



Artigo

Educação e a ditadura civil militar: as reformas educacionais e a teoria do capital humano (1964-85)

Education and military civil dictatorship: educational reforms and the human capital theory (1964-85)

Educación y dictadura civil militar: reformas educativas y la teoría del capital humano (1964-85)

Marco Antônio de Oliveira Gomes^{*1}, Marilsa Miranda de Souza^{2},
Crislaine Aparecida Pita^{*3}, Italo Ariel Zanelato^{*4}**

*Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá-PR, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho-RO, Brasil

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar as relações entre o golpe civil militar de 1964, as reformas educacionais implementadas no período e a Teoria do Capital Humano. No período em tela, o sistema educacional era visto como elemento fundamental para a racionalização e aumento da produtividade. Em termos metodológicos, optamos por uma pesquisa bibliográfica e documental do período com a finalidade de desvelar os interesses da burguesia que se materializaram no golpe de Estado. Concluindo assim que a presença de uma perspectiva alicerçada no tecnicismo explica-se não apenas pela ditadura, mas pela hegemonia material burguesa que se traduziu na modernização conservadora das instituições superiores de ensino e precarização da educação para os filhos da classe trabalhadora.

Abstract

This paper aims to analyze the relationship between the 1964 military civilian coup, the educational reforms implemented in the period, and the Theory of Human Capital. In the period under consideration, the educational system was seen as a key element for the rationalization and enlarged productivity. In terms of methodology, we opted for a bibliographic and documentary research of the period in order to reveal the interests of the bourgeoisie that materialized in the coup. Thus concluding that the presence of a grounded perspective on technicality is explained not only by the dictatorship, but by the material bourgeois hegemony that lead to the conservative modernization of higher

¹ Professor da Universidade Estadual de Maringá, ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2397-5615> E-mail: marcooliveiragomes@yahoo.com.br

² Professora da Universidade Federal de Rondônia, ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-9043-7510> E-mail: marilsa.miranda@unir.br

³ Mestranda do Programa de pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-7917-6882> E-mail: crislainepita00@gmail.com

⁴ Mestrando do Programa de pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2072-8405> E-mail: itozanelato@hotmail.com

educational institutions and impoverishment of education for the children of the working class.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la relación entre el golpe civil militar de 1964, las reformas educativas implementadas em el período y la Teoría del Capital Humano. En el período en cuestión, el sistema educativo fue visto como un elemento fundamental para la racionalización y el aumento de la productividad. En términos metodológicos, optamos por una investigación bibliográfica y documental del período para revelar los intereses de la burguesía que se materializó en el golpe. Concluyendo así que la presencia de una perspectiva basada en el tecnicismo se explica no solo por la dictadura, sino por la hegemonía material burguesa que ha resultado en la modernización conservadora de las instituciones de educación superior y la educación precaria para los niños de la clase trabajadora.

Palavras-chave: Reformas na educação, Ditadura civil-militar, Teoria do capital humano.

Keywords: Reforms in education, Civil-military dictatorship, Human capital theory.

Palabras claves: Reformas en educación, Dictadura civil-militar, Teoría del capital humano.

Introdução

Diferentes análises já foram realizadas sobre a ditadura civil-militar (1964-1985) e as reformas educacionais ocorridas ao longo do período, o que é uma demonstração de sua importância para a compreensão da história da educação no Brasil. Dessa forma, não é objetivo tecer uma análise inédita dos vínculos da educação com os interesses do Estado e da burguesia ao longo da ditadura civil militar. No entanto, diante da conjuntura atual, faz-se necessário retomar a discussão com o propósito de esclarecer o caráter do golpe e os interesses imperialistas.

É importante deixar claro que a ação golpista de 1964 não foi uma obra exclusiva dos oficiais das Forças Armadas, mas uma ampla congregação de forças das classes dominantes que contaram com o capitaneado pelos interesses do governo dos Estados Unidos da América.

Nesses termos, partimos do princípio de que é inviável uma análise rigorosa das reformas educacionais que se materializaram ao longo da ditadura civil-militar, sem antes delinear os limites de um artigo, a estrutura do modelo econômico pensado pelos agentes do Estado em consonância com a burguesia. Assim sendo, entendemos que a política educacional dos governos militares se vinculava, em última instância, organicamente aos interesses do capital.

Por fim, buscamos no materialismo histórico e dialético a orientação epistemológica para compreensão da totalidade do fenômeno que nos propomos abordar. Para tanto, tomamos como parâmetros de nossas análises Frigotto (2006), Dreifuss (1981), Saviani (1994, 2006), Campos (2017), entre outros.

A ebulição social e política do início dos anos 1960

O início dos anos 1960 foram caracterizados pelo aguçamento das contradições de classes no Brasil. A vitória eleitoral de Jânio Quadros para a presidência da República, ainda em 1960, foi a expressão do descontentamento político de inúmeros segmentos do eleitorado com o agravamento das condições materiais de existência. O discurso contra a corrupção e em defesa da moralidade atraiu votos de diferentes segmentos sociais. Evidentemente, não se tratava de um projeto que contemplasse os interesses das classes trabalhadoras.

O efêmero governo de Jânio Quadros (1961) jamais se colocou contrário aos interesses imperialistas, caracterizando-se por uma política econômica que acatava as indicações do Fundo Monetário Internacional (FMI), mas a proposição de uma política externa independente e a postura personalista gerou atritos com o congresso e com segmentos das classes dominantes. A renúncia, ocorrida em 25 de agosto de 1961, não passou de um ensaio frustrado de manter-se na presidência com poderes ampliados.

Porém, a possibilidade de João Goulart assumir a presidência, que se encontrava em viagem oficial na China, evidenciou um profundo impasse político. Os ministros Odylio Denys, Silvio Heck e Grum Moss em uma postura claramente golpista, manifestaram oposição a sua posse sob alegação de que sua presença representaria uma ameaça à ordem.

Goulart, identificado com o projeto desenvolvimentista de Getúlio Vargas, não era aceito por segmentos da cúpula das Forças Armadas. Em termos políticos, expressava os interesses do que restava de uma burguesia que apostava no desenvolvimento em bases nacionais, pela via das reformas dentro da ordem, e não da ruptura revolucionária.

A posse só foi possível a partir da Campanha da Legalidade, promovida após a renúncia de Jânio Quadros e o manifesto dos ministros militares que se opuseram à posse de Goulart. Liderado pelo governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, o movimento defendeu a manutenção da ordem institucional que assegurava a posse do vice-presidente.

Diante da solução anticonstitucional no veto à posse de João Goulart pelos ministros militares, organizou-se um movimento de resistência legalista liderada pelo governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, em defesa da posse. Contando com o apoio do comandante do III Exército, José Machado Lopes, materializava-se um impasse. Emissoras do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná constituíram a rede da legalidade. O movimento expandiu-se por diferentes regiões do Brasil, recebendo o apoio de diversos governadores. A crise só foi **superada** com a votação pelo Congresso Nacional de uma Emenda Constitucional, instituindo o regime parlamentarista. A alternativa que retirava os poderes do Presidente Goulart já se constituía em um golpe (GOMES, 2018, p. 425 grifos do autor).

O Governo de Goulart (1961-1963), diante da crise herdada do acelerado desenvolvimento dos anos anteriores, que não livrara o país da

condição de dependência em relação aos grandes centros, foi marcado pelo aprofundamento das contradições de classes.

Nem mesmo o retorno do regime presidencialista em 6 de janeiro de 1963, por meio de um plebiscito, foi suficiente para contornar a crise que atravessava o país. As bandeiras das reformas de base (agrária, urbana, bancária, universitária e administrativa), com o propósito de promover padrões modernos de funcionamento do Estado e da economia, não foram capazes de sensibilizar a burguesia e nem foram efetivadas.

A proposta de reforma agrária, por exemplo, sem romper com o latifúndio, objetivava promover a distribuição de pequenas propriedades, o que significaria ampliar o mercado de consumo por meio da criação de milhões de pequenos proprietários.

Ainda dentro do projeto nacional desenvolvimentista de Goulart, verifica-se a proposta de limitar a remessa de lucro em até 10% do capital registrado das empresas estrangeiras em território brasileiro, ficando o restante dos lucros para investimento na ampliação do parque industrial do Brasil. Dessa forma, buscava-se fortalecer o capital nacional.

No entanto, o grande obstáculo para as proposições de defesa do capital nacional de Goulart encontrava-se na composição dos grandes grupos econômicos com forte participação do capital norte-americano: "Os americanos representavam 13 grupos (48%) do total de 29 grupos multinacionais bilionários" (DREIFUSS, 1981, p. 50). Cabe enfatizar igualmente que parte de empresas consideradas nacionais era gerida por grupos estrangeiros (DREIFUSS, 1981).

Dessa forma, ainda que as propostas de reforma do governo Goulart não apresentassem em nenhum momento a intenção de romper com modelo capitalista, mas tão somente **modernizar** as relações econômicas pela expansão do mercado interno, já não era possível contar com o apoio incondicional da burguesia que se encontrava associada aos interesses externos.

As contradições de uma economia periférica e dependente deixavam milhões de trabalhadores em condições de pobreza. As contradições e conflitos eram inevitáveis. As reivindicações das classes trabalhadoras tornaram-se mais contundentes: aumento real do salário, reforma agrária, direitos trabalhistas aos trabalhadores do campo, reformas de base etc. O avanço dos movimentos populares não era aceitável pelas classes dominantes

Diante das circunstâncias, as ações de Goulart passaram a ser questionadas e sabotadas pelos agentes da burguesia associados ao imperialismo dos Estados Unidos. A aliança com os setores mais conservadores da burguesia brasileira com o capital estrangeiro fortaleceu as operações golpistas em nosso território. O discurso anticomunista, revigorado com o clima da Guerra Fria, encontrou terreno fértil amparado também pelas ações da hierarquia católica.

Nesse sentido, o governo de Goulart, desde o princípio, enfrentou conspirações de diferentes setores da sociedade brasileira identificados com a defesa dos interesses do capital. A atividade golpista se materializou no financiamento de organizações de formação política com a participação e articulação de militares, empresários, partidos políticos em torno de agências

como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), fundado em 29 de novembro de 1961.

É importante frisar que o IPES foi organizado devido à ação política de um amplo segmento de figuras que se juntaram em defesa de um projeto societário que possuía como grande bandeira o anticomunismo e a defesa de um Estado que pudesse controlar com mãos de ferro os movimentos populares.

[...] seus objetivos professados eram promover a educação cultural, moral e cívica dos indivíduos, desenvolver e coordenar estudos e atividades de caráter social e, por meio de pesquisa objetiva livre, tirar conclusões e fazer recomendações que irão contribuir para o progresso econômico, o bem estar social e fortalecer o regime democrático no Brasil. Para realçar ainda mais a sua fachada, o IPES era apresentado (por sua liderança) entre o grande público, como uma organização educacional, que fazia doações para reduzir o analfabetismo das crianças pobres – e como um centro de discussões acadêmicas. O lado encoberto coordenava uma sofisticada e multifacética campanha política, ideológica e militar (DREIFUSS, 1981, p. 164).

Desse modo, além de atuar de forma decisiva na congregação de esforços entre o empresariado e as Forças Armadas, o instituto agiu como um instrumento de mobilização de forma a questionar a legitimidade do exercício do mandato presidencial de João Goulart. Acrescentando-se que no contexto pós golpe, diferentes membros do quadro da instituição ocuparam cargos nos governos militares e contribuíram para a legitimação do regime.

Além da formação de quadros, partidos e candidatos de diferentes cargos eletivos foram financiados pelo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), com vistas a desestabilização de Goulart em um momento que as manifestações populares organizadas passaram a desenvolver-se, ainda que sob as bandeiras reformistas.

A burguesia, com o apoio incondicional da Embaixada dos Estados Unidos, apoiada pela imprensa e pela hierarquia católica, difundiu o pânico de uma improvável revolução comunista. A Revolução Cubana de 1959 tornou-se o exemplo a ser evitado. Não por acaso, a propaganda difundida pelo empresariado, pelos jornais e pela televisão, cumpriu um papel importante para difusão do medo, criando fantasmas e combatendo-os como espectros reais, cujo objetivo foi prevenir uma possível rebelião dos setores identificados com o governo deposto.

A questão que se colocava para os golpistas era a seguinte: as classes subalternas, capitaneadas pela classe operária fabril, significavam uma ameaça para o processo contraditório e complexo do desenvolvimento e modernização do capitalismo brasileiro. No contexto internacional da Guerra Fria (1947-1991), as reivindicações dos trabalhadores representavam, para as elites, uma luta que almejava a sociedade socialista. Era necessário, portanto, interromper o processo histórico que havia se inaugurado após 1930 e, por conseguinte, libertar o

Estado demiurgo da pressão dos de **baixo** (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 334 grifos do autor).

Dessa forma, é importante reforçar que não se tratou de um evento isolado de rebeldes das Forças Armadas. O Golpe de 1964 fez parte de uma estratégia de derrubada de governos com o apoio dos Estados Unidos em diferentes nações latino-americanas. Nesse sentido, os governos militares brasileiros e seus congêneres da América Latina são parte de um processo que ultrapassa as fronteiras temporais da Guerra Fria.

Na verdade, as ações imperialistas dos Estados Unidos datam do final do século XIX com a conquista colonial das Filipinas, que podem ser inseridas em um movimento histórico característico da fase imperialista do capitalismo que se tornaram mais agudas no momento imediatamente após o término da Segunda Guerra Mundial. É importante acrescentar que nem mesmo o envolvimento das forças armadas norte-americanas na Guerra do Vietnã foi capaz de impedir sua interferência na América Latina.

Assim, o golpe deve ser compreendido com expressão dos interesses burgueses de impedir o avanço das reformas e das conquistas dos movimentos identificados com as classes trabalhadoras.

O golpe de 64, sob o ponto de vista estritamente econômico, não representou nenhuma mudança radical, sendo responsável pelo aprimoramento e consolidação do modelo implantado desde 1955. Bastava, para tanto, recriar as bases do financiamento das inversões necessárias à retomada da expansão e institucionalizar o processo da concentração oligopolística que já vinha ocorrendo, só que de modo desordenado e caótico. Dentro deste quadro, o favorecimento da grande empresa era o seu objetivo. O arrocho salarial, sua estratégia. O combate à inflação, sua justificativa legitimadora. O milagre econômico veio a ser seu resultado (MENDONÇA; FONTES, 1991, p. 21).

O golpe materializou um profundo retrocesso nas lutas reivindicativas dos trabalhadores, perseguindo sindicatos e outras organizações de classe. Na prática, os anos de chumbo foram marcados pela aceleração da concentração de renda e das desigualdades sociais. Para calar as vozes identificadas com os movimentos populares, os grupos vitoriosos em 1964 montaram um gigantesco aparelho de repressão.

A repressão às atividades e às pessoas suspeitas de subversão começou junto com os primeiros movimentos das tropas golpistas. Em Minas Gerais, dirigentes sindicais e estudantis foram presos já no dia 31 de março. A sede da UNE no Rio de Janeiro foi incendiada no dia seguinte e, em São Paulo, os estudantes da Universidade de Mackenzie, com armas de fogo, caçavam comunistas nas faculdades vizinhas. No Recife, o líder camponês Gregório Bezerra foi arrastado seminu, pelas ruas, operação militar saudada nos lares onde a

tudo se assistia pelas imagens da televisão, enquanto, no interior, os dirigentes rurais eram presos e submetidos à tortura (CUNHA, 1988, p. 23-24 grifos do autor).

E, para fortalecer a ordem, o arcabouço jurídico foi remodelado para adequação das funções repressivas do Estado a nova ordem instituída em 1964. Foram suspensas as liberdades de expressão, cassaram direitos de vários parlamentares e cidadãos comuns, campi universitários foram invadidos e professores afastados ou demitidos.

Para promover o incremento dos lucros do capital, ao longo da ditadura, os governos militares promoveram alterações na legislação com o objetivo proclamado de reduzir os custos da produção e torna-las mais atrativas ao capital estrangeiro. Nesse cenário, foi promulgada a Lei nº 4.330 em 1 de junho de 1964, conhecida como Lei Antigreve, que praticamente inviabilizou as paralisações dos trabalhadores. Tratava-se de quebrar a espinha dorsal do movimento sindical. Não por acaso, sindicatos sofreram intervenção, dirigentes foram depostos, demitidos e presos em nome do combate à subversão. Enfim, os trabalhadores e suas principais lideranças tornaram-se alvo de perseguições.

Dessa forma, o Estado que emergiu no pós golpe de 1964 fortaleceu a defesa dos grandes grupos econômicos constituídos pelo capital multinacional e abandonava de forma definitiva a política externa independente com o alinhamento servil aos interesses dos Estados Unidos. Segundo Cunha, após a derrubada de Goulart, generosos empréstimos foram disponibilizados pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, além de outras instituições (CUNHA, 1988).

Diante da adequação da estrutura econômica para ampla dominação do capital monopolista, o Estado ao longo da ditadura engendrou políticas econômicas que foram adequadas a maior concentração de empresas, removendo os empecilhos legais para o incremento da acumulação privada de capital. Em poucas palavras, a **ditadura transformou a economia brasileira em território livre, altamente simpático para o capital monopolista** (IANNI, 1981, p. 50 grifos do autor).

Diante das considerações acima, não poderia a educação, considerada estratégica para os interesses do capital, ficar imune diante das ações do Estado. Vinculado ao processo de reorganização autoritária do Estado com vistas ao atendimento dos interesses burgueses, a ditadura planejou e executou as reformas educacionais como um meio a serviço da racionalidade. Nesse sentido, nunca é demais lembrarmos que o modo de produção capitalista necessita de trabalhadores educados para desempenhar tarefas e que aceitem as relações sociais estabelecidas como algo natural.

Qual o modelo de formação adequado?

Reformas na educação, expansão da educação privada, formação para as demandas do mercado, perseguições de estudantes, professores e invasões de campi universitários, são características gerais da ditadura que tinha como uma das bandeiras o lema Desenvolvimento e Segurança,

reforçando a ideia de fomentar a produtividade e a eficiência com redução de gastos. Tratava-se de uma "[...] preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade em busca do máximo de resultado com o mínimo de dispêndios" (SAVIANI, 2006, p. 122).

Dessa forma, a educação ocupou um papel estratégico de difusão das novas concepções tecnicistas e pragmáticas norte-americanas. Sua expansão ao longo da ditadura civil militar, dentro dos limites dos interesses materiais impostos pela burguesia, procurou atender algumas demandas sociais ao mesmo tempo em que reforçava a ideia do mérito e da ascensão social. Nesse aspecto, longe de ser uma concessão, a educação era compreendida pelos agentes do capital como fator de reprodução da força de trabalho, não apenas para aqueles que se encontravam inseridos na atividade produtiva, mas igualmente para aquela parcela que constituía o exército de reserva.

Diante do processo de modernização das relações capitalistas no Brasil, a formação do trabalhador era uma necessidade para o atendimento das demandas provenientes da expansão produtiva. Porém, as propostas burguesas levadas adiante pelo Estado não devem ser confundidas por uma simples adesão a uma perspectiva econômica pragmatista, pois para além da formação técnica do trabalhador, se fazia necessário difundir a sociabilidade burguesa e a naturalização das relações sociais.

Como parte dessa sociabilidade, temos que no capitalismo, ao contrário de anteriores modos de produção, a classe dominante se reproduz incorporando outras frações de classe ao seu nível cultural, tanto para formar seus intelectuais e dirigentes, quanto para fundamentar a ideologia do mérito que diz sobre o trânsito entre as classes sociais. O capitalismo expande, desse modo, a educação formal por diversas razões; além da pressão da classe trabalhadora, a demanda por qualificação e a (con)formação ideológica tem na escola um de seus espaços privilegiados (CAMPOS, 2017, p. 51).

Dessa forma, para a compreensão do projeto educacional do período faz-se necessário ter clareza da natureza de classe do Estado. Não se trataram simplesmente de reformas oriundas do núcleo militar no governo, mas de um movimento do capital. O modelo oriundo das propostas dos governos da ditadura atendia às demandas colocadas por uma conjuntura de expansão industrial que requisitava um modelo de trabalhador que fosse adequado ao **milagre econômico**.

Nesse contexto se aplica na educação brasileira a Teoria do Capital Humano que a partir da década de 1950 sofreu uma reformulação sistematizada promovida pela Escola da Universidade de Chicago, por teóricos como Gary Becker, Jacob Mincer e Theodore Schultz.

Schultz (1971, p. 53) afirma que ao investir em capital humano se garante o desenvolvimento econômico e melhores condições sociais ao trabalhador: "[...] a característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas". Conforme Soares (2016, p 18) "[...] a necessidade de

capital humano está estritamente relacionada às exigências cada vez maiores por mão de obra capaz de absorver e se enquadrar nas novas tecnologias de produção capitalista”.

Desta forma, a educação teria por objetivo elevar o nível de instrução e treinamento capaz de formar atitudes e habilidades que garantissem maior produtividade no trabalho, além de mão de obra barata e manutenção da dependência econômica do País. A teoria defende a ideia de que o subdesenvolvimento e atraso social dos países semicoloniais são causados pela falta de modernização e de recursos humanos qualificados. Conforme Frigotto (2003, p. 41), a ideia principal é que instrução, treinamento e educação, correspondem a um acréscimo marginal de capacidade de produção, de forma que o investimento em capital humano é rentável nos países dominados.

A Teoria do Capital Humano foi propagada por organizações internacionais sempre visando os interesses do grande capital, garantindo mão de obra barata, venda de tecnologia ultrapassada e a manutenção da dependência econômica dos países semicoloniais e, sobretudo, mascarando a realidade da dominação imperialista, e conforme afirma Frigotto:

[...] passando à ideia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com as relações de poder, mas de um problema de diferença ou modernização de alguns fatores, onde os recursos humanos qualificados - capital humano - se constituem no elemento fundamental (FRIGOTTO, 2001, p. 126).

Assim, a Teoria do Capital Humano, perspectiva presente nos documentos que orientaram as reformas na área educacional durante os anos da ditadura civil-militar, vislumbavam no trabalho qualificado um requisito para o incremento da produtividade econômica, e, dessa forma, das taxas de lucro do capital.

A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro. O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 2006, p. 40).

A partir das concepções presentes na Teoria do Capital Humano, estabelece-se um vínculo direto entre desenvolvimento e educação, entendida como um dos requisitos essenciais para alavancar a economia. Assim, esta concepção em última instância, responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso. A demanda, dessa forma, não era por uma educação que contribuísse para a emancipação política e social dos trabalhadores, e nem poderia sê-lo. A respeito, cabe aqui a contribuição de Saviani:

A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedades privadas, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas sem o saber, ele não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas em **doses homeopáticas**, apenas aquele mínimo para poder operar a produção (SAVIANI, 1994, p. 160-161 grifos do autor).

Dessa forma, a expansão do ensino se fez dentro dos padrões exigidos pela burguesia para o fortalecimento de seu projeto societário. Tratava-se de subordinar a educação, em seus diferentes níveis e modalidades, ao projeto econômico de dependência da economia brasileira ao imperialismo.

É a partir desse cenário que ocorreram os acordos entre Ministério da Educação e Cultura (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID) com o objetivo de reformar o modelo de educação básica e superior. Em termos práticos, os acordos não representaram rupturas diretas nas diretrizes da política educacional do Brasil, contudo influenciaram nas proposições e orientações que se desdobraram na reforma da educação brasileira no período.

Arapiraca (1979, p. IV) afirma que esses acordos funcionaram “como mais uma fórmula de utilização da educação para fins econômicos do capitalismo norte-americano”. O autor ainda salienta que, “esta constatação se fortaleceu a partir da identificação da nova realidade diplomática desenvolvimentista da Aliança para o Progresso na América Latina pelos EUA”. Entre 1964 e 1968 foram realizados doze acordos MEC/USAID, sendo que alguns desses vigoraram até o ano de 1971.

A educação como mercadoria: a convergência entre o modelo empresarial, a modernização do capitalismo no Brasil e o ensino superior

As mudanças promovidas na área educacional no Brasil, especialmente no ensino superior, não se constituem como produtos imediatos do golpe de Estado de 1964. Porém, isso não significa que os golpistas não tivessem um projeto para a educação. As discussões a respeito da reforma do ensino superior, por exemplo, já estavam em pauta antes mesmo da derrubada de Goulart.

O governo resultante do golpe militar de 1964 foi, certamente, decisivo, para a manutenção dos rumos desse processo e, eventualmente, para a correção de certos desvios esquerdistas – ou, melhor, para o expurgo dos esquerdistas que estariam

infiltrados nas instituições de ensino superior (CUNHA, 1988, p. 21).

Com efeito, as reformas que ocorreram na educação superior e básica não podem ser compreendidas como resultado da ação isolada de um ministro ou de uma comissão de ilustrados. As mudanças ocorridas foram resultado de múltiplas determinações.

Naquele momento, os vínculos estabelecidos entre a defesa da modernização econômica, o planejamento e a educação e a teoria do capital humano eram evidentes. Destacamos, a título de exemplo, Mario Henrique Simonsen (1935-1997), nome de destaque do planejamento econômico dos governos militares, seu diagnóstico sobre a educação:

Um dos maiores defeitos da chamada tradição cultural brasileira é o de quase sempre ter encarado a educação como um bem de consumo, muitas vezes até supérfluo, e não como matéria-prima básica de produção. A cultura, nesse sentido tradicional, constituía um complemento refinado ao lazer, e não um instrumento de trabalho (SIMONSEN, 1969, p. 222).

Então, a superação de uma educação tributária da **tradição cultural brasileira**, desconectada com a formação técnica e científica necessárias ao mercado de trabalho, se fazia necessária para alavancar o desenvolvimento. Nesse sentido, a concepção de educação tecnicista, alicerçada na Teoria do Capital Humano e de viés empresarial, não pode ser compreendida simplesmente como uma imposição da USAID, mas, antes de tudo foi a expressão da afinidade de interesses entre a burguesia e o capital internacional capitaneado pelos Estados Unidos.

Os acordos entre o MEC e a USAID delinearão as balizas que deveriam guiar a educação no Brasil, que se materializou fundamentalmente na execução da Reforma Universitária de 1968, por meio da lei 5.548/68, a despeito de indicar também os parâmetros para a educação básica.

Um dos expoentes desses acordos foi Rudolph Atcon, convidado pelo MEC para participar da organização da reforma do ensino superior. Em uma breve síntese é possível verificar que os acordos firmados com a instituição americana apontaram para um modelo de universidade na perspectiva humboldtiana (Universidade de Humboldt de Berlim), caracterizado pela integração entre ensino, pesquisa e extensão, com um viés empresarial norte-americano.

É preciso chamar a atenção para uma questão: se a doutrina da reforma universitária de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, modelo organizacional proposto para o ensino superior brasileiro era norte-americano. Não se tratava de fazer tabula rasa do ensino superior existente no Brasil, mas de promover sua modernização na direção do modelo norte-americano, pelo menos na direção de certos aspectos desse modelo, devidamente selecionados pelos dirigentes do aparelho educacional (CUNHA, 1988, p. 18).

Em uma breve síntese, a reforma do ensino superior em 1968 instituiu os princípios de organização e gestão empresariais nas universidades públicas, com uma formação orientada pelas demandas do mercado por meio da aceleração dos cursos, divisão das turmas anuais em disciplinas ministradas semestralmente e da organização do sistema de créditos, com a prioridade de recursos para os cursos com maior interesse do capital, aqueles vinculados prioritariamente ao setor produtivo, e redução de recursos para as áreas das ciências humanas. Além do exposto, é possível identificar também o estímulo à criação de instituições particulares de ensino superior, com a oferta de créditos destinados aos alunos provenientes de famílias de baixa renda.

Porém, uma das principais exigências da União Nacional dos Estudantes (UNE) no período imediatamente anterior à reforma não foi atendida: a ampliação de vagas no ensino público superior. Com a instituição do vestibular unificado, os excedentes, ou seja, a parcela de candidatos aprovados nas provas, mas não possuíam acesso aos cursos superiores por falta de vagas, deixaram de existir. Dessa forma, eliminou-se a figura do excedente pelo estabelecimento de um número determinados de vagas.

Segundo Saviani (2006), ainda que os agentes do Estado anunciassem a democratização do ensino superior, a Reforma representou um "[...] processo amplo de desmobilização social pela via autoritária [...]" (SAVIANI, 2006, p. 85). Recorde-se que a reforma do ensino superior foi aprovada sem a participação da comunidade acadêmica. Os objetivos proclamados pelo grupo de trabalho responsável pela organização do projeto de reforma apontavam para a garantia da "[...] eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da universidade brasileira, tendo em vista a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país" (SAVIANI, 2006, p. 69).

Nesse sentido, a educação, inclusive o ensino superior, era compreendida como um requisito necessário para a formação de técnicos e profissionais qualificados para o crescimento industrial. "[...] A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda" (FRIGOTTO, 2006, p. 41).

Assim, a reforma de 1968 impôs medidas de cooptação e controle do pensamento crítico no meio acadêmico. Como decorrência clara da Lei 5.548/68, verifica-se que a educação não é entendida como um direito inalienável do indivíduo, mas sim como um objeto de mercado e de difusão do ideário burguês. Porém, para além do exposto, a educação não é vista tão somente como investimento de preparação para o mercado de trabalho. É um instrumento que torna o trabalhador mais produtivo para o capitalista que o contrata.

Não por acaso, para a imposição da reforma do ensino superior e de todas outras medidas tomadas ao longo do período, a ditadura, a serviço do capital, silenciou quase todos que poderiam alimentar a oposição ao regime. Não se tratava apenas de um problema exclusivo do campo educacional, mas a forma pela qual o Estado buscou impor os interesses da burguesia.

É importante frisar que as prisões ilegais, perseguições, intimidações, assassinatos fizeram parte do dia a dia da ditadura desde seu início. O golpe

foi apenas o início de uma longa noite de terror que se tornou mais violenta na medida em que setores mais avançados da oposição ao regime reagiam ao arbítrio.

As medidas de força tiveram seu ápice com a imposição do AI-5, em 13 de dezembro de 1968, decreto que deu poderes de legislador ao presidente da República, permitindo editar decretos leis, além de suspender uma série de garantias constitucionais dos cidadãos.

Art. 1º - São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições estaduais, com as modificações constantes deste Ato Institucional.

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

§ 1º - Decretado o recesso parlamentar, o Poder Executivo correspondente fica autorizado a legislar em todas as matérias e exercer as atribuições previstas nas Constituições ou na Lei Orgânica dos Municípios.

§ 2º - Durante o período de recesso, os Senadores, os Deputados federais, estaduais e os Vereadores só perceberão a parte fixa de seus subsídios.

§ 3º - Em caso de recesso da Câmara Municipal, a fiscalização financeira e orçamentária dos Municípios que não possuam Tribunal de Contas, será exercida pelo do respectivo Estado, estendendo sua ação às funções de auditoria, julgamento das contas dos administradores e demais responsáveis por bens e valores públicos.

Art. 3º - O Presidente da República, no interesse nacional, poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios, sem as limitações previstas na Constituição.

Parágrafo único - Os interventores nos Estados e Municípios serão nomeados pelo Presidente da República e exercerão todas as funções e atribuições que caibam, respectivamente, aos Governadores ou Prefeitos, e gozarão das prerrogativas, vencimentos e vantagens fixados em lei.

Art. 4º - No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais.

Parágrafo único - Aos membros dos Legislativos federal, estaduais e municipais, que tiverem seus mandatos cassados, não serão dados substitutos, determinando-se o quórum parlamentar em função dos lugares efetivamente preenchidos (BRASIL, 1968).

O ato ainda proibia atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política, o que colocou na ilegalidade todas as manifestações contra o regime. Sem dúvida, não havia mais disfarces para a ditadura a partir do AI-5.

O aparato ideológico que legitimava a repressão do Estado foi alicerçado na Doutrina de Segurança Nacional, que penetrou em nossas terras desde o final dos anos 1940, por meio de militares que cursaram o *National War College* dos Estados Unidos.

A aproximação das Forças Armadas brasileiras com as norte-americanas teve como desdobramento a criação da Escola Superior de Guerra no Brasil, criada em 22 de outubro de 1948 pelo Decreto nº 25.705. Entre os objetivos proclamados em sua fundação constava o de se tornar um espaço de socialização de civis e militares em torno de problemas vinculados à segurança e desenvolvimento do país.

A Escola Superior de Guerra constituiu-se em mais um espaço de difusão de um discurso que enxergava na **ameaça comunista** os problemas para a preservação da civilização **cristã** e **ocidental**. Assim, todos os adversários do governo e ou que questionavam as bases que alicerçavam a sociedade de classes eram tratados como inimigos do Estado.

Assim como a educação básica, o ensino superior foi frontalmente atacado. Em 26 de fevereiro de 1969, foi outorgado o Decreto 477, que previa penalidades rigorosas aos docentes, discentes e funcionários que desenvolvessem atividades consideradas subversivas. Entre as punições previstas, podemos elencar a demissão, sendo proibida a contratação do professor demitido por outras instituições de ensino pelo prazo de cinco anos. Os estudantes poderiam ser desligados sumariamente de seus cursos e proibidos de se matricularem em outra instituição pelo período de três anos.

Diante do avanço da legislação de caráter absolutamente autoritário, professores foram cassados ou presos, estudantes foram perseguidos, presos, torturados e assassinados. Instituiu-se verdadeiramente um clima de terror patrocinado pelo Estado.

Dessa forma, a reforma do ensino superior não teve um caráter democratizante, e nem poderia tê-lo, mesmo considerando a ampliação de vagas. As mudanças ocorreram nos limites da ordem e atendiam as demandas do capital. Reforçou os privilégios das camadas que já possuíam acesso ao ensino superior. Por fim, é importante ressaltar igualmente que o Estado buscou por meio da Reforma e de outras medidas controlar politicamente as universidades e desmobilizar a organização de professores e estudantes no meio acadêmico.

A expansão e precarização da educação básica: a Lei 5.692/71

A ampliação do acesso à escola de 1º grau era uma necessidade para a reprodução da força de trabalho. Não se tratava, e nem poderia, de uma proposta com o propósito de atender qualquer perspectiva humanista ou de oferecer a autonomia intelectual aos filhos das classes trabalhadoras. Na verdade, buscava-se a formação dos trabalhadores para que houvesse o domínio das condições mínimas necessárias para as operações de produção. De fato, houve a expansão, mas acrescenta-se que não foi acompanhada dos

investimentos necessários para a constituição de um sistema de qualidade que atendesse a totalidade dos alunos matriculados.

O projeto que deu origem a Lei 5.692/1971, foi delineado por um Grupo de Trabalho constituído pelo presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), por meio do Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970.

Art. 1º. Fica criado, no Ministério da Educação e Cultura, um Grupo de Trabalho composto de 9 (nove) membros para estudar, planejar e propor medidas que visem à atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial (BRASIL, 1971).

De acordo com o decreto, foi fixado o prazo de 60 dias – desde o momento de sua instalação – para o término dos trabalhos. De fato, dentro dos limites estabelecidos, o Grupo de Trabalho finalizou e encaminhou ao Ministério da Educação seu anteprojeto de lei.

[...] que deu entrada no Congresso Nacional para ser apreciado em regime de urgência, portanto, em sessões conjuntas do Senado e da Câmara dos Deputados, e no prazo de 40 dias, findo o qual não havendo deliberação dos parlamentares, o projeto estaria aprovado por decurso de prazo na forma encaminhada pelo Poder Executivo (SAVIANI, 1999, p. 25-26).

O referido projeto foi aprovado na Câmara sem nenhuma alteração e não sofreu nenhum veto presidencial, o que revela o quanto o Poder Legislativo estava domesticado pela Ditadura. Acrescente-se que no ano de promulgação da lei, 1971, o aparato repressivo, legitimado pelo AI-5, desencorajava posicionamentos contrários ao governo.

Considerando que a escola pública não havia sido universalizada, se fazia necessária sua expansão para que as crianças e adolescentes oriundas da classe trabalhadora recebessem a **formação necessária**, para adequação aos novos tempos.

Dessa forma, as mudanças promovidas pela Lei 5.692/71 buscaram reformar o sistema de ensino com vistas às demandas do mercado, por meio da qualificação da força de trabalho, ainda que em patamares menores. A lei indicava como objetivo em seu Art. 1º de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho”.

Naquele momento, durante a ditadura militar, as relações que se estabeleceram entre planejamento econômico, modernização acelerada das relações capitalistas de produção, tecnocracia e educação tinham na **teoria do capital humano** o seu elemento vital, a seiva ideológica que alimentava o projeto societário materializado no *slogan* **Brasil Grande Potência**.

Ressalte-se também, que todas as escolas, nos termos da lei, deveriam oferecer cursos profissionalizantes – destinados a formar técnicos para as diferentes atividades econômicas. Os cursos de caráter preparatório para o ensino superior, como o colegial (clássico e científico), não teriam mais lugar nesse nível de ensino (CUNHA, 2014, p. 1-2).

Havia a expectativa de que os cursos profissionalizantes atendessem as demandas das empresas instaladas no país. Não era objetivo real que os alunos provenientes das camadas mais pobres tivessem acesso ao ensino superior, mesmo porque as vagas nas universidades públicas eram limitadas.

[...] A concepção de ensino profissionalizante estava baseada na necessidade de organizar o ensino médio de modo que proporcionasse aos concluintes uma habilitação profissional. Essa necessidade derivaria do imperativo de combater a frustração dos alunos, resultante de seu despreparo para o mercado de trabalho ao fim do nível médio, o que os estaria forçando a procurar as escolas superiores como único meio de obter algum tipo de habilitação profissional. A possibilidade de canalizar a frustração era dada pela crença na existência de uma demanda de técnicos de nível médio não atendida. Mas ninguém conhecia o volume de oportunidades ocupacionais disponíveis. Apenas acreditava-se que ela fosse grande o suficiente para compensar, minimamente, os concluintes do ensino médio que não ingressassem nos cursos superiores – e tal crença bastava (CUNHA, 2014, p. 3).

Nesse sentido, o ensino profissionalizante foi a alternativa encontrada pelo Estado para aliviar a demanda do estudante trabalhador que se candidatava ao ensino superior. Não obstante, a obrigatoriedade de cursos profissionalizantes só se concretizou, muito precariamente, nas escolas públicas. Nesse aspecto, a ampliação de vagas ofertadas para o ensino de 1º grau e a formação profissionalizante compulsória de 2º grau não foram efetivadas pela falta de docentes capacitados. Não havia condições materiais para a devida efetivação da lei na maioria das escolas. De forma análoga, o ensino superior não possuía envergadura para formação de profissionais em quantidade suficiente que suprissem as exigências previstas na Lei 5.692/71.

Na prática, os resultados da reforma promovida pela Lei 5.692/71, foram nefastos para a educação: contratação de professores sem a formação adequada, ausência de condições materiais mínimas de trabalho em inúmeras escolas, redução dos investimentos etc. Dessa forma, ainda que fosse proclamada por diferentes atores a importância da educação para o desenvolvimento nacional, isso não se refletiu no cotidiano das escolas.

Concomitantemente, as instituições privadas de ensino de 2º grau continuaram a ofertar formação propedêutica, ainda que tivessem adaptado seus currículos para o atendimento da legislação vigente. Dessa forma, reforçava-se a velha dualidade da educação para atender classes sociais distintas.

Conclusão

As reformas no ensino superior e na educação básica expressaram mudanças que buscaram ajustar com a política educacional os propósitos de formação de um indivíduo adaptado e dócil aos interesses do capital. Não se

tratou de um rompimento, mas de um aprofundamento com a tendência dualista histórica em nossa educação.

Como forma de justificação e legitimação da reforma, a ditadura utilizou o discurso que vinculava o desempenho da educação ao processo de aceleração do desenvolvimento econômico, maximizando a produtividade. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o que havia de liberdade foi sistematicamente destruído, as reformas implementadas não foram capazes, e nem poderiam, de incluir a totalidade dos filhos das classes trabalhadoras na escola e nem sequer ofertar uma educação que proporcionasse sua emancipação intelectual. Dessa forma, um grande segmento ficou excluído do acesso a um mínimo de cultura.

De fato, foram reformas com propósitos de contenção das demandas populares e de adequação dos investimentos aos interesses do mercado. Trata-se de reformas de expansão de um ensino precário para os filhos da classe trabalhadora. Concomitantemente, não há dúvidas que havia escolas de excelência para as camadas mais abastadas, o que era mais uma evidência da desigualdade estrutural e sua legalização por parte do Estado.

Nesse sentido, há que se compreender a herança da ditadura ainda presente no cenário educacional do Brasil, tais como a continuidade do processo de privatização da educação, as condições precárias de trabalho em inúmeras escolas e o aligeiramento na formação de professores. Esses aspectos se constituem em um obstáculo para construção de uma escola pública de qualidade.

Assim, a ideia de igualdade, ainda hoje proferida em discursos oficiais, escamoteia a real condição de escolaridade das camadas mais pobres. Não é difícil ver diante do exposto que as melhorias prometidas, de longe, não saíram do papel e as que saíram beneficiavam, mais uma vez, o capital, tornando visível a precariedade que a educação sofreu para se adequar aos moldes burgueses impostos na época.

Referências

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**; um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. 1979. 273 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Economia, educação e segurança nacional na ditadura civil militar no Brasil. **Revista Cocar (online)**, v. 12, p. 421-445, 2018.

BRASIL. **Ato Institucional – AI n.º 5**. Brasília, 13 de dezembro de 1968. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm Acesso:15/04/2020

BRASIL. **Decreto nº 66.600. Brasília, 20 de maio de 1970**. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66600-20-maio-1970-408046-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso: 15/04/2020

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11/08/1971**. Disponível: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4

GOMES, M. A. O.; SOUZA, M. M.; PITA, C. A.; ZANELATO, I. A. *Educação e a ditadura civil militar: as reformas educacionais e a teoria do capital humano (1964-85)*.

Dossiê: "Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil".

536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009 Acesso: 15/04/2020

BRASIL. **Reforma Universitária**. Lei n.º 5.540, de 28/11/1968. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-normaatualizada-pl.pdf> Acesso: 15/04/2020

CAMPOS, Renata Azevedo. As políticas públicas educacionais da ditadura empresarial-militar brasileira no bojo das disputas entre frações burguesas pelos rumos da educação. **Trabalho necessário**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 28, p. 44-70, 2017.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44 n. 154, p. 912-933, 2014.

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

DREIFUSS, René Armand. 1964: **A conquista do Estado** - ação política, poder e golpe de classe. 5. Ed. Petrópolis, Vozes, 1981.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola "improdutiva": um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista. In: **A produtividade da escola improdutiva**. 7.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

IANNI, Octavio. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1981.

MENDONÇA, Sonia Regina de; FONTES, Virginia Maria. **História do Brasil recente**: 1964-1980. São Paulo: Editora Ática, 1991.

SAVIANI Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GOMES, M. A. O.; SOUZA, M. M.; PITA, C. A.; ZANELATO, I. A. *Educação e a ditadura civil militar: as reformas educacionais e a teoria do capital humano (1964-85)*.

Dossiê: "Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil".

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SIMONSEN, Mário Henrique. **Brasil 2001**. Rio de Janeiro: APEC, 1969.

Contribuição dos autores

Autor 1: Levantamento de fontes documentais, participação ativa na discussão dos resultados.

Autor 2: Discussão dos resultados e revisão final do artigo.

Autor 3: Contribuição no levantamento de bibliográfico, discussão a respeito da Teoria do Capital Humano.

Autor 4: Em consonância com a pesquisa em andamento no mestrado, contribuiu com o levantamento de dados sobre a reforma do ensino do ensino superior (1968) e a reforma da LDB/1971.

Enviado em: 04/junho/2020 | Aprovado em: 09/setembro/2020