

EDUCAÇÃO E SEGURANÇA NACIONAL NO CONTEXTO PÓS-1964¹

Renê José Trentin Silveira²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo explicitar e analisar a influência da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, principal suporte ideológico do golpe civil-militar de 1964, nas reformulações implementadas pelo Estado brasileiro na educação nacional, particularmente através da reforma do ensino de Primeiro e Segundo Graus, promovida pela Lei 5692/71, e da reforma universitária. Espera-se demonstrar que tais reformulações visavam, sobretudo, a adequar o sistema de ensino ao modelo econômico e político implantando naquele período, a fim de transformá-lo em instrumento de promoção da segurança e do desenvolvimento do país nos moldes apregoados pela Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento.

Palavras-chave: golpe de Estado; segurança nacional; educação; reforma; Brasil

ABSTRACT

This article has the objective of explicating and analyzing the influence of the National Security and Development Doctrine, main ideological support of the civil-military coup of 1964, in the reforms implemented by the Brazilian Government on national education, particularly through the reform of elementary and high schools promoted by the Law 5.692/71 and the University reform. It hopes to show that such reforms aimed, above all, to

¹ Este artigo foi originalmente publicado na revista "*Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*", com o título *Education policy and national security in Brazil in the post-1964 context* (SILVEIRA, 2013). Parte dele também pode ser encontrada em *Filosofia e segurança nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós-1964* (SILVEIRA, 2009). A versão aqui apresentada foi ampliada, acrescentando-se aspectos sobre a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento e toda a parte relativa à Reforma Universitária, elementos ausentes nas publicações anteriores.

² Professor Livre-Docente do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: rene@unicamp.br

adapt the education system to the economical and political model of that period, aiming to transform it into a promotional instrument for the country's security and development, in the molds set by the National Security and Development Doctrine.

Keywords: coup d'état; national security; education; reform; Brazil

Introdução

O objetivo deste artigo é explicitar e compreender a influência da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), principal suporte ideológico do regime civil-militar instalado no Brasil de 1964 a 1985, nas mudanças provocadas por este regime na educação.³ Para tanto, serão apresentados, inicialmente e de modo sucinto, alguns conceitos e princípios fundamentais dessa doutrina, a fim de caracterizá-la em linhas gerais. Em seguida, à luz dessa caracterização, serão analisadas algumas das medidas governamentais mais importantes no âmbito da educação, destacando-se os acordos MEC-USAID, a constituição da Comissão Meira Matos, a reforma do ensino de Primeiro e Segundo Grau (atuais Ensino Fundamental e Médio) levada a efeito pela Lei 5692/1971, o Grupo de Trabalho (GT) da reforma universitária e a própria reforma universitária efetivada pela Lei 5.540/68.

Espera-se demonstrar que tais mudanças visavam, sobretudo, a adequar o sistema de ensino ao modelo econômico e político implantando naquele período, a fim de

³ Para um estudo mais aprofundado da DSND ver: Joseph Comblin. *A ideologia da Segurança Nacional - O poder militar na América Latina*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978; Golbery do Couto e Silva. *Geopolítica do Brasil*. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1967; José Alfredo Amaral Gurgel. *Segurança e democracia*. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1975; Eliezer Rizzo de Oliveira. *As forças armadas: política e ideologia no Brasil (1964-1969)*. Petrópolis, Vozes, 1976.

transformá-lo em instrumento de promoção da segurança e do desenvolvimento do país nos moldes apregoados pela referida doutrina.

1. A Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND).

O golpe civil-militar de 1964, no Brasil, foi em grande parte conseqüência de um conjunto de contradições que vinham se agravando nos anos anteriores, sobretudo a partir dos governos dos presidentes Jânio Quadros (31/01/1961 a 25/08/1961) e João Goulart (8/09/1961 a 1/04/1964).

Desde meados dos anos 1950, particularmente durante o governo de Juscelino Kubitschek (30/01/1956 a 31/01/1961), o Brasil vinha sofrendo um processo crescente de internacionalização de sua economia, tanto através da instalação em território nacional de empresas multinacionais, quanto mediante a contração de vultuosos empréstimos junto a agências financeiras internacionais, visando a acelerar o crescimento econômico do país.

Configurava-se, assim, um modelo de desenvolvimento econômico dependente⁴ que, se por um lado, propiciou de fato um significativo avanço das forças produtivas,

⁴ De acordo com Alves (1985), no sentido especificamente econômico o termo *desenvolvimento* designa a capacidade produtiva de uma determinada sociedade. Uma economia é *autônoma* quando reúne as condições necessárias para o seu próprio crescimento, incluindo nessas condições a capacidade de criar novas tecnologias, de expandir seus bens de capital e de gerenciar seu sistema financeiro. Por sua vez, uma economia *dependente*, dadas as limitações de sua capacidade tecnológica, industrial e financeira, funciona na periferia do mercado mundial, por vezes restringindo-

por outro lado, não apenas não resolveu como até agravou alguns dos nossos principais problemas sociais, tais como: profundas disparidades regionais; acentuada concentração da renda; elevados níveis de desemprego e baixa qualidade de vida da maioria da população.

Ora, a política adotada por Janio Quadros (1961) e acentuada por João Goulart (1961 a 1964) tinha um caráter marcadamente populista, nacionalista e reformista (as chamadas reformas de base, que incluíam as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária), mostrando-se incompatível com o modelo econômico dependente, vigente até então. Tome-se, a título de exemplo, as restrições impostas às empresas multinacionais pelo governo Goulart, por meio de uma rígida política de controle da remessa de lucros e *royalties* (Lei 4.131/1962), bem como seu empenho em nacionalizar grandes companhias estrangeiras. Além disso, Goulart precisava do apoio dos trabalhadores, o que permitiu a criação de um clima político favorável à sua organização como classe, em diversas categorias profissionais.

A incompatibilidade entre esses dois modelos de desenvolvimento para o país gerou antagonismos irreconciliáveis, cujo acirramento resultou no golpe de Estado civil-militar de 31 de março de 1964. Desse momento em diante, as medidas econômicas e políticas implementadas pelo Estado teriam como principal objetivo assegurar a continuidade, o aprofundamento e o aperfeiçoamento do modelo de desenvolvimento econômico dependente. Na prática, isso significava: intensificação da acumulação de capital através da internacionalização da economia e da

se ao papel de fornecedora de matérias primas às economias avançadas e de mão de obra barata para as indústrias estrangeiras que nela se instalam.

contenção salarial; aumento da concentração da renda nas mãos dos já privilegiados e, conseqüentemente, o agravamento das desigualdades sociais.

Naturalmente, um projeto dessa natureza não poderia ser implementado apenas pela persuasão. Precisava também da coação. Daí o Estado brasileiro ter assumido um caráter totalitário, cujo principal suporte ideológico estava na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento.

As raízes dessa doutrina encontram-se nos Estados Unidos, onde ela surge no contexto da guerra fria, como fruto do antagonismo Leste-Oeste. Com o término da Segunda Guerra Mundial, a União Soviética emerge, aos olhos do bloco ocidental, como um “rival irreconciliável” (Comblin, 1986, p. 106). Ainda que o território americano não estivesse sujeito a um ataque direto, dada a distância geográfica entre as duas potências militares, a política externa soviética, baseada na tese marxista da revolução universal, ameaçava a segurança nacional a longo prazo. Garantir essa segurança passa a ser, então, a principal meta da política externa norte-americana.

Já em 1947, a Doutrina Truman⁵ partia do princípio de que a expansão do comunismo, onde quer que ela ocorresse, representaria um risco à segurança dos Estados Unidos. O governo de Eisenhower (1953-1961) levou ainda mais longe esse princípio e esse temor, estabelecendo com nações da Ásia, da Europa e das

⁵ Essa doutrina se refere à política externa do presidente Harry S. Truman (1945-1953), a qual reunia um conjunto de medidas visando a conter o avanço do socialismo na Europa. O marco inicial dessa política foi o enfático discurso do presidente no Congresso Nacional, em 1947, no qual enfatizava a necessidade de os países capitalistas se defenderem da ameaça comunista.

Américas pactos de cooperação para a defesa mútua⁶, por meio dos quais os Estados Unidos puderam instalar numerosas bases militares pelo mundo, com o objetivo de cercar e neutralizar a ameaça soviética. No início do governo Kennedy (1961-1963), a conquista do poder atômico pelos russos dá início à corrida armamentista, acrescentando um novo ingrediente à política de segurança nacional: o poder de dissuasão, com o qual os Estados Unidos esperavam intimidar qualquer iniciativa soviética de invasão territorial. Permanecia, porém, a percepção de que seriam adotadas outras estratégias para disseminar o comunismo pelo mundo, por exemplo, semeando a subversão em países do Terceiro Mundo. E a revolução cubana parecia dar bases reais a essa percepção.

Esse aspecto da doutrina americana da segurança nacional foi particularmente dirigido à América Latina, sobretudo a partir da Doutrina McNamara⁷, segundo a qual os papéis estavam assim distribuídos: aos Estados Unidos cabia a dissuasão nuclear, enquanto os países periféricos deveriam se encarregar, com o auxílio americano, de combater a guerra revolucionária no interior de suas fronteiras. É também McNamara quem, em discurso proferido em Montreal, em 1966, estabelece definitivamente a articulação entre o tema do desenvolvimento econômico e o da segurança. Posteriormente, em sua obra *A essência da segurança*, afirma:

⁶ Dentre esses tratados, McNamara (1968, p. 19) destaca: o *Inter-American Treaty of Reciprocal Assistance* (in Portuguese: *Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca* - TIAR), firmado no Rio de Janeiro, em 1947, também conhecido como Rio Treaty; a NATO – North Atlantic Treaty Organization; a SEATO – Southeast Asia Treaty Organization e a ANZUS – Austrália, Nova Zelândia e Estados Unidos.

⁷ Robert McNamara foi secretário de Defesa dos Estados Unidos entre 1961 e 1968, nas administrações dos presidentes John F. Kennedy (1961-1963) e Lyndon Johnson (1963-69). Posteriormente, tornou-se presidente do Banco Mundial.

Numa sociedade que se está modernizando, segurança significa desenvolvimento. Segurança não é material militar, embora esse possa ser incluído no conceito; não é força militar, embora possa ser abrangida; não é atividade militar tradicional, embora possa envolvê-la. É desenvolvimento; e sem desenvolvimento não pode haver segurança. [...] Sem desenvolvimento interno, pelo menos em grau mínimo, ordem e estabilidade são impossíveis. (MCNAMARA, 1968, p. 173).

Não por acaso foi também no governo Kennedy que se criou a *Agency for International Development* (AID), mais precisamente em 1961, com a justificativa de ajudar os países subdesenvolvidos. Na prática, porém, a criação da USAID fazia parte de uma estratégia mais ampla de injeção de recursos humanos e financeiros na América Latina, com o objetivo de fomentar sua modernização e, assim, anular os efeitos da propaganda comunista. Afinal, na perspectiva da segurança nacional, o atraso econômico, cultural e tecnológico tornava esses países mais vulneráveis aos apelos da revolução. Como ensinava McNamara (1968, p. 143), “a pobreza e a injustiça social podem pôr em perigo a segurança do país tanto quanto qualquer ameaça militar”.

Motta (2010, p. 238-239) destaca que, no Brasil, a USAID é mais conhecida nos meios educacionais, sobretudo em função dos famosos acordos que a entidade firmou com o Ministério da Educação durante o regime civil-militar, os quais serão abordados adiante. No entanto, esclarece o autor, sua atuação deu-se em diversas áreas, tais como “segurança pública, agricultura, habitação popular, formação de mercados de capitais e obras de infra-estrutura”, incluindo também “programas de treinamento para policiais e militares dos países atrasados”, com o objetivo de

prepará-los para enfrentar ameaça subversiva, caso a modernização econômica não se mostrasse suficiente para contê-la.

Os principais canais de transmissão da doutrina de segurança dos Estados Unidos à América Latina foram, segundo Comblin (1978, p. 134): 1) reuniões de chefes de Estado; 2) programas de ajuda militar e de venda de armamentos; 3) treinamento de oficiais nas escolas militares americanas.

A estratégia do treinamento militar teve importância capital.⁸ Segundo dados do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, em 1975 haviam passado por escolas militares americanas 71.651 militares latino-americanos.⁹ Os cursos eram ministrados em Espanhol e destinavam-se precipuamente à preparação para a guerra contra-revolucionária e anti-guerrilha.

Até 1960, o treinamento dos militares latino-americanos focava-se principalmente na preparação para uma eventual invasão comunista, no verdadeira espírito da

⁸ Vale lembrar que o Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR), firmado no Rio de Janeiro em 1942, permanecia em vigor. Além disso, em 1942, logo após o ataque japonês a Pearl Harbor, ocorrido em dezembro de 1941, foi criada a *Inter-American Defense Board* (IADB), encarregada de orientar os governos quanto à defesa do continente. Essa Junta, por sua vez, funda, em 1962, o *Inter-American Defense College* (IADIC), análogo ao National War College, e, como este, situado em Fort Lesley MacNail, com a missão de formar militares latino-americanos. Essas duas instituições (IADB e IADIC) exerceram um papel decisivo na transmissão à América Latina da ideologia americana da segurança nacional.

⁹ Cf. Horacio L. Veneroni, *Los Estados Unidos y las Fuerzas Armadas de América Latina*, pp. 43-51, apud Comblin, 1986, p. 140. Segundo este mesmo autor, Lyndon Johnson, em mensagem ao Congresso em 1966, reconhecia que o programa americano de militares latino-americanos era “um de nossos mais eficientes métodos para construir a segurança no mundo”. Comblin (1978, p. 141) revela, ainda, que em 1973, dentre os diplomados pela *U. S. Army School of the Americas*, 170 eram chefes de Estado, ministros, Comandantes-em-chefe das Forças Armadas ou diretores dos serviços de inteligência de seus países.

guerra fria. A partir do governo Kennedy, esse treinamento assume um objetivo adicional: preparar esses militares para assumir o poder em seus países e, mais que isso, exortá-los a fazê-lo.¹⁰ Afinal, a guerra contra-revolucionária tinha sérias implicações políticas e ninguém melhor para enfrentá-las do que os militares, agora munidos de uma formação profissional mais qualificada, proporcionada pelas escolas americanas. Além disso, esses cursos passam a enfatizar a tese de que governos civis não estariam aptos a enfrentar a ameaça de subversão comunista. Paralelamente, atribuem grande importância à “ação cívica” dos militares, pela qual eles são convocados a assumir tarefas de Estado, tais como: construção de estradas, edifícios públicos, prestação de serviços de saúde, de educação, de assistência social, entre outros. Essa “ação cívica” cumpre uma dupla função estratégica: por um lado, ajuda a prevenir e, ao mesmo tempo, a responder ao perigo comunista; por outro lado, alivia as consciências dos militares, mostrando aspectos supostamente positivos da política de segurança nacional. McNamara (1968, p. 176), após registrar os “resultados magníficos” dos programas de ação cívica auxiliados pelos Estados Unidos, os quais, num período de quatro anos, teriam construído ou reparado “mais de mil milhas de estradas de rodagem”, “mais de mil edifícios para escolas” e “centenas de hospitais e clínicas”, levando atendimento médico e odontológico a “aproximadamente, quatro milhões de pessoas”, destaca: “O importante é que tudo isso foi realizado pelas forças nativas, e, inteiramente à parte dos projetos, o programa altera vigorosamente a imagem negativa do militar como preservador opressivo de um estagnado *status quo*”.

¹⁰ Nas palavras de Comblin (1978, p. 142): “A estratégia que lhes é ensinada incluía tomada do poder e a formação de um governo militar autoritário, baseado em todos os temas da segurança nacional”.

A estratégia americana foi bem sucedida, pois suscitou na América Latina diversos regimes militares afinados com a doutrina de segurança nacional, os quais buscaram adaptá-la às suas peculiaridades regionais, sem, porém, abrir mão de seus traços essenciais.¹¹

No Brasil, a principal instituição responsável pela elaboração e disseminação da Doutrina de Segurança Nacional foi a Escola Superior de Guerra (ESG), cuja origem remonta à participação dos militares brasileiros na Segunda Guerra Mundial, durante a qual puderam contemplar, estarrecidos, a extraordinária superioridade americana. Atribuindo essa superioridade à política de segurança daquele país, esses militares voltaram ao Brasil dispostos a criar uma instituição semelhante ao *National War College*, tarefa para a qual contaram com a assessoria de uma missão militar americana. Assim nasce a ESG, por força da Lei Nº 785/1949 que, em seu Artigo 1º, o definia como “instituto de altos estudos” com a missão de “desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários para o exercício das funções de direção e para o planejamento da segurança nacional”. Tratava-se, portanto, de formar as classes dirigentes do país, em conformidade com os princípios da segurança nacional.

Para alcançar esse objetivo, a ESG admitia também civis em seu quadro de professores, funcionários e alunos. Eram, porém, civis com um perfil bem delimitado: “de notável competência e atuação relevante na orientação e execução da política nacional” (Artigo 5º). Essa participação de civis foi fundamental para que

¹¹ Comblin (1978, pp. 19-20) traz uma cronologia do surgimento de alguns desses regimes, a qual pode ser assim resumida: Brasil: 1964; Argentina: 1966; Peru: 1968; Panamá: 1968; Bolívia: 1969; Equador: 1972; Chile: 1973; Uruguai: 1973.

se constituísse uma “rede militar-civil” (Alves, 1985, p. 34) capaz de institucionalizar e disseminar a Doutrina de Segurança Nacional. Essa rede foi organizada pela *Associação dos Diplomados da ESG*, entidade que se encarregava de promover cursos, conferências, seminários e outros eventos, em diversas regiões do país, visando a apresentar, esclarecer e difundir os princípios da segurança nacional a personalidades civis e militares locais.¹²

De fato, após o golpe de 1964, muitos graduados na ESG vieram a ocupar cargos importantes na burocracia estatal. Merecem destaque os nomes de Octávio Gouvêa de Bulhões, Roberto de Oliveira Campos, Mário Henrique Simonsen, Antonio Delfim Netto, todos ministros de Estado.

A impregnação da Doutrina de Segurança Nacional nas instâncias do Estado deu origem ao chamado Estado de Segurança Nacional, de caráter totalitário, que passou a imperar no Brasil a partir de então.

A seguir serão apresentados sumariamente alguns dos principais conceitos dessa doutrina, tal como a ESG a concebia.

¹² De acordo com seu Estatuto, disponível no site da entidade (www.adesg.org.br), um dos objetivos da *Associação dos Diplomados da ESG* é “difundir conceitos doutrinários e estudos conjunturais relacionados com a Segurança e o Desenvolvimento, com ênfase na Defesa Nacional, observados os métodos e pesquisas da ESG (Artigo 1º, inciso III). Para alcançar este e outros objetivos, a Associação assume, dentre outras incumbências, as de “proporcionar aos seus associados a atualização com a doutrina da Escola Superior de Guerra, realizando cursos, seminários, conferências, palestras e editando publicações” (Artigo 2º, inciso III) e de “promover, periodicamente, mediante rodízio entre diferentes cidades, iniciativas de ordem técnica e cultural, inclusive convenções, que sirvam de fórum para apresentações de comunicações, palestras, projetos e relatórios.” Encarrega-se, ainda, em colaboração com a Escola Superior de Guerra, da “edição da revista ‘Segurança e Desenvolvimento’ e de outras eventuais publicações” (Artigo 2º, inciso VI, alínea “a”), bem como a “realização de cursos regulares, ciclos de estudos, conferências e simpósios” (Artigo 2º, inciso VI, alínea “b”).

a) Guerra subversiva ou guerra revolucionária.

A Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento distingue vários tipos de guerra: "guerra total" ou "guerra generalizada", "guerra limitada ou localizada", "guerra clássica ou convencional", "guerra indireta ou psicológica", "guerra fria", "guerra subversiva ou revolucionária", sendo esta última a que mais preocupava os militares brasileiros.¹³ Trata-se de um conflito interno em que parte da população busca a deposição do governo. Não implica necessariamente a existência de luta armada. Refere-se a toda forma de oposição capaz de pôr em risco a ordem social. Na concepção da Doutrina, uma das formas pelas quais essa guerra se realizava era pela infiltração do comunismo internacional por vias indiretas. Isto significava que, mais do que as "fronteiras territoriais", era preciso assegurar a defesa das "fronteiras ideológicas". Afinal, o Brasil, sendo um país de tradição pacifista e situando-se a grande distância dos países socialistas, dificilmente seria alvo de uma ocupação territorial. Por outro lado, dado que se supunha haver comunistas infiltrados nas diversas esferas da sociedade brasileira, estes representavam um perigo constante.

¹³ A respeito desses diferentes tipos de guerra, ver: Alves, 1985, p. 36; Comblin, 1978, pp. 32; *Decreto-lei* Nº 898, de 29 de setembro de 1969. No Artigo 3º deste Decreto, respectivamente nos parágrafos 2º e 3º, encontram-se as definições de "guerra psicológica" e "guerra revolucionária" ou "subversiva": a primeira consiste no "emprego da propaganda, da contra-propaganda e de ações nos campos político, econômico, psicossocial e militar, com a finalidade de influenciar ou provocar opiniões, emoções, atitudes e comportamentos de grupos estrangeiros, inimigos, neutros ou amigos, contra a consecução dos objetivos nacionais". A segunda, por sua vez, configura-se como um "conflito interno, geralmente inspirado em uma ideologia, ou auxiliado do exterior, que visa à conquista subversiva do poder pelo controle progressivo da Nação".

Como a guerra revolucionária não é declarada, o grupo subversivo precisa recrutar seus combatentes secretamente, no próprio país onde ela ocorre. Por isso, cada habitante era visto como um revolucionário em potencial, um possível "inimigo interno". Daí a necessidade de um eficiente "serviço de informação" ou "serviço de inteligência" que atue em todos os setores da sociedade para detectar e neutralizar esse inimigo e garantir a segurança do Estado.¹⁴

Esta noção de que todo cidadão era um inimigo em potencial supunha a existência de uma "estratégia de ação indireta" dos comunistas que, valendo-se da propaganda ideológica e psicológica, teria por objetivo incitar a população à oposição e à revolta. O alvo dessa estratégia seria não apenas o "público externo" (diversos segmentos da sociedade civil: estudantes, trabalhadores, intelectuais, religiosos, etc.), mas também o "público interno" (setores militares).

A crença na existência dessa estratégia comunista obrigava o Estado a uma ação contra-ofensiva, a fim de, por meio de técnicas de contra-informação e contrapropaganda, sobrepujar com sua propaganda oficial a suposta propaganda marxista. Isso contribui para explicar, ao menos em parte, os vultosos recursos investidos pelos militares no desenvolvimento de um sistema nacional de comunicação de massa, como instrumento de integração nacional¹⁵, bem como a implantação de reformas educacionais que, entre outras conseqüências,

¹⁴ Com esse objetivo foi criado o Serviço Nacional de Informação (SNI), logo nos primeiros meses do novo governo, através do Decreto-lei Nº. 4.341/1964. A finalidade do órgão era a de "superintender e coordenar, em todo o território nacional, as atividades de informação e contra informação, em particular as que interessem à Segurança Nacional" (Artigo 2º).

¹⁵ Vale lembrar que Embratel foi criada neste período, mais precisamente em 1965.

introduziram compulsoriamente nos currículos disciplinas de cunho claramente doutrinário, como *Educação Moral e Cívica* e *Organização Social e Política do Brasil (OSP)*.

b) Segurança Interna ou Segurança Nacional.

A DSND concebia a segurança interna como neutralização de "antagonismos" e "pressões" de qualquer natureza ("política, econômica, psicossocial ou militar") que, real ou potencialmente, representassem óbices aos objetivos do ESN, independentemente da forma como se apresentassem esses antagonismos e pressões: "violência, subversão, corrupção, tráfico de influência, infiltração ideológica, domínio econômico, desagregação social ou quebra de soberania".¹⁶ Tal concepção servia para justificar a criação de todo um aparato repressivo que agisse sobre a população em geral, a fim de garantir a segurança.

Na concepção da DSND, porém, como o próprio nome diz, não pode haver segurança sem desenvolvimento, nem este sem aquela. Esta interdependência se expressa no binômio "segurança e desenvolvimento", lançado por Castello Branco em seu discurso de abertura do ano letivo da ESG em 1967 e adotado como lema pelos governos militares que o sucederam. No dizer do general golpista:

¹⁶ Escola Superior de Guerra. *Manual Básico*, 1976, p. 431.

A inter-relação entre o desenvolvimento e a segurança faz com que, por um lado, o nível de segurança seja condicionado pela taxa e o potencial de crescimento econômico, e, por outro lado, o desenvolvimento econômico não possa se efetuar sem um mínimo de segurança (COMBLIN, 1978, p.66).

Estava, portanto, autorizado o emprego da repressão como forma de garantir, ao mesmo tempo, a segurança interna e o desenvolvimento econômico, isto é, como instrumento de conservação da ordem vigente.

Essa repressão foi exercida principalmente através da decretação de toda uma legislação autoritária que iria abrir caminho institucional para o desencadeamento da chamada "operação limpeza", destinada a afastar as fontes de oposição ao ESN. No que se refere à legislação, merecem destaque os Atos Institucionais, que alteravam a Constituição para legitimar medidas de exceção, e a Constituição de 1967, que incorporava definitivamente essas medidas e eliminava, portanto, seu caráter de exceção. Institucionalizava-se, assim, a DSND. Quanto à "operação limpeza", abrangeu amplos setores da sociedade, incluindo sindicatos, Poder Legislativo, universidades, entidades estudantis e profissionais, entre outros. Tal operação realizou-se, principalmente, através de Inquéritos Policiais Militares, por meio dos quais se justificavam prisões, torturas, exílios, cassações de direitos políticos, demissões e aposentadorias compulsórias, como as ocorridas nas universidades.

c) Política Nacional ou Estratégia Nacional.

O conceito de "Política Nacional" ou "Estratégia Nacional" traduz o processo pelo qual o governo procurava garantir a consecução e a manutenção dos seus "Objetivos Nacionais", ou "Interesses Nacionais", identificados como "integridade territorial", "integridade nacional", "democracia", "progresso", "paz social" e "soberania" (Comblin, 1978, pp. 51-52). Contudo, a forma genérica e abstrata como eram apresentados esses objetivos e os valores a eles associados – os da civilização ocidental – revestia-os de uma pseudo-universalidade, ocultando seu caráter de classe. Consoante a isso, Comblin (1978, p. 231) adverte:

[...] o interesse nacional serve para negar ou dissimular os interesses de classe. Apela para o interesse nacional a fim de forçar as classes a renunciar à defesa de seus interesses, e simultaneamente para tentar encobrir o caráter de poder de decisão assumido pelo Estado. Quanto mais um Estado se opõe aos interesses das maiorias, mais ele invoca o interesse nacional.

Para garantir o cumprimento dos Objetivos Nacionais era preciso eliminar todos os obstáculos, atuais ou potenciais, reais ou imaginários que a eles se interpusessem. Esses obstáculos estavam relacionados tanto à falta de recursos materiais, quanto aos antagonismos e pressões internas. Por antagonismos entendiam-se aquelas atividades deliberadas que visavam a contestar a Política Nacional. Quanto às pressões, referiam-se a óbices de grau extremo em que a manifestação contestatória teria condições objetivas de se sobrepor ao Poder Nacional.

Assim, a Estratégia Nacional englobava um conjunto de estratégias específicas, cuja finalidade era coordenar as técnicas de combate a esses óbices, nos diversos

setores da sociedade em que poderiam aparecer. Eram elas: a “Estratégia Política”, destinada a atuar na esfera política; a “Estratégia Econômica”, que atuava no âmbito da economia; a “Estratégia Militar”, voltada para o controle das corporações militares e paramilitares do país; e a “*Estratégia Psicossocial*”, voltada para as instituições da sociedade civil como família, escola, universidades, sindicatos, Igreja, meios de comunicação de massa, empresas privadas, etc. (ALVES, 1985, p. 41. Grifo meu.).

Vê-se, portanto, que a DSND não se descuidou do controle da instituição escolar, incluída em sua Estratégia psicossocial.

d) Geopolítica.

No Brasil, dentre os principais teóricos da Geopolítica destacam-se os Generais Golbery do Couto e Silva e Carlos de Meira Mattos.¹⁷ Em linhas gerais, trata-se da concepção segundo a qual as condições geográficas de um país são, em grande parte, determinantes de seu destino, isto é, de seu poder, de sua capacidade de desenvolvimento econômico, de suas possíveis alianças internacionais. Com base nesse raciocínio, diante da ameaça de guerra total, como não seria possível a nenhum país permanecer neutro, visto que as distâncias eram anuladas pela moderna tecnologia de guerra, todos teriam de tomar um partido e esta opção dar-se-ia em função de sua localização geográfica. No caso do Brasil, como ele se

¹⁷ Vale destacar, como se verá adiante, que Meira Mattos foi o responsável por liderar a comissão que levou o seu nome, nomeada pelo Governo para estudar e propor alternativas para conter a crise estudantil.

encontra na esfera de influência e controle dos Estados Unidos, era com este país que deveríamos nos alinhar.¹⁸

Assim, ficava legitimada, inclusive pelas condições geográficas, a submissão brasileira às determinações dos Estados Unidos, cuja influência far-se-ia sentir também no âmbito educacional, como seria evidenciado sobretudo pelos acordos MEC-USAID.

e) O modelo econômico.

Como vimos, a DSND considerava o desenvolvimento econômico indispensável à segurança nacional, pois um país subdesenvolvido estaria mais vulnerável à influência da estratégia de ação indireta do comunismo.¹⁹

Era necessário, pois, aumentar a capacidade do país de acumulação de capital para garantir sua segurança interna. Além disso, a "paz social" era importante para estimular a penetração do capital estrangeiro, cuja contribuição a DSND

¹⁸ Sobre a noção de geopolítica, ver Comblin, 1978, p. 23-31.

¹⁹ Para Comblin (1978, pp. 228-229), porém: "é um desenvolvimento desigual, no qual todos os setores que podem fazer uma imagem de poder são privilegiados e onde as grandes massas são rejeitadas para um estado de subalimentação, subcultura, subumanidade. Tal desenvolvimento não cria nenhum risco para a segurança. Em contra partida, qualquer trabalho de construção de um país a partir de sua população e implicando uma promoção das massas marginalizadas cria imediatamente enormes riscos. Seguir o caminho de um desenvolvimento autêntico significa entrar na insegurança".

considerava fundamental para a aceleração do desenvolvimento econômico do país.

Para tanto, o desenvolvimento deveria englobar: industrialização, real aproveitamento dos recursos naturais, extensão da rede de transportes e de comunicações para "integrar" o território nacional e, ainda, *treinamento de força de trabalho especializada*. Este último aspecto é fundamental para a compreensão das mudanças promovidas pelo ESN na legislação educacional que levaram, por exemplo, à profissionalização compulsória do Ensino Médio (Lei 5692/71). De fato, revela Alves, "Os programas de educação, segundo a ESG, devem ocupar-se sobretudo com o treinamento de técnicos que participarão do processo de crescimento econômico e industrialização" (1985, p. 51).

Se a ordem era intensificar o processo de acumulação de capital, a educação também deveria convergir para este objetivo.

2. O impacto da DSND na educação.

Segundo Otaíza Romanelli (1985: 196), as mudanças no sistema de ensino após 1964 foram marcadas por dois momentos distintos: o primeiro é o dos acordos MEC-USAID, que vai desde a implantação do regime até 1968; o segundo é o que se inicia em 1968 e compreende o período em que o governo passou a adotar medidas práticas para combater a crise educacional e a adequar o sistema de ensino às necessidades do modelo econômico implantado. Dentre essas medidas destacam-

se: a constituição da "Comissão Meira Matos" e do "Grupo de Trabalho da Reforma Universitária" (GT), e a realização de duas reformas: a universitária, estabelecida pela *Lei 5.540/68*, e a do Ensino de 1º e 2º Graus, instituída pela *Lei 5692/71*.

2.1. O período dos Acordos MEC-USAID

A principal justificativa apresentada pelo governo para a celebração dos acordos entre o MEC e a USAID (*Agency for International Development*) era a necessidade de "cooperação" externa para o enfrentamento da crise educacional. Essa crise se caracterizava, fundamentalmente, pela defasagem entre a demanda por educação e a oferta de vagas, sobretudo no ensino superior, setor em que isto ocasionava o problema dos excedentes: candidatos que mesmo tendo sido aprovados nos vestibulares não logravam classificação para ingressar na Universidade. Sobre essa defasagem, diz Freitag (1980):

Isso não só significava um desperdício de recursos humanos e uma falha nas formas de investimento em educação, seja por parte do indivíduo, seja por parte do Estado, mas significava acima de tudo uma ameaça para a 'segurança nacional', já que o descontentamento estudantil se canalizava em atividades políticas sobre as quais o Estado estava perdendo o controle. É este o verdadeiro sentido da crise oficialmente admitida (p. 86-87).

Na realidade, o que o governo esperava da USAID era a indicação de caminhos que levassem ao ajustamento do sistema de ensino às novas exigências do modelo econômico e político e aos princípios da DSND.

O que foram, afinal, esses acordos?

Segundo Romanelli (1985: 197), foram “convênios através dos quais o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos fornecidos pela AID”.

Os objetivos práticos visados pela Agência eram: estabelecimento de uma “relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar”; melhoria – leia-se adequação – dos “conteúdos, métodos e técnicas de ensino”; influência direta nas instituições escolares a fim de assegurar-lhes uma “função mais eficaz para o desenvolvimento”; aperfeiçoamento dos meios de comunicação de massa visando a aprimorar as condições de “informação nos domínios da educação extra-escolar”; fortalecer o ensino superior “com vista ao desenvolvimento nacional” (Romanelli, 1985, p. 210); obtenção da “formação do espírito cívico e da consciência social conforme os ideais de desenvolvimento pacífico, de respeito aos direitos humanos e de justiça social” (Rudolph Atcon, apud Romanelli, 1985: 211).

Alguns aspectos desses objetivos merecem destaque. Em primeiro lugar, é nítida a preocupação da AID com os conteúdos e os métodos de ensino, indicando que as mudanças educacionais por ela propostas passariam também por alterações curriculares. Ora, considerando a preocupação revelada por Atcon com a “formação do espírito cívico e da consciência social conforme os ideais de desenvolvimento

pacífico”, bem como a inclusão compulsória de disciplinas marcadamente doutrinárias – como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil –, efetuada pelas reformas implementadas posteriormente, sob a inspiração dos acordos, pode-se concluir que, no que concerne aos conteúdos e métodos de ensino, a “melhoria” desejada significava também aprimoramento da função ideológica da educação como legitimadora da ordem vigente.

Em segundo lugar, o objetivo de interferir nas instituições de ensino a fim de conferir-lhes uma "função mais eficaz para o desenvolvimento", põe às claras a intenção de subordinar o sistema de ensino ao modelo econômico. Ora, considerando que este modelo se pautava pelo binômio “segurança e desenvolvimento”, não parece exagero inferir que a referida eficácia deveria contemplar essas duas dimensões: a da segurança, mediante a inculcação ideológica segundo os preceitos da DSND, e a do desenvolvimento, através da capacitação profissional com vistas a atender à demanda do mercado de trabalho.

Quanto à preocupação com o aperfeiçoamento dos meios de comunicação de massa, evidencia a consciência de sua importância como veículos de disseminação dos valores da DSND e a intenção de usá-los para tal fim. De fato, a partir de 1964, o setor passou a receber notável impulso de desenvolvimento, vindo a se constituir como um poderoso complexo de comunicações. Este foi, certamente, um dos fatores que permitiram ao ESN conceder um relativo afrouxamento em sua ação repressiva, nos momentos em que, por força das pressões da oposição, viu-se forçado a lançar mão de outros recursos de auto-legitimação.

Finalmente, o objetivo de promover a "formação do espírito cívico e da consciência social conforme os ideais de desenvolvimento pacífico", mencionado por Atcon, revela grande afinidade com a tese do desenvolvimento com segurança, propugnada pela DSND. Desse modo, da perspectiva da AID, a missão do sistema de ensino seria a de formar indivíduos competentes e ajustados, capazes de se integrarem ao processo de desenvolvimento econômico de forma pacífica, sem jamais perturbarem seu andamento.

Vê-se, portanto, claramente, que as mudanças realizadas na educação sob a inspiração dos conselheiros da AID estavam em perfeita sintonia com os preceitos da DSND.

Foram inúmeros os acordos firmados, abrangendo todos os níveis de ensino, desde o primário até o superior. Este seu grande alcance indica a importância que o setor externo, no caso representado pela AID, atribuía à educação como fator de incorporação das sociedades periféricas na esfera de influência do capitalismo internacional.²⁰

A forma de cooperação estrangeira estabelecida pelos Acordos MEC-USAID conferia ampla liberdade aos técnicos norte-americanos para sugerirem reformulações no sistema educacional brasileiro. De fato, essa influência iria se fazer sentir em todas as propostas de mudanças na educação oriundas da burocracia estatal.

²⁰ De acordo com Moacir de Góes: "Os acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha" (CUNHA e GÓES, 1989, p.33).

2.2. Algumas medidas práticas adotadas pelo governo

Desde o início, a coalizão civil-militar que assumiu o poder procurou, sobretudo através da criação de leis, adaptar o sistema de ensino às diretrizes econômicas e políticas do novo regime. Alguns exemplos foram: a Lei 4.440/1964, que instituía o salário educação²¹; a Lei Nº. 4.464/1964, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, que reformulava toda a estrutura organizacional do movimento estudantil, com a finalidade de controlá-lo e atrelá-lo ao Estado; o Decreto-Lei Nº. 53/1967, que determinava mudanças na organização das universidades, sob a alegação do combate ao desperdício de recursos²²; o Decreto-Lei 252/1967, que estruturava a universidade por departamentos; O Decreto-Lei 228/1967²³ que remodelava a organização estudantil, proibindo “aos órgãos de representação estudantil, qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário” e cujo resultado foi a radicalização do movimento estudantil, que passou a existir e a atuar na clandestinidade. A essa radicalização, o Estado responderia com a repressão violenta, legitimada pelo Ato Institucional Nº. 5/1968 e pelo Decreto-Lei 477/1969. Este último vedava aos estudantes, professores e funcionários de qualquer

²¹ Segundo Luiz Antonio Cunha, porém: "A história do salário-educação é um exemplo dramático de como uma boa idéia pode ser distorcida pela corrupção institucionalizada pela ditadura" (CUNHA, e GÓES, 1989, p.43).

²² As modificações trazidas por este decreto incluíam: a proibição da "duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes" (Art. 1º) e a criação de um órgão central deliberativo sobre ensino e pesquisa de toda a Universidade. Dessa maneira, começava a se romper a antiga estrutura universitária na qual cada escola gozava de independência e autonomia.

²³ BRASIL. Decreto-Lei Nº 228, de 28 de fevereiro de 1967.

estabelecimento de ensino público ou particular, a prática de quaisquer atos que pudessem ser considerados subversivos, tais como, confecção de cartazes, organização de passeatas e comícios não autorizados, greves, entre outros, além de prever punições para os transgressores.²⁴

Vê-se que todas essas providências juntavam, de um lado, a mentalidade empresarial dos tecnocratas, que objetivavam captar recursos para investimento e, de outro lado, medidas de exceção, oriundas principalmente do setor "linha dura" dos militares que compunham a coalizão no poder. Segundo Romanelli, "essa dualidade iria constituir-se na linha predominante traçada pelo governo e marcar, durante toda a evolução da implantação do regime, a política educacional adotada" (1982, p. 218).

Em suma, tratava-se de combinar *desenvolvimento*, entendido como eficiência e produtividade, como pensavam os tecnocratas, com *segurança interna*, vista como repressão e controle sobre os focos de oposição, mais a gosto dos militares. Desenvolvimento e segurança: "Ambos, portanto, interdependentes: a mentalidade empresarial dando conteúdo ao desenvolvimento, e a utilização da força garantindo a implantação do modelo" (Id.).

Esta combinação era perfeitamente compatível com o pensamento da AID que, como vimos, fixava como metas a serem atingidas no âmbito educacional, o

²⁴ Na opinião de Luis Antônio Cunha, "O famigerado decreto-lei 477, de fevereiro de 1969, representou a expressão mais acabada das ameaças da repressão política e ideológica à universidade brasileira" (CUNHA e GÓES, 1989, p.38).

aumento da produtividade do sistema escolar e a "formação do espírito cívico e da consciência social, conforme os ideais de desenvolvimento pacífico".

Ora, não é preciso muito esforço para identificar, já nessas primeiras medidas do governo, a estreita vinculação da política educacional que começava a ser delineada com a DSND: a interdependência entre a mentalidade empresarial e o recurso à violência nada mais era do que a expressão, no plano educacional, do binômio "desenvolvimento e segurança", pedra angular da referida doutrina. Essa vinculação, na verdade, iria permear todas as medidas adotadas pelo ESN em relação ao ensino.

a) A comissão Meira Matos.

A Comissão Meira Matos foi constituída pelo governo em fins de 1967 com a finalidade de estudar as reivindicações estudantis e propor e fiscalizar a execução de medidas para conter a crise educacional.

A própria composição da Comissão²⁵, reunindo setores tecnocratas e militares, confirmava a duplicidade da política educacional anteriormente mencionada. Por sua vez, a presença de elementos militares, vinculados ao Conselho de Segurança Nacional e não necessariamente à área educacional, parece indicar a intenção de

²⁵ Dela faziam parte: o Coronel Carlos Meira Mattos, da Escola Superior de Guerra, seu presidente e que lhe emprestaria o nome; os Professores Hélio de Souza Gomes e Jorge Boaventura de Souza e Silva; o Promotor Affonso Carlos Agapito da Veiga; e o Coronel-Aviador Waldir Vasconcelos, do Conselho de Segurança Nacional (cf.: ROMANELLI, 1985, p. 219).

assegurar que o trabalho da Comissão fosse desenvolvido em conformidade com os preceitos da DSND.

Em seu relatório²⁶, a comissão atribui as causas da crise no ensino a alguns "pontos críticos" (ROMANELLI, 1985, p. 220) do sistema educacional. Um deles era a estrutura inadequada do MEC que, em razão disto, deveria passar por uma reforma administrativa com base nos princípios da organização empresarial. Nota-se, aqui, a presença preponderante da mentalidade tecnocrática.

Outro ponto considerado crítico era a "crise de autoridade no sistema educacional" (idem) causada basicamente por duas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação então em vigor (Lei 4.024/61): a atribuição de amplos poderes ao Conselho Federal de Educação, a ponto de sobrepô-lo ao próprio MEC, o que, na visão do Relatório, representava "uma inversão da ordem hierárquica no âmbito do Executivo"²⁷, e a autonomia universitária (administrativa e disciplinar) que, segundo a Comissão, favorecia os "conchavos" entre reitores e diretores, prejudicando o exercício de suas funções com isenção. Com base nesses argumentos, o relatório reivindicava que a escolha de reitores e diretores para as universidades federais fosse de competência exclusiva do Presidente da República, "independentemente da indicação das respectivas universidades e congregações".²⁸ Observa-se, aqui, o caráter centralizador e antidemocrático que impregnava o trabalho da Comissão.

²⁶ "Relatório Meira Mattos", como ficou conhecido. As citações deste documento foram colhidas em Romanelli, 1982.

²⁷ Relatório Meira Matos, apud ROMANELLI, 1985, p. 220.

²⁸ ib, p. 221.

Para melhorar a organização da Universidade, o relatório sugeria, entre outras medidas, adaptar "cursos e currículos às imposições do desenvolvimento nacional"²⁹, revelando claramente que, aos olhos da Comissão, os conteúdos curriculares deveriam estar subordinados ao modelo de desenvolvimento econômico. Vale lembrar que essa preocupação com a "melhoria" – ou adequação – dos conteúdos, métodos e técnicas de ensino, de modo a garantir às instituições escolares uma "função mais eficaz para o desenvolvimento", já aparecia nos Acordos MEC-USAID. De fato, salienta Romanelli (1985, p. 197), o relatório final da Comissão Meira Matos "nada mais fez do que reforçar as propostas surgidas com os Acordos MEC-USAID", os quais, por sua vez, inspiravam-se nos preceitos da DSND.

A representação estudantil, vista como carente de uma "liderança democrática autêntica"³⁰, também era tida como "ponto crítico" da crise educacional, sendo, portanto, necessário que o Estado se encarregasse da formação dessa liderança, através de cursos promovidos pelo MEC. Na prática, isso significava manipular o movimento dos estudantes, inibindo sua liberdade de organização e atrelando suas entidades ao Estado de Segurança Nacional. Essa identificação do movimento estudantil como um dos "pontos críticos" da crise educacional serviu de pretexto para a adoção de medidas legais visando à desarticulá-lo e para a violenta repressão aos seus integrantes.

Pelo exposto, pode-se perceber que o trabalho da Comissão Meira Mattos, além de coerente com as diretrizes traçadas pelos Acordos MEC-USAID, continha ainda a

²⁹ id.

³⁰ Relatório Meira Matos, apud ROMANELLI, 1985, p. 221.

mesma duplicidade ideológica que informava as medidas anteriores: de um lado, a mentalidade empresarial dos tecnocratas e, de outro, o autoritarismo e a repressão implantados pelas mãos dos militares do setor linha-dura encastelados no poder. Essa duplicidade, como foi salientado, traz à baila a estreita vinculação também do Relatório Meira Mattos com os princípios da DSND.

b) O Grupo de Trabalho de Reforma Universitária (GT)³¹

A missão deste GT era “estudar a forma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”.³² Tratava-se, portanto, de buscar formas para adequar o ensino superior ao modelo econômico implantado. Isso significava que a Universidade deveria se constituir em um "centro de investigação científica e tecnológica em condições de assumir a autonomia da expansão da indústria brasileira".³³

De imediato é possível perceber a ligação entre o pensamento do GT e os objetivos estabelecidos pela AID para os países subdesenvolvidos. Como vimos, esses objetivos incluíam conferir às instituições de ensino uma "função mais eficaz para o desenvolvimento" (ROMANELLI, 1985, p. 210). Vale lembrar que esta busca de adequação entre o sistema de ensino e o modelo econômico já se verificara no

³¹ As citações do relatório produzido por este GT foram colhidas em Romanelli, 1985, pp. 222 ss.

³² Relatório do GT da Reforma Universitária, apud Romanelli, 1985, p. 222.

³³ *Ib.*, p. 223.

Relatório Meira Matos, que propusera, entre outras medidas relativas ao ensino superior, a adaptação dos "cursos e currículos às imposições do desenvolvimento nacional"³⁴, o que estava em conformidade tanto com os acordos MEC-USAID quanto com a DSND.

Algumas das principais conclusões do GT para reformular a Universidade foram: seguindo a orientação do Relatório Meira Matos, reservou ao Presidente da República o poder de nomear os reitores, podendo estes, inclusive, serem pessoas alheias à carreira docente; manteve a estrutura da universidade definida pelos Decretos-Lei 53/66 e 252/67, conservando, assim, as propostas de criação de um ciclo básico, dos departamentos e de um órgão central deliberativo e coordenador de todas as atividades da universidade, envolvendo ensino, pesquisa e extensão; propôs uma política de expansão integral do ensino, através do combate ao problema dos excedentes, do aumento no número das vagas nas carreiras prioritárias ao desenvolvimento e da reformulação do ensino médio para que os técnicos por ele formados não necessitassem complementar sua formação no ensino superior, contendo, assim, a demanda por este nível de ensino. A esse respeito, o Relatório do GT é bastante revelador: "O dimensionamento da demanda por Universidade seria colocado em bases adequadas com o aperfeiçoamento do ensino médio, de modo que já possa constituir, para grande número de alunos, o término da preparação para o trabalho".³⁵

Desse modo, o ensino superior ficaria reservado a uma pequena parcela da população estudantil, enquanto a grande maioria, destinada a preencher as

³⁴ Relatório Meira Matos, apud Romanelli, 1985, p. 221.

³⁵ Relatório do GT, apud Romanelli, 1985, p. 225

exigências do desenvolvimento como mão-de-obra tecnicamente especializada, porém barata, deveria se contentar com a formação de nível médio. Eis o caráter elitista da proposta do GT, como se depreende das palavras de Romanelli:

Parece-nos que, quanto à expansão do ensino superior, o problema principal do GT não era o de intensificar esforços para que essa expansão se desse, mas o de, justamente, evitar que tal acontecesse, promovendo o desvio de parte da demanda, através de sua formação a nível médio e de sua orientação para as carreiras de curta duração (1982, p. 225).

Em suma, no que se refere ao problema da contenção da demanda por universidade, a proposta do GT instituía o *princípio da terminalidade* do ensino de nível médio, destinado às camadas populares, o qual posteriormente viria a ser incorporado pela Lei 5692/71 da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus.

Convém salientar que o relatório do GT estava revestido da mesma duplicidade ideológica presente na Comissão Meira Matos, combinando a orientação tecnoburocrática, que focalizava os assuntos educacionais numa perspectiva empresarial, com a DSND, que apregoava a contenção – ou supressão – da oposição através de medidas autoritárias. Nas palavras de Romanelli (1985: 226): "As reformas de estrutura e as medidas de contenção se complementavam, no sentido de que estas últimas possibilitassem a rápida execução das primeiras" (ROMANELLI, 1982, p. 226).

Pode-se dizer, portanto, que tanto o Relatório Meira Matos quanto o do GT tiveram como principal referência as orientações dos Acordos MEC-USAID, os quais, por

sua vez, estavam em sintonia com os princípios da DSND. Ambos os relatórios influenciaram significativamente a política educacional desenvolvida a partir de então, cujas principais conseqüências foram a Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5692/71).

c) A Reforma Universitária - Lei 5.540/68

A referida reforma efetivou-se basicamente através da Lei 5.540/1968 e do Decreto-Lei Nº. 464/1969, que reafirmaram os princípios já definidos anteriormente pelos Acordos MEC-USAID e pelas comissões acima citadas.

De acordo com a nova lei, o ensino superior passaria a ser ministrado preferencialmente em Universidades, evitando-se criar estabelecimentos isolados e dispersar recursos materiais e humanos, a fim de aumentar a economia e a produtividade, o que era condizente com as orientações dos Acordos.

No plano administrativo, foi criado um “órgão central de coordenação do ensino e da pesquisa”, centralizando a gestão da Universidade, embora a lei também assegurasse a representação docente e discente "em todos os órgãos de direção superior das unidades e da Universidade" (ROMANELLI, 1985, p. 228). Essa representação, no entanto, foi esvaziada, na medida em que, na prática, a lei feria gravemente o princípio da autonomia universitária.

Quanto aos cursos, a Universidade passaria a oferecê-los em nível de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização, sendo ainda introduzidos cursos de curta duração, paralelamente aos de longa duração. Tais cursos representavam, de um lado, a possibilidade de apressar a formação da mão-de-obra necessária para impulsionar o desenvolvimento econômico do país e, de outro lado, a redução do tempo de permanência dos estudantes na universidade, aumentando sua rotatividade e diminuindo a pressão desse segmento pela abertura de novas vagas. Além disso, um tempo menor de permanência poderia dificultar a organização política dos estudantes, um dos principais focos de oposição ao ESN naquele momento. Vê-se, pois, nesta medida a presença do binômio “segurança e desenvolvimento”.

O principal objetivo da reforma era modernizar – ou adequar – o sistema educacional para que atendesse às exigências do modelo de desenvolvimento econômico adotado. Para o setor externo (AID), a modernização almejada significava, na verdade, transformar o sistema educacional brasileiro em instrumento da inserção do Brasil na esfera de influência do capitalismo internacional.

Em consonância com a prática da AID, a Reforma Universitária foi orientada por uma visão fragmentária, que tendia a isolar o fenômeno educacional do contexto social e político. Daí o caráter predominantemente técnico-administrativo das mudanças propostas, cujo conteúdo político-ideológico foi ocultado para que se revestissem de uma aparente neutralidade. Para Romanelli (1985, p. 231), porém: "A pretensa neutralidade técnica é uma farsa que busca camuflar, com a racionalidade das decisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura

de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos".

A supervalorização da racionalidade técnica e administrativa pela Reforma Universitária, se, por um lado, teoricamente, visava a modernizar a Universidade e adequá-la ao modelo econômico, por outro, politicamente, acabou justificando o controle dos órgãos centrais – internos e externos à Universidade – sobre a instituição, resultando na perda total de sua autonomia.

Uma das formas como isso se deu foi pela transferência das decisões, antes circunscritas aos muros da Universidade, para instâncias superiores, cujas atribuições incluíam definir os critérios de seleção, contratação e nomeação do pessoal das universidades. Vale lembrar que este momento coincide com a decretação do AI-5 e com o início do período de "caça às bruxas" em que a repressão do Estado aos setores de oposição passou a ocorrer de forma mais violenta e indiscriminada. Na universidade, essa repressão se fez sentir, sobretudo, através de inúmeras aposentadorias e afastamentos compulsórios de professores e da perseguição aos estudantes e suas entidades.³⁶

Assim, embora a Lei tenha ampliado a representação docente e estudantil nos órgãos de direção, também a diluiu, ao esvaziar a função decisória desses órgãos e subordiná-los a instâncias superiores, alheias à Universidade, com perda de sua autonomia. Na prática, essa representação acabou servindo mais como um verniz

³⁶ Entre os docentes expurgados estavam, para citar alguns exemplos, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, João Cruz Costa, Nuno Fidelino de Figueiredo, José Arthur Gianotti, Mario Schemberg, Otavio Ianni, Bento Prado Junior e Caio Prado Junior.

de legitimidade para as medidas centralizadoras embutidas na Reforma, as quais visavam, em última instância, a eliminar os óbices à segurança e ao desenvolvimento localizados na universidade, ajustando melhor a estrutura desta instituição aos objetivos do ESN.

d) A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus - Lei 5692/71

Em seu primeiro artigo a lei estabelece o seguinte objetivo geral para a da educação de 1º e 2º Graus:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, *qualificação para o trabalho* e preparo para o *exercício consciente da cidadania* (apud Romanelli, 1985: 235. Grifos meus).

No que se refere à estrutura do ensino, a lei estabeleceu o seguinte:

a) *ensino de 1º grau*: com oito anos de duração, destinado às crianças de sete a quatorze anos. Este passava a ser o nível de escolarização elementar obrigatória, ampliando-se, portanto, a obrigatoriedade, antes restrita ao ensino primário (4 anos). O objetivo deste nível era proporcionar uma formação geral básica e a sondagem de aptidões;

b) *ensino de 2º grau*: com três ou quatro anos de duração, destinado à formação profissional.

Estava, pois, garantido o caráter profissionalizante do ensino de 1º e 2º graus, conforme já haviam recomendado os Acordos MEC-USAID e os Relatórios Meira Matos e do GT. Além disso, esta medida encontrava respaldo também na DSND. Como lembra Alves (1981, p. 51), "os programas de educação, segundo a Escola Superior de Guerra, devem ocupar-se sobretudo com o treinamento de técnicos que participarão do processo de crescimento econômico e industrialização".

Quanto ao currículo, ficou dividido em duas partes: uma de "*educação geral*" e outra de "*formação especial*". A primeira correspondia à parte de conhecimentos básicos e predominava no ensino de 1º grau, no qual a formação especial equivalia à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho. A formação especial predominava no 2º grau e visava à profissionalização em nível médio. Enquanto a educação geral permitia a *continuidade*, a formação especial possibilitava a *terminalidade*. Tanto no 1º quanto no 2º graus, a parte de formação geral era composta por um "*núcleo comum*" de conhecimentos obrigatórios em todo o território nacional e fixado pelo Conselho Federal de Educação (Parecer 853/71 e Resolução Nº. 8/71). A formação especial correspondia à chamada "parte diversificada", composta das matérias das habilitações profissionais oferecidas pelos estabelecimentos e que era fixada pelos Conselhos Estaduais de Educação. Cabia, entretanto, ao CFE estabelecer os mínimos necessários para cada habilitação (Parecer 45/72 e Resolução Nº. 2/72).

A lei, portanto, consagrou os princípios da *continuidade* e da *terminalidade*, já sugeridos pelo relatório Meira Matos. A continuidade era garantida pelo conteúdo de formação geral presente no núcleo comum do currículo. Assim, não haveria

impedimento àqueles que, em vez de finalizarem seus estudos no 1º ou no 2º grau, desejassem prosseguir até a universidade. Na prática, porém, como o ensino profissionalizante não preparava satisfatoriamente para a aprovação no vestibular, essa continuidade ficaria restrita a uma pequena parcela de privilegiados com condições para arcar com os custos de cursos preparatórios. A terminalidade, por sua vez, consistia na possibilidade do educando de, tanto no 1º quanto no 2º graus, “capacitar-se” para o exercício de uma atividade profissional sem que para isso precisasse buscar formação superior. No 1º grau isso se processaria na forma de sondagem de aptidões e, no 2º, na forma de habilitação profissional de nível médio.

Há, pois, um caráter elitista desses princípios, como esclarece Freitag (1980: 95):

A profissionalização com terminalidade significa que estudantes do ensino médio podem e devem sair da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas.

Deixariam assim de exercer pressão sobre as universidades, reservando as vagas aí disponíveis para uma minoria (que casualmente coincidiria com a classe alta e média alta).

A lei determinava, ainda, a inclusão, como matérias obrigatórias, de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde.

A implantação de Educação Moral e Cívica (EMC), na verdade, vinha sendo preparada desde os primeiros momentos da instalação do ESN. Em 1966, o Decreto Nº. 58.023/66, do General Castello Branco, já determinava que a “educação cívica” fosse estimulada em todo o país, ainda como “prática educativa”, isto é, “mediante

atitudes freqüentes que lhe assegurem a continuidade e contribuam para a consolidação dos hábitos e ideais que ela colima"³⁷. Pouco tempo depois, o Decreto-Lei Nº. 869/1969, a converteria em disciplina obrigatória em todos os sistemas de ensino. Em seu artigo 1º, dizia o decreto: "É instituída em todos os sistemas de ensino, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País".³⁸

Quanto às finalidades desta disciplina, o artigo 3º do referido decreto assim as definia:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade" (Id.).

³⁷ De acordo com o artigo 2º deste decreto: "A educação cívica visa a formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres" (Decreto-lei Nº. 58.023/66).

³⁸ Decreto-lei Nº. 869, de 12 de setembro de 1969.

Não havia, portanto, espaço para o questionamento, a crítica, a contestação. Em seu lugar, o “espírito religioso”, a “liberdade com responsabilidade”, os “valores espirituais e éticos da nacionalidade”, a “unidade nacional”, o “culto à Pátria”, a “dedicação à família”, o “conhecimento da organização sócio-político-econômica do País”, o “patriotismo” e a “ação construtiva”, a “obediência à Lei”, a “fidelidade ao trabalho” e a “integração na comunidade”. Compreende-se assim a afirmação de Luis Antônio Cunha, para quem:

As finalidades da educação moral e cívica representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina da segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra (CUNHA e GÓES, 1989: 76).

O Decreto 869 foi regulamentado pelo Decreto N^o. 68.065/ 1971, de modo que, no tocante à EMC, a Lei 5692/71 nada mais fez do que ratificar o que já havia sido determinado anteriormente pelo arbítrio do Executivo.

Essa função doutrinadora de EMC seria partilhada com a disciplina de Organização Social e Política do Brasil – OSPB – e a área de Estudos Sociais, esta última com o objetivo de levar "ao ajustamento crescente do educando no meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, como conviver, dando-se ênfase ao *conhecimento do Brasil na perspectiva atual de seu desenvolvimento*"

(Resolução CFE 8/71, Art.3, alínea *b*, apud ROMANELLI, 1985, p. 244. Grifos meus).

O conhecimento sobre o Brasil, portanto, ministrado na área de Estudos Sociais, deveria ser focado de um ponto de vista bem determinado: a perspectiva do modelo de desenvolvimento econômico adotado, levando com isso a um "ajustamento" dos educandos a esse modelo. Novamente transparece a orientação ideológica conservadora que orientava as medidas adotadas pelo ESN no campo da educação.

Em seu conjunto, a grade curricular estabelecida pela Lei 5692/71 revelava claramente uma opção preferencial pelas matérias da área técnica, em detrimento das humanidades, o que ocasionou o afastamento de disciplinas de caráter supostamente mais reflexivo e crítico, como Sociologia e Filosofia. Tal opção, além de ser uma resposta às exigências do modelo de desenvolvimento econômico implantado após 64, estava de acordo com as sugestões dos Acordos MEC-USAID e do Relatório Meira Matos, os quais, por sua vez, seguiam os preceitos da DSND. De fato, a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau já o havia subordinado ao modelo econômico, como prescrevia esta doutrina. Entretanto, o desenvolvimento somente seria possível em um ambiente de "segurança". Daí a importância do aligeiramento das disciplinas humanísticas e de sua substituição por outras de natureza doutrinária, como EMC, a fim de controlar os estudantes antes de chegarem à universidade, já que os universitários representavam um dos principais focos de oposição ao regime naquele momento. Desse modo, o binômio "desenvolvimento e segurança" fazia-se presente, também, na organização e nos objetivos do ensino de 1º. e 2º. Graus.

Conclusão

Concluindo, pode-se dizer que, pelo exposto, as medidas adotadas no plano educacional pelo governo civil-militar instalado no país a partir de 1964, foram, direta ou indiretamente, orientadas pelos princípios da DSND. Como lembra Romanelli, em todas elas encontra-se uma dupla orientação ideológica: de um lado, a mentalidade empresarial dos tecnocratas, de outro, as práticas de exceção próprias dos setores "linha dura" da coalizão civil-militar alojada no poder. Essa duplicidade ideológica representava, na verdade, a aplicação do binômio "segurança e desenvolvimento" na esfera educacional.

Referências bibliográficas

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984. 362p.

ASSOCIAÇÃO dos Diplomados da Escola Superior de Guerra. *Estatuto*. Disponível em: <http://www.adesg.net.br/estatuto> Acessado em 6/12/2016.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei N. 785, de 20 de agosto de 1949. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L785.htm acessado em 6/12/2016.

BRASIL. Leis, decretos, etc. *Lei N. 4.131*, de 3 de setembro de 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4131.htm. Acessado em 6/12/2016.

BRASIL. Leis, decretos, etc. *Decreto-lei Nº. 477*, de 26 de fevereiro de 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10477.htm Acessado em 6/12/2016.

BRASIL. Leis, decretos, etc. *Decreto-lei Nº. 869*, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html> Acessado em 6/12/2016.

BRASIL. Leis, decretos, etc. *Lei Nº 4.341*, de 13 de junho de 1964. Cria o Serviço Nacional de Informações. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128650/lei-4341-64>. Acessado em 24 de novembro de 2010.

BRASIL. Leis, decretos, etc. *Decreto-lei Nº 898*, de 29 de setembro de 1969. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=179024>. Acessado em 24 de novembro de 2010.

BRASIL. Leis, decretos, etc. *Decreto-lei Nº. 58023*, de 21 de março de 1966. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58023-21-marco-1966-398553-publicacaooriginal-1-pe.html> Acessado em 06/12/2016.

BRASIL. Leis, decretos, etc. *Decreto-Lei N. 228*, de 28 de fevereiro de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De10228impresao.htm Acessado em 6/12/2016.

BRASIL. Leis, decretos, etc. *Decreto-lei Nº. 68065*, de 14 de janeiro de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html> Acessado em 6/12/2016.

BRASIL. Leis, decretos, etc. *Lei N. 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm Acessado em 6/12/2016.

BRASIL. Leis, decretos, etc. *Lei Nº. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acessado em 6/12/2016.

COMBLIM, Joseph. *A ideologia da segurança nacional: o poder militar na América Latina*. Tradução de A. Veiga Fialho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 251p.

CUNHA, Luiz Antonio; GOES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1989, 95p.

ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. *Manual Básico*. Estado-Maior das Forças Armadas. Escola Superior de Guerra. Departamento de Estudos. 1976.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 1980. 142p.

MCNAMARA, R. *A essência da segurança*. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: IBRASA, 1968.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Modernizando a repressão: a Usaid e a polícia brasileira. São Paulo, *Revista Brasileira de História*. v. 30, nº 59, 2010, p. 237-266. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882010000100012&script=sci_arttext#4a. Acessado em 24 de novembro de 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SILVEIRA, R. J. Trentin. Education policy and national security in Brazil in the post-1964 context. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*. Vol. 49, Issue 2, 2013, p. 253 a 272.

_____. Filosofia e segurança nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós-1964. In: SILVEIRA, R. J. T. e

movimento

revista de educação

faculdade de educação - programa de pós-graduação em educação

universidade federal fluminense

issn 2359-3296

ano 3 número 5 - 2016

GOTO, R. *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009, p. 53-77.