



A FUNÇÃO SOCIAL DA UNESCO NA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985):

DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ADRIANA APARECIDA RODRIGUES



Universidade Estadual do Paraná

Reitora	Salete Machado Sirino
Vice-Reitor	Edmar Bonfim de Oliveira
Chefe de Gabinete	Ivone Ceccato



Editora da Universidade Estadual do Paraná

Diretor	Luis Fernando Severo
Assessora Editorial	Anna Glaucia de Moraes Vieira
Assessora Editorial	Terezinha Eckelberg

Conselho Editorial

Adilson Anacleto
Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk
Aurea Andrade Viana de Andrade
Bruno Flávio Lontra Fagundes
Cleber Broietti
Denise Adriana Bandeira
Fernando Henrique Lermen
Gislaine Cristina Vagetti
Jane Kelly de Oliveira
Maria Ivete Basniak
Ricardo Desidério da Silva
Rogério Antonio Krupek



A FUNÇÃO SOCIAL DA UNESCO NA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985):

DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ADRIANA APARECIDA RODRIGUES

© 2024 Universidade Estadual do Paraná

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da editora.

Equipe

Revisão gramatical e Normalização	Otávio Flexa MC&G Design Editorial
Projeto gráfico e Diagramação	Glaucio Coelho MC&G Design Editorial
Capa	Glaucio Coelho* MC&G Design Editorial

*Capa elaborada com fotos cedidas pela autora

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

R696 Rodrigues, Adriana Aparecida.
A função social da UNESCO na ditadura civil-militar (1964-1985) :
desdobramentos na educação brasileira [recurso eletrônico] / Adriana
Aparecida Rodrigues. — Paranavaí : Edunespar , 2024.
Dados eletrônicos (PDF).

Inclui bibliografia.
ISBN: 978- 65-6115-022-4

1. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura (UNESCO). 2. Educação - Brasil - História - Séc. XX. 3. Educa-
ção e Estado - Brasil - História - Séc. XX. 4. Brasil - Política e governo
- 1964- 1985. I. Título.

CDD23 : 370 . 917340981

Biblioteca: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971



DOI: 10.61367/9786561150224

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-Não Comercial-SemDerivações 4.0 Brasil

Universidade Estadual do Paraná

Avenida Rio Grande do Norte, 1525 | Paranavaí-PR
CEP 87.701-020 – Brasil
Tel.: +55 44 3482-3200

Edunespar – campus Curitiba I

Rua Saldanha Marinho, 131,1º andar | Curitiba-PR
CEP 80.410-150 – Brasil



DEDICATÓRIA

Dedico este livro ao meu pai,
Manoel Francisco Rodrigues (*in memoriam*),
que sempre me apoiou e me amou
incondicionalmente, e à minha sobrinha e
filha de coração, Natacha de Souza Rodrigues
(*in memoriam*), que sempre me amou
da forma mais pura e intensa.



AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Paraná – *campus* de Paranavaí (UNESPAR), pela oportunidade de publicação e divulgação do presente livro. Além do incentivo e propagação ao conhecimento, visando sempre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em especial ao Professor-Doutor Marco Antônio de Oliveira Gomes, meu orientador no doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Paraná – *campus* de Paranavaí (UNESPAR). De maneira especial, ao meu orientador no mestrado, professor Doutor Adão Aparecido Molina.

Aos colegas de trabalho da Universidade Estadual do Paraná – *campus* de Paranavaí (UNESPAR) e do Centro Universitário UNIFATECIE, pelo apoio.

Por fim, registro meus agradecimentos aos familiares e amigos, pelo incentivo e apoio.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
1 MODELO NACIONAL DESENVOLVIMENTISTA: GESTAÇÃO DA DITADURA CIVIL-MILITAR	25
1.1 As Ações dos Presidentes Frente a Estruturação Econômica e Política: Vargas à Goulart	29
1.2 Ação da Camada Dominante: Ibad e Ipes	55
2 GUERRA FRIA E UNESCO: REPERCUSSÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO	75
2.1 Guerra Fria e seu Encaminhamento na Ditadura Civil-Militar	81
2.2 A Escola Superior de Guerra: Reação Interna	89
2.3 A Unesco e a Estruturação das Ações Nacionais	95
3 TEORIA DO CAPITAL HUMANO E VÍNCULOS COM A UNESCO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA DITADURA CIVIL-MILITAR	105

3.1	Teoria do Capital Humano e seu Dinamismo na Educação	110
3.2	A Interferência Internacional nas Reformas Educacionais	120
3.3	Reformas Educacionais na Ditadura Civil–Militar	126
4	UNESCO E EDUCAÇÃO: INTERESSES DO CAPITAL	135
4.1	Atuação da Unesco nas Reformas Educacionais no Brasil	136
4.2	A Ligação do Capital e a Educação Brasileira	148
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS	159
	SOBRE A AUTORA	174

PREFÁCIO

O presente livro apresenta a pesquisa e as análises teóricas realizadas por Adriana Aparecida Rodrigues, minha orientanda de doutorado e, além disso, uma amiga que ganhei na academia. O livro é resultado de sua tese, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e tem como título *A função social da UNESCO na ditadura civil-militar (1964-1985): desdobramentos na educação brasileira*.

Redigido em um momento de grave crise sanitária, negacionismo científico e avanço das forças obscurantistas e fascistas, o trabalho expressa o compromisso da autora com o conhecimento histórico. Portanto, não se trata de uma obra qualquer destinada a permanecer nas prateleiras de uma biblioteca, mas de um estudo necessário para a compreensão dos aspectos da influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais da ditadura civil-militar. A análise da autora é fundamentada por um posicionamento teórico que entende a educação a partir das determinações do modo de produção em que está inserida, especialmente como expressão das correlações de forças presentes nas lutas de classes e frações de classes. Dessa forma, a autora contextualiza as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e as reformas promovidas pela ditadura civil-militar. Apesar dos repetidos apelos para a formação de trabalhadores e a associação entre educação, desenvolvimento e democracia, em nenhum momento tratou-se de tornar a educação acessível a todos ou de democratizar a escola. A expansão das matrículas ocorreu com investimentos insuficientes e por meio da precarização das condições de formação e trabalho dos professores. Na prática, tratou-se de um projeto empobrecido de escola para os filhos da classe trabalhadora. Dessa forma, a realidade escolar do período retratava a profunda desigualdade econômica e social do país. A manutenção das estruturas burguesas exigia que a apropriação do conhecimento não fosse acessível aos trabalhadores..

A tragédia promovida pelos governos militares não se tratou de um equívoco administrativo, mas de uma opção de classe. De forma análoga, as recomendações da UNESCO não possuíam uma

perspectiva de uma educação emancipatória, mas a defesa da ordem regida pelo capital.

Dessa forma, a orientação presente nas políticas educacionais do período, como demonstra Rodrigues, pautou-se pela Teoria do Capital Humano (TCH) e pelo tecnicismo, presentes também nas recomendações da UNESCO. Essas abordagens reduzem as diferenças entre nações e indivíduos ao investimento na educação, escamoteando as relações internacionais marcadas pelo imperialismo e as desigualdades estruturais do modo de produção capitalista.

Em tempos de crise estrutural do capitalismo, essas proposições são retomadas como se fossem novidades e, o que é pior, com a crescente omissão do Estado em prover os recursos necessários para a escola pública. Para além dos discursos mistificadores do liberalismo, o “espectro” do fascismo nos ronda com discursos de ódio, negacionismo e revisionismo histórico. Está em jogo a luta pela superação de uma ordem que condena milhões de homens e mulheres à miséria e a uma vida insuportável.

Devemos sepultar nossas ilusões sobre um projeto reformista para o capital. A construção de uma sociedade emancipada é urgente se quisermos superar a barbárie. Compreender as raízes desse processo é uma tarefa fundamental para que o trabalhador assuma a história em suas mãos. Creio que Adriana Aparecida Rodrigues trouxe uma importante contribuição para essa luta por meio de sua tese.

Marco Antônio de Oliveira Gomes

Universidade Estadual de Maringá (UEM)



APRESENTAÇÃO

Este livro resulta de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá (UEM) sobre a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na educação brasileira, especialmente durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985). Inicialmente, os estudos começaram na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), investigando como as políticas de educação e formação docente no Brasil foram impactadas pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), que em português se traduz como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, desde 2000. O interesse em explorar a relação entre a UNESCO, a ditadura civil-militar e a educação brasileira surgiu durante essa fase inicial.

No Brasil, a UNESCO tem desempenhado um papel significativo nas políticas educacionais, especialmente a partir dos anos 1990. Contudo, investigar sua atuação antes desse período, especificamente durante a ditadura civil-militar, revela importantes conexões globais e influências educacionais. Ao analisar as pesquisas sobre o tema, percebe-se que a maioria das investigações foca no impacto pós-1990, destacando uma lacuna na compreensão da influência anterior da UNESCO.

A estrutura educacional brasileira está fortemente vinculada a orientações internacionais, marcadas por interesses econômicos globais. Após a Segunda Guerra Mundial, diversas organizações, incluindo a citada organização internacional, foram criadas para promover o desenvolvimento econômico global, que também afetou a educação. No Brasil, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, impulsionou reformas educacionais significativas. No entanto, a influência da agência já era presente

durante a ditadura civil-militar, refletindo os interesses econômicos e políticos da época.

Com a ditadura civil-militar, o Brasil passou por um processo de abertura econômica, atraindo investimentos estrangeiros, especialmente dos Estados Unidos. Esse período foi caracterizado por uma política educacional influenciada por várias organizações internacionais, incluindo a UNESCO. Essas organizações, formadas por acordos internacionais, desempenham um papel crucial na sociedade, disseminando informações e promovendo a integração econômica.

A pesquisa destaca como as publicações da agência estavam ligadas à manutenção do sistema capitalista, mesmo antes dos anos 1990, e sua presença no Brasil durante a ditadura civil-militar. Essa investigação revela que as políticas educacionais estão profundamente conectadas às relações de poder e aos interesses econômicos. Compreender essa influência histórica é essencial para entender o sistema educacional atual, que ainda está inserido em uma lógica capitalista.

O objetivo principal deste estudo é analisar a função das publicações da UNESCO durante a ditadura civil-militar no Brasil. Especificamente, busca-se compreender as contradições do modelo econômico da época, identificar as origens de certas instituições militares e políticas, e avaliar a ligação entre as recomendações da entidade internacional e os interesses econômicos internacionais. Em um momento de incertezas políticas e possíveis retrocessos, é crucial mostrar como a educação está vinculada às relações de poder.

Este estudo utiliza uma abordagem teórica que permite uma interpretação detalhada da realidade, considerando o contexto socioeconômico e político da época. A análise de documentos nacionais e internacionais é essencial para compreender as ideologias e intenções por trás das políticas educacionais. Ao entender esses documentos, é possível ver como a UNESCO influenciou a educação brasileira, evidenciando suas verdadeiras intenções e como elas continuam a impactar o Brasil hoje.

Este livro oferece uma contribuição valiosa ao meio acadêmico e social, esclarecendo as relações entre a UNESCO, a ditadura civil-militar e a educação brasileira. Mostra como a educação está profundamente ligada às relações de poder e aos interesses econômicos, proporcionando uma compreensão mais ampla e crítica das políticas educacionais no Brasil.

Boa leitura!



INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é oriunda de uma investigação que desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os primeiros contatos com temas relacionados a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), já vinham se realizando no Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Paraná – *campus* de Paranavai (UNESPAR), no qual ocorreu o desenvolvimento da pesquisa nomeada “Políticas de educação e formação docente no Brasil a partir de 2000: a perspectiva da UNESCO”, bem como, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: *A influência da UNESCO nas políticas para a educação da infância brasileira no final do século XX*.

Durante a realização da disciplina Tópicos Especiais em Educação II: Imprensa e Educação, e participação no “Grupo de Estudos e Pesquisa Fundamentos Históricos da Educação” (GEPFHE), surgiu o interesse em pesquisar os vínculos entre a UNESCO, a ditadura civil-militar e a educação brasileira. Os desdobramentos dessa entidade internacional no cenário brasileiro, sobretudo nas políticas educacionais, são bem expressivos após 1990. Explorar sua atuação antes desse período no Brasil, mostra conexões importantes sobre os assuntos educacionais a nível mundial.

Ao verificar a temática no banco de dados de teses e dissertações, do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), evidenciamos que as pesquisas realizadas estão relacionadas indiretamente com o tema trabalhado, sendo que, em um aspecto geral, os estudos firmam a influência da UNESCO a partir da década de 1990. Tem-se um total de 736 pesquisas distribuídas nas diversas áreas do

conhecimento: ciências agrárias (08); ciências biológicas (11); ciências da saúde (17); ciências exatas (12); ciências humanas (379); ciências sociais e aplicadas com (160); engenharia (21); linguística, letras e artes (23); e multidisciplinar (105) (CAPES, 2022).

Quando referimos ao período da ditadura civil-militar, no portal da CAPES enfatiza-se a influência da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), e aparecem dois estudos que mencionam a revista própria da UNESCO, intitulada *O Correio: uma janela aberta sobre o mundo*,¹ um direcionado a questão ambiental,² e outro abordando a repercussão da revista para educação, em especial a partir de 1990.³ Portanto, não foram localizadas pesquisas que mostrem a relação entre a UNESCO, a ditadura civil-militar e a educação.

É oportuno frisar que a estrutura da educação brasileira está relacionada com orientações internacionais (Molina; Lara, 2005). Por conseguinte, esses encaminhamentos são marcados por interesses que se concretizam por meio da contradição, uma vez que “[...] no modo produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais” (Cury, 1986, p. 13). Nesse sentido, suas determinações fogem do parâmetro nacional, por se envolverem em um contexto global.

Sobre a influência dos organismos internacionais na educação brasileira, é importante esclarecer que organizações como: UNESCO (1945), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) (1948), e o Banco Mundial (BM) (1944), passaram a se organizar após a Segunda Guerra Mundial (1939–1945), difundindo ideias “consideradas essenciais” para elevar a economia. Em 1990, realizaram “[...] em conjunto, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, considerada um marco histórico para a política educacional, pois disseminou no Brasil e América Latina um conjunto de reformas educacionais [...]” (Gomide, 2010a, p. 03). Implantaram assim, uma nova concepção de educação imbricada ao período histórico.

Como resultado, ocorreu paulatinamente modificações no cenário educacional brasileiro, a partir de 1990. Contudo, enfatizamos que a influência da UNESCO no cenário social tem seus antecedentes na ditadura

1 *O Correio* é uma revista que apresenta em cada número “[...] um tema especial de interesse mundial” (UNESCO, 1974, p. 01), seguindo, é claro, os interesses da entidade.

2 Conferir em Peguim (2015).

3 Conferir em Santos (2020).

civil-militar, período esse no qual temos o início da representação da UNESCO no Brasil, segundo a própria organização, ao afirmar que sua representação no território brasileiro, aconteceu a partir de 1964, com começo das atividades em 1972 (ONU-BR, 2018).

A instauração da ditadura civil-militar em 1964, o Brasil acelerou a desnacionalização da economia, em contrapartida, adveio uma concentração de multinacionais, em especial as norte americanas,⁴ atendendo assim os interesses dos Estados Unidos em fomentar o desenvolvimento do golpe. Na verdade, os interesses do capital que se dispersava com a ditadura civil-militar, levaram à ruptura e ao “[...] esvaziamento do corporativismo associativo populista, pelo estabelecimento de novos *loci* e focos de poder econômico no interior do aparelho de Estado e de novas formas de comunicação de classe com centros de tomada de decisão” (Dreifuss, 1981, p. 66):

A desnacionalização implicou na abertura de todas as portas para o capital estrangeiro: estímulo creditício e fiscal para implantação de multinacionais no Brasil, facilitação da remessa de lucros e vistas grossas diante das fraudes para burlar os controles legais, permissão para compra de terras por grupos estrangeiros, e endividamento externo (Arquidiocese de São Paulo, 1990, p. 60).

Conseqüentemente, fez com que o Estado se tornasse um núcleo articulador do capital, para conduzir um projeto de crescimento econômico associado ao capital estrangeiro, capital esse pertencente as novas exigências das metrópoles imperialistas (Netto, 2014). O Estado vinculado à reprodução do capital, elucidamos que o Estado é entendido como um aparelho de dominação, que atende os interesses de uma classe sob a outra (Lénine, 1918). Não é neutro, por ter um posicionamento determinado pelas lutas de classes.

“[...] o Estado capitalista, um Estado de classes, tende a organizar a escola em todos os níveis de modalidade de ensino, conforme a concepção

4 “Nesse processo, o capital americano estabeleceu sua supremacia entre os interesses multinacionais. Em 1969, a “apropriação” da economia brasileira por interesses multinacionais era um fato consumado. Companhias multinacionais controlavam 37,7 % da indústria do aço, 38 % da indústria metalúrgica, 75,9 % dos produtos químicos e derivados de petróleo, 81,5 % da borracha, 60,9 % das máquinas, motores e equipamentos industriais, 100 % dos automóveis e caminhões, 77,5 % de peças e acessórios para veículos, 39,8 % da construção naval, 71,4 % do material para construção de rodovias, 78,8 % dos móveis de aço e equipamentos para escritório, 49,1 % dos aparelhos eletrodomésticos, 37,1% do couro e peles, 55,1 % dos produtos alimentícios, 47 % das bebidas, 90,6 % do fumo, 94,1 % dos produtos farmacêuticos, 41% dos perfumes e cosméticos e 29,3 % da indústria têxtil” (Dreifuss, 1981, p. 62).

de mundo da classe dominante e dirigente” (Neves; Sant’anna, 2001, p. 29). Atende os desígnios de uma classe, que não é a classe trabalhadora. Utiliza-se a educação na instância escola, sobretudo pública, para obter uma conformação social, que na verdade só expressa a vontade burguesa (Garcia *et al.*, 2017).

Vale ressaltar que pelo imperialismo,⁵ que expressa mundialmente a relação entre a economia e a política dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, ocorre a utilização de vários instrumentos e segmentos internos e externos, no qual destacamos as organizações internacionais, como a UNESCO. Na fase imperialista do capitalismo temos a formação de cartéis e monopólios, como forma de protecionismo. Com o monopólio quem determina o preço é quem possui o produto, nesse processo, a empresa vai baratear o custo, mas o Estado tem que dar condições para a empresa não falir (especialmente para manter as grandes empresas) (Hilferding, 1985).

Esse método requer uma expansão econômica, o que favorecer a geração de conflitos, como guerras. O Estado assume o papel de intervencionista do capital, criando mecanismos para sustentação e manutenção, em especial das indústrias. Encaminhamento este presente no período da ditadura civil-militar no Brasil, que contou com orientação dos Estados Unidos, acoplados às organizações como a UNESCO, Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID); Fundo Monetário Internacional (FMI), BM, entre outros.

Sobre as organizações internacionais, frisamos que estão presentes na política internacional e social a nível mundial, sendo formadas por organizações não-governamentais internacionais e pelo Estado. A “[...] sua existência e suas competências derivam de um tratado internacional em que os Estados pactuantes estabelecem a decisão de criar a organização, fixam as competências [...]” (Vasconcellos, 2005, p. 20) e mecanismos para cumprir suas tarefas.

5 “O imperialismo refere-se ao processo de ACUMULAÇÃO capitalista em escala mundial na fase do CAPITALISMO MONOPOLISTA, e a teoria do imperialismo é a investigação da acumulação no contexto de um mercado mundial criado por essa acumulação. A teoria tem três elementos: (1) a análise da acumulação capitalista, (2) a PERIODIZAÇÃO DO CAPITALISMO em fases ou estágios e (3) a localização do fenômeno no contexto da divisão política do mundo em “países”. Como o primeiro elemento implica o segundo, restam apenas dois elementos distintos. Estes se combinam para produzir linhas correlatas, mas distintas, de investigação: (1) as relações entre os países capitalistas adiantados (concorrência imperialista); (2) o impacto do capitalismo sobre FORMAÇÕES SOCIAIS não capitalistas (articulação de MODOS DE PRODUÇÃO); e (3) a opressão dos povos subjugados pelo domínio do Capital [...]” (Bottomore, 2001, p. 299-300).

Trata-se de um órgão jurídico, cujo poder está em vincular suas decisões aos estados-membros, por se constituírem em centros de poder na sociedade, seu surgimento representa um movimento de institucionalização da sociedade. Essa forma de poder é relativa à sua incumbência, que muitas vezes se efetiva por atuações informativas, auxílio humanitário, “[...] utilização de força militar, programas de assistência ao desenvolvimento, mecanismos para coletar informações [...]” (Herz, 2004, p. 10), por meio de uma integração econômica.⁶ Os tipos de integração econômica oscilam, conforme o quadro 01, mas servem como mecanismo de aglutinação social a nível internacional, em prol da expansão do capitalismo.

Quadro 01 – Tipos de integração econômica

Área de livre-comércio	As tarifas comerciais entre seus membros são eliminadas, mas cada um possui tarifas comerciais diferenciadas com terceiros.
União aduaneira	É uma área de livre-comércio com uma tarifa externa comum.
Mercado comum	Além da tarifa externa comum, promove também a harmonização da política comercial e livre circulação de serviços, capitais e pessoas.
União monetária	Mercado comum, acrescentando-se uma moeda comum a harmonização da política monetária.

Fonte: Herz, 2004.

Nesse patamar, após a Segunda Guerra Mundial, aconteceu a criação da Organização das Nações Unidas (ONU)⁷ e uma rede de organizações especializadas⁸ atreladas à ONU, como a UNESCO, que repercutiram o

6 “Propomo-nos definir integração econômica como um processo e uma situação. Encarada como processo implica medidas destinadas à abolição de discriminação entre unidades econômicas de diferentes Estados; como situação pode corresponder à ausência de várias formas de discriminação entre economias nacionais” (Balassa, 1964, p. 12).

7 Com sede Nova Iorque “[...] é uma organização intergovernamental, sendo a arena mais universal para a negociação de normas internacionais, mas também é um ator, assumindo posições e produzindo ideias dentro dos limites estabelecidos pelos Estados que a constituíram. O sistema ONU tem funções sociais e econômicas, mas a administração da segurança, a partir do princípio de que o uso da força contra a integridade territorial ou independência de qualquer Estado está proscria e de que disputas devem ser resolvidas pacificamente, é a principal função da organização. A Carta é seu documento constitutivo, estabelecendo as obrigações e os direitos dos membros e a estrutura da organização. A ONU é composta por seis órgãos principais: o Conselho de Segurança, a Assembleia Geral, o Conselho Econômico e Social (ECOSOC), o Conselho de Tutela, a Corte Internacional de Justiça e o Secretariado” (Herz, 2004, p. 90).

8 Conforme Anexo 01.

interesse dos Estados Unidos “[...] em promover o comércio global, estabelecendo uma ordem internacional em que a democracia e o capitalismo pudessem florescer” (Herz, 2004, p. 14). Na verdade, o interesse dos Estados Unidos foi estabelecer seu domínio imperialista, com menção à democracia e ao auxílio de organizações, que se configuram de diferentes formas.

Elucidamos que a democracia na contemporaneidade assume o papel oportunista, que atende os interesses de uma classe (burguesia). Para Marx, a democracia burguesa “[...] se caracteriza pelo sufrágio universal, pelas liberdades políticas, pelo império da lei e pela competição política [...]” (Bottomore, 2001, p. 162). Temos uma alusão democrática dispersa, não podemos nos esquecer “[...] que a escravatura assalariada é o destino do povo mesmo na república burguesa mais democrática” (Lênin, 2007, p. 11). A democracia é utilizada de forma bela, com discursos de igualdade, liberdade, direitos, mas como artefato social que é, esconde a podridão e a exploração social.

Nesse cenário, a originalidade da temática investigada decorre do fato de apontar como as publicações da UNESCO estão vinculadas à reprodução do capital, e que suas orientações sobre a esfera educacional antecedem a década de 1990, se fazendo presente no Brasil na ditadura civil-militar. Para tanto, partimos de uma contextualização histórica, associada à promulgação das políticas educacionais do período, que repercutem na conjuntura atual do sistema educacional, haja vista que o tema investigado se encontra inserido dentro de uma lógica capitalista. Expomos assim, a relevância desta temática para o meio acadêmico e social, que está atrelada ao estudado na linha de História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UEM.

As orientações da UNESCO referentes à educação na ditadura civil-militar no Brasil reverenciam pontos maiores, torna-se indispensável superar a ideia que a educação se encontra desprendida das relações estabelecidas entre os homens na vida em sociedade, ou visualizá-la, como um acessório das estruturas de bases. Desse modo, se faz necessário entender a ação educativa e suas relações contraditórias, em um panorama dialético, que por sua vez, envolve o homem e seu meio. “Mas, além disso, implica conceber a realidade social como efetivo espaço da luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impossibilidade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas” (Cury, 1986, p. 13).

Consideramos desse modo, ser imprescindível apontar as reais intenções da UNESCO, pois suas recomendações não podem ser analisadas

de modo isoladas, por um viés microssocial. É necessário captar os interesses propagados pela organização, indo para além das aparências dos documentos, mostrando os movimentos da história, bem como os conflitos existentes.

Apontamos que buscar entender uma situação histórica, nos remete a compreender a realidade da sociedade, para se obter um conhecimento exato dela (Lukács, 1981). Conhecer a sociedade é um requisito para se perceber sua organização e, conseqüentemente, as contradições existentes, levando em consideração que a sociedade capitalista é marcada pela divisão classes, se configurando de forma excludente e heterogênea. Logo, “[...] seus discursos também são conflituosos, ainda que nem sempre apareçam como tais” (Cury, 1986, p. 14), haja vista que “[...] a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia” (Cury, 1986, p. 13).

Nesse cenário, indagamos: qual a vinculação da UNESCO com as relações sociais durante a ditadura civil-militar? Suas orientações, fazem uso do *slogan* de que a educação é um elemento capaz de resolver os problemas sociais, em especial dos países em desenvolvimento, e de forma estratégica, permeia sua ação nos assuntos educacionais mundiais, assegura manutenção e reprodução da relação social do capital, em sua entrada na estrutura da educação.

Essa não é a primeira vez que temos a utilização do *slogan* da educação como solução dos problemas existentes no país. “Não é novidade que em diferentes momentos da história a educação aparece como solução para os problemas sociais, o que mascara uma série de contradições de uma sociedade dividida em classes antagônicas” (Gomes, 2016, p. 123). O fato é que a resolução dos problemas exige transformações profundas, que vão além da esfera educacional, uma vez que as reformas educacionais estão voltadas para o preparo de força de trabalho para o mercado e não para formação humana reflexiva e crítica.

Diante dessa problemática, esse livro tem como objetivo geral: analisar a função social das publicações da UNESCO no período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). Para tanto, temos os seguintes objetivos específicos: compreender as contradições do modelo nacional desenvolvimentista (1946-1964); identificar as origens da Escola Superior de Guerra, a Doutrina de Segurança Nacional, o Golpe de 1964 no contexto da Guerra Fria, bem como a presença da UNESCO no cenário brasileiro; entender os

vínculos entre a Teoria do Capital Humano, os organismos internacionais, como a UNESCO e as reformas na educação brasileira na ditadura civil-militar; avaliar os vínculos entre as recomendações desta entidade direcionadas à educação e os interesses do capital internacional.

Apontamos que em tempos de incertezas políticas e na iminência de um retrocesso é interessante mostrar como a educação está vinculada com as relações de poder e como ela serve aos interesses do capital. É importante elucidar que é sempre necessário retornar ao passado para mostrar que o que vivemos hoje é histórico e com tendências à perpetuação do sistema, tendo em vista que a “História é ação, dinâmica, processo. Sendo assim, é espaço de conflitos e contradições” (Boschi, 2007, p. 27). Essa situação é evidenciada hoje com a propagação das escolas cívico-militares por intermédio do Decreto n.º 10.004 de 2019, um verdadeiro retrocesso, a serviço do capital.

A partir desses levantamentos, a fundamentação teórica do estudo está embasada no materialismo histórico-dialético,⁹ tendo em vista que esse viés teórico possibilita uma coerente interpretação da realidade. Ele “[...] contém, em sua essencialidade a lógica dialética e neste sentido, aponta um caminho epistemológico para a referida interpretação” (Martins, 2006, p. 02). Ao adotar esse referencial, mostramos que a relações sociais e os encaminhamentos educacionais durante a ditadura civil-militar, estão inseridos em um determinado contexto socioeconômico e político, pois, a estrutura social é um reflexo da produção da vida humana, uma vez que, “[...] as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias” (Marx; Engels, 2007, p. 43). Dessa perspectiva, a história é o resultado das relações sociais.

Portanto, este estudo exhibe uma ampla visão do problema, apontando possibilidades de entendimento das relações que o nosso objeto de estudos

9 “[...] concepção materialista de Marx carrega em sua base uma concepção de natureza e da relação do homem com esta natureza. Para Marx, o homem é parte da natureza, mas não se confunde com ela. O homem é um ser natural porque foi criado pela própria natureza, porque está submetido a leis que são naturais (em oposição a sobrenaturais), porque depende da natureza, da sua transformação para sobreviver. Ao mesmo tempo o homem não se confunde com a natureza, o homem se diferencia da natureza uma vez que usa da natureza transformando-a conscientemente segundo suas necessidades e, nesse processo, se faz homem. Assim, Marx, a um só tempo, identifica e distingue homem e natureza e, a um só tempo, naturaliza e humaniza o homem e a natureza. A simples compreensão da natureza não leva a compreensão do homem, mas, ao mesmo tempo, a compreensão do homem implica necessariamente a compreensão de sua relação com a natureza, uma vez que é nesta relação que o homem constrói e transforma a si mesmo e à própria natureza” (Andery; Sério, 1999, p. 411).

estabelece com as questões maiores em um contexto socioeconômico e político, no qual trabalhamos, com as categorias essenciais, que são: a contradição, a totalidade, a mediação, a reprodução e a hegemonia, pois elas se configuram como conceitos básicos:

Portanto, se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas etc.!!!), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não pode nos bastar apenas o que é visível aos olhos, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade da máxima inteligência dos homens (Martins, 2006, p. 10-11).

Essa investigação da realidade é condizente ao referencial adotado na pesquisa, cujo intuito é o entendimento da realidade analisada, partindo de um “[...] respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (Martins, 2006, p. 11). Consequentemente, um fato deve ser entendido em sua totalidade e processualidade, considerando que “[...] a tarefa da história, depois de desaparecido o além da verdade, é estabelecer a verdade do aquém” (Marx, 2013, p. 46).

Em relação aos estudos e à análise dos conteúdos dos documentos oficiais, tanto nacionais, quanto internacionais, entende-se que estes também devem ser analisados levando-se em consideração os acontecimentos em curso no período da sua promulgação. Deve-se, portanto, buscar o posicionamento do Estado a partir da economia e da política, uma vez que as determinações políticas possibilitam interpretações diversificadas, de acordo com o ponto de vista analítico de quem as estuda. Os documentos educacionais e normativos que orientam a estrutura da educação para o período estudado, são de fácil acesso à população, mas sua análise requer um estudo mais aprofundado, a fim de compreender as ideologias e as intencionalidades existentes nos seus conteúdos.

Dentre os documentos analisados, destacamos em âmbito nacional a Lei n.º 5.540, de 1968, e a Lei n.º 5.692, de 1971, pelas modificações que ocasionaram no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro.

Na esfera internacional frisamos alguns produzidos e/ou solicitados pela UNESCO. Os documentos requeridos pela UNESCO, apesar de serem organizados por outros autores, e não especificamente pela organização, não são considerados, segundo ela, como documentos oficiais e sim como projetos que foram apoiados por ela. A UNESCO faz questão de deixar claro que não são de sua responsabilidade as argumentações contidas nos referidos documentos, porém, como não responsabilizar a organização, se ela apoiou a pesquisa e orientação desses documentos.

A seleção dos documentos seguiu alguns critérios, como, busca por palavras-chave, período da publicação e vínculo da UNESCO com a educação, pois essa organização apresenta orientações para outros segmentos. Os documentos analisados foram: *Actas de la conferencia general: resoluciones*; *Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación*; *Los problemas y la estrategia del planeamiento de la educación: la experiencia de América Latina* e *La batalla de la alfabetización*, que foram publicados em 1965, levando em consideração que, no Brasil, a ditadura civil-militar se configurou oficialmente em 1964 e os impactos de suas orientações se manifestariam no decorrer do período ditatorial. Enfatizamos que optamos em transcrever, no corpo do estudo, a versão original dos documentos consultados, em espanhol, para asseverar a originalidade da fonte, e dada a grande proximidade vocabular e gramatical desta língua com a nossa, e, por conta disso, em respeito ao público leitor a que nos dirigimos, ainda que não exclusivamente o acadêmico, consideramos desnecessária a tradução dos excertos transcritos, com alguma exceção.

A partir dessas ponderações, salientamos que por meio da retornada aos arquivos, estudos de obras clássicas, bem como a realização de uma crítica da bibliografia, nos desprendemos dos preconceitos, uma vez que “Quando captamos a totalidade do objeto, percebermos claramente o quanto do passado está vivo no presente ou como as experiências do passado contribuíram para o progresso das gerações futuras” (Castanha, 2013, p. 93).

Deve-se, portanto, buscar o posicionamento do Estado a partir da economia e da política, pois suas determinações políticas possibilitam interpretações diversificadas, de acordo com o ponto de vista analítico de quem as estuda, tendo em vista que entender “[...] uma sociedade, a qualquer momento de seu desenvolvimento histórico, deve começar pela análise de seu modo de produção [...]” (Hobsbawn, 1998, p. 177). Para tanto

se faz necessário compreender a configuração “[...] tecno-econômica do “metabolismo entre homem e natureza”, [...] o modo pelo qual o homem se adapta à natureza e a transforma pelo trabalho; e [...] os arranjos sociais pelos quais o trabalho é mobilizado, distribuído e alocado” (Hobsbawn, 1998, p. 177).

Os resultados encontrados durante o estudo se apresentam em quatro capítulos. Primeiro capítulo: “Modelo nacional desenvolvimentista: gestão da ditadura civil-militar”, apresenta as ações dos presidentes desde Getúlio Vargas à João Goulart, frente a estruturação econômica e política do país; a ação da camada dominante brasileira, representada pelo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES); e os desdobramentos da ditadura civil-militar.

Segundo capítulo: “Guerra Fria e UNESCO: repercussão no cenário brasileiro”, elucida a Guerra Fria e seu encaminhamento na ditadura civil-militar; a reação interna, configurada na Escola Superior de Guerra (ESG); e a estruturação das ações nacionais frente a UNESCO. Terceiro capítulo: “Teoria do Capital Humano e vínculos com a UNESCO e as reformas educacionais na ditadura civil-militar”, os estudos abrangem a Teoria do Capital Humano e seu dinamismo na educação; a interferência internacional nas reformas educacionais; e as reformas educacionais na ditadura civil-militar.

E no quarto capítulo: “UNESCO e educação: interesses do capital”, ponderamos a atuação da UNESCO nas reformas educacionais no Brasil; e a ligação do capital e a educação brasileira. Ao ler essas seções, o leitor encontrará uma análise dos fatores e segmentos que acarretaram na concretização da ditadura civil-militar e os efeitos deles na estruturação da educação brasileira.

O livro evidencia que por meio das proposições da UNESCO, ocorreu o estabelecimento de vínculos com a reprodução do capital. Suas orientações se manifestaram na Lei n.º 5.540, de 1968, que estabelece a reforma universitária, e na Lei n.º 5.692, de 1971, que promulga a reforma do ensino do 1.º e 2.º graus. Tais manifestações são frutos de um projeto que visou assegurar a reprodução e manter a relação social do capital. A partir de interesses internos, das facções dominantes nacionais, e externos, sobretudo dos Estados Unidos, temos a adoção de medidas em prol do desenvolvimento capitalismo, que repercutem no cenário atual.



MODELO NACIONAL DESENVOLVIMENTISTA: GESTAÇÃO DA DITADURA CIVIL-MILITAR

Esse capítulo tem como objetivo compreender as contradições do modelo nacional desenvolvimentista (1946–1964), tendo em vista que “O golpe militar foi consequência, não causa” (Chagas, 2014, p. 09). Assim, se faz necessário descrever e entender os elementos que contribuíram para a estruturação e desenvolvimento desse golpe, que foi expressão dos interesses da burguesia associada ao imperialismo e operacionalizada pelas Forças Armadas. “O golpe militar foi também um golpe civil, militar e empresarial. Um governo de exceção que se tornou regra por vinte e um anos não se instauraria e perpetuaria no poder por mais de duas décadas se não tivesse um forte apoio civil” (Souza, 2017, p. 26). Por isso ditadura civil-militar, por envolver os dois segmentos.

Conseqüentemente, para entender a ditadura civil-militar no Brasil é imprescindível apontar o processo de construção e desdobramento da mesma, contudo, “A compreensão das causas que resultaram no golpe requer sua articulação a um complexo conjunto de fatores socioeconômicos e políticos, de interesses interno e externo, que conduziram o país a uma intervenção de caráter repressivo” (Favaro; Semzezem; Marcolino, 2020, p. 03). Para tanto, nos reportamos inicialmente aos efeitos do nacional desenvolvimentismo, bem como aos interesses do capital no cenário brasileiro.

Em função disso, apontamos que alguns fatos em curso na passagem e estruturação da economia industrial no Brasil, simbolizaram a organização e

sustentação política pautada na democracia populista (política das massas), que além de propiciar uma nova composição no poder, criou “[...] uma cultura urbana diferente e mais autenticamente nacional. Ao mesmo tempo, desenvolveram-se contradições econômicas, políticas e sociais, criando-se as organizações políticas de esquerda” (Ianni, 1968, p. 09). Nesse contexto, ponderamos que de 1945 a 1964 temos os governos eleitos pelo povo, sendo que “[...] nas décadas de cinquenta e início de 60 a economia se caracteriza pelo nacional-desenvolvimentismo e a política, pelo populismo” (Aranha, 1996, p. 205). Encaminhamento esse que deu início à gestação da ditadura civil-militar, pelos conflitos de interesses, principalmente de ordem econômica.

A respeito do populismo, afirmamos que “O termo *populismo* foi originalmente empregado na Rússia do fim do século XIX para designar uma corrente de revolucionários sociais que lutavam contra a autocracia czarista” (Netto, 2014, p. 31). No Brasil e na Argentina, passou a ser propagado e utilizado a partir de 1950, em especial como consequência dos processos políticos protagonizados por Getúlio Vargas (1883-1954) e Juan Domingo Perón (1895-1974). Contudo, pela ausência de um rigor teórico, o termo populismo passou a ser banalizado, situação essa que se intensificou com a vulgarização dispersada pelos meios de comunicação, como fosse “[...] uma forma de desqualificar sujeitos políticos e organizações que gozam de apoio popular” (Netto, 2014, p. 31). Propagou-se a ideia que os países em desenvolvimento devem seguir orientações externas, para condução de suas ações políticas e econômicas.

No Brasil o populismo assumiu diferentes posicionamentos ao longo dos anos¹, tendo seu fim com o início da ditadura civil-militar, uma vez que com o avanço dos setores ligados ao campo e das camadas urbanas o populismo se esgotou, pois não era mais possível assegurar um controle. “Nesta situação excepcional deu-se uma crise orgânica na classe dirigente, que se sentiu ameaçada na sociedade civil e na própria estrutura econômica, visualizando riscos para a acumulação de capital” (Cunha; Góes, 2002, p. 10). Passou-se a firmar acordos e busca de apoio (internacional) nos diferentes campos (socioeconômico, político e cultural), para que os interesses da camada dominante brasileira não fossem abalados:

1 “No Brasil o populismo foi ‘revolucionário’ em 1930; ‘bonapartista’ em 1937; nacionalista e antimperialistas de 1950 a 1954; desenvolvimentista no final dos anos 50; moralista em 1961; nacionalista e sindicalista até a sua queda em 1964” (Cunha; Góes, 2002, p. 10).

Nessas circunstâncias, a expansão do capitalismo no Brasil repousará, essencialmente, na dialética interna das forças sociais em pugna; serão as possibilidades de mudança no modo de acumulação, na estrutura do poder e no estilo de dominação, as determinantes do processo. No limite, a possibilidade significará estagnação e reversão à economia primário-exportadora. Entre essas duas tensões, emerge a revolução burguesa no Brasil. O populismo será sua forma política, e essa é uma das ‘especificidades particulares’ da expansão do sistema (Oliveira, 2011, p. 42).

Paralelamente ao encaminhamento político populista, temos na economia o viés nacional desenvolvimentista, que “[...] irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação” (Saviani, 2008a, p. 313). Ele ecoa nas relações sociais em sua totalidade e “[...] começa a entrar em contradição com o processo de internacionalização da economia, por ocasião a instalação das multinacionais, no governo de Juscelino Kubitschek” (Aranha, 1996, p. 203). Foi um reflexo do processo de internacionalização da economia, que por estar imbricada com organização das relações internacionais e da economia nacional, tem como objetivação o capital. Ademais “[...] nesse particular, radicaliza uma das mais típicas características constitutivas do capitalismo: a internacionalização, ou seja, a abertura e a integração dos mercados nacionais” (Nogueira, 1997, p. 13).

É importante pontuar que o capital “[...] não é uma coisa, mas uma relação social de exploração” (PCB, 2009b, p. 02). O capitalismo é uma atividade econômica que envolve relações sociais, por isso representa o antagonismo das classes sociais, nesse processo temos a extração da mais valia relativa e extensão da jornada de trabalho. Isso demarca a exploração da força de trabalho. Mundialmente, a internalização do capital ocorre sob a forma de capital produtivo nas empresas “[...] multinacionais; os processos de produção são divididos entre fábricas situadas em diferentes países, em vez de ser o capital exportado apenas sob forma de mercadorias compradas e vendidas ou de empréstimos internacionais” (Bottomore, 2001, p. 451).

O processo de internalização da economia possui um duplo sentido na estruturação do Estado Nacional, pois ao mesmo tempo em que emerge como uma nova ordem mundial causa uma desordem e uma desorganização,

uma vez que para “[...] integrar-se ao mundo, acaba abrindo [...] as portas do país para o mundo, e conseqüentemente acaba invadido pelo mundo” (Nogueira, 1997, p. 13). Esse aspecto é decorrente das transições financeiras e comerciais, da instalação de empresas estrangeiras, de inúmeras incorporações e funções, que fazem com que o Estado perca a identidade nacional. Propaga-se de forma abalizadora e ilusória que “[...] as contradições e antagonismos, explorações e desigualdades, os projetos societários em disputa, não fazem mais sentido” (Lima; Martins, 2005, p. 67), como se já estivessem sido superados. Na verdade, isso não passa de uma estratégia, para estabelecer a expansão do capital.

A partir desses levantamentos, firmamos que a ditadura civil-militar tem suas raízes no cunho econômico, e que as nuances no desenvolvimento industrial brasileiro levaram à efetivação, em 1964, do modelo de desenvolvimento econômico associado (nacional e internacional). “Implica na combinação e reagrupamento de empresas brasileiras e estrangeiras, com a formulação de uma nova concepção de interdependência econômica, política, cultural e militar, na América Latina e com os Estados Unidos” (Ianni, 1968, p. 11). Desse modo, sob o *slogan* de modernização, ao se implantar a política econômica de 1964, ocorreu a substituição do nacional desenvolvimentismo.

Nesse patamar, após o populismo entra o novo Estado tecnocrático-civil-militar, marcado pela internacionalização do capital, como instrumento de modernização do país. Esse Estado ditatorial, se insere não como “[...] um simples golpe latino-americano, nem mais um *pronunciamiento*, e sim uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculada a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos” (Cunha; Góes, 2002, p. 32). A ditadura civil-militar se encontra vinculada ao capital, sendo que as conspirações e planejamento para concretização do golpe foram um anseio interno e externo, da classe dominante.

É importante frisar que “A ideologia da modernização, por seu lado, conforme se efetiva depois de 1964, denota um esforço destinado a refinar o *status quo* e a facilitar o funcionamento dos processos de concentração e centralização do capital” (Ianni, 1968, p. 187). O modo como a modernização foi utilizada em favorecimento da concentração do capital levou à falácia de que qualquer projeto seria em favorecimento da classe popular.

“As conseqüências de tal ‘modernização conservadora’ expressaram-se na desestruturação de experiências educacionais, científicas, artísticas em

curso no país, com impacto na formação cultural de sucessivas gerações” (Silva, 2014b, p. 67). O esvaziamento do conhecimento foi uma estratégia, para se assegurar a dominação. O efeito das ações da ditadura no campo da educação nos pós-1964 foi devastador. Além de silenciar as vozes discordantes a ponto de exilar professores, perseguir, torturar e assassinar os que ousaram lutar, é importante considerar a abertura cada vez mais acentuada para a privatização no setor.

Diante do contexto apresentado, consideramos fundamental descrever as ações dos representantes do país, em especial de Getúlio Vargas à João Goulart, e da camada dominante brasileira, com o IBAD e o IPES, frente à estruturação econômica e política brasileira. Buscamos entender as artimanhas e estratégias que resultaram na ditadura civil-militar, atreladas aos interesses internos e externos, com a participação da UNESCO, direcionamento esse que é apresentado ao longo deste capítulo.

1.1 As Ações dos Presidentes Frente a Estruturação Econômica e Política: Vargas à Goulart

As ações dos presidentes Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK), Jânio da Silva Quadros e João Goulart, frente à estruturação econômica e política estão relacionadas à convicção, enlace político e formação de cada um, conforme o quadro 02, bem como a correlação de forças presentes em cada período. Não há uma linearidade de ações, mas seus atos repercutiram de forma distintas e foram utilizados como base para a gestão da ditadura civil-militar.

Quadro 02: Presidentes e vida política

Presidente	Vida política
Getúlio Vargas	<p>Advogado, nascido na cidade de São Borja, estado do Rio Grande do Sul, em 19 de abril de 1883. Iniciou sua vida política como deputado estadual (1909-1912; 1917-1921) pelo Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), e na mesma legenda foi indicado e eleito, em outubro de 1922, à Câmara dos Deputados, em 1924, reeleito deputado federal (1923-1926). Com a posse do presidente Washington Luís, em 15 de novembro de 1926, assumiu a pasta da Fazenda, permanecendo no cargo até dezembro de 1927. Eleito presidente do Rio Grande do Sul, tomou posse em 25 de janeiro de 1928. Em agosto de 1929, formou-se a Aliança Liberal, coligação oposicionista de âmbito nacional que lançou as candidaturas de Getúlio Vargas e João Pessoa à presidência e vice-presidência da República, respectivamente. Derrotado nas urnas pelo candidato paulista Júlio Prestes, Vargas reassumiu o governo do Rio Grande do Sul, e articulou o movimento de deposição do presidente Washington Luís, que culminaria com a Revolução de 1930. Após o exercício da junta governativa, Getúlio Vargas tomou posse como chefe do governo provisório em 3 de novembro de 1930. Com a promulgação da Constituição de 1934, foi eleito Presidente da República pela Assembleia Constituinte. Em 10 de novembro de 1937, anunciou a dissolução do Congresso e outorgou nova Carta, dando início ao Estado Novo. Governou o país até ser deposto, em 29 de outubro de 1945. Elegeu-se senador (1946-1949), na legenda do Partido Social Democrático (PSD) e concorreu às eleições presidenciais de 1950 pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), agremiação que fundara em 1945. Vargas recebeu 48,7 % dos votos, vencendo por larga maioria seus opositores, e tomou posse em 31 de janeiro de 1951. Suicidou-se, no Rio de Janeiro, em 24 de agosto de 1954.</p>
Juscelino Kubitschek	<p>Médico, nascido na cidade de Diamantina, estado de Minas Gerais, em 12 de setembro de 1902. Foi chefe do Gabinete Civil do estado de Minas Gerais (1933-1934). Filiou-se ao Partido Progressista (PP) de Minas Gerais, elegendo-se deputado federal em 1935, cargo que exerceu até o fechamento do Congresso, com o golpe de 1937. Foi nomeado prefeito de Belo Horizonte (1940-1945), participou da criação do Partido Social Democrático (PSD) em Minas Gerais, elegeu-se deputado federal (1946-1950) e governador de Minas Gerais (1951-1955). Concorreu à presidência da República pela coligação PSD-PTB, tendo como vice João Goulart, e tomou posse em 31 de janeiro de 1956, após grave crise política. Com o fim de seu mandato, elegeu-se senador por Goiás (1962-1964). Após o golpe militar de 1964, teve seu mandato cassado e os direitos políticos suspensos por dez anos. Exilado, retornou ao Brasil em 1967. Faleceu em acidente automobilístico na via Dutra, próximo a Resende, em 22 de agosto de 1976.</p>

Presidente	Vida política
<p>Jânio da Silva Quadros</p>	<p>Advogado, nascido em Campo Grande, estado do Mato Grosso do Sul, em 25 de janeiro de 1917. Transferiu-se com a família para São Paulo, onde iniciou sua carreira política. Foi vereador (1948-1950) pelo Partido Democrata Cristão (PDC), deputado estadual na mesma legenda (1951-1953), prefeito de São Paulo (1953-1954) pelo PDC e pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) e governador desse estado (1955-1959). Elegeu-se deputado federal pelo estado do Paraná na legenda do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), em 1958, mas não chegou a participar das sessões do Congresso. Foi eleito presidente da República, com o apoio da União Democrática Nacional (UDN), tendo como vice o candidato da oposição João Goulart. Primeiro chefe de Estado a tomar posse em Brasília, em 31 de janeiro de 1961, renunciou ao cargo sete meses depois, abrindo uma grave crise política no país. Candidatou-se ao governo do estado de São Paulo em 1962, mas foi derrotado. Por ocasião do golpe militar de 1964, teve seus direitos políticos cassados por dez anos. Retornou à vida pública após a anistia, e em 1982 candidatou-se, sem sucesso, ao governo de São Paulo. Em 1985 elegeu-se prefeito de São Paulo pelo PTB. Faleceu na cidade de São Paulo, em 16 de fevereiro de 1992.</p>
<p>João Goulart</p>	<p>Advogado, nascido na cidade de São Borja, estado do Rio Grande do Sul, em 10 de março de 1918. Iniciou sua atividade política no Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), tendo sido fundador desta agremiação em São Borja (1946) e presidente do diretório do Rio Grande do Sul (1950-1954). Elegeu-se deputado estadual (1946-1950) e deputado federal (1951), licenciando-se do mandato para assumir a Secretaria do Interior e Justiça do Rio Grande do Sul (1951-1952). Foi deputado federal pelo PTB-RS (1952-1953), ministro do Trabalho, Indústria e Comércio do governo de Getúlio Vargas (1953-1954) e presidente nacional do PTB (1952-1964). Candidatou-se ao Senado em 1954, mas foi derrotado. Foi vice-presidente da República no governo Juscelino Kubitschek e, por força de dispositivo constitucional, presidente do Senado (1956-1961). Em 1960 reelegeu-se vice-presidente, na chapa de oposição ao candidato udenista Jânio Quadros. Com a renúncia de Jânio Quadros em agosto de 1961, João Goulart, ou Jango, como era conhecido, foi empossado na presidência da República, em 7 de setembro, após a aprovação pelo Congresso da emenda constitucional que instaurou o regime parlamentarista de governo. Em janeiro de 1963, com a realização do plebiscito que decidiu pela volta do regime presidencialista, Goulart assumiu plenamente os poderes de presidente. Deposto pelo golpe militar de 1964, exilou-se no Uruguai. Faleceu no exílio, no município argentino de Mercedes, em 6 de dezembro de 1976.</p>

Fonte: Brasil (2012).

Inicialmente vale esclarecer que no Brasil, até 1930, ocorreu um predomínio oligárquico. Com o desenvolvimento industrial e a urbanização, este estado oligárquico entrou em crise. “A crise do domínio oligárquico permitiu que pressões cada vez maiores fossem exercidas pela fração industrial, apoiada por outros grupos sociais, principalmente pelas classes médias” (Dreifuss, 1981, p. 21). Consequentemente, há a formação de um bloco burguês, cujo intuito era “[...] redefinir as relações de poder dentro do Estado brasileiro, tarefa esta que foi facilitada por pressões sofridas pela economia oligarca em consequência da crise capitalista de 1929” (Dreifuss, 1981, p. 21). Nessa nova estruturação social, a burguesia industrial emergente fez uso dos valores tradicionais do bloco oligárquico, para assegurar sua identidade política frente aos setores agroexportadores.

A história da industrialização brasileira se encontra imbricada com os países hegemônicos, atendendo assim aos interesses do capital. Sua configuração pode ser entendida em três fases inicialmente, a saber: primeiro o desenvolvimento econômico atrelado ao sistema colonial, seguindo o modelo exportador e, com a predominância da cafeicultura, em especial até em 1930. Com a crise na cafeicultura no cenário internacional em 1929, acompanhada de uma queda nos rendimentos brasileiros, “[...] criam-se estímulos nosso para o incipiente setor secundário (indústrias de transformação) da economia brasileira” (Ianni, 1968, p. 25). Vinculado ao desenvolvimento econômico mundial, nesse cenário, esclarecemos que:

Nas condições concretas da expansão do capitalismo no Brasil, o crescimento industrial teve que se produzir sobre uma base de acumulação capitalista razoavelmente pobre, uma vez que a agricultura fundava-se, em sua maior parte, sobre uma ‘acumulação primitiva’. Isso quer dizer que o crescimento anterior à expansão industrial dos anos 1930 não somente não acumulava em termos adequados à empresa industrial, como não sentou as bases da infraestrutura urbana sobre a qual a expansão industrial repousasse: antes da década de 1920, com exceção do Rio de Janeiro, as demais cidades brasileiras, incluindo-se nelas São Paulo, não passavam de acanhados burgos, sem nenhuma preparação para uma industrialização rápida e intensa (Oliveira, 2011, p. 36-37).

A segunda etapa do desenvolvimento industrial brasileiro, perdura de 1930 a 1964, foi caracterizada pela expansão e diversificação do setor

industrial brasileiro, fomentado pela Revolução de 1930, que codificava o modelo desenvolvimentista no Brasil, no qual “[...] o poder público não só fórmula e orienta a política econômica, como também passa a executar alguns dos pontos dos programas de desenvolvimento” (Ianni, 1968, p. 27). Consequentemente, temos um avanço na burguesia industrial, marcado, sobretudo pela crescente expansão do mercado interno. Mas, o desenvolvimento industrial interno se configurava como uma ameaça ao controle dos países desenvolvidos, como os Estados Unidos e a Inglaterra “[...], que se empenhavam em manter o mercado nacional como escoadouro de suas manufaturas” (Bandeira, 1978, p. 15). Visavam assim garantir a sua supremacia econômica.

Almejando a propagação do nacionalismo econômico, tendo em vista o desenvolvimento socioeconômico brasileiro, ocorreu uma integração aos capitais estrangeiros. Primeiro, por necessidade de evoluir o nível técnico e organizacional da industrialização, segundo, pela necessidade de exportar, tanto matérias primas, quanto produtos manufaturados; e terceiro, para não perder mercado econômico, o que levou à associação com as multinacionais, justamente pelo controle exercido pelas mesmas nos centros de pesquisas e tecnologias (Ianni, 1968).

Com o avanço da burguesia industrial, temos um “[...] mercado interno cada vez mais amplo, também beneficiando a agricultura produtora de alimentos e matérias-primas industriais” (Gorender, 1987, p. 07). Nesse processo o modelo agrário exportador não desapareceu ou perdeu sua primazia com a amplitude do mercado interno, mas ocorreu a criação da base para do terceiro momento, que pode ser “[...] ser identificado com o modelo de ‘desenvolvimento associado’, ou de ‘internacionalização’ da econômica brasileira” (Ianni, 1968, p. 28). Nessa fase, ocorre a internacionalização do sistema industrial brasileiro, com a instalação de indústrias internacionais em território nacional.

Em consequência a esse processo de industrialização acelerado, temos a crescente expansão da inflação e da dívida externa, o que acarretou conflitos sociais, bem como em lamaçais econômicos (Gorender, 1987). Diante da crise do capitalismo, o governo de Getúlio Vargas (1951-1954) “[...] passou a intervir diretamente na economia, tanto para regular as relações de trabalho quanto para romper o bloqueio imposto pelos cartéis internacionais a setores básicos da produção” (Bandeira, 1978, p. 15).

A aliança entre os oligárquicos e industriais estava feita, mas isso não significa que a paz iria reinar, tendo em vista que os interesses de cada

segmento (industrial e rural) não eram compatíveis (nunca foi), e essa situação conflituosa foi se acentuando, ao ponto de favorecer a interferência das Forças Armadas no cenário político brasileiro. “A intervenção do aparelho burocrático-militar na vida política assegurava a coesão do sistema, ao mesmo tempo em que se tornava um fator de perturbação nas tentativas de uma institucionalização política a longo prazo” (Dreifuss, 1981, p. 23). Essa conexão militar no sistema político, firmou o embrião da ditadura civil-militar, cujo desdobramento inicialmente seria visualizado em 1964:

Sob a égide do estado Novo teve início o primeiro estágio da nacionalização formal da economia com a criação de empresas estatais, autarquias mistas e o estabelecimento do controle nacional sobre certas áreas de produção estratégicas, como mineração, aço e petróleo. O Estado tornou-se um importante produtor de bens e serviços de infraestrutura e abriu caminho para o desenvolvimento industrial privado do Brasil. O Estado auxiliou também o capital industrial com a criação de uma série de mecanismos destinados a reorganizar a economia, dando propriedade ao processo de expansão capitalista e transferindo recursos de outras áreas para a indústria (Dreifuss, 1981, p. 23).

Com o Estado Novo, procurou-se formular diretrizes políticas “[...] na tentativa de subordinar as lideranças regionais e introduzir reformas administrativas, objetivando modernizar o aparelho estatal e controlar o capital estrangeiro em favor de empreendimentos locais” (Dreifuss, 1981, p. 24). Temos a adoção de uma nova reorganização das ações econômicas e políticas em âmbito nacional e conseqüentemente, estadual e municipal. Cabe aqui que:

[...] alguns comentários sejam feitos sobre a chamada burguesia ‘nacional’, que tanto havia se desenvolvido sob a égide do Estado Novo. De acordo com a crença intelectual popularizada, assumida pelo Partido Comunista e abraçada mais tarde por intelectuais nacionalistas, principalmente os do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, ISEB, havia ‘duas burguesias’. Uma era considerada entreguista, diretamente ligada a capital transnacional, e a outra nacionalista, oposta à ação de interesses estrangeiros. A burguesia ‘nacionalista’ era procurada politicamente e considerada, teoricamente, pelos intelectuais nacionalistas como aliada em potencial, se não de fato, das

classes trabalhadoras e dos setores das classes médias que se opunham ao imperialismo [...] (Dreifuss, 1981, p. 25).

Nesse direcionamento, em 1940, se instaura “[...] o setor estatal da economia na indústria de base, com Volta Redonda e outras grandes empresas. Nos anos 1950, as dimensões do mercado interno, previamente criado pelo capitalismo nacional [...]” (Gorender, 1987, p. 07), se tornam atrativo para o capital internacional, justamente pela industrialização no Brasil ter começado “[...] a ‘decolar’ na década de 1940” (Ricardo, 2011, p. 88). Vamos ter assim uma ampliação nos estímulos para atrair os investimentos internacionais. “Além disso, o Estado proporcionou uma série de subsídios aos empresários com vistas a elevar o índice de nacionalização do setor industrial” (Souza, 1985, p. 38), visando uma expansão no mercado interno.

Nesse contexto, ressaltamos que nesse período ocorreu a disseminação por parte dos empresários de diversos *slogans* políticos, como uma forma de mudança social, em especial nas classes médias e baixa. “Entre os *slogans* adotados estavam os apelos para a ‘luta contra a pobreza’, o ‘aumento da renda nacional’, o ‘desenvolvimento das forças produtoras’, a ‘democracia econômica’ e a ‘justiça social’” (Dreifuss, 1981, p. 26). Na verdade, se tratava de uma estratégia política, pois entre as classes dominantes, estava claro que era necessário a adoção de novas medidas, que disseminassem as promulgadas durante o Estado Novo.

Assim, Getúlio Vargas ao apoiar a implantação de empresas estatais, bem como privadas, fazia adoção de uma política nacionalista, mas esse encaminhamento não era bem visto por todos os empresários, que tinham receio do desenvolvimento nacionalista liderado pelo Estado. “Concomitantemente desenvolvia-se um esforço tendente a assegurar a implementação de um bloco industrial-trabalhista apoiado pelo Estado e a acomodação de interesses agrários” (Dreifuss, 1981, p. 33). Firmava-se o processo de internacionalização da economia brasileira. Contudo:

Além disso, o arranjo político e econômico concebido por Getúlio Vargas trazia à tona outro sério problema. Os interesses multinacionais que estavam reingressando na economia brasileira após sua retração durante a Segunda Guerra Mundial seriam deixados nesse arranjo sem adequada representação nos canais formuladores de diretrizes políticas. Os interesses multinacionais tentariam agressivamente mudar essa situação, juntamente com interesses locais que temiam a ascendência política de Getúlio

Vargas e com forças reacionárias acuadas com as medidas sócio democráticas com as quais Getúlio Vargas ameaçava-as. Derrotado por outro golpe militar em 1954, Getúlio Vargas recusou-se a renunciar e suicidou-se. Agindo dessa forma, ele explicitamente condenou, na sua carta-testamento, o que percebeu ser uma conspiração antinacional de forças reacionárias apoiadas por interesses imperialistas (Dreifuss, 1981, p. 33).

Com a morte (suicídio) de Getúlio Vargas, ocorreu uma reação popular, nesse contexto, JK realizou diversos discursos, firmando uma ideia populista em suas ações políticas. O fato é que sua atuação política em Minas Gerais (segundo o anteriormente descrito no quadro 02) “[...] contribuiu para consolidar sua imagem de político ‘populista’ e capaz de se relacionar com habilidades com as classes populares” (Maranhão, 1988, p. 12). Ele se configurou como um político populista. É importante frisar que:

[...] na transição entre a morte de Getúlio Vargas e a posse de Juscelino Kubitschek, a União Democrática nacional (UDN), partido que abrigava os representantes dos interesses internacionais, estava no poder. Café Filho, na condição de vice-presidente, havia assumido o governo da República. Embora não filiado à UDN, tendo em vista que esse partido havia liderado a conspiração contra Getúlio, constituíra um ministério predominantemente udenista, tendo, na pasta da Fazenda, Eugenio Gudin, que em 1944 havia participado, juntamente com Roberto Campos, da Conferência de Bretton Woods, responsável pela criação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Monetarista, adepto de uma política econômica ortodoxa, Gudin baixou, em 1955, a Portaria 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), a antecessora do Banco Central, que concedeu grandes vantagens ao capital estrangeiro. Juscelino assumiu a Presidência em 31 de janeiro de 1956 e, embora sendo do Partido Social Democrático (PSD), adversário da UDN, não revogou a Portaria 113. Em lugar disso, utilizou-a para completar o processo de substituição de importações, atraindo as empresas estrangeiras para implantar, então, as indústrias de bens de consumo duráveis. Esse tipo de indústria, por ser de capital intensivo, exige grandes somas de investimentos. Assim, sua implantação imediata só foi possível por meio das poderosas empresas internacionais. Estas tenderiam, em seguida, a dominar o panorama econômico do país, absorvendo ou colocando sob sua órbita boa parte das empresas nacionais. Ocorre que essa

política favorável às empresas estrangeiras era incompatível com o nacionalismo desenvolvimentista (Saviani, 2008a, p. 351).

Estabelece-se um impasse econômico, entre os favoráveis pelo nacional desenvolvimentismo e pela implantação de multinacionais. O fato é que JK tinha uma visão política que primava pelo desenvolvimentismo nacional, além de possuir um linguajar ideológico que propagava suas aspirações políticas, não se “curvando” ao conservadorismo, dessa maneira, proporcionou modificações significativas nos contextos social e político em sua presidência. Como bom estrategista, na chefia do Estado facilitou “[...] a reprodução e ampliação das relações capitalistas, sem ampliar o uso da violência e demonstrando notável tino para mascarar ainda mais o caráter de dominação e exploração do Estado brasileiro” (Maranhão, 1988, p. 13), pois ele sabia que para assegurar sua legitimação, era preciso fazer acordos políticos.

O nome JK havia sido mencionado por Getúlio Vargas como seu possível sucessor, por se destacar como governador mineiro e desenvolver um plano de industrialização em Minas Gerais, tanto em transporte como em energia, com a criação de empresas governamentais, tais como: a CEMIG, para distribuição de produção de energia; a FERTISA, para produção de matérias-primas. Além disso, utilizava-se da oratória para entusiasmar a massa popular.

O encaminhamento político de JK decorreu da aproximação do mesmo com políticos fortes do sistema político brasileiro. Para compreender o quadro político é necessário entender os interesses e articulações entre o PSD com o PTB, que representava a maioria dos parlamentares. O fato é que o Congresso possuía autonomia decisória, como controlar o orçamento, derrubar vetos do presidente e instituir comissões. Assim, para garantir uma continuidade e legitimação do mando político, ocorria a aliança entre o PSD-PTB, dessa forma, “[...] fazia o Congresso funcionar como canal de circulação de demandas setoriais dos grupos sociais de apoio ao governo [...]” (Maranhão, 1988, p. 19), que na realidade tratava-se de um sistema de trocas de favores políticos.

Depois de um ano e pouco do suicídio de Getúlio Vargas, ocorreram as eleições presidenciais, e a indicação de JK à presidência não foi uma tarefa fácil, pois os udenistas queriam que as eleições fossem adiadas. Houve a cogitação de um único candidato, para a eleição, mas essa manobra afastaria JK da indicação à presidência. O ponto em questão estava em obter o apoio do PTB, que teria como sucessor João Goulart, que estava abalado mediante sua derrota em seu próprio estado nas eleições.

Nesse cenário, Tancredo Neves encontrou em Osvaldo Aranha um chefe a altura do PTB. “[...]. Aranha concordou, negociando com Tancredo e JK, em consolidar a aliança entre os dois partidos” (Maranhão, 1988, p. 25). Do outro lado havia manobras para que fosse um único candidato, com a propagação da ameaça de que, caso a proposta de candidato único não fosse aceita iria ocorrer um golpe militar. Os udenistas se posicionaram contra qualquer coisa que lembrasse o getulismo, como JK, mas, ele passou a propagar sua candidatura em bases mais sólidas do que seus adversários, e tinha o apoio de uma parcela da burguesia (interesse em suas propostas de empreendimento privado e público), de órgãos importantes da imprensa e mantinha relação com o clero conservador. Consequentemente, mesmo com as acusações da UDN, JK ganhou as eleições.

Sabendo do resultado das eleições que apontavam a vitória de JK e Jango, ambos foram vítimas de várias manifestações que a ala da direita movia contra a posse JK à presidência. Entretanto, “A maioria da opinião pública não entrava nessa jogada” (Maranhão, 1988, p. 31). A oposição a JK argumentava o mesmo discurso já apresentado na posse de Getúlio Vargas, de que ele não obteve a maioria absoluta dos votos, mas dessa vez trilhava o caminho antidemocrático para tentar evitar a posse de JK, que era a fomentação de um golpe militar articulado à direita influenciada por Lacerda e jovens oficiais antigetulistas. Todavia, o Ministro da Guerra, general Henrique Teixeira Lott não concordou com essa manobra, e apoiou a posse de JK em 11 de novembro.

É importante esclarecer que o poder militar teve grande importância nesse período e, que a maioria das chefias militares pertenciam à camada dominante, sendo que suas ações não se restringiram apenas ao aparelho militar, mas às ações executivas também. “Mantiveram-se no núcleo de poder e foram elite política durante todo o governo Juscelino, e reorientaram momentaneamente as próprias instituições, de agosto de 1961 até o início de 1963, no governo João Goulart” (Maranhão, 1988, p. 36). Um exemplo desse direcionamento é a presença do general Henrique Teixeira Lott no centro do sistema político desde 1946, que fez uso de uma miopia estratégica para seu contragolpe, pois se apresentou como um homem que defendia a ordem em um momento de crise política. Mas ele não era neutro, possuía uma posição majoritária e militar.

Nesse cenário, mesmo com a formação de um golpe contra a posse de JK, o então presidente assumiu o poder graças à aliança entre o alto oficialato, consequentemente assegurou o desenvolvimento do domínio capital

em sua forma liberal-democrática, com a formulação e desenvolvimento de seu plano de metas. O desenvolvimento do seu plano foi possível graças às determinações históricas presentes na sociedade brasileira, fomentadas pelo processo de industrialização nos anos 1930 (anteriormente descrito), que acarretou mudanças na fisionomia social. De tal modo, o plano foi aplicado em um momento em que estava operando um padrão próprio de acumulação no Brasil, além da integração do capital monopolista internacional.

As transformações no padrão de acumulação estavam relacionadas ao crescimento em um processo de substituição de importações, que esgotou seus limites. Nesse processo temos a presença do Estado, que assume um papel político, um centro político decisivo justamente porque desde os anos 1930 o Estado fornecia condições para o desenvolvimento industrial (Maranhão, 1988). Essa característica não se restringe apenas ao Brasil, mas aos estados capitalistas, sendo que no caso do Brasil destaca-se a especificidade da relação Estado com os empresários. Todavia, mesmo com o desenvolvimento industrial intenso, não se estabilizou uma hegemonia política na burguesia industrial. O Estado transferiu uma parte da renda da agricultura à indústria, além de assegurar capitais externos, o que levou a uma subordinação da burguesia industrial. Temos assim, uma preeminência do Estado na sociedade civil.

No governo de Café Filho, governo frágil e transitório, o primeiro ministro nomeado foi Eugenio Gudín, um udenista. Aplicou medidas drásticas, como o fim do programa de apoio ao café e, naquele momento, o conflito presente era entre a indústria e a agricultura, o que só se agravou com a baixa demanda de exportação do café. A instrução foi baixada em 1955, “[...] com a qual se vai procurar o recurso ao capital externo de investimento direto, de risco, para o financiamento da acumulação” (Maranhão, 1988, p. 53). Assim, ocorreu a “obrigatoriedade” dos industriais do Brasil de se associarem a estrangeiros, assegurando o investimento direto dos estrangeiros, sem cobertura cambial.

A adoção dessa política nas decisões externas significou a instauração de uma nova etapa de expansão do capital monopolista, com o investimento nos países subdesenvolvidos, ou seja, em uma nova fase do imperialismo. Nas decisões internas, essa política resultou em ações do Estado marcadas pela sua formação social, sem alterações nos padrões de funcionamento, priorizando o desenvolvimentismo industrial.

O plano JK foi feito em conformidade com as orientações da CEPAL em 1953, composto por trinta e uma metas, que foram distribuídos em seis

grupos (energia, transporte, alimentação, indústrias de base, educação e construção de Brasília). O plano tinha como objetivo fomentar a aceleração da industrialização, por meio da abertura ao capital estrangeiro. Para a educação os recursos proviam de emissões governamentais e externos. Referente às emissões governamentais, JK teve que superar as resistências da restrição dos gastos como forma de combater a inflação. No que tange ao financiamento externo, JK teve dificuldade em decorrência da resistência do FMI, uma vez que a política do plano não estava de acordo com seus padrões (Maranhão, 1988). Mas visando que seus interesses fossem atendidos, os governos francês, alemão e japonês se interessaram pelo plano de JK, pois viam no Brasil boas perspectivas de investimento.

Na realidade, houve sucessos nos setores da infraestrutura, energética, bens de produção (destaque siderúrgica), tendo em vista que JK “[...] orientou a industrialização, não para os setores de base, para a produção de bens de capital, segundo o projeto de Vargas, mas, sim, para a fabricação de bens duráveis de consumo, ou seja, automóveis, eletrodomésticos etc.” (Bandeira, 1978, p. 17). Contudo, frisamos que “[...] é impossível ter-se um controle estrito do desempenho de todos os setores e menos ainda um planejamento completo” (Maranhão, 1988, p. 65), a fim de construir as bases técnicas para a autodeterminação do capital, no qual tentava-se ocultar a dinâmica monopolista:

Ao fim do seu período, os sinais da crise começaram, entretanto, a aparecer. A expansão industrial, alimentada pela substituição das importações de bens duráveis de consumo, atingiu um limite, em meio aos conflitos sociais, que se aguçavam nas cidades e nos campos. A fraqueza do mercado interno tolhia-lhe o curso. A ociosidade das fábricas, segundo o ramo variava entre 30% e 60%. A inflação, cujo ritmo se intensificaria em 1959, já afetava também o consumo e comprometia a acumulação capitalista, carcomendo a base dos lucros, depois de propiciar, por muitos anos, o aumento da taxa de exportação do proletariado. O déficit da conta corrente do balanço de pagamentos pulou de US\$ 266 milhões, em 1958, para US\$ 410 milhões, em 1960, uma vez que as empresas estrangeiras, ultrapassada a fase de implantação, incrementaram as transferências de recursos para as suas matrizes. E essa crescente evasão de divisas, por vias legais (remessas de lucros, juros, dividendos etc.) e clandestinas (subfaturamento, sobrefaturamento etc.), debilitava enormemente a economia do país, ao acenar-lhe a capacidade de importar e de reinvestir (Bandeira, 1978, p. 19).

Para superar a crise “[...] algumas forças políticas postularam a necessidade da reforma agrária e da limitação das remessas de lucros para o exterior, a par da ampliação do comércio com a América Latina, África e Bloco Socialista [...]” (Bandeira, 1978, p. 19). Contudo, outros setores dominantes da sociedade, atrelados aos interesses do capital internacional, intercediam para a constrição dos salários, a liberação do câmbio e a restrição de crédito.

Apontamos que JK iniciou seu governo com algumas preocupações, como uma rebelião por parte dos oficiais da Aeronáutica e as pregações de Lacerda. Ao tentar reprimir a rebelião, JK teve dificuldade de organizar suas forças. Os udenistas que atacaram o governo de JK eram minoria, e a favor do golpe militar, sendo que em decorrência da adoção de comportamentos elitistas, acabavam afastando as massas populares. Vale frisar que o udenismo funcionava como um agente legitimador do regime, mesmo negativamente, pois atacava o governo sobre o ponto de vista conservador, por meio de jornais de oposição e liberdade de imprensa. Diante deste cenário, foi decretada uma anistia geral, destinada a quem conspirou contra seu governo: os militares e a UDN (Maranhão, 1988).

A aliança entre o PSD e PTB dava sustentação ao governo de JK, nas lutas partidárias contra a UDN, que assegurava maior aprovação e apresentação de projetos junto ao poder legislativo. No executivo, as áreas de comando ficaram definidas, além de autônomas, pois poderiam criar novas entidades e cargos, todavia, essa aliança não significava que não existiam conflitos entre os partidos, sobretudo diante das tensões sociais. O PSD era a favor de uma política conciliadora entre as classes trabalhadoras e patronais. O PTB apoiava as ações de trabalhadores que visavam a garantia de seus direitos e, JK fazia uso de manobras para controlá-los. A aliança com os militares se constituiu como um fator de estabilidade, no qual JK incorporou um grande número de altos oficiais nos postos de governo e no ministério, e essa presença militar aumentou a eficácia e autonomia do Estado burguês, no sentido de atender os interesses da classe dominante e não da classe trabalhadora.

Nos primeiros meses de mandato de JK, Carlos Lacerda formulou a organização “Clube da Lanterna”, em resposta, Jango, vice-presidente de JK, juntamente com Lott, formaram a “Frente de Novembro”. Ambas as agitações foram fechadas por JK, a de Carlos Lacerda, por ser oposição, e a de Jango juntamente com Lott, por proporcionar uma crise política militar, com a ameaça de manifesto por parte da Marinha,

em especial quando Lott foi homenageado pelo aniversário do contra-golpe (Maranhão, 1988).

Nesse contexto de instabilidade, JK procurou assegurar o apoio do movimento operário, por meio de concessões concretas, como reajustes salariais e crescente peso dos dirigentes sindicais nas decisões sociais. O fato é que JK precisava do apoio da massa diante de seus adversários, pois pelo Estado capitalista ser burguês, havia manipulação da massa, que variava de acordo com as concessões concretas. Todavia, o movimento operário não ficou passivo diante da situação e se mantinha presente, a fim de adquirir melhorias, nas condições de vida e trabalho, tal como o estabelecimento de uma greve com quatrocentos mil trabalhadores em São Paulo. Entre a instauração de outras greves, temos a greve da paridade em 1960, na qual foi votada a Lei da Paridade, que satisfaria as reivindicações trabalhistas (Maranhão, 1988). As esquerdas eram consideradas e formadas por várias categorias, como a liderança sindical comunista, que eram distinguidas como nacionalistas (lutavam pela reforma de base) e petebistas (manipulavam).

Vale ressaltar que JK foi um presidente que não tinha a prática de fazer muitas viagens internacionais. Realizou poucas, como a Portugal em 1960, como uma forma de retribuição à visita do presidente de Portugal ao Brasil em 1957. Em uma viagem ao Panamá em 1956, para a conferência de presidentes americanos, JK ficou desapontado com a falta de informação do então presidente dos EUA sobre o Brasil. Assim, em 1958, JK lança a Operação Pan Americano (OPA), que tinha a intencionalidade de envolver o sistema político do imperialismo no desenvolvimento das economias que eram subordinadas a esse sistema. Todavia, em meio a debates diplomáticos, a OPA se configurou como um conjunto inviável, esse contexto levou a uma radicalização com FMI, pois as necessidades internas e o desenvolvimento capitalista levaram a isso. Conseqüentemente, ocasionou dificuldades de crédito, mas acarretou ganhos políticos, especialmente entre os nacionalistas (Maranhão, 1988).

A partir de 1960, as articulações do desenvolvimento acentuaram as lutas sociais, com a instauração de invasões de terra e greves “[...] e as classes dominantes, debatendo-se em profundas contradições, caíram num impasse que se manifestou com a eleição de Jânio Quadros para a Presidência da República” (Bandeira, 1978, p. 20). JK em 1961 entregou a faixa presidencial ao então presidente Jânio Quadros.

De modo geral, em seu governo, ocorreram êxitos econômicos, como o fomentado pelas palavras “50 anos em 5”, mas seu estilo desenvolvimentista

se esgotou. Primeiramente, ao entrar no capitalismo monopolista, ocorreu um agravamento nas disparidades regionais, aumentando e crescendo a miséria no campo, seguido da transferência de pessoas do campo para as cidades. Segundo, era incompatível com então regime liberal-democrático, que conseguiu conquistar os setores populares, o que colocaria obstáculos a então exploração e dominação do capital. JK almejava voltar à presidência em 1965, todavia, mesmo tendo prestígio popular, isso não foi possível, haja vista que ele teve seus direitos cassados em 1964 e que as eleições, a partir da ditadura civil-militar, passaram a ser decididas pela cúpula das Forças Armadas.

Nesse patamar, Jânio da Silva Quadros assumiu a presidência do Brasil em 1961, na qual permaneceu no cargo até agosto do mesmo ano, e foi eleito sobre o apoio de poderosos grupos econômicos. Em campanha tentou ser carismático e prometia “varrer” a corrupção, mas se apresentou como um falso carismático, “[...] sem dúvida, um bom ator. Mas com um papel ultrapassado e mistificador, do ponto de vista do desenvolvimento social e político e das reais aspirações de participação das classes trabalhadoras” (Benevides, 1994, p. 08).

Em seu governo enfrentou algumas dificuldades. Primeiro em decorrência de seu estilo autoritário e moralista, embora se configurasse como um verdadeiro populista de direita, que afirmava que as classes formavam uma só nação. Em segundo, por se configurar como um ditador, um ator teatral e político, pois temos no mesmo “[...] o moralismo autoritário (do tostão à vassoura) e [...] o bonapartismo janista (a crença em um governo acima dos partidos).” (Benevides, 1994, p. 10). Além disso, as crises econômicas externas e internas e as intervenções militares e da Igreja Católica, refletiram em seu governo.

É importante frisar que Jânio Quadros não veio de uma família que possuía fortuna ou tradição na política. Sua carreira política iniciou em 1947, quando assumiu como vereador, em um mandado em que era suplente. No próximo ano, se elegeu como deputado, mas sob o slogan “tostão contra o milhão”, em 1953, se tornou prefeito de São Paulo. Logo após o suicídio de Getúlio Vargas, sob o slogan “não desespere”, Jânio Quadros foi eleito governador de São Paulo. Sua atuação no governo foi marcada por ambiguidade e contradição, uma verdadeira demagogia teatral, que não aceitava críticas, sendo que, seu estilo de campanha como candidato a prefeito, a governador e a presidência foram os mesmos. Após sua renúncia como presidente, tentou ser novamente governador

de São Paulo, com o *slogan* “renúncia e denúncia”, mas dessa vez perdeu (Benevides, 1994).

Diante de suas características, a vitória de Jânio Quadros representava a quebra do sistema partidário. O fato é que ele apareceu como candidato em momento de instabilidade social altíssimo, em decorrência do custo de vida (crise econômica) e transformação do sistema partidário (caos partidário), e se apresentou como um candidato independente, com um posicionamento suprapartidário. Contudo, sua vitória estava atrelada ao desmoronamento da aliança entre o PSD-PTB, e passou a ter apoio do PSD e da UDN, pelo fato de que sua campanha era centralizada em ataques ao governo anterior, ideias essas que se aproximavam das teses defendidas pela UDN. Assim, em 03 de outubro de 1960, Jânio Quadros é eleito e derrota o General Lott e Ademar de Barros, recebendo uma votação substancial em todas as camadas sociais (Benevides, 1994).

Como presidente, configurou seu governo no bonapartismo, se colocando acima da sociedade política. Diferentemente do apresentado em campanha, o então presidente, por meio da política dos bilhetinhos fez com que seus ministros fossem executores de suas determinações, logo, as forças políticas não conseguiam defender um projeto em comum, especialmente pelo fato de estarem divididos. Consequentemente, havia um ministério composto de forma diversificada, o que proporcionou uma hostilidade nos setores no congresso, assim, assumiu em seu governo uma política progressista e paralelamente conservadora.

Seu governo se mostrou mesquinho, autoritário e centralizador em suas decisões, sendo que sua política autoritária e personalista encontrou suporte ideológico no moralismo redentor e moralista. O fato é que fazia uso de um discurso conservador, ressaltando que iria “varrer a corrupção” administrativa, mas na verdade era para “seduzir” as classes médias. Essa conduta se mostrava marcada por ambiguidade, pois o intuito era limitar os privilégios e não acabar com a corrupção. Com isso, ocorreu a instauração de vários inquéritos administrativos, cujos resultados foram usados como instrumento de manipulação, uma vez que, “Na maior parte dos casos as sérias denúncias aos suspeitos eram publicadas sem se assegurarem os direitos de um processo competente” (Benevides, 1994, p. 45). Além disso, as ações se restringiam ao funcionalismo público, por meio do controle de ponto de horário, corte de despesas, dentre outras.

Com a taxa de inflação em alta, Jânio Quadros recorreu novamente ao FMI, pois no governo de JK, essa relação havia sido rompida. E ele adotou

medidas complexas referentes ao desenvolvimento político e econômico do país, mas se mostrava indiferente com os resultados. Na verdade, em campanha propôs abertura política externa até mesmo para países socialistas e apoio às lutas anticolonialistas, mas seu posicionamento diante da política externa se configurou de forma oportunista e ambígua, marcada pelos seus interesses econômicos. “A ambiguidade de Jânio em relação às esquerdas sempre foi dosada pelo mais visível oportunismo” (Benevides, 1994, p. 69). Buscava ter uma aceitação popular. Entretanto:

[...] o personalismo autoritário de Jânio, o bonapartismo, o moralismo que desemboca no golpismo [...] contribuiriam, de maneira inequívoca, para a crise que “se resolve” em 1964. Em primeiro lugar, pela consolidação da intervenção militar na cena política, graças ao papel privilegiado concedido aos militares, em detrimento das forças civis. Em segundo lugar, pela exacerbação da extrema-direita organizada, que se mobiliza sobretudo pelos aspectos contraditórios da “política externa independente”. Em terceiro lugar, pela conseqüente radicalização, no outro extremo, dos setores populares e da esquerda. Estes, profundamente lesados pelo não cumprimento das promessas de efetivas transformações sociais, sobrecarregariam o governo Goulart de demandas insustentáveis num sistema político ainda dominado pelos interesses das oligarquias, das elites financeiras e do capitalismo internacional, afinal não atingidos pelos raios punitivos do moralismo janistas (Benevides, 1994, p. 74-75).

Em menos de um ano, Jânio Quadros renúncia, o mandato de um governo marcado por ambiguidade e contradições. Transcorridos sete meses de mandato, de forma surpreendente, o então presidente, filiado ao Partido Trabalhista Nacional (PTN), apresentava sua renúncia ao Congresso Nacional, em 25 de agosto de 1961. Vitorioso na campanha eleitoral com um discurso de combate à corrupção, Jânio Quadros esperava que as Forças Armadas, o Congresso e as massas populares não aceitassem a renúncia. Tratou-se de uma tentativa de golpe cuja estratégia era manter-se na presidência com poderes ampliados:

O mais importante é entender que o império da vassoura preparou o caminho para o domínio da espada. A política autoritária e mesquinha, inspirada na máxima ‘governar é punir’, transformara o país num imenso quartel de inquisição. O incentivo às delações, o aplauso às ‘apurações rigorosas’ (em muitos casos sem direito aos processos competentes de defesa) nas numerosas comissões

de sindicâncias com a responsabilidade centralizada nas mãos dos militares, abriria o caminho para a instalação do esquema burocrático-punitivo após 64 (Benevides, 1994, p. 80).

No momento da renúncia de Jânio Quadros, o vice-presidente João Goulart encontrava-se em visita oficial à China. Assim, assumia temporariamente o presidente da Câmara, Ranieri Mazzilli. O contexto era de crise política, econômica e institucional, e ao mesmo tempo em que as disputas da Guerra Fria repercutiam nos atritos internos no Brasil.

Os três ministros militares (Odylio Denys, Silvio Heck e Grum Moss) com intenções claramente golpistas, vetaram a posse do vice-presidente eleito, João Goulart. O veto se deu pela acusação de Goulart ser conivente com as forças de esquerda.

A crise da sucessão eleva a temperatura política no Congresso. Defensores da ordem legal foram presos. Porém, Leonel Brizola, então governador do Rio Grande do Sul, lidera a resistência ao golpe promovido pelos ministros militares. Com o apoio do General Machado Lopes, comandante do Terceiro Exército, as forças da legalidade se opõem ao golpismo. A possibilidade de um confronto armado se tornou real diante das circunstâncias.

A alternativa encontrada pelo Congresso foi a Emenda Constitucional n.º 04, de 02 de setembro de 1961, que instituiu o Parlamentarismo no Brasil. A alternativa garantiu a posse de Goulart, mas com poderes reduzidos. De fato, tratou-se de mais um golpe entre outros tantos que ocorreram em nossa história.

Ainda que o Presidente recuperasse os plenos poderes por meio de um plebiscito em 1963, o período foi marcado por uma série de conspirações golpistas de figuras vinculadas ao capital, com suas instituições, tais como o complexo IBES/IBAD, setores das Forças Armadas e de agentes do imperialismo norte-americano.

Nesse cenário, com a crise econômica de 1961-1964,² “A composição de forças entre as frações da burguesia brasileira se modificara substancialmente. Já era inconteste a supremacia da burguesia industrial, a qual se acoplavam setores modernos do comércio e das finanças” (Gorender,

2 “Entre o final de janeiro de 1961 e 31 de março de 1964, o Brasil viveu um período de singular turbulência política, assistiu a única experiência parlamentarista da era republicana, teve três presidentes, cinco chefes de governo e seis ministros da Fazenda. A rotação no comando da política econômica contribuiu para a perda progressiva do controle sobre a inflação e outras variáveis macroeconômicas” (Mesquita, 2010, p. 01).

1987, p. 42). Temos, a instauração de várias greves de cunho nacional, o que acarretou a concessão de algumas reformas de base, como a instituição da lei do 13.º salário. Nesse contexto, João Goulart³ se encontrava acuado, haja vista que, por um lado, a parte conservadora do Congresso Nacional — que era a maioria — se recusava a aprovar o projeto de reforma agrária, de outro lado, as direitas civis bravateavam que as reformas de base tinham como intuito propagar o comunismo, e por outro lado, as esquerdas almejam reformas. “Concomitantemente, os setores militares golpistas já se articulavam visando destituir o presidente” (Araújo, 2013, p. 15).

Diante desse contexto, João Goulart pediu o apoio dos senadores Benedito Valadares e Amaral Peixoto, para a aprovação de várias medidas legislativas de base, em um total de quatorze projetos, bem como no desenvolvimento de outras reformas relacionadas às emendas constitucionais, como os referentes a reforma agrária e a redistribuição de rendas públicas. Voltou suas atenções e discussões em prol das classes populares, almejando sua sustentação, dessa maneira, com o apoio de alguns dirigentes do PTB, ele tentou realizar com o Congresso Trabalhista, por volta de 1961, um planejamento econômico, cujo cerne estava centralizado no problema agrário. Contudo, em decorrência de vários fatores, propriamente de ordem interna do partido, além de estar relacionado à consciência da população brasileira, esse planejamento não se concretizou (Bandeira, 1978).

Em defesa de seu programa, João Goulart tinha o apoio das massas populares, fato esse que levou como candidato à vice-presidente de Jânio Quadros em 1960, a ganhar a eleição de vice-presidente. Logo, no governo esperava-se que suas reformas fossem promovidas, especialmente com a renúncia de Jânio Quadros, porém, esse encaminhamento não seria tão fácil, pois não dependeria apenas dele. Mesmo tentando

3 É importante reportar que a vitória de João Goulart como vice-presidente da República em 1955, bem como o desenvolvimento de seu trabalho como então vice-presidente, estão relacionados aos acontecimentos de cunho político e econômico ocorridos no Brasil desde o governo de Getúlio Vargas. João Goulart que fazia parte do PTB (organização partidária), possuía divergências com o governo de JK, em função dos interesses do partido sobre os conflitos sociais instaurados com o processo de industrialização. O PTB almejava o apoio da classe social, conseqüentemente, Goulart apoiava o desenvolvimento das greves. Em 1959, no governo de JK, essa divergência se acentuou, com as medidas tomadas pelo Ministro da Fazenda Lucas Lopes, que aplicou medidas de cunho econômico (bonificações aos exportadores e redução dos subsídios as importações, seguindo as orientações do FMI), que visava o progresso material. Encaminhamento esse que abalou a popularidade de JK (Bandeira, 1978).

levar seus projetos adiante, foi sufocado por um Congresso que estava naquele período enfraquecido e mutilado.

Contudo, ao tentar ampliar seu poder como presidente, a maioria do congresso (ala conservadora), deu-lhe um golpe com a preconização da emenda parlamentarista, conduta que firma um impasse constitucional (Bandeira, 1978). A situação só piorava com os fatores da inflação em alta, reflexo do governo de Jânio Quadros, fato que fomentou a conspiração em prol de um golpe de Estado, movido pelo crescimento da consciência nacionalista.

Foi nesse momento a questão da reforma agrária começou a se expandir entre as classes populares, o que por sua vez, era defendida por João Goulart desde a época do então governo de JK. O ponto em questão era que a reforma agrária no governo de Goulart gerou um duelo entre o ele e o Congresso, uma vez que esta reforma esbarrava no artigo 141 da Constituição Federal, ao preconizar o pagamento de indenizações aos desapropriados. Como o congresso apoiava o conservadorismo rural (Bandeira, 1978), o impasse era inevitável.

Os embates do proletariado se acentuaram na cidade e no campo, a inquietação social aumentava gradualmente, em meio a esse impasse entre João Goulart e o Congresso. Com isso, temos a formação do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e do Pacto da Unidade e Ação (PUA), além de outras associações, cujo interesse era atender às reivindicações do movimento operário. Logo, temos a entrada dos militares no cenário político, o que agravou a crise, e, mediante as pressões, em 06 de janeiro de 1963, ficou estabelecida a data para o plebiscito, fato esse que restauraria informalmente o presidencialismo. Porém, João Goulart retoma o poder, após o parlamentarismo, que não deu certo no Brasil (Bandeira, 1978).

“Do ponto de vista da burguesia, o sedativo populista havia perdido eficácia para o mal específico da luta de classes” (Gorender, 1987, p. 16), por afetar os interesses econômicos da burguesia. É oportuno frisar que o populismo não se reduz ao controle e à hegemonia política, mas em seus primórdios centrava-se em ideias de colaboração social. “O populismo inaugurado por Getúlio Vargas se definiu pela associação íntima entre trabalhismo e projeto de industrialização” (Gorender, 1987, p. 16), embasado na promessa de proteção de um Estado paternalista sob a ótica dos trabalhadores.

Portanto, de forma hegemônica e ideológica a burguesia estabeleceu um consenso na classe operária, uma vez que “A liderança carismática e

sem consciência de classe, constituiu a expressão peculiar do populismo” (Gorender, 1987, p. 16). Todavia, essa “colaboração” entre as classes não durou muito, pois a classe operária passou a realizar constantes reivindicações, se tornando paulatinamente menos ajustada ao segmento populista. Pelo viés populista a industrialização assumiu um caráter nacionalista, pois a alma ideológica do nacionalismo é mais abarcante, estendendo-se a uma permanente tendência autoritária. Tendência essa com “[...] inclinação à conciliação com o imperialismo, características da ideologia burguesa, até o extremo oposto das posições anti-imperialistas e do democratismo da ideologia pequeno-burguesa” (Gorender, 1987, p. 16). Temos assim, a instauração do modelo associado da industrialização, cujo interesse está na manutenção do capital.

Na realidade, o populismo foi uma ilusão de Estado, que propagou o atendimento de todas as classes sociais. Sem se vincular a uma delas e, propagou a ilusão do bonapartismo, que assumia um caráter de arbitragem em suas ações (Gorender, 1987):

Em um plano mais político, o desenvolvimento econômico-social, configurado na democracia populista, foi interrompido e reorientado devido ao seguinte: Primeiro, o progresso econômico esteve em vias de conduzir o Brasil à condição de uma potência independente, com ascendência sobre a América Latina e a África. Segundo a política de massas e o nacionalismo esquerdizante começavam a ameaçar o poder político burguês. Terceiro, os Estados Unidos da América do Norte assumiram plenamente a liderança do mundo capitalista e acertaram uma espécie de “Tratado de Tordesilhas”, um compromisso tácito com a União Soviética, ficando a América Latina sob sua égide (Ianni, 1968, p. 10-11).

Com essas nuances, temos a estruturação de uma conspiração golpista, fomentada pelo núcleo burguês ligado à industrialização e setores estrangeiros. Na verdade, “A conspiração golpista partiu de vários focos desconexos, assim que Jango tomou posse. Isto ainda não fazia do golpe algo inevitável” (Gorender, 1987, p. 52). O intuito era dominar/controlar, para garantir o poder nas eleições presidenciais seguintes. Consequentemente, “O governo Jango, acossado pela direita e pela esquerda, viveria o tempo toda na ‘corda bamba’, sob dois fogos. [...] Passam a usar todos os meios, lícitos ou ilícitos, para desestabilizar o governo” (Segatto, 2014, p. 45-46). Contexto esse que se firmou também no governo de João Goulart.

Portanto, alguns empresários passaram a fazer articulações contra João Goulart com o intuito de instaurar uma ditadura de direita e combater a suposta propagação do comunismo no cenário brasileiro. Para tanto, “Os empresários estabeleceram uma aliança íntima com os militares, participando das negociações que levaram ao golpe e atuando na formulação das políticas econômicas e sociais da ditadura” (Lira, 2010, p. 306). Logo, se configuraram como um apoio decisivo para a ditadura civil-militar.

Esse grupo, de empresários, patrocinou a criação e o funcionamento do IBAD, criado em 1959, e do IPES, criado em 1962, sob as orientações da Agência Central de Inteligência (CIA). Conseqüentemente, por meio da entidade IBAD, que agia de acordo com a CIA, financiou a campanha de reacionários que defendiam seus ideais, penetrando em vários segmentos da sociedade, como no campesinato, em um complexo sistema de corrupção política eleitoral. Seus recursos financeiros provinham do exterior e de empresas estrangeiras instaladas no Brasil. Já no IPES, ocorreu a contratação de militares a fim de identificar qualquer infiltração comunista no governo. A questão é que ideologicamente, por meio de predisposições psicológicas (uso de recursos da mídia, fato esse que não se modificou ao longo dos anos), foi se introduzindo na população uma aceitação, naturalização, para a instauração do golpe de Estado.

Mesmo com os investimentos pelo IBAB e IPES, ocorreu um fortalecimento da esquerda (nacional-reformismo) no Brasil nas eleições de 1962. Contudo, a situação brasileira não melhorou sob influência dos Estados Unidos, sobretudo em decorrência do bloqueio que os Estados Unidos fomentaram contra Cuba, fazendo uso de força armada, sobre o qual o Brasil era contra. No entanto, o posicionamento do Brasil se configurou equivocado, pois aprovou na Organização dos Estados Americanos (OEA) o bloqueio imposto pelos Estados Unidos, desde que não ocorresse o emprego de forças armadas, porém não foi isso que ocorreu, no qual se recomendava a intervenção contra Cuba. Mesmo contra a vontade de João Goulart, essa crise internacional abalou as relações entre ele e os Estados Unidos, além de impulsionar a radicalização interna (Bandeira, 1978).

Com o estabelecimento das artimanhas descritas, fica claro que não foram medidos esforços para se estabelecer a supremacia do capital e, portanto, culminou no desenvolvimento da terceira fase do desenvolvimento industrial, arquitetado e manipulado por interesses econômicos e políticos. Historicamente:

[...] a industrialização ocorrida no Brasil já permite algumas revelações muito claras: a. A ruptura parcial e a recomendação (sucessiva e alternadamente) das relações políticas e econômicas com a sociedade tradicional e com os sistemas externos. b. A frustração das tentativas de implantação de um modelo de desenvolvimento econômico autônomo. c. A combinação dos modelos exportador, substituição e associado, ou internacionalista, num sistema econômico heterogêneo e contraditório. d. A participação crescente do Estado no comando do processo econômico. e. A transformação da região Centro-Sul como centros nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte) em núcleo hegemônico na economia nacional. f. A formação dos movimentos de massa, como estruturas políticas e ideológicas de sustentação do poder político orientado para o desenvolvimento industrial (Ianni, 1968, p. 35).

Essas modificações resultaram em readequações de posições e interesses, bem como em uma realocação nas alianças partidárias, conseqüentemente, despertando divergências e incompatibilidades.⁴ Aqui destacamos que entre 1946 a 1964 o então Partido Comunista Brasileiro (PCB), representava a maior força de esquerda no país, tendo como ideais os fundamentos marxistas. O PCB era referência para organismos de cunho esquerdistas, possuía uma base sólida entre os operários; influência entre os trabalhadores rurais e movimentos estudantil.

O fato é que o PCB estava abarcado pelo lapso “[...] entre a derrota do Eixo nazifascista e a deflagração da Guerra Fria. Continuou a se orientar pelo enfoque da união nacional contra o fascismo, sem perceber as alterações na disposição das forças de classe dentro do país” (Gorender, 1987, p. 20). Estabeleceu estratégias equivocadas, mas não estava estático, conforme o documento “A estratégia e a tática da revolução socialista no Brasil”, publicado em 2009, o PCB, apresenta sua tática para estabelecer uma revolução brasileira desde sua fundação em 1922:

Ao abrir-se o processo judicial de cassação do seu registro de partido legal, a direção do PCB não o levou a sério. Prestes, em particular. Um mês antes do julgamento, o secretário-geral fez uma conferência para militantes comunistas na Casa do Estudante

4 “Exemplar disso foi o crescimento eleitoral significativo do PTB, sobretudo da esquerda trabalhista nas eleições de 1962, o crescimento e inserção do PCB e o surgimento de uma esquerda católica. A tradicional aliança PTB/PSD, que havia servido de base de apoio a diversos governos após 1945, foi sendo esgarçada, com sérias implicações para a estabilidade política do governo Coullart, introduzindo mesmo elementos perturbadores no processo político” (Segatto, 2014, p. 43).

e ali tranquilizou os presentes [...]: a cassação era inviável, o processo judicial partia de inexpressivo grupelho fascista, a burguesia 'progressista' não tinha interesse em tamanho disparate etc. diante de tão autorizada apreciação, a militância do PCB se acomodou nas tarefas rotineiras e deixou de promover uma campanha de protestos de massa contra a cassação. Ainda na manhã de 7 de maio de 1947, dia do julgamento, Prestes estava seguro de que a sentença confirmaria registro. À tarde, por três votos a dois, o PCB tinha o registro casado e de novo era um partido ilegal. Uma vez que a ordem judicial de fechamento das sedes partidárias se cumpriria no dia seguinte, houve um corre-corre para retirar fichários e queimar papéis. Em janeiro de 1948, seguia-se a cassação dos mandatos dos parlamentares comunista (Gorender, 1987, p. 21).

Ressentido, o PCB modificou seu discurso, acentuando a pregação de ações revolucionárias com cunho socialista, o que acarretou desgaste acentuado no cenário político, em especial diante das ações do governo nacional, como no governo de Getúlio Vargas. “No Projeto do Programa, publicado a 1.º de janeiro de 1954 para discussão pelas bases partidárias, a direção do PCB caracterizava o Governo Vargas como ‘governo de tradição nacional’ e conclamava a sua derrubada” (Gorender, 1987, p. 22). Sem se ponderar que estavam na realidade atendendo interesses imperialistas dos Estados Unidos, ao apoiar o golpismo.

Ao perceber tal encaminhamento, já era tarde para gerar algum impacto na linha política e, dessa maneira, intensificou sua atuação junto às massas, ampliando sua influência política. A inadequação do encaminhamento político “[...] e o antidemocratismo stalinista dos métodos de direção explicam a intensidade da explosão da discussão interna em outubro de 1956, aberta à revelia da direção nacional pela redação de Voz Operária, órgão central do PCB” (Gorender, 1987, p. 25). Houve uma mudança na linha política do PCB, que nesse momento, passava por lutas internas. “Independentemente da opção pela luta armada ou pela resistência democrática, o horizonte estratégico, na quase totalidade das forças de esquerda, permaneceu nos marcos de uma estratégia democrática nacional” (PCB, 2009a, p. 03). Direcionamento esse, que prova à resistência por parte da esquerda, frente as artimanhas golpistas.

“A vitória fulminante dos golpistas pôs a esquerda em fuga. A corrida aos abrigos improvisados impôs-se como primeira necessidade” (Gorender, 1987, p. 70), tendo em vista que os golpistas não perderam tempo para

desmantelar qualquer ação contrária. Isso não significa que esquerda desapareceu, pelo contrário, de forma clandestina procuravam se rearticular.⁵ O fato é que “O poder que os militares passaram a concentrar e canalizar sobre a sociedade, utilizou como meio para se ativar o emprego da força ou de outros aspectos coercitivos, para obter os fins desejados” (Brunelo, 2009, p. 33), como resposta aos movimentos sociais que se iniciaram no final da década de 1960.⁶

Diante desse contexto, sem forças para enfrentar o golpe, a gestão de João Goulart chega ao final, entrando em uma fase de muitas transformações, haja vista que após a vitória do golpe de 1.º de abril de 1964, “Era evidente que todo aquele movimento nacionalista e popular, estruturado em bases essencialmente legais, não tinha condições de enfrentar a força das armas” (Arquidiocese de São Paulo, 1990, p. 59). Contudo, não podemos negar que os conflitos na ditadura civil-militar não se restringiram aos setores opositores, mas se fez presente dentro da própria conjuntura da administração dominante. Esse episódio é evidenciado nas diversas mudanças de presidentes no período:

O que se seguiu ao 1.º de abril foi a completa liquidação do regime democrático que, embora restrito, tinha vigência no país desde 1945. Levado a cabo pelos setores mais reacionários da sociedade brasileira (a fina flor da burguesia industrial e financeira, os grandes proprietários de terras e as cúpulas militares) e com significativo apoio inicial da alta hierarquia católica e de largas camadas da pequena burguesia, o golpe — que se autoproclamou “revolução”, para ocultar seu caráter

5 “Os anos de resistência contra a ditadura civil-militar não superaram os impasses estratégicos da esquerda brasileira. [...] Se observarmos os programas das organizações que optaram pela luta armada, poderemos concluir que a radicalidade da forma de luta não correspondia a uma estratégia de revolução socialista para o Brasil. Pode-se dizer que a maioria absoluta das organizações revolucionárias brasileiras não chegou a uma formulação estratégica da revolução socialista para o Brasil” (PCB, 2009a, p. 03).

6 Em 1960 a crise era política, social e econômica, era de se esperar uma ação para se assegurar o domínio e o controle. Nessa conjuntura, “[...] à estrutura agrária e latifundiária, o capitalismo brasileiro, submetido às demandas do capital monopolista internacional, tornava possível uma aliança estratégica entre a burguesia brasileira, o latifúndio monoexportador e o imperialismo” (PCB, 2009a, p. 02). Na verdade, “O Brasil era e é um país terceiro-mundista, dependente. Aqui se confrontavam interesses econômicos das mais diversas ordens: - o latifúndio, impenetrável às mudanças sociais; - os grupos ligados à internacionalização do capital que buscavam o poder político, indispensável à segurança de sua reprodução; - a chamada ‘burguesia nacional’ que preferia aliar-se ao capital internacional a fazer concessões à força de trabalho” (Cunha; Góes, 2002, p. 08). Em função disso, assinalamos que o conflito se acentuou quando o Estado populista não atendia mais o patamar de acumulação do capital.

reacionário, e “de março”, para escapar à ironia do **dia da mentira** — contou com a mais ativa colaboração dos Estados Unidos e das empresas norte-americanas que atuavam no país. E instaurou uma ditadura que perduraria por duas décadas. Foram vinte longos anos que impuseram à massa dos brasileiros a despolitização, o medo e a mordaza: a ditadura **oprimiu** (através dos meios mais variados, da censura à onipresença policial-militar), **reprimiu** (chegando a recorrer a um criminoso terrorismo de Estado) e **deprimiu** (interrompendo projetos de vida de gerações, destruindo sonhos e aspirações de milhões e milhões de homens e mulheres) (Netto, 2014, p. 17) .

Nesse direcionamento, no debate político, propagou-se que o golpe foi “culpa” da ação esquerdista brasileira e do então presidente do período João Goulart. Tais teses revisionistas propagadas atualmente na verdade não passam de falácias, cujos efeitos são ideológicos. Não se tem provas de nenhuma articulação “golpista” por parte de João Goulart.⁷ Na realidade, “[...] para os golpistas, preferíveis seriam os *reais arbitrios* da ditadura (prisões, desaparecimentos, mortes e torturas) do que uma eventual tomada do poder pelo ‘terror vermelho’” (Toledo, 2014, p. 35). Esse era o discurso, pois a conspiração contra João Goulart foi apenas mais uma estratégia para estabelecimento do golpe, em prol da manutenção da democracia burguesa, que recebeu uma outra roupagem na ditadura civil-militar.

Para assegurar seu domínio, bem como a reprodução do capital, ocorreu o estabelecimento de várias outras ditaduras na América Latina. Conseqüentemente, “Durante o regime militar, o grupo de poder que o constituía, lutava para imprimir ao Estado uma determinada forma de atuação para fazer prevalecer determinados valores e interesses sociais” (Rezende, 2013, p. 12). Dessa forma, “O Brasil entrou numa fase de militarização da política — resultado lógico de um militarismo que se implantou no poder pela força [...]” (Marighella, 1979, p. 25), e que contou com o apoio do pensamento conservador dominante. Suas ações são evidenciadas no IBAD e no IPES, como o apresentado a seguir.

7 Isso porque “[...] até o presente, nenhum documento apreendido pelos aparelhos da inteligência repressiva comprovou supostos planos ‘golpistas’ de João Goulart. Nem mesmo os serviços de segurança estadunidenses (CIA, Departamento de Estado, Embaixada dos EUA no Brasil, etc.), que colaboravam amplamente com os militares brasileiros, apresentaram quaisquer indícios do propalado ‘golpismo’ do governo” (Toledo, 2014, p. 32).

1.2 Ação da Camada Dominante: Ibad e Ipes

A partir do apresentado, afirmamos que “O Golpe de 64 não começou em março daquele ano, sendo impossível entendê-lo se começarmos o estudo naquela data” (Soares, 1994, p. 33). Sua organização e desenvolvimento envolveu vários contextos, em prol da manutenção do capital, dentre esses elementos, enfatizamos a ação de algumas organizações nacionais, que por sua vez estavam atreladas ao capital estrangeiro, tais como: o IBAD e o IPES.

Nesse patamar pontuamos que, para que fosse difundido o material ideológico anticomunista e contra o governo, foi preciso trabalhar com campanhas publicitárias e histerismos com verbas milionárias, aliciando políticos, artistas e intelectuais, com os chamados cachês culturais. Ocorreu a criação do IBAD, mantido por diretores e presidentes de associações comerciais e industriais, que faziam parte da Câmara de Comércio dos Estados Unidos; o marechal Inácio de Freitas Rolim, instrutor da ESG, entre outros (Chiavenato, 1994).

Fundado em 1959, por Ivan Hasslocher, que se dizia ser agente da CIA, órgão de espionagem estadunidense, o IBAD surgiu para contrapor a uma série de medidas que ampliavam a mobilização popular, como: Ligas Camponesas no meio rural, nas cidades os movimentos de cultura e educação popular, os sindicatos de operários, as organizações dos estudantes secundaristas e universitários. Essas movimentações populares mobilizaram a classe empresarial, que criou então a primeira organização empresarial, direcionada à ação política, cuja “[...] finalidade explícita era combater o comunismo e aquilo que seus membros chamavam de estilo populista de Juscelino” (Saviani, 2008a, p. 341).

O IBAD tinha como característica uma intensa propaganda e interferência nos bastidores da política, por meio de financiamento de candidatos para as eleições legislativas e governos estaduais, não deixando para trás o aliciamento e compra de parlamentares. A esse respeito, ponderamos que “Nas eleições de 1960 apoiou a candidatura de Jânio Quadros à Presidência da República, tendo papel decisivo na campanha que resultou em sua eleição” (Saviani, 2008a, p. 341). Com investimento em políticos o IBAD em 1961, estimulou na Câmara dos deputados a formação da ADP, facilitando assim o contato com militares, empresários, se infiltrando em sindicatos, entidades de serviço público, grêmios estudantis, entre outros. Criou assim o chamado Movimento Anticomunista (MAC), aliando-se ao Centro Dom Vital, uma organização católica liderada por Gustavo Coração,

auxiliando, conseqüentemente, no fortalecimento do Opus Dei em nosso país. Nesse cenário, consagraram então Jânio Quadros como presidente, seguido do lançamento de altas quantias para enfraquecer João Goulart, em 1962.

Vale ressaltar que a entrada do dinheiro derivava especialmente da “[...] Adep (Ação Democrática Popular), que, por sua vez, ligava-se indiretamente à CIA – Ivam Hasslocher era proprietário da Incrementadora de Vendas Promotion S/A, empresa que distribuía as verbas do Ibad e da Adep na imprensa” (Chiavenato, 1994, p. 32–33). O dinheiro repassado ao IBAD vinha de empresários brasileiros, estadunidenses, ingleses, alemães, entre outros, por meio de uma associação nomeada Fundo Ação Social (FAS), que foi criado em 1962, em São Paulo, a qual recebia dinheiro e verbas da *Council for Latin America* (CLA), uma vez que “[...] o governo norte-americano e seu empresariado analisaram a situação brasileira como ‘explosiva’ e elegeram o Brasil como um dos países-chave na Guerra Fria” (Chiavenato, 1994, p. 33).

O fato é que os empresários nacionais e internacionais se organizaram por meio do IBAD, para “[...] influenciar os rumos da economia no Brasil, além do combate à penetração comunista no país” (Gomes *et al.*, 2019, p. 07). A ordem era combater o fantasma do comunismo propagado de forma estratégica:

Para investigar a participação de capital estrangeiro no IBAD, o que era ilegal, foi criada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). A investigação não avançou muito, pois vários parlamentares integrantes da CPI eram financiados pelo próprio IBAD. Mas, pela ação de deputados não comprometidos, vários fatos vieram à tona. Finalmente, em 20 de dezembro de 1963, a Justiça determinou a dissolução do Instituto (Saviani, 2008a, p. 341).

Como contraponto, ao liberalismo e à defesa do desenvolvimento econômico em bases nacionais encontramos o ISEB, criado em 1955. Porém, antes de mesmo de sua criação, a ideia de planejamento e desenvolvimento industrial já se apresentava com a Revolução de 1930. Nesse contexto, foi forjada a corrente nacional-desenvolvimentista do setor público, da qual o economista Celso Furtado foi representante, ao lado de outros intelectuais que compuseram os quadros do ISEB.

De tal modo, o desenvolvimentismo pode ser caracterizado como expressão da ideia de planejamento econômico e superação do atraso pela via industrial que deveria ser planejada pelo Estado. Porém, mesmo

dentro do ISEB, não havia um consenso a respeito da participação do capital estrangeiro. As disputas em seu interior expressavam as contradições presentes no interior da sociedade brasileira.

Dentre as proposições divergentes no debate político-ideológico dos anos de 1950 e que penetraram no interior do ISEB encontramos, grosso modo, duas correntes: a primeira, propugnava a defesa do nacionalismo, e a segunda, partidária da participação ativa do capital e da tecnologia estrangeiros. A corrente nacionalista defendia, fundamentalmente, a participação efetiva do Estado na economia, tanto na infraestrutura como nas áreas em que o capital privado não possuía condições de se lançar por falta de recursos ou tecnologia. A segunda corrente, de caráter liberal e de defesa da abertura da economia, defendia a participação do capital estrangeiro no desenvolvimento nacional.

Nesse contexto ocorre a criação do IBESP, constituído em 1952, formado por intelectuais de São Paulo e do Rio de Janeiro. O então IBESP estabeleceu convênio com a CAPES para abordar a problemática do período. A partir de então temos a elaboração do ISEB, “[...] criado como um órgão do MEC, pelo Decreto n.º 57.608, de 14 de julho de 1955, assinado por João Café Filho, vice-presidente no exército da Presidência da República no interstício entre o suicídio de Getúlio Vargas e a posse de Juscelino Kubitschek” (Saviani, 2008a, p. 311). O ISEB se firmou como órgão oficial, relacionado à estrutura da educação.

O ISEB surgiu como mecanismo para o Estado fornecer “[...] agências que racionalizassem o surto de desenvolvimento do país [...]” (Toledo, 1982, p. 31). Sua extinção decorreu “[...] pela consolidação das forças político-militares que julgavam a existência do ISEB como um ‘desserviço à Nação’” (Toledo, 1982, p. 31). Sua representação no cenário brasileiro, pode ser entendida em três fases, a saber:

- 1) *ecletismo ideológico*, 1955–1956. O ISEB não é claramente nacionalista, aparecendo quatro correntes: reformistas, antipopulistas e moralistas institucionais, antiestatistas e tecnocratas. Esse período, curto, pouco influenciará o ISEB posterior, pois os não nacionalistas terão pouca participação nas fases seguintes;
- 2) *nacional-desenvolvimentista*, 1956–1962. É o ISEB “clássico”. Nesse período há um cisma, saindo em 1958 Guerreiro Ramos, que, dizendo defender “o ponto de vista proletário”, acusa o ISEB de entrar na política partidária e de estar se tornando marxista-leninista, e envereda pelo luxemburguismo e luckácsismo; e Hélio Jaguaribe, pelo seu livro *O Nacionalismo na Atualidade*

Brasileira, considerado “entreguista”; 3) *esquerdista*, 1963–1964. Nesse momento o ISEB se radicaliza, com Wanderley Guilherme dos Santos chegando a criticar o nacional-desenvolvimentismo como ideologia da classe dominante, e começando a perceber que o Brasil poderia progredir industrialmente sem automaticamente desenvolver-se. A evolução seria aqui abortada, com a extinção do ISEB em 13 de abril de 1964 (Carvalho, 2009, p. 46–47).

Pontuamos que sua extinção, decorreu principalmente do direcionamento político adotado, em especial na terceira fase (esquerdista). Na realidade o ISEB foi extinto, como consequência do golpe civil-militar, ou melhor, como uma estratégia, tendo em vista o surgimento e/ou fortalecimento de outras organizações, como o IPES, que tinha interesses multinacionais e capacidade política própria, que influenciou diretamente a ditadura civil-militar, bem como a reorganização do Estado após o golpe.

As reformas que ocorreram no período da ditadura civil-militar:

[...] tiveram a herança da ideologia liberal, nacional-desenvolvimentista, forjada pelo ISEB. Após o golpe militar o ISEB é extinto e o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) assume a sua função. O IPES já era uma instituição reacionária antes de ser a instituição de divulgação da ideologia militar, também liberal, que combatia as ideias das Reformas de Base, propostas pelas forças políticas de esquerda e, em certa medida, apoiadas por João Goulart (Jango). A distinção entre as duas vertentes liberais, do ISEB e do IPES, pode ser resumida da seguinte maneira: a primeira enfatizava o desenvolvimento do capitalismo brasileiro a partir do fortalecimento de parques industriais nacionais, mas era temida por ter aceitação até na esquerda política; a segunda defendia o desenvolvimento do Brasil, nos moldes capitalistas, a partir da união do capital nacional e externo, dela surgiu o jargão “desenvolvimento com segurança”, expurgando a possibilidade de ‘ventos comunistas’ baixarem por aqui (Jacomeli, 2010, p. 82).

Sobre o IPES, afirmamos que ele foi fundado no Rio de Janeiro, em 2 de fevereiro de 1962, com o objetivo de integrar vários movimentos sociais de direita, criando bases com a função de deter o avanço das lutas populares, geralmente identificadas como manifestação do comunismo. Sua fundação foi o resultado da junção de grupos empresariais, de São Paulo e Rio de Janeiro, que ganharam adesão das classes produtoras de outras unidades federativas. Era organizado por comitê nacional, conselho orientador,

comitê diretor e executivo, localizado na Avenida Central, no Rio de Janeiro, tendo essa localização como sede. Com uma campanha antigovernamental, o IPES associava as propostas do governo ao comunismo, utilizando diversos meios de comunicação, que defendia a democracia burguesa e a livre iniciativa, por meio de artigos nos jornais mais importantes do país (Arquivo Nacional, 2014).

O IPES foi favorecido pelos meios de comunicação, como o *Jornal do Brasil*, O Globo, entre outros, que contou com a presença do Arcebispo do Rio, Dom Jayme de Barros Câmara, sendo aplaudido por outros líderes eclesiais e intelectuais.⁸ Não durou muito o IPES já ganhou expansão para Curitiba, Santos, Porto Alegre, Belo Horizonte, Manaus, entre outros. “Aos olhos de simpatizantes e defensores, a sua face pública mostrava uma organização de ‘respeitáveis homens de negócio’ e intelectuais, com um número de técnicos de destaque [...]” (Dreifuss, 1981, p. 163).

Com um novo repertório de ações, que eram diferentes dos institutos corporativas anteriores, o IPES se utilizou de “[...] ensaios de persuasão, gratificações, ameaças, montagens de crises e outras ações diretas [...]” (Ramirez, 2009, p. 212), para atender seus interesses. Logo, por intermédio da propaganda anticomunista, produziu mais de quatorze filmes, com a ideia de doutrinação democrática, que foi apresentada a todo país; atuou em financiamento de cursos, seminários, e conferências públicas, bem como de entidades que eram contrárias ao governo de Goulart.⁹ Publicou e distribuiu vários livros, folhetos e panfletos contra o comunismo e auxiliou a Associação de Diplomados da Escola Superior de Guerra. Dessa maneira,

8 Esclarecemos que todos os homens são intelectuais, o diferencial está em função nas relações sociais. “Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão somente a imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer [...]” (Gramsci, 1982, p. 07). Nesse caso, mesmo estando a serviço do capital, da crueldade e perversidade, os intelectuais a favor da intervenção militar, desenvolveram seu papel de intelectual, que por sua vez impactaram negativamente as relações sociais.

9 Como: círculos operários de São Paulo e do Rio de Janeiro; a Campanha da Mulher pela Democracia (Camde) do Rio de Janeiro; a Confederação Brasileira de Trabalhadores Cristãos; o Instituto Universitário do Livro; a União Cívica Feminina de São Paulo e o Movimento Universitário de Desfavelamento (Arquivo Nacional, 2014).

desenvolveu um trabalho de propaganda, que favoreceu o desenvolvimento da ditadura civil-militar. Como fruto de sua atuação, passou a ser declarado órgão de entidade pública, em 1966 (Arquivo Nacional, 2014).

O IPES promoveu a unificação dos interesses burgueses em torno de objetivos comuns: impedir o avanço das lutas populares. Junto aos seus colaboradores e associados, controlavam os ministérios e os principais órgãos da atual administração pública, permanecendo com cargos de privilégios ao longo do governo de Castello Branco, sendo um programa do governo de extrema direita. Assim os ativistas do IPES impuseram ao governo uma modernização da estrutura socioeconômica do país, reformulando o Estado ao seu benefício e das massas de empresários e setores médios da sociedade, trazendo assim um bojo regenerativo do capitalismo (Dreifuss, 1981).

“O IPES foi uma organização, pretensamente científica, rica e sofisticada em recursos materiais e humanos capaz de desenvolver ações e estratégias, a fim de criar as bases de uma oposição que pudesse esvaziar o governo Goulart [...]” (Bortone, 2014, p. 50). Atendeu nessa lógica seus interesses econômicos, sua ação política se direcionava à opinião pública, na qual promulgou por meio de filmes, artigos, panfletos, entre outros, sua propaganda ideológica, que “[...] tinha como meta a ‘conquista’ e a transformação do aparelho do Estado para servir aos interesses gerais do capital monopolista” (Bortone, 2014, p. 46).

É importante destacar que o IPES se apresentava como uma instituição da sociedade civil, sem fins lucrativos, cuja preocupação era propiciar o crescimento democrático, por um viés liberal. Nesse patamar, com fortalecimento da iniciativa privada, o IPES elaborou vinte e três projetos, que favoreceram a entrada do capital estrangeiro no Brasil, estimulando a elaboração de um Estado liberal (Bortone, 2014). Assim, “[...] o IPES conseguiu coordenar e integrar os vários grupos militares, conspirando contra o governo, e, de certa forma, proporcionar o exigido raciocínio estratégico para o golpe” (Dreifuss, 1981, p. 338).

Com perdas de pessoas para os comandos do governo, o IPES após 1964, passou a atuar na elaboração de estudos com conselhos sobre diretrizes básicas para a administração. “Os círculos empresariais, os militares e o governo intensificaram a relação e trabalhos com *think tanks* internacionais” (Bortone, 2014, p. 55), acarretando dificuldades financeiras para o IPES. Nesse contexto, temos sua extinção em 1972. Entretanto, “[...] pode-se aventar a hipótese de que a extinção do IPES se deveu menos

aos problemas financeiros, como apontam os documentos do Instituto, e mais como um projeto delineado e articulado pelos próprios *ipesianos*” (Bortone, 2014, p. 57):

Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares (Saviani, 2008a, p. 341-342).

A partir dessa afirmativa, entendemos que em defesa da ordem burguesa e interesse do capital, seguido é claro da manutenção do pensamento conservador, foi arquitetado por intermédio de instituições uma oposição às reformas propostas por Goulart, ou melhor, uma aversão a qualquer encaminhamento que ia contra seus interesses de poder e controle. Dessa forma, o IPES e o IBAD foram instituições que atenderam os interesses da camada dominante. De forma mascarada (como instituições de pesquisas), “[...] canalizavam recursos externos para impulsionar aquelas manifestações e promover, na grande imprensa — toda ela alinhada a favor do golpe —, propaganda do movimento que se preparava” (Sader, 1990, p. 15).

Os fundadores da IPES, expressando os interesses do capital, defenderam suas propostas como se fossem de interesse geral do país. Eram manipuladores e se organizavam em um grupo de cinquenta membros. Cada membro tinha sua função política e acreditava que o mesmo deveria ser uma organização clandestina, mas que foi operado publicamente devido a sua natureza. O IBAD agia como ponto tático, diferente do IPES, assim as atividades eram delicadas e realizadas a curto e longo prazo, operando em dois níveis, se amparando em grupos e organizações contingentes “[...] e com objetivos específicos e limitados, quando se fizesse necessário” (Dreifuss, 1981, p. 164).

Nesse cenário, a formação do complexo político-militar estava associada aos interesses econômicos das multinacionais, juntamente com o IPES e o IBAD, que representavam os interesses empresariais, cujos objetivos visavam agir contra o governo de Goulart, opondo-se ao alinhamento de forças sociais que o apoiavam. “Concomitantemente, é feita a descrição da organização

internacional desses intelectuais orgânicos, sua formulação de diretrizes políticas, seus canais de tomada de decisão e suas estratégias de ação pública e reservada, direta e indireta” (Dreifuss, 1981, p. 161). Portanto:

Esta estrutura de poder político de classe do bloco multinacional e associado era corporificada numa intelligentsia empresarial. Esses agentes sociais modernizante-conservadores, todos eles verdadeiros intelectuais orgânicos do novo bloco em formação, eram: a) diretores de corporações multinacionais e diretores e proprietários de interesses associados, muitos deles com qualificação profissional; b) administradores de empresas privadas, técnicos e executivos estatais que faziam parte da tecnoburocracia; c) oficiais militares. Os interesses multinacionais receberam também o apoio político de seus próprios governos, assim como a assistência, dada às companhias multinacionais e interesses associados no Brasil por organizações políticas das classes dominantes dos países-base (Dreifuss, 1981, p. 71).

As ideias apresentadas por organizações empresariais estavam imbricadas a orientações de outras instituições externas, como a CEPAL. A esse respeito apontamos que, fundada em 1948, a CEPAL, promulgou novas diretrizes para a política econômica, sobretudo na sua fase de criação, que orientou governantes latino-americanos mais alertas em relação ao controle e estímulo a processos econômicos básicos.

Visando conhecer e isolar os pontos positivos e vulneráveis dos sistemas produtivos nacionais, “[...] a CEPAL fazia indicações de política econômica que implicavam numa ativa e ampla participação estatal na vida econômica” (Ianni, 1965, p. 04), que tiveram efeitos, em especial nos países que acataram suas sugestões. Com a desculpa “[...] de uma assessoria técnica, estimulava-se o andamento da ‘revolução industrial’ na América Latina. As contradições estruturais, agravadas com a crise do capitalismo (guerra de 1939-1945), poderiam conduzir ao socialismo” (Ianni, 1965, p. 04).

Direcionamento esse disperso no Brasil, que por sua vez, estava imbricado aos interesses internacionais, em especial dos Estados Unidos. Vale ressaltar que durante muito tempo se negava a participação, em especial dos Estados Unidos na ditadura civil-militar, pois sua ação “[...] por falta de informações e acesso a documentos durante muitos anos não foi pesquisada” (Soares, 1994, p. 25). Todavia, não tem como se negar a participação internacional, como do governo norte americano. Primeiramente,

os indícios da influência norte americana ocorreram pelo reconhecimento ao governo militar, seguido de um apoio logístico, “[...] financeiro, rápida renegociação da dívida e outras ações que não deixam margem a qualquer dúvida a respeito do apoio total dado pela administração de Johnson ao golpe” (Soares, 1994, p. 26).

Mediante o financiamento de cunho estrangeiro, ocorreu o patrocínio de campanhas de reacionários que defendiam suas ideias, penetrando em vários segmentos da sociedade. Ademais, “Os Estados Unidos participaram diretamente do golpe financiando entidades como IBAD, IPES, etc. E, se fosse necessário já estava planejada a intervenção militar no Brasil” (Silva, 1987, p. 93). Dessa forma, com uma participação mais ativa na política, para alcançar suas metas, o IBAD, o IPES e a ESG trabalharam em conjunto com elaboração de estratégias para estimular a sociedade civil e militar contra o governo de Goulart (Bortone, 2014). Assim, por meio dessas estratégias, houve uma contribuição para a implantação da ditadura civil-militar, seguido da formação do Estado autoritário. Logo, de forma ideológica, por meio de predisposições psicológicas, físicas e socioeconômicas foram introduzindo na população uma aceitação e naturalização, para a instauração do golpe de Estado.

“O golpe de 1964 foi desfechado como uma necessidade de o capitalismo brasileiro passar a uma etapa superior no seu caminho rumo à monopolização e a integração nos circuitos financeiros internacionais” (Sader, 1990, p. 55). Mas, na realidade, modificaram-se os discursos, haja vista que as artimanhas continuaram bem presentes, assegurando a reprodução do capital. Com o término do período ditatorial, propagou-se o ideário democrático, que na verdade não tem nada de democrático. A esse respeito, enfatizamos que historicamente o Brasil se encontra marcado por conjunturas, como:

a) *Nacionalismo autoritário* (civil ou militar), de imediato lembrando, a respeito, o Estado Novo; b) *internacionalismo liberal*, vigente nos anos do Governo Dutra; c) *nacionalismo liberal*, vigente desde o retorno de Vargas por vias eleitorais, em 1951, até a Revolução de 64. Apesar do interregno do Governo “tampão” de Café Filho e do controvertido Governo Kubitschek, essa forma de regime consiste na vigência do chamado ‘modelo’ nacional-desenvolvimentista; d) *internacionalismo autoritária* (em sua vertente militarista), vigente desde a Revolução de 64 aos dias atuais. As denominadas “conjunturas de redemocratização” constáveis na “etapa contemporânea” da formação social brasileira são mais do que

conjunturas, em sentido estrito: consistem na vigência da modalidade liberal tanto do nacionalismo como do internacionalismo (econômico) como formas de regime (Pereira, 1977, p. 115-116).

A partir dessa afirmativa, entendemos que marcados por interesses econômicos, políticos e sociais temos na luta pela redemocratização no combate à ditadura, a campanha eleitoral pelas eleições diretas. Na realidade, isso não significa o fim do legado ditatorial. “O braço militar se desarmaria, continuando, porém, por trás da presidência, como uma retaguarda pronta para o ataque se os ‘inimigos da ordem’ chegassem a se erigir em obstáculos efetivos” (Fernandes, 1985, p. 19).

Com a nova república não temos o fim da ditadura, mas uma nova roupagem de dominação, tendo em vista que a nova república foi gerada no ventre da ditadura. O fato é que no Brasil, “[...] a história encetarà outro percurso, sem precisar curvar-se à retórica, ao delírio e ao arbítrio dos donos do poder” (Fernandes, 1985, p. 21).

A atual conjuntura de redemocratização do país segue uma lógica asquerosa, pois como livrar o Brasil dos efeitos da ditadura civil-militar com reformas institucionais? Com certeza, a problemática foi e é mais profunda, é estrutural, direcionamento que requer entender a ditadura e seus desdobramentos, conforme o apresentado a seguir.

1.3 Ditadura Civil-Militar e seus Desdobramentos

Quando nos referimos à ditadura civil-militar, temos como marca temporal seu início em 1.º de abril de 1964, mediante o golpe que depôs o então governo João Goulart. Sem dúvidas esse golpe não foi elaborado do dia para noite, mas arquitetado minunciosamente por anos, atrelado ao processo de reprodução do capital. Vale frisar que são vários os acontecimentos que acarretaram rupturas nas estruturas socioeconômicas e políticas no Brasil, como:

[...] crises da cafeicultura; a politização dos setores jovens das forças armadas em direção diferente da tradicional; o aparecimento de reivindicações de operários e setores sociais médios; o agravamento dos antagonismos nas camadas dominantes; a Guerra Mundial de 1914-18; a crise do capitalismo mundial iniciada com o crack de 1929; a Guerra Mundial de 1939-45; a substituição da hegemonia da Inglaterra, da Alemanha e da França pelos Estados Unidos da América do Norte; o aparecimento da União Soviética (URSS), da China e de Cuba como nações socialistas; a

independência da Índia e das nações da África; o aparecimento do Egito e da Argélia, como nações independentes e líderes. É óbvio que esses acontecimentos estão permeados de marchas e contra-marchas, realizados em agitações golpes. Tomando a referida época como um todo, no entanto, é inegável que ela representa o período em que se realiza a ruptura parcial e relativamente lenta das estruturas políticas e econômicas internas e externas. Os desdobramentos e as tendências do desenvolvimento econômico, político e social brasileiro, bem como das crises que o acompanham, somente se explicam pelo caráter e pelas condições da ruptura verificada no período que media a Primeira Guerra Mundial e o Golpe de Estado de 1964 (Ianni, 1968, p. 08-09).

Em prol de instaurar uma “nova organização social”, que por sua vez, atende interesses capitalistas, temos em 1964 a efetivação da ditadura civil-militar, cuja o objetivo era de “[...] instaurar o que ele denominava de ‘verdadeira democracia’ no país. As pressuposições em torno desta democracia perpassaram todo o regime militar, inclusive nos momentos mais repressores como, por exemplo, de 1968 a 1973” (Rezende, 2013, p. 01). Para tanto, vamos retornar o exposto na introdução desse estudo, pois a democracia como artefato social na sociedade capitalista, atende interesses da classe dominante. Nesse caso, trata-se de uma democracia burguesa.

A partir de 1.º de abril, a “[...] agenda política de João Goulart foi interrompida, de forma drástica, [...] articulado por uma conjugação de forças capitaneada por militares” (Delgado, 2014, p. 25). O elo militar e sistema político estava firmado:

Em retrospectiva histórica, o golpe de 1964 refletiu basicamente dois conjuntos de fatores que se complementam. O primeiro deles se refere à influência da ordem internacional no ambiente político-ideológico do país, isto é, o cenário da Guerra Fria inspirou fortemente parcelas das elites nacionais (civis e militares) a evitar a possibilidade de replicação de quaisquer modelos socialistas de sociedade. Não porque esse risco pudesse ser real sob o governo moderado de Joao Goulart, mas porque a hipótese de uma ruptura não era de todo descartada, bastando lembrar a política externa agressiva dos EUA em relação aos seus “satélites” e o fascínio da revolução cubana nos corações e nas mentes da esquerda latino-americana. O segundo conjunto de explicações remete à crise do populismo como modelo de dominação política. Em meados

dos anos de 1960, o país assistiu à mais vigorosa movimentação societária de sua história: greves, mobilizações, agenda das reformas de base, e tudo parecia indicar um novo padrão nas relações Estado/sociedade em que a tutela estatal pudesse ser finalmente ultrapassada, enfim, um cenário que representasse a superação do modelo de cidadania regulada e uma modernização autenticamente democrática (Goulart, 2014, p. 34).

A partir dessa afirmativa, ponderamos que com uma administração pública hipertrofiada e irresponsável, a ditadura civil-militar se fez presente, “[...] da qual a sociedade civil deve curvar-se dócil, como caudatária das iniciativas tomadas por inferência do interesse geral pelos titulares do Poder em rodízio” (Assis, 1983, p. 18). Atende-se nessa lógica os interesses de manutenção e reprodução do capital, arrancando assim, “[...] os véus que disfarçavam a violência do Estado burguês no Brasil. O poder militarizado fez questão de torná-la demonstrada” (Gorender, 1987, p. 226), de forma exibicionista e ampliada, especialmente nas organizações de esquerda:

Os próceres do golpe político-militar de 1964 se apresentavam como democráticos em política e liberais em economia. A democracia anunciada pela “revolução” vitoriosa evoluiu, contudo, para o regime do AI-5, no qual o Estado se armou dos instrumentos de poder mais discricionários que a memória nacional recorda desde a Independência, sufocou a liberdade de organização social, cassou o direito à cidadania e eliminou o suporte jurídico da própria segurança física do indivíduo — o secular instituto do *habeas corpus*. Por fim, esgotado o arsenal de poderio recuperado dos surtos autoritários mais recentes e ainda não satisfeito, recuou à penumbra colonial e resgatou de seus arquivos mortos o instituto do banimento, desconhecido das civilizações modernas (Assis, 1983, p. 17-18).

Por intermédio da aliança entre o militar e o civil, temos pela articulação das classes dominantes¹⁰ a instauração de um novo bloco dominante no poder. Vale frisar que os demais poderes (legislativo e judiciário) nesse período tinham uma aparição simbólica, “[...] uma vez que estamos diante de um Poder Legislativo que não legisla e de um Poder Judiciário

10 Formadas pelas “[...] burguesia industrial e financeira — nacional e internacional —, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas” (Germano, 1994, p. 17).

que não julga, mas que atuam conforme a vontade e a conveniência do Executivo” (Germano, 1994, p. 18).

Sob o signo de defesa das liberdades democráticas, a ditadura civil-militar, por intermédio de diversas estratégias demonstrou o caráter ditatorial. Em função disso, “[...] pode-se dizer que a busca de legitimidade por parte do regime militar significava, basicamente, que ele se debatia para encontrar meios de obediência, adesão e aceitabilidade para as suas formas de atuação e ação” (Rezende, 2013, p. 04). Dessa forma, a hipotética democracia “[...] defendida pelos defensores do golpe apresentava como pré-requisito o saneamento moral e a defesa da ordem. Assim, justificava-se a violência contra homens e mulheres que lutaram contra o autoritarismo do regime de 1964” (Gomes *et al.*, 2019, p. 18), se configurando em uma verdadeira barbárie.

É importante esclarecer que a ditadura civil-militar fez uso de força proveniente da hegemonia conservadora, para conseqüentemente criar um arcabouço jurídico, que se configurou em vários atos institucionais (AI-1; AI-2; AI-3; AI-4; AI-5) em nome da alusão democrática, o que acarretou a imersão do país em um período de silêncio forçado (Silva, 1987). As alterações de ordem políticas tiveram início mesmo na implantação do AI 01, que promulgava uma nova forma no poder executivo. A adoção desses AI’s legitimou o golpe, sendo que de todos, o n. 05 “[...] desabou sobre toda a sociedade brasileira, não havendo, praticamente, nenhum setor da comunidade nacional que dele pudesse de fato se considerar isento” (Giannazi, 2015, p. 02). Foi considerado “[...] para muitos, um ‘golpe dentro do golpe’, um endurecimento do regime que estabeleceu leis especiais para o exercício do poder fora dos marcos do Estado de direito” (Araújo, 2013, p. 20). Significou uma lei sem escrúpulo em prol de um golpe de classe.

“Toda organização de poder se situa diante do desafio de encontrar meios de legitimidade; a qual não é necessariamente de natureza democrática” (Rezende, 2013, p. 29), com a utilização de ações autocráticas para legitimar suas medidas. “Por isso, os atos institucionais e constitucionais, por exemplo, não se constituíam em empecilhos para que ela tentasse construir sua aceitabilidade e adesão” (Rezende, 2013, p. 30). Dessa maneira, o que passa a ser prioridade no país são as organizações policiais, sendo que, a educação, saúde, cultura são relegadas a segundo plano.

Nesse patamar, ponderamos que como a história dos homens em sociedade não é linear e nem estática, começou a ocorrer uma reorganização da esquerda brasileira, haja vista que a ditadura civil-militar foi

marcada por desmobilizar as massas. Para combater os inimigos internos, “[...] a ditadura necessitava difundir a ideia de que era imperioso para a segurança do país a proteção das instituições contra as investidas da subversão, do comunismo e todas as ideologias contrárias às ‘tradições’ brasileiras” (Gomes *et al.*, 2019, p. 12). O fantasma do comunismo pairava sobre o imaginário da classe popular.

Constituiu-se, uma questão de luta armada, marcada pelo desencadeamento de uma violenta repressão, por meio de torturas sistemáticas e utilização dos meios de comunicação para convencer a opinião pública de que estavam certos em agirem com uma intensa repressão. Para tanto, fizeram uso de alguns métodos de tortura, como: arrancar dentes; sistema inglês; afogamento; geladeira; soro-da-verdade; torturas químicas; torniquete; espancamentos; cadeira do dragão; pau-de-arara; maquininha de choque; pole ou roldana:

Esse processo obedecia à lógica própria de todo expurgo. Em primeiro lugar, o que está basicamente em questão é a existência de ideias. Trata-se de afastar e punir portadores de ideias consideradas marxistas ou subversivas, duas qualificações notoriamente elásticas e imprecisas, o que torna o julgamento obrigatoriamente subjetivo. O próprio de todo expurgo é o vício fundante de envolver necessariamente no processo as referências pessoais, os ódios e antipatias, a parcialidade dos acusadores. Por isso mesmo é que o expurgo possui uma afinidade estrutural fundamental com o fascismo. Dependendo de denúncia anônima e da calúnia, mobiliza a mesquinhez, o espírito vingativo e abre espaço para todo e qualquer tipo de oportunismo. Por sua própria natureza a ascensão às posições de mando, de um lado, dos espíritos mais tacanhos e intolerantes, de outro, dos oportunistas, com o que não se quer dizer, obviamente, que as duas coisas sejam mutuamente exclusivas (ADUSP, 2004, p. 20).

As perseguições às classes populares foram evidentes, uma verdadeira guerra aberta. “Encarava-se como necessário o controle da informação a ser divulgada, para preservar a imagem do regime [...]. Afinal, nada pode ser mais ‘subversivo’ do que enxergar a si próprio!” (Aquino, 1999, p. 15). Como resultado “[...] milhares de mortos e desaparecidos, vítimas inocentes e indefesas, da tortura sistemática, a censura e o cerceamento das liberdades civis, a utilização da propaganda política, espionagem, conspiração e atos secretos” (Lira, 2010, p. 60), se fizeram presentes no Brasil

em prol do atendimento aos interesses econômicos. Conseqüentemente, o país se aprofundava cada vez mais no processo de dependência econômica e elevava os índices de pobreza:

O resultado do golpe é conhecido. Os dados disponibilizados por várias fontes indicam 50 mil pessoas atingidas, a maioria com passagens nas prisões por motivos políticos milhares de presos, sendo que cerca de 20 mil deles foram submetidos a tortura física; pelos menos 360 mortos, incluindo 144 dados como desaparecidos, 7.367 acusados, 10.034 atingidos na fase de inquérito em 707 processos judiciais por crimes contra a segurança nacional, 4.862 cassados, 6.592 militares atingidos, 130 banidos do território nacional, 780 cassações de direitos políticos por atos institucionais por dez anos, milhares de exilados e centenas de camponeses assassinados, sem falar de incontáveis reformas, aposentarias e demissões do serviço público por atos discricionários (Cunha, 2010, p. 29–30).

Sem dúvidas, a repressão não teve nada de branda, pois foi além de violência física e psicológica. Isso porque “[...] no período houve outras violências reais e simbólicas: dilapidação desumana das forças produtivas, arrocho salarial, sindicatos sob intervenção, prisões arbitrárias, nível degradante cada vez maior das cidades e censura” (Barbosa, 2014, p. 13). Essas ações foram justificadas como necessária ao combate do ‘perigo comunista’ (Pandolfi, 1994). Para “assegurar a coesão interna” e interesses coletivos, passaram a dificultar e muitas vezes impossibilitar ações reformistas que atendessem interesses da classe popular.

Na realidade, o golpe civil-militar em 1964, possuía como “desculpa” livrar o país da corrupção, da ameaça comunista e da incompetência administrativa. Assim, “Os golpistas se aproveitaram da crise econômica para derrubar Goulart” (Napolitano, 2014, p. 171). Todavia, mesmo sua política sendo julgada, mesmo com o golpe civil-militar de 1964, não se conseguiu qualquer prova que atingisse a integridade de Goulart. Conseqüentemente, assinalamos que Goulart foi vítima do jogo do poder, o que resultou na instalação do golpe civil-militar de 1964 (Bandeiras, 1978). Além disso, “O comunismo era enfim, a própria democracia que, com a presença de Goulart na Presidência da República, possibilitava a emergência política dos trabalhadores” (Silva, 1987, p. 94).

Logo, os militares e a burguesia que desenvolveram o golpe, por meio de uma repressão violenta sobre todas as forças de esquerda e a classe

trabalhadora, assassinaram e torturam muitas pessoas em nome do anticomunismo, sendo que na verdade, esses atos aconteceram em função de seus próprios interesses. “As lideranças civis do golpe não apenas apoiaram, mas incitaram tais perseguições e punições” (Ferreira; Gomes, 2014, p. 386). Dessa maneira, os grupos conservadores “[...] entregaram-se logo ao trabalho de sensibilizar a opinião pública e os meios católicos através de seus porta-vozes no Congresso, na Imprensa, no Rádio e na Televisão, ‘insinuando a ideia’ do comunismo no Governo” (Victor, 1965, p. 05). Isso foi utilizado para amedrontar uma classe sem informação concreta dos fatos.

É importante ressaltar que a Igreja Católica, que seguia uma orientação conservadora, exerceu um papel relevante em prol do golpe, principalmente entre a classe média. “A propaganda direitista proclamava que, ao tentar tocar nos latifúndios, o governo de Jango atentava contra toda a propriedade privada no país” (Sader, 1990, p. 15–16). Consequentemente, envolveu uma grande camada da classe média que se manifestou em campanhas anticomunistas, primeiro na realização de orações, “rosários em famílias”, e depois “[...] foram as ‘marchas da família, com Deus, pela liberdade’, que reuniram dezenas de milhares de pessoas nas grandes cidades do país, como forma de resistência aos supostos planos comunistas do governo de João Goulart” (Sader, 1990, p. 16). As ações eram orientadas e coordenadas pela ala conservadora da Igreja Católica.

O terrorismo de Estado por meio de perseguições, torturas, assassinatos e sofrimento para amplas camadas da sociedade brasileira foi uma constante ao longo da ditadura, além disso, a política deliberada de arrocho salarial agravada com o esgotamento do modelo econômico nos anos pós-1973, contribuíram para o renascimento progressivo das oposições ao regime. Nesse contexto, o movimento sindical retoma a iniciativa no ABC paulista, seguido, posteriormente, de outras regiões. Ocorreu paralelamente o questionamento do arrocho salarial e da própria ditadura civil-militar. Com o renascimento do sindicalismo de caráter classista, fundamentalmente em São Bernardo do Campo, situada na Grande São Paulo, cresce a oposição e o questionamento da ditadura.

Em 1980, marcado pela pressão popular e pela crise no sistema ditatorial, temos uma organização dos movimentos sociais. “Nesta mesma conjuntura, através de emenda constitucional, foram restabelecidas as eleições diretas para governadores de estado e se extinguiram os cargos de senadores ‘biônicos’ (indicados pelo governo)” (Lira, 2010, p. 59). Nesse patamar, esclarecemos que:

Três momentos pautaram as relações ditatoriais estabelecidas com a sociedade brasileira, as quais podemos situar da seguinte maneira: a) entre o pré-64 e o golpe civil-militar até de dezembro de 1968, período da articulação e instauração do golpe de Estado e consolidação do regime ditatorial; b) de final de 1968 até 1974, quando se intensificaram as arbitrariedades repressivas e foram definidas as linhas centrais de política econômica no país; c) a partir de 1974, a ditadura militar iniciou agenda de “auto reforma”, com concessões políticas às oposições liberais, em meio à crescente crise econômica e descontentamento social (Silva, 2014a, p. 65-66).

A partir dessas afirmações, referentes à ditadura civil-militar de 1964 no Brasil, evidenciamos que foi uma passagem histórica, rica em informações e acontecimentos que marcaram a história e a estrutura socioeconômica, política e cultural brasileira, seguida de um controle ideológico (ADUSP, 2004). As consequências dos acontecimentos ocorridos durante o período militar refletem na conjuntura nacional até os dias atuais, seja nas tendências políticas, bem como na conjuntura educacional.

Podemos afirmar que a ditadura civil-militar expressou o ápice da hegemonia burguesa que preservou seus privilégios de classe mesmo após o fim do ciclo militar, assim, o processo de transição para o regime democrático (burguês) não representou a superação a democratização das relações sociais, mas tão somente uma “transição lenta, gradual e segura”, como afirmaram Geisel e Golbery. É importante frisar que os grupos empresariais que patrocinaram a repressão, a tortura ou mesmo os torturadores, jamais foram punidos por seus crimes.

Com a Constituição Federal de 1988, temos a propagação de um discurso progressista, mas que na verdade, segue as prerrogativas militares. Com a nova Constituição Federal, de forma “enigmática” vários políticos e intelectuais¹¹ não questionaram o legado da ditadura civil-militar:

Na experiência brasileira, destacam-se a Lei de anistia de 1979 (Lei 6.683/79) e a Lei 9.140/95, que reconheceu como mortos os desaparecidos políticos e estabeleceu indenização aos seus familiares. Quanto à lei de Anistia de 1979, que abrange crimes

11 “Souza e Lamounier, por exemplo, escreveram um interessante artigo sobre a feitura da nova Constituição, mas ignoraram a temática das relações civil-militares e políticas. Como se militares e policiais não fizessem parte da cultura política brasileira. A forte presença militar no texto constitucional foi, também, praticamente, ocultada por Carvalho” (Zaverucha, 2010, p. 41-42).

políticos praticados entre 1961 a 1979, há que se afastar a insustentável interpretação de que, em nome da conciliação nacional, a Lei de anistia seria uma lei de “duas mãos”, a beneficiar torturadores e vítimas. Esse entendimento advém da equivocada leitura da expressão “crimes conexos” constante da lei. Crimes conexos são os praticados por uma pessoa ou grupo de pessoas, que se encadeiam em suas causas. Não se pode falar em conexão entre os fatos praticados pelo delinquente e pelas ações de sua vítima. A anistia perdoou a estas e não àqueles; perdoou as vítimas e não os que deliquem em nome do Estado. Ademais, é inadmissível que o crime de tortura seja concebido como crime político, passível de anistia e prescrição (Piovesan, 2010, p. 99–100).

Esse encaminhamento acarretou e acarreta paulatinamente na naturalização de uma situação que nunca deveria ser naturalizada. “O ‘esquecimento’ da tortura produz, a meu ver, a naturalização da violência como grave sintoma social no Brasil” (Kehl, 2010, p. 124). Isso refletiu no desenvolvimento socioeconômico, político e cultural brasileiro, tanto no período ditatorial, com no atual. Dessa maneira, mesmo com o “término” do período ditatorial, os militares “[...] preservaram os interesses econômicos e políticos de seus pares e aliados do grande capital nacional e internacional” (Silva, 2014a, p. 86), por meio de representações políticas na Assembleia Nacional Constituinte.

Mesmo enfraquecidos por diversos fatores,¹² os militares conseguiram se organizar em meio a transição política, para manter, mesmo de forma reduzida, sua representação política, por intermédio de acordos que seguem a lógica do capital. No processo de:

[...] transição de um regime político a outro, interpuseram-se várias contingências entre a vontade democrática do povo e o resultado das lutas para realizá-la. Da mudança repentina de partido por parte de Sarney à infecção hospitalar que matou Tancredo e levou aquele à presidência que deveria romper precisamente com o regime para o qual trabalhou com afinco, desde o golpe militar até seu final. Da expressão da vontade popular de mudança à eleição de um presidente com apoio nos pilares do antigo regime — Forças Armadas, Rede Globo,

12 “[...] retomada das mobilizações sociais, da multiplicação das oposições, além da divisão interburguesa por causa da crise econômica e da retirada do apoio imperialista aos regimes militares latino-americanos” (Silva, 2014a, p. 86).

empreiteiras, bancos, capital internacional, políticos oligárquicos tradicionais. Todas essas — e outras — árvores parecem obscurecer aos olhos do povo a lógica de uma continuidade do poder camuflado na floresta dos passes de mágica dos grandes meios de comunicação (Sader, 1990, p. 07).

Logo, “A própria Constituição aprovada em 1988 reserva às Forças Armadas o direito de intervenção em assuntos internos do país, desde que solicitada por algum dos poderes da República” (Sader, 1990, p. 53). Portanto, tais acomodamentos passaram a ser sentidos “[...] nos anos e décadas posteriores: impunidade de torturadores e seus mandantes; arquivos militares que não foram abertos; interesses econômicos escusos preservados entre setores empresariais (nacionais e internacionais), etc.” (Silva, 2014c, p. 86). Temos assim uma mistura híbrida, entre a chamada nova república e o período ditatorial (Sader, 1990).

O fato é que “A história política brasileira tem sido uma longa cadeia de acontecimentos articulados entre si por pactos de elite, fiados pela força militar” (Sader, 1990, p. 01).¹³ Ocorreu é a falta de identidade nacional, que por sua vez ecoa o legado do processo de colonização do país, seguido paulatinamente pelas inferências de organizações como a UNESCO à serviço do capital.

Dentre os fatos que marcaram a estruturação econômica e política no Brasil, frisamos a Guerra Fria e a atuação de organizações como a UNESCO. Devido a sua relevância para apreendermos o teor das propostas educacionais apresentamos seus direcionamentos no próximo capítulo.

13 “A independência política já surgiu no Brasil sob a forma de um pacto familiar — de um negócio de pai para filho — que substituiu a conquista por parte das forças nacionais. Ao dirigir-se a seu filho, aconselhando-o a colocar a coroa na cabeça, ‘antes que algum aventureiro o faça’, o monarca português estava não apenas concluindo o primeiro pacto de elites da história independente no Brasil, mas enunciando uma forma de resolução política dos conflitos e das transições políticas que teria inúmeros herdeiros e seguidores na nossa história” (Sader, 1990, p. 01-02).

GUERRA FRIA E UNESCO: REPERCUSSÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO

Esse capítulo tem como objetivo identificar as origens da Escola Superior de Guerra, a Doutrina de Segurança Nacional, o Golpe de 1964 no contexto da Guerra Fria, bem como a presença da UNESCO no cenário brasileiro. Com a ditadura civil-militar ocorreu uma redefinição na política brasileira, o Estado atendeu às demandas do capital, justamente pelo fato dos apoiadores do golpe (empresários, militares, classe latifundiária, entre outros) compartilharem do ideário da concentração de capital. “Desta forma, o Brasil seguiu uma tendência internacional do capitalismo no pós-guerra, marcado pela conjuntura da Guerra Fria” (Lira, 2010, p. 34).

Na ditadura civil-militar, “Os novos políticos que entraram em cena foram treinados por um regime que desprezava a política e que pagava tributo apenas superficial à democracia” (Soares; D’Araújo, 1994, p. 01), proporcionando assim uma descrença na atividade política que perpetua até os dias atuais. Nesse contexto, o sistema político foi negativamente afetado, como também o campo dos direitos humanos. O fato é que esse treinamento tinha objetivo claro: reprodução do capital.

Vale frisar que “O regime autoritário editou a Constituição de 1967 e emendou-a em 1969, predominando uma visão estatal e, com ela, a Doutrina de Segurança Nacional” (Zaverucha, 2010, p. 41). O Estado com a Doutrina da Segurança Nacional “[...] se caracterizou por um processo de reformulação de planos, normas e de expansão da abrangência da ação repressiva orientado para a eliminação da oposição identificada como ‘imigo

interno” (Lira, 2010, p. 34), que no caso era em especial, os “comunistas”. Na verdade, “O anticomunismo domina o pensamento militar brasileiro desde a fracassada revolta de 1935. O clima ideológico da Guerra Fria, por sua vez, contribuiu para exacerbar as posições ideológicas antagônicas” (Soares, 1994, p. 25), mascarando os reais inimigos e posições que fomentaram a ditadura civil-militar.

A propagação do conceito de segurança nacional “[...] foi a ideologia oficial da ditadura militar” (Sader, 1990, p. 19), que por sua vez, “[...] cobriu um vasto campo de atuação do Estado e se baseava na defesa da economia de mercado através da maximização da exploração do potencial econômico do país e dos trabalhadores” (Lira, 2010, p. 33). Para assegurar tal encaminhamento, “Prender, torturar, matar, tudo é permitido para defender a segurança nacional. A base jurídico-filosófica para justificar qualquer ato, tornando lícito o que é intrinsecamente ilícito” (Fon, 1979, p. 27).

Sem dúvidas a ditadura civil-militar sofreu influência de agências articuladoras (como: a ESG e o IPES), que firmaram conexões tanto com as Forças Armadas como o grande empresariado, contudo, é importante frisar que mesmo com a influência e incentivo do imperialismo norte-americano, o golpe “Veio mesmo do Brasil” (Gorender, 1987, p. 52), tendo em vista que:

[...] o comportamento histórico das Forças Armadas se compreende de maneira coerente sob o enfoque de três fatores principais: a) o instrumental — as Forças Armadas como órgão coercitivo supremo do Estado burguês; b) o organizacional — as Forças Armadas como instituição total, cuja estrutura se baseia na hierarquia e na disciplina rígida e tende à autopreservação; c) a origem de classe — como segmento da classe média, a oficialidade das Forças Armadas se inclina a refletir o estado de espírito dessas camadas intermediárias com o viés profissional próprio. Esses três fatores inter-atuam e podem levar a comportamentos divergentes ou unificados. Embora distintos, aproximam-se intimamente. A defesa do Estado burguês implica a integridade da organização militar, ao passo que sua autopreservação é imprescindível a defesa do Estado burguês (Gorender, 1987, p. 52).

Nesse contexto, contra os “inimigos internos”, os defensores da Forças Armadas, no caso “[...] as instituições militares haviam se reivindicado, o direito de subverter a Constituição e o sistema legal estabelecido, para fundar um novo sistema de poder, legitimado pelas próprias Forças Armadas

em nome da segurança nacional” (Sader, 1990, p. 19). Para tanto, “As Forças Armadas passaram a reformar profundamente o Estado e o sistema político” (Sader, 1990, p. 19), que conseqüentemente, contou com alguns órgãos de fiscalização, tais como o Serviço Nacional de Informação (SNI), que realizava a coleta de dados tanto de pessoas como de órgãos do governo para controlar as atividades desenvolvidas. O SNI:

[...] cresceu a ponto de se transformar na quarta força armada não uniformizada. De 1967 a 1970, foram estruturados os Centros de Informações do Exército (CIE), da Aeronáutica (CISA) e da Marinha (CENUMAR), assim como “forças unificadas antiguerilhas” que receberam financiamentos públicos e privados: os DOI-CODIS (Destacamento de Operações e Informações/Centro de Operações e Defesa Interna) que, em cada região do país, permaneciam sob a jurisdição do Comando Regional do Exército. Tais eram seus poderes que certa análise política falava da existência de um verdadeiro Estado dentro do Estado (Coimbra, 2011, p. 45).

Assim visualizamos a presença de um gigantesco aparelho arquitetado e elaborado para recolher “[...] informações e atuando na punição dos que, segundo o critério de segurança nacional, estariam atuando de forma a obstaculizar a realização dos programas governamentais” (Sader, 1990, p. 20):

Os governadores estaduais passaram a ser nomeados pelo governo federal, bem como os prefeitos. O Congresso foi fechado algumas vezes, e várias ondas de cassação de mandatos de parlamentares ocorreram. Os partidos políticos foram dissolvidos e tolerados apenas dois, gerados à força por decreto governamental do governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de oposição. Essa oposição, limitada pela castração de poderes do Legislativo e pela exclusão dos parlamentares menos moderados da oposição, reduzida aos trâmites parlamentares, apenas dava alguma aparência de legitimidade a um regime de força (Sader, 1990, p. 20).

Na realidade, “O papel do Congresso era simplesmente o de aprovar aquela escolha e dar-lhe legitimidade institucional” (Sader, 1990, p. 20). Dessa forma, procurou-se manter uma aparência de Estado democrático, “[...] uma vez que o Congresso não foi fechado definitivamente (embora tenha sido mutilado) e o Judiciário continuou a funcionar, ainda que como apêndice do Executivo” (Germano, 1994, p. 55). O fato é que “O comando

do país não foi entregue a um ditador, mas a presidentes submetidos a ritos institucionais — aprovações pelo Congresso, mandatos determinados, uma Constituição” (Markun, 2014, p. 10).

Todavia, as sucessões presidenciais durante o período da ditadura civil-militar, demarcavam a presença de situações de crise no regime:

[...] pelos conflitos existentes dentro das próprias Forças Armadas e pelas formas restritas de sua resolução no interior dessas instituições. Isso ocorreu na troca do general Castelo Branco pelo general Costa e Silva (1967), na substituição deste, por doença grave, pelo general Garrastazu Médici (1969), na escolha do seu sucessor no general Ernesto Geisel (1974) e na do general João Figueiredo (1979). Pretendendo revezar oficiais no comando do governo, as Forças Armadas queriam deixar patente que não se tratava de um regime unipessoal, mas daquela instituição no seu conjunto (Sader, 1990, p. 20–21).

Dessa maneira, evidenciamos que de 1964 a 1985 o posto do Estado é permeado pela ação militar, “[...] por uns quinze homens dessa patente, e os principais ministérios, as estatais, os órgãos públicos mais importantes e as instâncias colegiadas de conselho e controle da Presidência são majoritariamente chefiadas por eles” (Chirio, 2012, p. 231), sob o *slogan* de restabelecer a ordem social e a economia. Contudo, “A ordem social foi re-imposta a ferro e fogo, pela repressão aos líderes sindicais, estudantis, intelectuais, aos artistas, políticos, partidos e organizações, catalogadas como subversivos” (Sader, 1990, p. 16).

Para dificultar a manifestação crítica e reflexiva sobre os efeitos da ditadura civil e militar, temos a expansão da censura. Não qualquer censura, mas uma censura marcada pela violência sem escrúpulo. Logo, ocorreu a institucionalização da tortura, com a instauração de centros de torturas, que além de seus efeitos físicos, perpetua um abalo psicológico. O fato é que “A tortura não quer ‘fazer’ falar, ela pretende calar e é justamente esta a terrível situação: por meio da dor, da humilhação e da degradação tentam transformar-nos em coisa, em objeto” (Coimbra, 2011, p. 45).

Para encobrir essa ação desumana e terrível, os meios de comunicação se configuraram em um instrumento de apoio a visão ditatorial, uma vez que “[...] passou a ter um grau de eficiência e eficácia internacionais, fabricava e sedimentava valores e padrões para um país que ‘vai pra frente’” (Coimbra, 2011, p. 43). “Vai pra frente” se afundando em sangue e atrocidades em prol

de interesses do capital. Essa é a forma de “evolução” e de “modernização” que o capital promove quando necessário a seus interesses:

Apesar de ter-se originado de um ato de força contra um governo legítimo, o regime de 64, como todos sabem, não seguiu linearmente a rota do autoritarismo. Logo em seguida ao golpe, dividiu-se em duas correntes: uma, apoiada e satisfeita com os efeitos jurídicos do Ato Institucional (ainda sem número) que resgatou a ordem constitucional de 46 — depois de declarar “legitimada” pela força militar a deposição de Goulart e a primeira onda de cassações de mandatos eletivos —, manteve a face “liberal” e “democrática” até desembocar na Constituição de 67; a outra, que impôs a Castelo Branco o Ato-2 (e a numeração subsequente) forçando a reforma partidária para neutralizar as vitórias oposicionistas no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, nas eleições de governadores em 65, desembocaria no AI-5 e na usurpação do Poder pela Junta Militar, em 1969, levando o autoritarismo a limites antes desconhecidos na História do Brasil independente (Assis, 1984, p. 25).

Ao assumir uma postura militarizada na política em 1964, instaurou-se a ilegitimidade no poder do Estado. Com isso, o poder administrado do país se tornou um alargamento do aparato militar, “[...] com apoio de uma tecnocracia civil assimilada ao regime pela lealdade indiscutível à fonte última de poder, as Forças Armadas personalizadas no seu comandante supremo, também Chefe do Estado” (Assis, 1984, p. 117).

Sob o *slogan* “Brasil, ame-o ou deixe-o”, o poder dos militares sob a lógica imperialista norte americana se fez presente na ditadura civil-militar, nesse cenário, a representação popular foi praticamente nula, especialmente em função de não se ter uma representatividade do povo no poder, em decorrência do controle militar. “E assim como o poder supremo do Estado é exercido em nome do povo, sem prévia consulta, também as frações de poder na Administração pública se exercem autonomamente, à margem da fiscalização da sociedade [...]” (Assis, 1984, p. 118), justamente pelo controle militar.

Vale ressaltar que nos anos 1960, o uso da retórica se manteve presente nas ações governamentais fortemente, por meio da propagação de delírios. “O delírio se apossou das mentes dos que travaram os combates mais ardorosos nos idos de 60” (Fernandes, 1985, p. 12), que se fez presente no lado do conservantismo e reacionarismo, como no populismo radical que levou a revolução a ceder à contrarrevolução.

“A ‘revolução passo a passo’ cedeu lugar à contrarrevolução, ao golpe de Estado *manu militari* e à implantação de uma ditadura de extrema direita, profascista” (Fernandes, 1985, p 13), com a introdução de medidas repressivas, antinacionalistas, antissociais e imperialistas, ou seja, com o sufocamento do dinamismo espontâneo. Dessa maneira, temos uma canalização das ações atendendo uma minoria no poder, com incremento da perversidade política, que se encontrava atrelada à perversão ideológica, que por sua vez tem suas raízes históricas.

“No Brasil, o processo caminhou muito rápido, por causa de uma tradição cultural que vem da era colonial e de um egoísmo entranhado das elites das classes possuidoras” (Fernandes, 1985, p 16), possuindo consequentemente todos os requisitos para implantação da ditadura, haja vista que, “[...] não existia uma consciência de classe burguesa revolucionária” (Fernandes, 1985, p 16). Consequentemente, a ideia de que a ditadura civil-militar de 1964 iria ocasionar uma transformação da economia foi retoricamente e ideologicamente implantadas na consciência burguesa. Mas:

Ninguém quer enganar, ninguém. Estava na cabeça dos mandões que eles estariam fazendo uma revolução e que essa revolução permitiria engrenar o Brasil aos dinamismos centrais do crescimento do complexo imperial. Tal conhecimento não era só de chefes militares e de grandes empresários; era de economistas, sociólogos e cientistas políticos que produziam a teoria da contra revolução, assessoravam-na e eram os seus mandarins (Fernandes, 1985, p. 18).

Assim, a instauração e desenvolvimento da ditadura civil-militar pode ser entendido grosso modo como um processo de “contra revolução”, no qual quem estava no poder lutou para que não ocorresse a revolução (Fernandes, 1985). Revolução essa que favoreceria de fato o desenvolvimento do mercado interno e o atendimento às necessidades nacionais. Com o fim da ditadura civil-militar de 1964, tivemos a propagação da “instauração” da democracia novamente, porém, em uma nova roupagem e totalmente imbricada ao legado ditatorial, ou seja, uma democracia em favor do capital.

O fato é que “O Regime Militar no Brasil, assim como as ditaduras conservadoras e repressoras de seus vizinhos hispano-americanos, é construído em torno do princípio hierárquico” (Chirio, 2012, p. 231). Consequentemente, não podemos negar que uma interferência internacional se fez e se faz presente nas relações desenvolvidas em sociedade, cuja finalidade é manter

o controle e domínio sob os países em desenvolvimento, em prol de firmar o poder do capital. No contexto da ditadura, a intervenção internacional fica evidente com a repercussão da Guerra Fria, atrelada às organizações como a UNESCO, nas ações nacionais, sendo que esse encaminhamento será enfatizado ao longo desse capítulo.

2.1 Guerra Fria e seu Encaminhamento na Ditadura Civil-Militar

Após o final da Segunda Guerra Mundial (1939–1945), os Estados Unidos promoveram uma política externa marcada pelo intervencionismo em diferentes regiões do globo, incluindo a América Latina, com o propósito de defesa da “democracia”, ou seja, do combate ao comunismo e à influência soviética.

Nesse contexto, os Estados Unidos criaram várias bases militares de apoio e forneceram empréstimos e apoio militar como forma de garantir a preservação de seus interesses nas diferentes regiões. Uma das ações emblemáticas do período foi o grande número de oficiais latino-americanos que fizeram treinamento na Escola das Américas, situada no Canal do Panamá, com forte formação anticomunista.

A Doutrina de Segurança Nacional foi um dos desdobramentos da formação de oficiais na Escola das Américas. Entre suas premissas, podemos identificar a negação da divisão da sociedade em classes. Dessa forma, qualquer compreensão que assinala a existência de antagonismos sociais ou questionamentos da ordem social, é identificada como nociva aos interesses nacionais, deve ser combatida.

Não por acaso, foi criada a ESG, por meio da Lei n.º 785, de 20 de agosto de 1949. Subordinada ao Estado-maior das Forças Armadas, a ESG ocupou um papel de destaque na formação de civis e militares que participaram da arquitetura do golpe de 1964 em convergência com os interesses dos Estados Unidos.

É oportuno frisar que a CIA teve uma importante participação na ditadura civil-militar, ou você realmente pensou que a ditadura civil-militar foi arquitetada exclusivamente pelas mentes doentias e perversas presentes no Brasil naquele período? Com certeza a resposta é não, pois teve influências internacionais, sendo que as estratégias da CIA, foram úteis para organização e desenvolvimento do golpe de Estado.

Quando pensamos nas ações da CIA, nos vem à mente a coletas de dados, contudo, ela dedica-se a ações mais complexas, tais como:

intervenções em guerras paramilitares e psicológicas. Destacamos aqui, as operações desenvolvidas em guerra psicológica, uma forma que se mantém ativa com fervor atualmente. As atuações em “[...] guerra psicológica implicam propaganda e divulgação, ou seja, campanha através da mídia, junto às diversas organizações estudantis, sindicatos, outros grupos profissionais e culturais, bem como junto aos partidos políticos” (Bandeira, 2014, p. 12), sem demonstrar as intenções e participação do governo americano, em decorrência das relações diplomáticas existentes.

Para obter êxito, foram desenvolvidas diversas operações, como: apoio marítimo e aéreo; suborno; financiamento de candidatos nas eleições; infiltração em áreas proibidas; guerras econômicas; sabotagem; assassinatos; manutenção e treinamentos de pequenos exércitos, entre outros. Essas ações são típicas das ocorridas durante a ditadura civil-militar, que “[...] a CIA desenvolveu e aplicou no Brasil e em diversos países da América Latina, nos anos 60 e 70 do século XX” (Bandeira, 2014, p. 13). Tais operações ocorreram com intuito de desestabilizar e manter um controle dos governos.

Nesse cenário, a partir de 1961, os agentes da CIA, aplicaram intervenções políticas no cenário brasileiro, que foram muito além do discurso em prol de lutas sociais. “A técnica consistiu em induzir a radicalização das lutas de classes, mediante a guerra psicológica de atos de provocação, de modo a socavar a base de sustentação social do governo e só lhe restar a apoio da extrema esquerda” (Bandeira, 2014, p. 13), na intencionalidade de desestabilizar o governo, para então restabelecer a ordem com a intervenção militar. Assim, “[...] o Departamento de Estado norte-americano e a CIA desenvolveram atividades específicas para a desestabilização do governo de Jango, visto por Washington como ‘não confiável’ e ‘infiltrado’ por comunistas” (Netto, 2014, p. 38).

Tal encaminhamento se intensificou por parte dos Estados Unidos, após a Revolução Cubana, com a adoção de uma estratégia de segurança continental, para manter a soberania da influência norte-americana na América Latina. Consequentemente, “Quase todos os golpes de Estado na América Latina, durante os anos 60 e 70, configuram, assim, um fenômeno de política internacional continental, mais do que de política nacional, interna, da Argentina, Peru, Guatemala ou Brasil” (Bittencourt Júnior, 2014, p. 14). As intervenções das Forças Armadas no cenário político estavam atreladas aos objetivos dos Estados Unidos, que por sua vez era combater qualquer governo que mantivesse relação com Cuba.

No Brasil tal ação se fez presente pelo fato de João Goulart se opor à intervenção das Forças Armadas em Cuba. Por conseguinte, ao “[...] defender a soberania e a autodeterminação de Cuba, obstaculizava os objetivos de Kennedy, que em 11 de dezembro de 1962 reuniu o Comitê Executivo do Conselho de Segurança Nacional para examinar a ‘ameaça comunista’ no Brasil” (Bandeira, 2014, p. 15–16), além de passar a realizar diversas pressões econômicas, como: ameaça de suspensão de financiamento; a não prorrogação de vencimento dos financiamentos, entre outros.

Mas foi em 1963 que a CIA passou a organizar planos que visavam a intervenção militar no Brasil, “[...] diante da eventualidade de que João Goulart, como consequência da pressão econômica dos Estados Unidos, reagisse e envergasse para a esquerda, não propriamente comunista e sim sob a forma do autoritarismo ultranacionalista” (Bandeira, 2014, p. 17). Os investimentos por parte da CIA ocorreram no movimento sindical e camponês, além da realização de financiamentos políticos, claro que por um viés corrupto e fraudulento (Netto, 2014). Consequentemente, a desestabilização do governo era algo certo de acontecer.

A ideia de propagação do comunista como traidor da pátria desde 1950, foi a gestação de um ideário em prol de atingir o maior número de pessoas, em especial a classe média, para a concretização do golpe. “Não foi por acaso que o golpe de 1.º de abril de 1964 teve o apoio de significativas parcelas das classes médias que denunciavam o avanço do comunismo na sociedade brasileira e exigiam um governo forte” (Coimbra, 2011, p. 42).

“A assertiva do embaixador Lincoln Gordon, segundo a qual a derrubada de Goulart foi realizada pelos militares brasileiros sem ‘assistance or advice’ dos EUA não corresponde à realidade” (Bandeira, 2014, p. 18). Na verdade, sem esse respaldo, muito dificilmente o golpe teria ocorrido. As técnicas empregadas para efetivar o golpe no Brasil foram várias, e o general Humberto Castelo Branco liderava de forma secreta as conspirações, uma vez que o mesmo era o chefe do Estado Maior das Forças Armadas. Esse direcionamento foi comprovado por meio de troca de telegramas entre o general e o embaixador Lincoln Gordon. Esses telegramas “[...] evidenciaram a técnica que os Estados Unidos empregaram no Brasil a fim de criar as condições políticas para a efetivação do golpe militar em 1964” (Bandeira, 2014, p. 19). Técnicas essas que culminaram na efetivação do golpe.

O Brasil, tornou-se um aliado estratégico no hemisfério sul do continente americano. Com a subordinação aos Estados Unidos, o país passa a dar voz e ordens a outros países da América Latina. Nessa situação, a ameaça “[...]”

maior é que o exercício ilícito da ‘capangagem’ por um país subdesenvolvido no Hemisfério o impele compulsoriamente à condição de ‘dedo-duro’ da América Latina, a uma espécie de ‘casaca-de-couro’ ou ‘mata-cachorro’ dos EUA” (Marighella, 1979, p. 28).

Nesse patamar, temos a participação militar na vida política, que por sua vez, não ocorreu apenas a partir de 1964,¹ pois as intervenções e motivações passaram por oscilações,² mas “[...] tiveram papel central no golpe do 1.º de abril de 1964 — e se o regime dele derivado foi uma ditadura que se valeu do poder militar, este serviu aos interesses do grande capital” (Netto, 2014, p. 51). Logo, mesmo tendo ocorrido em outros períodos da história brasileira, passaram de atuações progressistas à conservadora e antidemocrática. Nesse contexto, descrevemos que:

Em todo o período 1937–1964, as Forças Armadas clamaram por um Estado forte e ditatorial. Em nome do anticomunismo, combateram o ‘subversivíssimo esporádico das massas populares’ (Gramsci) e, após a Segunda Guerra Mundial, aliaram-se ‘à mais poderosa não americana’, convertida em defensora da civilização ocidental e cristã. Em 1948, portanto, no contexto da chamada Guerra Fria, foi criada a Escola Superior de Guerra, (ESG), que daria cunho definitivo à Ideologia da Segurança nacional, cujas bases conceptuais visavam justificar o controle das Forças Armadas sobre o Estado (Germano, 1994, p. 47).

Esclarecemos que após o fim da Segunda Guerra Mundial, e com clima de entendimento e unidade democrática que não durou muito, W. Churchill, que dirigiu a Inglaterra na guerra, ao lado do presidente

-
- 1 “A participação das Forças Armadas, notadamente do Exército, na vida política do Brasil começa a tornar-se significativa a partir da segunda metade do século XIX com a Guerra do Paraguai (1865-1870), projeta-se na abolição da escravidão (1888), na proclamação da República (1889) e culmina com o golpe de Estado de 1964. Na verdade, desde então o Exército esteve presente em todas as reviravoltas na história do Brasil, exercendo sempre um papel decisivo nos momentos de crise. Com efeito, o Exército: a) concorreu significativamente para a abolição da escravidão em 1888; b) instaurou a República em 1889; c) contribuiu para o fim da República oligárquica em 1930; d) participou, em 1937, da implantação da ditadura de Vargas (Estado Novo); e) depôs o mesmo Vargas em 1945; f) esteve presente nos episódios que levaram ao suicídio de Vargas em 1945; g) esteve presente nos episódios que levaram ao suicídio de Vargas em 1954; h) deflagrou o golpe de Estado de 1964” (Germano, 1994, p. 39).
 - 2 “[...] o Exército de 1888-1889, ou mesmo o de 1930, não é igual ao exército de 1937 e de 1964, o que configura, conseqüentemente, uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma mudança institucional em função do jogo de interesses em pauta. Assim sendo, podemos encontrar mais identidade: a) entre o Exército de 1888-1889 e o de 1930; b) entre o Exército de 1937 e o de 1964. Em decorrência, o Exército do período 1888-1889/1930 é diferente do Exército que se organiza e atua entre 1937 e 1964” (Germano, 1994, p. 40).

americano H. Truman, que determinou um covarde lançamento de bombas atômicas no Japão que já havia se rendido. Ele, realizou um discurso em março de 1946, em Fulton, no Missouri nos EUA, e afirmou que a União Soviética e os países da Europa Central estavam caminhando para um socialismo perigoso, empregando a expressão “cortina de ferro”, para determinar as divisórias dos países comunistas, chamado por Truman como inimigos da democracia ocidental, colocou os Estados Unidos em defesa dos mesmos.

No ano de 1947, anunciou em um Congresso norte-americano uma série de medidas econômicas e políticas apoiando os governos dos países que quisessem viver no “mundo livre”, ou seja, serem “cordeirinhos” dos Estados Unidos. Nascia ali, a Guerra Fria, ou doutrina Truman³, que persistiu até a derrubada da União Soviética, no ano de 1991, com “[...] a orientação anticomunista, hegemônica e belicista dos Estados Unidos, à que sempre respondeu a União Soviética, diretamente ameaçada” (Netto, 2014, p. 33).

Isso afetou o Brasil. “Em todo caso é patente que o militarismo na América Latina se acentuou após a Segunda Guerra Mundial e, para isto, contou com o decidido apoio norte-americano, numa espécie de latino-americanização da Guerra Fria” (Germano, 1994, p. 19), que foi um marco para a conjuntura internacional. É oportuno frisar que:

Durante a Segunda Guerra Mundial, o grupo que evoluiu para o fascismo militar brasileiro o fez sob a inspiração desses setores ideológicos norte-americanos, lutando contra o hitlerismo nos campos de batalha menos por um sentimento de defesa das liberdades do que pela subordinação à aliança do Brasil com os EUA (uma espécie de aliança do pote de barro com o pote de ferro). Mesmo nossas forças armadas, em conjunto, não são imunes a tal influência (Marighella, 1979, p. 21).

3 “A “Doutrina Truman” não foi apenas um dispositivo político para isolar e ameaçar a União Soviética e neutralizar a intervenção dos comunistas fora das suas fronteiras (uma das contrapartidas que Truman exigia dos seus aliados era a exclusão dos comunistas dos cargos governamentais que ocupavam: foi assim que o Plano Marshall, formulado pelo Secretário de Estado G. Marshall e implementado entre 1948-1952 para apoiar a reconstrução econômica europeia, implicou a saída dos comunistas dos governos da França e da Itália). Constituiu também um mecanismo de subordinação econômica dos aliados à expansão das grandes empresas monopolistas norte-americanas — vale dizer: foi um mecanismo a serviço da expansão imperialista (em 1953, Charles Wilson, antes presidente da General Motors/GM e então Secretário de Defesa dos Estados Unidos, teria pronunciado a máxima sintetizadora do seu cinismo: “O que é bom para a GM é bom para os Estados Unidos e vice-versa”). Na abertura dos 1960, porém, o hegemonismo norte-americano experimentava uma forte erosão — e esta erosão relacionou-se com o fim dos impérios coloniais” (Netto, 2014, p.34).

“Esta vassalagem ideológica fez do fascismo militar brasileiro um sustentáculo da guerra-fria e do Acordo Militar Brasil-Estados Unidos, e lhe deu a tônica do anticomunismo, da ‘guerra psicológica’, e do golpismo” (Marighella, 1979, p. 21). Esses elementos se fizeram presentes na ditadura civil-militar e se perpetuam nos dias atuais. Configurando-se no maldito legado da ditadura civil-militar.

Vale ressaltar que a instauração da Guerra Fria se configura em uma guerra diferente das anteriores como a Segunda Guerra Mundial, pois não foi uma luta somente por poder territorial, travando guerras territoriais, mas uma guerra que abrangeu os campos políticos, militar e econômicos. Assim, “A peculiaridade da Guerra Fria era a de que, em termos objetivos, não existia perigo iminente de guerra mundial” (Hobsbawm, 1995, p. 224). Na realidade, as questões mal resolvidas na Segunda Guerra Mundial geram então a Guerra Fria. Isso porque “[...] os diferentes projetos de reordenamento do mundo e da ordem global vislumbrados pelos três principais líderes aliados possuíam pontos de divergências, muitos deles irreconciliáveis” (Munhoz, 2000, p. 266), para serem considerados eliminados com o fim da Segunda Guerra Mundial.

Os principais envolvidos na Guerra Fria eram os Estados Unidos e a União Soviética (URSS), atual Rússia. A URSS dominava uma parte do planeta, que era ocupada pelo Exército Vermelho ou comunismo. Os Estados Unidos, controlavam a outra parte, do então mundo capitalista, “[...] além do hemisfério norte e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais. Em troca, não intervinha na zona aceita de hegemonia soviética” (Hobsbawm, 1995, p. 224).

A situação mundial permaneceu estável até meados de 1970, com a “aceitação” desigual da divisão de poder em nível mundial. Até esse período, resolveram suas “[...] disputas de demarcação sem um choque aberto entre suas Forças Armadas que pudesse levar a uma guerra e, ao contrário da ideologia e da retórica da Guerra Fria trabalhavam com base na suposição de que a coexistência pacífica [...]” (Hobsbawm, 1995, p. 225).

Apontamos que os Estados Unidos, se preocupava com uma possível hegemonia da URSS no futuro, e a URSS se preocupava com a atual supremacia dos Estados Unidos, que estava se instalando em toda parte do mundo, no qual ela não estava presente. Mesmo com a supremacia norte-americana engolindo as ideias da URSS, e fazendo da mesma uma possível cliente dos Estado Unidos (em decorrência do empobrecimento da URSS), não havia resquícios de uma guerra. Na realidade, “Como a URSS,

os EUA eram uma potência representando uma ideologia, que a maioria dos americanos sinceramente acreditava ser o modelo para o mundo. Ao contrário da URSS, os EUA eram uma democracia” (Hobsbawm, 1995, p. 232), que os tornaram extremamente perigosos.

Diferente da Segunda Guerra Mundial, armas nucleares não foram usadas, mesmo a corrida armamentista no Ocidente já sendo frenética. Vendo a China, sendo conquistada pela corrente comunista, os Estados Unidos juntamente com seus aliados, as chamadas Nações Unidas, intervinham na Coreia em 1950 para impedir que o comunismo do Norte chegasse ao Sul, tendo esse o mesmo objetivo do Vietnã, porém haviam perdido. Em 1988, a URSS se retirou do Afeganistão, mesmo tendo oferecido ajuda militar durante oito anos, contra a guerrilha, que por sua vez, era apoiada pelo governo americano. Não ocorreram, porém, guerras armadas, mesmo com uma grande ameaça de guerra, foi produzido um grande movimento de paz em partes na Europa (Hobsbawm, 1995).

“No fim da Guerra Fria, esses movimentos deixaram recordações de boas causas e algumas curiosas relíquias periféricas, como a adoção do logotipo antinuclear pelas contraculturas pós-1968 [...]” (Hobsbawm, 1995, p. 235), bem como a predominância preconceituosa sobre prática do uso de energia nuclear. Todavia, “Muito mais óbvias foram as consequências políticas da Guerra Fria. Quase de imediato, ela polarizou o mundo controlado pelas superpotências em dois ‘campos’ marcadamente divididos” (Hobsbawm, 1995, p. 235). Além disso, a Guerra Fria teve três aspectos sobre o panorama internacional, sendo: primeiro, eliminar ou empatar todas as rivalidades e conflitos mundiais antes da Segunda Guerra Mundial; segundo congelar a conjuntura internacional e estabilizar a partir disso, as coisas estatais não fixas e provisórias; e terceiro, encher o mundo de armas desafiando qualquer tipo de crença (Hobsbawm, 1995).

Logo, o que se via era um mundo em desordem e colapso parcial, com a retirada dos esteios de uma estrutura internacional e as estruturas dos sistemas políticos internos mundiais. Com a ideia de substituição de uma nova ordem, acabando com a ideia bipolar, dando ênfase na nova potência mundial, não podendo mais haver retorno a um mundo de antes da Guerra Fria, justamente por ela ter feito uso de ações estratégicas para estabelecer um controle e não eliminar as problemáticas existentes.

Na verdade, a Guerra Fria camuflou os interesses dos Estados Unidos, com a propagação de discursos anticomunistas, que na verdade trilhava

para supremacia imperialista dos Estados Unidos. Os Estados Unidos faziam uso de uma conjectura comunista, com o intuito de planejar golpes para “[...] destituir governos nacionalistas ou reformistas democraticamente eleitos, como nos casos do Irã, em 1953, da Guatemala, em 1954, do Brasil, em 1964 e do Chile, em 1973, apenas para mencionar uns poucos casos” (Munhoz, 2000, p. 275). No cenário da Guerra Fria, ambos (URSS e Estados Unidos) lutavam para mostrar ao mundo quem tinha mais poder político militar e econômico. Como consequência, “A estratégia militar da DSN é uma resposta as formas de enfrentamento armado que tiveram maior notoriedade durante a Guerra Fria” (Ramos, 2011, p. 116). O setor militar brasileiro foi afetado por essa conjuntura:

A bipolaridade da Guerra Fria trouxe novas reformulações para o pensamento estratégico militar, a partir de então vão desenvolver o conceito de segurança nacional, que de uma forma bastante simplificada constitui no binômio segurança e desenvolvimento. Este conceito estratégico, transformado em ideologia, foi desenvolvido pelo *National War College*, em Washington, tornou-se o principal pressuposto na formação das elites militares da América Latina (Ramos, 2011, p. 114).

Desse modo que a doutrina de segurança nacional adotada no período da ditadura civil-militar foi propagada em cursos pelos agentes norte-americanos, contudo, o financiamento e ação dos Estados Unidos na destruição das forças populares atuantes não ocorreu somente no Brasil, mas em outros países da América do Sul, que formavam o Cone da América do Sul. Ele era assim, constituído por: Argentina, Uruguai, Chile, Paraguai e Bolívia, países que também passaram por questões parecidas com a do Brasil (Fernandes, 2014). Vale ressaltar que cada país organizou uma maneira de perseguir os populares, marcadas pela violência, tortura, prisões inesperadas, castigos físicos, desaparecimento, entre outros, que assinalaram o período ditatorial.

Nesse contexto, evidenciamos que a ditadura civil-miliar não foi desenvolvida levando em consideração apenas o pensamento interno, tendo em vista que a ESG, assistida pelos norte-americanos, propagou sua ideologia. Como mecanismo de formação da camada dominante civil e militar, a ESG representou uma reação interna, que trilhou para a naturalização e aceitação de ações vinculadas ao controle. Direcionamento esse, apresentado no próximo segmento deste capítulo.

2.2 A Escola Superior de Guerra: Reação Interna

Com o término da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos criaram o *National War College*, que serviu de base para estruturação e desenvolvimento das atividades na ESG. O *National War College* foi visitado “[...] pelo general Salvador César Obino em 1948” (Saviani, 2008a, p. 352), que enviou o general Golbery, para implementar a ESG de acordo com os moldes e interesses americanos. Nesse patamar, a ESG foi criada em 22 de outubro de 1948 pelo Decreto n.º 25.705, sendo organizada pela Lei n.º 785, de 20 de agosto de 1949. De 1960 a 1970, ela teve oficiais americanos em seu grupo de trabalho, com *status* de professor (Dreifuss, 1981).

A origem da ESG se encontra relacionada a interesses internos, em especial dos militares. “A origem remota da Escola Superior de Guerra se prende a um curso de Alto Comando, criado em 1942 pela lei do Ensino Militar e que se destinava apenas a generais e coronéis do Exército” (Arruda, 1983, p. 113). Era destinado ao alto escalão militar:

Os oficiais que fizeram cursos nos Estados Unidos voltaram ao Brasil e fundaram a ESG, copiada do *National War College*. Aprenderam fundamentalmente que a defesa nacional não se limita aos preparativos para conter o inimigo esconde-se dentro da nação: são os que pretendem “solapar as instituições” e substituir a “civilização crista e ocidental” por “doutrinas exóticas”. O perigo é o inimigo interno. Evidentemente essa linha de pensamento favoreceu a política norte-americana: ela ganhou um aliado na Guerra Fria que identificava como ‘inimigo interno’ todos aqueles que pretendiam mudar o sistema e, por extensão, acabar com a espoliação sofrida pelo Brasil. Daí à Doutrina de Segurança Nacional faltava um passo. O desenrolar dos acontecimentos políticos resultou no que estamos vendo até aqui. Quando os militares chegaram ao poder, não só refletiam uma dinâmica reacionária contra as reformas como possuíam uma ideologia coesa, que se manifestou na Doutrina de Segurança Nacional (Chiavenato, 1994, p. 106).

A Doutrina de Segurança Nacional, nesses moldes, não vem assegurar segurança e proteção, pelo contrário, ocorre o aniquilamento da segurança, justamente pelos interesses mascarados por trás dessa segurança. Dessa maneira, as nações por meio de um processo de segurança, adotam cinco atitudes políticas básicas, sendo elas: “[...] isolacionismo, jogo de alianças, equilíbrio de forças, segurança coletiva ou domínio” (Távora, 1983, p. 14).

Atitudes perfeitas para o estabelecimento do controle social, em prol de interesses particulares.

A ESG propiciava o desenvolvimento de um curso de alto comando para os coronéis e generais do exército, que deveria abranger as três forças. Incorporava, conseqüentemente “[...] em solo brasileiro as ideias e as atitudes maniqueístas dominantes no cenário internacional da Guerra Fria” (Dreifuss, 1981, p. 79). Além de ser um centro formador de doutrinação para militares de maneira específica de desenvolvimento e segurança nacional baseados nas premissas do capitalismo hemisférico, a ESG era instrumento de estabelecimento de ligações naturais entre militares e civis, seja no estado ou nas empresas privadas.

Conseqüentemente, “Como o estopim da criação da Escola fora o contato estreito de militares brasileiros com o Exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial [...]” (Carvalho, 2009, p. 70). Com essa abertura era de se esperar a atuação dos Estados Unidos não só no ESG, mas na ação política e econômica:

É supérfluo ressaltar que os cursos da ESG jamais foram frequentados por trabalhadores: a simples obrigatoriedade do diploma universitário já os eliminava. O general Juarez Távora chegou a afirmar a um *brazilianist* que a exigência de curso superior visava afastar da escola aqueles que não ofereciam uma ‘camaradagem fácil’: trabalhadores, evidentemente. No decorrer da crise, a ESG emergiu como uma fonte de inteligência e poder. Para os civis, identificar-se com a ideologia de segurança nacional, cultivada pela ESG, era a garantia não só de um caminho ‘politicamente correto’ como de respaldo político. Seus alunos logo formariam a Adesg (Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra). Além dos militares, participava da Adesg a elite empresarial brasileira, que pregava o golpe abertamente. Prova disso é a declaração de um diretor da Associação Comercial do Rio de Janeiro. Em entrevista ao *Diário de Notícias*, do dia 12 de março de 1964, ele parodiou a famosa frase bíblica, dizendo: ‘Armai-vos uns aos outros, porque nós já estamos armados’. O embaixador Lincoln Gordon também confirmou à revista *Veja*, em 9 de março de 1977, o envolvimento do diretor da Associação Comercial e Industrial de São Paulo, Alberto Byington Júnior. Dias antes do golpe, o empresário foi aos Estados Unidos comprar gasolina para abastecer a movimentação militar. Há informações de que ele adquiriu quantidades de combustível, pagas com o dinheiro de empresários paulistas e da própria CIA (Chiavenato, 1994, p. 45-46).

A partir dessa afirmativa, entendemos que o objetivo da ESG no Brasil era agrupar e doutrinar convenientemente os altos chefes militares, os funcionários dos ministérios, instituições estatais e empresários, para ter o controle de todo o aparelho militar, como uma “solução” para qualquer problemática, o que não atendia os interesses populares.

Segundo os militares da ESG, os movimentos sociais realizados na época do governo de João Goulart, relacionadas à reforma agrária e de base, acarretariam uma guerra revolucionária (Ramos, 2011). Isso “justificaria” sua intervenção na ação política, uma vez que os militares estariam assegurando a ordem pública, para então “[...] o país poderia voltar a caminhar pra a frente, passados os tempos de turbulência” (Silva, 2011, p. 198). Nesse encaminhamento, nos discursos militares, propagava-se a existência de inimigos internos, os então possíveis comunistas. “Os militares seriam os intérpretes dos interesses ‘populares’ e teriam a função de garantir esses interesses” (Silva, 2011, p. 198). Assim, observamos o alto teor de manipulação em prol de interesses próprios, que não possuía nenhuma relação com interesses da classe popular.

O fato é que desde o período colonial, as ações militares centralizavam na defesa de seu território nacional. Contudo, com o advir dos anos, passaram a atuar em outros continentes, como o ocorrido na Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, as ações militares brasileiras seguiram a doutrinação militar dos Estados Unidos e, com a Guerra Fria, a doutrina militar assumiu uma nova roupagem. Antes o estopim da guerra era embasado no convencional, já em 1964, em uma possível guerra revolucionária. Os inimigos no Brasil eram quem se posicionava de forma contrária. Com isso, por meio das chamadas guerras revolucionárias, os militares travaram guerras contra esses inimigos, utilizando ações policiais, culminando na ditadura civil-militar. Nesse cenário, as intervenções da doutrina militar a rebaixavam à função policial.

A partir dessa afirmativa, entendemos que a atuação militar se encontra atrelada a questões maiores que “proteção”, ao estabelecimento e predomínio de poder, de controle sobre as relações desenvolvidas no país. Assumiu-se uma postura política, marcada pelas peculiaridades de cada período, mas atendendo sempre uma classe específica. Paralelamente, com a ideia de salvar Deus, a Pátria, e a Família das garras do comunismo e com a ajuda de multinacionais com verbas à publicidade, foi mais fácil convencer os pequenos burgueses a aceitarem essa nova forma de governo, pois apresentaram o comunismo como algo demoníaco e de origem maléfica.

O imperialismo dos Estados Unidos ganhou força haja vista que, de um lado, tinha apoio dos meios de comunicação e de outro o controle das forças armadas. Disfarçados com o caráter monstruoso da Guerra Fria, foram convencendo que o comunismo atrapalharia os interesses nacionais, assim, com a aceitação da burguesia, os países dependentes faziam com que o imperialismo caminhasse com segurança.

Com finalidades de manter o imperialismo, por meio de um massacre de oponentes, destruição física, moral e social das pessoas, associados a tomada de pânico, crescia o terrorismo de Estado em nosso país no período ditatorial de 1964, cujos membros não aceitavam esse nome, mas as ações que existiam eram parecidas. A ideia agora era de formar um novo regime, dotado de estabilidade e de ordem, em que sempre há dirigentes envolvidos por um núcleo externo e interno, conscientes de seus propósitos. Mesmo com o término da ditadura civil-militar, as ideias promulgadas pela ESG ainda estão presente na atual conjuntura, tendo como principal veículo sua revista. Desde 1983, a ESG tem uma revista,⁴ para divulgação de suas pesquisas e, conseqüentemente, disseminação de seus ideais.

Nesse patamar, “Tanto o ISEB quanto a ESG destinavam-se, conscientemente e desde seu princípio, a moldar uma elite brasileira capaz de cumprir sua obrigação histórica [...] ou cívica [...]” (Carvalho, 2009, p. 110). Todavia, o ISEB tinha como segmento social a burguesia nacional, que impulsionava o nacional-desenvolvimentismo. Diferente do ISEB, a ES, não definiu qual força hegemônica que conduziria seu processo político, fazendo assim com que existisse uma permissão para a construção do Poder Nacional e a manutenção da Segurança Nacional.

Por meio da articulação da ESG, do IPES e do IBAD, “[...] foram formuladas a doutrina de segurança nacional e as estratégias de guerra aberta às classes populares” (Lira, 2010, p. 26). É oportuno destacar que “Na lista de contribuintes do IPES do Rio de Janeiro e São Paulo, figuravam os

4 “A Revista da Escola Superior de Guerra é um periódico quadrimestral, que publica trabalhos originais e inéditos, com foco em Defesa Nacional, Ciência Política e Relações Internacionais. A publicação busca, também, promover maior integração entre a Escola Superior de Guerra e a sociedade, apoiar o Curso de Pós-Graduação em Segurança Internacional e Defesa (CPGSID), da ESG por meio da publicação de artigos científicos que contribuam para o desenvolvimento do pensamento estratégico e ampliação do conhecimento acadêmico-científico em matéria de Defesa e suas áreas correlatas. A Revista está incluída no Sistema de Avaliação de Periódicos Científicos (QUALIS), elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES), nas Áreas de Avaliação de “Ciência Política e Relações Internacionais” com classificação Bz” (Revista da Escola Superior de Guerra, 2022, p. 01).

altos industriais e banqueiros” (Lira, 2010, p. 29), que realizavam contribuições tanto pessoais, quanto por meio do Fundo de Ação Social. Dentre os contribuintes, temos os referentes aos setores de seguro; financeiro; indústria petroquímica, de minério, farmacêutica, têxtil; imprensa; jornais, entre outros.

Em função disso, os intelectuais aliados ao IPES, desenvolveram propostas políticas, que envolviam o contexto de crise de hegemonia, propondo um regime de dominação política, mantido pelos militares. Para tanto, “[...] organizou diversas ações de doutrinação ideológica e difusão de propaganda contra o governo de João Goulart e promoveu campanhas contra os movimentos sociais dos trabalhadores” (Lira, 2010, p. 28):

Em síntese, a Doutrina da Segurança Nacional, tal como formulada por Golbery do Couto e Silva, assentava-se nas seguintes premissas: 1. O mundo está em guerra (guerra fria, mas com probabilidade de se transformar em quente a qualquer momento). 2. Essa guerra trava-se entre dois blocos: o bloco ocidental, democrático e cristão, e o bloco oriental, comunista e ateu. 3. O líder do bloco ocidental são os Estados Unidos. O líder do bloco oriental é a União Soviética. 4. Como se trata de uma geopolítica, os países situados na área ocidental integram o bloco liderado pelos Estados Unidos; aqueles situados no bloco oriental situam-se sob a liderança da União Soviética. 5. Um corolário dessas premissas é que não há possibilidade de terceira posição: ou se está de um lado, ou de outro. Com efeito, se um país que se situa numa das duas áreas geográficas assume posição de neutralidade, ele estará enfraquecendo o seu bloco e, conseqüentemente, fortalecendo o bloco antagonista. 6. Quanto mais forte o líder, mais forte o bloco como um todo (Saviani, 2008a, p. 359).

A ideia era estabelecer uma doutrinação ideológica, que assegurasse a realização da ditadura civil-militar. O fato é que a união do IPES, IBAD e ESG, no Brasil, sustentou as ideologias da ditadura civil-militar, assim como os setores econômicos, cultural, social e político, que tiveram financiamento de corporações nacionais e internacionais. Com parceria dos Estados Unidos, os empresários contavam com uma colaboração financeira para a execução orçamentária da educação. Assim, o Brasil implementou uma política educacional com reordenação de controle social e político, com foco no 2.º grau e no ensino superior, devido ao preparo de força de trabalho qualificada que atendesse às demandas

das indústrias e dos modelos administrativos das empresas. “Assim, no clímax do regime civil-militar, o Estado concebeu e empreendeu a reforma do Ensino Superior por meio da Lei n.º 5.540/68 e posteriormente, a do Ensino de 1.º e 2.º graus pela Lei de n.º 5.692/71” (Souza, 2016, p. 247).

Ao fazer uso de tais propagações, a ditadura civil-militar despolitiizou “[...] as questões essenciais da vida social e assumiu uma dimensão desmobilizadora ou de fraca mobilização popular” (Germano, 1994, p. 28). Além disso, houve um arquivamento das propostas nacionalistas de desenvolvimento, por meio das Reformas de Base, foi implantado um modelo econômico que resultou na “[...] concentração da renda e desnacionalização da economia” (Arquidiocese De São Paulo, 1990, p. 60). A esse respeito, elucidamos que:

[...] as políticas da ditadura militar muito contribuíram para o desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Neste período foi criado o FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço) e a idade mínima para o trabalho laboral foi diminuída, passando a ser de doze anos. No entanto, em que pese a aparência positiva dessa mudança na legislação, as leis trabalhistas, criadas durante o Regime em muito beneficiavam os donos dos meios de produção (Souza, 2017, p. 17).

Com ações enganosas como por exemplo: a aprovação de leis que aparentemente beneficiava a classe trabalhadora, mas que geravam mais riquezas aos patrões, atendiam ao projeto de desenvolvimento do capitalismo ao empregar tais encaminhamentos, seguido de atos imperiosos, obtinham um consenso social. Na realidade, a utilização de práticas autoritárias e violentas se encontra atrelada à tentativa de dominar, sufocar e controlar amplos “[...] setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política” (Germano, 1994, p. 55).

O poder legislativo teve grande influência na ditadura civil-militar. Sem dúvida os militares exerceram um papel nesse golpe, mas é necessário destacar a influência desempenhada pelo Poder Legislativo nesse processo. Em geral, a história “[...] tende a responsabilizar somente as Forças Armadas pela exclusão do Presidente democraticamente eleito” (Ribeiro, 2014, p. 53). O fato é que “[...] deve-se observar que a ameaça de golpe não é fenômeno recente na sociedade brasileira; ao contrário,

manifesta-se todas as vezes em que o movimento de ascensão popular recobra impulso” (Guilherme, 1962, p. 03).

Vale frisar que todo golpe se encontra imbricado com traição, diferente das conquistas das populares, pois “[...] conquistas efetivas e duradouras do povo não são, nem podem ser, conquistas da traição, mas da luta consequente e diária em que se empenha” (Guilherme, 1962, p. 05). Assim, “O golpe civil-militar de 31 de março de 1964, ao romper a legalidade democrática instituída no Brasil desde 1946, representou um divisor de águas na política nacional” (Ramos, 2011, p. 107), uma traição, que destituiu direitos assegurados, cujo intuito era atender interesses de reprodução do capital, ação essa que contou com direcionamento de instituições, como a UNESCO.

2.3 A Unesco e a Estruturação das Ações Nacionais

Após a Segunda Guerra Mundial, as modificações desenvolvidas nos contextos socioeconômicos e políticos tomaram proporções globais. Mas além da divisão das potências no momento (Estados Unidos em prol da hegemonia capitalista e União Soviética sob a lógica comunista), temos o surgimento de organizações, fomentadas pelo viés capitalista, como Fundo Monetário Internacional (FMI), o BM, a UNESCO ou a Organização dos Estados Americanos (OEA), que visavam assegurar a “paz”, a partir da justificativa do desenvolvimento econômico e da democracia (burguesa).

As instituições criadas com essa finalidade não se resumiram unicamente ao fomento do desenvolvimento, que dentro dos padrões dominantes, mas ao desenvolvimento de políticas culturais nas nações signatárias desses organismos. Nesse sentido, as políticas culturais financiadas, formuladas e instrumentalizadas por essas organizações internacionais, implantadas nos países signatários, promoveram em maior ou menor escala os interesses dos centros hegemônicos do capitalismo internacional.

Por meio de acordos, como o de *Bretton Woods*, parte das agências internacionais contribuíram para o atendimento da nova ordem criada após a Segunda Guerra, que consolidava a supremacia norte americana no cenário internacional. Cabe enfatizar as investidas dos Estados Unidos na área educacional, incluindo o ensino superior, com vistas à formação da camada dominante das diferentes nações americanas dispostas a exorcizar a presença do comunismo em suas respectivas nações. “Sob forte discurso ideológico valorativo da busca pela paz mundial e da cooperação entre os povos, as relações internacionais vivenciaram uma divisão entre dois grandes blocos de influência e disputa hegemônica” (Lombardi,

2014, p. 28). Estas organizações internacionais, estavam e estão a serviço dos interesses capitalistas.

Entendemos que a influência internacional nas ações desenvolvidas na ditadura civil-militar decorreu por intermédio de organizações como a UNESCO. Contudo, para entender a ação da UNESCO na ditadura civil-militar, de início é interessante discorrer um pouco sobre a UNESCO, a fim de apreender seu papel orientador na elaboração de políticas sociais e, em especial, aquelas relacionadas à saúde, à educação, à habitação dos países pobres, ou dos países em desenvolvimento.

Nesse patamar, frisamos que o Brasil recebe orientações para a realização de políticas sociais, dentre elas aquelas voltadas para a educação e para a formação humana em geral, sobretudo as destinadas ao mundo do trabalho, conseqüentemente atendendo interesses do capital. Em função disso, é importante lembrar que, a UNESCO:

[...] foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. **A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972**, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. Desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização (ONU-BR, 2018, p. 01, grifo nosso).

A missão da UNESCO, segundo a organização, não se restringe apenas ao Brasil, mas se estende para outros países, sobretudo em países periféricos. Desempenha um papel de “[...] constituir um fórum central destinado à articulação dos temas éticos, normativos e intelectuais do mundo contemporâneo” (UNESCO, 2004, p. 33), por meio de um intercâmbio com outros países, criando e articulando ideias, em especial com os países membros,

bem como estimula a concretização de seus ideais, por meio de diversos mecanismos, como programas e projetos. Utiliza-se de uma série de recursos para que seu intuito e seus interesses sejam alcançados.

Dentre esses recursos destacamos a revista *O Correio*. “Lançado em 1948, *Le Courier, Courier* ou ainda *El Correo*, nomes recebidos nas línguas em que era editado, francês, inglês e espanhol, assemelhava-se a um pequeno informativo” (Peguim, 2015, p. 60). Criado nas negociações da Conferência das Nações Unidas, realizado em Genebra, no ano de 1948, o periódico foi relacionado ao tema de “Liberdade de Informação”. Ironicamente, pois propagam como se ter uma liberdade de informação, mas as informações são orientadas e atendem interesses capitalistas de manutenção da ordem social:

Em 1972, *El Correo* passa a ser traduzido para o português. Nasce *O Correio da UNESCO*. A Fundação Getúlio Vargas – FGV, que promovia desde 1959 a impressão e circulação no Brasil da versão francesa, *Le Courier*, passa a traduzir a versão espanhola, editar e imprimir *O Correio da UNESCO*, administrando sua circulação por intermédio do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – IBECC (Peguim, 2015, p. 61).

O Correio da UNESCO passou a ser editado correspondendo a nova ordem econômica mundial, devido à revisão das políticas da UNESCO para os países em processo de descolonização e com as economias se desenvolvendo. Dessa maneira, publicado em paralelo com a criação do Escritório Nacional da UNESCO em Brasília, a revista aqui no Brasil, passa atuar como centro de organização na América do Sul, fazendo com que o Brasil se tornasse destaque regional. “Com o Escritório, dava-se continuidade a ação da Representação da UNESCO no país, instalada desde 19 de junho de 1964, como parte do acordo de cooperação técnica firmado entre a organização e as autoridades brasileiras” (Peguim, 2015, p. 63). Cabe frisar que:

O Correio da UNESCO atuava como instrumento para a divulgação das políticas e programas da ONU e da UNESCO para as questões do meio ambiente e do desenvolvimento. Publicando artigos de seus representantes, assim como excertos de relatórios e documentos elaborados nas conferências e comissões sobre as temáticas ambientais e artigos anteriormente publicados em outros veículos de comunicação. Nas páginas da revista também encontramos excertos de pesquisas realizadas por academias, universidades, institutos, ONGs, ligadas ou

não à UNESCO. *O Correio da UNESCO* também é espaço para a comunicação entre os diretores-gerais da UNESCO e os leitores e interessados nas ações da organização. A revista promovia assim, o ideal da UNESCO para a livre circulação e intercâmbio de informações (Peguim, 2015, p. 86).

Diante desse contexto, a revista se configurou como um instrumento de propagação da orientação da UNESCO, sendo que por meio de políticas científicas e tecnológicas a nova ordem da UNESCO deveria promover um crescimento industrial e econômico nos países que estavam em processo de desenvolvimento. Para tanto, ocorreu a realização de seminários e formação profissional, visando movimentar recursos e ações “[...] a fim de explicar e esclarecer os objetivos desta nova ordem atuando como foco catalisador da criação de infraestruturas, promovendo o desenvolvimento da ciência social e coordenando esforços dentro do sistema das Nações Unidas” (Peguim, 2015, p. 71).

Nesse patamar, ao longo dos anos 1970 a UNESCO passa a promover programas de infraestrutura e aperfeiçoamento da pesquisa científica com o intuito de ajudar as autoridades públicas, nacionais e internacionais, para que pensassem e colocasse em prática seu desenvolvimento econômico.

Na América, o direcionamento de suas ações se restringe aos países da América Latina e do Caribe. Segundo a UNESCO, esse encaminhamento decorre dos desafios da globalização, que marcam a região com o crescimento econômico e ao mesmo tempo com desigualdades sociais. “Esta fragilidade se deve em parte ao atraso de reformas orientadas para justiça social, com respeito às reformas econômicas e políticas” (UNESCO, 1998, p. 05). Diante desse contexto, a educação se apresenta como “[...] um fator decisivo para a construção da paz, alcançar um desenvolvimento duradouro e consolidar a democracia” (UNESCO, 1998, p. 05).

As orientações propostas pela UNESCO destinadas aos países membros foram gradualmente sendo incorporadas às diretrizes e políticas legais. Essas incorporações nas decisões dos países são marcadas, em especial, pela organização de “[...] novas Conferências, nas quais se pode analisar os avanços e os impasses na educação” (Gomide, 2010a, p. 04). Sobre o contexto brasileiro, a UNESCO afirma que são vários os desafios a serem enfrentados, visando melhorias no desenvolvimento humano, sendo que os desafios serão superados se ocorrer um “[...] vigoroso empenho de governo e sociedade civil na eliminação das disparidades sociais, étnicas

e econômicas e no estímulo à alteridade e à tolerância como base da solidariedade” (UNESCO, 2004, p. 32). A chave para o processo, segundo a organização, se encontra centrada na educação, o que era condizente com o discurso hegemônico do período que associava educação com desenvolvimento econômico.

Vale ressaltar que a organização delega à educação a responsabilidade de mudar os problemas sociais existentes no Brasil, mas não apresenta os reais motivos que envolvem essas problemáticas. “As ações da UNESCO no Brasil não devem ser compreendidas apenas unilateralmente como uma imposição de sua agenda, ou uma ampliação centro-periferia de suas ações” (Peguim, 2015, p. 65), justamente por representar interesses de reprodução do capital.

No Brasil a participação da UNESCO decorre em forma de parcerias, nas quais são estabelecidos projetos e acordos com órgãos governamentais e não-governamentais, tais como: “[...] apoio institucional, técnico e/ou financeiro a eventos e iniciativas governamentais e não-governamentais, proposição e experimentação de inovações e da produção e disseminação de conhecimentos e subsídios a política pública” (UNESCO, 2004, p. 52). Desse modo, a organização possui um livre espaço e conta com vários apoios para disseminar suas orientações, por meio de órgãos governamentais e ou não-governamentais.

Dentre os documentos aprovados pela UNESCO, destacam-se aqueles que se referem à educação, como o “Relatório Delors”, que foi utilizado como mecanismo de orientação para o desenvolvimento de ações de cunho educacional para vários países, em especial os países em desenvolvimento, que firma a influência dessa organização a partir de 1990. Todavia, conforme já apresentamos, sua representação no cenário brasileiro, com sede física, decorre de décadas anteriores, que correspondem ao período da ditadura civil-militar no Brasil, haja vista que sua representação “[...] no Brasil foi estabelecida em 19 de junho de 1964 e se tornou Escritório Nacional no âmbito do Cluster Mercosul + Chile desde a nova estratégia de descentralização implementada pela sede da UNESCO” (UNESCO, 2021, p. 01).

É importante ressaltar que sua implantação no território brasileiro, aconteceu a partir de 1964, mas sua influência já existia de forma paulatina, pois o Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura (IBECC), fundado em 1950, era ligado às preposições da UNESCO (Saviani, 2008a). Logo, sua interferência nas ações desenvolvidas em sociedade

no cenário brasileiro data do período próximo a sua criação, que por sua vez, atende os interesses de imperialistas dos Estados Unidos. Além disso, suas ações não eram isoladas, mas muitas vezes atreladas à outras organizações internacionais, como BM.

Sobre o BM, apontamos que foi criado em um contexto pós-guerra, e que “Atualmente, é o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional. É também o principal financiador de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional” (Soares, 2003, p. 15). É composto por um conjunto instituições, sendo a principal o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). “À medida que os países europeus se restabeleceram e os do Sul foram se descolonizando sem lograr superar seus fatores de empobrecimento, o BIRD passou a orientar seus empréstimos para os países do Sul” (Arruda, 2003, p. 46).

“A preocupação do Banco em relação à marginalização econômica deu-se também pelas reações sociais que eclodiram no Terceiro Mundo, marcadamente na América Latina, a partir da década de 60” (Fonseca, 2003, p. 231). Essa preocupação se encontra imbricada aos interesses dos Estados Unidos, pois como era de se esperar, o BM sempre teve influência norte-americana, que desempenhava um papel importante, servindo como instrumento secundário na execução de sua política externa. O que favoreceu o crescimento e expansão do sistema capitalista “[...] mediante programas de ajuda e concessão de empréstimos crescentes aos países do Sul a partir do início dos anos 50” (Soares, 2003, p. 18). Exerceu conseqüentemente, uma influência profunda em países em desenvolvimento, como o Brasil.⁵

5 “Em 1949, o Brasil recebeu seu primeiro empréstimo do Banco Mundial no valor de 75 milhões de dólares. Entre 1949 e 1954, foram financiados no país projetos no montante de 194 milhões de dólares — 14% dos empréstimos totais aprovados pelo Banco no período. Na fase seguinte, o Banco Mundial passou oito anos sem aprovar empréstimos para o Brasil tanto por discordâncias associadas à política econômica quanto por motivos estritamente políticos, como ocorreu nos períodos 1955-1957 e 1960-1964. No primeiro caso, ao viés crescente nacionalista do governo Vargas somavam-se desentendimentos quanto à política econômica adotada e aos fortes desequilíbrios no balanço de pagamentos. No segundo, foi decisivo o rompimento do governo JK com o FMI, agravado posteriormente pela linha política do governo de João Goulart. Com o início do regime militar, o Banco Mundial foi progressivamente ampliando seus empréstimos para o país, e o Brasil tornou-se, nos anos 70, o maior tomador de recursos do BIRD. Foi também a época de melhores relações entre o governo brasileiro e o Banco. Nesse sentido, contribuíram além dos fatores políticos, o dinamismo da economia brasileira nos anos 70 e o enorme aumento da liquidez internacional, que obrigou uma postura mais agressiva de empréstimos por parte do BIRD.” (Soares, 2003, p. 31-32). Sendo que “Nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia

Vale ressaltar que os empréstimos tinham um percentual muito baixo referente a setor social, como no caso da educação, tendo em vista que os setores mais favorecidos eram da energia, transporte e infraestrutura. A partir de 1970, os financiamentos do BIRD passam a serem destinados à produtividade, em especial ao setor agrícola, bem como ao sistema educacional, sob a prerrogativa de diminuir o crescimento da pobreza. O fato é que não se tinha um olhar específico para a educação, mas a partir de então, passa a ter a deliberação de políticas educacionais mediante a concessão de financiamentos. Esse direcionamento não visou propiciar uma educação de qualidade, pelo contrário, uma vez que o intuito era assegurar os interesses do capital.

A partir de 1980, ocorreu uma reorientação de suas ações nos países em desenvolvimento. O BM tanto “[...] atuou como credor inflexível quanto como instrumento dos outros credores para influir no ajustamento das economias dos países devedores impondo-lhes a prioridade de pagamento da dívida externa” (Arruda, 2003, p. 43). Como consequência, as instituições financeiras internacionais passaram a exercer “[...] poder de planejar e definir as políticas de estabilização, de crescimento e de desenvolvimento socioeconômico do Estado [...]” (Arruda, 2003, p. 43). Isso favoreceu seus principais acionistas, compostos pela classe dominante dos países industrializados. Vale frisar que existe uma lealdade dos países membros, porém, quem comanda o BM é sempre um norte-americano, por meio de suas políticas e de interesses dos governos e da camada dominante do mundo industrializado.

“O BM não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada — uma ideologia e um pacote de medidas [...]” (Torres, 2003, p. 126), que seguindo a lógica capitalista, propaga que o triunfo se encontra na competição com os outros países e não na solidariedade e cooperação. Nesse segmento, “[...] para competir, um país deve atrair capitais que invistam na produção de bens e serviços exportáveis, com alta produtividade, qualidade e flexibilidade [...]” (Coraggio, 2003, p. 80), beneficiando, desse modo, a reprodução do capital:

O financiamento não é o único nem o mais importante papel do BM em educação (representando apenas 0,5 % da despesa total pelos países em desenvolvimento neste setor); o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação

brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira” (Soares, 2003, p. 17).

para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial (Torres, 2003, p. 125-126).

É importante lembrar que por mais que as propostas educativas oficiais do BM sejam muitas vezes interpretadas como resposta contemporânea aos problemas atuais, eles seguem uma linha que dura desde os anos 1970, quando “[...] aparecia em parte como uma correta chamada de atenção, dirigida àqueles que se concentravam na análise das determinantes socioeconômicas externas, para que considerassem e agissem sobre o que acontecia na sala de aula” (Coraggio, 2003, p. 97). Trata-se de modificações de discursos, mas não de teoria, cujo cerne e interesse continua o mesmo. Logo, enquadrou seu modelo econômico nos países em desenvolvimento, “[...] esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa” (Coraggio, 2003, p. 102):

Boa parte de quem opina hoje sobre o que tem ou não tem de ser feito em educação, tomando importantes decisões neste campo, tanto no âmbito local como mundial, carece do conhecimento e da experiência necessários para lidar com os campos sobre os quais se pronuncia e decide: a educação básica, o ensino e a aprendizagem em sala de aula, a aprendizagem infantil, a capacitação docente, o desenvolvimento e a reforma curricular, as políticas linguísticas, a aquisição da lecto-escrita, a elaboração de textos escolares e outros materiais instrucionais, a avaliação da aprendizagem etc. Poucos deles estiveram alguma vez na frente de uma classe e de um grupo de alunos numa instituição escolar. Poucos mantêm seus filhos no sistema público para o qual são pensadas e supostamente desenhadas as propostas. A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores (Torres, 2003, p. 139).

A educação é utilizada para servir ao capital, e a prioridade não está em um aprendizado ativo, crítico e reflexivo, mas em um ensino fragmentado, passivo e alienante, como “[...] um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza” (Tommasi, 2003, p. 195), sem abordar e revolver o problema estrutural presente na sociedade.

Vale enfatizar que o BM financiou no período ditatorial alguns projetos educacionais em parceria com o MEC. O primeiro ocorreu entre 1971 a 1978 e o segundo entre 1984 a 1990, ambos direcionados ao ensino técnico atrelado ao ensino médio. O terceiro se configura na Lei n.º 5.692 de

1971, direcionado ao ensino profissionalizante e aos centros interescolares (Fonseca, 2003). Todavia, a execução desses projetos, envolveu outras organizações como a UNESCO,⁶ em uma missão integrada.

Nesse patamar, frisamos que dentre as heranças da ditadura civil-militar, a mais enfatizada é a violência, propiciada pelos militares, seja por meio de tortura, desaparecimento de pessoas e pelos assassinatos, mas, enfatizamos também, a dívida social⁷ (totalmente impagável), a dívida externa,⁸ as altas taxas de inflação,⁹ além da influência internacional em vários segmentos, como o educacional, mostrando como a ditadura civil-militar proporcionou um estrago de grandes proporções.

A partir desses levantamentos, podemos dizer que o golpe de 1.º de abril está relacionado à Guerra Fria e à hegemonia norte-americana, “[...] 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*) [...]” (Netto, 2014, p. 74). Nesse processo, os imperialistas patrocinaram a contrarrevolução preventiva em escala mundial, para naturalizar suas ações, usaram todos os artifícios e contextos possíveis, como organizações internacionais, dentre elas a UNESCO, que propagaram seus ideais no contexto educacional, para atender a lógica do capital. Encaminhamento esse presente na próxima seção, que apresenta os vínculos entre a Teoria do Capital Humano, as organizações internacionais e as reformas educacionais.

-
- 6 A esse respeito, descrevemos por exemplo que, “O primeiro projeto foi executado no período de 1971 a 1978, para assegurar a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2.º grau, industrial e agrícola. Os objetivos do projeto para o ensino agrícola visavam ao desenvolvimento de metodologias de ensino segundo o modelo escola-fazenda. Embora este enfoque já tivesse sido considerado no âmbito da cooperação técnica bilateral desde os anos 60, o projeto do Banco Mundial visava reforçar o modelo norte-americano de desenvolvimento rural, que fundamentava o enfoque pedagógico da escola-fazenda. A decisão sobre o primeiro projeto resultou de uma missão integrada pelo BIRD/FAO/UNESCO/Fundação Ford, com vistas à identificação de prioridades para investimento do Branco no Brasil. O projeto foi executado no âmbito de sete escolas agrícolas federais de 2.º grau (além da construção de uma nova escola). Para o ensino industrial, o projeto previa a reforma de duas escolas técnicas de 2.º grau e a construção de seis centros de ensino” (Fonseca, 2003, p. 236, grifo nosso).
- 7 “[...] resultante, entre outras razões, de uma concentração da renda sem precedente na história do país” (Bovo, 2014, p. 135).
- 8 “[...] em 1985, somava mais de 100 milhões de dólares” (Bovo, 2014, p. 135).
- 9 “Após a transição para a democracia o país demorou dez anos para conseguir fazer a inflação chegar a um dígito. Com todo o sacrifício que este processo representou para o país e para a população, especialmente para as pessoas pertencentes as camadas de renda mais baixa” (Bovo, 2014, p. 135).

TEORIA DO CAPITAL HUMANO E VÍNCULOS COM A UNESCO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA DITADURA CIVIL-MILITAR

Esse terceiro capítulo tem como objetivo apresentar os vínculos entre a Teoria do Capital Humano, os organismos internacionais, como a UNESCO, e as reformas na educação brasileira na ditadura civil-militar. Sobre essa temática, assinalamos que “A ditadura existente no Brasil se caracteriza, aliás, por fatos irretorquíveis que atentam contra a ordem constitucional e, em especial, contra a ordem jurídica” (Marighella, 1979, p. 16), que proporcionou profundas modificações em vários âmbitos da vida social, sendo que o cerne foi a reprodução do capital.

É importante esclarecer que a UNESCO “[...] se define como um catalisador da proposta e disseminação de soluções inovadoras para os desafios encontrados” (Moreira; Lara, 2012, p. 94), especialmente aquelas que se referem ao sistema educacional, por intermédio do estabelecimento de normas, de projetos, de parâmetros e de redes de comunicação. Ao propiciar um acompanhamento técnico, o direcionamento da UNESCO se firma no aprimoramento da educação mundial, como cada país é marcado por suas particularidades, não é possível estabelecer uma paz internacional seguindo um único padrão de direcionamento, esse encaminhamento se justifica pelas orientações dessa organização se encontrarem atreladas à lógica do capital.

Vale frisar que, nessa lógica, as relações de classe estão presentes no contexto educacional, pois para dar continuidade no processo de acumulação, utiliza-se de uma manipulação convincente, indo além de

uma dominação política e exploração econômica. O intuito é que ocorra a submissão por parte do trabalhador à ideologia capitalista. Submissão essa, de forma profunda, tanto em valores, como em práticas. “Essas práticas e valores pretendem, de um lado, preparar a mão de obra para o aumento da produtividade e, de outro, atenuar as contradições nascidas da exploração e da dominação” (Cury, 1980, p. 81). Dessa maneira:

O golpe militar de 1964, ao lado da maior precariedade no regime federativo, trará novos impactos para a educação escolar. [...] Mas é preciso dizer que data dessa época a crescente demanda por escolarização primária, dado o surto de crescimento econômico pelo qual o país passava, aliado à urbanização desordenada e à forte industrialização nos grandes centros urbanos. Sem a devida redistribuição da riqueza produzida, o fosso entre ricos e pobres se aprofunda, realidade essa evidenciada por inúmeras estatísticas do período (Cury, 2008, p. 215).

Temos na ditadura civil-militar o reforçamento da natureza dominante do Estado, que age por meio da dominação de uma classe sobre a outra, que por sua vez, já se fazia presente nas relações sociais, pois o Estado sempre foi marcado por interesses privados. O Estado não deve ser percebido “[...] apenas como organização burocrática de poder, mas como uma estrutura reguladora do sistema capitalista, serve aos desígnios das classes sociais que dele se apossam e através dele exercem a hegemonia legitimadora da dominação” (Cury, 1986, p. 55). Dessa maneira, o Estado se configura como um agente econômico, uma instância organizadora e reguladora do modo de produção.

A respeito do Estado, é importante esclarecer que o Estado por um viés marxista¹ configura-se como uma “[...] instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe [...]” (Bottomore, 2001, p. 133), por sua atuação no modo de produção capitalista, estar relacionada à acumulação de capital. Nessa circunstância “O Estado é o produto e a manifestação do *carácter inconciliável* das contradições de classe” (Lénine, 1918, p. 04). Em função, do

1 Além da concepção marxista, temos a liberal, que apresenta o Estado como um aparato que atende interesses públicos, ou seja, “[...] elemento aglutinador dos diferentes interesses que circulam na sociedade, fornecendo as condições para o Estado de direito” (Vieira; Albuquerque, 2001, p. 21). Contudo, diferentemente dessa definição, adotamos no estudo, a concepção marxista, haja vista que, o Estado não é neutro, pois os atos adotados pelo Estado se configuram como um instrumento de preservação dos interesses da classe dominante.

Estado se configurar como um aparelho que realiza inferências no campo econômico, sua ação na conjuntura atual materializa as consignações do capital, em prol de uma classe social.

Nessa circunstância, o Estado exerce um papel determinante na composição da constituição do sistema hegemônico, cuja função é garantir a expansão econômica, pois ao concentrar “[...] as economias a serem postas à disposição da indústria e da atividade privada, como investidos a médio e longo prazo” (Gramsci, 1980, p. 84), se torna um organismo que busca a posse e o lucro. Para tanto, o Estado realiza uma adequação “[...] das mais amplas massas populares as necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção” (Gramsci, 1980, p. 91). Nesse patamar, seu controle ocorre sobretudo nas instituições subordinadas às ações públicas.

“O interesse da camada dominante da sociedade é consagrar legalmente o que existe, fixar em leis os limites estabelecidos pelo uso e por tradição” (Gramsci, 1980, p. 75). Assume uma função reguladora e ordenada, assegurando solidez social ao modo de produção capitalista. “Essa ordenação é justamente a forma em que o modo de produção se consolida e se emancipa, relativamente, da arbitrariedade pura e do simples acaso” (Gramsci, 1980, p. 75) e atinge as condições fundamentais no processo de reprodução e nas relações sociais.

Dessas acepções, podemos ressaltar que por meio do ordenamento político, temos atribuição de procedimentos e leis as pessoas físicas e jurídicas, que impõem as regras para a manutenção do capital. Dessa maneira, o Estado tem um papel categórico nas ações de ordem econômica, para abafar os antagonismos das classes sociais (Lênin, 2007). Para tanto, utiliza-se da legislação, como as referidas voltadas à educação, saúde, habitação, entre outras, para conservar o controle social.

Nesse encaminhamento, o Estado por si só não adapta “[...] uma forma de ser social, ao contrário, ele é expressão política da estrutura produtiva. Porém, ao apregoar a ideia de que está acima dos interesses privados, contribui para camuflar a dominação de uma classe sobre a outra” (Favoreto; Galter, 2020, p. 16). Por ser uma expressão política, utiliza-se de estratégias para agir em consonância com os interesses do capital.

Temos assim a exclusão² da maior parte da humanidade, como “objetos manuseados” dentro da lógica do convívio social. Neste cenário,

2 Vale esclarecer que expressão exclusão se refere a maior parte da humanidade que vive em condições precárias, desempregadas ou subempregadas.

compreendemos que, “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (Marx, 2011, p. 25). Em função disso, “O homem é o mundo do homem, o Estado, a sociedade” (Marx, 2013, p. 45), no qual as relações desenvolvidas entre os homens é a base do Estado.

Nessa perspectiva, “Com efeito, a partir da derrubada de Goulart [...]”, as Forças Armadas, “[...] não se contentaram mais em exercer a função de simples árbitros nas disputas políticas entre os civis, passando a controlar a máquina estatal diretamente, sem intermediários” (Lewandowski, 1998, p. 238), haja vista que, mesmo o Estado tendo uma autonomia relativa, ainda atua em função dos interesses das classes dominantes, fazendo uso da repressão. “Repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo ideias subversivas” (Cunha; Góes, 2002, p. 36).

Como resultado, ocorreram modificações profundas na educação brasileira. Simultaneamente, em que “[...] professores eram aposentados compulsoriamente e o movimento estudantil era aos poucos controlado, se estabeleceu a criação das licenciaturas curtas (1964), a Reforma de Ensino Superior (1968) e a Reforma de Ensino de 1.º e 2.º graus” (Nascimento, 2015, p. 01). Os efeitos da Doutrina de Segura Nacional se firmaram no meio educacional para legitimar a ação.

Isso ocorreu com a institucionalização da ‘Educação Moral e Cívica’ e seu prolongamento para o ensino superior (inclusive a pós-graduação), com a denominação de “Estudos de Problemas Brasileiros”, que segundo estabelece o Decreto-lei 869/69, assinado pela Junta Militar, tornaram-se disciplinas obrigatórias (Germano, 1994, p. 134).

Com efeito, temos os desdobramentos da ditadura civil-militar das alterações na conjuntura atual educacional, pois o legado educacional na ditadura civil-militar se faz presente na educação brasileira atualmente. Podemos enfatizar os seguintes pontos: o reforço do vínculo já existente entre a educação pública e as necessidades do mercado de trabalho; a intensificação da privatização do ensino; um modelo de pós-graduação implantado a partir de um direcionamento internacional; e a estruturação do ensino a partir de mecanismos organizacionais que se encontram em integral vigor (Saviani, 2008b):

Torna-se também imperativo conhecer as verdades históricas desse período, muitas vezes ocultado na educação das novas gerações. E o conhecimento histórico passa pela pesquisa nas fontes e em bibliografia especializada, que oferece subsídios para análises e interpretações mais globais a partir de uma cadeia de relações dos acontecimentos isolados. Este é o caminho para análise conjuntural e estrutural. Na primeira, o conhecimento histórico do Golpe de 64 e da ditadura posterior vai além do mosaico de informações sobre os fatos da época. É preciso analisar a conjuntura histórica nacional que, na época, desenhava a construção de uma democracia social no Brasil. Com grande apoio e participação popular, o governo de João Goulart propunha reformas de base na política, no acesso a terra, na educação e outras áreas, causando grande incômodo ao contexto político dominado por partidos conservadores. A análise conjuntural do Golpe exige ainda um olhar para o cenário internacional daquele momento histórico, marcado pela *Guerra Fria* entre os EUA e a URSS. Esta divisão maniqueísta do mundo foi o grande álibi para o imperialismo econômico e cultural das duas grandes potências centrais em relação aos países periféricos. Na América Latina, por exemplo, os EUA, em nome do combate ao comunismo, arvoraram-se no direito de intervir em políticas nacionais, sustentando golpes de Estado e apoiando a implantação de ditaduras em países que buscavam democraticamente soluções para superação das brutais desigualdades sociais (Cardoso, 2014, p. 09).

Em consonância com essa afirmativa, compreendemos que a ditadura civil-militar envolve uma gama de acontecimentos e interesses, no qual o que prevaleceu foi a lógica capitalista. Nessa conjuntura, subordinado ao imperialismo, o Brasil “perdeu” suas forças, juntamente com outros países da América Latina.

Fato esse decorrente da junção de artimanhas internas, embasada na esfera externa, em especial dos países desenvolvidos, como os Estados Unidos, cuja o interesse é sua soberania mundial, que por sua vez, se encontra atrelada à reprodução do capital, abarcada pela Teoria do Capital Humano. Desse modo, ressaltamos a importância de mostrar a vinculação dessa teoria com a UNESCO, bem como suas consequências na estrutura e desenvolvimento educacional no período estudado.

3.1 Teoria do Capital Humano e seu Dinamismo na Educação

A Teoria do Capital Humano, se encontra relacionada ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, para tanto, primeiramente destacamos que o termo capitalismo só se emprega na sociedade moderna quando ocorre a exploração do trabalho assalariado, daquele que não possui os meios de produção (Marx, 1989). Nesse modo de produção, todos têm a necessidade de comprar produtos frutos do trabalho uns dos outros, uma vez que possuem atividades especializadas. Em vista disso, a economia política³ determina a existência da propriedade privada (o trabalhador não é dono dos meios de produção), que marca a existência da divisão de classes, por meio da divisão do trabalho (trabalho manual e o trabalho mental).

Nesse particular, destacamos que a sociedade capitalista é regida pelo capital, que é movida pela produção de mais-valia ou mais-valor. O capital não é dinheiro, mas sim a relação social. Mas o que é valor? Valor é a quantidade socialmente necessária de trabalho para a produção. O dinheiro de papel não representa o capital, pois ele é uma mercadoria de troca. Sabemos que, uma mercadoria vale mais que a outra, pelo valor, ou seja, o tempo gasto e os meios de produção utilizados para a sua produção (Netto; Braz, 2008). No início quando havia as trocas de mercadorias, não havia capital, e sim o que imperava era a equivalência. O capital é o excesso de valor acumulado nas mãos da burguesia, e o homem produz para atender as necessidades e valorização do capital (Padilha, 2006).

A sociedade capitalista parte do princípio da base econômica, que é movimentada pelo trabalho, que pode ser definido em um sentido ontológico, como um processo que decorre da articulação do homem com a natureza,

3 Nas origens da economia política clássica, a questão do valor (quantidade de tempo gasto), aparece vinculada ao trabalho. Do trabalho é que forma toda a riqueza da nação. De todos os economistas clássicos, foi Ricardo que criou a teoria do valor de trabalho que fundamenta a teoria de Marx. Segundo Ricardo, o valor (riqueza social) resulta exclusivamente do trabalho, sendo que nem tudo o que é valioso para a sociedade resulta do trabalho, como por exemplo, os elementos naturais, sem os quais a vida seria impossível, mas o interessante dos economistas políticos dirigia-se para a compreensão da riqueza social, que é fruto do trabalho. A partir de Ricardo, Marx estabeleceu as bases teóricas para a compreensão adequada do valor. Estudando a produção das mercadorias na sociedade capitalista, ele observou que o valor delas é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção, entendendo-se como tempo de trabalho socialmente necessário. O valor das mercadorias, expresso em termos monetários, é o seu preço (valor = tempo necessário para produzir; que é diferente de preço = expressão monetária) (Netto; Braz, 2008).

sendo que o homem utiliza um material da natureza, modifica-o, a fim de suprir as necessidades humanas, sejam elas físicas ou mentais (Marx, 1989). O trabalho é uma das condições para o desenvolvimento do homem.

A base material⁴ descreve as atribuições econômicas na sociedade, sendo essa sociedade considerada por Karl Marx como a infraestrutura da estruturação da sociedade capitalista. Nesse segmento, a estrutura fundamenta a superestrutura, que abarca as demais atividades pertinentes na sociedade (política, cultura, entre outras), no qual essas atividades são determinadas de acordo com o difundido na infraestrutura — base econômica (Masip, 2001).

Dentro dessa lógica, as necessidades econômicas permeiam as relações sociais desenvolvidas na sociedade capitalista. Nesse patamar, para se assegurar a hegemonia do capital, temos na sociedade contemporânea a educação sendo utilizada como instrumento de acumulação do capital. “A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir” (Frigotto, 1995, p. 30).

A Teoria do Capital Humano se refere “[...] ao investimento em indivíduos e nações, normalmente realizado por meio da educação com intuito de aumentar a produtividade do trabalho, aumento esse que, por sua vez, gera retornos a nível microeconômico e macroeconômico” (Perreira, 2016, p. 10–11). O microeconômico, por abranger a esfera individual, configurando o salário do trabalhador, e macroeconômico, na ampliação da produtividade, que por sua vez, reflete no desenvolvimento do país (Perreira, 2016). Contudo, não expõem que tais encaminhamentos acarretaram o avanço da desigualdade social.

Em função disso, “Mão-de-obra qualificada é matéria de ordem do dia, em cada ponto da formação dos jovens, enquanto se procura ao trabalhador, por várias maneiras, o treinamento de que carecia. É Tempo de Construir – é o *slogan*” (Staiger, 1971, p. 62, para alcançar o desenvolvimento nacional. Discurso esse que esconde uma problemática estrutural, além de manter “[...] intactos os interesses da classe detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador” (Frigotto, 2008, p. 49). Dessa maneira, para a camada conservadora (que visa atender seus interesses

4 A base material refere-se à “[...] uma série de condições materiais de existência que, por sua vez, são elas próprias o produto natural-espontâneo de uma longa e excruciante história de desenvolvimento” (Marx, 1989, p. 127). Condiciona desse modo, o processo socioeconômico, político e cultural da vida humana.

econômicos, é claro), a utilização da Teoria do Capital Humano é útil para o aperfeiçoamento e propagação do capitalismo no Brasil.

Nesse processo em particular, por ser concebida como prática social, a educação se tornou o elemento “perfeito” para atender os interesses do capital. Configurou como um elemento de treinamento e funcionalidade social, voltado às exigências do mercado, propiciam uma “[...] formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio [...] e os organismos que os representam” (Frigotto, 1995, p. 31), como o Estado. Como consequência, temos a instauração de várias empresas, cuja força de trabalho especializada ficava sob responsabilidade, em especial de instituições particulares⁵. Portanto:

O fator H (capital humano) passou a compor a função de produção da teoria econômica marginalista para explicar os diferenciais de desenvolvimento entre países e entre indivíduos. Assim, a variação de desenvolvimento maior ou menor entre países ou a mobilidade social dos indivíduos que dantes eram explicados por A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão-de-obra) agora recebia um novo fator H como potenciador do fator L. Países que investissem mais no fator H teriam a chave para sair de sua condição de subdesenvolvidos para desenvolvidos, e os indivíduos teriam maiores rendimentos futuros e ascensão social (Frigotto, 2008, p. 46).

Aqui a educação torna-se um fator de produção, ligado à economia, que por sua vez “[...] seria um fator de produção de máxima relevância, capaz de elevar a renda de trabalhadores, elevar a produção e gerar riquezas ou capital físico aos donos dos meios de produção” (Souza, 2017, p. 35).

É importante destacar que “A Teoria do Capital Humano foi formulada de forma sistematizada a partir da década de 1950, sobretudo nos Estados

5 “[...] foram criadas várias empresas estatais que empregavam alta tecnologia e demandavam o desenvolvimento de pesquisa científica e tecnologia. É o caso da Empresa Brasileira de Aeronáutica (Embraer) 1969; Telecomunicações Brasileiras (Telebrás) 1972; Computadores e Sistemas brasileiros (Cobra) 1974; Centrais Nucleares Brasileiras (Nuclebrás) 1974; entre outras. Foram instalados, igualmente, centros de pesquisa de muitas empresas estatais dos quais são exemplos importantes: o da Usina Siderúrgica de Minas Gerais, (Usiminas) 1967; o Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Petrobrás (Cenpes) 1973; o Centro de Pesquisa de Energia elétrica da Eletrobrás (Cepel) 1971; a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), do Ministério da Agricultura, 1972; o Centro de Pesquisa e Desenvolvimento (CPqD), da Telebrás, 1976, etc. Em 1983, dados divulgados pelo CNPq revelam que de um total de 1.699 instituições executoras de pesquisa no Brasil, 1.118, ou 65,8 %, diziam respeito a empresas, notadamente estatais; enquanto apenas 131, ou 7,7 %, eram vinculadas a instituições de ensino” (Germano, 1994, p. 147).

Unidos e Inglaterra [...]” (Perreira, 2016, p. 10). Sua ascensão mundial foi a partir de 1980, como “[...] elemento crucial dentro do consenso neoliberal [...]” (Perreira, 2016, p. 21). O neoliberalismo ganha força nas décadas de 1980 e 1990, em decorrência de uma crise intensa na acumulação capitalista, no Brasil a onda das políticas neoliberais se propagou no final da década de 1980, e deu início às privatizações, à “[...] supressão do controle que os governos exerciam sobre as aquisições de empresas nacionais por capitais estrangeiros” (Toussaint, 1996, p. 61), marcadas pela grandiosa e rápida progressão de investimentos financeiros estrangeiros.

“A hegemonia deste programa não se realizou do dia para a noite. Levou mais ou menos uma década” (Anderson, 1995, p. 11), desde sua criação, depois da Segunda Guerra Mundial. Na realidade, “O Estado neoliberal [...] permite o desdobramento das novas relações internacionais e da reestruturação produtiva, criando as condições legais, institucionais, políticas e estruturais para sua realização” (Viana, 2000, p. 19), consequentemente, instituindo a instalação de organizações internacionais no país.

Como podemos constatar, a ideologia neoliberal acaba transferindo muitas regulamentações que devem ser produzidas pelos Estados, como por exemplo: regras, normas e leis, para organizações multilaterais, que procuram atender aos seus interesses socioeconômicos e políticos. Essas organizações distribuem as diretrizes políticas aos demais países capitalistas como meio de solução para os problemas econômicos e sociais. Nesse aspecto, pontuamos que a organização do trabalho repercutiu nos encaminhamentos educacionais, para assegurar a presença da Teoria do Capital Humano na estrutura educacional, para tanto, destacamos aqui o taylorismo, o fordismo e o toyotismo.

Com a revolução industrial, surgiu nos Estados Unidos, a partir do final do século XIX e início do século XX, o taylorismo, desenvolvido por Frederick Taylor, por meio de sua vivência e observação como trabalhador. O taylorismo e os seus instrumentos proporcionaram uma revolução nas forças produtivas do capital, pela aquisição de mais-valia e a seleção das ferramentas existentes e o estabelecimento de regras para a concepção de novas ferramentas (Coriat, 1985).

É uma técnica de organização do trabalho, que naquele contexto era considerada revolucionária por modificar a organização do processo de trabalho, mesmo diante da resistência do sindicalismo de operários qualificados no ofício, e por decompor a classe operária em diferentes

componentes. Partia da padronização da ferramenta e do produto; da separação do trabalho de concepção e de execução; da decomposição do trabalho complexo em simples; e da exploração do trabalho vivo e do trabalho morto, sendo considerada a base do processo de trabalho.

No processo de produção taylorista, o contexto educacional, de formação do trabalhador, era voltado para atender à produção, havia um investimento na educação do trabalhador com o intuito de melhorar a produção e, em especial, o lucro, e não a formação humana. Nesta ótica a escola, por sua vez, torna-se responsável pela formação deste novo trabalhador e a educação, conseqüentemente, passou a ser considerada como um instrumento primordial para atender às necessidades da economia.

Embasado no taylorismo, nos Estados Unidos, no século XX, surgiu o desenvolvimento do fordismo, idealizado por Henry Ford em uma fábrica de automóvel. É uma nova forma de organização do processo de trabalho, que se apoia em cinco transformações principais: 1.º racionalizar as operações realizadas pelos operários, a fim de combater os desperdícios; 2.º parcelamento das tarefas, o que gera a desqualificação dos operários; 3.º criação da esteira rolante, a fim de regular o trabalho, por meio do controle da direção da empresa; 4.º padronização das peças; 5.º automatização das fábricas (Gounet, 1992).

O fordismo, com seu processo de produção em massa por meio das esteiras rolantes, fez com que o trabalhador se apropriasse, em especial, dos conhecimentos necessários para realizar as funções que lhe eram atribuídas. Nesse sentido, observamos a presença da manutenção das desigualdades, ratificadas na classe burguesa e na classe operária, pois o trabalhador da classe operária adquiria apenas o saber prático, para leitura e a realização de cálculos, enquanto os burgueses se apropriavam do conhecimento científico.

Posterior ao modelo fordista, temos o toyotismo, que se configura hoje como um processo produtivo expressivo no interior do capitalismo. Esse processo de produção nasceu do pós-guerra japonês e se consolidou no Japão, mantendo-se até os dias atuais em escala global. Esta nova organização do trabalho foi introduzida paulatinamente, nas duas décadas de 1950 e 1970 na Toyota, no Japão. Esse modelo “[...] é um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada” (Gounet, 1992, p. 27).

As mudanças proporcionadas com o toyotismo exigem mais do trabalhador do que o fordismo, uma vez que a intensificação do trabalho atinge o ponto mais elevado, o que estabelece a flexibilidade entre o trabalhador e o trabalho. Além disso, o trabalhador passa a ser polivalente (realizar várias funções) e não ter aumento no salário, mas passa a ter uma ampliação de trabalho. Esse novo sistema de organização do trabalho rompeu com as formas de organização dos modelos anteriores. Considerando que a educação deveria seguir o mesmo sistema da empresa, a finalidade do trabalho educativo fundamentou-se na flexibilidade, a partir da qual o trabalhador precisa ser polivalente, criativo e autônomo, para se adequar ao novo mercado de trabalho.

Mediante as características e expansão do taylorismo/fordismo no Brasil no período da ditadura civil-militar, e do toyotismo na atual conjuntura, a Teoria do Capital Humano passou a ser incorporada nos debates sociais. O intuito é assegurar uma naturalização das ações, para acatar os interesses da camada dominante e restaurar as economias capitalistas, ou melhor, manter a hegemonia capitalista destruídas pela Segunda Guerra Mundial.

No período da ditadura civil-militar, prevaleceu no Estado o projeto do bem-estar social,⁶ uma concepção assistencialista e caritativa, que o Estado utiliza de políticas sociais para garantir a manutenção das relações capitalistas em sua totalidade. Aqui temos a materialização da expansão industrial, com oportunidades de emprego e o estabelecimento de políticas públicas de proteção social. “Como o capitalismo não pode resolver essas contradições em uma perspectiva de emancipação dos trabalhadores, apresenta-se a educação como instrumento de ‘solução’ dos males da sociedade” (Gomes; Souza; Rodrigues, 2020, p. 17).

Nesse patamar, ao fazer uso da Teoria do Capital Humano, isenta-se “[...] a ditadura empresarial-militar e o modelo de desenvolvimento vigente de qualquer responsabilidade sobre a concentração de renda” (Perreira, 2016, p. 20), uma vez que o “retiram” a responsabilidade de seus atos sob qualquer problemática de cunho socioeconômico, político e cultural. Por meio dessa perspectiva, entendemos que a Teoria do Capital Humano “[...] contribuiu para disseminar a ideia de que a educação era um instrumento de promoção de oportunidades, distribuição de renda e desenvolvimento da nação” (Gomes; Souza; Rodrigues, 2020, p. 09). Atende-se

6 “O Estado de bem-estar, com todas as suas transferências de pagamentos generosos desligados de critérios, de esforços ou de méritos, destrói a moralidade básica do trabalho e o sentido de responsabilidade individual. Há excessiva proteção burocrática” (Anderson, 1995, p. 18).

dessa forma à reprodução do capital e mascara-se os níveis de exploração e desigualdade social.

Nesse processo, durante a ditadura civil-militar a ampliação da interferência do Estado na esfera econômica não significa, em absoluto, que este tenha organizado a produção de forma que contrariasse os interesses privados capitalistas em seu conjunto. Na verdade, “[...] a ação do Estado serve de suporte à acumulação, garantindo a existência social do capital” (Germano, 1994, p. 75). O intuito aqui, não é o desenvolvimento econômico puramente brasileiro, mas que o país integrasse ao capitalismo mundial, fazendo as “associações” internacionais, por meio do *slogan* da educação como fonte milagrosa, para assegurar a modernização do país.

“Em particular, a modernização destina-se a garantir o funcionamento do processo de reprodução ampliada do capital, sem os óbices das defesas cambiais, tarifárias, fiscais ou ideológicas” (Ianni, 1968, p. 198), em prol de uma estabilidade social e econômica, que acarretou uma decadência política:

Mas essa decadência não atinge necessariamente a toda a sociedade brasileira. Ela atinge, em primeiro lugar, os próprios setores burgueses; e, em segundo lugar, também as suas bases na classe média. Enquanto isso, é óbvio, criam-se novas condições revolucionárias. É que, na base da **política de estabilidade e segurança está o divórcio entre o poder estabelecido e as massas assalariadas**. O poder político é exercido arbitrariamente, por um grupo comprometido apenas com os setores mais poderosos da classe dominante, comprometido com esta tanto em seus interesses econômicos como em sua ideologia, sendo que essa ideologia inspira-se nos princípios geopolíticos convenientes aos interesses das corporações multinacionais (Ianni, 1968, p. 224-225).

Em função disso, a ditadura civil-militar foi um meio de impedir que ocorresse uma intervenção no desenvolvimento do capitalismo monopolista, por parte de uma revolução nacional e democrática. Para tanto fez uso de critérios arbitrários, haja vista que “Nenhuma classe social pode criar a história à sua vontade e tampouco pode mover-se no solo histórico existente segundo critérios arbitrários” (Fernandes, 1985, p. 10). Contudo, esse mecanismo arbitrário, acabou gradualmente entrando em “crise”, movida pela transformação em ambos os aspectos, como socioeconômico, político e cultural.

“Com efeito, após um período de ajuste (1965–1967), tem início, a partir de 1968, um ciclo de expansão econômica que ficou conhecido como “milagre brasileiro” (1968–1973)” (Germano, 1994, p. 73). Mas um milagre à base da exploração e usurpação, em todos os sentidos da classe trabalhadora. “A garantia de lucros faraônicos às empresas monopolistas (nacionais ou estrangeiras) e o financiamento interno da acumulação foram obtidos através da intensificação da exploração do trabalho e da concentração de empresas e capital” (Lira, 2010, p. 49). Milagre não temos nada, mas um retrato da exploração da força de trabalho:

Paralelamente, o primeiro governo militar pôs em prática uma postura de reconversão da economia, tendo em vista o segundo grande objetivo do movimento militar – o de retomar a expansão econômica. Uma política de choque foi elaborada pelos ministros Roberto Campos e Otávio Gouveia de Bulhões, sem as travas de uma oposição parlamentar ou sindical, aplicando brutalmente as fórmulas do Fundo Monetário Internacional (FMI). Apostava-se tudo na criação de condições mais favoráveis à penetração e à operação do capital estrangeiro (Sader, 1990, p. 24).

A expansão econômica sem escrúpulos “[...] possibilitou uma rápida reconcentração de renda nas mãos dos grandes capitais, mediante uma dura política de arrocho salarial, um amplo desemprego” (Sader, 1990, p. 25). Isso afetou negativamente a classe média e baixa, favorecendo o processo de ingresso de capital estrangeiro que foi facilitado, uma vez que “Passava-se a favorecer a exportação como um dos pilares de expansão da estrutura produtiva” (Sader, 1990, p. 25). Isso, por sua vez, passou “[...] a alimentar a economia, que cresceu nos anos seguintes nessa direção” (Sader, 1990, p. 26).

“Equivocadamente”, ou melhor, estrategicamente, fala-se que durante a ditadura ocorreu um milagre econômico, em decorrência do aumento dos índices de concentração de renda⁷, em especial entre 1970 e 1972. Todavia, não se exemplifica que o aumento de renda não atingiu todas as camadas da sociedade, mas sim a camada alta. Aumentou a acumulação de capital nas mãos de poucos, seja por intermédio do monopólio estrangeiro, da exploração da classe trabalhadora, bem como a manutenção do

7 Nesse período “[...] a burguesia empresarial cresceu de 0,4 % da população economicamente ativa em 1960 para 0,7 % em 1980; a denominada “burguesia” gerencial passou de 1,6 % em 1960 para 2,1 % em 1980; a pequena burguesia aumentou de 11,8 % em 1960 para 17,0 % em 1980; o proletariado, entretanto, foi a classe que mais se expandiu, passando de 13,7 % em 1960 para 31,7 % em 1980; por fim, o subproletariado diminuiu, caindo de 72,5 % em 1960 para 48,5 % em 1980” (Germano, 1994, p. 88).

caráter oligárquico nas atividades agropecuárias, que até se modernizou, mas não possibilitava a abertura da reforma agrária.

Vale lembrar que “[...] a ditadura brasileira promoveu um significativo desenvolvimento das forças produtivas [...]; a inserção do nosso país na divisão internacional do trabalho, entretanto, alterou-se de forma a agravar ainda mais a nossa dependência” (Netto, 2014, p. 18). Logo, “O milagre brasileiro foi resultado do crescimento do setor de bens de consumo duráveis e do endividamento externo” (Lira, 2010, p. 306). O fato é que, para levar a diante “[...] 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’” (Favaro; Semzezem; Marcolino, 2020, p. 08-09):

A concentração de renda se acentuou — segundo a orientação do ministro Delfim Netto, de que era necessário “primeiro fazer o bolo crescer, para depois distribuir fatias dele”. Os 5 % mais ricos passaram de participação no total da renda nacional, em 1960, de 28,3 % para 39,8 % em 1972, enquanto os 1 % mais ricos passavam de 11,9 % para 19,1 % em 1972. No outro extremo da pirâmide, os 50 % mais pobres, de 17,4 % do rendimento total em 1960, baixaram para 11,3 % no mesmo período (Sader, 1990, p. 27-28).

Com essas medidas, era inevitável o crescimento econômico, que favoreceu os burgueses associados ao capital estrangeiro. Configurou-se com o auge ou milagre econômico da ditadura civil-militar, haja vista que “A economia estava em plena expansão, a oposição armada havia sido derrotada, enquanto a institucional estava neutralizada e bem-comportada” (Sader, 1990, p. 28). Contudo, com o crescimento econômico, teve o aceleração do crescimento da dívida externa. Para assegurar a concentração de renda entre os ricos, ocorreu um aumento do endividamento externo e incremento das obras faraônicas por parte do Estado, como mecanismo de estímulo ao capital privado.

A expressão de “milagre econômico”, se generalizou por designar o processo que ocorreu entre os anos 1968 e 1973. O Brasil se tornou uma das dez maiores economias mundiais, todavia, essa expressão é fraudulenta e imprópria, pois em economia, milagres não existem. O modelo econômico ditatorial, possuía objetivos e causas definidas, e teve em contrapartida, “[...] precisamente o grosso da população brasileira. Nesse “milagre”, nada existiu de misterioso ou enigmático” (Netto, 2014, p. 147). Com ele, “Os pobres ficaram mais pobres e os ricos, mais ricos” (Chiavenato, 1994, p. 85):

Os escândalos financeiros foram o produto dessa dupla degeneração das instituições, da economia e do Estado, sob a ordem ditatorial “legalizada” do AI-5 ou sob a projeção desta na estrutura jurídica autoritária que lhe sobreviveu. Combinaram gangsterismo privado com corrupção no aparelho de Estado, dentro de uma moldura institucional permissiva e até estimulante. Enquanto perdurou o amordaçamento da Imprensa e a emasculação da capacidade fiscalizadora do Congresso, germinaram à sombra do autoritarismo político, protegidos da crítica e mesmo do conhecimento público, protegidos da crítica e mesmo do conhecimento públicos. Com a progressiva liberação da imprensa, a partir do jogo de pressões sociais e de concessões estatais no Governo Geisel, foram aos poucos trazidos à luz para o debate aberto, até que, com a derrogação do AI-5 e a recuperação de algumas prerrogativas pelo Congresso e a magistratura, caíram na esfera da investigação legislativa e do Judiciário (Assis, 1984, p. 15-16).

A concentração abusiva, que privilegiou a camada dominante, seguida do aprofundamento da miséria para a maior parte da população, era visível em menos de cinco anos. Assim, “[...] o ‘milagre’ mostrou sua verdadeira face [...]”, bem como “[...] provocou o mais violento processo de desnutrição da nossa história” (Chiavenato, 1994, p. 92), que perpetua atualmente, mas com outra roupagem, uma vez que “O regime ditatorial foi sendo desmontado quando os donos do poder não precisavam mais dele” (Vianna, 2014, p. 66).

Nesse cenário, a educação foi utilizada por uma fração de economistas dirigentes, como um meio de entendimento dos processos econômicos, indo ao encontro aos ideais da Teoria do Capital Humano. Tal vinculação se intensificou no início de 1970, quando passaram a propagar intensivamente, que a educação se encontrava totalmente atrelada ao crescimento econômico, e à distribuição de renda. “A questão central que mobilizou os interlocutores foi a revelação, a partir de estudos dos dados do censo de 1970, de que a concentração de renda havia aumentado de forma significativa durante a década anterior” (Almeida, 2008, p. 170). Contudo, o censo, não levou em consideração as implicações políticas e econômicas adotadas no início do período da ditadura civil-militar, durante o qual se instaurou o falso “milagre econômico”.

Ao partir dos “[...] princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com corolários do ‘máximo resultado com o mínimo de dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’” (Saviani, 2008a, p. 365), a Teoria do Capital Humano se expandiu entre técnicos das diferentes

áreas, inclusive da educação. Vamos ter a adoção no campo educacional de “[...] ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) [...]” (Saviani, 2008a, p. 367–368). Este cenário resultou na propagação da orientação pedagógica tecnicista:

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

A partir dessa afirmativa, assinalamos que a pedagogia tecnicista proporcionou um esvaziamento e uma fragmentação na educação, ao direcionar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem ao sistema fabril. Dessa maneira, “[...] ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações” (Saviani, 2008a, p. 383). Tal direcionamento é um reflexo da interferência internacional nas reformas educacionais, como vamos ver a seguir.

3.2 A Interferência Internacional nas Reformas Educacionais

A ditadura civil-militar não foi o primeiro golpe instaurado no Brasil. No período republicano, por exemplo, temos em 1937 a implantação do Estado Novo, que na verdade foi um regime ditatorial brando em comparação com a de 1964, que por sua vez forneceu o embasamento para a ditadura civil-militar. Constata-se que “[...] o Estado burguês no Brasil assumiu a forma de uma ditadura no Estado, de uma incipiente e limitada democracia burguesa nas décadas de 1940 e 1950 e novamente ditadura a partir de 1964” (PCB, 2009a, p. 02).

Com a ditadura civil-militar, firmou-se a expansão do imperialismo norte-americano, tendo em vista que com os conflitos internacionais e na busca gananciosa e perversa de expandir o capital, temos a inferência em países em desenvolvimento, como o Brasil, de grandes potências econômicas, em especial os Estados Unidos. A esse respeito, assinalamos que “[...] na década de 1960 a política norte-americana compreendeu uma escalada para sua hegemonia, fazendo chantagens e pressões econômicas” (Favaro; Semzezem; Marcolino, 2020, p. 03), sob o patrocínio a golpes de Estado. Para tanto, fez uso de conspirações internas e externas, em um jogo de poder, que já tinha o vencedor definido.

Houve, as orientações e recomendações internacionais propagadas no cenário nacional, em prol de atender a interesses do capital. Consequentemente, seguindo a lógica da Teoria do Capital Humano, temos a dispersão de orientações educacionais em diferentes documentos fomentados por organizações internacionais, embasadas “[...] nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente, expressam os limites das concepções da teoria do capital humano e as redefinem sob novas bases” (Frigotto, 1995, p. 19). Tal encaminhamento se firma nas ações do Estado, uma vez que:

A lógica da intervenção do Estado na economia realiza-se, no entanto, em conformidade com a especificidade do desenvolvimento histórico das diversas formações sociais concretas. No Brasil, sobretudo a partir dos anos 30 deste século, o estado pautou sua atuação por uma acentuada intervenção na esfera econômica. Nessa perspectiva, exerceu um papel decisivo na organização da produção, sendo, ao mesmo tempo, promotor e ator da industrialização. Tal intervenção, contudo, ocorreu de forma mais espetacular durante o Regime Militar instaurado em 1964. Ela decorreu não somente de uma exigência posta pelo patamar de acumulação de capital alcançado no país, mas também de uma notável politização dos investimentos estatais. Os militares no poder tinham em mente construir uma ‘potência’, garantir a “segurança nacional” e obter a “legitimação” através da construção de grandes obras (Germano, 1994, p. 72).

Essa conduta foi trilhada com a exasperação da Guerra Fria, aprofundou a interdependência entre países, como os Estados Unidos, que promoveu uma cooperação econômica, em prol de seus interesses, que por sua vez, propiciou o desenvolvimento econômico do Brasil, claro que momentâneo e

ilusório. Com o discurso de Segurança Nacional e Desenvolvimento, fortaleceu o capitalismo e consequentemente a reprodução do capital. Camuflada sob o discurso da assistência técnica, desde a Guerra Fria, a interferência dos Estados Unidos na educação brasileira tomou rumos imensos no governo de Castelo Branco, sobretudo com os acordos MEC-USAID.⁸

“Os planos feitos pela USAID para o ensino primário, médio e superior não foram publicados. Aqui e ali, no entanto, descobrimos sinais da sua existência” (Alves, 1968, p. 24), sobretudo ao verificar os encaminhamentos dos acordos MEC-USAID no cenário brasileiro. Identificamos que, o primeiro acordo refere-se ao ensino superior (30 de junho 1966), marcado pelo fornecimento de consultores norte-americanos e custeados pelo governo brasileiro. No ensino médio, o primeiro acordo foi assinado em 31 de março de 1965, cujo seu objetivo foi desenvolver um “[...] núcleo de mandarins do ensino médio que, treinados nos Estados Unidos possam pôr em prática em todos os Estados brasileiros [...]” (Alves, 1968, p. 64).

O estabelecimento do convênio entre o MEC do governo militar com a USAID, promoveu a contratação de técnicos dos EUA, para formarem a

8 “a) 26 de junho de 1964: Acordo MEC- USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário; b) 31 de março de 1965: Acordo MEC-Contap (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso)- USAID para melhoria do ensino médio; c) 29 de dezembro de 1965: Acordo MEC-USAID para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário; d) 5 de maio de 1966: Acordo do Ministério da Agricultura-Contap-USAID, para treinamento de técnicos rurais; e) 24 de julho de 1966: Acordo MEC-Contap-USAID, de assessoria para a expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio e proposta de reformulação das faculdades de Filosofia do Brasil; f) 30 junho de 1966: Acordo MEC-USAID, de assessoria para modernização da administração universitária; g) 30 de dezembro de 1966: Acordo administração universitária; g) 30 de dezembro de 1966: Acordo MEC-INEP-Contap-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do ensino primário; nesse acordo aparece, pela primeira vez, entre os objetivos, o de ‘elaborar planos específicos para melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior’; h) 30 de dezembro de 1966: Acordo MEC-Sudene-Contap-USAID, para criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco; i) 6 de janeiro de 1967: Acordo MEC-SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros)-USAID, de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais (por esse acordo, seriam colocados, no prazo de três anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas; ao MEC e ao SNEL caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras não-brasileiros, vale dizer, norte-americanos); j) Acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por assessoria do planejamento do ensino superior, vigente até 30 de junho de 1969; k) 27 de novembro de 1967: Acordo MEC-Contap-USAID de cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais; l) 17 de janeiro de 1968: acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino médio” (Cunha; Góes, 2002, p. 33-34).

Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), além de criarem ginásios polivalentes, cujo intuito era a educação profissional. Contudo, “A incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas na organização do sistema de ensino foi empreendida pelas iniciativas de reformas que começaram com o ensino superior” (Saviani, 2008a, p. 373), influenciando o desenvolvimento dos demais níveis de ensino.

De tal modo, “Os famosos Acordos MEC–USAID, abrangeram toda a educação nacional, desde o então denominado primário até a pós-graduação, perpassando pelo treinamento de professores e produção de instrumentos de trabalho a exemplo de livros didáticos” (Souza, 2016, p. 257). Por ser direcionada a todo sistema educacional nacional, esse conjunto de acordos “[...] não deixava brecha” (Cunha; Góes, 2002, p. 33). Assim, os acordos “[...] embalaram as reformas educacionais da ditadura foram assinados e executados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971” (Lira, 2010, p. 64).

Cabe pontuar que os cortes foram profundos na educação, por ser visualizada como mecanismo de subversão (Cunha; Góes, 2002). Consequentemente a repressão também se fez presente entre os intelectuais “[...] comprometidos com as reformas, e o Estado foi buscar meios de criar novos quadros, não precisou procurar muito, à mão estava a sua fonte de poder: a Aliança para o Progresso. A USAID, agência confiável, desincumbiu-se da missão” (Cunha; Góes, 2002, p. 33).

Na realidade, a interferência dos Estados Unidos no contexto educacional não surgiu no período ditatorial. “Esses interesses se manifestaram desde a Guerra Fria e cresceram no final dos governos Dutra e JK. Todavia, foi no governo Castelo Branco que a desnacionalização do campo educacional tomou formas nunca vistas” (Cunha; Góes, 2002, p. 33). Com o *slogan* de assistência técnica, camufladamente a interferência internacional foi se fazendo presente no sistema educacional brasileiro:

Algumas políticas educacionais na ditadura nada mais foram do que o prolongamento das que vinham sendo implementadas desde o Estado Novo e logo após, como a extinção do exame de admissão e a junção do primário ao ginásio, determinadas pela Lei n.º 5.692/71. Pelo menos no Distrito Federal/Estado da Guanabara e no estado de São Paulo, esse processo já estava em curso, sob formas distintas. O mesmo pode ser dito a respeito de vários elementos da reforma universitária, como a substituição do regime de cátedras pelo regime departamental e a unificação da carreira de professor com a de pesquisador nas instituições

federais de ensino superior, determinadas pelas leis n.º 5.539/68 e n.º 5.540/68. Estas e outras medidas fizeram parte do processo, ainda não concluído, de modernização das instituições de ensino superior segundo o modelo norte-americano. Houve, todavia, políticas inéditas, como a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2.º grau (Lei n.º 5.692/71) (Cunha, 2014, p. 360).

A partir desses levantamentos, evidenciamos que a educação foi e ainda é utilizada como instrumento de controle social. Esse encaminhamento ficou bem claro no período da ditadura civil-militar, durante o qual as reformas de cunho educacional almejavam moldar a educação para que ela atendesse os interesses econômicos da classe dominante. “As suas doutrinas e práticas estiveram de acordo com a sua reprodução enquanto classe dominante e com a ampliação dos domínios do capital na vida social deste país” (Lira, 2010, p. 122).

Para tanto, a educação escolar, enquanto instância social, foi um dos instrumentos utilizados pelas classes dominantes, que “[...] ampliaram a sua presença no Estado, dominando os poderosos Conselhos de Educação” (Lira, 2010, p. 122). Além disso, “Seus colégios particulares se tornaram grandes universidades, com filiais e grupos que passaram a comercializar diversos produtos: métodos, material gráfico, franquias, computadores e mesmo sistemas de ensino completos [...]” (Lira, 2010, p. 122), destinados às administrações municipais. Consequentemente, favoreceram a inserção e predominância dos interesses privados no sistema educacional brasileiro, que se materializa na expansão da privatização do ensino, no uso do ensino superior em favor ao capital, bem como na “[...] proletarianização da maior parte da categoria dos professores do país” (Lira, 2010, p. 315).

Situação essa tão atual, cuja base se firmou na ditadura civil-militar, em específico com as reformas educacionais de 1968 e de 1971 (abordadas em um próximo momento no estudo). O fato é que com a ditadura civil-militar:

[...] os grupos de interesse de apoiadores diretos passaram a ser decisivos na formulação e implementação de políticas. Contudo, cumpre não esquecer que essa inflexão foi antecedida por outra, bem próxima, a impressa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 4.024/61), a qual permaneceu em vigor. Ela só começou a ser alterada pelas leis n.º 5.540/68 e n.º 5.692/71. Em pelo menos um ponto ela foi decisiva para a implementação de políticas educacionais privatistas em todos os níveis do Estado: a

determinação de que os Conselhos de Educação tivessem representantes do “magistério oficial e particular”, que logo foi ressignificado para incluir, necessariamente, os empresários do ensino (Cunha, 2014, p. 361).

Nesse patamar, a escola está à mercê dos interesses do capital. Na atual conjuntura, o “[...] objetivo básico e prioritário da socialização dos alunos a escola é prepará-los para sua incorporação no mundo do trabalho” (Gómez, 1998, p. 14). Se configura como um mecanismo de socialização encubada de um direcionamento ideológico, que atende o projeto de desenvolvimento do capital. Ao propagar-se a escola pública na organização capitalista, os interesses da burguesia estão em primeiro lugar. “A burguesia só implantou a escola quando percebeu que ela lhe seria útil” (Garcia *et al.*, 2017, p. 179), ou seja, útil para se manter no controle. Desta forma, a educação se torna instrumento para condução dos interesses capitalistas.

Logo, não podemos negar, que um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia e dos valores da ditadura civil-militar foi a escola. Por isso, “[...] a política educacional do regime militar abrangeu, ao longo dos seus vinte anos, todos os níveis de ensino provocando várias mudanças, algumas das quais presentes até hoje nos sistemas de ensino” (Dal Ri, 2014, p. 61). A esse respeito, observamos que não ocorreu uma ruptura dos direcionamentos ditatoriais, mas os interesses econômicos continuam os mesmos, além de permanecerem usando a educação⁹ como moeda de troca. Só que

9 Para exemplificar essa situação, enfatizamos que “O ano de 1969 é o marco de abertura dessa nova etapa, uma vez que, em virtude do Decreto n. 464, de 11 de fevereiro desse ano, entra em vigor a reforma universitária instituída pela Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Igualmente, foi aprovado no mesmo dia 11 de fevereiro o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. E, no campo especificamente pedagógico, foi também em 1969 que se deu a aprovação do Parecer CFE n. 252, que introduziu as habilitações técnicas no curso de Pedagogia. Com a aprovação da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial. Já a partir da segunda metade dos anos de 1970, adentrando pelos anos de 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional. E, embora flexibilizada, permaneceu nessa posição mesmo na Nova República, que decorreu da abertura ‘lenta, gradual e segura’. Na década de 1990, já refuncionalizada, a visão produtivista, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara Federal, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro. Esse projeto surgiu no Senado e, patrocinado pelo Ministério da Educação (MEC), transformou-se na nova LDB. Foi ainda essa mesma visão que orientou o processo de regulamentação dos dispositivos da LDB, culminando na aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) em janeiro de 2001” (Saviani, 2008a, p. 365-366).

atualmente, em uma nova aparência, por meio de lei e planos, que visivelmente são novos, com raízes velhas, o fato é que não tem como ocorrer uma mudança verdadeira sem uma transformação interna.

3.3 Reformas Educacionais na Ditadura Civil-Militar

Esse período foi rico em mudanças no campo educacional. “A escalada repressiva desencadeada depois do golpe de 1964 atingiu duramente a educação” (Germano, 1994, p.106). Portanto, “A partir de 1964 a educação do país será posta a serviço dos empresários e demais agentes encarregados pela produção do capital numa perspectiva ‘desenvolvimentista’ e de ‘segurança nacional’” (Vale, 2014, p. 49). Em função disso, temos a promulgação de duas legislações, a saber: a Lei n.º 5.540 de 1968 (reforma universitária) e a Lei n.º 5.692 de 1971 (reforma do ensino do 1.º e 2.º graus), transformando a face da educação. Essa modificação tem como premissa a segurança nacional e desenvolvimento econômico, permeado de um discurso ideológico, justificando o injustificável.

Na realidade, as reais intenções estavam sendo encobertas por um discurso ideológico, que firmava a impregnação na sociedade da perversidade e da busca por domínio e poder. O desmoronamento do sistema educacional, em especial público, foi efetivado com a adoção “[...] da perspectiva liberal, incorporada através de Valmir Chagas e Jarbas Passarinho nas reformas educacionais, embasadas na teoria do Capital Humano” (Souza, 2017, p. 21).

A educação passa a ser direcionada ao campo da profissionalização, tornando-a mais mecanizada e técnica, tanto, teoricamente, como no seu desenvolvimento prático. Dessa acepção, ressaltamos que “Sob a hegemonia do capital, cumpre a tarefa de colaborar para a estabilidade política, por meios diversos dispositivos, principalmente, pelas reformas pautadas no esvaziamento dos conteúdos” (Gomes; Souza; Rodrigues, 2020, p. 17).

Nesse cenário, com a instauração da ditadura civil-militar, no campo educacional de forma acentuada, ocorreram perseguições e exoneração de cargos¹⁰, de qualquer pessoa que representasse alguma “ameaça” ao desenvolvimento da ditadura civil-militar. O intuito era ter o caminho livre para realizar as reformas de aceitação e/ou naturalização dos ditames ditatorial.

¹⁰ Nesse contexto, destacamos a exoneração de Paulo Freire da Diretoria Nacional de Alfabetização de Adultos. Após ser preso (por 70 dias) e perseguido, teve decretada sua aposentadoria de forma precoce (42 anos). Vale ressaltar que “A ditadura não poderia suportar um Educador sintonizado com a educação popular centrada numa pedagogia do diálogo e da libertação” (Vale, 2014, p. 49).

A respeito da reforma universitária, instaurada pela Lei n.º 5.540 de 1968, elucidamos que com ela ocorreu uma despolitização:

O controle externo de várias decisões, como a seleção e nomeação de pessoal, provoca a perda da autonomia da universidade. A divisão em departamentos fragmenta a antiga unidade e instaura um processo de burocratização nunca visto. Da mesma forma, se até então os alunos eram reunidos em classes compondo uma turma, o sistema de matrícula por disciplina desfaz grupos relativamente estáveis. Essa técnica de romper a interação entre pessoas e grupos parece ter a intenção de atenuar a crescente politização dos estudantes (Aranha, 1996, p. 214).

A reforma, fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, ou seja, referiu-se à reforma universitária. Dentre os encaminhamentos promulgados destacamos: “[...] Art. 2.º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (Brasil, 2022a, p. 01); o artigo sexto, que apresenta que o funcionamento e organização deve ser submetido ao Conselho de Educação; e o artigo trigésimo sexto, que elucida que o aperfeiçoamento e formação docente deve obedecer “[...] a uma política nacional e regional, definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida por meio de uma Comissão Executiva em cuja composição deverá incluir-se representantes do Conselho Nacional de Pesquisas [...]” (Brasil, 2022a, p. 08), entre outros departamentos. Enfatizamos esses artigos justamente pela falta de autonomia e submissão desses estabelecimentos nesse período.

Ainda sobre essa temática, salientamos que em 1969 ocorreu a aprovação do Parecer n.º 252, pelo Conselho Federal de Educação, que estabeleceu a implantação das habilitações profissionais no curso de Pedagogia em: direção escolar, orientador educacional, supervisor escolar, inspetor escolar e magistério. “Pode dizer-se que em pouco tempo a ‘pedagogia da ditadura’ repensou o ensino superior definindo as novas estruturas, fins e valores” (Vale, 2014, p. 50). Na verdade, preparava o terreno para as mudanças que iriam ocorrer na educação básica, cujo sentido era transformá-la em uma empresa, na qual “[...] caberia à administração dos sistemas escolares zelar pela racionalidade da estrutura organizacional e racionalidade no processo de tomada de decisões” (Vale, 2014, p. 52).

É necessário assinalar que “A comunidade acadêmica foi guardada as devidas proporções, o setor da sociedade brasileira que mais sofreu com a violência repressiva da Ditadura Militar [...]” (Silva, 2014b, p. 63), seja por meio do desencaminhamento profissional dos graduandos e recém graduados, pelos assassinatos ou torturas, como também pela fragmentação e desmantelamento do ensino superior, marcado pela perseguição, expulsão e demissão de pesquisadores e professores.

A próxima modificação foi na educação básica, no então nomeado 1.º e 2.º graus, com a Lei n.º 5.692 de 1971, que ao ser promulgada, aparenta ter algumas vantagens, tais como:

- extensão da obrigatoriedade do 1.º grau (1.ª a 8ª séries);
- escola única: superação da seletividade com a eliminação do dualismo escolar, uma vez que não mais há separação entre o secundário e o técnico;
- profissionalização de nível médio para todos: superação do ensino secundário propedêutico, pois existe a terminalidade;
- integração geral do sistema educacional do primário ao superior (continuidade);
- cooperação das empresas na educação (Aranha, 1996, p. 215).

A legislação fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, ou seja, apresenta uma reforma para educação básica. Chamamos atenção para os artigos quarto e quinto, conforme o apresentado a seguir:

Art. 4.º – Os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos. § 1.º – A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1.º e 2.º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino. § 2.º – À preparação para o trabalho, no ensino de 2.º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. [...] Art. 5.º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento. 1.º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial. 2.º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1.º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2.º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (Brasil, 2022b, p. 02-03).

Com isso, o ensino de 1.º grau passa a ser de caráter obrigatório, acoplando o primário ao ginásio. E no ensino do 2.º grau, temos “[...] a generalização do ensino profissionalizante [...]” (Germano, 1994, p. 164). Vale ressaltar que essa obrigatoriedade era uma estratégia, haja vista que ao propagar uma perspectiva de melhoria de vida, em especial à classe popular, mascarava seus reais interesses, enganando a população com palavras bonitas. Tratou “[...] de procurar ampliar e consolidar as bases de legitimação do estado, num contexto em que a correlação de forças era francamente favorável à dominação existente” (Germano, 1994, p. 166).

Além disso, ocorreram modificações curriculares, como no caso das disciplinas de história e geografia no 1.º grau, que passaram a se estabelecer como Estudos Sociais, e a disciplina de Filosofia no 2.º grau que passou a não compor mais o currículo. Ambas por “falta de lugar” na composição curricular, devido às novas modificações. Na verdade, “Nas propostas curriculares do governo transparece o caráter ideológico e manipulador dessas disciplinas” (Aranha, 1996, p. 211).

Para o ensino de 2.º grau, a reforma foi mais cruel, pois “Destruíu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso” (Germano, 1994, p. 190), especialmente pelos valores elevados de manutenção do sistema profissionalizante no sistema público, acarretando o fortalecimento do sistema privado de ensino, “[...] na medida em que ela assumiu efetivamente a função de instância preparatória para os vestibulares, criando para tanto um novo tipo de escola – exclusivamente propedêutica –, os chamados ‘cursinhos’” (Germano, 1994, p. 190).

Temos aqui uma reforma educacional voltada totalmente para setor empresarial, para formação explícita da força de trabalho, e esse encaminhamento fazia parte de um projeto de desenvolvimento do capital que, foi muito bem pensado e arquitetado. Em função disso, salientamos também “As Forças Armadas, que entraram fundo nos assuntos educacionais do

país, e que estão fazendo, de quartéis, oficinas de aprendizagem, de forma a que o recruta saia capacitado ao exercício de uma profissão” (Staiger, 1971, p. 61). Desse modo, intensificava-se o dualismo na educação brasileira nesse período, de modo particular em cada nível de ensino, haja vista que:

Dois anos após a promulgação da reforma do ensino de 1.º e 2.º graus, foi baixado o Decreto n. 72.495, de 19 de julho de 1973, que estabeleceu normas para a concessão de **amparo técnico e financeiro às entidades privadas de ensino**, com recursos do FNDE. Entre seus objetivos estava o de suprir as deficiências das redes públicas, mediante o aproveitamento da capacidade ociosa das escolas privadas. O decreto previa financiamento para a ampliação e reforma de imóveis, além de equipamento correspondente. Esses empréstimos às escolas privadas não seriam reembolsados. Elas compensariam o governo concedendo gratuidade total ou parcial de seu ensino, no valor do custo real, a ser estabelecido na época do recebimento dos recursos. O dispositivo mais acintosamente privatista desse decreto determinava que os governos estaduais, ao elaborarem seus planos de educação, evitassem o que se entendia como duplicação de esforços, levando em conta a existência de instituições privadas. Em suma, deveriam evitar a criação de escolas públicas nas localidades onde o atendimento das escolas privadas fosse suficiente para absorver a demanda efetiva ou contida. A solução era a de sempre: a concessão de bolsas de estudo a alunos carentes de meios materiais para frequentá-las (Cunha, 2014, p. 365).

Nesse contexto, “[...] fundos públicos, criados por decisão estatal para financiarem a expansão das redes públicas, acabaram sendo estratégicos para a manutenção e a expansão do setor privado” (Cunha, 2014, p. 365). Atenderam conseqüentemente, os interesses da classe dominante e sucateando o ensino público. Encaminhamento esse presente na educação brasileira atualmente, em especial com o aumento tanto na educação básica¹¹ quanto no ensino superior de instituições privadas.¹² Firma assim, no meio educacional, a hegemonia capitalista.

O fato é que a estratégia privatizante, não se limitou ao ensino de 2.º grau, atingindo também o 1.º grau, bem como o ensino superior, contribuindo para a desqualificação e fragmentação da escola pública, permeada

11 Cf.: Anexo 02.

12 Cf.: Anexo 03.

pela falta de verba, que de forma estratégica também, fez com que o proposto nas reformas não se efetivasse (Germano, 1994).¹³ Pontuamos que a Constituição Federal de 1967¹⁴, não estabelece critérios ou obrigações para investimentos do Estado na Educação, mas fortalece o ensino privado. Portanto, “Sem a adequada preparação para o trabalho, é lançado no mercado um ‘exército de reserva’ de mão-de-obra desqualificada e barata, o que faz manter nossa dependência para os países desenvolvidos” (Aranha, 1996, p. 215). Além disso, as escolas particulares efetivaram sua formação para a classe dominante, com a preparação para o vestibular, sendo que os mais preparados, ocupavam as vagas das melhores instituições de ensino superior país.

Nesse cenário, a reforma do ensino do 1.º e 2.º graus foi “[...] desprovida de mobilização e de demandas organizadas em favor da ampliação das oportunidades de escolarização e de verbas para a educação ou qualquer outra reivindicação substancial nesse campo da vida social” (Germano, 1994, p. 162), justamente por limitar o processo de ensino à preparação de força de trabalho. Encaminhamento esse que repercute na atual reforma do Ensino Médio, com Lei n.º 13.415 de 2017, que fortalece o setor privado e fragmenta o ensino, em favorecimento do capital.

13 “Os princípios mais importantes contidos na reforma educacional proposta pelo Regime Militar não chegaram a se efetivar. Muitas vezes, ocorreu o inverso do que se propunha. Para que esses princípios fossem efetivados seria necessário cumprir as seguintes grandes metas: a) universalização e ampliação da escolarização obrigatória no 1.º grau; b) profissionalização no 2.º grau; c) organização do ensino superior sob a forma prioritária de universidade e não de escolas isoladas. Isso aumentaria consideravelmente os gastos com educação. Na verdade, não foi o que aconteceu, uma vez que as verbas para a educação foram diminuindo ao longo do período em estudo (1964-1985)” (Germano, 1994, p. 193).

14 “Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. § 1.º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos. § 2.º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo. § 3.º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; III - **o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos.** Sempre que possível, o Poder Público **substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo**, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior; IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio. V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial; VI - é garantida a liberdade de cátedra” (Germano, 1967, p. 44, grifo nosso).

Com este cenário, temos a expansão da educação que visa de forma estratégica atender ao capital, “[...] como uma ‘adequação’ dos sistemas de ensino às necessidades do sistema” (Rodrigues, 2006, p. 11). A escola nessa ótica está a serviço do capital, justamente pelo fato do sistema educativo desenvolver seu trabalho em conformidade com o sistema capitalista. Romper com essa consonância implica, por sua vez, em mudanças que abrangem o modo de produção — capitalismo — como um todo.

Logo, os discursos em torno das reformas educacionais, “[...] diziam que a necessidade de alteração da legislação atendia aos ditames de um ‘novo’ momento social” (Jacomeli, 2010, p. 77). Visualizada como um remédio para combater as doenças, nesse caso, o remédio era a educação, que deveria impulsionar o desenvolvimento econômico que estava em crise. Conseqüentemente, forjava-se a formação humana, que deveria formar um “[...] ‘novo’ cidadão, obediente e pacífico e que a ditadura militar almejava para a sociedade” (Jacomeli, 2010, p. 78):

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

e 2.º grau, sobretudo. Finalmente, entendemos que a política educacional resulta da correlação de forças sociais existentes em determinado contexto histórico. No Brasil pós-1964 podemos afirmar que, no essencial, ela foi uma expressão da dominação burguesa, viabilizada pela ação política dos militares (Germano, 1994, p. 105-106).

Conforme os dados apresentados, constatamos de fato que as modificações na educação brasileira nesse período eram “justificadas” como uma necessidade, ficando a impressão de que o novo modelo de educação solucionaria os problemas sociais ao preparar técnicos para o mercado de trabalho. Na verdade, a formação “[...] de força de trabalho para a indústria em expansão não requeria a formação de indivíduos ‘críticos’ a ponto de questionarem as decisões do Estado. Por isso, as medidas do regime apontam para o esvaziamento das ciências humanas” (Gomes *et al.*, 2019, p. 09). Isso se dá sob o véu do discurso de oferta de oportunidades iguais a todos:

Nos dois períodos em que se divide a política educacional do Regime Militar, o que se configura como objetivo declarado é a busca da equidade social. É claro que esse objetivo foi anunciado de maneira diferente nos dois períodos: no primeiro (1964-1974) — consolidação e auge do Regime —, em que foram definidas as reformas de ensino superior e do ensino de 1.º e 2.º grau, visava-se democratizar o acesso à educação escolar fornecendo a todos uma igualdade de oportunidades perante o mercado de trabalho. No segundo período (1975-1985) — crise econômica e crise política —, a política educacional faz críticas contundentes à concentração de renda, faz, igualmente, apelos “participacionistas” e se propõe a ser um instrumento de correção das desigualdades sociais. O próprio sistema educacional seria assim uma instância de geração de emprego e renda, assumindo, portanto, a função de aparelho produtivo. Esse é o nível do discurso. Na prática, a política educacional pós-64 caracterizou realmente por se constituir num mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola (não importa o aumento da matrícula em todos os níveis) (Germano, 1994, p. 266).

O sistema educacional submergiu em 1964, às proposições do capital mundial, sob orientação de organizações internacionais, cujo homem é visualizado pelo viés econômico, mascarando as contradições existentes

na relação capital e trabalho. A Teoria do Capital Humano se tornou um elemento vital para consolidação da ditadura civil-militar (Favaro; Semzezem; Marcolino, 2020).

“Os propósitos da ditadura podem ser resumidos em adequar o Estado ao serviço dos interesses do imperialismo” (Gomes *et al.*, 2019, p. 08), com o intuito de preservar o capital. Logo, esse período da história brasileira pode ser entendido como uma “[...] fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que ocorre sob a égide dos monopólios e que expressa, sobretudo, os interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos nacionais e das empresas estatais [...]” (Germano, 1994, p. 21), sob a direção dos militares, no qual o meio educacional foi utilizado para disseminar seus interesses.

Nesse patamar, “O legado erigido pelas modificações na educação nesse período pode ser pensado como marcado por alienação e omissão presente na vida política do Brasil. Ele colaborou para o isolamento individualista da sociedade” (Souza, 2017, p. 05). Além disso, “A relação entre a escola e a comunidade reduz-se a captar mão-de-obra para o mercado e à intenção de adaptar ao ensino o modelo da estrutura organizacional das empresas burocratizadas e hierarquizadas” (Aranha, 1996, p. 216). Portanto, passa-se a ideia de renovação e transformação do meio educacional, mas na realidade, eternizam a velha ordem de controle e repressão. Para firmar o apresentado, destacamos no próximo capítulo os interesses do capital propagado em especial pela UNESCO.

UNESCO E EDUCAÇÃO: INTERESSES DO CAPITAL

Esse capítulo tem como objetivo avaliar os vínculos entre as recomendações da UNESCO direcionadas à educação e os interesses do capital. Para tanto, primeiramente, enfatizamos que estudar a ação dessa organização na sua função social no período da ditadura civil-militar é relevante, pois as consequências do período repercutem na conjuntura atual, em vários aspectos, como na reprodução do capital e, conseqüentemente no contexto educacional.

Apesar da ditadura civil-militar apresentar um legado “[...] à educação brasileira em sua configuração atual” (Cunha, 2014, p. 358), temos a necessidade de entender esse golpe em uma conjuntura totalizante, pois ele foi marcado por acordos e por afinidades eletivas dos grupos que o apoiaram que, por sua vez, refletem nas relações estabelecidas em sociedade atualmente. Inclusive, as tendências e os incrementos do desenvolvimento “[...] econômico, político e social brasileiro, bem como das crises que o acompanham, somente se explicam pelo caráter e pelas condições da ruptura verificada no período que medeia a Primeira Guerra Mundial e o Golpe de Estado de 1964” (Ianni, 1968, p. 09).

Nesse contexto, elucidamos que justamente pela ditadura civil-militar optar “[...] pelo aproveitamento do capital estrangeiro e líquida[r] de vez o nacional-desenvolvimentismo” (Aranha, 1996, p. 211), fez uso de um planejamento, contando com aliados internos e externos. A educação, foi utilizada como um elemento norteador para disseminar seus encaminhamentos doutrinadores, em específico à classe trabalhadora. Logo, salientamos que:

[...] o regime militar implementou as reformas educacionais de 1968, a Lei n.º 5.540, que reformou a universidade, e a de 1971, a Lei n.º 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1.º e 2.º graus,

pois ambas tinham com escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção (Ferreira Júnior; Bittar, 2008, p. 335).

Para tanto, os acordos entre organizações internacionais, como a UNESCO, direcionaram os trâmites educacionais no país. A atuação da organização ocorreu de forma direta ou indiretamente, como por exemplo, na presença de assessores da UNESCO nas atividades desenvolvidas no MEC. Nesse patamar:

Com o golpe de 1964, [...] assessores estadunidenses, a serviço do MEC, se envolveram na questão do ensino, sobretudo, o universitário e temos como exemplo Rudolph Atcon, assessor da UNESCO entre as décadas de 1950 e 1970, que ficou responsável pela organização e definição da reforma universitária, tendo elaborado, em 1966, um relatório em que reforça a importância da racionalização do ensino superior, organizando-o sob moldes empresariais, privilegiando a privatização do ensino, hierarquização e autoridade (Souza, 2016, p. 258).

Assim, “Na área da educação, além da caça às bruxas nas universidades, repressão maior, talvez, tenha recaído sobre os movimentos de educação e cultura popular” (Germano, 2008, p. 322). Tal conduta foi justamente para consolidar o golpe e formar uma mentalidade de aceitação aos interesses de reprodução do capital, no qual quem saiu ganhando com certeza não foi a classe trabalhadora.

Nesse patamar, dentre os documentos promulgados pela UNESCO no período da ditadura civil-militar, destacamos: *Actas de la conferencia general: resoluciones; Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación; Los problemas y la estrategia del planeamiento de la educación: la experiencia de América Latina e La batalla de la alfabetización*, todos publicados em 1965. Ao apresentar suas indicações, ocorreram adequações da estrutura educacional, que por sua vez, repercutiu na formação da mentalidade, em especial da classe trabalhadora.

4.1 Atuação da Unesco nas Reformas Educacionais no Brasil

Vimos, anteriormente que durante período da ditadura civil-militar foram aprovadas algumas legislações, como por exemplo a reforma

universitária de 1968 e a reforma de 1.º e 2.º graus em 1971, com o intuito de direcionar e moldar a formação dos alunos no sistema educacional brasileiro. A problemática centraliza-se no contido nessas legislações, que por se encontrarem imbricadas à interesses de ordem econômica e política, não atendem às reais necessidades da classe trabalhadora, justamente por estar direcionado às exigências e preposições internacionais, como da UNESCO, que manteve parcerias como outras instituições internacionais, para efetuar suas ações no campo educacional.

Dentre os documentos aprovados pela UNESCO no período da ditadura civil-militar, destacam-se aqueles que se referem à educação, como: *Actas de la conferencia geral: resoluciones*, publicado em 1965, que se refere à ata da Conferência Geral que ocorreu em 19 de novembro de 1964, que teve a participação direta dos Estados Unidos. Nessa conferência ficou estabelecida a criação de um Comitê de Credenciais, “[...] integrado por representantes de los siguientes Estados: Australia, Bélgica, Estados Unidos de América, Japón, Libano, Mongolia, Senegal, Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y Venezuela” (UNESCO, 1965c, p. 03).

Nessa conferência foi promulgada uma declaração, que direciona a necessidade da eliminação do analfabetismo, para o desenvolvimento das nações. Para tanto, os países em desenvolvimento, em específico no documento, os que pertenciam à América Latina, deveriam desempenhar alguns investimentos¹ e sobretudo realizar atividades mediante a cooperação internacional, sendo necessário:

(a) A reforzar sus instituciones o a aportar mejoras duraderas en los campos de la investigación, la educación, la información y los intercambios culturales; (b) A facilitar económica y técnicamente la ejecución del Proyecto, tanto en el orden nacional, como mediante

1 “(a) A seguir aplicando las resoluciones sobre planeamiento de la educación aprobadas por la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social em América Latina, que se celebró en marzo de 1962 en Santiago de Chile; (b) A colaborar en el funcionamiento del Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina (México, D. F.); (c) A intensificar sus actividades de ejecución del Proyecto Principal en su fase final (1965-1966), de conformidad con las recomendaciones formuladas por el Comité Consultivo Intergubernamental para el Proyecto Principal en sus 4a. y 5a. reuniones; (d) A asociarse a las empresas regionales a las que presta ayuda la Unesco em América Latina, en relación con el Proyecto Principal; (e) A utilizar en la mayor medida posible los servicios de los graduados de los centros dedicados a la formación de especialistas en educación y de los especialistas en desarrollo de la comunidad (Universidades Asociadas de São Paulo (Brasil) y de Santiago de Chile, Centro Regional de Educación Fundamental para el Desarrollo de la Comunidad de América Latina (CREFAL) y Centro Interamericano de Educación Rural), así como de los educadores que se hayan beneficiado de becas concedidas en relación con el Proyecto Principal” (UNESCO, 1965c, p. 28).

la cooperación de otros Estados Miembros, y a apoyar las iniciativas de organismos y agrupaciones no gubernamentales; (c) A organizar o reforzar, dentro de su respectiva comisión nacional, los comités destinados a estimular, coordinar y dar a conocer las actividades que se llevan a cabo en el orden nacional; (d) A poner a disposición de la Unesco becas que permitan a personas de otros países realizar, en el país donante, estudios relaciones con los objetivos del Proyecto Principal; (e) A poner en conocimiento del Director General sus planes y realizaciones, y a comunicarle las propuestas de la comisión nacional y sus comités especializados por lo que se refiere a la ejecución del Proyecto Principal; (f) A realizar, en el orden nacional y en campos determinados, una evaluación de conjunto o balances parciales de los resultados obtenidos y de la eficacia de los métodos empleados (UNESCO, 1965c, p. 68).²

O documento enfatiza a importância da utilização dos meios de comunicação na divulgação de suas perspectivas, no qual destacamos: a utilização da revista *Correio da UNESCO*³ (tanto que realizou publicações na revista abordando a temática desse documento),⁴ o rádio e as informações visuais,⁵ para se estabelecer uma relação com o público, “[...] para

-
- 2 “(a) Fortalecer suas instituições ou trazer melhorias duradouras nas áreas de pesquisa, educação, informação e intercâmbio cultural; (b) Facilitar econômica e tecnicamente a execução do Projeto, tanto nacionalmente quanto por meio da cooperação de outros Estados Membros, e apoiar as iniciativas de organizações e grupos não-governamentais; (c) Organizar ou fortalecer, na respectiva comissão nacional, os comitês destinados a estimular, coordenar e divulgar as atividades desenvolvidas em nível nacional; (d) Disponibilizar bolsas de estudo à Unesco para permitir que pessoas de outros países realizem, no país doador, estudos relacionados aos objetivos do Projeto Principal; (e) Informar o Diretor-Geral de seus planos e realizações, e comunicar-lhe as propostas da comissão nacional e suas comissões especializadas sobre a execução do Projeto Principal; (f) Realizar, nacionalmente e em determinados domínios, uma avaliação global ou parcial dos resultados obtidos e da eficácia dos métodos utilizados” (UNESCO, 1965c, p. 68, tradução nossa).
- 3 “[...] se autoriza al Director General: (a) A publicar la revista mensual El Correo de la Unesco en español, francés e inglés; (b) A tomar mediante contratos con las comisiones nacionales, las disposiciones necesarias para la publicación de versiones idénticas en alemán, árabe, italiano, japonés y ruso.” (UNESCO, 1965c, p. 78).
- 4 Cf.: Anexo 04.
- 5 “[...] se autoriza al Director General a prestar ayuda a las organizaciones de radiodifusión, televisión, cine y medios visuales y, en cooperación con ellas, a producir y distribuir: (a) Programas de rádio, (b) Programas y películas de televisión, (c) Fotografías, montajes fotográficos y películas fijas y otros materiales visuales. [...] Se autoriza al Director General a conceder, con la colaboración de un jurado internacional, un premio titulado Premio Kalinga de Cine al director de la película de largo metraje producida en 1965-1966 que se estime más útil para contribuir al reconocimiento público de un progreso

contribuir al fomento de la comprensión y la cooperación internacionales al servicio de la paz y del bienestar de la humanidad” (UNESCO, 1965c, p. 78). Tais encaminhamentos foram bem utilizados durante a ditadura civil-militar, que exerceu um controle sob os meios de comunicação, para propagar suas ideias, mostrando a abrangência da UNESCO para além dos campos educacionais.

Relacionado ao exposto na Conferência Geral, temos a publicação do documento intitulado *La batalla de la alfabetización*, em 1965, que aponta a necessidade de se acabar com o analfabetismo.⁶ Para isso aborda:

a) El problema del analfabetismo, que continúa frustrando el progreso social y económico en muchas partes del mundo; b) *Los planes nacionales para la liquidación del analfabetismo en los países donde todavía está difundido, y el intercambio de conocimientos para la preparación y la ejecución de estos planes;* c) La forma en que estos planes para la liquidación del analfabetismo pueden contribuir más eficazmente al progreso económico y social, y a *los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo;* d) *Cómo una acción internacional intensificada puede completar los esfuerzos nacionales a ese efecto;* e) *Cómo obtener el mayor apoyo de la opinión pública y la participación activa de los hombres y mujeres de todos los países del mundo en una campana mundial para la liquidación del analfabetismo* (Burnet, 1965, p. 06).

A partir dessa afirmativa, evidenciamos que o documento apresenta de forma emblemática a necessidade de se eliminar o analfabetismo mundialmente. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1960, estima-se que 39,7 % da população brasileira não era alfabetizada, de acordo com número de matriculados até 1962, conforme a figura abaixo.

importante realizado gracias a la cooperación internacional en materia de educación, ciencia y cultura.” (UNESCO, 1965c, p. 78).

6 “El propósito de este folleto, escrito por la periodista Mary Burnet, que trabaja en París, es familiarizar a la opinión pública con el problema del analfabetismo y con *los* esfuerzos que se despliegan en torno a él. La autora ha consultado la documentación reunida por la Unesco y ha interrogado a miembros de la Secretaría y a especialistas en la lucha contra el analfabetismo.” (Burnet, 1965, p. 07).

Tabela 01:

Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Brasil 1900/2010

Ano	População com 15 anos ou mais (em milhares)		
	Total ¹	Analfabeta ¹	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6
2010	144.814	13.933	9,6

Fonte: Braga; Mazzu, 2017.

Essa suposta eliminação do analfabetismo não ocorria por um viés qualitativo de formação humana, mas para formar força de trabalho qualificada, para se ler no mínimo as instruções dos maquinários. O próprio documento aponta que “[...] el analfabetismo era un obstáculo importante para el progreso social y económico [...]” (Burnet, 1965, p. 65), por isso se exige uma interferência da UNESCO, em especial nos países em desenvolvimento. Nesse cenário, o documento aponta que:

La Conferencia General de la Unesco, celebrada en noviembre de 1964, aprobó un programa experimental cuya redacción se basa en este nuevo criterio selectivo. El programa es selectivo en dos sentidos. Primero, prestará especial atención a un número limitado de países –tal vez no pasarán de ocho para empezar–, escogidos entre los que han expresado su deseo de tomar parte en el programa. En segundo lugar, se concentrará en proyectos experimentales intensivos, cuya realización se llevará a cabo entre grupos de personas que tienen premiosos motivos para desear su alfabetización y a *los* cuales no les faltará ocasión de utilizar la educación para elevar su nivel de vida y acelerar el desarrollo (Burnet, 1965, p. 66).

Em função disso, “[...] enviaron cartas a los gobiernos de los 119 Estados Miembros de la Unesco, preguntándoles si, em relación con *los planes de desarrollo económico*, sus países respectivos estaban preparados [...]” (Burnet, 1965, p. 67), para se comprometerem com a luta contra o analfabetismo. Firmam assim, que nesses países devem ser estabelecidos acordos, para se executar suas orientações, como ocorreu no período ditatorial, em que a UNESCO se associou com outras organizações e/ou colocou seus representantes no MEC, para propagar suas intenções, que se efetivaram (segundo o apresentado no documento), com a reforma de 1.º e 2.º grau.

Nesse segmento, ainda em 1965, temos a apresentação do documento *Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación*, destinado aos países em desenvolvimento como o Brasil:

El manual trata de los aspectos económicos y sociales del planeamiento de la educación, por lo cual es posible que los pedagogos encuentren a faltar ciertas cuestiones fundamentales para la teoría y para la práctica de la educación que son de índole política, filosófica y humanística, o bien que se refieren a la administración de la educación más bien que a su planeamiento. El planeamiento tiene por objeto establecer un sistema eficaz que permita utilizar los recursos de la mejor manera posible en relación con determinados fines. Tales fines, de carácter político, social, cultural, humanístico y moral, son indicados al especialista en planeamiento por los estadistas y los políticos a quienes sirve. No dependen pues de su iniciativa. Lo que interesa esencialmente al especialista son los problemas de medios más bien que de fines, y su misión consiste en utilizar ensayos cuantitativos, buscando la adecuación de los fines entre sí y en tratar de conseguir objetivos concretos. Por esta razón, la ciencia de la economía del desarrollo, que trata de la utilización Óptima de los recursos para fines determinados, desempeña un papel muy importante en el planeamiento. El presente estudio, aunque es económico en el sentido de que recurre a las técnicas de la ciencia económica, abarca, naturalmente, también los factores sociales que han de figurar en los planes, en la medida en que estos factores puedan medirse o clasificarse y siempre que no exijan recursos que pudieran utilizarse de otra manera (UNESCO, 1965a, p. 11-12).

A partir do exposto, o documento ressalta a necessidade de relacionar a educação à prerrogativa econômica. Para tanto, postula que “Desde el punto de vista económico y social, el sistema de enseñanza de un país

es el medio más eficaz de conservar los conocimientos y aptitudes de su población y de prepararla para los cambios que el progreso exige” (Phillips, 1965, p. 11). Direcionamento esse plenamente compatível com a Teoria do Capital Humano, pois segundo o documento:

En el periodo de la entreguerra el interés internacional se concentró en el problema de mantener la estabilidad mundial frente a la amenaza cada vez mayor de depresiones económicas y de cambios políticos violentos. En la postguerra el interés se ha orientado hacia el desarrollo, amenazado actualmente por el dualismo cada vez más marcado en la sociedad mundial entre los países adelantados en el proceso de desarrollo y los que se encuentran en las primeras etapas de ese proceso o en situación estacionaria por su pasado político o social o por falta de recursos y por falta de una infraestructura adecuada para el progreso económico, material y tecnológico (Phillips, 1965, p. 12).⁷

Afirmativa essa que está atrelada ao propagado no discurso ideológico modernizador e democrático da ditadura civil-militar, em que a educação foi propagada como instrumento capaz de assegurar o desenvolvimento econômico do país. Em decorrência “La estimación de las necesidades en recursos humanos a largo plazo es una etapa difícil pero absolutamente indispensable del planeamiento del desarrollo económico y social” (Harbison, 1965b, p. 130). Logo, o documento destaca que a educação possui as características perfeitas para assegurar o desenvolvimento econômico, haja vista que:

1. La educación tiene repercusiones económicas directas sobre el número y la calidad del personal calificado, ya que las tres cuartas partes aproximadamente de la producción nacional son debidas a la mano de obra cuya productividad depende mucho de la instrucción. La educación influye también directamente en la economía al aumentar la suma de conocimientos y al difundirlos. 2. Puede también tener varios efectos indirectos: estimular la iniciativa y el espíritu de inventiva de la población; mejorar

7 “No período entre guerras, o interesse internacional concentrou-se no problema de manter a estabilidade mundial em face da ameaça cada vez maior de depressões econômicas e mudanças políticas violentas. No pós-guerra, o interesse tem sido orientado para o desenvolvimento, atualmente ameaçado pelo dualismo cada vez mais acentuado na sociedade mundial entre os países avançados em processo de desenvolvimento e aqueles que estão nas primeiras etapas desse processo ou em situação estacionária pelo passado político ou social ou por falta de recursos e falta de infraestrutura adequada para o progresso econômico, material e tecnológico” (Phillips, 1965, p. 12, tradução nossa).

la estructura del consumo y favorecer la movilidad económica y social. El sistema de enseñanza puede también servir como instrumento de selección que permite a una sociedad encontrar sus dirigentes, sus empresarios, administradores y técnicos y mejorar su calidad. 3. La demanda de educación puede dividirse, para el análisis, en dos partes: una para la producción y otra para el consumo. La instrucción sirve a la vez para ganarse la vida y para hacerla agradable. No es fácil hacer esta distinción en la práctica y hay que observar además que tanto el individuo como la sociedad utilizan la educación como medio de conservar y desarrollar sus sistemas de valores, función que no pertenece ni a la producción ni al consumo, en sentido económico. 4. Como la educación es también artículo de consumo y como en la contabilidad nacional se considera una inversión social se pierde a menudo de vista su papel de inversión económica (Phillips, 1965, p. 19).

Nesse direcionamento, “El planeamiento de la educación en relación con el desarrollo requiere una documentación, métodos y servicios de consulta interministeriales que no existen en muchos países” (Phillips, 1965, p. 39). Nessa lógica, é argumentado que pela falta de estruturação educacional, os países em desenvolvimento acabam sendo dominados, pois “Los países poco desarrollados se rebelan contra la ignorancia, la pobreza, la enfermedad y la dominación de los países más poderosos” (Harbison, 1965a, p. 60).

Nesse cenário, firma-se a necessidade da adoção de orientações internacionais para a estruturação do sistema educacional, além do uso de financiamentos⁸ para alcançar o desenvolvimento educacional, tendo em vista que “El planeamiento de la enseñanza constituye una base y un punto de partida para el examen interdisciplinario de los problemas” (Diez-Hochleitner, 1965, p. 86). Encaminhamentos esses ocorridos no Brasil no período da ditadura civil-militar, uma vez que “[...] para inserir o Brasil

8 “La ayuda exterior en favor de la enseñanza puede adoptar diferentes formas: 1. Financiamiento de medidas de desarrollo que aumenten la capacidad fiscal de los países que necesitan ayuda, en el supuesto de que se logrará así aumentar los créditos destinados a la enseñanza, dado que en los medios políticos existe un fuerte movimiento en favor del desarrollo de los servicios de enseñanza. 2. Cantidades añadidas a los préstamos o subvenciones para el desarrollo con objeto de atender a las repercusiones que el adelanto del país y el aumento de la producción puede tener en la enseñanza, que se considera como un elemento de producción. 3. Empréstitos, créditos o subvenciones para proyectos determinados como colegios técnicos, universidades, etc. 4. Empréstitos a largo plazo y a interés módico, créditos o subvenciones destinadas concretamente a la infraestructura de la enseñanza de un país, considerando la enseñanza como un servicio básico de la misma manera que los transportes internos.” (Phillips, 1965, p. 47).

no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como *capital humano*. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico” (Aranha, 1996, p. 213).

No mesmo ano, a UNESCO lança o documento nomeado *Los problemas y la estrategia del planeamiento de la educacion: la experiencia de América Latina*, no qual contém a necessidade de suas orientações para os países da América Latina, como o Brasil, uma vez que “[...] es una reforma lo que *más* necesitan los países latinoamericanos, así como los de otros continentes. Por consiguiente, los planificadores—por lo menos en América Latina — no tienen *más* remedio que ser reformadores” (Coombs, 1965, p. 06–07). Consequentemente, países como o Brasil acabam tendo que aceitar, de forma pacífica, as promulgações da UNESCO.

Segundo o apresentado no documento, “[...] la Unesco envía, a los países que lo solicitan, misiones y expertos que se encargan de asesorar a los gobiernos sobre los servicios de planeamiento que han de crear y sobre la preparación y la realización de sus planes de desarrollo” (Maheu, 1965, p. vi). No caso dos países da América Latina, o planejamento educacional se configura “[...] en lo esfuerzo por construir una estructura de la educación que responda a las necesidades de una economía moderna” (Hochleitner, 1965, p. 53–54). Logo, esse planejamento deveria estar atrelado aos seguintes objetivos:

1. Formación de maestros y de personal administrativo; 2. Planeamiento de la educación con miras a desarrollar los recursos humanos; 3. Eliminación del estrangulamiento que se produce en la etapa de transición entre la enseñanza primaria y la secundaria, y ampliación y mejora de la formación vocacional y de la enseñanza técnica (Hochleitner, 1965, p. 52).

Objetivos esses que foram apresentados nas reformas educacionais ocorridas durante a ditadura civil-militar. Primeiramente a modificação ocorreram no nível universitário, para então atingir as demais etapas. “Tendo em vista que “[...] a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o slogan ‘Brasil Grande Potência’” (Ferreira Júnior; Bittar, 2008, p. 336).

Vale ressaltar que as preposições apresentadas nesses documentos, trilham para a influência da UNESCO nas legislações educacionais, principalmente mediante a ênfase da educação estar relacionada ao desenvolvimento econômico, mas, especificadamente, a formação de força de

trabalho. Nesse contexto, temos “A versão rejuvenescida da Teoria do Capital Humano identificada em relatórios e orientações dos organismos multilaterais [...]” (Perreira, 2016, p. 32), no qual a educação se firmou a serviço do capital. Desse modo,

As orientações do Banco Mundial e da UNESCO prescrevem a implantação de reformas gerenciais nas instituições educacionais que são, [...] paradoxais na medida em que articulam práticas de centralização e descentralização. As políticas educacionais descentralizam a Educação mediante a transferência das instituições de ensino da esfera federal para as esferas estaduais e municipais, além da transferência da esfera pública para esfera privada. Esta manobra é baseada na aversão dos teóricos neoliberais ao planejamento estatal e aparece nos documentos do Banco Mundial sob a retórica de promover a autonomia e responsabilidade das instituições educacionais (Perreira, 2016, p. 36).

Nesse sentido, se destaca a persistência de se seguir os padrões internacionais, inclusive com a adoção de financiamentos para melhorar a situação educacional, conduta essa tão presente na ditadura civil-militar, tendo em vista que “A educação foi um dos setores mais explorados pela propaganda do regime militar. O período da repressão coincide com a necessidade de criação de escolas para o povo” (Silva, 2014b, p. 87), mas não em um sentido emancipador.

Percebemos que a UNESCO constituiu-se em mais uma instituição que reproduzia ideologicamente os interesses do capital. Para tanto, associou a educação ao processo de modernização da sociedade e de superação dos problemas sociais. Esse direcionamento oculta “[...] os reais determinantes do empobrecimento da maioria da população” (Evangelista; Shiroma, 2004, p. 03), bem como não mostra e não resolve um problema que é estrutural.

Com um discurso humanista a UNESCO propaga valores a favor da ordem burguesa. Suas recomendações estão imbricadas com o *slogan* da educação do ponto de vista burguês. “Suas orientações, incorporadas nas políticas públicas educativas, enfraqueceram a educação brasileira [...]” (Gomide, 2010b, p. 122), sobretudo na escola pública.

É oportuno lembrar que em um pronunciamento na câmara dos deputados, o Ministro da Educação e Cultura Jarbas Gonçalves Passarinho, em 25 de outubro de 1973, afirmou que, desde 1964, tinha sido realizado vários esforços em prol da educação, para assegurar a ampliação das bases democráticas no país (bases democráticas burguesas). Em sua fala

de abertura, em agradecimentos ressalva, a presença do Deputado Flexa Ribeiro. Nas palavras do ministro, com “[...] este admirável educador que todos nós conhecemos, e de nome internacional consagrado na UNESCO, as duas Casas se reúnem” (Brasil, 1973, p. 07):

Mais ainda: de 64 a 69 atacou-se a Reforma Universitária. Pessoas equivocadas, e eu não pretendo Senhor Presidente, não só neste auditório, mas em nenhum auditório brasileiro, eu não pretendo convencer os socialistas, como acredito que na idade em que estou eles não me convencerão; então, evidentemente, quando eu trato deste problema, eu quero mostrar a evolução do sistema educacional brasileiro para o modelo brasileiro. E a Reforma Universitária foi acusada de ter sido feita a mando de um determinado país estrangeiro, que seria então o nosso padrão. Este tipo de acusações levianas, eu diria, se a linguagem parlamentar me permitisse, acusações sórdidas, elas são feitas com a leveza das pessoas que, ao caluniar, não se lembram de que as **pessoas atingidas têm dignidade**. Com que facilidade um opositor, com que facilidade às vezes um jovem estudante mal informado, acreditando que esta defendo seu País, lança sobre nós a pecha de traidor da nossa própria Pátria. Mas isto para eles não é insulto. Insulto é quando provamos que eles faltam à verdade (Brasil, 1973, p. 09, grifo nosso).

Usa a expressão “pessoas atingidas tem dignidade”, é sério isso? Como falar que tem dignidade, diante de todos os atos de crueldade que fizeram durante o período da ditadura civil-militar? Busca assim aparentar não receber nenhuma influência internacional, como se as reformas foram fossem elaboradas para atender às necessidades da realidade brasileira, mas seguem as orientações das organizações internacionais, de forma escancarada por meio dos acordos MEC-USAID. Tanto que em seu pronunciamento descreve que a reforma universitária seguiu os padrões propostos pelos acordos internacionais.⁹

9 “O início da Reforma Universitária foi, portanto, e é feito a partir de 64, inicialmente com o Presidente Castelo Branco, limitado à área das escolas federais, e posteriormente com o Presidente Costa e Silva, quando então se produziu este documento, Reforma Universitária, que se dizia preparado, ou se diz, para embair a boa-fé dos estudantes, que foi feito por uma comissão MEC-USAID, quando nós todos sabemos que aqui estão os estrangeiros que produziram este documento: Tarso Dutra, presidente; Antônio Moreira Couceiro; Fernando Bastos D’Ávila, o eminente padre da Igreja Católica; Fernando Ribeiro Duval; João Paulo dos Reis Velloso; Newton Sucupira (não sei se talvez o nome do professor Sucupira levasse alguma pronúncia francesa, Siquipirrá, pode ser!); Roque Spencer Maciel de Barros (pode ser que alguém supusesse que era inglês); e Valnir Chagas. Estes são os homens que propuseram a Refor-

Apontamos que as organizações internacionais propagam a ideia de que os países em desenvolvimento vão conseguir melhorar sua situação econômica, por meio de planejamentos de cunho internacional. Como isso é possível? Primeiramente esses países não têm a mesma realidade dos países desenvolvidos e muito menos possuem a mesma realidade entre eles. Outro ponto é como aplicar tal logística em um país tão desigual como o Brasil:

Os países subdesenvolvidos, com orçamentos minguados e défices crônicos, não podem dar à educação massa de analfabetos e na escassa expressão intelectual das Universidades. Os países em desenvolvimento, mesmo com os esforços que realizam, encontram-se no campo da perplexidade, preocupados com a questão de que o titular superior obtenha atividade compatível com o estudo que fez, escapando de uma degradação funcional e até mesmo do desemprego. A poderosa contribuição ao patrimônio da educação é fornecida pelos países em pleno desenvolvimento, porque assumiram o comando das grandes invenções e das proveitosas pesquisas, conciliando ciência e técnica (Castro, 1976, p. 09).

Assim, temos a propagação de um discurso na ditadura civil-militar que impulsionou as reformas educacionais e os financiamentos, que proporcionou benefícios aos países desenvolvidos, em especial os Estados Unidos. Nesse patamar, mesmo com o término da ditadura civil-militar, temos a apresentação de outros documentos exibidos pela UNESCO (principalmente a partir da década de 1990), pois era necessário preparar o terreno para os novos encaminhamentos econômicos e políticos presentes no cenário brasileiro. Contudo, tais documentos não são novos, ou seja, não apresentam

ma Universitária brasileira que está sendo adotada. Aqui não há nome de estrangeiro e não há nenhuma subordinação da Educação brasileira a qualquer interesse alienígena. Começou-se, portanto, essa Reforma, e é verdade que movimentos de rua causaram alguns problemas em torno da sua imediata aplicação. Além da Reforma Universitária, começou-se o reaparelhamento das universidades brasileiras. Apareceu primeiro o empréstimo MEC-Leste Europeu. Antes, o Governo tinha dificuldades em obter empréstimos. No momento atual, é o contrário. Nós somos procurados constantemente por toda sorte de banqueiros— quando eu digo banqueiros, digo da área capitalista e da área socialista. E a área capitalista já obtivemos resultados, como, por exemplo, propostas de pagamento em 40 anos, carência de 10 anos e juros de 2,5 % ao ano. E na área socialista dir-se-á que é um empréstimo interessado. Concordo. Na área socialista, que não é menos interessada, nós obtivemos o melhor empréstimo, em 6 anos, carência de seis meses em vez de 10 anos, juros de 6,5 % ao ano, ao invés de 2 como se prova, no meu entender, em matéria de negócio. O socialista é mais capitalista que o próprio capitalista; porque, se ele não quer lucro, quer pelo menos a mais-valia de alguém* (Brasil, 1973, p. 09-10).

uma originalidade em seus escritos, haja vista que exibem discursos velhos, apenas com uma nova roupagem.

Diante desses levantamentos entendemos que as promulgações da UNESCO estão presentes nas orientações destinadas à estrutura educacional brasileira durante a ditadura civil-militar, fato esse evidenciado na aprovação de políticas educacionais contraditórias, como a Lei n.º 5.692 de 1971, que estabelece “[...] a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2.º grau [...]” (Cunha, 2014, p. 360), que “[...] era contraditória com o ciclo básico nos cursos superiores de graduação, que tinha, entre seus objetivos, ‘evitar a precoce opção pela carreira’” (Cunha, 2014, p. 360). Os encaminhamentos legais encontram respaldos nas orientações da UNESCO, que por sua vez, relaciona sempre a educação ao fator econômico, como se ela fosse capaz de solucionar as questões sociais.

4.2 A Ligação do Capital e a Educação Brasileira

No Brasil a ditadura civil-militar se configurou no engajamento dos militares no governo da pior maneira, para se assegurar um controle econômico, por um viés internacional, em que ocorreu o estabelecimento de alianças internas e externas, cujos privilegiados foram os membros da camada dominante. O fato é que o populismo se manifestava como uma ameaça à expansão do capitalismo internacional, dessa maneira, pensar que a ditadura civil-militar foi planejada em 1964 é um equívoco, haja vista que ela fora arquitetada minuciosamente muito antes.

Após a Segunda Guerra Mundial, temos por meio de organizações internacionais, como a UNESCO, “[...] a construção de um corpus teórico dentro de um campo disciplinar — Economia da Educação — que define a educação como fator de produção [...]” (Frigotto, 1995, p. 40). Essas instituições utilizam-se de palavras como caridade, desenvolvimento, resolução dos problemas econômicos, entre outras, mas não se questionam o que proporciona a miséria. Na verdade, se exalta o desenvolvimento de ações, que não resolve o problema da fome, e que ficam apenas no discurso, pois não atende às peculiaridades dos países em desenvolvimento.

Nesse cenário, afirmarmos que essa aliança internacional tem seu respaldo na Segunda Guerra Mundial, que sem dúvidas marcou “[...] a consolidação econômica e a supremacia política do capital monopolista nos centros industriais e financeiros” (Dreifuss, 1981, p. 49), no qual o capitalismo brasileiro de base oligarca passou a incorporar multinacionais, se configurando também como transnacional. As empresas nacionais (grandes

empresas) passaram a coexistir ou de forma associada ou mantidas pelo Estado, mas em forma de associação. No Brasil, o capital transacional “[...] teria ainda um papel central através de *joint ventures* (empreendimentos conjuntos) entre o Estado e corporações multinacionais, além de exercer controle multinacional parcial das ações de empresas estatais brasileiras” (Dreifuss, 1981, p. 49).

Como resultado, temos na ditadura civil-militar a institucionalização da corrupção, que “[...] fez da tortura uma prática política. Envileceu a nação e abalou o caráter brasileiro. Alienou as novas gerações, torando-as incapazes de entender a sociedade em que vivem” (Chiavenato, 1994, p. 05). Esse encaminhamento foi uma resposta às intervenções, principalmente fomentadas pelos Estados Unidos, no qual o discurso era de propiciar um desenvolvimento econômico. Entretanto, estavam atendendo seus interesses imperialistas:

No tocante à questão educacional, os tecnocratas defendiam como pressuposto básico a aplicação da “teoria do capital humano”, como fundamentação teórico-metodológica instrumental para o aumento da produtividade econômica da sociedade. A tecnocracia brasileira era filiada aos ditames emanados da “escola econômica” sediada na Universidade de Chicago (EUA) e, portanto, afeita às teorias aplicadas à educação desenvolvidas por Theodore W. Schultz (1902–1998). Para ele, a “instrução e a educação” eram, antes de tudo, valores sociais de caráter econômico (Ferreira Júnior; Bittar, 2008, p. 343).

Nesse viés, temos o ajuste do sistema educacional à Teoria do Capital Humano, sendo que os mentores dessa vinculação (economia e educação) são: “[...] Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados, por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral [...]” (Frigotto, 1995, p. 145), estão direcionadas à formação do trabalhador que, por sua vez, se encontra submisso à lógica do capital. Direcionamentos esses presentes tanto no período da ditadura civil-militar, como na atual conjuntura, mesmo que sob novas roupagens.¹⁰

10 Um exemplo disso é reestruturação da Teoria do Capital Humano, que com “[...] o desmoroamento das condições que, desde a segunda metade da década de 1950, tinham consolidado as argumentações tecnocráticas e desenvolvimentistas do Capital Humano, conduziram paradoxalmente a uma radicalização das premissas individualistas e meritocráticas que sustentavam a teoria” (Gentili, 2002, p. 48). Na sua nova reformulação “[...] as economias podem crescer e conviver com uma elevada taxa

A esse respeito, enfatizamos que:

No Brasil, esta teoria é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do *milagre econômico*. [...] a ideia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. A disseminação da ‘teoria’ do capital humano, como panaceia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEFF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que apresentam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital (Frigotto, 1995, p. 41).

Temos assim uma associação do capital internacional aos encaminhamentos educacionais brasileiros, e isso, seguindo os ditames da Teoria do Capital Humano e “[...] das reformas educacionais veiculadas pelo Banco Mundial e pela UNESCO, implicou em mudanças tanto na forma quanto no conteúdo das instituições de ensino” (Perreira, 2016, p. 35). O fato é que:

Para justificar o processo político autoritário que subordinou a educação à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira, a tecnoburocracia lançou mão da ‘teoria do capital humano’, ou seja, impôs o discurso unilateral de que o único papel a ser desempenhado pela educação era o de maximizar a produtividade do PIB, independentemente da distribuição da renda nacional. Assim, na mesma proporção em que os golpistas de 1964 iam suprimindo as liberdades políticas, os tecnocratas propagavam a ideologia tecnicista como um sistema

de desemprego e com imensos setores da população fora dos benefícios do crescimento econômico” (Gentili, 2002, p. 54). Assume um caráter concentrador, no qual “[...] o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. [...] Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumir o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir” (Gentili, 2002, p. 55), vincula-se ao modelo toyotista.

de idéias dogmatically organizado, que servia para legitimar a unidade orgânica entre economia e educação durante o regime militar (Ferreira Júnior; Bittar, 2008, p. 349–350).

Além da visão tecnicista, vários encaminhamentos ainda se fazem presentes, como a tão sonhada “qualidade” na educação pública, que não se faz presente ainda nos dias atuais. As reformas educacionais do período da ditadura, por associar a educação pública ao mercado de trabalho, para formação de força de trabalho barata, com a propagação de cursos técnicos, acentuou a discrepância do ensino público e privado, justamente pelos conhecimentos científicos terem sido “[...] incorporados no processo produtivo, transformando-se em meios privados de produção” (Porto, 2015, p. 471). Isso afetou as condições de formação e de trabalho do professor:

Destacamos, a título de ilustração, dois aspectos significativos da condição de ser professor do ensino básico, na atual realidade brasileira, que deitam liames profundos na política educacional legada pelo regime militar: o processo aligeirado de formação científico-pedagógico e a política de arrocho salarial a que são submetidos. A combinação desses dois elementos constitutivos da vida cotidiana dos professores brasileiros representa, até hoje, um nó górdio que estrangula a qualidade de ensino da escola pública brasileira. E esse nó tem uma origem: a política educacional herdada da ditadura militar (Ferreira Júnior; Bittar, 2008, p. 351).

É oportuno frisar que a criação da pós-graduação no Brasil no período da ditadura civil-militar seguiu o modelo americano. “Em seu parecer, Newton Sucupira apresentou a justificativa para a criação da pós-graduação e um projeto inspirado no modelo americano, com escalões e hierarquias” (Dal Ri, 2014, p. 69):

O modelo implantado de pós-graduação pela ditadura, bem como a legislação que lhe deu suporte são outras políticas de continuidade que podemos observar nos dias atuais. Uma breve leitura dos documentos do Banco Mundial e de outras agências multilaterais, dos anos de 1990 e 2000, que trazem diretrizes para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como de documentos atuais das agências de fomento brasileiras, em especial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) mostrará ao leitor as semelhanças com os documentos da reforma. A Capes acabou de colocar no ar um novo sistema de gestão da

pós-graduação. Em acordo com o projeto de universidade que vem sendo implantado e consolidado no Brasil desde o governo militar, o novo sistema foi convenientemente denominado de Plataforma Supcupira. Desde o início, a ditadura centralizou os organismos de organização e financiamento da pós-graduação na esfera estatal, e os leva sob absoluto controle (Dal Ri, 2014, p. 70-71).

Diante dessas afirmativas, percebemos que os militares “[...] não foram derrubados; prepararam uma retirada estratégica da qual e sobre a qual mantém um controle direto e quase intocável até hoje” (Fernandes, 1985, p. 22), haja vista que possuíam uma identidade ideológica, política e militar, com um fascismo incrustado. Assim, “Trocar a ditadura por um governo de ‘conciliação conservadora’ era uma barganha imprevisita, que o sistema de poder e de propagação ideológica da burguesia fortaleceu com estardalhaço todos os meios possíveis [...]” (Fernandes, 1985, p. 27).

“O atual caos econômico e político é, em grande parte, herança e consequência do regime militar” (Chiavenato, 1994, p. 05). Sem dúvida a ditadura civil-militar, e seu encaminhamento autoritário, cruel e perverso, deixa-nos perplexos, tanto pelo ocorrido naquele período, como por seu legado. Atualmente há evidências de “[...] continuidade da ditadura em nosso tempo: nas políticas militares, na impunidade, nas políticas econômicas prevaletentes, na própria Constituição Federal, para não falar, é claro, da virtual ausência de controle da Forças Armadas” (Araujo, 2014, p. 19):

Lembrar e debater a implantação do Golpe de 1964 é importante para o Brasil e para a democracia. Não apenas para lembrar aos mais jovens do significado de um regime ditatorial, do protofascismo, da falta de liberdades, o que se faz necessário. Mas, sobretudo, para continuar discutindo, reafirmando caminhos democráticos, pois o golpismo, presente como já disse em nossa cultura, vive a pairar sobre a política, sobre a sociedade, sobre nossos homens públicos e nossas instituições (Freire, 2014, p. 32).

A partir desses levantamentos, consideramos que na atual conjuntura tem se propagado com maior ênfase a defesa da ditadura civil-militar, justamente por sua herança estar tão impregnada no cenário brasileiro. Dessa maneira, “A ditadura reatualizou e exacerbou no Brasil a cultura autoritária. Não bastou uma roupa nova – a Constituição de 1988 – para resolver esse desafio” (Reis, 2000, p. 72). Consequentemente, “Sua maior característica é o fato de ela nunca acabar” (Safatle, 2014, p. 31). Portanto,

“A ditadura continua — em nome do transicional [...]” (Sousa, 2011, p. 264).

Logo, a ditadura civil-militar está presente na sociedade civil, a tal sonhada democracia, livre dos ditames burgueses, ainda deve ser conquistada, por se consistir em uma promessa, sufocada pelo interesse do capital. Entendemos que a nova república é uma saída política, um pacto conservador (atitude política), um processo de rearranjo da ordem conservadora, haja vista que os militares não tinham mais como justificar sua permanência no poder. Consequentemente, ocorre uma modificação no governo, mas sem alterar as bases de quem governa.

Em função disso, a educação assume escancaradamente o caráter compensatório “[...] entendido como meio de alívio à situação de pobreza no Terceiro Mundo, especialmente em períodos de ajustamento econômico” (Fonseca, 2003, p. 232). Caráter esse presente atualmente nos documentos promulgados para a educação, principalmente os fomentados por organizações internacionais. “Assim, o Banco Mundial e a UNESCO, enquanto representantes dos interesses da classe dominante, atuam junto aos países periféricos de modo a disseminar e reproduzir a ideologia neoliberal.” (Perreira, 2016, p. 37-38). Evidencia-se que a lógica do capital ainda se fez e se faz presente no sistema educacional brasileiro.

O campo educacional se reconfigurou, cuja implicações ecoam na atualidade, agora com um novo *slogan*, como: ordem, disciplina, empregabilidade, dentre outros, ecoados pela propagação da militarização nas escolas. Militarização essa presente na atual conjuntura, com a propagação das escolas civil-militares no Brasil. Tal encaminhamento, visa por meio do Decreto n.º 10.004 de 2019, que institui o “Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares”, implantar 216 escolas cívico-militares até 2023:

[...] Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM) – instituído pelo decreto 10.004, de setembro de 2019, pelo governo federal apresenta inúmeras ilegalidades e vem impregnado de outras tantas intenções ditatoriais e doutrinadora, consiste em um modelo capaz, por intermédio das menores atitudes, moldar o cidadão do futuro, cheio de civilidade e sem a noção mínima de cidadania, incapaz de perceber e indignar-se diante das suas autoridades, aceitando passivamente a vontade dos governantes e autoridades constituídas, dando escopo a um projeto de governo que segrega minorias e aumenta a concentração de renda e exclusão social, sem que haja uma população formada criticamente para combater tais injustiças (Godoy; Fernandes, 2021, p. 210).

As escolas civil-militares ao apresentarem condutas autoritárias, de censura e exclusão, seguem o mesmo direcionamento do período ditatorial de 1964, o intuito é moldar a camada popular para aceitação que se trata de um projeto já vivenciado em 1964, mas com uma roupagem nova. Ponderamos que o cerne de tais transformações está ancorado na reprodução do capital, principalmente diante dos envolvidos (internos e externos) e das artimanhas, que direcionam para a busca e manutenção da lógica capitalista.

“Nesse sentido, a luta por uma educação que almeje a formação humana é a luta pela emancipação humana, é a luta pela superação da sociedade de classes” (Porto, 2015, p. 471), que fortaleça a classe trabalhadora. “Povo esse que, foi utilizado como manobra para ocultar os reais interesses propagados por detrás do discurso ‘educação para todos’” (Silva, 2014b, p. 87).

A partir desses levantamentos, salientamos que ao analisar os encaminhamentos da ditadura civil-militar, a impressão é que o Brasil virou um verdadeiro hospício, pois como fazer tantas atrocidades e crueldades em prol do capital, e ainda ter aceitação por uma parte da população, sem estar realmente louco. O triste é que “Provavelmente vamos ter essa mesma impressão quando olharmos o mundo de hoje daqui a algumas décadas mais” (Medeiros Filho, 2018, p. 259), justamente pelo atual cenário brasileiro ser uma nova roupagem da ditadura civil-militar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro discutiu a função social das publicações da UNESCO na educação durante a ditadura civil-militar de 1964, evidenciamos a utilização dessa organização em favor dos interesses do capital. A vinculação da UNESCO nas relações sociais na ditadura civil-militar decorreu por meio de orientações em publicações, em especial para o contexto educacional, como parte do projeto de desenvolvimento do capitalismo. A UNESCO foi um elemento norteador como organização internacional, para a execução de um plano maior, de controle e manipulação, em prol do capital.

Entender a abrangência da compatibilidade da UNESCO, ditadura civil-militar e educação, requer ponderar os fatores que gestaram tal relação, o que nos remete voltar aos estudos para a historicidade do cenário brasileiro e mundial, no campo político e econômico, como o apresentado ao longo do estudo.

Ao analisar as implicações do modelo nacional desenvolvimentista para a ditadura civil-militar, observamos que no mesmo ocorreu a gestação da ditadura civil-militar. Os antecedentes econômicos e políticos da ditadura civil-militar, demonstram as correlações de forças entre as facções de classes nacionais e internacionais e as distintas estratégias que orientavam as classes em luta.

As ações dos presidentes Getúlio Vargas, JK, Jânio da Silva Quadros e João Goulart não levaram à instauração do golpe, mas eles fizeram parte do processo embrionário, processo esse, embasado nos interesses do imperialismo, sobretudo o americano, predominante após a Segunda Guerra Mundial, com a instauração da Guerra Fria.

Com o desdobramento da Segunda Guerra Mundial, propagaram o anticomunismo como lema para o desenvolvimento econômico, ligados aos treinamentos contra a guerrilha, presentes na ESG. Temos aqui no Brasil, sob orientação dos Estados Unidos e insatisfações internas, os ingredientes perfeitos para o planejamento e execução do golpe, logo, a ditadura civil-militar é fruto de uma conspiração interna e externa de uma classe dominante.

Fica evidente a conexão da realidade nacional com o avanço do capital mundial e suas demandas. Temos a raiz dos conceitos e dos fundamentos ideológicos que passam a permear o campo da educação, bem como as estratégias de propaganda e de doutrinação adotadas para disseminá-los. Com a construção desse “consenso” também é denunciado o resultado almejado: a despolitização e desmobilização da classe trabalhadora. Nesse processo, a UNESCO e o início de sua intervenção no país se faz presente na organização social.

Para gerar uma conformação naturalizada, em especial da classe trabalhadora, aplica-se a significativa e planejada expansão da Teoria do Capital Humano e seus fundamentos na estrutura educacional. A educação como solução salvadora dos problemas sociais é utilizada como um *slogan* em discursos, conferências e ações no sistema de educação, que acarretaram a reestruturação do sistema educacional brasileiro.

Fato esse evidenciado nas publicações da UNESCO elencadas nesse estudo, que foram: *Actas de la conferencia geral: resoluciones*; *Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación*; *Los problemas y la estrategia del planeamiento de la educación: la experiencia de América Latina* e *La batalla de la alfabetización*. Essas publicações apresentam um discurso atrelado à Teoria do Capital Humano, que estão presentes na Lei n.º 5.540 de 1968 e Lei n.º 5.692 de 1971 e que repercute hoje na reforma do Ensino Médio, com a Lei n.º 13.415 de 2017, e no Decreto n.º 10.004 de 2019, que assegura a implantação das escolas cívico-militares no Brasil.

A atuação da UNESCO por intermédio dos documentos produzidos em 1965, estão articuladas com as determinações mais amplas trabalhadas no decorrer de sua pesquisa. As reformas educacionais discutidas permitem identificar as estratégias de privatização da educação pública já presentes naquele momento e hoje aceleradas em função das demandas das recentes reformas educacionais.

Com a mudança na reformulação do sistema educacional, a escola assumiu uma postura de preparar o indivíduo para atender às demandas

do mercado de trabalho e forjar um consenso em torno dessa forma social de reprodução da vida. A educação é utilizada como uma forma de atendimento aos interesses do capital, propagando que todos os indivíduos têm acesso às mesmas oportunidades de forma igualitária, ignorando as causas das desigualdades sociais presentes no país.

Sob orientações de organizações internacionais, que são financiadas por países imperialistas, ocorreu a dispersão de orientações para alavancar o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento. Instrução que na verdade, favorece a classe dominante. Isso impactou as reformas educacionais durante e após a ditadura civil-militar. Referimo-nos às organizações, pois a UNESCO não agiu sozinha nesse plano capitalistas e mundial, mas a partir de acordos com outras organizações internacionais.

Vale pontuar que as orientações da UNESCO referentes à educação, são bem expressivas após 1990. Entretanto, por meio da revista *O Correio* e nos mais diversos documentos e conferências, analisar sua atuação antes desse período, em especial no Brasil, possibilita compreender que suas recomendações para a educação atingem o nível mundial, haja vista que o desenvolvimento do capital não ocorre de forma isolada.

O fato é que a UNESCO a serviço do capital, não vai assegurar uma estrutura de educação qualitativa para a classe trabalhadora, pois seu intuito é atender uma classe social já determinada — a classe burguesa. Por ser financiada por países desenvolvidos, vai direcionar suas orientações ao controle social, fazendo uso de falas humanitárias, que não passam de um discurso teórico.

Estamos inseridos em uma sociedade na qual a educação é visualizada como fonte de resolução dos problemas econômicos e das relações humanas, mas como artifício para os interesses burgueses. De modo geral, a maneira como a educação está sendo transmitida, está atendendo aos interesses e finalidades do capital. É um elemento útil para o desenvolvimento do projeto do capitalismo.

A partir dessas ponderações evidenciamos que os fatores e segmentos que ocasionaram a ditadura civil-militar fizeram parte de um projeto em prol do desenvolvimento do capital mundial, do qual a UNESCO fez parte. As artimanhas e barganhas assumiram diferentes estruturação e associação, que se fazem presentes na atualidade. Um exemplo disso, é o projeto “Criança Esperança”, da UNESCO, que com glamour e apoio da rede Globo, desenvolve ações de caridade. Se exalta a atividade (caridade), mas não se resolve o problema da fome e desigualdade social, com isso, observem,

propaga-se um discurso, que mascara a realidade, mas que atende a uma função social (manutenção do capital).

Superar essas influências requer superar a própria relação do capital, origem e causa dessas interferências mundiais na educação brasileira, que servem aos propósitos de sua reprodução, incontrolável e insaciável. Dessa maneira, abrem-se outras possibilidades e oportunidades de novos estudos que contribuíssem para a compreensão dos desdobramentos da ditadura civil-militar nas condições que o sistema educacional se encontra no cenário atual.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC–USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.
- ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação economistas. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 20, n. 01, p. 163–178, jun. 2008.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. **Pós–neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09–23.
- ANDERY, Maria Amália; SÉRIO, Tereza Maria Pires. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818–1883). In: ANDERY, Maria Amália et al (orgs.). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 1999. p. 402–430.
- AQUINO, Maria Aparecida de. **Censura, imprensa, estado autoritário (1968–1978): o exercício cotidiano da dominação e da resistência**. Bauru: EDUSC, 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAUJO, Cicero. Política, história e a questão da atualidade do golpe de 1964. In: NAPOLITANO, Carlo José; LUVIZOTTO, Caroline Kraus; LOSNAK, Célio José; GOULART, Jefferson Oliveira (orgs.). **O golpe de 1964 e a ditadura militar em perspectiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 09–26.
- ARAÚJO, Maria Paula. O ensino da ditadura militar nas escolas: problemas e propostas de trabalho. In: ARAÚJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desirree dos Reis (orgs.). **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013. p. 09–42.
- ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil nunca mais**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (QL): instrumento provisório dos documentos icnográficos**. Rio de Janeiro: O Arquivo, 2014.
- ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Os presidentes e a república: Deodoro da Fonseca a Dilma Rousseff**. 5. ed. Rio de Janeiro: O Arquivo, 2012.
- ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41–74.
- ARRUDA, Antônio. A escola superior de guerra. **Revista da Escola Superior de Guerra**, [s.l.], v. 01, n. 01, p. 113–122, dez. 1983.

- ASSIS, José Carlos de. **A dupla face da corrupção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- ASSIS, José Carlos de. **A chave do tesouro: anatomia dos escândalos financeiros no Brasil: 1974–83**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA USP (ADUSP). **O controle ideológico na USP: 1964–1978**. São Paulo: ADUSP, 2004.
- BALASSA, Bela. **Teoria da integração econômica**. 2. ed. Lisboa: Clássica: 1964.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. A CIA e a técnica do golpe de Estado. *In: VALLE, Maria Ribeiro do (org.). 1964–2014: Golpe militar, memória e direitos humanos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 11–26.
- BANDEIRA, Moniz. **O governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil (1961–1964)**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- BARBOSA, Marialva. Imprensa e ditadura: do esquecimento à lembrança em imagens sínteses. **Revista Brasileira de História da Mídia (RBHM)**, v. 03, n. 02, p. 11–20, jul.–dez. 2014.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O governo Jânio Quadros**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BITTENCOURT JÚNIOR, Nilton Ferreira. Os ginásios polivalentes da década de 70 uma experiência inovadora de educação profissional. *In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – HISTEDBR, 06., 2014. Anais eletrônicos [...]*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_nilton%20ferreira%20bittencourt%20junior.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.
- BORTONE, Elaine de Almeida. O instituto de pesquisa e estudos sociais (IPES) na construção da reforma do estado autoritário (1964–1968). **Tempos Históricos**, Ponta Grossa, v. 18, n. 01, p. 44–72, jan.–jun. 2014.
- BOSCHI, Caio César. **Por que estudar História?** São Paulo: Ática, 2007.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOVO, José Muraci. A UNESP e a ditadura civil–militar: depoimento. *In: VALLE, Maria Ribeiro do (org.). 1964–2014: Golpe militar, memória e direitos humanos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 127–136.
- BRAGA, Ana Carolina; MAZZU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 01, p. 24–46, 2017. Disponível em: Acesso em: **INFORMAR**
- BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. [S.l.: s.n.] 2022a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 09 set. 2022.

- BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. [S.l.: s.n.] 2022b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 09 set. 2022.
- BRASIL. Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019. [S.l.: s.n.] 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 09 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **A educação em debate**. Brasília, DF: MEC, 1973.
- BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1967**. 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 23 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. **Reforma universitária**: relatório do grupo de trabalho criado pelo Decreto n.º 62937/ 68. Brasília: MEC, 1968.
- BRUNELO, Leandro. **Repressão política durante o regime militar no Paraná**: o caso da operação marumbi na Terra das Araucárias. Maringá: EdUEM, 2009.
- BURNET, Mary. **La batalla de la alfabetizacion**. Paris: UNESCO, 1965.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Banco de teses e dissertações**. 2022. Disponível em: <http://banco-deteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acessado em: 07 set. 2022.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Golpe militar – 50 anos: memória, história e direitos humanos. In: VIEIRA, Rosângela de Lima (org.). **Ecoss da ditadura na sociedade brasileira (1964–2014)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 07–12.
- CARVALHO, Thiago Bonfada de. **Geopolítica brasileira e relações internacionais nos 50**: o pensamento do general Golbery do Couto e Silva. Brasileira: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.
- CASTANHA, André Paulo. Retornar às fontes: desafios aos estudos histórico-educativos. In: SILVA, João Carlos da; ORSO, Paulino José; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha (orgs.). **História da educação**: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 78–94.
- CASTRO, Cláudio de Moura. **Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.
- CHAGAS, Carlos. **A ditadura militar e os golpes dentro do golpe: 1964–1969**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- CHIAVENATO, Júlio José. **O golpe de 64 e a ditadura militar**. 8. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

CHIRIO, Maud. **A política nos quartéis: revoltas e protestos de oficiais na ditadura militar brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

COOMBS, Philip. Algunas meditaciones sobre el planeamiento de la educación en América Latina. *In*: LYONS, Raymond F. **Los problemas y la estratégia del planeamiento de la educación: la experiencia de América Latina**. Bélgica: UNESCO, 1965. p. 03-14.

COIMBRA, Cecília. Gênero, militância, tortura. *In*: FERRER, Eliete (org.). **68 a geração que queria mudar o mundo: relatos**. Brasília: Ministério da Justiça; Comissão de Anistia, 2011. p. 39-48.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; Sérgio, HADDAD (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-124.

CORIAT, Benjamin. O taylorismo e a expropriação do saber operário. *In*: PIMENTEL, Duarte *et al.* (orgs.). **Sociologia do trabalho**. Lisboa: A regra do jogo, 1985. p. 79-105.

Cunha, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

Cunha, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

Cunha, Paulo Ribeiro. Militares e anistia no Brasil: um dueto desarmônico. *In*: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (orgs.). **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 15-40.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e ideologia. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 35, p. 80-83, nov. 1980.

DAL RI, Neusa Maria. O golpe militar e a educação: o impacto da legislação e das políticas da ditadura no ensino superior, continuidades e rupturas. *In*: VIEIRA, Rosângela de Lima (org.). **Ecoss da ditadura na sociedade brasileira (1964-2014)**. Marília: Cultura Acadêmica, 2014. p. 59-81.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *In*: TOLEDO, Caio Navarro de (org.). **1964: o golpe contra a democracia e as reformas**. Florianópolis: Em Debate, 2014. p. 09-28.

DIEZ-HOCHLEITNER, R. Planeamiento de la educación. *In*: UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación**. Nimega, Países Baixos: UNESCO, 1965. p. 85–98.

DREIFUSS, René. **1964**: a conquista do estado (ação política, poder e golpe de classe). Petrópolis: Vozes, 1981.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CES), 08., 2004. Coimbra, Portugal. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/OlindaEvangelista_EneidaShiroma.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila; MARCOLINO, Edlaine Anazar. Ensino médio na ditadura (1964–1985): análise crítica de suas funções. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 09, n. 07, p. 01–21, 2020.

FAVORETO, Aparecida; GALTER, Maria Inalva. Teorias da transformação social: paradigmas positivistas e marxistas em debate. **Revista Educere et Educere**, [s.l.], v. 15, n. 34, p. 01–22, jan.–mar. 2020.

FERNANDES, Julio Mangini. 50 anos do golpe civil-militar: violações dos direitos humanos e desdobramentos na contemporaneidade. *In*: BARBOSA, Xênia de Castro; ALCÂNTARA, Mauro Henrique Miranda de; AGUIAR, Verônica Aparecida Silveira (orgs.). **História, memória e direitos humanos: 50 anos da ditadura militar no Brasil**. Salvador: Pontocom, 2014. p. 14–27.

FERNANDES, Florestan. **Nova república?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Ângela de Castro. **1964**: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333–355, set.–dez. 2008.

FON, Antônio Carlos. **Tortura**: a história da repressão política no Brasil. São Paulo: Global; Parma, 1979.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; Sérgio, HADDAD (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 229–254.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

- FREIRE, Roberto. A defesa intransigente da democracia. *In*: ARAÚJO, Caetano Pereira de (org.). **1964: as armas da política e a ilusão armada**. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira, 2014. p. 15–34.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital humano. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 44–50.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade; LAZARINI, Ademir Quintilio; BARBIERI, Aline Fabiane; MELLO, Rosângela Aparecida. A origem da escola pública no século XIX: contraposição ou coerência com as necessidades do capital? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 10, n. 21, p. 177–190, jan.–abr. 2017.
- GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Editores Associados, 2002. p. 45–59.
- GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313–332, set.–dez. 2008.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964–1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GIANNAZI, Carlos. **Marcha contra o saber: o golpe militar de 1964 e o AI-5 na Universidade de São Paulo**. São Paulo: Global, 2015.
- GODOY, Emerson Andre de; FERNANDES, Maria Dilneia Espinhola. Escolas cívico-miliares: uma breve análise do decreto 10.004/19. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 27, n. 54, p. 197–212, jul.–dez. 2021.
- GOMES, Marco Antônio de Oliveira. O manifesto dos pioneiros da educação Nova e a defesa da ordem: o embate entre liberais e católicos no campo da educação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 68, p. 109–124, jun. 2016.
- GOMES, Marco Antônio Oliveira; RODRIGUES, Ana Paula Aires; SILVA, Daniela Azarias Ferreira da; PAULA, Fabrícia de Cássia Grou. Educação, civismo e religião durante a ditadura civil-militar no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 19, p. 01–21, 2019. Disponível em: [?????????](#) Acesso em: [????????? INFORMAR](#)
- GOMES, Marco Antônio de Oliveira; SOUZA, Marilsa Miranda de; RODRIGUES, Ana Paula Aires. A educação e o processo de reestruturação produtiva: a incapacidade civilizatória sob a égide do capital. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 01–20, 2020.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez (orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 13–26.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Formação de professores no Brasil: precarização, desqualificação e intervenção da UNESCO nas políticas educativas a partir de 1990. *In*: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL, 08., 2010a. Londrina (PR). **Anais [...]**. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Formacao_de_Professores/Trabalho/06_53_19_Formacao_de_professores_no_Brasil_precarizacao_desqualificacao_e_intervencao_da_UNESCO_nas_politicas_educativas_a_partir_de_1990.PDF. Acesso em: 20 ago. 2019.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Caderno de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 05, n. 11, p. 107–126, set.–dez., 2010b. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cp11.pdf. Acesso em: 06 set. 2022.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas: a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada**. São Paulo: Ática, 1987.

GOULART, Jefferson Oliveira. Crônica de uma centralização anunciada: concentração de poder e dinâmica federativa sob a ditadura. *In*: NAPOLITANO, Carlo José; LUVIZOTTO, Caroline Kraus; LOSNAK, Célio José; GOULART, Jefferson Oliveira (orgs.). **O golpe de 1964 e a ditadura militar em perspectiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 27–48.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GUILHERME, Wanderley. **Quem dará o golpe no Brasil?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

HARBISON, Frederick. Los recursos humanos y el desarrollo. *In*: UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación**. Nimega, Países Baixos: UNESCO, 1965a. p. 60–68.

HARBISON, Frederick. La evaluación de los recursos humanos. *In*: UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.

- Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación.** Nimega, Países Bajos: UNESCO, 1965b. p. 110–130.
- HERZ, Monica. **Organizações internacionais: história e práticas.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- HILFERDING, Rudolf. **O capital financeiro.** São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- HOBSBAWN, Eric. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914–1991).** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOCHLEITNER, Ricardo Diez. Uma mirada regional. *In*: LYONS, Raymond F. **Los problemas y la estrategia del planeamiento de la educación: la experiencia de América Latina.** Bélgica: UNESCO, 1965. p. 49–54.
- IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- IANNI, Octavio. **Estado e capitalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo da educação superior.** Brasília: INEP; MEC, 2020.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Resumo técnico: censo escolar da educação básica 2021.** Brasília: INEP; MEC, 2022.
- JACOMELI, Mara Regina Martins. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovista: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, n. 39, p. 76–90, set. 2010. Disponível em: Acesso em: ????????????????????
- KEHL, Maria Rita. Tortura e sintoma social. *In*: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (orgs.). **O que resta da ditadura: a exceção brasileira.** São Paulo: Boitempo, 2010. p. 123–132.
- LÊNIN, Vladimir Ilich. **O estado e a revolução: o ensino do marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução.** São Paulo: Centauro, 2007.
- LEWANDOWSKI, Enrique Ricardo. Colapso do populismo e regime militar no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 93, p. 229–245, ago. 1998.
- LIMA, Kátia Regina; MARTINS, André Silva. Pressuposto, princípios e estratégias. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005. p. 43–67.
- LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação no Brasil durante a ditadura militar (1964–1985): um espaço de disputas.** 2010. 367 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010.

- LOMBARDI, José Claudinei. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946–1964). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 56, p. 26–45, maio 2014. Disponível em: [????????](#) Acesso em: [????????](#) **INFORMAR**
- LUKÁCS, Georg. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1981.
- MAHEU, René. Introducción. In: LYONS, Raymond F. **Los problemas y la estrategia del planeamiento de la educación: la experiencia de América Latina**. Bélgica: UNESCO, 1965. p. v–viii.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- MARANHÃO, Ricardo. **O governo Juscelino Kubitschek**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MARIGHELLA, Carlos. **Escritos de Carlos Marighella**. São Paulo: Livramento, 1979.
- MARKUN, Paulo. **Farol alto sobre as diretas (1969–1984)**. São Paulo: Benvirá, 2014.
- MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006. Londrina (PR). **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 03 maio 2020.
- MARX, Karl. Crítica da filosofia do direito de Hegel: introdução. In: NETTO, José Paulo (org.). **Curso livre Marx–Engels**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 45–64.
- MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bornaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MASIP, Vicente. **História da filosofia ocidental: vida, obras, pensamento e terminologia específica dos filósofos**. São Paulo: EPU, 2001.
- MEDEIROS FILHO, Barnabé. **1964: o golpe que marcou a ferro uma geração**. Uberlândia: Navegando Publicações; São Paulo: Nova Alexandria, 2018.
- MESQUITA, Mario Magalhães Carvalho. **Brasil 1961–1964: inflação, estagnação e ruptura**. Rio de Janeiro: Departamento de Economia PUC, 2010.
- MOLINA, Adão Aparecido; LARA, Ângela Mara de Barros. As políticas públicas para a infância brasileira no final do século XX. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Política educacional brasileira**. Maringá: EdUEM, 2005. p. 19–24.

- MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas: para a educação infantil no Brasil (1990–2001)**. Maringá: EdUEM, 2012. p. 93–103.
- MUNHOZ, Sidnei J. **Guerra Fria história e historiografia**. Curitiba: Appris, 2020.
- NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto: 2014.
- NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. Os estudos sociais e a reforma de ensino de 1.º e 2.º graus: a “doutrina do núcleo comum”. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015. Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439700335_ARQUIVO_OSESTU-DOSSOCIAISEAREFORMADEENSINODE1E2GRAUS.pdf. Acesso em: 18 maio 2020.
- NETTO, José Paulo. **Pequena história da ditadura brasileira (1964–1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT’ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p.19–39.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. A dimensão política da descentralização participativa. **São Paulo em Perspectiva**, [s.l.] v. 11, n. 03, p. 08–19, São Paulo, 1997.
- OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ONU–BR, NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **UNESCO**. 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 02 set. 2018.
- PADILHA, Valquiria. **Shopping center a catedral das mercadorias**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- PANDOLFI, Dulce Chaves. Os comunistas e o golpe. *In*: SOARES, Gláucio Ary Dillon; D’ARUJO, Maria Celina (orgs.). **21 anos de regime militar: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: 1994. p. 71–88.
- PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO (PCB). **Resoluções do XIV Congresso do PCB: a estratégia e a tática da revolução socialista no Brasil**. 2009a. Disponível em: <http://www.pcb.org.br/portal/resolucoes/EstrategiaeTatica.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.
- PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO (PCB). **Resoluções do XIV Congresso do PCB: o capitalismo hoje**. 2009b. Disponível em: <http://www.pcb.org.br/portal/resolucoes/Capitalismo.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

- PEGUIM, Cássia Natanie. **Meio ambiente e desenvolvimento: a construção do debate ambiental em *O Correio* da UNESCO (1972–1992)**. 2015.154 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2015.
- PEREIRA, Luiz. **Anotações sobre o capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1977.
- PERREIRA, Bárbara Thees. **A resignificação da teria do capital humano diante da crise estrutural do capital**. 48 f. 2016. Monografia (Bacharel em Ciências Econômicas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.
- PHILLIPS, H. M. La educación y el desarrollo. *In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación*. Nimega, Países Baixos: UNESCO, 1965. p. 11–59.
- PIOVESAN, Flávia. Direito internacional dos direitos humanos e lei de anistia: o caso brasileiro. *In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (orgs.). O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 91–108.
- PORTO, Camila Castello Branco de Almeida. A educação da classe trabalhadora: de Marx a Saviani. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 451–473, jul.–dez. 2015.
- RAMIREZ, Hernán. Empresários e políticas no Brasil: o Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais (IPES), 1961–1971. **Diálogos**, Maringá, v. 13, n. 01, p. 209–240, 2009.
- RAMOS, Luiz Fernando Figueiredo. Dentro da estrutura repressiva: o sistema de segurança interna. *In: SOUSA, Fernando Ponte de; SILVA, Michel (org.). Ditadura, repressão e conservadorismo*. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 107–150.
- REIS, Daniel Aarão. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. **Sobre a revista**. [S.l.], 2022. Disponível em: <https://revista.esg.br/index.php/revistadaesg/about>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade**. Londrina: EdUEL, 2013.
- RIBEIRO, David. O congresso nacional e o golpe de 1964: elaboração, execução e legitimação. *In: TOLEDO, Caio Navarro de (org.). 1964: o golpe contra a democracia e as reformas*. Florianópolis: Em Debate, 2014. p. 29–54.
- RICARDO, Arleandra de Lima. A parceria entre Estado e empresariado na repressão ao operariado em Recife de 1940 a 1950. *In: SOUSA, Fernando Ponte de; SILVA, Michel (org.). Ditadura, repressão e conservadorismo*. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 87–106.

- RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- RODRIGUES, Marilda Merência. Educação ao longo da vida: a instituição de um novo paradigma de sistema educacional e a eterna obsolescência humana. **UNRevista**, v. 01, n. 02, p. 01-12, abr. 2006.
- SADER, Emir. **A transição no Brasil: da ditadura à democracia?** 12. ed. São Paulo: Atual, 1990.
- SAFATLE, Vladimir. A eterna transição. **Revista de Política e Cultura**, Brasília, DF, n. 38, p. 31-32, mar. 2014.
- SANTOS, Rennan Andrade dos. **Educação para (des)envolvimento: tendências e recomendações a partir da revista Correio Unesco**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2020.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set.-dez. 2008b.
- SEGATTO, José Antônio. Crise política e derrota da democracia. *In*: VALLE, Maria Ribeiro do (org.). **1964-2014: Golpe militar, memória e direitos humanos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 41-62.
- SILVA, Antônio Ozaí da. **História das tendências no Brasil: origens, cisões e propostas**. São Paulo: Dag Gráfica e Editorial, 1987.
- SILVA, Luiz Fernando da. Crise do regime político no pré-1964, golpe civil-militar e consolidação do regime ditatorial. *In*: NAPOLITANO, Carlo José; LUVIZOTTO, Caroline Kraus; LOSNAK, Célio José; GOULART, Jefferson Oliveira (orgs.). **O golpe de 1964 e a ditadura militar em perspectiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014a. p. 64-88.
- SILVA, Luiz Hildebrando Pereira da. A universidade e o cinquentenário do golpe civil-militar de abril 1964. *In*: VALLE, Maria Ribeiro do (org.). **1964-2014: golpe militar, memória e direitos humanos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014b. p. 63-90.
- SILVA, Michel Goulart da. Os militares brasileiros e a “grande mentira”. *In*: SOUSA, Fernando Ponte de; SILVA, Michel (orgs.). **Ditadura, repressão e conservadorismo**. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 187-208.
- SILVA, Vandeí Pinto. Formação humana e repressão militar: sutilezas e cruezas no exercício do poder. *In*: VIEIRA, Rosângela de Lima (org.). **Ecos da ditadura na sociedade brasileira (1964-2014)**. Marília: Cultura Acadêmica, 2014c. p. 83-97.
- SOARES, Gláucio Ary Dillon. O golpe de 64. *In*: SOARES, Gláucio Ary Dillon; D’ARAÚJO, Maria Celina (orgs.). **21 anos de regime militar: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: 1994. p. 09-51.

- SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; Sérgio, HADDAD (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15–40.
- SOARES, Gláucio Ary Dillon; D'ARUJO, Maria Celina. Apresentação. *In*: SOARES, Gláucio Ary Dillon; D'ARUJO, Maria Celina (orgs.). **21 anos de regime militar: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: 1994. p. 01–08.
- SOUZA, Daniela Moura. A educação que nos convém: a reformulação do ensino e o golpe na educação durante a ditadura civil-militar. *Revista RBBA*, Vitória da Conquista, v. 05, n. 01-02, p. 247–262, jul. 2016.
- SOUZA, Fábio Roberto Couto de. **Teoria do capital humano e a educação tecnicista no governo militar (1964–1985)**. 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 2017.
- SOUZA, Francisco Araújo Salles de. **Relações do trabalho no Brasil: um enfoque didático**. Brasília: IBRART; OIT, 1985.
- SOUZA, Fernando Ponte de. Crítica à punição eterna como memória histórica. *In*: SOUSA, Fernando Ponte de; SILVA, Michel Goulart da (orgs.). **Ditadura, repressão e conservadorismo**. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 249–266.
- STAIGER, Carlos. **O capital humano**. Porto Alegre: Sulina, 1971.
- TÁVORA, Juarez do Nascimento. A segurança nacional, a política e a estratégia. *Revista da Escola Superior de Guerra*, [s.l.], v. 01, n. 01, p. 09–20, dez. 1983.
- TOLEDO, Caio Navarro de. Teses revisionistas sobre 1964: democracia e golpismo. *In*: VALLE, Maria Ribeiro do (org.). **1964–2014: Golpe militar, memória e direitos humanos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 27–40.
- TOLEDO, Caio Navarro de. **ISEB: fábrica de ideologias**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.
- TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; Sérgio, HADDAD (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 195–228.
- TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; Sérgio, HADDAD (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125–194.
- TOUSSAINT, Eric. **A bolsa ou a vida: a dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra os povos**. Brasília: Fundação Perseu Abramo, 1996.

VIANA, Nildo. Neoliberalismo: afinal o que é? **Sociologia: Ciência & Vida**, São Paulo, v. 01, n. 01, p. 14–21, 2000.

UNESCO. **Sobre a Unesco no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/about>. Acesso em: 20 set. 2021.

UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos**. Brasília: UNESCO, 2004.

UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe: 1987–1997**. Santiago, Chile: UNESCO, 1998.

UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **O Correio: uma janela aberta sobre o mundo**, n. 02, nov. 1974.

UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación**. Paris: UNESCO, 1965a.

UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Los problemas y la estrategia del planeamiento de la educación: la experiencia de América Latina**. Bélgica: UNESCO, 1965b.

UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Actas de la conferencia geral: resoluciones**. Paris: UNESCO, 1965c.

UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **O Correio: uma janela aberta sobre o mundo**, n. 02, nov. 1965d.

VALE, José Misael Ferreira do. Política de educação e política da universidade no pós-64. In: NAPOLITANO, Carlo José; LUVIZOTTO, Caroline Kraus; LOSNAK, Célio José; GOULART, Jefferson Oliveira (orgs.). **O golpe de 1964 e a ditadura militar em perspectiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 49–63.

VASCONCELLOS, Ricardo Rocha de. **Poder das organizações internacionais**. 2005. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

VIANNA, Marly de A. G. Nos 50 anos do golpe de 1964. In: ARAÚJO, Caetano Pereira de (org.). **1964: as armas da política e a ilusão armada**. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira, 2014. p. 60–66.

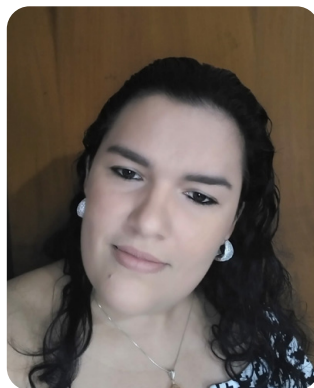
VICTOR, Mário. **Cinco anos que abalaram o Brasil: de Jânio Quadros ao Marechal Castelo Branco**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Glácia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

ZAVERUCHA, Jorge. Relações civil-miliares: o legado autoritário da constituição brasileira de 1988. *In*: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (orgs.). **O que resta da ditadura**: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 41-76.

SOBRE A AUTORA

ADRIANA APARECIDA RODRIGUES possui licenciatura plena em Pedagogia (2011) e História (2015); especialização em Fundamentos Teórico Metodológicos em Educação Infantil e Educação Especial (2013), Didática e Tecnologia com Ênfase no Ensino Básico e Superior (2016), Educação: métodos e técnicas de ensino (2018), e Educação especial: atendimento às necessidades especiais (2022); Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (2015), Doutorado em Educação (2022), Pós-doutorado (2024). Atualmente é professora no Centro Universitário UniFatecie (UNIFATECIE) e na Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí (UNESPAR). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC), e do Grupo de Pesquisa Fundamentos Históricos da Educação, ambos vinculados ao diretório do CNPq. É membro do CEP/UNIFATECIE e da CONPEX da UNIFATECIE.



Este livro foi composto com as famílias das fontes
Niramit e Recluta Stencil
Feito no Brasil - Novembro 2024

Essa obra tem como objetivo analisar a função social das publicações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na educação brasileira no período da ditadura civil-militar (1964–1985) no Brasil, levando em consideração os diversos aspectos que envolvem essa temática. A preocupação do estudo é responder ao seguinte problema: Qual a vinculação da UNESCO nas relações sociais durante a época da ditadura civil-militar? Partimos do pressuposto de que a influência da UNESCO vai além das promulgadas a partir de 1990, tendo em vista que sua presença no cenário brasileiro ocorreu no período de início da ditadura civil-militar no Brasil.

Sua influência como organização internacional atende a reprodução do capital. O livro encontra-se subdividido em quatro capítulos e ao ler esses capítulos, o leitor encontrará uma análise dos fatores e segmentos que acarretaram a concretização da ditadura civil-militar e os efeitos deles na estruturação da educação brasileira.



ISBN 978-65-6115-022-4



9 786561 150224