

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FEUFF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RENATA AZEVEDO CAMPOS

**O *IPES* E OS *CONEPES*: CONFLITOS E CONSENSOS EM TORNO DOS RUMOS
DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR
BRASILEIRA.**

**Niterói
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FEUFF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RENATA AZEVEDO CAMPOS

**O IPES E OS CONEPEs: CONFLITOS E CONSENSOS EM TORNO DOS RUMOS
DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR
BRASILEIRA.**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, submetido a exame em 29/01/2016, como requisito para obtenção do Grau de Mestre, na Linha de Pesquisa Trabalho e Educação.

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a ZULEIDE S. SILVEIRA

**Niterói
2016**

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

- C198 Campos, Renata Azevedo.
O IPES e os CONEPes: conflitos e consensos em torno dos rumos da política educacional da ditadura empresarial-militar brasileira / Renata Azevedo Campos. – 2016.
202 f.
Orientadora: Zuleide Simas da Silveira.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2016.
Bibliografia: f. 185-192.
1. Política educacional. 2. Ditadura Militar, 1964-1979. 3. Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais. 4. Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino. I. Silveira, Zuleide Simas da. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

RENATA AZEVEDO CAMPOS

**O IPES E OS CONEPEs: CONFLITOS E CONSENSOS EM TORNO DOS RUMOS
DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR
BRASILEIRA.**

**Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal Fluminense,
submetido a exame em 29/01/2016, como
requisito para obtenção do Grau de
Mestre, na Linha de Pesquisa Trabalho e
Educação.**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. ZULEIDE SIMAS DA SILVEIRA (Presidente – UFF)

Prof. Dr. JOSÉ DOS SANTOS RODRIGUES (UFF)

Prof^a. Dr^a. APARECIDA DE FÁTIMA TIRADENTES DOS SANTOS (FIOCRUZ)

Prof. Dr. LUIZ CLÁUDIO DUARTE (UFF)

**Niterói
2016**

RESUMO

Esta dissertação se propõe analisar as disputas, entre as frações empresariais, em torno dos rumos da reforma educacional da ditadura empresarial-militar brasileira. O principal problema levantado são os conflitos entre os empresários de ensino e o empresariado industrial e financeiro, cujos interesses educacionais são, senão conflitantes, ao menos heterogêneos. Nessa perspectiva, o projeto educacional da burguesia multinacional e associada, organizada no Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais/IPES, será comparado com as proposições dos empresários de ensino, participantes dos Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino/CONEPES. Tendo em vista a ingerência dessas frações burguesas nos aparelhos de Estado, buscamos compreender como e em que medida esses interesses se materializaram nas políticas públicas educacionais da ditadura, em especial nas leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71, que reformam a universidade e o então ensino de 1º e 2º graus, respectivamente. Entendendo as políticas públicas como fruto de disputas e também de concessões, busca-se entender os diferentes interesses educacionais das associações empresariais privilegiadas, na perspectiva de desvelar a fração de classe que conquistou a direção do processo, com que interesses e a partir de quais consensos.

Palavras-chave: Política educacional e ditadura; IPES; CONEPE.

ABSTRACT

This study proposes to analyze the disputes between corporate fractions around the course of the educational reform of the Brazilian corporate-military dictatorship. The main problem raised are conflicts between educational entrepreneurs and the industrial and financial businesses, whose educational interests are, if not conflicting, at least heterogeneous. From this perspective, the educational project of the multinational and associated bourgeoisie, organized at the Institute for Research and Social Studies/IPES, will be compared with the propositions of teaching business people, participants of the National Congress of Private Education Establishments. Considering the interference of these bourgeois factions in the state apparatus, we seek to understand how and to what extent these concerns materialized in the educational policies of the dictatorship, especially in the laws n. 5.540/68 and n. 5.692/71, reforming the university and then teaching 1st and 2nd degrees, respectively. Understanding public policy as a result of disputes as well as concessions, we seek to understand the different educational interests of the privileged business associations, with a view to unveiling the class fraction that won the leadership of the process that interests and from which consensus.

Keywords: educational policy and dictatorship; IPES; CONEPE.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, Zuleide Simas da Silveira, pelas valiosas contribuições e pela constante dedicação e presteza que me surpreendem desde o nosso primeiro contato.

Agradeço também a todos os professores da Linha Trabalho e Educação que, além da orientação intelectual, me deram a acolhida necessária para um trabalho mais confiante. Igualmente importantes foram as discussões feitas no COLEMARX, onde o refinamento teórico se soma à generosidade de engajados educadores.

Agradeço aos professores que compuseram a banca de exame de projeto, José Rodrigues e Luiz Cláudio Duarte, cujas contribuições foram centrais para os novos rumos que minha pesquisa tomou.

Agradeço ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal Fluminense, a CAPES e as outras instituições que viabilizaram minha pesquisa; especialmente, o Arquivo Nacional e o funcionário da CONFENEN, Carlos Jean, que me enviou grande parte das fontes necessárias.

Agradeço aos meus alunos pela motivação que me dão na luta pela educação pública e também pela capacidade de me distrair e alegrar em todos os momentos difíceis.

Agradeço aos velhos amigos do Espírito Santo que, mesmo distantes, foram de suma importância em todos os momentos da minha vida. E também aos novos amigos de Niterói, onde encontrei pessoas que parecem sempre ter estado em minha vida e das quais não consigo me ver longe. Companhias para todos os momentos, as quais não posso deixar de agradecer com todo o carinho.

Também não posso me esquecer de minha família, minha mãe e minha irmã, tão especiais e companheiras, a quem dedico não só esse trabalho, mas tudo que já fiz. Agradeço ao meu pai e irmão que, mesmo longe, me dão força diariamente. E à Marina, companhia e companheira imprescindível desses anos.

Agradecer a tudo e todos que, de algum modo, contribuíram para a escrita dessa dissertação é uma tarefa muito difícil. Indo desde as obras lidas até os amigos que trouxeram conforto, o trabalho não seria feito sem uma infinidade de condicionantes que escapam ao meu controle e vão além de qualquer esforço individual. Apesar da aparente solidão em que nos encontramos quando da escrita, o mestrado é, acima de tudo, um fazer coletivo que envolve não somente o espaço da pós-graduação, mas também a todos que, estando ao seu lado, nem imaginam a centralidade de seu apoio.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
1- Delimitação do objeto e procedimentos metodológicos.....	1
2- Contextualização do objeto.....	4
3- Referencial de análise.....	12
Capítulo 1 - Considerações sobre Capitalismo, Estado e Educação no Brasil: como entender o golpe de 1964?	22
1- Breves apontamentos sobre os condicionantes gerais do capitalismo e a realidade brasileira.....	22
2- O primeiro governo Vargas e os rumos do capitalismo no Brasil.....	25
2.1-A educação durante o governo Vargas.....	35
3- Antecedentes históricos e as transformações do governo de JK.....	43
3.1- Os embates educacionais e a Lei de Diretrizes e Bases.....	48
4- O Golpe de 1964: Ruptura ou continuidade?	51
4.1- A crise de 1962 e as soluções da ditadura empresarial-militar.....	52
4.2- A Articulação do Golpe.....	57
4.3-O Golpe de 1964 e a educação.....	64
Capítulo 2 - O que os empresários querem da educação? Conflitos e consensos esboçados e articulados no Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais.....	72
1- Estrutura e História.....	72
2- O projeto educacional.....	83
3- Simpósio para a Reforma da Educação.....	93
4- Fórum “A educação que nos convém”.....	99

Capítulo 3 - Os empresários de ensino em disputa pela educação: o caso dos Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino.....	119
1- A organização dos estabelecimentos particulares de ensino e seu projeto de educação	120
2- Os Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino.....	124
Capítulo 4- “Educação-Mercadoria” e “Mercadoria-Educação”: os interesses empresariais nas reformas educacionais da ditadura empresarial-militar brasileira.....	147
1- Por trás da legislação de ensino: subsídios para a reforma educacional.....	149
1.1- Acordos e documentos.....	150
1.2- Planos e programas.....	156
2- A legislação educacional da ditadura empresarial-militar brasileira.....	158
2.1- As primeiras medidas.....	159
2.2- A Reforma Universitária.....	161
2.3- A Reforma do ensino de 1º e 2º graus.....	166
3-A Realidade Educacional em meio às reformas de 1964 e 1968.....	169
3.1 - Adaptando e se adaptando à nova legislação.....	170
3.2- Consequências legislativas da adaptação.....	179
Considerações Finais.....	182
Referências Bibliográficas.....	185

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Alguns órgãos e agências de política econômica (1930-1945).....	34
Quadro 2 – Articulações políticas e econômicas dos membros do Comitê Executivo do IPES organizado no Rio de Janeiro.....	75
Quadro 3 – Mediações nº 1.....	80
Quadro 4 – Mediações nº 2.....	80
Quadro 5 – Articulações políticas e econômicas dos conferencistas do Fórum “A Educação que nos convém”.....	105
Quadro 6 – Conferências do Fórum “A educação que nos convém”.....	108
Tabela 1 – Índice de Evolução das matrículas, no ensino superior, geral e por dependência administrativa. Brasil (1963-1973).....	171
Tabela 2 – Evolução das matrículas de nível médio, por ramos de ensino e dependência administrativa. Brasil: 1963-70.....	173
Tabela 3 – Evolução das matrículas, na escola particular, por ramo de ensino. Brasil: 1963-70.....	174
Tabela 4 – Índice de Evolução das matrículas, no 1º e 2º graus, geral e por dependência administrativa. Brasil: 1963-74.....	175
Tabela 5 – Evolução das matrículas, no ensino de 1º grau, por dependência administrativa. Brasil: 1970-73.....	176
Tabela 6 – Evolução das matrículas, no 2º grau, por dependência administrativa. Brasil: 1969-73.....	176
Tabela 7 – Evolução das matrículas gerais, por nível de ensino e dependência administrativa. Brasil: 1963-72.....	178

Introdução

1. Delimitação do objeto e procedimentos metodológicos

Este trabalho tem por finalidade a análise das disputas, em torno dos rumos da reforma educacional do governo empresarial-militar, entre as frações de classe burguesa que se organizavam no Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais/IPES e nos Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino/CONEPEs, no período de 1964-1971. Nessa perspectiva, tentaremos desvelar os diferentes interesses de classe materializados nas políticas públicas educacionais da ditadura empresarial-militar brasileira, em especial nas leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71, responsáveis pelas reformas da universidade e do ensino de 1º e 2º graus, respectivamente.

As reformas da ditadura empresarial-militar brasileira tiveram como principais consequências, para a educação, o recrudescimento de sua mercantilização e a inflexão tecnicista dos currículos (SAVIANI, 2007). Ainda que as duas consequências representem formas de subsunção da educação aos ditames do capital, elas parecem ter, em sua origem, interesses de frações de classe distintas. Os empresários de ensino, donos dos estabelecimentos particulares que se reuniam periodicamente nos CONEPEs, viram seus anseios atendidos pelas maiores possibilidades comerciais abertas pelo favorecimento à privatização. Já os empresários diretamente ligados ao processo produtivo, organizados no IPES, tiveram na inflexão tecnicista a requerida formação da força de trabalho adequada ao mercado de trabalho. Como se manifestava essa heterogeneidade de interesses e de que forma eles puderam se conformar são as questões que aqui nos interessam.

Com efeito, vemos as demandas do empresariado como um todo serem contempladas no período, mas não podemos negligenciar as diferenças que envolvem essas mesmas demandas empresariais. A burguesia não se constitui como um bloco monolítico e isso também se aplica às questões relativas a educação. Nesse sentido, damos destaque à análise de José Rodrigues acerca das distintas demandas educacionais das diferentes frações empresariais. Para o capital comercial, por um lado, ela aparece como mercadoria-fim a partir da venda de serviços educacionais – *educação-mercadoria*. Por outro, aparece como um insumo necessário à produção de outra mercadoria, força de trabalho, para o capital produtivo – *mercadoria-educação*. A Mercadoria-educação requer, portanto, garantias mínimas de qualidade educacional na perspectiva de formação para o trabalho, contrariamente à

educação-mercadoria que prevê maiores demandas e menores custos (RODRIGUES, 2007; RODRIGUES, 1998).

É a partir desse referencial teórico que entendemos as já referidas consequências da política educacional da ditadura empresarial-militar brasileira como frutos de lutas envolvendo frações burguesas distintas. Enquanto a defesa da educação voltada para o desenvolvimento econômico era capitaneada, principalmente, pelo empresariado industrial, a defesa da privatização do ensino era articulada pelos setores ligados às escolas particulares, leigas e confessionais¹.

Isso não significa que tais frações tenham entrado em disputa frontal pelos rumos da educação, mas tão somente que a heterogeneidade de interesses se materializava em articulações distintas com vínculos igualmente distintos com a aparelhagem de Estado. A forma e os termos, em que esses conflitos de interesses se deram, é o que pretendemos analisar.

O campo para análise dessas questões era, inicialmente, restrito aos seminários sobre educação organizados pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais/IPES. Essa escolha se justificava pela centralidade do IPES na articulação do empresariado brasileiro, sob a direção das frações multinacionais e associadas. E também pelo fato do instituto ter sido a principal agência articuladora do Golpe de 1964, a partir do qual inseriu diversos de seus membros em postos estratégicos da administração pública.

No entanto, quando da análise das fontes, verificou-se que as figuras mais proeminentes ligadas à defesa das escolas particulares não participaram de nenhum dos seminários organizados pelo IPES, nem mesmo como ouvintes. Foi então que apareceu a necessidade de buscar as falas dessas figuras para a análise dos possíveis conflitos de interesse entre a privatização do ensino e a educação para o desenvolvimento econômico.

Em meio aos vários sindicatos e associações de escolas particulares, os Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino/CONEPES pareceram ser as fontes mais convenientes por reunir, em um mesmo espaço, diversos dirigentes e suas organizações (OLIVEIRA, 2002). Dessa forma, a ampliação do campo empírico possibilitou maior abrangência pela sua capacidade de sintetizar os interesses dos distintos setores e pela sua importância para a compreensão da política educacional do período. Tanto o IPES quanto os CONEPES expressam o intuito das frações dominantes de coesionarem as suas demandas para

¹ Ainda que nossa intenção, quanto ao setor privado, se direcione para os empresários de ensino, não se mostra possível ignorar a articulação da Igreja Católica nesse setor.

apresentá-las de forma mais homogênea e, assim, garantir maior poder de pressão frente às reformas educacionais.

Partindo dessas delimitações temáticas e temporais, algumas questões puderam ser levantadas de forma a contribuir para o aprofundamento e direcionamento da análise. Qual fração de classe conseguiu construir a direção do processo educacional? Como a hegemonia de um determinado interesse para a educação foi construída? Como esses mesmos interesses se materializaram em políticas públicas? Quais eram os diferentes interesses para educação e como se articulavam com o padrão de acumulação do capitalismo brasileiro no período analisado?

Compreendendo que o objeto de estudo se insere em uma historicidade composta de elementos que integram uma totalidade e que o campo empírico só pode ser analisado à luz de suas mediações fundamentais, o primeiro momento da pesquisa se constituiu de uma reconstrução histórica e contextualização. Para tanto, foram feitas leituras sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, em especial a partir do primeiro governo Vargas até chegar ao golpe de 1964, tendo em vista a compreensão de sua significação histórica e as linhas gerais do desenvolvimento econômico posterior. Nesse ponto, foram priorizados os aspectos econômicos, políticos e educacionais, tendo em vista a compreensão dos projetos de sociedade que estavam em disputa no contexto analisado.

Para o exame das questões apresentadas, num segundo momento, foram analisados os documentos oficiais do IPES e os anais dos CONEPEs. Sabendo que as fontes não falam por si só, alguns problemas foram elencados para nortear a sua leitura. Essas questões se referem à composição, estruturação e organização interna, para a observação dos diferentes pesos e hierarquias no interior das próprias organizações. Ao mesmo tempo, foi problematizado o poder de pressão de cada uma das organizações isoladas, tendo em vista os consensos necessários para a conquista da direção por parte das frações hegemônicas.

Nesse sentido, foram averiguadas as conferências realizadas pelo IPES sobre a educação, sendo uma de 1964 e a outra de 1968, tendo como foco o projeto de sociedade que se encontrava por trás dos discursos dos conferencistas e quais divergências apareciam entre os mesmos. Com intuito de perceber o setor e a perspectiva que lhe dava direção, foram comparados os discursos com o texto final, assim como os nomes de maior destaque, os papéis ocupados nos debates e a convocação de intelectuais externos; tudo isso sendo articulado com as associações empresariais presentes. Além disso, com a perspectiva de comparar os interesses das frações produtivas organizadas no Instituto de Pesquisa e Estudos

Sociais e dos empresários de ensino, foram analisados os anais Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino realizados entre os anos 1964-71.

Em relação ao acesso de fontes, usamos a documentação disponível no Arquivo Nacional, no Fundo intitulado “Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais”. Os anais dos CONEPEs foram encontrados no arquivo da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino/CONFENEN.

Num último momento da pesquisa, foram analisadas as leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71 a luz das demandas apresentadas pelas conferências supracitadas, fazendo o cruzamento de ideias e nomes, tendo em vista as mediações que tornaram viável a efetivação, dos interesses consensuados, em políticas públicas de educação. Com o mesmo objetivo, foram averiguadas as composições nominais de importantes órgãos da política educacional de então, como Ministério de Educação e Cultura e o Conselho Federal de Educação.

2. Contextualização do objeto

O Regime político ditatorial e empresarial-militar², que se instalou no Brasil a partir de um golpe de Estado em março/abril de 1964, tinha como perspectiva atender os interesses dos setores mais dinâmicos do capitalismo brasileiro. Às demandas econômicas correspondiam necessidades políticas de uma fração de classe que não conseguia construir sua hegemonia com o todo da sociedade. Os entraves estavam presentes tanto no congresso nacional, cuja composição apresentava ares mais conservadores³, quanto no interior da classe trabalhadora, cuja mobilização fora acentuada com a crise de 1962⁴. O golpe foi uma solução para que o projeto de capitalismo associado-dependente, que vinha se construindo desde a década de 1950, pudesse seguir sem maiores complicações políticas (MENDONÇA, 1985).

O governo de Juscelino Kubistchek, em meados dos anos 1950, fora um marco no desenvolvimento do capitalismo brasileiro por ter lançado as bases de uma nova forma de acumulação. Essa transformação teve como característica principal um reposicionamento na hierarquia dos setores da economia, a partir do qual a indústria de bens de consumo duráveis assumiu a posição mais dinâmica no âmbito da reprodução do capital. Sendo essa indústria

² O uso do conceito empresarial-militar, para caracterizar a ditadura, se explica pelo seu potencial de elucidar os principais sujeitos articuladores do golpe de 1964 e que viriam a compor o Estado e a política subsequente; quais sejam, os empresários e os militares. O conceito, usado inclusive por Dreifuss (1981), de ditadura civil-militar não foi referenciado por dar margem a algumas imprecisões quanto à caracterização de civil – termo demasiado genérico (MELO, 2014).

³ A referência ao conservadorismo do congresso, no período que antecede o golpe de 1964, se relaciona com a presença majoritária de políticos ligados ao latifúndio e à produção agrário-exportadora.

⁴ Essas questões serão aprofundadas no primeiro capítulo.

capitaneada pelo “capital multinacional e associado”⁵, ainda que a produção fosse realizada internamente, grande parte dos lucros era remetida para o exterior. Somado a essa evasão de divisas, o capital estatal, responsável pelo setor de bens de capital e produção, não conseguia arcar com todas as demandas do setor de bens de consumo duráveis. Compondo a relação de dependência, a solução para não se reduzir o dinamismo industrial foi a importação dos insumos necessários às multinacionais e o recurso a empréstimos externos (DREIFUSS, 1981; DRAIBE, 1995).

No plano político, a fração burguesa multinacional e associada não possuía inserção significativa no Congresso Nacional, ainda dominado pelos interesses do latifúndio. Isso criou uma situação em que o poder de direção econômica do legislativo foi esvaziado em benefício de órgãos, ocupados por aquela fração, diretamente ligados à presidência; isso ficou conhecido como “administração paralela”⁶. As contradições que explicam a crise de 1962 e o golpe de 1964 já estavam, portanto, latentes antes mesmo do acirramento das tensões sociais. O golpe de 1964 não significou uma ruptura ou uma ascensão de um novo padrão de acumulação. Ao contrário, foi uma forma de consolidação do modelo de desenvolvimento implementado na década de 1950.

Esse modelo de produção, garantido e perpetuado em 1964, colocava também novas tarefas para a educação. Além da necessária contenção dos conflitos sociais – que deveria ser obtida não somente pela repressão, mas também pela conformação – a escola era ainda chamada para atender o mercado de trabalho em expansão e para atender às demandas do desenvolvimento econômico.

A partir do estudo de Frigotto (1984) sobre a relação existente entre educação e economia, entende-se que seu vínculo não é imediato; é um vínculo mediato que assume formas específicas em contextos distintos - sob o jugo do capitalismo e da hegemonia burguesa, a educação manifestará os interesses dessa classe dominante. No entanto, os interesses de uma fração de classe – quando se pretende direção e não somente domínio – para se materializar em propostas e reformas, precisam dialogar com as demandas das classes dominadas e com outras frações da classe dominante, numa perspectiva de criação de consenso. As políticas públicas expressam, nesse sentido, não somente a direção da fração hegemônica, mas também as disputas que se encerram sobre elas.

⁵ A inserção do bloco multinacional, no Brasil, fez com que parte do capital brasileiro a ele tivesse que se associar para que pudesse coexistir nesse novo cenário de oligopólios.

⁶ A burguesia multinacional e associada e seus intelectuais ocupavam os órgãos conhecidos Grupos de Trabalho e Grupos Executivos subordinados ao Conselho de Desenvolvimento. Esses grupos controlavam a oferta de tecnologia e financiamentos aos empreendimentos particulares.

A análise da educação veiculada pela ditadura empresarial-militar brasileira, a partir de políticas públicas educacionais, relaciona-se, portanto, com o entendimento da composição desse mesmo Estado, no que se refere aos interesses de classe escondidos pela aparente neutralidade militar, bem como dos conflitos intra e entre classes que se engendraram no terreno da sociedade civil.

Nessa perspectiva, é central o conceito de Estado Ampliado do italiano Antonio Gramsci, a partir do qual se compreende que as formulações políticas não estão isoladas da estrutura econômica e nem tampouco das formas de organização dos sujeitos dessa mesma estrutura. A partir dessa teorização gramsciana, entendemos o Estado não como sujeito autônomo ou um objeto dos interesses de classe, mas como uma condensação de relações sociais, que carregam em si suas contradições. Para empreender tal análise, Gramsci (2014) ressignificou os conceitos de sociedade política e sociedade civil, as quais fariam parte do Estado, em sua nova significação ampliada. Estado esse cuja atuação se dá não somente por meio da coerção, expressa na sociedade política, mas também pela perspectiva de universalização de uma visão de mundo, construída na sociedade civil. A hegemonia é conquistada, portanto, por meio da atuação nas duas esferas que compõe o Estado.

No caso do Brasil, ainda que os primeiros aparelhos privados de hegemonia remontem a vinda da família real em 1808, a sua complexificação se deu no período da transição do trabalho escravo para o assalariado e, especialmente, nos anos que antecedem o golpe de 1964 (CAMPOS, 2012, p. 129-130). Nesse contexto, vemos emergir e se ampliar um conjunto de entidades da sociedade civil ligadas aos trabalhadores, por um lado, e às diversas frações burguesas, por outro. É no interior de uma dessas entidades, que aglutinava outras tantas, o IPES, que será gestada a desestabilização do então presidente, João Goulart, e serão feitas as articulações necessárias com as forças militares.

O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais/IPES representa a fase política dos interesses multinacionais e associados numa *perspectiva* de organizá-los e difundi-los em vista de torná-los de toda a sociedade. Portanto, como uma entidade de uma fração de classe que se pretendia direção, e não somente domínio, precisou construir o consenso com outros setores da classe dominante e também da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, tinha em sua organização associações empresariais representantes da ala mais dinâmica da burguesia atuante no Brasil - como o Centro de Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), a American Chambers of Commerce, entre outros -, mas também associações representativas de outras frações da classe dominante.

Apesar da ascendência dos interesses multinacionais e associados, o IPES não era um monólito ideológico e político, havendo várias razões para isso. A primeira é que sendo uma organização guarda-chuva para as classes dominantes, bem como a unidade ‘coordenadora’ de um número de entidades políticas, não poderia deixar de ter em seu meio uma variedade de perspectivas (...) Ademais, por ser uma organização política de classe, que visava reunir amplos segmentos da população em torno de seus objetivos e envolver classes e grupos subordinados na sua ação político-ideológica, o IPES teria de agregar setores e facções procedentes das classes médias e mesmo das classes trabalhadoras industriais. Esses motivos (...) forçaram a elite orgânica a atender pró-forma no seu plano de ação e a incluir, simbolicamente, dentre suas práticas, demandas regionais de frações da classe dominante e das próprias classes médias, com intuito de estabelecer um certo consenso para a ação e dessa forma parecer realmente ‘representativa’ (DREIFUSS, 1981, p. 178).

Partindo dessa análise do golpe de 1964 como um golpe de classe e das articulações que o tornaram viável, o que a elite orgânica⁷ tinha como perspectiva era o aparelhamento do Estado, direta ou indiretamente, pela burguesia multinacional e associada, bem como a repressão dos trabalhadores e suas formas de resistência que vinham num crescente desde fins dos anos 1950. Dessa forma, vemos emergir o que Virgínia Fontes (2010) chamou de ampliação restrita do Estado, em que, por um lado, as formas associativas empresariais pré-existentes se mantêm e se aprofundam e, por outro, as entidades organizativas populares são estranguladas.

A escolha do IPES para essa pesquisa se fundamenta, portanto, na centralidade dada à organização na análise de Dreifuss (1981) acerca do golpe de Estado que se instalou sobre o Brasil, em 1964, e colocou o país sob o jugo de uma ditadura empresarial-militar. Ou seja, a declarada neutralidade militar, do golpe pelo qual passamos, escondia a articulação de uma classe pela tomada do Estado – as associações empresariais, representantes do capital multinacional e associado, organizadas no IPES.

O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais surge, em 1961, no cenário da Guerra Fria, quando os Estados Unidos lançam mão de uma sorte de medidas para manter sob sua influência e ingerência os países do bloco capitalista. Dentre essas medidas, que articulavam a “orientação anticomunista, hegemônica e belicista dos Estados Unidos” (NETTO, 2014, p. 33), podemos citar a Doutrina Truman, a Organização do Tratado do Atlântico Norte/OTAN, o Plano Marshal de reconstrução europeia e, especificamente para os países da América

⁷ Elite orgânica é o conceito usado por Dreifuss (1981) para definir os intelectuais orgânicos às frações multinacionais e associadas que se organizavam no IPES: “Essa elite dos intelectuais orgânicos (*doravante denominada elite orgânica do bloco multinacional e associado*) passou a constituir uma força social, cônica de que seus próprios interesses corporativos [...] transcendem os limites corporativos da classe puramente econômica” (DREIFUSS, 1981, p. 161).

Latina, o Tratado Interamericano de Assistência Recíproca/TIAR e a Organização dos Estados Americanos/OEA.

A relativa perda de prestígio dos EUA, cujo marco é a condução do fim dos impérios coloniais, foi acompanhada de uma ofensiva por parte deste país como forma de conter a sua perda de hegemonia, através da chamada contrarrevolução preventiva. No caso latino-americano, esse quadro foi agravado pela vitoriosa Revolução Cubana que, objetivando a construção de uma sociedade socialista, se transformou em um dos alvos privilegiados da fúria estadunidense. Não tendo conseguido destruir os avanços revolucionários da pequena ilha, os Estados Unidos direcionaram suas ações para a contenção das possíveis influências que a vitória socialista poderia provocar no restante da América Latina. Nessa perspectiva, articularam uma atuação legal, via programas de auxílio como a “Aliança para o Progresso”, e uma ação clandestina com eixo na CIA.⁸

Contando com a inserção norte-americana e também atuando na fronteira entre a ação pública e o golpismo, o IPES constituiu-se como um “centro de elaboração intelectual para, no entender das ‘classes produtoras’, travar o processo de ‘comunização’ (leia-se: democratização) do país e propor alternativas econômicas e políticas ao governo Jango” (NETTO, 2014, p. 50). No entanto, não teve sua atuação restrita à desestabilização do governo Jango, mas se tornou um polo estratégico de elaboração e intervenção política do empresariado atuante no Brasil. Além disso, em sua faceta golpista, conseguiu estabelecer o vínculo, com os setores militares, necessário para a efetivação do golpe de 1964⁹.

Não obstante a caracterização do golpe como uma articulação da classe dominante, a burguesia não se constitui como um bloco monolítico de anseios homogêneos; ao contrário, existem diferentes frações em seu interior que se ligam de forma diferenciada a um mesmo processo de valorização de capital (CARCANHOLO; NAKATANI, 1999). No que se refere à educação, já comentamos a diferenciação entre os empresários de ensino, por um lado, e os empresários ligados ao capital produtivo, por outro (RODRIGUES, 2007).

A fração empresarial ligada à comercialização da educação não esteve à frente do golpe, mas viu com entusiasmo o fim do período em que se achavam ameaçados pelo comunismo e pela estatização do ensino. Esse setor já vinha se organizando desde a década de 1940 de forma articulada com a Igreja Católica, cuja importância na história educacional remonta a colonização portuguesa no Brasil. Na década de 1960, os setores ligados à igreja

⁸ A participação dos Estados Unidos no golpe de 1964 ainda que não possa ser centralizada, também não deve ser negligenciada.

⁹ No primeiro capítulo, será trabalhada a materialização da guerra fria na luta de classes brasileira, tendo em vista os conflitos sociais que se travavam no período.

católica ainda tinham muita importância no bojo dos interesses privatistas, na medida em que os responsáveis pela escola particular leiga não se desvincularam dela para garantir uma defesa específica. No entanto, ainda que se aproveitassem da organicidade e ressonância da Igreja, os empresários de ensino já estavam adquirindo relevância, em um contexto em que seus lucros vinham caindo em função da resistência à ampliação das mensalidades e da reivindicação por aumento no magistério (SCARFONI, 2012).

Os Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, iniciados em 1944, tiveram grande relevância não somente para a construção de uma coesão, mas também para a criação e multiplicação de formas de associação em âmbito regional e nacional. A partir desses congressos, a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino/FENEN foi criada, além de uma série de sindicatos regionais (OLIVEIRA, 2002).

A FENEN e a Associação das Escolas Católicas do Brasil/AEC eram as principais instituições da sociedade civil empenhadas na organização dos Congressos, ainda que a partir de 1964, somente a FENEN aparecesse como organizadora¹⁰. Na perspectiva de reunir os educadores do ensino privado para pensar a educação nacional tendo em vista o seu setor, os primeiros congressos tinham maior representação de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, mas depois se espalharam por todo o Brasil. Logo após o golpe, no congresso realizado em 1964, compareceram mais de mil representantes de estabelecimentos particulares de ensino, sindicalizados ou não. A sua força era crescente e se materializava na presença não só de educadores e empresários, mas também de figuras ligadas à administração pública. “Eram grupos distintos que se uniam pelos seus interesses sem perder a sua singularidade, e que, nesses momentos, se uniram para defender os interesses da escola particular” (SCARFONI, 2012, p. 31). As defesas apresentadas nos CONEPES e a sua forma de atuação demonstravam a necessidade, por parte de seus agentes, de se apresentarem coesos na defesa dos interesses das escolas particulares.

Compreende-se, portanto, que, a despeito dos lugares diferenciados, IPES e CONEPES partiam de demandas semelhantes no que tange a iniciativa pelo coesamento dos interesses empresariais difusos. Em meio ao debate efervescente sobre a educação, que envolvia os mais diversos sujeitos coletivos brasileiros, destacaram-se, em termos de coesão e capacidade de ressonância de suas ideias, o bloco multinacional e associado e os empresários de ensino. Cada uma a seu modo, no entanto, ambas as frações de classe tiveram de dar respostas, em

¹⁰ Não podemos nos referir aos congressos anteriores, pois só entramos em contato com as fontes a partir desse ano. No entanto, o protagonismo da FENEN na organização do CONEPE demonstra que os empresários de ensino já estavam articulando uma defesa, minimamente, independente em relação à Igreja Católica.

seus projetos educacionais, às demandas da classe trabalhadora brasileira, à revolta estudantil e também às outras frações da própria classe dominante. Não obstante, as respostas eram dadas nos limites do projeto hegemônico e as concessões feitas a partir do arco de possibilidades da própria estruturação econômica.

Pensando as necessidades da dinâmica de valorização do capital, em geral, e os interesses das frações burguesas ligadas à indústria, em particular, podemos observar que a própria produção demanda diferentes tipos de trabalhador, que compõe o trabalhador coletivo, os quais devem ter uma formação adequada à sua função (SILVEIRA, 2011). A formação para o trabalho produtivo direto, no período analisado, exigia uma combinação de conformação ideológica com qualificação técnica, em função da demanda por uma formação que deveria ser especializada, mas também restrita e hierarquizada. No entanto, o desenvolvimento do capitalismo gerou um crescimento do setor terciário e também das funções de gerência e organização da classe dirigente. Nesse aspecto, a educação – especialmente a superior – cumpria um papel, mediatamente, produtivo e/ou técnico, fornecendo um saber elaborado para ocupações gerenciais, complementarmente ao saber elementar concedido à classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1984, p. 144-162). Isso explica o dualismo que marca a educação brasileira desde os seus primórdios e que se manteve presente na profissionalização compulsória da lei nº 5.692, de 1971, articulada à inflexão da universidade brasileira para o modelo norte-americano com a reforma de 1968. Ao mesmo tempo, essas diferentes demandas para a educação davam a flexibilidade necessária para a conformação de interesses distintos, em um período de silenciamento dos projetos alternativos de sociedade.

No que se refere ao pensamento educacional, a Teoria do Capital Humano, difundida pelos Estados Unidos em meados da década de 1950 a partir das ideias de Theodore W. Schultz¹¹, é incorporada pela classe dominante brasileira, justamente pelos representantes do capital multinacional e associado, em meados da década de 1960 (SILVEIRA, 2011). A partir do IPES, a elite orgânica do Brasil realizou estudos e seminários para refletir e lançar propostas acerca da educação nacional (CARVALHO, 2007). Tendo como exemplo o seminário de 1968 “A educação que nos convém”, pode-se afirmar que o IPES tinha na Teoria do Capital Humano as diretrizes para suas propostas educacionais, propostas essas incorporadas pelas políticas públicas da ditadura empresarial-militar, principalmente pela Lei

¹¹ A despeito desse marco, a educação como fator de desenvolvimento econômico já vinha sendo debatida no âmbito da OCDE desde fins da década de 1940 (SILVEIRA, 2011).

n. 5.540/68 da Reforma Universitária e pela Lei n. 5.692/71 que fixa as diretrizes do 1º e 2º graus.

A Teoria do Capital Humano, desdobramento da teoria econômica neoclássica, parte do pressuposto de que o somatório da produtividade do capital fixo mais a quantidade de trabalho disponível não bastam para explicar o desenvolvimento e crescimento econômico. Para completar essa fórmula, seria necessário incorporar o fator humano, que desvelaria o funcionamento de diversos pontos de ordem econômica, na esfera macro e micro, como o desenvolvimento de um país, a variação dos salários e a desigualdade social. A função educacional deveria, portanto, se voltar para o processo produtivo, cabendo ao Estado o investimento em educação para o crescimento econômico e aos indivíduos a responsabilidade pela sua formação para incorporação qualificada no mercado de trabalho (FRIGOTTO, 1984).

Dessa forma, mostra-se necessário estudar as especificidades da aplicação da teoria do capital humano no Brasil, analisando, à luz das especificidades do capitalismo dependente brasileiro, as frações da classe dominante contempladas pelas ditas reformas educacionais, assim como compreender as articulações e mecanismos forjados pela elite orgânica no interior da sociedade civil de forma a introduzir seus interesses na sociedade política. Trabalhamos com a perspectiva de que a materialização da TCH se dá na articulação da Reforma do ensino de 1º e 2º graus e da Reforma Universitária de 1968; pois elas demonstram a necessidade dos interesses capitalistas de, por um lado, profissionalizar os executores das funções de capital e formar seus quadros dirigentes, através da intervenção no ensino superior e, por outro, formar técnicos e conformar ideologicamente uma massa de trabalhadores com um saber menos elaborado, através da atuação no ensino de 1º e 2º graus, produzindo e reproduzindo graus de qualidade diferenciados.

Essas políticas públicas educacionais, forjadas em meio a uma ditadura empresarial-militar, foram pautadas por uma correlação de forças em que preponderavam os interesses da fração burguesa multinacional e associada. Nesse sentido, a Teoria do Capital Humano é incorporada também pelos empresários de ensino e a formação para o mercado de trabalho é colocada como uma demanda prioritária para educação.

No que se refere às forças de resistência, a reforma do ensino de 1º e 2º graus e a reforma universitária foram implementadas a partir da contenção de suas formas de luta. Isso deve ser explicado não somente pela repressão efetuada pelos aparelhos estatais, mas também por relativo consenso obtido pela elite orgânica e seus projetos materializados na estrutura social (GERMANO, 1993). Esses consensos referem-se à ampliação do mercado de trabalho, ao projeto Brasil Potência, ao controle sobre os meios de comunicação e também ao

reconhecimento de algumas das demandas para educação dos movimentos sociais anteriores ao golpe.

Além da correlação entre as forças que compunham a sociedade brasileira, ainda havia a relação com o capital multinacional que aqui se instalava direta ou associadamente. Essa associação não se dava somente no plano econômico, mas se estendia para uma série de recomendações políticas que atingia, inclusive, a esfera educacional. Nesse sentido, devemos pontuar a importância das diretrizes dos acordos MEC\USAID e de outras recomendações de organizações internacionais que estiveram presentes nas reformas educacionais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Não obstante a exterioridade das recomendações, isso não significa que elas precisassem ser impostas ao conjunto da sociedade; ao contrário, parcela da sociedade brasileira se reconhecia, se beneficiava e buscava difundir as propostas orientadas internacionalmente.¹² Como afirma Gramsci, a subordinação de uma nação às relações internacionais se reflete na formação de partidos, ditos nacionais, que representam tal interesse (GRAMSCI, 2014).

A análise da política educacional da ditadura empresarial-militar brasileira deve levar em conta, dessa forma, os interesses dos diferentes setores que sobre ela se debruçaram. Ainda que possamos identificar frações de maior destaque na correlação de forças, diversos atores se organizaram em torno de seu projeto de educação e sociedade e desempenharam algum grau de pressão sobre a política governamental.

3. Referencial de análise

Sabendo que os objetos de análise se desenvolvem a partir dos problemas colocados pelo pesquisador, torna-se latente a importância da teorização a partir da qual podemos delinear os caminhos a serem analisados (CARDOSO, 1982). No que se refere à educação, trabalhamos com a perspectiva de que ela possui duas dimensões, distintas e complementares. Se, por um lado, o processo educativo sofre de determinações gerais, que perpassam os diferentes contextos, por outro, é atravessado por determinações específicas que dialogam com o modo de produção no qual está localizado. As duas dimensões não se excluem, mas guardam consigo uma relação na qual o genérico elucida o específico, da mesma forma que o específico materializa o genérico. Em outras palavras, podemos dizer que a educação em geral

¹² Era o caso da fração burguesa brasileira que se encontrava associada ao capital multinacional.

não existe sem a sua materialidade histórica, nem tampouco a educação materialmente existente pode prescindir de seus condicionantes gerais (CARDOSO, 1990).

A educação é, em termos gerais, uma condição da existência dos seres humanos, que se insere na historicidade do processo ontológico e interminável da formação humana. Isso porque os seres humanos, contrariamente aos outros animais, são capazes de adaptar a natureza a si e tem na transmissão, do saber adquirido, a garantia de preservação das formas de produção da existência validadas pela experiência. Ou seja, os elementos materiais referendados pela prática, que emanam do domínio histórico sobre a natureza, precisam ser mantidos através de uma transmissão geracional que se identifica como um ato educativo. Dessa forma, podemos observar que a educação está imediatamente ligada à atividade essencial definidora da constituição humana, o trabalho; possuindo, ambos, uma dimensão ontológica e outra histórica.

Como um condicionante ontológico da existência humana, a relação entre trabalho e educação pode ser percebida desde os tempos do modo de produção comunal e, como uma determinação histórica, ela possui especificidades temporais. Se, em suas origens, trabalho e educação quase se identificam, é com o advento das classes sociais que essa relação se complexifica. (SAVIANI, 2007)

O surgimento, fruto da divisão do trabalho, das diferenciações de classes - fundamentada na apropriação da terra por uma classe de proprietários em contraposição aos não proprietários - cria ao mesmo tempo uma cisão no interior da educação, em concordância com as funções desempenhadas pelos atores sociais no interior do processo produtivo. Nesse contexto, a escola surge como um lugar separado do processo produtivo, onde convivem os representantes dessa classe de proprietários, que garantem sua sobrevivência a partir do trabalho de outros (MARX e ENGELS, 1979).

A despeito dessas novas determinações históricas, a relação fundamental e ontológica entre trabalho e educação não se perde. Essa aparente separação entre as duas atividades exclusivas e essenciais do homem é, na verdade, a manifestação histórica de uma relação específica entre as mesmas atividades. A relação entre trabalho e educação se materializa como separação entre escola e produção, quando a escola se afasta da produção e a produção se mantém como um processo educativo, mas não identificado como tal.

Essa aparente “separação” entre trabalho e educação pode ser também percebida na Antiguidade e na Alta Idade Média, quando a técnica, como um saber fazer, estava desvinculada do ócio contemplativo praticado pelos intelectuais das classes dominantes. Somente na Baixa Idade Média, há um princípio de revalorização das atividades técnico-

práticas, a partir do uso de métodos científicos que articulavam a técnica e a produção com o conhecimento inovador (SILVEIRA, 2011).

Com o advento do capitalismo, novas determinações se colocam sobre a relação entre trabalho e educação, restabelecendo seus vínculos, ainda que sob a mediação das relações capitalistas. A maquinaria, mesmo simplificando as atividades que marcavam a manufatura e as corporações de ofício, demandou uma qualificação geral básica sobre a qual se erigiriam outras formas de especialização. Além disso, colocou em pauta a necessidade de uma aplicação consciente da ciência, em contraposição à centralidade do saber empírico dos modos de produção anteriores. A escola passa, portanto, por uma ressignificação que acaba por ampliar as suas bases de atendimento em consonância com as novas relações de trabalho e suas contradições (SAVIANI, 2007).

Como parte do processo de reprodução do capital, o desenvolvimento das forças produtivas, sob o jugo do capital, acarretou em uma maior demanda pela formação daqueles trabalhadores inseridos no processo produtivo. Nesse sentido, quanto mais a educação incluía trabalhadores, mais se subordinava aos ditames do capital.

Era fundamental que o controle da produção de capacidade de trabalho ficasse sob o domínio do capital mediatizado pelo Estado. Assim, a educação dita pública foi condicionada, não para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual dos filhos de trabalhadores, mas para atender às necessidades de determinadas especialidades, da nova tecnologia, das novas estratégias de controle social e, acima de tudo, das necessidades oriundas do novo quadro disciplinar que se tornou dominante (BRUNO, 2011, p. 547).

Dessa forma, a ampliação do número de matrículas na educação, ao longo do século XX, foi, por um lado, fruto dos movimentos sociais que por ela lutaram e, por outro, das próprias demandas do capital por um saber mais elaborado que se compatibilizasse com as inovações tecnológicas. Nesse sentido, a ampliação das bases de atendimento escolar não significa uma instrução única e geral para todos. Conforme se desenvolveram as forças produtivas, também se complexificou a divisão do trabalho, criando a demanda por uma formação diferenciada em conformidade com as diversas especializações. Como bem afirma Singer (1971), “a função especializada do ensino deve corresponder, em termos de conteúdo e forma, às necessidades das demais funções diferenciadas e complementares, cujo desempenho exige formação específica.” (p. 40)

A universalização vem, nesses termos, acompanhada de um processo de massificação, entendida como a subsunção da educação aos estritos interesses do mercado. Essa dialética relação é inerente à dinâmica de autovalorização do capital, ao passo que as diferenças

formativas não só objetivam as relações de trabalho no ambiente educacional, mas também reproduzem essas relações e suas hierarquias (BRUNO, 2011).

A educação escolar, na sociedade capitalista, passa a se ocupar da formação/qualificação para o trabalho e também da formação de uma sociabilidade compatível com a organização da sociedade. Quando Gramsci (2007) analisa o fordismo nos Estados Unidos, ele observa que, além das transformações no mundo da produção, está implicada a formação de um novo tipo humano, de uma nova cultura. É também para essa finalidade que a escola serve ao capital, para a formação de uma determinada forma de lidar com mundo e a conformação com as suas contradições.

Devemos destacar que a formação e a conformação não aparecem simplesmente como imposições coercitivas, mas também como uma prática consensual combinada. A classe ou fração de classe que se propõe hegemônica não pode se satisfazer com a força, ela necessita de um consenso ativo das pessoas sobre as quais pesam as imposições. Obviamente, isso implica a existência de concessões, mesmo que mínimas ou superficiais, para aqueles se deseja dominar e dirigir. Nesse sentido, a expansão do ensino escolar é também uma imposição da correlação de forças que, há tempos, incorpora uma ampla mobilização em torno da educação e sua universalização (GRAMSCI, 2014).

Em síntese, podemos pensar que a educação formal serve à qualificação profissional e à conformação social, mas não sob quaisquer condições; o atendimento das exigências do capital se dá em meio aos conflitos que envolvem tanto classes diferentes quanto frações de uma mesma classe. Em função das instabilidades que se instalam sobre os conflitos e disputas sociais, a instrumentalização da educação pelo capital não é tarefa simples para as frações dominantes do sistema capitalista. Questões como as que perpassam o agente responsável pelo ensino, a fonte de recursos e a sua autonomia não se mostram fáceis, historicamente, de resolver. Também não são unívocos os interesses da burguesia para a educação; a forma como determinada fração se liga ao processo produtivo interfere em sua análise e demanda para a mesma.

Uma primeira pista para avançar nessa questão é a análise supracitada sobre educação-mercadoria e mercadoria-educação (RODRIGUES, 2007). Outra pista é o papel do Estado como mediador da educação escolar na sociedade contemporânea. O Estado que educa, como nos coloca Gramsci (2014), é também constantemente aparelhado pelas classes dirigentes. As transformações pelas quais passam as diferentes formas de Estado capitalista, por exemplo, mostram-se como um contínuo remodelamento do Estado como meio de adequá-lo às transformações da estrutura econômica e também de, em consonância com a luta de classes,

estruturá-lo para dominação e direção de uma classe ou fração de classe. A história da correlação de forças entre as diferentes frações de classe se expressa não somente na política executada pelo Estado, mas também em sua própria estrutura material (POULANTZAS, 1980).

Nessa pesquisa, buscamos seguir estas pistas através da análise das demandas educacionais de dois aparelhos da sociedade civil, um representante da fração mais dinâmica do capital produtivo instalado no Brasil – o IPES – e outro que contribuía na defesa dos empresários de ensino – os CONEPEs. De mesma forma, seguiremos na análise das articulações de ambos os aparelhos com a estrutura estatal, de modo a compreender como, e em que medida, ajustaram a política educacional a seus interesses e também a própria composição desse mesmo Estado.

Partimos, dessa forma, do conceito de Estado Ampliado que põe em destaque que as classes sociais e suas frações se articulam também através de organizações de filiação voluntária, a partir das quais deve ser elaborada e difundida sua visão de mundo. Esses aparelhos privados de hegemonia, que se estruturam na esfera da sociedade civil, englobam os sistemas escolares, igrejas, veículos de comunicação, partidos, sindicatos etc. Ou seja, além da força, as frações de classe que se pretendem hegemônicas lançam mão de recursos ideológicos geralmente organizados fora da arena do Estado *stricto sensu* (GRAMSCI, 2014). Nessa perspectiva, o conceito de hegemonia está intimamente ligado ao conceito de Estado Ampliado: como este representa sociedade política e sociedade civil, a hegemonia representa força e consenso.

Ainda que, institucionalmente, as entidades que compõe a sociedade civil se difiram tanto de empresas quanto de instituições estatais, essas organizações se referem à produção econômica (estrutura) e também à sociedade política; é um espaço de luta de classes, tanto intra quanto entre classes sociais. Cabe destacar que o movimento entre sociedade civil e sociedade política é dialético, a partir do qual o convencimento obtido através das organizações da sociedade civil ruma em direção à sociedade política e esta, com seus aparelhos coercitivos, retorna na perspectiva de reafirmar e fortalecer a direção de uma fração de classe em seus aparelhos privados de hegemonia. Dessa forma, algumas observações preliminares já podem ser feitas: sociedade civil e sociedade política tem uma relação de unidade-distinção, de unidade orgânica e distinção metodológica; o consenso não se restringe à sociedade civil e tampouco a coerção se restringe à sociedade política, ainda que tenham nelas as suas esferas privilegiadas; como um terreno de luta de classes, nem tudo que parte da

sociedade civil é bom, ou seja, a sua complexificação não significa maior protagonismo dos subalternos.

Partindo desse referencial de luta de classes e Estado, a hegemonia implica o consenso, ou seja, a contemplação de interesses de outra classe ou fração de classe na perspectiva de construção de uma vontade coletiva, a partir da qual uma elite orgânica consiga não somente dominar, via coerção, mas também dirigir a sociedade. Caso contrário, “a luta política transforma-se assim numa série de episódios pessoais entre quem é bastante esperto para se livrar das complicações e quem é enganado pelos próprios dirigentes e que não quer se convencer disso por causa de sua incurável estupidez” (GRAMSCI, 2014, p.55).

Desta feita, observa-se que a análise gramsciana de Estado se desenvolve a partir das matrizes teóricas do marxismo, enriquecendo-as com novas determinações. Como intelectual e militante marxista, a sua contribuição com a conceituação do Estado Ampliado está imbricada à análise de totalidade a partir da qual o conceito de sociedade civil se liga “ao âmbito das relações sociais de produção, às formas de produção da vontade coletiva e ao papel que em ambas desempenha o Estado” (MENDONÇA, 2013, p. 2). Observamos, portanto, que as bases da hegemonia se encontram no próprio momento da produção, ou seja, trata-se de uma formulação do campo da cultura em torno da criação de uma vontade coletiva, mas que se constrói a partir associações de agentes reais e concretos representativos de sua ligação com o processo produtivo. E são essas associações que conseguem aparelhar-se no Estado de forma a ampliar sua atuação para fora dos limites de sua classe ou fração.

Quanto às possibilidades de manejo dos aparelhos da sociedade política pelas classes dominantes, Poulantzas (1980) traz algumas importantes contribuições para a análise. Nessa perspectiva, entendemos que o poder e a concretização dos interesses de classe não se dão somente através da política implementada pelo Estado, mas se consolidam em sua própria organização.¹³ A emergência ou desaparecimento de órgãos estatais, assim como a transformação da hierarquia entre os mesmos, se refere à correlação de forças da sociedade civil e sobre ela retorna na perspectiva de sua conservação. Fruto de disputas, a política e a estrutura do Estado materializam a relação entre frações de classe, cuja atuação está circunscrita no campo de suas desiguais condições materiais de existência.

Por poder deve-se entender a capacidade, aplicada às classes sociais, de uma, ou de determinadas classes sociais em conquistar seus interesses específicos. O poder referido às classes sociais é um conceito que designa o campo de sua luta, o das

¹³ Entendemos que contribuição de Poulantzas complementa a teorização sobre Estado Ampliado, na medida em que se debruça sobre os aparelhos de Estado, parte integrante do que Gramsci chama de sociedade política.

relações de forças e das relações de uma classe com a outra: os interesses de classe designam o horizonte de ação de cada classe em relação às outras. A capacidade de uma classe em realizar seus interesses esta em oposição à capacidade (e interesses) de outras classes: o campo de poder é estritamente relacional (POULANTZAS, 1980, p. 168).

Entendendo a sociedade civil e a sociedade política, portanto, no âmbito dos interesses e relação entre classes, torna-se importante explorar o que se entende por classe e quais mediações se colocam para sua articulação.

O conceito de classe social possui duas dimensões primordiais; uma que se liga à sua objetividade estrutural e outra que se relaciona com a sua organização e consciência. No que se refere ao âmbito da objetividade estrutural, podemos dizer que classe social se refere à posição ocupada, por um determinado grupo, no interior do processo produtivo (BOTTOMORE, 2001, p. 61-63). Nesses termos, as classes sociais fundamentais diferem entre si pela detenção, ou não, dos instrumentos de produção. É, com essa interpretação, que vemos a difundida máxima de Marx e Engels: “a história de todas as sociedades que já existiram é a história da luta de classes” (MARX; ENGELS, 1999, p. 9). No que se refere à sociedade capitalista, as suas classes fundamentais são a burguesia e o proletariado.

Por outro lado, o fato de fazer parte de uma determinada classe não implica, imediatamente, a consciência de tal distinção. Apesar de sua objetividade estrutural, o conceito de classe é também atravessado por outra dimensão de caráter subjetivo. A classe é também construção, é também processo. A atuação, enquanto classe, necessita de um *processo* de tomada de consciência que não se caracteriza pelo automatismo e nem tampouco pela unilateralidade. O desenvolvimento de uma classe, consciente de seu papel social, é histórico e, portanto, variável nos distintos contextos¹⁴. Desenvolvimento esse que se torna ainda mais complexo se levarmos em conta que as classes não são homogêneas, mas se estruturam em frações correspondentes à divisão social do trabalho que atinge não somente os trabalhadores, mas também a burguesia¹⁵ (MARX, 2011; MARX; ENGELS, 1979; BOTTOMORE, 2001).

Sabendo que a consciência de classe - seja dos trabalhadores ou da burguesia - não se desenvolve autonomamente, Gramsci (1979) traz importantes contribuições ao analisar o papel do intelectual na construção da direção de uma classe sobre o conjunto da sociedade.

¹⁴ Cabe apontar que ainda há uma diferença entre situação e posição de classe, a partir da qual um grupo pode estar estruturalmente ligado a uma classe, mas compartilhar a visão de mundo e cumprir uma função coesionadora para outra classe (MARX, 2011).

¹⁵ No primeiro capítulo, serão trabalhadas as frações prioritárias da burguesia, a partir das formas autonomizadas do capital.

Nesse sentido, o pensador italiano observa que todo grupo social ligado a alguma atividade produtiva cria para si os intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência de sua função econômica, social e política; são esses os seus intelectuais orgânicos. Função semelhante é atribuída ao partido político que, igualmente, deve coesionar e difundir os interesses de uma determinada classe na perspectiva de torná-los de toda a sociedade (GRAMSCI, 2014).

O presente trabalho analisa o IPES como um partido político da burguesia multinacional e associada – classe dominante economicamente – que, através de seus intelectuais orgânicos, visava organizar os seus interesses enquanto fração de classe, de forma a construir uma vontade coletiva reconhecida não só por outras frações burguesas, mas também por parcelas da classe trabalhadora (DREIFUSS, 1981). Essa perspectiva de direção da sociedade, analisada por Gramsci (2014) através do conceito de hegemonia, se dá prioritariamente no âmbito da sociedade civil – uma das esferas do Estado, em sua perspectiva ampliada.

O campo teórico explanado até aqui, assim como a pesquisa ora apresentada, são tributários do método materialista histórico-dialético, a partir do qual os objetos de pesquisa não podem ser tratados isoladamente de seu contexto mais amplo. O uso desse método nos implica em uma compreensão da realidade como totalidade social, a qual é entendida por Kosik (1976) como um princípio epistemológico e uma exigência metodológica. Com isso queremos dizer que, não obstante a importância do uso da categoria totalidade para a compreensão do objeto em estudo, a sua existência é reconhecida para além de qualquer conhecimento ou reconhecimento que dela se tenha; sendo o real uma totalidade concreta, a totalidade possui também uma dimensão ontológica. A “totalidade concreta” é, antes de qualquer coisa, uma definição do próprio real, entendendo-o um todo articulado, dialético que se manifesta em cada fato, tornando-o compreensível (KOSIK, 1976, p. 33-58).

O método materialista histórico-dialético, explicitado por Marx principalmente em “Introdução à crítica economia política”, parte, portando, da precedência do real, ainda que ele se mostre, num primeiro olhar, como um todo caótico. Aproximar-se desse real e construí-lo como um “concreto pensado” exige um distanciamento e um esforço de elaboração no plano abstrato como forma de perceber suas determinações mais fundamentais. E é somente a partir dessas múltiplas determinações que se torna possível o retorno ao real e, portanto, a construção do concreto pensado (MARX, 1977).

Ciavatta (2001), de mesma forma, nos coloca os limites para compreensão da realidade a partir de um simples contato direto, percebendo que o fenômeno não se mostra, por ele, capaz de desvelar os processos sociais aos quais deve sua existência. A compreensão

dessa essência, que só pode ser feita no plano da reconstrução histórica, é a própria análise das mediações, das múltiplas relações que envolvem um objeto formando uma totalidade concreta. Tributária, portando, do movimento histórico do real, a mediação é ela mesma histórica e superável. Dessa forma, percebemos que a mediação pertence ao campo ontológico como realidade objetiva e também ao campo do pensamento que entende a ciência a partir de uma concepção dialética.

Alguns procedimentos podem ser definidos para materializar esse método: colocação do problema; construção do modelo teórico e invenção das hipóteses a partir da teoria; dedução das consequências particulares das hipóteses; submissão das hipóteses ao campo empírico; e introdução, no corpo teórico, das conclusões obtidas (CARDOSO, 1988). A partir dessas etapas, o real, que se apresentava como um todo caótico, se constrói como um todo de múltiplas determinações, cuja compreensão enriquece o próprio corpo teórico do qual partiu.

À luz dessas elaborações teóricas e históricas, as leis por nós analisadas, quais sejam as de n. 5540/68 e n. 5692/71, assim como o seu aspecto mais amplo de políticas públicas educacionais da ditadura empresarial-militar brasileira, se mostraram insuficientes para sua própria compreensão. Faz-se mister investigar suas determinações mais fundamentais, suas mediações e contradições, para, então, poder percorrer o caminho de volta, retornar ao campo empírico a fim de compreendê-lo já como uma totalidade e construí-lo como um concreto pensado. Nesse sentido, precisamos compreender alguns fundamentos do modo de produção capitalista e principalmente as especificidades históricas do capitalismo brasileiro tendo em vista um olhar mais abrangente para o golpe de 1964 e o desenvolvimento histórico que lhe sucedeu.

Já nesse processo inicial de abstração e percepção das determinações que fazem parte do objeto, o próprio campo empírico se alargou fazendo emergir o Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais como a principal mediação da fração mais dinâmica da classe dominante brasileira, a burguesia multinacional e associada, que tinha no Instituto um importante instrumento para atuação de seus intelectuais orgânicos. Em termos amplos, sua incidência social se dava como forma de conquistar a hegemonia a partir da construção de uma vontade coletiva que incluísse não somente outras frações da mesma classe, mas também alguns setores da classe trabalhadora.

Quando da análise dos documentos do IPES, o campo empírico se mostrou novamente insuficiente para a averiguação das disputas entre as frações empresariais em torno da educação. Foi então que emergiram os Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino como um espaço a partir do qual essas questões poderiam ser

trabalhadas. Nessa análise, as instituições da sociedade civil estudadas aparecem, em um primeiro momento, como as mediações da totalidade da articulação das frações de classe e, num segundo, como a totalidade que tem no Estado a mediação para contemplação de seus interesses. O movimento da pesquisa é contínuo e novas problemáticas aparecem a cada passo. Sem esgotar o debate, buscamos, aqui, contribuir para o aprofundamento de uma temática ainda muito atual.

A ligação das classes dominantes com o Estado, em geral, e com a educação, em particular, não caracteriza somente os nossos dias, mas, ao espalhar-se por toda a nossa história, guarda também as suas particularidades. Nesse sentido, o interesse pelas reformas da ditadura empresarial-militar brasileira se fundamenta na percepção de que a educação, nesse período, sofre uma inflexão que, a despeito das diferenças, se estende até os nossos dias. Tal inflexão se refere a um pragmatismo que subsume de forma mais direta a educação aos interesses do capital.

Para dar conta dessas questões, o presente trabalho se divide em quatro capítulos. No primeiro capítulo, faremos uma retrospectiva, a contar da década de 1930, sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil e sua relação com o sistema educacional. No segundo, analisaremos o projeto educacional dos empresários organizados no IPES, a partir dos seus encontros sobre a educação. No terceiro capítulo, trataremos da defesa dos empresários de ensino que se reuniam nos CONEPEs. E, por fim, será analisada a legislação e a realidade educacional da ditadura empresarial-militar, à luz dos diferentes projetos de educação trabalhados nos capítulos anteriores.

Capítulo 1 – Considerações sobre Capitalismo, Estado e Educação no Brasil: como entender o golpe de 1964?

Este capítulo inicial tem como objetivo fazer algumas aproximações iniciais com o desenvolvimento do capitalismo brasileiro, principalmente a partir da década de 1930, tendo em vista uma melhor compreensão das transformações perpetradas pelo golpe de Estado que se abateu sobre o Brasil em 1964 e o submeteu a uma ditadura empresarial-militar. As transformações capitalistas, pelas quais passam a sociedade, inscrevem também no Estado a sua lógica de reprodução e contradição; é nessa perspectiva que pretendemos entender a particular interação do Estado *stricto sensu* com a esfera produtiva, nessas décadas em que o capitalismo fincava as suas raízes na sociedade brasileira. Complementarmente, também a sociedade civil se complexificou nesse processo, trazendo um conjunto de entidades que visavam defender e/ou organizar os interesses da burguesia e dos trabalhadores, atravessando todo o terreno da luta de classe (FONTES, 2010). Os projetos de sociedade que estavam em disputa no terreno da sociedade civil e se materializavam, de acordo com a correlação de forças, na estrutura e nas políticas de Estado também diziam sobre a educação. Nesse sentido, esse capítulo procura trazer contribuições para a análise da política educacional da ditadura empresarial-militar, inserindo-a na história do capitalismo no Brasil em sua relação com as diferentes demandas para a educação.

1. Breves apontamentos sobre os condicionantes gerais do capitalismo e a realidade brasileira

O desenvolvimento do capitalismo no Brasil e sua relação com a dinâmica internacional foi, e continua sendo, matéria de intenso debate.¹⁶ Aqui nos aproximamos de uma compreensão de que o passado brasileiro colonial e imperial não pode ser identificado com capitalismo, nem tampouco como uma organização social submetida ao suposto “capitalismo comercial” europeu. Tratava-se de uma formação social própria, com uma dinâmica de reprodução e contradições características, cuja relação de dependência também se mostrava como um de seus condicionantes (CARDOSO org., 1988).

Periodizar, ainda que superficialmente, as transformações capitalistas no Brasil implica qualificar o que se entende por capitalismo. Aqui, o capitalismo é entendido como a

¹⁶ O Livro “Modos de Produção e Realidade Brasileira”, organizado por José Roberto do Amaral Lapa, traz importantes contribuições para essa análise.

formação social em que o modo de produção capitalista é o dominante. Portanto, existirem relações capitalistas de produção ou alguma forma autonomizada de capital não implica dizerem sociedade capitalista; para isso precisamos nos apoiar em uma condição em que o modo próprio de produzir capitalista seja o dominante. Com isso, queremos dizer que não só as relações de produção capitalistas são preponderantes, como também que são capazes de subsumir outros modos de produção à sua própria acumulação (LAPA org., 1980). E, vulgarmente falando, podemos entender esse específico modo de produção capitalista como aquele em que os trabalhadores supostamente livres, expropriados de sua condição de subsistir autonomamente, precisam vender a sua força de trabalho para aquele que detém os meios de produção (FONTES, 2005, p. 19-50).

Dessa forma, o surgimento do modo de produção capitalista pode ser compreendido como o desenrolar de um movimento que Marilena Chauí caracteriza como devir e desenvolvimento; sendo o devir a sucessão dialética dos modos de produção, fruto das contradições trazidas pelo desenvolvimento das forças produtivas¹⁷, e o desenvolvimento a história do próprio modo de produção, cuja maturidade se atinge no momento em que se capacita a repor, internamente e por inteiro, os seus pressupostos – do sistema anterior (CHAUÍ, 2007). Essa análise é de suma relevância quando se trata de entender as especificidades históricas do capitalismo, como, por exemplo, acontece com a submissão à dinâmica interna do capital de questões que lhe são exteriores, como a questão racial, da terra e da mulher. No caso do Brasil, o modo de produção escravista colonial está na base das especificidades de nossa formação social capitalista.¹⁸

No que se refere, especificamente, ao capital podemos percebê-lo como o próprio valor em seu estágio mais avançado de maturidade. O valor, diferentemente do valor de troca¹⁹ e da magnitude do valor²⁰, é caracterizado como uma propriedade das mercadorias, ou seja, tal qual uma cor ou uma forma é um adjetivo dela; mas isso só ocorre em um primeiro momento. O desenvolvimento histórico faz com que esse valor, de adjetivo, se transforme em substantivo, em coisa com vida própria; esse processo é conhecido como substantivação do

¹⁷ Não consideramos que a superação dos modos de produção se deva, exclusivamente, ao âmbito econômico da contradição entre forças produtivas e relações de produção; neste aspecto, a movimentação política da luta de classes se mostra como determinante fundamental.

¹⁸ O estudo de Francisco de Oliveira (2003) contribui para a análise das apropriações do “atraso” pelo “moderno”.

¹⁹ O valor de troca de uma mercadoria é a proporção de troca que, na prática, ela estabelece com outras mercadorias. O valor de troca toma a forma de preço quando essa outra mercadoria é o dinheiro.

²⁰ A magnitude do valor é a quantidade de trabalho socialmente necessária para a produção de uma mercadoria. Em um primeiro momento, essa categoria se iguala à categoria valor que, em seguida, mostra-se passar por outras determinações.

capital. É neste momento que valor e capital se identificam, quando o valor adquire a capacidade de se autovalorizar em seu processo de circulação (CARCANHOLO, 2005).

Com intuito de trazer maior concreticidade às análises, posto que o conceito de valor-capital é demasiado abstrato, surge o conceito de capital industrial, ao qual cabe dar conta da complexidade do valor em seu processo objetivo de valorização. O agente do processo de circulação do capital industrial, expresso na fórmula $D-M (p) D'-M'$, é, portanto, o próprio valor, em função do qual dinheiro e mercadoria são somente suas formas de manifestação (CARCANHOLO, 2007).

A partir do conceito de capital industrial torna-se possível analisar todo o processo de circulação do capital, bem como as formas funcionais o compõe. Dessa forma, o valor se metamorfoseia em diferentes formas para cumprir diferentes funções: são elas, Capital-dinheiro (D), Capital-produtivo (M) e Capital-mercadoria (M'). Em função da divisão de tarefas entre os capitalistas, essas formas funcionais se autonomizam se transformando em capital autônomo; quando isso acontece temos, em lugar das formas funcionais já citadas, o capital a juros, o capital produtivo e o capital comercial. Dentre eles, o único capaz de produzir, diretamente, mais-valia é o capital produtivo, o qual terá de distribuí-la entre as outras formas funcionais autonomizadas. Essa distribuição ocorre porque a divisão de tarefas é benéfica para todo o processo, tornando cada um dos capitais mais produtivos e eficientes (CARCANHOLO; NAKATANI, 1999). A organização dessa estrutura econômica capitalista, composta pelas relações de produção e pela divisão social do trabalho, se manifesta politicamente a partir da disputa entre as frações da classe dominante pela direção da política estatal e entre as classes antagônicas (POULANTZAS, 1980).

A divisão de tarefas que ocorre entre os capitais autonomizados também se dá no que se refere ao trabalho – algo que não se restringe ao capitalismo. A divisão social do trabalho remonta os grupos primitivos, mas adquire maior complexidade com o advento do modo de produção capitalista. Isso ocorre porque a complexidade da divisão do trabalho se relaciona com o desenvolvimento das forças produtivas e da organização social e, principalmente, com o tamanho do mercado e sua capacidade de absorver a produção. A divisão do trabalho implica em aumento da produtividade, mas também em aumento dos custos de produção – torna-se necessária a coordenação dos diferentes trabalhos especializados. “A divisão do trabalho só contribui para o aumento da produtividade na medida em que a economia que ela proporciona é maior que a deseconomia por ela acarretada” (SINGER, 1971, pg.40). Percebemos, dessa forma, que o conceito de modo de produção integra um determinado

desenvolvimento das forças produtivas em correspondência com as relações sociais de produção (LAPA org., 1980).

Essa forma capitalista de organização da produção e da vida – onde o capital é o agente de um processo de autovalorização – assim como em suas especificidades históricas, faz emergir também um novo tipo humano que se adequa às suas determinações. A complexificação social materializada nessa nova divisão do trabalho, no modo de produção capitalista, cria um estranhamento do homem em relação ao fruto do seu trabalho, assim como em relação ao poder social que emerge da cooperação de vários indivíduos. A dissimulação da formação social do valor faz com que ele apareça como derivação dos próprios produtos. Assim, a relação entre pessoas aparece como relação entre coisas e as coisas aparecem como exterioridade do próprio trabalho que as criou (MARX, 2013).

Tendo em vista essa caracterização do capitalismo, optou-se aqui por iniciar o estudo no primeiro governo Vargas entendendo que é nesse período que a indústria começa a assumir uma posição de maior destaque na economia brasileira. Nessa perspectiva, tentaremos compreender o arranjo entre as diferentes frações da classe dominante, em sua relação conflituosa com a classe trabalhadora, pela reprodução de sua condição de dominação política e econômica. Sabendo que a classe dominante não se constitui como um bloco único e harmonioso, também os conflitos em seu interior nos interessam. Paralelamente, a educação será analisada a luz dos diferentes projetos de sociedade que estavam em jogo no terreno da luta de classes.

2. O primeiro governo Vargas e os rumos do capitalismo no Brasil

O novo modelo de acumulação que se instaura a partir de 1930, no Brasil, foi decorrência da crise da forma de acumulação presente na Primeira República. Em meio ao contexto da crise que se abate sobre o mundo em 1929, a caracterização dessa transformação se deve às consequências e soluções internas para as novas demandas da ordem internacional. Nesse sentido, a crise de 1929 esteve nas bases da crise de hegemonia do grupo cafeeiro paulista, a partir da qual um novo modelo de modernização seria colocado em curso. O modelo agrário-exportador baseado no café que, nas tentativas de valorização do produto, socializava seus custos em benefício de somente um grupo, entrava em crise e abria espaço para os setores insatisfeitos com sua hegemonia e com a política da Primeira República (MENDONÇA, 1985). Sabendo que a economia cafeeira possuía, no período, um sistema de

reprodução ampliada, é a partir dela que eram estabelecidas as alternativas de desenvolvimento tendo em vista uma base social existente (DRAIBE, 1995).

Nesse sentido, observa-se que a despeito de seus condicionantes materiais, não havia um caminho único e delineado para a transição, mas coexistiam alternativas conformes à estrutura social do período. Para ter dimensão dessas alternativas, é necessário compreender os setores fundamentais que delineavam a luta de classes no período, fruto do desenvolvimento mercantil exportador; entendendo por setores fundamentais aqueles que são portadores de futuro, ou seja, aqueles que são capazes de ordenar, a partir de seus interesses, o conjunto da sociedade. Ainda que levando em consideração suas fragilidades, Draibe (1995) define os setores fundamentais como: burguesia mercantil-exportadora, burguesia industrial e proletariado²¹.

Quando do colapso do modelo de produção baseado na realização externa, em fins da década de 1920, era a correlação de forças entre esses setores fundamentais que ditaria as regras do desenvolvimento do capitalismo no Brasil²². E qualquer que fosse o caminho seguido, numa conjuntura de crise, ele teria que se materializar em uma nova política e estrutura de Estado. É exatamente esse o interesse dessas breves considerações sobre o primeiro governo de Getúlio Vargas; compreender não somente o modelo de desenvolvimento do capitalismo nesse momento de transição, mas também a forma como essas transformações foram inscritas na arena do Estado *stricto sensu*.

O primeiro governo Vargas, que se estende de 1930 a 1945, se divide em duas partes cujo marco é o ano de 1937, quando, sob pretexto da ameaça comunista, é implantada uma ditadura conhecida como Estado Novo. Na realidade, a instabilidade política já caracterizava o país antes mesmo de Vargas e teve como principais expoentes a Coluna Prestes, o Tenentismo, a Aliança Nacional Libertadora, a Revolta Constitucionalista de 1932 e o Bloco Operário e Camponês. A partir do Estado Novo, o fortalecimento do executivo permite a contenção dos movimentos sociais e uma maior assertividade nas políticas econômicas (RIBEIRO, 2012). Apesar desse momento de inflexão, o governo Vargas possui características comuns que atravessam os seus quinze anos, permitindo uma análise coesa das

²¹ Ainda que as oligarquias agrárias de produção voltada para o mercado interno tenham assumido um papel central na conformação política que traria Vargas ao poder, a autora não considera essa fração de classe como uma possível base social para um novo modelo de acumulação. "Esses setores sociais, classes ou frações de classe, definem-se como fundamentais porque são historicamente capazes de ordenar, a partir de seus interesses estratégicos objetivos, o conjunto da sociedade" (DRAIBE, 1995, p. 28).

²² Cabe destacar que algumas análises desqualificam o golpe como o marco histórico fundamental, compreendendo que o momento crucial é o ano de 1928 quando é criado o Bloco operário e camponês, explicitando institucionalmente a luta de classes. No mesmo ano, seria criado o Centro de Indústrias do Estado de São Paulo.

contradições próprias de um período em que importantes transformações conviveram com uma série de sinais de continuidade.

Existe certo consenso quanto à caracterização do Estado que emerge com o golpe de 1930 como um *Estado de Compromisso*; ou seja, como um Estado onde a heterogeneidade das forças sociais que se defrontaram na redefinição da estrutura de poder resultou em um esforço de *adaptação* de diferentes interesses no cenário político. O golpe viria a expressar o deslocamento da oligarquia paulista do centro de poder ao mesmo tempo em que nenhuma fração da classe dominante brasileira possuía condições de transformar seus interesses em interesses gerais da nação. A reivindicada abertura do sistema político acarretou uma redefinição das relações de poder sem uma transformação estrutural intempestiva; daí o caráter conservador do novo Estado (MENDONÇA, 1985). Dessa forma, os setores ligados à agrário-exportação não foram suplantados pelo capital industrial emergente, mas, sem que nenhum grupo conseguisse exercer sua hegemonia política, coexistiram no interior do Estado (DREIFUSS, 1981).

Em função dessa particular correlação de forças, o Estado adquiriu relativa autonomia, ainda que dentro de certos limites; o Estado reproduzia as forças dominantes e agia no sentido das demandas do desenvolvimento capitalista, a despeito de atender também setores particulares. Por outro lado, ao agir como dirigente, o Estado alterava a correlação de forças, afetando o desenvolvimento histórico das tendências de direção em curso. Nesse caso, corroendo as bases modelo de desenvolvimento anterior e favorecendo a diversificação da burguesia industrial e do proletariado.

Assim, se a heterogeneidade e a incapacidade hegemônica das classes sociais fundaram a autonomia do Estado, as correlações instáveis de força definidas no campo da luta política demarcavam não apenas os limites em que se exerceria esta ação autônoma como o sentido que ela haveria de ter". [...]“A autonomia do Estado, neste sentido, adquiriu expressão material na medida em que cresceu, através de seus órgãos, a sua capacidade regulatória e intervencionista. Por outro lado, o mecanismo político de reprodução da autonomia do Estado manifesta-se exatamente na sua capacidade de atendimento – através de suas políticas – de interesses múltiplos, heterogêneo, ao reequilibrar, dentro de suas estruturas interesses social tendencialmente desequilibrados (DRAIBE, 1995, p. 43).

Foi nesse contexto, de transformações e novas estruturas sociais, que não somente surge um núcleo básico de indústrias de bens de produção, como também se redefine o papel do Estado em matéria de economia tendo em vista a emergência do polo urbano-industrial como eixo dinâmico da economia. Em outras palavras, a industrialização se desenvolvia ao mesmo tempo em que o Estado adquiria uma estrutura tipicamente capitalista, objetivando nas

suas estruturas materiais a divisão social do trabalho e integrando à máquina estatal os interesses econômicos e suas contradições.

É para dar conta dessas múltiplas determinações que Draibe (1995) também chama o conceito de Estado de Compromisso para caracterizar a crise e o período que se inicia em 1930. A relevância do conceito se dá pela sua implicação em dois níveis de debate: a autonomia relativa do Estado em função da incapacidade hegemônica dos setores oligárquicos e urbano-industriais dominantes; e a temática específica do Estado como um aparelho especial, com instituições e organismos dotados de uma lógica específica. Esse segundo nível deve ser entendido como a sua própria substância dinamizadora, a relação intra e entre classes que haveria de caracterizá-lo.

Ainda no que se refere à caracterização desse novo momento histórico, Francisco de Oliveira (2003) traz importantes contribuições para o debate quando analisa a Revolução de 1930 como um processo de destruição das antigas e criação das novas bases de acumulação, tudo isso sob forte influência da política populista²³. Sua tese se define pela defesa de que, no desenvolvimento capitalista brasileiro, o moderno se alimentou do arcaico, fazendo com que o antigo modo de produção baseado na produção agrícola para o mercado externo não precisasse ser destruído, mas acomodado e utilizado em benefício do capital.

A despeito das acomodações e compromissos, defendemos aqui que esse período foi um marco no processo de industrialização do Brasil e que o principal sujeito beneficiado, direta ou indiretamente, pela política econômica foi o empresariado industrial, ainda que o governo não possuísse uma política industrialista bem definida. De mesma forma, defendemos que isso não se deveu somente pela conjuntura internacional desfavorável ao comércio externo, como também pelo poder de pressão que vinha sendo adquirido pela fração burguesa da indústria junto ao Estado. A acomodação das classes dominantes tradicionais e emergentes acarretou em uma coexistência de medidas favoráveis à indústria e, ao mesmo tempo, medidas ditadas pelos próprios setores tradicionais. A industrialização, ainda que não fosse um objetivo específico, foi também favorecida pelo esquema de alianças (MENDONÇA, 1985; CERQUEIRA e BOSCHI, 1978).

A defesa e organização do empresariado industrial, que já vinha desde a década de 1920 com a criação da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo/FIESP em 1928,

²³ A utilização do conceito de “populismo” para caracterizar o período que se inicia em 1930 e se estende até 1964 se refere à especificidade dessa conformação política que articulou as frações modernas e arcaicas da burguesia brasileira, ao mesmo tempo em que buscava retirar a força das classes trabalhadoras a partir do aparelhamento de instituições organizadoras; o que não significa que o resultado tenha sido a passividade por parte do explorados. (DEMIER, 2014)

aprofundou-se em 1930, a partir da tentativa de participar na formulação da política econômica do governo. Podemos observar o peso da pressão industrial, inclusive, no fato de que o antiindustrialismo, presente nas diretrizes da Primeira República, não pode se manter como orientação nem do governo nem das frações agrárias. Isso nos mostra que, ainda que o Estado fosse forte, a burguesia industrial exercia também uma pressão.

[...] a dominação burguesa não se confunde com a tomada do aparelho do Estado pela burguesia. Isto significa duas coisas: por um lado, que ainda que a elite industrial brasileira não fosse hegemônica no processo inaugurado em 1930, ela seria a beneficiária principal das mudanças políticas e econômicas que se processaram; por outro, que ainda que os núcleos decisórios do Estado coubessem às frações das oligarquias agrárias tradicionais, isto não significa que elas tivessem uma postura antimodernizante ou antiindustrialista (MENDONÇA, 1985, p. 24).

A luta do empresariado industrial pela participação no Estado encontrou uma conjuntura relativamente propícia em função das transformações político-institucionais, a partir das quais o crescimento do aparelho do Estado tornava menos relevantes os tradicionais canais de expressão da sociedade civil (partidos, associações etc.) Se, por um lado, a multiplicação dos órgãos burocráticos abria espaços de influência para os diversos grupos, por outro, expressava o seu caráter diferenciado e não monolítico. A burguesia industrial conseguiu intervir no interior dessas brechas e conquistou protagonismo em alguns órgãos específicos do aparato estatal; os principais foram o Conselho Federal do Comércio Exterior e o Conselho Técnico de Economia e Finanças. Embora não fossem deliberativos e executivos, os pareceres elaborados os transformavam em instâncias de informação e formação de opiniões.

Esse momento, além da atuação direta em agências estatais, foi também frutífero em relação à organização interna do empresariado industrial, principalmente no que se refere à elaboração de um discurso próprio. O pensamento autoritário, por exemplo, que incidiu sobre a organização do poder e a política econômica, se fez presente como uma legitimação ideológica do intervencionismo estatal, mas também foi apropriado pelo pensamento industrial do período.

O pensamento autoritário emerge, no Brasil, nesse contexto de crise institucional que colocava a necessidade de um novo tipo de Estado, em conformidade com o capitalismo mundial. O Estado forte e intervencionista seria a solução para a nova forma de capitalismo pautada no consumo de massas. O Estado liberal da Primeira República – como o era caracterizado pelos seus pensadores – estaria defasado em relação às novas demandas, além de incompatível e exógeno no caso brasileiro. A defesa da intervenção do Estado, no

entanto, se pautava na racionalização e planificação e não na intervenção produtiva; essa só deveria se dar em casos isolados onde existissem lacunas. A esfera da produção deveria se manter entregue à iniciativa privada, iniciativa essa que também deveria estar presente na orientação da política econômica. O que estava em questão para o pensamento autoritário era a expansão do capitalismo, a partir do qual era defendida a iniciativa privada e a propriedade privada, além da preponderância da produção em relação à distribuição de renda (CERQUEIRA e BOSCHI, 1978).

As linhas gerais desse pensamento autoritário estavam presentes nas análises de industriais protecionistas, como Roberto Simonsen, a partir dos quais a intervenção do Estado na economia era defendida como condição do desenvolvimento econômico. Além disso, os protecionistas vislumbravam a necessidade de inserção do capital estrangeiro e tecnologias, desde que não concorressem com as empresas nacionais, mas a ela estivessem associadas (SILVEIRA, 2010, p. 49-50).

Dessa forma, observamos que o nacionalismo então presente, usado como um instrumento de legitimação do novo Estado, não era incompatível com a inserção do capital estrangeiro na economia. Em relação à intervenção estatal, também podemos observar a sua compatibilidade com o pensamento industrial. Ainda que esse mantivesse algumas ressalvas, o Estado era chamado a resolver alguns dos problemas da industrialização. Isso pode ser visto em uma fala de Simonsen citada por Eli Diniz:

Em primeiro lugar, esta intervenção deveria estar voltada para o fortalecimento do setor privado da economia, o que desde logo implicaria a delimitação precisa de áreas de atuação do setor público. Em segundo lugar, deveria ser garantido ao setor privado algum tipo de controle sobre a definição e execução da política intervencionista. Daí a preocupação em assegurar a representação empresarial nos órgãos decisórios, previstos no projeto de planejamento econômico sugerido pela liderança industrial no referido conselho. [Roberto Simonsen no Conselho Nacional de Política Industrial e Comercial] (CERQUEIRA e BOSCHI, 1978, p.100).

Estavam lançadas, nesses termos, as principais características do programa industrialista, cujo esboço estaria pronto em fins da década de 40: industrialização para superação da vulnerabilidade; condenação da sustentação da economia via exportação de bens primários; relação entre indústria e grandeza nacional; papel do Estado na indústria pesada, não só na coordenação, mas também no investimento.

Por outro lado, o pensamento liberal, liderado por Eugênio Gudín, vislumbrava o desenvolvimento econômico a partir da vocação agrícola, supostamente, carregada pelo Brasil. Nesse sentido, defendia o incentivo às atividades agrícolas, uma participação reduzida

do Estado na esfera econômica e a inserção do capital estrangeiro e tecnologias avançadas (SILVEIRA, 2010, p. 49). O governo Vargas foi atravessado por esses embates e deles teve dar conta na perspectiva da conformação de interesses que marcava o Estado de Compromisso.

Dessa forma, para além dessas disputas e tentativas de organização interna, a política econômica do governo Vargas favoreceu as transformações que conformavam o Brasil na formação social capitalista. No entanto, esse entendimento não é consensual, existindo inúmeros estudos que advogam a continuidade desse período em relação à Primeira República. Pontuando o caráter conservador da política econômica, colocam em destaque a preocupação, em um período de crise, com a austeridade do equilíbrio orçamentário (política contencionista, antiemissionista e antiinflacionária). Contrariamente, Mendonça (1985), ao colocar também em relevo os aspectos de ruptura, enfatiza como a política adotada para o enfrentamento da crise contribuiu, ainda que indiretamente, com a industrialização. Isso porque a defesa do setor cafeeiro – além de manter o nível de emprego e as contas externas – ao ser financiada pelo crédito interno, encarecia os produtos de importação. Não obstante, como um período de transição, também teve seus traços de continuidade. Isso pode ser observado não somente pela manutenção da já citada política de valorização do café, como também pela incompletude do processo de centralização da máquina estatal exigido para o avanço da industrialização.²⁴

Em função dessas permanências e da dependência que a indústria tinha em relação ao setor agrário-exportador, esse período foi chamado de industrialização restringida. Como forma de operar essas contradições, houve uma forte participação do Estado, como coordenador e empresário, cuja atuação produtiva se dava, principalmente no setor de bens de capital e na construção da infraestrutura demandada pelo processo em curso. Essa participação estatal, por sua vez, beneficiou a produção de bens de consumo não duráveis protagonizada pelo capital nacional, criando as bases para que a acumulação capitalista industrial pudesse se reproduzir (DRAIBE, 1995).

No entanto, a industrialização ainda esbarrava no problema do financiamento, a partir do qual a implantação de um setor de bens de produção estava dificultada pela conjuntura de crise na qual o fornecimento de tecnologias e capital ficava prejudicado. Além disso, o café, que garantiria as divisas necessárias, também estava abalado pela crise. A ação do Estado para

²⁴ Em decorrência do caráter breve deste ponto, não achamos relevante traçar as particularidades entre os distintos momentos do governo Vargas. No entanto, cabe apontar que a instauração do Estado Novo trouxe transformações mais substanciais.

contornar o problema do financiamento se deu em três direções: regulamentação dos fatores produtivos (preços sociais); redefinição do papel da agricultura; e investimento estatal em infraestrutura – esforço em transformar o polo urbano-industrial no setor dinâmico da economia (MENDONÇA, 1985).

No que tange à dependência da indústria em relação ao setor agrário-exportador, o Estado garantia, via confisco cambial, às inversões necessárias. A hierarquização das taxas de câmbio também se aplicou na política creditícia, a partir da qual os empréstimos para a indústria tinham menor taxa de juros. A indústria foi também beneficiada pela relação com o setor agrícola não-exportador. A expansão das fronteiras agrícolas, combinada com formas de trabalho não assalariados, gerava um excedente temporário capaz de rebaixar o custo de reprodução da mão de obra urbana. Apesar desses privilégios dados à indústria, as frações agrárias também se beneficiavam com a modernização.

Assim inaugura-se um longo período de convivência entre políticas aparentemente contraditórias, que, de um lado, penalizam a produção para exportação mas procuram manter a capacidade de importação do sistema – dado que são as produções agropecuárias as únicas que geram divisas – e, de outro, dirigem-se inquestionavelmente no sentido de beneficiar a empresa industrial motora da nova expansão (OLIVEIRA, 2003).

O conservadorismo desse Estado ficava expresso, portanto, nessa composição de forças em que se combinavam o velho e o novo, se alimentando mutuamente. Como salienta Oliveira (2003), a exploração do trabalhador do campo era um propiciador da redução do valor da força de trabalho da cidade a partir da redução do valor dos gêneros alimentícios, aumentando, por consequência, a taxa de lucro da indústria. Além disso, o campo era também responsável pelos contingentes populacionais que iriam formar o exército de reserva nas cidades. Nessa correlação de forças, é ainda significativo que a legislação trabalhista, instituída no período, não valia para os trabalhadores rurais.

Sobre a força dessa legislação no processo de industrialização, a fixação do salário mínimo ocupa papel central. Ao substituir o mercado, essa política evitava um confronto direto entre capital e trabalho e reduzia o custo com a força de trabalho ao colocá-lo em limites biológicos de reprodução. Ao contrário das análises que priorizam a dimensão política da legislação trabalhista, Mendonça (1985) coloca o papel do salário mínimo como instrumento de acumulação urbano-industrial, partir do nivelamento por baixo. No entanto, a dimensão política também é um componente crucial para a compreensão do tipo de modernização que então se dava, principalmente via política sindical. O sindicalismo

autoritário e hierarquizado, pautado na representação única por categoria profissional, transformava o sindicato em agência do Estado e controlava sua mobilização.

Acontece, portanto, o que alguns analistas chamam de estatização da luta de classes, a partir da qual os conflitos que resultavam dessa política eram absorvidos institucionalmente, se mostrando como incompatibilidades entre as próprias agências burocráticas a serem administrados no e pelo próprio Estado. Nesse período de constituição do capitalismo industrial e do Estado capitalista no Brasil, emergem uma sorte aparelhos regulatórios e peculiaridades intervencionistas que deram suporte ao avanço da acumulação industrial. A crise do final da década de 1920 criou as condições para a criação de aparelhos regulatórios de sustentação dos setores agroexportadores e também para novas entidades, na esfera da administração direta e indireta, associadas aos projetos de acumulação capitalista industrial. Novos órgãos, códigos e peças legislativas se inscreveram na estrutura material do Estado, dando suporte às políticas econômicas de caráter nacional (DRAIBE, 1995).

Além do aperfeiçoamento da racionalização burocrática interna, materializado no Departamento Administrativo do Serviço Público/DASP, a emergência da nova forma de Estado colocou em funcionamento uma série de órgãos do aparelho econômico, ou seja, de instrumentos capazes de gerar políticas com alto grau de generalização. Esses órgãos podem ser subdivididos, de acordo com Draibe (1995), em três grandes eixos: políticas gerais de regulação e controle das áreas cambial, comércio exterior, monetário-creditícia e seguros; políticas de regulação e fomento de ramos de produção e comercialização, principalmente de alguns setores agroindustriais; e órgãos de caráter consultivo, normativo ou deliberativo, para políticas referentes a grandes áreas da atividade econômica ou esferas mais abrangentes da ação estatal.

No quadro a seguir, estão exemplificadas algumas agências estatais que demonstram o aparelhamento do Estado no sentido do novo padrão de acumulação, colocando em sua esfera de atuação não somente áreas ligadas à indústria e infraestrutura, como também as mais diversas atividades do setor agrário exportador.

Quadro 1 – Alguns órgãos e agências de política econômica (1930-1945)	
1933	Departamento Nacional do Café; Instituto Nacional do Açúcar e do Alcool
1934	Departamento Nacional de Produção Mineral; Conselho Federal do Comércio Exterior
1937	Carteira de crédito agrícola e industrial do Banco do Brasil; Conselho Técnico de Economia e Finanças
1940	Comissão Executiva do plano siderúrgico nacional
1941	Carteira de Exportação e Importação do Banco do Brasil/CEXIM; Nacionalização dos bancos de depósito; Companhia Siderúrgica Nacional
1942	Banco de crédito da borracha; Comissão Executiva têxtil
1943	Comissões de financiamento da produção
1944	Comissões de financiamento de investimentos; Comissão da indústria e do material elétrico
1945	Superintendência da Moeda e do Crédito

Fonte: DRAIBE, 1995.

Nota: Dados trabalhados pela autora

No que se refere à materialização dessa política econômica na estrutura produtiva brasileira, os dados são significativos das transformações vivenciadas no período. Ainda que a agricultura mantivesse um papel de destaque, foi muito significativo o ritmo do crescimento industrial na década de 1930, obtendo uma taxa média de 8,4% ao ano contra 2,2% da agricultura. Também a participação da indústria no produto físico do país saltou de 21% em 1919 para 43% em 1939 (CERQUEIRA e BOSCHI, 1978).

Em termos de ramos produtivos, as indústrias de base – metalurgia, mecânica, material elétrico e transportes – dobraram sua participação, enquanto as tradicionais – têxteis, vestuários, calçados, alimentos e bebidas – diminuíram sua participação nesse período. Não obstante, o setor leve de bens de produção, protagonizado pelo capital nacional, mantinha-se no comando da acumulação capitalista. O investimento estatal em indústrias de base e infraestrutura, assim como suas políticas de financiamento, era uma forma de beneficiar a

acumulação industrial privada, através do fornecimento dos bens e serviços necessários a preços baixos (MANTEGA e MORAES, 1979; CERQUEIRA e BOSCHI, 1978).

Como vemos, divergências e discordâncias à parte, a centralização da vida política e econômica do país nas mãos de um Estado intervencionista e a disciplina a que foram submetidos os fatores produtivos – em particular a força de trabalho industrial – revelam a natureza modernizante do novo Estado, assim como o seu papel na edificação dos suportes necessários à industrialização. O reverso da medalha da modernização seria a preservação do caráter conservador do sistema político, apesar dos rearranjos nos papéis ocupados por seus vários atores. Daí a importância da ideologia de Estado produzida nessa fase como o verdadeiro arcabouço para a legitimação do ‘projeto de nação’ que se construía para neutralizar as tensões latentes (MENDONÇA, 1985, p. 38).

A centralidade da atuação do Estado no processo de industrialização brasileiro também se fez sentir na condução do sistema educacional que, nesse período, também passou por importantes transformações.

2.1. A educação durante o governo Vargas

A partir dos marcos teóricos aqui trabalhados, podemos dizer que a educação não se restringe ao que se formaliza na escola, mas abrange todo o conjunto de relações sociais e suas práticas de sociabilidade atravessadas pela dimensão educativa da sociedade. Desse modo, a restrição do acesso à educação formal, não significa que determinados sujeitos estejam ausentes do processo educativo; ao contrário, significa um processo educativo específico em que determinados atores sociais são alijados das instituições formais de transmissão do conhecimento.

Como já comentamos em outro momento, é no modo de produção capitalista que a escola, antes reservada a uma elite de intelectuais, começa um processo de expansão a partir do qual também os trabalhadores passam a ser por ela atendidos. Isso acontece não somente em decorrência da demanda por qualificação das novas relações de trabalho, mas também da luta daqueles que se encontravam excluídos. De modo coerente com a lógica de classes, essa educação passa, no entanto, por processos de diferenciação de modo a garantir a reprodução da estrutura classista a partir de uma escola desigual, supostamente universal. Como afirma Cunha (1977), a educação na sociedade capitalista pode assumir três diferentes formatos que se relacionam com a sua própria história de desenvolvimento tecnológico e luta de classes: 1) os trabalhadores estão excluídos do sistema escolar; 2) a escolarização se expande, mas

submetida às divisões de classe; 3) as divisões de classe são dissimuladas a partir da universalização da educação supostamente igualitária.

Em meio às necessidades do mercado de trabalho e às demandas sociais pela educação, projetos educacionais entram em conflito e tem no Estado o aparelho prioritário para sua resolução, em conformidade com a correlação de forças da sociedade. A possibilidade e a quantidade de realização dos interesses de uma determinada fração de classe se relacionam com a capacidade de concretização das outras frações de classe com quem se encontra em disputa (POULANTZAS, 1980). Nesta seção, procuramos analisar o processo de adequação da educação às condições de reprodução do capitalismo no Brasil, bem como às suas contradições, a luz do desenvolvimento histórico que remonta os tempos de Colônia, sobre os quais faremos alguns apontamentos que nos ajudam a compreender as transformações na política educacional subsequente.

No contexto de colonização e estruturação social sob a dominação portuguesa, os privilégios aristocráticos condicionaram o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, cuja estruturação serviu ao reforço das desigualdades. A ação educativa foi, portanto, favorecida pela organização social da colônia e pelo seu próprio conteúdo a ser transportado. Por um lado, a predominância de uma minoria de donos de terras e escravos sobre o restante da população impunha uma educação distintiva, reservada a um número limitado de pessoas – filhos homens, não primogênitos, da classe dominante. Em relação ao conteúdo, ele consistia no próprio espírito da contrarreforma religiosa que se manteve fechado ao espírito crítico, à pesquisa e experimentação, ao mesmo tempo em que repugnava as atividades técnicas e artísticas. Esse ensino descolado da realidade, sem utilidade prática, era compatível com a vida social tendo em vista que suas atividades produtivas não demandavam uma formação escolar, seja da mão de obra, seja da administração. Assim, a educação da colônia se dividia em: uma formação elementar para a população índia e branca em geral (sem mulheres); educação média para os homens da classe dominante; continuação da educação nos colégios para quem almejava entrar na classe sacerdotal e ensino superior religioso. Mesmo a rudimentar obra de catequese foi, aos poucos, cedendo importância para a educação das elites (ROMANELLI, 1982).

A educação brasileira desenvolveu-se, nesse quadro, sob a hegemonia da Igreja católica, com protagonismo dos jesuítas em sua condução. Essa educação de classe atravessou todo o período colonial, imperial e chegou até a república. Mesmo após a expulsão dos jesuítas, ainda que o Estado tenha assumido as responsabilidades sobre a educação, as suas bases não foram alteradas (SAVIANI, 2010).

O século XIX assistiu a complexificação da estratificação social brasileira, com o surgimento de uma camada intermediária, a pequena burguesia. Essa fração de classe teve importante papel no desenvolvimento político brasileiro e, assim o fez, porque dispôs da educação escolarizada para se afirmar enquanto classe. Desprovida de terras, a essa classe o título assegurava o status. Dependente, ainda, da classe dominante ligada às atividades agrárias, a pequena burguesia almejava justamente o ensino que aquela possuía, ainda que sua condição a ligasse às ideias liberais europeias.

Quando a família real portuguesa veio para o Brasil, em 1808, algumas alterações foram feitas; dentre elas se encontra a criação dos primeiros cursos superiores não teológicos. Caminhavam lado a lado a manutenção do ensino aristocrático e o paulatino desenvolver de novos hábitos de pensamento que viram caracterizar a ideologia burguesa brasileira (ROMANELLI, 1982).

Nos tempos do Império, que sucedem a independência política formalizada em 1822, novas questões emergem em paralelo à incipiente disputa que se travava entre o caráter religioso ou leigo do ensino. Esses novos problemas se referem a dilemas trazidos pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil; são eles a formação do trabalhador livre e a relação do público e o privado com a educação.

Algumas reformas foram feitas em conformidade com as modernas ideias pedagógicas que eram desenvolvidas e se consolidavam como as tendências mundiais de um mundo pós Revolução Industrial. Mas algumas reformas não se mostravam suficientes para as tarefas que o desenvolvimento econômico colocava para o país; emergia a necessidade de um sistema nacional de ensino²⁵. Com a perspectiva de abolição da escravatura, em fins do Império, essa questão se tornou ainda mais séria na medida em que se fazia necessário instruir e moldar os antigos cativos e seus filhos para o trabalho livre. No entanto, a classe dominante, ligada à produção e comércio de café, que inicialmente demandava por instrução para a (con)formação da mão de obra, teve na imigração de trabalhadores a sua solução privilegiada. Os projetos educacionais não eram mais prioridade e poderiam ainda ser postergados (SAVIANI, 2010).

Dessa forma, a despeito da necessidade da criação de um sistema nacional de ensino, os projetos e reformas não concretizaram esse intento. As razões para o fracasso podem ser encontradas no parco investimento financeiro destinado à instrução pública. Outra questão é a mentalidade pedagógica, cujas tendências mais modernas, a liberal e a cientificista, agiam em prol da desoficialização da educação. Essa orientação ficou patente na Reforma Leôncio de

²⁵ Cabe pontuar que, para Saviani, a construção de um sistema nacional de ensino se mantém como uma tarefa histórica ainda em nossos dias.

Carvalho de 1879 que, seguindo a moderna concepção de liberdade de ensino, na prática serviu como um facilitador para a abertura das escolas privadas.

A situação pouco se alterou, dessa forma, durante o Império. A importância da educação dos letrados se encontrava na ocupação dos postos administrativos e políticos e seu caráter aristocrático se manteve quase inalterado. O ato adicional de 1834 criou uma dualidade de sistemas em que às províncias cabia a educação primária e média e ao poder central cabia a educação superior. A falta de recursos acabou por reforçar a caráter classista da educação quando o ensino primário ficou relegado ao abandono e o ensino secundário se viu entregue nas mãos da iniciativa privada. Este último se transformou em uma mera preparação para o ensino superior, onde as atividades ligadas à retórica eram as privilegiadas (ROMANELLI, 1982).

Este período, que se estende desde a colonização até a Primeira República, se caracteriza por uma política estatal de educação inexpressiva. Coerente com o modelo econômico agrário-exportador, que pouco exigia de formação da força de trabalho e pouca diferenciação tinha em sua estrutura social, a educação se encontrava nas mãos da Igreja tendo como finalidades a reprodução das relações de dominação e a reprodução da ideologia dominante, enquanto a reprodução da estrutura de classes era garantida pela própria organização da produção. Ainda que a independência política brasileira tenha iniciado um processo de construção de instituições de ensino não-confessionais para a formação da classe dirigente, a Igreja permanecia no centro da formação educacional (FREITAG, 1986).

A primeira república, instaurada em 1889, consagrou a dualidade de sistemas e, na prática, dividiu as competências da seguinte forma: à União coube o ensino superior, o secundário acadêmico e o ensino do distrito federal; e aos estados coube o ensino primário e o profissional. Essa divisão de competência mostra a sua compatibilidade com a organização social do país: a educação acadêmica e a rejeição dos setores médios ao ensino técnico eram, ainda, compatíveis com uma sociedade pouco industrializada e urbanizada.

Não obstante as características de manutenção, um debate atravessou toda a história da Primeira República: a questão da universalização da escolarização. Se, nas primeiras décadas do século XX, ela era tratada em uma perspectiva liberal tradicional de transformação dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, na década de 1920 a efervescência dessas ideias contou com um novo protagonista, os liberais modernos reunidos na Associação Brasileira de Educação/ABE. Além disso, a hegemonia católica no campo educacional se viu ameaçada pela exclusão do ensino religioso, na Constituição de 1891, colocando a Igreja em

uma posição de resistência ativa, pressionando e difundindo suas ideias. Esses dois campos emergentes já eram um prenúncio do embate se daria nas décadas subsequentes.

Essas novas problemáticas eram a consequência da intensificação do processo de industrialização e urbanização, já primeira república, quando os desequilíbrios que se avizinhavam começaram a dar os seus primeiros sinais. Em síntese, podemos descrever esse período como um contexto de transição; de reposição de antigas ideias e problemas e emergência de novos.

No contexto de transição de uma sociedade cujo centro dinâmico era a atividade agrário-exportadora para a ordem urbana industrial, novas políticas de educação foram lançadas ao longo dos anos em que Getúlio Vargas esteve à frente do governo federal. O movimento que se objetivou em 1930, fruto da crise que vinha de desenrolando desde a década de 1920, tinha como uma de suas perspectivas a formação de Estado forte, centralizado e intervencionista, cuja “nacionalidade” seria obtida através da educação. Dessa forma, de projetos modernizantes a reacionários, a educação ocupava papel central na resolução dos problemas da nação; a partir de uma concepção salvacionista. Economicamente, o próprio desenvolvimento da sociedade industrial impôs a expansão do sistema educacional, principalmente, em função da urbanização, da demanda por recursos humanos e do crescimento do consumo. Após a Revolução de 1930, foi criado o Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde Pública, cujo “objetivo era criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país e que se constituísse em complemento da obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser construída” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 18).

No entanto, se vemos, por um lado, uma ampliação da demanda pela educação tanto social quanto econômica, por outro, algumas contradições e conflitos emergem nesse período. Em primeiro lugar, vemos aguçar a disputa em torno dos rumos da política educacional entre o movimento da Escola Nova e a Igreja Católica. E, em segundo, as especificidades do “Estado de compromisso”, que caracteriza o governo Vargas, materializam na educação as contradições de um desenvolvimento capitalista dependente do setor agrário-exportador.

A Escola Nova – movimento de caráter liberal que surge no Brasil ainda na Primeira República, mas ganha maior relevo durante a o governo de Getúlio Vargas – não se mostrava como um movimento homogêneo. Podemos identificar a coexistência de duas perspectivas distintas, mas não conflitantes, da pedagogia nova: uma que se destaca pela concepção biopsicológica do homem, reforçando sua liberdade e individualidade; e outra que se envolve com a inserção do homem na comunidade como aspecto constitutivo de sua formação. Os

contornos políticos do movimento escolanovista foram melhor delineados pela atuação de Anísio Teixeira que, preocupado com a universalização da educação, encarava-a como um direito de todos e incidia sua atuação sobre a escola pública brasileira. Suas intenções esbarravam nos interesses de uma classe ainda dominante para a qual a educação deveria se manter como um privilégio. Apesar das aparências revolucionárias, Anísio Teixeira e todo o movimento pensavam suas intervenções nos marcos do modo de produção capitalista (SAVIANI, 2010).

Esses reformadores encontravam-se reunidos na Associação Brasileira de Educação/ABE, fundada em 1924, onde também figuravam os defensores da Igreja católica. Por sua iniciativa, foram realizadas diversas Conferências Nacionais de Educação, dentro das quais a disputa se encontrava polarizada: por um lado, a defesa da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade e a construção de um plano nacional de educação pelos reformadores; por outro, o ensino tradicional defendido pelos católicos. Foi a partir dessas conferências que o manifesto dos pioneiros foi articulado, demonstrando a hegemonia dos reformadores em seu interior. Em função dessa correlação de forças, o grupo católico rompeu com a Associação e fundou a Conferência Católica Brasileira de Educação/CCBE.

Foi também durante o governo Vargas, em meio aos conflitos sobre a política educacional, que a Igreja católica se uniu aos emergentes empresários de ensino para a construção dos Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino/CONEPEs.²⁶ Receosos de perder o quase monopólio gozado por séculos, principalmente no ensino médio, os educadores ligados à Igreja católica, representantes da educação tradicional, se sentiam ameaçados por achar que a defesa da educação pública, universal e gratuita daria o monopólio ao Estado (ROMANELLI, 1982).

As demandas e proposições dos reformadores denotam um avanço no pensamento educacional, fruto da formação de uma nova consciência e também das novas relações em curso. O movimento buscava respostas para a superação da defasagem entre o desenvolvimento econômico e a educação. A Igreja católica, por sua vez, materializava os interesses dos setores oligárquicos tradicionais que se encontravam, como a burguesia em ascensão, nas imediações do Estado varguista.

Esse período está marcado, portanto, por dois projetos educacionais em disputa pela hegemonia no governo; projetos esses distintos apenas na aparência, mas que se adequavam, cada um a seu modo, às relações sociais em curso. Uma análise mais acurada do processo

²⁶ A história desses congressos será trabalhada no terceiro capítulo.

relewa um harmonioso equilíbrio, com momentos de tensão, entre a pedagogia tradicional, capitaneada pela Igreja Católica, e a pedagogia nova. Essas duas concepções são os dois lados de uma moeda chamada “modernização conservadora”²⁷ (SAVIANI, 2010).

A legislação desse período foi expressão dessa luta e de sua conformação, como se atesta na colocação do ensino religioso facultativo nas Constituições de 1934 e 1937. A Constituição de 1934 materializou o equilíbrio instável dos dois projetos hegemônicos, contemplados, cada um a seu modo, pela carta oficial. Nela, consta o ensino primário obrigatório, gratuito e universal; o Conselho Nacional de Educação; a previsão de um Plano Nacional de Educação; e a fixação de recursos. Em benefício dos interesses católicos, lê-se na carta a presença do ensino religioso; o reconhecimento da escola particular; a isenção de impostos aos estabelecimentos idôneos etc. Às classes menos favorecidas, dedicou um ensino específico, pré-vocacional e profissional (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007).

A educação brasileira materializou, portanto, a contradição existente entre o desenvolvimento do capitalismo e a persistência do conservadorismo de certos setores da classe dominante. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que cresceram as demandas e as oportunidades educacionais, a sua estrutura dualista se manteve quase sem alteração. Coerente e equilibrado com a ordem social dual que marcava a sociedade brasileira ainda na década de 1930, o sistema educacional era acentuadamente dualista: para os pobres, ensino primário vinculado às escolas profissionais; para os ricos, ensino secundário articulado ao ensino superior. A complexificação das relações sociais e as contradições da Revolução brasileira se materializaram em uma escola “que nem rompera de todo com o passado, nem se comprometera de todo com o futuro” (ROMANELLI, 1982, p. 68).

A centralização foi a marca da execução da política educacional nesse período, sendo materializada na Reforma Francisco Campos, de 1931, que, pela primeira vez, organizou a educação, em geral, e a educação superior, em particular, em todo o solo nacional (SILVEIRA, 2011). Essa reforma, complementada em 1942 por Gustavo Capanema, conformaria no Brasil a expansão da instrução articulada a um dualismo na estrutura educacional (FAZENDA, 1985).

Em conformidade com o desenvolvimento do capitalismo no país, as referidas reformas viriam contribuir para a formação da força de trabalho necessária para as novas demandas da indústria em desenvolvimento. Articuladamente, formava e conformava os trabalhadores urbanos. Nesse espírito, de uma industrialização que se erigia sobre os

²⁷ A modernização conservadora está nas bases do Estado de Compromisso, como uma forma de desenvolvimento que transforma pelo alto e conserva elementos tradicionais.

escombros do passado colonial, seriam implantados cursos para indústria, comércio e agricultura em paralelo aos cursos ginasial e colegial. Isso significa que aqueles que ingressassem em um curso básico no primeiro ciclo do ensino médio, ligado a alguma dessas atividades, não poderiam seguir seus estudos de forma a chegar ao ensino superior; estavam restritos aos cursos técnicos do segundo ciclo do ensino médio (SILVEIRA, 2010).

Além da criação desses dois ramos paralelos e complementares de ensino médio, o secundário e o profissional, foi construído um segundo sistema para educação profissional, composto pelo SENAI (1942) e o SENAC (1946), numa parceria do governo com a Confederação Nacional da Indústria/CNI e a Confederação Nacional do Comércio/CNC, respectivamente (RODRIGUES, 1998).

Apesar das tentativas de solucionar a demanda pela formação de mão de obra, devemos salientar que seu resultado foi limitado; o sistema educacional manteve algum grau de defasagem em relação ao ritmo de desenvolvimento econômico do país. Ainda que a expansão do ensino tenha ocorrido, ela não se mostrava suficiente quantitativa e qualitativamente.

Essa defasagem se encontrava aprofundada em função das contradições de um sistema político que conciliava facções opostas, mas que, muitas vezes, pedia para as frações tradicionais ligadas ao latifúndio; frações essas responsáveis pelo controle da expansão do ensino – manutenção da estrutura rígida, seletiva e discriminante, além do favorecimento do ensino de tipo acadêmico. A falta de escolas, o baixo rendimento e a discriminação vieram se somar com a permanência de um modelo de escola que já não correspondia às novas necessidades sociais e econômicas. Além dos setores oligárquicos, as novas camadas médias, fruto da urbanização, também não se desvincularam do ensino de tipo acadêmico. Almejando os privilégios e o status da classe dominante, as novas camadas chamavam pela expansão da antiga escola, responsável por um ensino em nada vinculado às atividades práticas (ROMANELLI, 1982).

Quanto ao ensino superior, a reforma do governo Vargas definiu o formato legal ao qual deveriam obedecer todas as instituições que viessem a ser criadas no Brasil, através do Estatuto das universidades de 1931²⁸. No entanto, não propôs a eliminação das escolas autônomas e nem negou a liberdade para a iniciativa privada. Dessa forma, o estatuto foi a expressão das contradições do período, mesclando aspectos de centralização e descentralização. No que se refere ao tipo de conhecimento produzido no ensino superior,

²⁸ Antes disso, a primeira universidade que surgiu no Brasil foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada por meio do Decreto nº 14.343, em 1920 (Silveira, 2011, p. 297).

podemos dizer que era basicamente profissionalizante. Em função da herança cultural de uma colonização no espírito da contrarreforma e do tipo de industrialização dependente da importação de tecnologia, o ensino superior brasileiro era negligente com a investigação científica.

Dessa forma, observamos que o plano educacional materializava e incidia sobre o processo estrutural e político que se desenvolvia. O capitalismo brasileiro incorporou parte das elites tradicionais à sua reprodução econômica e estrutura política, forjando uma expansão educacional específica que se fundamentava sobre a restrição de parte considerável da população à escolarização formal. A unidade do sistema educacional se mantinha deficitária em função do sistema dual classista.

3. Antecedentes históricos e as transformações do governo de JK

Nesta seção, pretendemos analisar um pouco das transformações pelas quais passou a economia brasileira após o fim do Estado Novo e, em especial, durante o governo de Juscelino Kubistchek. Ainda que abordemos também as transformações da ossatura do Estado, em termos de agências e política econômica, não nos deteremos aqui nas questões de ordem político-partidária que compuseram o cenário dessa nova fase da política nacional. Elas serão, brevemente, tratadas quando da análise das articulações que viabilizaram o golpe de 1964. Por ora, precisamos salientar que os atores sociais que se movimentavam durante o governo Vargas, continuaram a se movimentar e a se organizar nos anos posteriores (1945-64), mas viram o emergir de novas determinações históricas e sujeitos sociais.

No período de expansão capitalista, que se situa entre os anos de 1930 a 1950 já analisados, o centro da acumulação se encontrava no setor de bens de consumo popular e o processo produtivo se dava nos marcos do mercado competitivo, em decorrência das pequenas magnitudes de capital exigidas pelas inversões iniciais necessárias para o setor. Como consequência das contradições desse modelo de desenvolvimento – onde o financiamento da produção industrial se ligava aos limites da produção e do comércio externo cafeeiro – a década de 1950 assiste uma transformação em sua estrutura produtiva, fazendo emergir um novo modelo de acumulação (MANTEGA e MORAES, 1979). São essas transformações que tentaremos brevemente esboçar.

O período do Estado Novo teve o seu término, em 1945, condicionado por determinantes internos e externos. Internamente, o fim da Segunda Guerra abalou os regimes

autoritários do ocidente, gerando uma mobilização da sociedade contra as formas de governo que se assemelhavam aos regimes fascistas derrotados em 1945²⁹. No que se refere aos fatores externos, havia uma pressão internacional contra os modelos econômicos pautados no nacionalismo que colocavam o Estado como interventor e protecionista; surgia um novo liberalismo sob hegemonia norte-americana³⁰.

O primeiro governo, após o fim do Estado Novo e já terminada a Segunda Guerra Mundial, foi o de Eurico Gaspar Dutra, que chega à presidência em 1945. No tocante à estrutura estatal, apesar de ter extinguido alguns órgãos, o aparelho econômico no governo Dutra passou, do ponto de vista quantitativo, por certa expansão. No entanto, os órgãos que foram extintos ou neutralizados foram justamente aqueles que possuíam a capacidade de centralizar a coordenação e planejamento.

Nesse sentido, esses primeiros anos da nova composição política foram marcados por elementos de continuidade e também de ruptura. Por um lado, o fim do Estado Novo não representou, em termos de relação entre Estado e economia, uma reversão liberal, algo que não teria legitimidade entre as forças dominantes. Manteve-se, por exemplo, além das empresas públicas, os mecanismos de regulação do crédito, dos juros e dos salários. Por outro, algumas transformações podem ser percebidas na forma como funcionava a direção econômica do Estado e, principalmente, na diminuição da preocupação com o ritmo de desenvolvimento. Houve um arrefecimento da tendência à maior centralização, que podia ser verificada em fins do Estado Novo, principalmente no que se refere às agências de coordenação e planejamento (DRAIBE, 1995).

Em 1951, Getúlio Vargas volta à presidência, agora pela via eleitoral. Esse segundo governo é visto, por Draibe (1995), como um momento de inflexão em relação ao que vinha se delineando desde a década de 1930. Isso porque os anos de 1951-54 presenciam uma expansão e centralização da máquina estatal, estabelecendo as bases para a mudança estrutural do Estado, que pode ser mais bem identificada no governo de JK.³¹ Esse período, portanto, se identifica mais como um prenúncio do futuro do que como um suspiro agonizante do passado. “Sobre base e dinâmica sociais bastante distintas, definiu-se no início dos anos 50 um projeto político e econômico de desenvolvimento do capitalismo no Brasil mais profundo e

²⁹ Nem todos os regimes fascistas foram eliminados, como nos atestam os casos de Portugal e Espanha, mas a derrota do fascismo na Alemanha e na Itália reverberou pelo mundo e gerou consequências também no Brasil.

³⁰ Essa insatisfação externa se materializava internamente no partido da União Democrática Nacional, a conservadora UDN.

³¹ A industrialização pesada, cujo projeto já vinha se delineando desde o início da década de 1940, requeria um novo grau de centralização que só começou a se concretizar nesse momento.

complexo, mais abrangente, ambicioso e integrado que o delineado ao final da década de 30” (DRAIBE, 1995, p. 180).

A organização de uma nova estrutura que desse suporte à centralização necessária contou com alguns elementos fundamentais: rede de mecanismos de centralização dos comandos; a empresa pública como fator de dinamização do desenvolvimento; o banco de investimentos; novo desenho de articulação do empresariado com o Estado.

Ao mesmo tempo em que já se manifestava uma nova guinada de desenvolvimento econômico, o segundo governo Vargas, expressão das contradições que ameaçavam tanto o modelo econômico vigente quanto o pacto político populista, aprofundou sua vertente nacionalista, criando, por exemplo, a Petrobrás e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE). No entanto, esse nacionalismo viria a se mostrar insustentável dada as contradições de um modelo cujo desenvolvimento dependia das divisas advindas do setor agrário-exportador. A queda do preço do café, em 1953, seria a expressão desse problema (MENDONÇA, 1985).

O governo de Juscelino Kubitschek faria as transformações necessárias para a superação dessas limitações e colocaria o Brasil em sua fase de capitalismo avançado, a partir da internalização das forças produtivas tipicamente capitalistas. Ao mesmo tempo, se firmava a especificidade do capitalismo monopolista brasileiro com sua particular articulação entre a grande empresa estrangeira, a empresa privada nacional e a empresa pública. Para avançar na construção estrutura monopolista, eram aproveitados os instrumentos e aparelhos herdados do último governo Vargas, ao mesmo tempo em que eram criadas novas agências capazes de se desviar dos resistentes às transformações e atingir o grau de coordenação exigido pela tarefa modernizante (DRAIBE, 1995).

Materializando o novo direcionamento em uma política de governo, que deixaria no Estado as suas transformações, JK lança o Plano de Metas; uma experiência de planejamento integrado, originado dos diagnósticos feitos pela parceria da Comissão Econômica para América Latina/CEPAL com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico/BNDE. Estatizando formalmente a economia, o plano fundamentava-se na atuação do Estado como produtor direto nos setores estratégicos e controlador indireto de muitas das decisões privadas. Os objetivos iam desde a aceleração da acumulação capitalista até a elevação do padrão de vida da população, tendo como setores priorizados a energia, os transportes, a alimentação e as indústrias de base (MENDONÇA, 1985).

A importância desse tipo de política centralizadora reside no lançamento das condições para um aprofundamento e complexificação da industrialização. No entanto, o que

mais nos interessa é a forma como o plano foi implementado e as mudanças que trouxe, tanto no que se refere à esfera da produção quanto do Estado, cuja estrutura lhe propiciou a execução. Inicialmente, podemos dizer que as principais rupturas do governo de Kubitschek se deram na estrutura produtiva e nas estratégias de financiamento.

A forma de financiamento da indústria, calcanhar de Aquiles do modelo anterior, seria uma das principais transformações trazidas pelo novo padrão de acumulação. Em meio a pressões externas e internas, a questão do financiamento seria a responsável pela efetivação da internacionalização da economia brasileira, mediante empréstimos e investimentos diretos do exterior.³² Se por um lado, esse modelo resolvia a contradição anterior que criava um vínculo de dependência da indústria com o setor agrário-exportador, por outro, impunha novas contradições que demonstrariam, futuramente, a fragilidade da dependência brasileira. No tocante aos recursos internos, mais uma vez o aparelhamento do Estado pelo empresariado forjou a opção por não se mexer com as classes dominantes e seus lucros. A possibilidade de ferir os interesses da burguesia e dos latifundiários impedia uma reestruturação política fiscal e fazia da inflação a sua principal alternativa, agora não mais como uma política esporádica, mas como uma estratégia sistemática de obtenção de recursos internamente.

A reorientação do governo de Juscelino Kubitschek, quanto ao aprofundamento da industrialização, foi favorecida tanto pelos próprios condicionantes do modelo anterior quanto pela nova conjuntura internacional. Por um lado, os benefícios concedidos pelo governo Vargas – os bens e serviços oferecidos pelo Estado, controle cambial e desvalorização monetária, compressão salarial – gerou uma forte concentração de renda, capitais e empresas que possibilitaram uma redefinição quantitativa e qualitativa do mercado interno nacional. Por outro, os países centrais, já reconstruídos da Segunda Guerra Mundial, buscavam novas oportunidades de exportação de capitais. No caso do Brasil, os primeiros foram o Mercado Comum Europeu e o Japão, mas não tardaria os capitais norte-americanos chegarem nessas terras (MENDONÇA, 1985).

No que se refere à estrutura produtiva, podemos dizer, ao menos superficialmente, que os investimentos foram setorizados quanto à origem do capital. A inserção do capital estrangeiro se deu, principalmente, sobre as indústrias dinâmicas, como material de transporte, material eletro-eletrônico etc³³, enquanto o capital nacional se direcionou para os

³² Para Fernandes (2005), esse modelo pode ser identificado como capitalismo dependente-associado.

³³ Não queremos dizer que até esse momento não houvesse penetração do capital internacional, mas que há uma mudança quantitativa e qualitativa desse tipo de inserção. Até a década de 1950, os relativamente pequenos investimentos do capital multinacional se incidiam sobre comércio, extração e serviços e, nesse momento, é que começam a migrar para o investimento industrial (DREIFUSS, 1981).

ramos tradicionais. Ao Estado cabiam os ramos de longa maturação dos investimentos e maior lentidão da rotatividade do capital, além do investimento indireto no setor financeiro (MANTEGA e MORAES, 1979).

Cabe mencionar que a internacionalização da economia não significou prejuízos para o capital industrial “nacional”, nem tampouco para a empresa estatal. As demandas das multinacionais incentivaram e contribuíram para o desenvolvimento das outras empresas. A indústria brasileira se constituiu em um verdadeiro tripé sob mediação do Estado: capital privado nacional (bens de consumo), capital estrangeiro (bens duráveis), capital estatal (bens de produção).

Em relação à política de atração do capital estrangeiro, já no governo transitório de Café Filho, que antecedeu Juscelino, era lançada a instrução 113 da SUMOC segundo a qual era permitida a entrada de capital estrangeiro sem cobertura cambial e também assegurado ao investidor estrangeiro a importação de equipamento industriais segundo classificação prioritária (MENDONÇA, 1985). Essa medida favoreceu a associação do capital nacional com os multinacionais, mostrando que o tripé acima mencionado é apenas uma classificação genérica que não dá conta da complexidade da estrutura produtiva do período. Eram, justamente, esses setores, capitaneados pelo capital multinacional e associado, que asseguravam o maior dinamismo do desenvolvimento capitalista brasileiro.

A estratégia política para a implantação do novo modelo de desenvolvimento foi o esvaziamento do legislativo como espaço de aprovação das deliberações econômicas. O novo estilo de atuação do executivo fortalecido foi a criação dos órgãos de “administração paralela”, diretamente ligados à presidência, chamados de Grupos de Trabalho e Grupos Executivos, que se encontravam subordinados ao Conselho de Desenvolvimento. As decisões de política econômica eram, aos poucos, transferidas para gabinetes de técnicos. Esses grupos, com forte participação empresarial, controlavam a oferta de tecnologia e financiamentos aos empreendimentos particulares (MENDONÇA, 1985).

A despeito da política econômica do período ter acarretado em um crescimento industrial, novas contradições já se mostravam em emergência. Além da intensificação do processo de concentração do capital e a questão da inflação, a dívida externa não se mostrava como um problema conjuntural, mas estava nas raízes do novo padrão de acumulação. Isso se dava por duas razões principais. Em primeiro lugar, havia um descompasso na integração entre os ramos industriais, a partir do qual o setor estatal não conseguia acompanhar, com os bens de produção, a produção crescente de bens duráveis, tendo que recorrer à importação dos insumos necessários ao setor. Em segundo, além da crise do balanço de pagamentos, o

endividamento externo ainda seria ampliado pela relação conflituosa de uma industrialização baseada na produção de bens duráveis que se realizavam no mercado interno, mas que eram propriedade do capital estrangeiro, ou seja, que retornavam às suas matrizes sob forma de lucros, juros e dividendos (MANTEGA e MORAES, 1979). Essas contradições nos ajudam a entender a crise vivenciada pelo Brasil a partir de 1962, assim como os determinantes do golpe empresarial-militar de 1964.

3.1. Os embates educacionais e a Lei de Diretrizes e Bases

No que se refere à educação, o período que se inicia ao fim do governo de Getúlio Vargas em 1945 passa por importantes transformações. O período de redemocratização, atravessado por diversas continuidades, assistiu o emergir, após intenso debate, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. O percurso para sua elaboração foi marcado por dois processos complementares: o aumento da demanda da sociedade por educação e a disputa, entre os defensores da escola pública e da particular, em torno do modo em que tal expansão se daria (ROMANELLI, 1982).

A referida disputa se mostra como uma releitura dos embates que se fizeram presentes desde o fim da década de 1920 e que se mantiveram ao longo do governo Vargas, colocando em campos opostos o movimento da Escola Nova e a Igreja Católica. Se, até esse momento, a compatibilidade entre os dois lados se viabilizara nas especificidades do Estado de compromisso, que conciliava o moderno e o arcaico, o presente contexto impunha novas determinações às velhas disputas. Isso se deve não somente às contradições próprias do modelo de desenvolvimento a partir do qual indústria e latifúndio agrário-exportador se alimentavam, mas também à entrada de novos sujeitos no movimento renovador, mais especificamente, os socialistas (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007).

Quanto à pressão social pela educação, podemos destacar alguns elementos que a impulsionaram, como a expansão demográfica, acompanhada da urbanização, e a abertura do sistema político. Essa combinação de fatores gerou um descontentamento que, somado a um maior poder de fala, poderia colocar em questão o sistema dual de ensino, que havia sido formalizado pelas Reformas Capanema, assim como com a seletividade que o caracterizava. A luta pela escolarização assumiu, desse modo, a forma da luta de classes, ainda que não consciente. O sistema educacional teve de lidar, por um lado, com as pressões populares por mais educação e, por outro, com as frações da classe dominante tentando controlar essa pressão de modo a direcionar a forma de resolução (ROMANELLI, 1982).

Em consequência desse novo cenário político, a constituição de 1946 se aproximou do pensamento renovador ao colocar a educação como um direito de todos e assinalar o dever do poder público em todos os níveis, ainda que ao lado da iniciativa privada. Além disso, apontou para o concurso de provas e títulos para o preenchimento dos cargos do magistério e para a fixação de recursos mínimos destinados à educação. Foi nesse contexto que o primeiro ministro da educação do período, Clemente Mariani, nomeou uma comissão, tendo como presidente Lourenço Filho, para proposição de uma reforma da educação nacional.

A comissão, convocada em 1948 e presidida por Lourenço Filho, no mesmo ano apresentou o anteprojeto. No entanto, o texto final só sairia em 1961 em função da intensa batalha ideológica travada ao longo desses treze anos. Inicialmente colocado nos termos da centralização e descentralização, o debate não tardou a entrar para o âmbito da Escola pública em contraposição à particular. Se, por um lado, o resultado foi de relativa derrota para o sistema educacional, por outro, o processo foi vitorioso no sentido da força assumida por aqueles que pensavam em uma renovação educacional (SILVEIRA, 2010).

O primeiro anteprojeto, disponibilizado em 1948, seguia uma linha bem próxima à constituição e, compatível com os ideais reformadores, avançou em alguns pontos. Em meio ao debate sobre esse anteprojeto, o deputado Carlos Lacerda lançou mão de três substitutivos, sendo o terceiro deles o que colocou, entre outros pontos, a relativização da escola pública. O que o substitutivo pautava era a prioridade, a ser defendida pelo Estado, dos estabelecimentos particulares. Mais do que os donos das escolas privadas, era a Igreja Católica a principal interessada nessa legislação, pois via a função de suas escolas ameaçada com a universalização da educação pública. O protagonismo dos setores ligados à Igreja católica, na defesa dos interesses privatistas, pode ser explicado pela sua centralidade na história educacional brasileira. Os responsáveis pela escola particular leiga não organizaram, portanto, uma defesa específica, mas aproveitaram a legitimidade que a igreja possuía para a contemplação de seus próprios interesses (MINTO, 2006).

No outro polo do debate encontravam-se os defensores da escola pública, cujo movimento articulava abordagens ideológicas diversas, indo desde o pensamento liberal norte-americano e europeu até os marxistas socialistas. Iniciado já em 1948, o debate em questão teve seu ápice com a defesa da Educação Pública Universal, por Anísio Teixeira, em uma conferência realizada em Ribeirão Preto no ano de 1958. Foi em contraposição a essa conferência que, no ano seguinte, o “Substitutivo Lacerda” se apresentaria em defesa da Escola Privada (SAVIANI, 2010).

Em 1960, foi lançado o “Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados”, redigido por Fernando de Azevedo, cuja temática privilegiada foi a defesa da escola pública, já que os pressupostos didáticos da Educação Nova já haviam sido incorporados inclusive pela Igreja. A defesa articulada pelo novo manifesto assumiu a forma de um novo substitutivo com conteúdo semelhante ao primeiro anteprojeto. Em função disso, foi criada uma subcomissão na câmara para analisar os dois substitutivos e que, apesar das pequenas mudanças, acabou por favorecer os estabelecimentos privados de ensino. A lei de 1961 suavizou algumas questões colocadas por Lacerda quanto à prioridade dos estabelecimentos privados e a não obrigatoriedade do ensino, mas manteve o seu conteúdo central.

A nova estrutura educacional ficou, então, dividida em: educação pré-primária e ensino primário de 4 anos, podendo ser acrescido de mais 2; médio de 1ª ciclo - ensino ginásial com 4 anos de duração e aprendizagem profissional; médio de 2ª ciclo, com 3 anos de duração, podendo ser curso colegial secundário, curso normal e curso técnico (industrial, comercial e agrícola); ensino superior. Apesar da manutenção de três ramos no ensino médio, curso colegial secundário, curso normal e curso técnico, a nova legislação colocou a equivalência entre os mesmos, possibilitando a todos os seus concluintes a disputa pelas vagas do ensino superior (SILVEIRA, 2010).

Quanto à descentralização, diversas competências foram transferidas para o âmbito dos conselhos de educação, federal e estadual, os quais deveriam contar com representação dos estabelecimentos públicos e privados. Por fim, previu a existência de bolsas financiadas pelo Estado para os alunos pobres estudarem nas escolas particulares (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007).

Podemos observar, portanto, que a Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, buscou conformar as diferentes demandas que se colocavam para a educação, como a dos interesses privatistas da Igreja Católica, da expansão da escola pública e a ainda da formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Em benefício da escola particular, mas em concordância com a correlação de forças, a política educacional desse período trouxe avanços e conservações, cujas contradições ainda seriam trabalhadas ao longo de toda a década subsequente (SILVEIRA, 2010).

Assim sendo, parece-nos lícito afirmar, mais uma vez, que a manutenção do atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social, longe de ser uma contradição de fato, era uma decorrência da forma como se organizava o poder e, portanto, servia aos interesses dos grupos nele mais notavelmente representados (ROMANELLI, 1982, p. 181).

A despeito da tentativa de conciliação de interesses diversos, a iniciativa privada em educação se viu favorecida não somente pela legislação em si, mas também pela realidade educacional que sobre ela se erigiria. Ainda que significativa, a expansão da escola pública não foi suficiente para abarcar a população em idade própria para frequentar a escola. Em conformidade com as especificidades do contexto, a demanda social era pressionada a se adequar aos interesses em disputa.

4. O Golpe de 1964: Ruptura ou continuidade?

Em meio a um percurso marcado por permanências e discontinuidades, a industrialização brasileira atinge maior sofisticação no contexto do Plano de Metas e da nova articulação do Estado com o empresariado, no governo JK. Nesse panorama, perguntamo-nos o que representou o golpe, articulado por empresários e militares, que se instaurou sobre o Brasil em março/abril de 1964. Para compreendê-lo, precisamos analisar como as contradições inerentes aos compromissos, entre classes e frações de classes, que marcaram a economia e a política brasileira desde os anos 1930 foram remodeladas a partir das transformações vivenciadas em meados da década de 1950, quando foram consolidadas as indústrias de bens de consumo duráveis, através do estímulo ao capital estrangeiro e associado.

Com essa ampliação da abertura ao capital estrangeiro, a fração burguesa industrial passou a desenvolver-se com menor dependência das divisas que vinham do capital agrário-exportador. No entanto, a forma como foi relativizada essa associação entre capital industrial e agrário-exportador trouxe consigo outro tipo de dependência, agora em relação ao capital estrangeiro. A despeito das mudanças econômicas e sociais pelas quais passava o Brasil, o pacto populista se manteve, materializado em um congresso pouco representativo das maiores forças dinamizadoras do capitalismo brasileiro. Além disso, a luta de classe teve, nesse contexto, um de seus momentos de maior efervescência. São essas contradições que nos ajudam a compreender o significado das mudanças trazidas pelo golpe, tendo em vista as razões que o motivaram.

4.1. A crise de 1962 e as soluções da ditadura empresarial-militar

O início da década de 1960 trouxe consigo o florescer das contradições germinadas na década anterior a partir de uma série de conflitos intra e entre classes sociais. Os conflitos no interior da classe dominante se faziam em função do protagonismo da fração burguesa da indústria frente às outras frações da mesma classe, ao mesmo tempo em que se tencionavam as relações entre o Estado e a classe trabalhadora, outro pilar de sustentação do populismo. A crise econômica, iniciada em 1962, incidia sobre os trabalhadores que começavam a pressionar pela garantia de sua qualidade de vida. O período anterior ao golpe de 1964 já anunciava os problemas das mais diversas ordens, frutos de uma crise “de consolidação e crescimento do capitalismo no Brasil” (MENDONÇA, 1985, p. 83).

A partir de 1962, observa-se uma perda de dinamismo das inversões realizadas em meio ao plano de metas, perda essa materializada na diminuição do ritmo de crescimento industrial. Ainda que a crise iniciada nesse ano não possa ser negada, algumas são as explicações de uma vasta bibliografia que sobre ela se debruça.

Uma primeira ordem de interpretação, centrada no aspecto econômico da crise, pode ser encontrada na leitura de Maria da Conceição Tavares e José Serra (apud MANTEGA e MORAES, 1979). Segundo ela, tratava-se de uma crise que articulava a diminuição das taxas de inversão – em relação à profundidade da introdução e renovação do capital fixo no período de JK – com problemas de realização da produção, ou seja, de contenção da demanda.³⁴ O problema com a demanda pelos novos bens de consumo durável fazia com que o financiamento das novas inversões dependesse de uma ampliação do excedente-trabalho e dos investimentos públicos. Para os autores, essa ampliação do excedente não ocorria, havendo, ao contrário, uma redução da taxa de exploração dos trabalhadores que aprofundava, nos marcos dessa forma de expansão, as causas da crise.

O ano de 1962, de fato, experimentou uma redução das taxas de inversão. No entanto, isso se dava em função de uma dinâmica circular do tempo de maturação dos investimentos anteriormente realizados. Ao mesmo tempo, a própria dinâmica do sistema criava e ampliava as camadas médias aptas ao consumo dos novos produtos cuja produção agora se dava internamente (MENDONÇA e FONTES, 1988). Além disso, a importância dos bens de consumo correntes, na economia brasileira, não permite deduzir que o arrefecimento da

³⁴ Em outras palavras, podemos dizer que essa interpretação analisava que a crise decorria da articulação da redução do investimento industrial em maquinário e da restrição da demanda de consumo.

produção dos bens de capital estaria ligado aos problemas de realização dos bens duráveis; ainda que esse problema fosse real (MANTEGA e MORAES, 1979).

Na contramão dessa primeira interpretação, Francisco de Oliveira(2003) pontua que, se havia algum problema de realização, ele se encontrava ligado aos bens consumidos pelos trabalhadores, que viam um crescente de sua exploração. A ampliação da extração da mais-valia era propiciada pelo alto grau de concentração que o capital vinha experimentando e pela política do salário mínimo, que o mantinha em um mínimo vital. A crise, para o autor, estava ligada a uma contradição política entre os ganhos de produtividade e a possibilidade de expansão do sistema; contradição essa que se materializava na ofensiva da classe trabalhadora, principal motor do arrefecimento das inversões privadas.

Moraes (1979) pontua que, sejam políticos ou econômicos, quaisquer uns desses aspectos, se tratados isoladamente, não bastam para explicar o processo recessivo vivido pela economia brasileira. Quando do crescimento dos setores de bens de produção e bens de consumo duráveis, o problema do financiamento industrial se tornou ainda mais complexo do que nos anos de industrialização restringida. Se até o ano de 1962 os investimentos públicos mantinham a taxa de crescimento industrial, quando as inversões estatais caíram, a baixa do ritmo de acumulação se tornou inevitável. Em outras palavras, o país viveu, ao mesmo tempo, o problema do déficit público e a dificuldade de obtenção de capitais externos. Somado a isso, as lutas reivindicatórias limitaram a eficácia do processo inflacionário. Portanto, “a luta política sobredetermina a fase descendente do ciclo produtivo nas condições concretas do capitalismo brasileiro” (MANTEGA e MORAES, 1979, p. 35).

Articulada ao cenário de mobilização social, o Brasil vivia uma clássica crise de superacumulação do capital, entendida como a impossibilidade do capital valorizar-se em taxas que não sejam decrescentes, colocando em questão a possibilidade de novas inversões. Isso decorre do impulso “natural” de expansão do capital que, ao reduzir o valor unitário da mercadoria, afeta negativamente a taxa de lucro. Ainda que o capital possa contar com o incremento da taxa de mais-valia, sempre haverá um momento em que uma parcela do capital não poderá mais funcionar como capital até que o capital excedente tenha sido destruído. A crise brasileira pode ser caracterizada, dessa forma, como uma crise de superprodução de capital, mas isso pouco resolve o problema do ponto de vista do entendimento do processo. A fase descendente do ciclo industrial em que se encontrava a economia brasileira é uma condição para o surgimento da crise, mas não o suficiente. Outros elementos impulsionadores se encontram na tensa situação política vivida e no papel econômico do Estado, principalmente no que se refere à sua política de financiamento e controle dos investimentos

externos. Além da sensível base representada pelo Estado, a acumulação estava ainda calcada na contraditória relação com o capital estrangeiro. Por fim, soma-se o comportamento do setor agrícola que, com baixo crescimento, aumentou o custo da força de trabalho e não garantiu a captação de divisas estrangeiras (MANTEGA e MORAES, 1979).

Em síntese, podemos dizer que, além das características clássicas da crise tipicamente capitalista de superacumulação, a acumulação capitalista ainda sofria com mais dois obstáculos: impossibilidade momentânea de novos investimentos do estado e as manifestações políticas do fim do populismo. Em relação ao financiamento público, podemos dizer que a forma de acumulação estava em contradição com a forma de governo. O Estado, eixo da acumulação capitalista brasileira, não tinha mais condições (tributárias) de continuar financiando novos investimentos. Para reverter esse processo, teria duas opções: ampliar as emissões e elevar a inflação ou recorrer aos créditos internacionais e ter de se submeter às práticas contencionistas. Ambas feriam o pacto populista. Em relação às classes trabalhadoras, elas iniciaram grande mobilização política tendo em vista a recusa de arcar com os ônus do desenvolvimento econômico dos tempos de Juscelino. Também o capital estrangeiro estava receoso de aqui entrar em função da instabilidade do regime.

O golpe se originou, na perspectiva de superação desses problemas, de dois grupos básicos: os militares e os empresários industriais, organizados a partir da ESG e do complexo IPES-IBAD³⁵. Eles se apoiavam na defesa da segurança nacional e na crítica ao comunismo para a construção do apoio e da legitimidade necessária. O golpe não significou, do ponto de vista econômico, uma ruptura, mas a garantia política da consolidação da forma de acumulação implementada nos anos 50.

Em termos imediatos, o golpe representou o afastamento dos setores mais atrasados das classes dominantes no poder, 'substituídos' pela burguesia industrial e financeira. Simultaneamente, ele representou o esmagamento e a desarticulação das forças populares, excluídas, doravante, de toda a possibilidade de participação em qualquer instância do aparelho de Estado. (...) Somente nos quadros de um regime político de exceção a continuidade do modelo econômico inaugurado em 1955 estaria garantida (MENDONÇA, 1985, p. 89).

A recessão duraria até 1967, mas no intervalo 1964-67 ela pode ser vista como uma recessão calculada e necessária cujo fruto seria o conhecido milagre econômico. Em meio à esse processo, o novo governo seguiu duas diretrizes básicas: criar condições para as novas

³⁵ Essa articulação entre o IPES e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática/IBAD será posteriormente trabalhada.

inversões e fornecer as bases institucionais da concentração oligopolista – algo que já ocorria, mas de forma caótica.

A fórmula para o financiamento interno foi o arrocho salarial. Em nome do combate à inflação, foi construída uma nova legislação salarial e trabalhista, em 1965, com intuito de transferir recursos para a indústria e criar um novo sindicato que funcionasse como construtor da coesão social. Suprimiu o poder de pressão dos trabalhadores e sua estabilidade no emprego, ao mesmo tempo em que aumentou as garantias das empresas. O esvaziamento do poder político dos trabalhadores aumentou também a produtividade do trabalho. Tudo isso nos mostra como a nova política trabalhista foi um fator fundamental do “milagre” que se instauraria.

Além dessas questões que articulavam a repressão ao ritmo de acumulação, o Estado também redefiniu a sua forma de lidar com as empresas. Nesse sentido, iniciou uma política de favorecimento da grande empresa através do controle de crédito, da perda de influência dos pequenos empresários, de uma nova mística de racionalidade do desenvolvimento que igualava a eficiência econômica à grande empresa e do controle de preços e ampliação das exigências fiscais. Nesse período, foram lançados o Imposto sobre produtos industrializados/IPI e o Imposto sobre circulação de mercadorias/ICM.

Como forma de qualificar a sua atuação, o Estado também reorientou as suas funções junto à economia. A ampliação da captação da poupança interna – onde se destacavam as poupanças compulsórias como o Fundo de Garantia de Tempo de Serviço/FGTS – se constituía como um capital fixo das empresas privadas, repassados pelas instituições públicas; isso sem contar com a captura dos excedentes dos setores médios da classe trabalhadora destinados à ampliação do crédito ao consumidor. Ampliou-se também o setor produtivo estatal, cujos recursos eram obtidos através do financiamento externo e da transformação das estatais em empresas lucrativas. Alargando as bases de financiamento e reforçando a dinâmica de reprodução do capital especulativo, espalhou-se o gerenciamento dos ativos financeiros, onde se destaca sua intervenção no mercado de capitais através da emissão de Letras do Tesouro Nacional e Obrigações Reajustáveis do Tesouro Nacional (MENDONÇA, 1985).

Contando com essa reorientação, no ano de 1967, a recessão vivida pelo Brasil começava a apontar para um novo ciclo. A capacidade ociosa, decorrente da inflação e da restrição creditícia, que gerou a falência e absorção das empresas menores por empresas mais sólidas, possibilitava um aumento das taxas de lucro sem grandes demandas por capital fixo. A nova correlação de forças, violenta com o movimento sindical e desarticuladora das instituições democráticas, foi bastante desfavorável para as classes dominadas reduzindo em

20% o salário-mínimo real, mas benéfica para o ritmo de acumulação. Também a reorganização do sistema financeiro favoreceu os grandes grupos econômicos e incentivou o crédito ao consumidor como forma de ampliar a demanda por bens de consumo duráveis. Essa orientação do governo permitiu que “a burguesia financeira se tornasse, ao lado dos monopólios estrangeiros, um dos setores privilegiados do capitalismo local” (MANTEGA e MORAES, 1979, p. 54). Tudo isso ainda foi beneficiado pela conjuntura internacional que favorecia a entrada de capital estrangeiro e, por conseguinte, a redução da taxa de juros e dos custos de financiamento.

Em função da acumulação pautada no capital estrangeiro e na compra de parte dos bens de produção no exterior, foi necessário um programa de exportações a partir do qual houve um favorecimento do intercâmbio de seus produtos (açúcar, soja, café e minério de ferro), além de generosas subvenções. Tal política permitiu um equilíbrio na balança comercial mesmo num período de crescentes importações de bens de produção. Favorecidos também pelas exportações, os setores de bens de consumo popular conseguiram uma retomada do seu ritmo de expansão, ainda que o poder aquisitivo das classes trabalhadoras tivesse diminuído.

Nesse período, foi criada a Agência Especial de Financiamento Industrial/Finame com intuito de financiar a formação de capital fixo via créditos para compra de máquinas e equipamentos, além de uma modificação da política fiscal através da qual parte dos tributos foi transformada em incentivo para novos investimentos. Já contando com certa recuperação, foram ampliados os investimentos e gastos estatais em infraestrutura, tanto no que se refere às empresas públicas de serviços quanto às empresas produtivas estatais. Não obstante, esse setor estatal era o maior importador de bens de capital do país. No que tange à produção, o setor estatal atuava, principalmente, nas áreas de siderurgia, petroquímica, hidroelétrica e mineração; atividades essas que requeriam maiores investimentos.

O capital estrangeiro, que vinha se desenvolvendo desde a década de 1950, vai aos poucos impondo a “tônica do processo expansivo e implementando um salto qualitativo na escala de acumulação do país, transformando os setores sob seu controle no carro-chefe da economia brasileira” (MANTEGA e MORAES, 1979, p. 57). Dessa forma, as maiores taxas de crescimento se encontravam, no período de 1966/73, na mecânica, no material elétrico e no material de transporte.

O ciclo expansivo que marca o período conhecido como “milagre econômico” se deu, portanto, através de uma conjugação de condicionantes que propiciaram a elevação da taxa de lucro, como o barateamento do capital constante e a elevação da taxa de mais-valia. No entanto,

esse mesmo modelo de desenvolvimento já carregava suas contradições que nos ajudam a explicar a crise que se avizinhava. Nesse sentido, é importante destacar o nexos econômico-financeiro com o exterior que, via importação de insumos básicos e bens de capital e também evasão de remessas de lucros, ocupa papel central na conjuntura recessiva posterior.

4.2. A Articulação do Golpe

A reestruturação política empreendida pela ditadura empresarial-militar possibilitou a manutenção e aprofundamento do padrão de acumulação que vinha se desenvolvendo, no Brasil, desde meados da década de 1950. No entanto, essa não era a única alternativa possível para a resolução das contradições que despontavam no início da década de 1960. As disputas que se acirravam, no período, expressavam os diferentes projetos de sociedade que estavam em jogo. A correlação de forças, entre os grupos sociais que se articulavam, delineava as alternativas para que cada projeto se colocasse com maiores chances de viabilização. É esse desenrolar que pretendemos entender.

Como salientamos no ponto anterior, a crise de 1962 se tratou de uma característica crise de superacumulação de capital. No entanto, o encaminhamento para as situações recessivas não são um desdobramento natural de sua própria dinâmica de acumulação; os condicionantes estruturais lançam as possibilidades, mas as soluções se relacionam com a correlação das forças políticas em disputa e com os projetos que por elas são colocados. O governo de João Goulart, mais conhecido como Jango, tinha como perspectiva um encaminhamento reformista para a crise, encaminhamento esse que muito preocupava os setores dominantes então contemplados pelo padrão de acumulação em voga. A condução das reformas, almejadas pelo governo, colocavam no horizonte a construção de uma soberania nacional que feria os interesses das frações burguesas associadas ao capital multinacional. Essa era a tônica do debate travado, em meio a um cenário mundial de guerra fria, quando a inserção econômica dos Estados Unidos se somava a uma intervenção política que visava garantir seus interesses e hegemonia (NETTO, 2014).

Na realidade, as contradições do “Estado de Compromisso”, articuladas às tensões acirradas pelo clima da Guerra Fria, criaram uma instabilidade política durante todo o período de 1945-64, não somente nos anos que antecederam o golpe, sobre a qual rondava há muito as

possibilidades de ruptura com restrita democracia então instalada³⁶ (MENDONÇA e FONTES, 1988). Os principais partidos articulados ao fim do Estado Novo eram o Partido Social Democrático, o Partido Trabalhista Brasileiro e a União Democrática Nacional; além do Partido Comunista Brasileiro, que atuava na ilegalidade. O PSD e o PTB tinham sido formados sob inspiração de Vargas, reunindo, respectivamente, os interesses das oligarquias rurais e os setores urbanos ligados ao sindicalismo. Em oposição, a UDN tinha uma plataforma liberal e moralizante apoiada, principalmente, por profissionais liberais, industriais e fazendeiros.

Paralelamente, a sociedade civil se complexificava multiplicando as suas entidades, tanto do lado do empresariado quanto dos trabalhadores. A maior organicidade popular, ensejada nesse período, resultou em uma ampliação da articulação empresarial, com protagonismo para a burguesia multinacional e associada.

Esse bloco multinacional associado tinha algumas formas organizacionais a partir das quais articula e expressava seus interesses em comum, ao mesmo tempo em que desviava dos entraves do regime populista. Dreifuss (1981) subdivide essa estrutura organizativa em três grandes eixos: escritórios de consultoria tecno-empresarial; associações de classe; grupos de ação.

Os escritórios privados de consultoria surgiram, na década de 1950, como uma “consequência lógica da consciência empresarial da necessidade de planejamento, perícia técnica e administração eficiente” (DREIFUSS, 1981, p. 83). Representavam um primeiro estágio de consciência do empresariado, a partir da qual buscavam soluções para seus interesses privados através de reformas parciais. Por outro lado, conseguiram avançar para além dos interesses individuais alcançando uma solidariedade coletiva no interior da fração de classe como um todo, materializada na busca por reformas econômicas junto à máquina estatal que atendessem ao conjunto dos interesses multinacionais e associados. Os escritórios de consultoria foram um dos meios através dos quais se realizou a interação entre esses interesses e o Estado. Seus principais exemplos foram o Consultório Brasileiro de Produtividade/CPB e a CONSULTEC.

Essa solidariedade de interesses, já um tanto amadurecida, se expressou também a partir da renovação³⁷ e criação de novas associações de classe que deveriam orientar os empresários em temáticas como a produção e a administração. O corporativismo que marcava

³⁶ Tanto a posse de Juscelino Kubitschek quanto a de João Goulart foram marcadas por tentativas mal sucedidas de algum tipo de golpe de Estado.

³⁷ Antigas associações, como a Confederação Nacional da Indústria/CNI, foram ocupadas e sua direção conquistada por representantes dessas frações mais dinâmicas da economia brasileira (DREIFUSS, 1981).

as organizações da burguesia vinha, aos poucos, cedendo espaço para uma crescente politização do encaminhamento dos interesses econômicos. Os mais importantes focos de pressão política eram a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo/FIESP; o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo/CIESP; a Federation of the American Chambers of Commerce; e o Conselho Nacional das Classes Produtoras/CONCLAP. Além dessas organizações mais gerais, as corporações multinacionais ainda se articulavam em associações setoriais, como a Associação Brasileira para o desenvolvimento de Indústrias de Base/ABDIB e a Associação Brasileira de Indústrias de Máquinas/ ABIMAQ.

Essas duas formas organizacionais, descritas acima, tinham em comum o fato de articularem o empresariado com o Estado a partir da já comentada administração paralela. No entanto, esses setores, desejando também compartilhar do governo e interferir na opinião pública, organizaram grupos de ação política e ideológica, cujo principal exemplo é o Instituto Brasileiro de Ação Democrática/IBAD. Essa agência que, além de financiada pelos empresários, recebia forte ingerência da CIA, teve a sua ação mais marcante no processo eleitoral de 1962, quando financiou diversos candidatos que manifestavam uma campanha contrária à Jango.

Na mesma linha de atuação do IBAD, surgiu o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais/IPES, cuja articulação se conhece como complexo IPES/IBAD³⁸. Esse complexo, que expressava a fase política dos interesses multinacionais e associados, tem na sua história o próprio desabrochar de um grupo de pressão em uma organização capaz de uma ação política sofisticada, como o foi o golpe de 1964. De forma articulada, o IBAD surge como um mecanismo de ação tática e o IPES como um centro estratégico. Apesar de sua insuficiência na criação do consenso com o conjunto da sociedade, foi vitorioso no que se refere ao esvaziamento do apoio ao Executivo e ao apoio à reação ao bloco no poder. Agiam, principalmente, na campanha anticomunista e na união empresarial para uma sociedade compatível com seus interesses.

Ao mesmo tempo, esse foi o período de ascensão da luta dos trabalhadores, do movimento estudantil, das manifestações culturais. Se para entender o golpe, precisamos reconhecer o papel das organizações empresariais, igualmente precisamos apreender as manifestações populares que colocavam em grau mais intensificado a luta de classes.

³⁸ As artimanhas utilizadas pelo IBAD nas eleições de 1962 foram tão escandalosas que, quando veio a público, foi criada uma Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar suas atividades, gerando a sua dissolução em 1963. A articulação com o IPES era tamanha que este instituto foi também investigado pela CPI do IBAD (NETTO, 2014).

Para começar, o movimento operário e sindical se contrapunha à erosão de seus salários, através de greves mobilizadas por um número crescente de sindicatos. Escapando à estrutura oficial – que remonta o Estado Novo e que foi mantida nesse período – emergiram novas organizações que tinham como perspectiva a coordenação da ação dos trabalhadores; como foi o caso do Comando Geral dos Trabalhadores/CGT e do Pacto de Unidade e Ação/PUA. As reivindicações não se descuravam dos problemas imediatos, que atingiam frontalmente a vida dos trabalhadores, mas também avançavam para questões com uma clara dimensão política. Se, por um lado, foi intensa a mobilização em torno da instituição do 13º salário em 1962, por outro, foi também intensa a participação sindical na campanha para o retorno do presidencialismo, em 1963³⁹ (NETTO, 2014).

No entanto, a despeito dessa efervescência política em meio ao movimento sindical, alguns problemas se mantiveram, como a separação entre as vanguardas e as bases e também a restrição, relativa ao geral de trabalhadores, do número de filiados.⁴⁰ Além disso, as pautas políticas do sindicalismo do período não iam além das reformas acenadas pelo governo e pouco se contrapunha à estrutura oficial herdada do Estado Novo; estrutura essa que viria a contribuir para a repressão dos trabalhadores em tempos de ditadura. Porém, essas ressalvas não tiram a importância do movimento sindical, cuja força as próprias classes dominantes perceberam e se adiantaram para tomar a frente do processo (MENDONÇA e FONTES, 1988; MATTOS, 2009).

Os trabalhadores do campo também passaram por um intenso avanço organizacional, trabalhadores esses que não contavam nem com a limitada legislação trabalhista que regulava o trabalho nas cidades. As Ligas Camponesas, que agiam principalmente no Nordeste e chagaram a atuar em 13 estados, reivindicavam os direitos civis que lhes eram negados e incorporou também a pauta da Reforma Agrária. Estimulado União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil/ ULTAB, o movimento sindical rural também cresceu e acabou contribuindo para a constituição da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura/CONTAG, em 1963.

Avançou igualmente a atuação organizada de certos sujeitos sociais coletivos, principalmente os estudantes universitários. Tendo como principal polo de articulação a União Nacional dos Estudantes/UNE, sua inclinação progressista se acentua ainda mais com a

³⁹ A chegada de Jango à presidência, após a renúncia de Jânio Quadros, contou com uma série de turbulências em função da resistência dos setores conservadores. Quando esses setores se viram sem força para impedir a posse de Jango, lançaram mão de uma artimanha a partir da qual o regime político se tornou parlamentarista como forma de diminuir o poder do presidente.

⁴⁰ Alguns dados mostram que, mesmo nesse contexto de crescente mobilização, as organizações sindicais não alcançavam mais do que 25% dos trabalhadores. (NETTO, 2014)

criação, em 1961, dos Centros Populares de Cultura, a partir dos quais orientavam-se para além dos limites das Universidades. Na realidade, os CPCs não estavam isolados, mas faziam parte de processo de renovação cultural e mobilização do mundo que se via atravessado pela cultura.

Os anos que antecedem o golpe foram, portanto, de complexificação da sociedade civil e de multiplicação de suas formas organizacionais, compondo um cenário de ampliação da consciência coletiva das classes fundamentais que se envolviam na disputa em torno dos encaminhamentos possíveis para o desenvolvimento social. Se, por um lado, a organização empresarial já possuía algum histórico de constituição, por outro, “essa efervescência política expressava um fenômeno novo: a diversificação e a articulação de agências que, na sociedade civil brasileira, expressavam os interesses e as aspirações das classes exploradas e das camadas subalternas” (NETTO, 2014, p. 46).

Em meio às contradições políticas e à crise econômica, o projeto nacionalista do governo de João Goulart, político do PTB, era próximo das demandas populares, sendo a maior expressão dessa proximidade as “reformas de base” que almejava implementar. Dentre elas, podemos destacar como mais significativas: a reforma agrária que, destruindo o monopólio oligárquico da terra, baratearia a oferta de alimentos e conteria o êxodo rural; a reforma tributária e fiscal que agia para a racionalização das principais fontes do fundo público; a reforma bancária para dar prosseguimento ao avanço do processo industrialização pesada; a reforma urbana como forma de regulação do solo das cidades (NETTO, 2014, p. 42). Essas reformas eram apoiadas por todos os setores engajados nas lutas sociais, desde o movimento sindical até o movimento estudantil, passando pelos trabalhadores do campo e também por alguns campos da igreja católica que se encontravam também envolvidos com as questões que afetavam a sociedade brasileira.

No entanto, não foi somente o projeto das reformas de base que colocou Jango em confronto com as classes dominantes e com os setores mais conservadores que compunham o Congresso Nacional e se espalhavam pela sociedade. Quando da renúncia de Jânio Quadros à presidência, a resistência em relação à Jango já começou a se manifestar. Ferindo a constitucionalidade, que previa em caso de renúncia a sucessão do vice-presidente, parcelas do Exército e do Congresso rejeitavam e não aceitavam a sua posse. A mobilização social, que contou com apoio de outras parcelas do Exército, em defesa da constitucionalidade conseguiu garantir a posse de Jango. Por outro lado, as forças conservadoras alteraram o regime político de presidencialista para parlamentarista, como forma de reduzir o seu poder e

força de atuação.⁴¹ Essa precoce resistência à Jango, manifestada nesse “golpe branco”, pode ser explicada pela sua origem partidária, pela sua base social ligada aos sindicatos e também pelo tenso clima de Guerra Fria em que qualquer aceno nacionalista era visto como uma ameaça comunista.

No início de seu mandato, ainda em tempos de parlamentarismo, as tensões começaram a se acirrar com as ações do primeiro-ministro Tancredo Neves, afinado com Jango. O viés nacionalista, que feria os interesses multinacionais e associados, fazia parte do projeto do governo para encaminhar não somente o desenvolvimento econômico, mas também os impasses da crise. Tancredo, por exemplo, já em outubro de 1961 cancelou a concessão da empresa norte-americana Hanna Mining Co. que praticava, desde 1955, a exploração mineral no quadrilátero ferrífero de Minas Gerais. Postura semelhante assumia Leonel Brizola no Rio Grande do Sul (NETTO, 2014).

Como se vê, a inclinação de Jango não era uma postura isolada, com a qual poucas parcelas dialogavam, mas se constituía num alternativo projeto de desenvolvimento econômico do Brasil, possuindo amplas bases sociais de apoio. No entanto, esse projeto alternativo em nada se assemelha ao socialismo ou qualquer coisa do gênero. Tratava-se de reformas que agiriam dentro dos marcos do capital. De mesma forma, o presidente não estava disposto a saídas violentas para a execução de suas metas; contava com o apoio de suas bases e com a aliança PTB-PSD para que conseguisse implementá-las.

Acontece que o campo em que Jango manobrava possuía características divergentes. De um lado, estava o movimento sindical que pressionava pelas reformas de base “na lei ou na marra”. De outro, estava o PSD que, além de não compactuar com tanta instabilidade, se inclinava para um reformismo mais conservador.

Perdendo o apoio de ambos os lados, o ano de 1964 marca uma guinada mais à esquerda por parte de Jango e uma defesa mais ostensiva das reformas de base. Esse fato acirrou a polarização ideológica que já se encontrava acentuada na sociedade brasileira. Enquanto a esquerda superestimou tanto a pressão que a sua força de mobilização poderia causar quanto a força dos setores legalistas do Exército, a direita já estava se articulando para conter o processo que presidente tentava encampar.⁴² Essa articulação contava com militares,

⁴¹ O regime presidencialista seria retomado, em 1963, através de um plebiscito que contou com ampla mobilização para sua realização.

⁴² Há uma grande polêmica na historiografia envolvendo a forma de atuação da esquerda no período contando com alguns pesquisadores defendem que tanto a direita quanto a esquerda eram golpistas na década de 1960. Aqui concordamos com a perspectiva de que não estava no horizonte da esquerda a ruptura com a ordem democrática, mas a defesa das reformas, pelas quais Jango lutava, ainda dentro da ordem capitalista e da

empresários, políticos e, claro, apoio norte-americano, tanto bélico quanto diplomático. Além disso, foi efetuada toda uma campanha de mobilização da opinião pública, através dos meios de comunicação que se encontravam nas mãos dos empresários ligados ao golpismo, para desmoralizar e deslegitimar o governo, taxando-o de corrupto e subversivo.

A intensificação da luta de classes, no início de 1964, expressou-se em processos grevistas, no campo e na cidade, sem precedentes na história do país. Os ânimos se exaltaram ainda mais com o pronunciamento de Jango, em março de 64, no ato de apoio às reformas de base. No discurso, proferido em frente à estação ferroviária da Central do Brasil, o tom era de ofensiva em relação às demandas por reformas. Jango falou das restrições democráticas, dos privilégios dos monopólios nacionais e internacionais, da reforma agrária. A direita pedia o impeachment do presidente e mobilizava as organizações que lhe davam apoio, como a Tradição, Família e Propriedade/TFP. Apoiadas pela hierarquia da igreja católica, eram realizadas passeatas pelo Brasil contra a “comunização” do país – as Marchas da Família com Deus pela Liberdade.

A mobilização da direita crescia, mas Castelo Branco, figura articuladora dos civis e dos militares através do IPES, sabia que era necessário algum fato específico para romper com a legalidade que ainda era defendida por amplas parcelas da oficialidade. Esse fato veio com a Revolta dos Marinheiros, apoiada pelos fuzileiros navais que deveriam reprimi-la e também pelo presidente. O golpe começou se precipitar em Minas Gerais no dia 30 de março e no dia 1º de abril já se revelou vitorioso, não havendo forças militares para contê-lo. Nem a greve geral, puxada pelo movimento sindical, conseguiu travar o golpe que se instalava (NETTO, 2014).

Do ponto de vista econômico, o golpe não significou nenhuma transformação radical. Ele tão somente garantiu a consolidação do padrão de acumulação que já vinha sendo implementado desde 1955, reconstruindo as bases para a retomada da expansão e do processo de concentração oligopolística já em curso. Do ponto de vista político, ele viria acertar um duplo reordenamento: de um lado, continha os movimentos populares e, de outro, garantia a hegemonia do capital monopolista sobre as demais frações da burguesia brasileira (MENDONÇA e FONTES, 1988). Protagonista do capital multinacional na sociedade civil, o IPES viria a introduzir os seus intelectuais⁴³ nos postos estratégicos da administração pública

democracia burguesa. Sobre essa polêmica, ver: MELO, D. B. O golpe de 1964 e meio século de controvérsias: o estado atual da questão. *Revista História & Luta de Classes*, v. 10, p. 11-21, 2014.

⁴³ Com isso queremos dizer que os empresários não necessariamente assumem postos na esfera do Estado, podendo introduzir, com maior eficácia, os intelectuais articuladores e representantes de seus interesses. (GRAMSCI, 1979)

de modo a reproduzir as suas condições de dominação. Os intelectuais orgânicos ao capital multinacional e associado, portanto, contribuíram para a articulação do golpe de 1964 e também com as formulações que se seguiriam.

4.3 O Golpe de 1964 e a educação

A ditadura empresarial-militar brasileira colocaria novos desafios para educação em concordância com os condicionantes do novo modelo de desenvolvimento que vinha se estruturando desde meados da década de 1950. A estrutura educacional era cobrada a se reformular, tendo por base as consequências da LDB recém-criada⁴⁴.

Como analisado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, de 1961, representou a vitória das forças conservadoras e privatistas, ainda que tenha sinalizado com alguns avanços no que se refere à equivalência dos cursos técnico e secundário. No entanto, mesmo esse tímido avanço, fruto da forte mobilização da sociedade, pode ser adequado às forças privatizantes. Isso porque, entre a política educacional e a execução, se encontram ainda as frações de classe em disputa pela sua adequação prática aos seus interesses em jogo.

Nesse sentido, em função da equivalência, as escolas particulares profissionalizantes passam por um remodelamento a partir do qual oferecem, principalmente às classes trabalhadoras, a *chance* de ingressar no ensino superior.⁴⁵ Em conformidade com a tradição cultural que remonta os tempos de Império, os filhos da classe trabalhadora visavam ascender socialmente pela via educacional e chegar ao ensino superior. Com a equivalência, podiam cursar um profissionalizante qualquer que, formalmente técnico, era na verdade propedêutico. Não obstante, na prática, tais cursos eram falsamente propedêuticos também, pois não preparavam suficientemente para o ensino superior, reservado para os filhos da classe dominante, egressos do ensino médio secundário (FREITAG, 1986).

Dessa forma, os cursos de ensino médio técnico, oferecidos pela iniciativa privada não eram nem profissionalizantes, nem propedêuticos. Eram, em geral, aqueles que pouco exigiam de equipamento e pessoal – como os cursos comerciais, de contabilidade, normal, etc. – e não atendiam aos interesses de seus alunos, nem tampouco às demandas da indústria em franca

⁴⁴ As questões abordadas nesse ponto serão, mais detalhadamente, trabalhadas no quarto capítulo, após a análise dos interesses educacionais formulados no IPES e nos CONEPEs. Aqui, só faremos algumas aproximações iniciais.

⁴⁵ Contraditoriamente, a classe dominante e os setores médios encontravam-se, majoritariamente, atendidos pela escola oficial de qualidade.

expansão. A pressão que a educação viria a sofrer seria fruto dessas inadequações: por um lado, a classe trabalhadora pressionando pela expansão do ensino superior e, por outro, a indústria reclamando um ensino médio técnico coerente com as demandas do desenvolvimento econômico. Essas contradições estão na base da política educacional da ditadura empresarial-militar brasileira.

Na realidade, a demanda por formação de mão de obra do novo modelo de desenvolvimento, que vinha se delineando desde o governo de Juscelino Kubistchek, já começara a cobrar por políticas de educação antes mesmo do golpe de 1964. Às perspectivas desse empresariado ligado ao capital produtivo, se somavam as recomendações das agências internacionais, igualmente movidas pelo cenário da economia mundial.

Desse modo, desde os primeiros anos da década de 1960, a educação passa a se delinear como peça central do desenvolvimento, entendida tanto no âmbito da difusão da cultura, quanto da formação de uma base social pronta para os desafios dos novos tempos. Dando embasamento em nível internacional, fora delineado o plano da “Aliança para o progresso”, cujo programa encontra-se delineado na Carta de Punta del Este, de 1961. Esse plano decenal pode ser descrito como um mecanismo de cooperação norte-americana para o desenvolvimento econômico, político e social, direcionado aos países da América Latina. No contexto de Guerra Fria, tal auxílio vinha fazer frente à vitória da Revolução Cubana e aos avanços dos movimentos socialistas locais (FAZENDA, 1985).

Em termos gerais, a Aliança preconizava uma melhoria nos padrões de vida, a partir dos mais diversos meios, incluindo a eliminação do analfabetismo; melhoria essa cuja implementação seria supervisionada pelo Conselho Interamericano da Aliança para o Progresso. Para a área específica da educação, foi formulado o Plano Decenal de Educação a ser supervisionado pelo Conselho Interamericano Econômico e Social. Neste plano, a educação já aparece vinculada à formação de capital humano, cujo investimento geraria um lucro correspondente.

A educação voltada para o desenvolvimento econômico, norteadada pela Teoria do Capital Humano, começava, portanto, a construir suas bases no Brasil. Apesar da aparente exterioridade dessas ideias, vindas de organismos internacionais, elas possuíam ressonância em interesses internos vinculados ao capitalismo internacional – o referido empresariado multinacional e associado. Relação semelhante se daria nos acordos MEC-USAID⁴⁶, aos quais nos deteremos em outro momento.

⁴⁶ A USAID foi uma agência norte-americana, criada em 1961, cuja sigla significava Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

Em paralelo ao amadurecimento das ideias da Teoria do Capital Humano no Brasil, desenvolviam-se concepções e práticas educacionais contra hegemônicas que tinham como perspectiva projetos alternativos de sociedade. Além da comentada campanha em defesa da escola pública, um novo nacionalismo emerge e assume uma perspectiva progressista de contraponto ao Imperialismo e valorização da cultura nacional.⁴⁷ Nas imediações dessa concepção, a Educação Popular é ressignificada ao obter um caráter de conscientização e valorização da cultura popular; uma educação do, para e pelo povo (SAVIANI, 2010).

No cenário de mobilização social, que marcou esses primeiros anos da década de 1960, o governo de João Goulart foi visto como uma representação e uma possibilidade do nacionalismo antes esboçado. No entanto, isso não significou um silenciamento daqueles que o apoiavam; ao contrário, estavam mobilizados na defesa das reformas pretendidas e na pressão sobre o congresso conservador (NETTO, 2014). Compendo essa efervescência, encontravam-se os estudantes, cuja pressão principal incidia sobre o ensino superior. Tal mobilização se estendeu até depois do golpe e sua ressonância não pode ser negligenciada, a despeito de toda a repressão sofrida (CUNHA, 1988).

O golpe de 1964 foi uma solução, dentre outras possíveis, para as contradições que se colocavam entre o desenvolvimento econômico e o pacto político populista. Essa solução beneficiou o capital internacional e os setores internos cuja dinâmica se ligava ao modelo de desenvolvimento de tipo dependente. O contexto histórico que se seguiria teve de lidar com a pressão dos estudantes e do mercado de trabalho, tornando latentes as contradições de um sistema educacional inábil tanto para conter as reivindicações sociais quanto para formar a mão de obra necessária (ROMANELLI, 1982).

A crise educacional vivida, pelo Brasil, no início da década de 1960 aconteceu em função da contradição entre a inelasticidade da oferta e a expansão da demanda efetiva. Essa demanda estava em crescimento em função, principalmente, do desenvolvimento industrial – principalmente, a partir de 1950 – e da deterioração das formas tradicionais de ascensão da classe média. Inicialmente, a ação foi girada para uma expansão quantitativa, mas que se mostrou insuficiente em decorrência das demandas de contenção de gastos que a crise trazia. Nesse contexto, o nível privilegiado foi o médio, o que gerou uma maior distorção entre a procura e a oferta de vagas no ensino superior (CUNHA, 1973).

⁴⁷ Vale apontar que a maioria das organizações de esquerda, defensoras do nacionalismo, não identificava o imperialismo com frações internas do capitalismo brasileiro, mas acreditava que a burguesia, supostamente nacional, também se movia pelos mesmos interesses.

Para a análise da política educacional desse período, Romanelli (1982) observa duas fases. A primeira se estende até 1968 e se constitui como uma iniciação ao problema educacional, um primeiro tratamento. Nela, o aumento da demanda social é atendido com alguma expansão, é instituído o salário-educação, são firmados os acordos MEC-USAID e é estabelecida a comissão Meira Matos para análise da crise vivida pelo ensino superior. A segunda fase se caracteriza por um tratamento mais orgânico, ou seja, é o momento em que os problemas educacionais assumem uma relevância em relação ao todo da sociedade. Essa organicidade advém da necessidade de adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento associado e dependente. Nesse momento, foram promulgadas as Leis nº 5.540/68 e 5.692/71 e o planejamento educacional foi integrado ao plano nacional de desenvolvimento e modernização econômica.

Com isso, queremos dizer que a ditadura empresarial-militar buscou lidar com diferentes setores que pela educação se interessavam; em especial, destacamos os estudantes, a escola particular e os empresários industriais. Não obstante, o Estado não se constitui como uma entidade separada da sociedade a mediar seus conflitos, mas se define como um aparelho privilegiado para a reprodução da classe dominante em meio às disputas entre suas frações. Como trataremos dessas questões em outros momentos do trabalho, aqui nos deteremos a algumas breves considerações sobre o processo de germinação das principais leis educacionais do período, quais sejam as de nº 5.540/68 e 5.692/71, que reformam a universidade e o então ensino de 1º e 2º graus, respectivamente.

Inicialmente, podemos apontar que esse foi o período de formulação, amadurecimento e execução da concepção produtivista da educação que, nos marcos da Teoria do Capital Humano, submetia o processo educacional aos interesses de mercado por entendê-lo como um fator de desenvolvimento. Essa concepção, que marcaria as políticas públicas de então, tinha como corolário as ideias de racionalidade, eficiência e produtividade. Paralelamente, a mercantilização continuou sendo beneficiada pela expansão da educação associada a uma série de medidas protetoras da iniciativa privada. Como pano de fundo, a relação com os Estados Unidos foi estreitada e atravessou o campo educacional tanto no financiamento, quanto no planejamento e execução (SAVIANI, 2008).

A ajuda internacional, no período em destaque, partia de uma determinada noção de subdesenvolvimento que o entendia como um simples estágio na escala de desenvolvimento. Esse estágio possuiria algumas características comuns, mas também algumas especificidades em função das quais a intervenção estrangeira estaria norteada. No entanto, podemos afirmar que, em linhas gerais, a intervenção na educação se dava nos marcos da criação de uma

determinada sociabilidade e hábitos de consumo e também da formação da mão de obra de todos os níveis.

A crise educacional, que vinha desde a LDB, foi a justificativa encontrada para declarar a necessidade de uma cooperação internacional. Em verdade, a intervenção se deu como forma de adequar a educação à nova expansão econômica que se avizinhava. Dentre os “auxílios” externos recebidos, a atuação da USAID sobre a educação brasileira foi a mais significativa e contemplou os mais diversos níveis (primário, médio e superior), preocupando-se tanto com a formação acadêmica quanto com a técnica. Seu funcionamento incluía a reestruturação administrativa, o planejamento, o treinamento de pessoal docente e técnico e o controle do conteúdo geral de ensino. Toda essa articulação se fundamentava na crítica feita aos profissionais e à gestão brasileira da educação e tinha nos dirigentes nacionais a mediação capaz de solucionar os problemas educacionais (CUNHA, 1988).

Intermediadas pelas recomendações internacionais, pelas frações internas interessadas e também pela mobilização social, portanto, diversas leis, pareceres e decretos foram lançados já apontando para a reforma educacional que o Brasil viria sofrer. A primeira delas foi a Reforma universitária que, sintetizada na lei nº 5.540/68, foi formulada em meio à intensa contestação estudantil e à retomada do crescimento econômico. A reforma se relacionava, além de uma série de outros condicionantes, com as agitações estudantis e com as demandas do setor produtivo que almejava incidir sobre as funções da universidade. Em sua suma, a despeito da roupagem e do discurso modernizador, a reforma serviu para fins reprodutores quando se adequou à ordem econômica e reduziu ao máximo a autonomia universitária⁴⁸ (ROMENELLI, 1982).

Dois relatórios foram produzidos e deram a tônica da Reforma Universitária de 1968, são eles o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e o Relatório Meira Matos. Eles traziam a dupla abordagem, distinta e complementar, que atravessou o sistema educacional no período: a mentalidade empresarial de adequação da educação ao sistema econômico e a estrutura repressiva advinda das forças armadas. Dentre as mudanças principais colocadas, destacamos o fim das cátedras, a racionalização dos recursos, a instituição dos departamentos, do sistema de créditos, da pós-graduação, e dos vários cursos de níveis diferentes, como os cursos de curta duração (SILVEIRA, 2011).

Apesar da possibilidade de conciliar interesses diversos com a reforma, que pouca resistência gerou, algumas novas contradições emergiram em sua execução. Como nos sugere

⁴⁸ No quarto capítulo, analisaremos mais detidamente essa nova política.

Freitag (1986), a reforma pode ser analisada a partir de dois pares dialéticos: contenção-liberalização e racionalização-irracionalização. Nesse sentido, ela observa que o movimento pela expansão do ensino superior, ao ser atendido pela via da racionalização de recursos, gerou a irracionalidade da quantidade em detrimento da qualidade. Para dar conta desse problema, mecanismos de contenção tiveram de acompanhar a liberalização; foram eles, a profissionalização da Lei 5692 e a instituição do jubramento a partir do decreto nº 477.

Desse modo, a lei nº 5692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus, veio a ser uma tentativa de resolver a pressão sobre a universidade que, desde a equivalência da LDB/61, desvirtuava a profissionalização para um ensino propedêutico disfarçado e ameaçava a qualidade do ensino superior. Dessa forma, solucionaria um problema social de demanda e um problema econômico de formação da força de trabalho.

A primeira mudança, trazida pela lei, foi a ampliação da obrigatoriedade do ensino para 8 anos, que se estenderia dos 7 aos 14. Esse nível educacional obrigatório, que compunha o 1º grau – antigo primário e ginásio – tinha como objetivos a educação geral, a sondagem vocacional e a iniciação ao trabalho. Com isso, a seletividade que marcava a passagem do primário para o médio, em função da admissão, fora extinta. A partir de então o grau médio era composto pelo 2º grau – antigo colegial – profissionalizante, a partir do qual se extinguia o dualismo das escolas secundárias e técnicas. A relação entre o primeiro e o segundo grau se torna uma relação de continuidade, mas envolve a possibilidade de terminalidade em cada um dos níveis (CUNHA, 1973).

Em relação ao currículo, estabelece um núcleo comum nacional e uma parte diversificada e, além disso, estabelecia as regras da educação geral e da iniciação ou formação para o trabalho. No 1º grau a educação geral era exclusiva nas séries iniciais e prioritária nas finais. No 2º grau, a formação especial era prioritária, a partir da qual poderiam ser formados técnicos ou auxiliares dependendo da duração e do curso. A educação geral definia a continuidade e a especial, a terminalidade.

As matérias do núcleo comum foram fixadas pelo Conselho Federal de Educação, a partir da resolução nº 8/71, e ainda se incluíram a educação física, a educação moral e cívica, a educação artística e programas de saúde e religião. Em relação à formação especial, o CFE também indicou matérias para os setores primário, secundário e terciário, na resolução nº 339/72. Na adaptação às necessidades locais, os conselhos estaduais possuíam certa autonomia e poder de decisão. No entanto, as habilitações deveriam corresponder às necessidades do mercado de trabalho, devendo, para isso, contar com a cooperação com as empresas e com avaliações periódicas (LIRA, 2010).

Desse modo, podemos observar que a articulação da Reforma Universitária com a Reforma do 1º e 2º graus veio dar conta dos embates que giravam em torno da educação e dela reclamavam para ampliação das chances de ascensão social, por um lado, e para a formação da força de trabalho, por outro. Relacionada, portanto, com as disputas e a participação das agências internacionais, sindicatos, associações, instituições religiosas etc., as consequências das políticas públicas educacionais da ditadura podem ser assim sintetizadas: ampliação das matrículas, ênfase tecnicista nos currículos, expansão das escolas privadas e silenciamento de professores e alunos. Quanto à mercantilização e repressão aos movimentos sociais, outras medidas vieram se somar para sua efetivação.

Nesse aspecto, destacamos duas medidas, ambas do primeiro governo da ditadura, implementadas ao longo da gestão do ministro da educação Flávio Suplicy de Lacerda. A primeira delas é a Lei nº 4.464, conhecida Lei Suplicy, de 6 de abril de 1964 que proibia as atividades políticas nas organizações estudantis, além de definir a regulamentação destas entidades. Na prática, era um mecanismo de contenção e repressão do movimento estudantil, já que foram instaladas, também sob comando do ministro, as comissões especiais de inquérito, responsáveis pelos Inquéritos Policiais Militares/IPMs. Foi a partir dela que a União Nacional dos Estudantes se viu colocada na ilegalidade (CUNHA, 1988).

No mesmo ano, outra lei chama atenção pelo favorecimento à escola privada; é a lei de nº 4440 que foi responsável pela institucionalização do salário-educação, a partir do qual as empresas tinham que dar à previdência 2% do salário mínimo regional por empregado ou oferecer o ensino primário. Essa verba ia 50% para os governos tendo em vista o desenvolvimento do ensino fundamental e o restante ficava com a União para, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, fomentar o fundamental em unidades menos privilegiadas. As empresas podiam, como alternativa, se associar às escolas particulares, no sistema de bolsas de estudos⁴⁹ (LIRA, 2010).

Nesse sentido, vemos como o Regime empresarial-militar, afinado também com as ideias e os agentes responsáveis pela LDB/61, favoreceu a iniciativa privada de diversos modos. Já com a LDB, o aumento do poder dos Conselhos Estaduais e Federal, além de pulverizar as decisões enfraquecendo a resistência, tinha a escolha de seus cargos sujeita às pressões dos interesses privados. A ditadura, além disso, institucionalizou outros mecanismos de apoio, como as bolsas de estudos, as isenções fiscais e as novas possibilidades abertas pela ampliação do salário-educação.

⁴⁹ Em 1965, o salário-educação foi estendido a todos os funcionários públicos e privado, favorecendo os interesses empresariais em torno dele.

A educação foi acometida, nesse período, por duas formas de privatização. Se, por um lado, a sua mercantilização ganha fôlego ao se espriar para o ensino superior, por outro, os próprios objetivos educacionais são privatizados pelos interesses de mercado. Como afirma Saviani (2008), mesmo o setor público foi invadido pela mentalidade privatista, através da adoção dos critérios de mercado pra abertura e condução dos cursos, da adoção dos parâmetros empresariais de gestão e da inclusão de empresários em conselhos universitários. Essas são consequências que ainda sentimos em nossos dias, fruto de uma inflexão rumo a um pragmatismo que subsume de forma mais direta a educação aos interesses do capital.

Capítulo 2 –O que os empresários querem da educação? Conflitos e consensos esboçados e articulados no Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

O golpe de 1964, protagonizado por civis e militares, foi uma solução encontrada pela burguesia multinacional e associada para ultrapassar as barreiras que se encontravam tanto entre outras frações dominantes quanto entre os trabalhadores. O seu projeto de desenvolvimento capitalista, marcado pelo controle oligopolista e pela abertura ao capital estrangeiro, não logrou a hegemonia com o conjunto da sociedade e precisou lançar mão de outros meios para a sua realização. O golpe foi a face coercitiva da implementação desse projeto de sociedade para o qual o consenso fora, somente em partes, obtido. O papel do IPES nesse processo é de suma importância, na medida em que participava ativamente das esferas de consenso e coerção, tendo em vista a construção de um pensamento único que legitimasse a intervenção no governo de João Goulart.

Atuando, dessa forma, a partir de diversas frentes, o Instituto não só esteve à testa da articulação do golpe, mas também da reestruturação do aparato político e econômico que se seguiria. Além de contribuir para a formação da consciência coletiva do empresariado como um todo e de sua ligação com as forças militares, agiu no sentido da mobilização da sociedade de forma a deslegitimar o presidente João Goulart e construir um clima favorável à dissolução do seu governo. Nos primeiros anos da ditadura empresarial-militar, fez parte da elaboração do planejamento econômico e educacional e também da articulação da sociedade civil em torno desses projetos em desenvolvimento.

Neste capítulo, tentaremos entender um pouco da estrutura organizacional do Instituto, a sua composição interna e as formas a partir das quais atuava. Além disso, visamos analisar o seu projeto educacional e o modo como ele se expressou nos dois encontros realizados com a temática educacional, em 1964 e 1968.

1. Estrutura e História

As bases para a criação de uma instituição como o IPES, e também o IBAD⁵⁰, foram lançadas durante o governo de JK, quando o ambiente para a expansão do capital monopolista ficou mais propício ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, se mantinham os acordos

⁵⁰ O Instituto Brasileiro de Ação Democrática/IBAD surgiu um pouco antes do IPES, em 1959, e fora seu parceiro até a sua dissolução, em 1963. Tinha como perspectiva o combate ao comunismo e aos políticos que ameaçavam os interesses empresariais no Brasil.

populistas. Vimos que, nesse momento, a burguesia multinacional e associada deu seus primeiros passos na direção de sua formação e organização enquanto classe, a partir dos escritórios de consultoria e das associações patronais, como forma de contornar as contradições que atravessavam a sua atuação. Os associados do IPES, em geral, também estavam presentes em algum desses tipos de organização.

O IPES pode ser considerado, no sentido gramsciano, um partido político da burguesia, no qual uma parcela dessa classe possuía a capacidade de organizar os seus interesses com o objetivo de difundi-los e torná-los de toda a sociedade. Essa perspectiva de construção da hegemonia se dava não somente em relação aos trabalhadores, mas, principalmente, em relação à própria classe burguesa. O núcleo fundador do instituto preocupava-se em conscientizar, sob sua direção, o empresariado do seu papel na sociedade, fazendo-os perceber que suas motivações não poderiam se restringir aos imediatos interesses corporativos.

Essa articulação da burguesia em torno de seus interesses, comuns e a longo prazo⁵¹, não era construída, necessariamente, pelos próprios empresários, mas também pelos intelectuais à eles ligados, os chamados intelectuais orgânicos⁵². Como afirma Gramsci:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência de sua própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. (GRAMSCI, 1979, p. 3-4).

Em fins da década de 1950 e início de 1960, as frações mais dinâmicas do capital atuante no Brasil não possuíam líderes reconhecidos e organizados, mas tão somente algumas associações de cunho mais setorial. Foi à luz dessa deficiência que alguns empresários e executivos do Rio de Janeiro e de São Paulo começaram a se reunir, ainda no governo de Jânio Quadros, formando então o núcleo dirigente do que viria a ser o IPES. A ativação formal do grupo, no entanto, só aconteceria em fins de 1961, quando a renúncia de Jânio colocara na presidência um político ligado aos sindicatos, João Goulart (DREIFUSS, 1981; SOUZA, 1981).

⁵¹ Referimo-nos aqui aos interesses da burguesia que derivam de sua reprodução enquanto classe, indo além das demandas corporativas imediatas.

⁵² Dentre esses intelectuais orgânicos, cabe pontuar os chamados tecno-empresários que se destacavam pela atuação em diretorias de empresas e pela ingerência no aparelho do Estado. O conceito tecno-empresários qualifica, em termos de ligação com frações de classe, os ditos tecnocratas que ocuparam postos no Estado na década de 1960, em especial, após o golpe.

Oficializado em 29 de novembro de 1961, o lançamento do IPES foi favoravelmente recebido por diversos setores da imprensa, como *Jornal do Brasil* e *O Globo*, e também por alguns membros da Igreja Católica. A orientação anticomunista e a sua motivação por uma reformulação do Estado contemplava não só os interesses da burguesia, mas também de amplas parcelas da sociedade cujo conservadorismo se amedrontava da proximidade que Jango tinha com o movimento sindical.

Em função do prestígio conquistado, o IPES rapidamente se expandiria e se organizaria em outras cidades, como Porto Alegre, Santos, Belo Horizonte, Curitiba, Manaus e outros lugares menores. Não obstante, sua elite orgânica se centralizava no então estado-cidade da Guanabara e em São Paulo, onde eram compostas direções regionais formadas por um Conselho Orientador, um Comitê Diretor e um Centro Executivo, a partir das quais saíam os diretores nacionais. Os postos dessas esferas organizacionais eram, em sua maioria, ocupados por “proprietários, acionistas, presidentes e diretores dos interesses multinacionais e associados operando no Brasil” e também por “oficiais militares de prestígio” (DREIFUSS, 1981, p. 173). Se, por um lado, a ampla distribuição dos postos significava uma preocupação com a concentração indevida de poder, por outro, a ocupação de postos de maior destaque demonstrava a hegemonia dos grandes empresários no interior do IPES. A composição do Comitê Executivo organizado no Rio de Janeiro⁵³, por exemplo, demonstra essa correlação de forças. Fazem parte do comitê as diferentes formas autonomizadas do capital, mas a prioridade se encontra com o capital especulativo e com os setores mais dinâmicos do capital produtivo. Vejamos isso com mais detalhes no quadro 2:

⁵³ Dele, somente o General Golbery do Couto e Silva não participava também do Comitê Executivo Nacional.

Quadro 2 – Articulações políticas e econômicas dos membros do Comitê Executivo do IPES organizado no Rio de Janeiro		
Associados	Articulações Políticas	Ligações econômicas
Antônio Carlos do Amaral Ozório	- Associação Comercial do Rio de Janeiro	- Rupturita S.A. - Banco Português do Brasil - Banco Português de Investimentos
Glycon de Paiva Teixeira	- Comissão Mista Brasil-USA - CONSULTEC - Associação Promotora de Economia - Bird	- Mercedes Benz - Kaiser Alumínio - Capuava Refinaria de Petróleo - Emp. Minérios - União dos Bancos Brasileiros - ICOMI - Union Cardibe - Radio S/A Perfurações Consolidadas
Gal. Golbery do Couto e Silva	- Escola Superior de Guerra - Conselho Nacional de Segurança	-
Gal. Heitor Almeida Herrera	- Escola Superior de Guerra	- Carborundum S/A - Cia. Cimento Portland - ITAÚ/ Banco Itaú - IBEC – Fundo de Crescimento - J. Bergen Engenharia - Fazenda Pecuária/ Alegria Corumbá
José Rubem Fonseca	-	- Light S/A
Oswaldo Tavares Ferreira	- Conselho Superior das Classes Produtoras/ CONCLAP - Clube dos Lojistas do Rio de Janeiro	- Casa Tavares Roupas

Fonte: DREIFUSS, 1981.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Em 1964, o IPES-GB⁵⁴ e o IPES-SP se separaram, mas as mudanças em cada uma das regionais foram basicamente administrativas. Na realidade, desde seu surgimento, que o Rio de Janeiro se destacava mais pela direção política e pelos estudos estratégicos, enquanto São Paulo encabeçava os grupos de ação, principalmente as operações clandestinas⁵⁵. Para as finalidades desse trabalho, o que mais nos importa é a orientação geral do instituto, cuja construção se deu nos anos em que as regionais ainda atuavam conjuntamente. Por ora, cabe pontuar que os dois encontros sobre educação – o simpósio de 1964 e o seminário de 1968 – foram organizados pelo IPES-GB, mas estavam em conformidade com as diretrizes que vinham sendo construídas desde 1961.

Em termos organizacionais, o IPES se estruturava em Grupos de Estudos e Ação cujos setores de atuação eram: publicação e divulgação; educação; trabalho sindical; assistência social; atividades econômicas; levantamento de conjuntura; estudos; editorial; escritório de Brasília; e integração. Os Grupos de Estudos e Ação, à luz desses setores, eram subdivididos em seis grupos operacionais (DREIFUSS, 1981; SOUZA, 1981).

O Grupo de Levantamento de Conjuntura/GLC, também chamado de Grupo de Pesquisa, se responsabilizava por acompanhar os acontecimentos políticos, analisando seu impacto e esboçando orientações táticas. Ele, como um grupo de planejamento estratégico, indicava as principais áreas de preocupação, fixando as diretrizes para ação. Além disso, ainda encarregava-se da articulação com o Exército, sendo liderado, inclusive, pelo General Golbery do Couto e Silva, que já se encontrava na reserva.

O Grupo de Assessoria Parlamentar/GAP tinha uma atuação mais obscura e, por indicação de uma liderança do IPES, deveria ser chamado de escritório de Brasília. Ele era o canal de financiamento que ligava o instituto à sua rede de parlamentares beneficiados. O GAP também coordenava a ação política anti-Jango em Brasília, fazendo a articulação com órgãos do governo e grupos políticos opositores. Nesse tipo de campanha contra o presidente, o IPES se mantinha taticamente mais escondido, enquanto o IBAD fazia o trabalho mais exposto ao público.

O Grupo de Opinião Pública/GOP era encarregado de disseminar os objetivos e atividades do IPES, por meio da imprensa, como forma de divulgar as pesquisas e estudos do instituto, tornando-os do conhecimento de toda a sociedade. Na essência, era um instrumento

⁵⁴ O nome do IPES organizado no Rio de Janeiro era IPES-Guanabara, pois nesse período o território da cidade do Rio de Janeiro compunha o Estado da Guanabara.

⁵⁵ Um exemplo de operação clandestina era a articulação de grupos que, espalhados pelo Brasil, estavam dispostos a pegar em armas para destruir o governo de Jango.

de difusão de suas ideias para construção do consenso, a partir de todos os meios que estavam ao seu alcance. Era considerado, pelo General Heitor Almeida, a base de sua ação política.

Ligado ao GOP se encontrava o Grupo de Publicações ou Editorial/GP que organizava os canais de expressão que divulgavam o material. Além disso, estimulava e sincronizava a produção de materiais, por parte de indivíduos ou grupos, que fossem compatíveis com as suas diretrizes. Supervisionado pelo romancista José Rubem Fonseca, o grupo organizava a produção de artigos para a imprensa e de panfletos para divulgação entre estudantes e operários, assim como articulava a publicação de livros que consideravam contribuir para a democracia brasileira.

O Grupo de Estudo e Doutrina/GED se compunha de uma série de unidades de pesquisa que forneciam o material para o Grupo de Levantamento de Conjuntura e o de Publicações. Os estudos produzidos pelo GED eram a base para o material preparado para a divulgação externa. Também forneciam as bases para a construção das diretrizes estratégicas, bem como os projetos de lei e emendas, que eram apresentados no Congresso a partir do Grupo de Ação Parlamentar (DREIFUSS, 1981).

Por fim, o Grupo de Integração se responsabilizava por angariar pessoas e fundos para o IPES.

Os empresários eram aliciados a participar da ação liderada pelo IPES com intensidade variável de engajamento político-econômico. O Grupo de Integração recrutava associados e patrocinadores das diferentes frações empresariais e, dessa forma, várias equipes foram colocadas em campo, capazes de operar com facilidade nos muitos níveis e entre diversos setores da classe dominante. Conduziam-se as atividades de recrutamento, tendo em mente o potencial econômico e as possibilidades políticas dos recrutados. O grupo servia também ao objetivo geral do IPES de estabelecer sua hegemonia política e ideológica no bloco burguês (DREIFUSS, 1981, p. 199-200).

Quando da separação entre Guanabara e São Paulo, o IPES-GB sofreu algumas alterações. Em primeiro lugar, o Conselho Orientador e a Diretoria – composta pelo presidente e pelo vice – passaram a exercer as funções da Comissão Diretora e do Comitê Executivo; funções de delineamento das diretrizes políticas e operacionalização dos programas e projetos de ação. Em segundo lugar, os Grupos de Estudos e Ações também foram, parcialmente, modificados. O Grupo de Assessoria Parlamentar foi dissolvido e surgiu o Grupo de Educação Seletiva que organizava o Curso de Atualidades Brasileiras. No entanto, em 1968, dos seis grupos só restaram dois: o Grupo de Educação e o Grupo de Estudos e Pesquisa (SOUZA, 1981).

A história e a forma como o IPES se organizava já nos dão alguns indicativos dos meios através dos quais ele agia para fazer valer seus interesses no Estado e também na realidade social. Tendo como objetivos a contenção da suposta ameaça comunista, materializada no governo de João Goulart, e a objetivação dos interesses monopolistas na ossatura do Estado, a elite orgânica organizada no IPES necessitava não somente coesionar o empresariado, mas também conquistar a legitimidade para sua ação junto à sociedade como um todo, ou pelo menos parte dela. Contava, além dos empresários, com a presença de professores universitários, técnicos e especialistas que agiam conforme a sua tática de contrapropaganda aos projetos da esquerda e também de elaboração de propostas concretas. Dessa forma, suas atividades tinham dupla dimensão, uma pública e outra clandestina, sendo essa última voltada, principalmente, para a corrosão do governo Jango (SOUZA, 1981; NETTO, 2014; DREIFUSS, 1981).

A sua ação “clandestina” possuía forte articulação com o IBAD, que se expunha a realizar a maior parte do “trabalho sujo”, mas tinha no IPES o seu centro estratégico e articulador. Mantinham, por esse viés, uma campanha política, ideológica e militar, a partir da qual buscavam construir uma vontade coletiva, e empreendiam uma guerra psicológica como forma de criar a instabilidade legitimadora da intervenção militar. Além do controle da mídia e da imprensa, também lançavam mão de forças-tarefa e unidades de ação⁵⁶ para desestabilizar o governo e articular a sua reação.

Ainda nessa vertente conspiratória, os líderes do IPES buscavam articular os grupos antigovernistas, existentes no Brasil, que se encontravam dispersos. Existem relatos, inclusive, de grupos de civis e militares ipesianos que viajaram pelo país em busca de grupos que estivessem dispostos a lançar mão da força militar, caso fosse necessário. O IPES não logrou o sucesso esperado logo nos seus estágios iniciais, mas a disciplina insurrecional e essas campanhas difundidas por todo o país não tardaram a surtir efeito.

O sucesso de sua campanha, cujo ápice foi o bem sucedido golpe de 1964, também se deveu à ligação do Instituto com as Forças Militares. Os ativistas do IPES estavam liderando um movimento civil-militar, de cunho antigovernista, “baseado numa estrutura de oficiais da ESG” (DREIFUSS, 1981, p. 361). A Escola Superior de Guerra era um centro superior de formação militar que, em geral, incorporava altos oficiais os quais, movidos por uma

⁵⁶ A clandestinidade de sua ação fica expressa na defesa, por parte de alguns líderes, de que o instituto se mantivesse como um grupo secreto. Além disso, parte das forças-tarefa se constituía como grupos com codinomes.

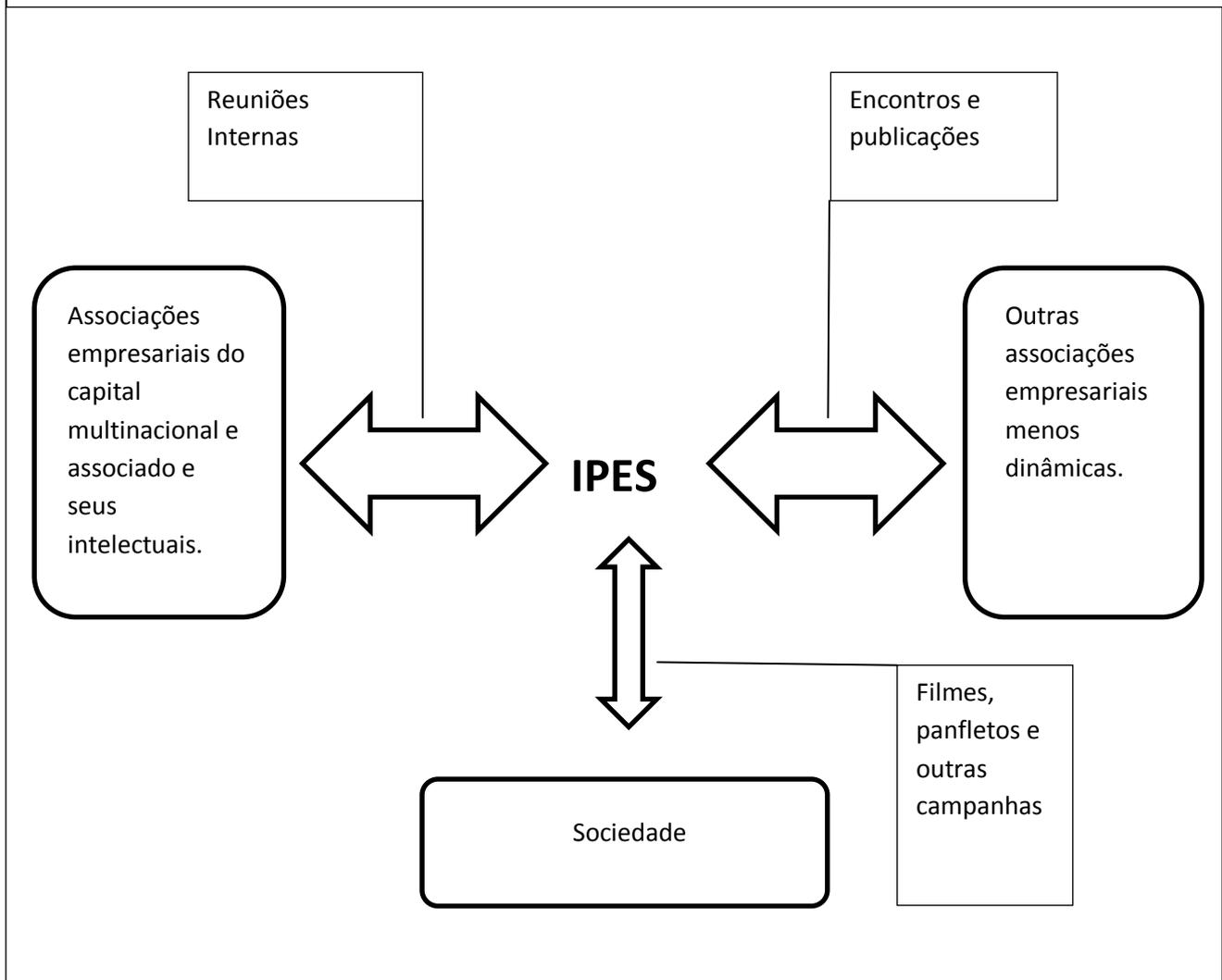
concepção estratégico-elitista de sua função social, preocupavam-se com questões mais abrangentes do que a suas vidas de militares.

Paralelo a essa articulação militar, o IPES mantinha uma atuação pública que se direcionava para o conjunto da burguesia e para a sociedade como um todo. Internamente ao bloco burguês, o objetivo era a conscientização empresarial de seu papel no encaminhamento dos problemas que afligiam o Brasil. Nesse sentido, eram organizados seminários, encontros, publicações e reuniões mais restritas, como forma de coesionar o empresariado sob a hegemonia da fração multinacional e associada. Externamente, os seus líderes apareciam como respeitáveis homens de negócios, preocupados com o desenvolvimento do Brasil. Para manter essa aparência, se declaravam sem motivações políticas, que os comprometessem com a direita ou a esquerda, ou comprometimentos de classe. Mostravam-se como patriotas dispostos a contribuir para as soluções dos problemas nacionais. Para o público mais amplo, eram elaborados, em geral, panfletos e filmes pedagógicos.

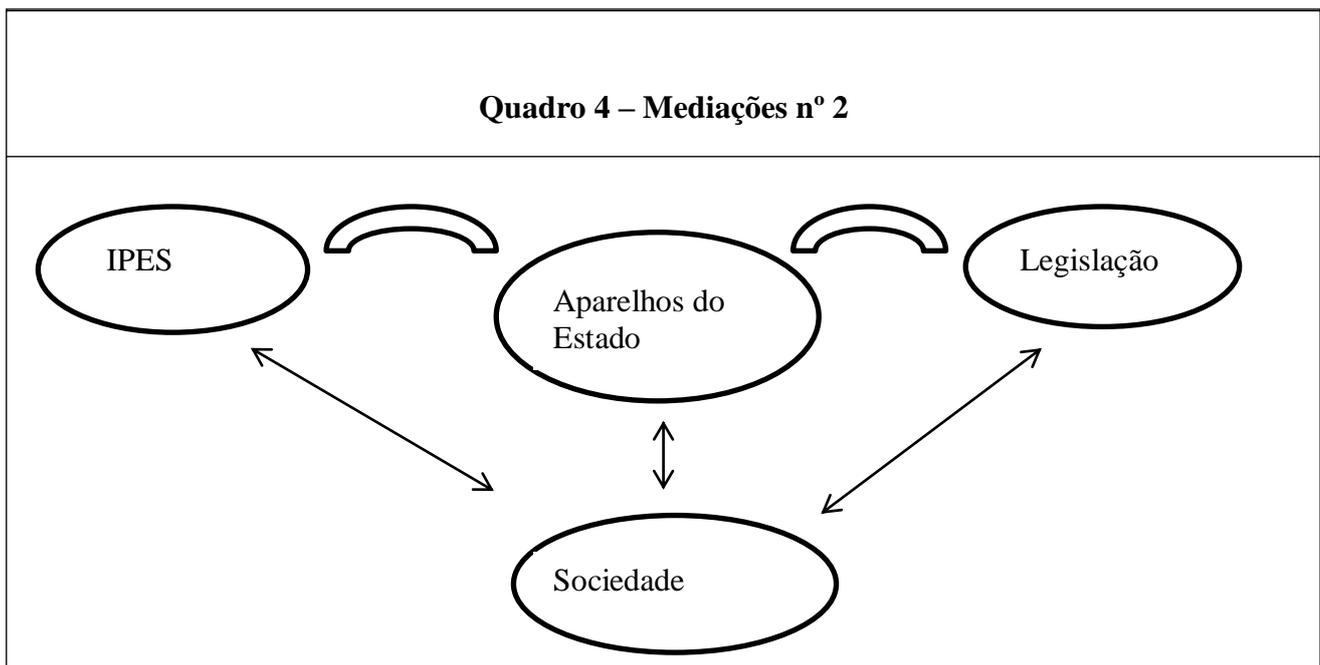
Desse modo, o IPES se instituía como uma mediação organizadora dos interesses multinacionais e associados, ao mesmo tempo em que se mostrava como um instrumento mediador para a difusão desses mesmos interesses, tanto entre empresários quanto para os outros setores da sociedade (Quadro 3). Ao mesmo tempo, podemos perceber o IPES como uma totalidade que tinha nos aparelhos do Estado as mediações necessárias para a concretização de seus interesses em políticas públicas, direcionadas ao conjunto da população (Quadro 4).⁵⁷ Em ambas as situações a sociedade não se coloca como um agente passivo, mas como um espaço de disputas que, a despeito da desigualdade entre seus sujeitos, configuram o terreno da luta de classes sobre o qual se dá a dominação.

⁵⁷ Como afirma Ciavatta (2001), “cada mediação, por ser realidade objetiva, se constitui em nova totalidade e esta, por sua vez, pode se constituir em mediação de outro nível de totalidade” (p. 138).

Quadro 3 – Mediações nº 1



Quadro 4 – Mediações nº 2



As iniciativas do IPES cumpriam, dessa forma, uma função educativa de difusão de uma visão de mundo e articulação para sua formalização enquanto política de Estado. Enquanto alguns materiais, como os filmes, visavam os setores subalternizados para legitimação de seu projeto de sociedade, os estudos temáticos e as conferências se destinavam ao empresariado e aos sujeitos envolvidos tendo em vista o protagonismo de suas ideias nos rumos das reformas que estavam por vir. O modo como os setores dominantes se utilizam da educação é elucidativo da importância da direção intelectual e moral para a reprodução das suas condições de dominação.

Os referidos filmes, encomendados pelo IPES, são significativos de sua campanha de desestabilização do governo e de defesa da empresa privada como promotora do desenvolvimento social e eficiência administrativa. Os filmes eram, em geral, documentários de 10 minutos a serem exibidos em salas de cinema antes das sessões, em praças de cidades de interior e nas fábricas em seus horários de intervalo. Com imagens impactantes e narrações fúnebres, denunciavam a inflação e a corrupção e chamavam a população para uma participação ativa no processo que estava em curso. Falavam da instabilidade política ensejada pela esquerda, mas construíram através desse tipo de denúncia a instabilidade que justificaria o golpe⁵⁸.

Em um desses documentários, intitulado “O Brasil precisa de você”⁵⁹, são iguados os regimes fascistas e comunistas como ditaduras cujo extremismo ameaçava também o nosso país. Com um discurso que obscurecia as intenções de seus propositores, a imponente voz narradora se colocava acima das divergências políticas, com as quais o instituto tentava se desvincular: “Na Itália, na Alemanha, na União Soviética, em Cuba, na China, a história foi sempre a mesma. Em ambientes de injustiças sociais, os extremismos da esquerda e da direita se radicalizando, destruindo a democracia ante a passividade da maioria dos democratas.” Elevava o IPES à uma instituição técnica, operando pelo bem da nação: “Estudos efetuados pelo IPES revelaram a necessidade de reformas estruturais imediatas. Um novo conceito de democracia precisa ser levado aos estudantes, aos operários, aos homens do campo.” E chama toda a população para a reconstrução necessária: “Para atender suas finalidades, o IPES precisa de você, de sua colaboração. Muitos estão de braços cruzados, esquecidos que a

⁵⁸ Sabendo o apoio que Jango tinha da população, cabe apontar a limitação dessa legitimidade. Caso não houvesse limitação, também não haveria necessidade de uma intervenção militar.

⁵⁹ YouTube. O Brasil precisa de você. Vídeo (9min08s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wzWricBgMt> Acesso em: 20 dez. 2014.

democracia não pode ser defendida por comodistas.” Em outro documentário, de tom semelhante, o próprio nome já conta de sua finalidade: “Omissão é crime”⁶⁰.

No curta fictício “IPES: história de um maquinista”⁶¹, o Brasil é marcado, através da narração de um trabalhador da malha ferroviária, pelo subdesenvolvimento, pelo atraso, pela ineficiência. A população paga pelos maus serviços de transportes, assim como aqueles que nela trabalham. Mas o narrador se pergunta: “Seria por falta de recursos que as nossas estradas se achavam em tal estado de ineficiência? Não creio. A culpa maior é do excesso de burocracia, da interferência política, do empreguismo etc.” E rapidamente encontra uma solução para os problemas que encontrava em seu cotidiano: “Pois eu lhes digo que até pouco tempo houve uma companhia exemplar no Brasil, a Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Aquela sim era um modelo de solução para o problema ferroviário. Mas o governo de São Paulo foi obrigado encampá-la e agora já é difícil prever o seu futuro.”

Podemos perceber, portanto, que o IPES atuava a partir das mais diversas frentes em direção aos mais diversos sujeitos sociais, defendendo a propriedade privada como forma de desenvolvimento nacional e desestabilizando o governo como uma ameaça comunista. Ao mesmo tempo, mantinha o vínculo entre os civis e os militares insatisfeitos que viriam a derrubar o presidente João Goulart, em 1964.

Após o golpe, os empresários do IPES articularam a nomeação do primeiro presidente, Castelo Branco, que era ligado à Escola Superior de Guerra. Além disso, observando a necessidade de conter frações da classe dominante e dominada que se mostravam contrários ao que se desenrolava, alguns de seus associados assumiram as funções de formular as diretrizes básicas e de indicar as pessoas para ocupar os postos-chave da nova estrutura estatal em formação.

Os empresários e tecno-empresários se adentraram ou tiveram seus interesses contemplados a partir de diversos mecanismos, tendo o IPES papel central nesse processo. Pode-se afirmar que seus associados e colaboradores assumiram lugares de destaque na administração pública e nas empresas públicas, sejam em instâncias já existentes ou criadas pelo novo governo. Isso porque novas agências foram criadas para desarticular os interesses tradicionais e dos militares da chamada linha-dura⁶², como foi o caso do Ministério de

⁶⁰YouTube. Omissão é crime. Vídeo (8min33s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6aM4jk_LxC0 Acesso em 20 dez. 2014.

⁶¹YouTube. IPES: História de um maquinista. Vídeo (8min53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0SrMI9SD6DU> Acesso em 20 dez. 2014.

⁶² As forças armadas não se constituíam como um corpo homogêneo, existindo em seu interior os militares da linha-dura que possuíam um pensamento de direita menos sofisticado, mais corporativo e também um menor vínculo com os empresários. (NETTO, 2014)

Planejamento e Coordenação Econômica e do Serviço Nacional de Informação (DREIFUSS, 1981; NETTO, 2014).

Houve um processo de concentração do poder político e econômico através do acúmulo de funções por parte de alguns empresários e tecno-empresários, cujos cargos guardavam íntima relação com as suas atividades comerciais ou produtivas privadas. Além disso, o IPES mantinha a função de articulador da esfera estatal e civil por meio de reuniões e seminários com os interessados. Desse modo, além de aparelhar o Estado em seu benefício, o empresariado multinacional e associado manteve as iniciativas destinadas à construção do consenso mesmo após o golpe, ainda que tenha reduzido a sua incidência sobre a classe trabalhadora. Nesse contexto, foram realizados dois encontros para tratar do problema educacional e das reformas que se avizinhavam: o Simpósio para a Reforma da educação, de 1964, e o Seminário “A educação que nos convém”, de 1968.

2. O projeto educacional

Antes de nos adentrarmos nos encontros sobre educação anteriormente referidos, cabe esboçar as linhas gerais do projeto educacional do IPES à luz do panorama educacional brasileiro, em especial após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. Neste ponto, tentaremos entender as novas demandas colocadas, pelos empresários, para educação tendo em vista as condições do processo produtivo, da legislação de ensino e da correlação de forças então colocada.

Como vimos anteriormente, a educação encontrava-se, quando do golpe de 1964, relativamente defasada em vista da complexificação das relações capitalistas, vivida pelo Brasil nas décadas anteriores. Essa defasagem se expressava tanto em relação às necessidades do desenvolvimento econômico quanto aos anseios da população. As iniciativas em prol da profissionalização, que remontam o governo Vargas, não se mostravam suficientes para as demandas do mercado de trabalho⁶³. Ao mesmo tempo, a manutenção do ensino aristocrático desvinculado da vida prática, no secundário, combinado à expansão restrita do ensino técnico ia de encontro à perspectiva de introduzir o Brasil no cenário da economia mundial. Além disso, o dualismo educacional encontrava resistência por parte de uma população que via na educação a possibilidade de ascensão social (ROMANELLI, 1982).

⁶³ Isso não deve obscurecer o fato de que as matrículas no ensino técnico-profissional cresceram consideravelmente nesse período (SILVEIRA, 2010).

A expansão do capitalismo brasileiro encontrava, portanto, alguns desacordos na política educacional de então que se materializavam na insuficiência da formação e da conformação da classe trabalhadora⁶⁴. A LDB, de 1961, tentou dar conta de parte desses problemas com a equivalência dos cursos secundário e técnico, mas deu origem a novas contradições decorrentes, principalmente, da possibilidade de ter no técnico uma preparação para o ingresso no ensino superior.⁶⁵ A recolocação dos problemas se manifestava em uma profissionalização insuficiente para o processo produtivo, já que visava o ensino superior, mas que era também insuficiente para esse fim, em função do reduzido número de vagas. Era a mesma defasagem que se reposicionava no contexto de lutas sociais em torno dos rumos da educação.

Essas novas contradições estão na raiz da mobilização em torno da Reforma Universitária, que ganhou fôlego já no início da década de 1960, a partir de crescente engajamento político, com o protagonismo da UNE e dos CPCs. Suas principais bandeiras eram a democratização do acesso; a extinção da cátedra vitalícia; autonomia universitária, compromisso social e o co-governo nos órgãos colegiados. Somado a isso, aparecia o problema dos excedentes, ou seja, de pessoas que estavam aptas ao ingresso no ensino superior, mas que se encontravam limitadas pelo número reduzido de vagas. Ainda que o golpe de 1964 tenha prejudicado a mobilização, ela ressurgiu e ganhou peso até a implementação do AI-5, pouco tempo depois da promulgação da lei 5.540/68, conhecida como a lei da Reforma Universitária (TRINDADE, 2004).

A década de 1960 foi um marco do acirramento das lutas de classe em torno da educação; por um lado, os movimentos sociais conquistaram maior força e amplitude e, por outro, o crescimento urbano e industrial atrelou, mais diretamente, as possibilidades de desenvolvimento à extensão da formação escolar. Até esse momento, a política educacional encontrava-se defasada em relação à industrialização, mas possuía uma relativa coerência com um sistema econômico cuja produção agrária era ainda predominante e a industrialização ainda muito limitada. É com o novo modelo de desenvolvimento, gestado na década de 1950 e consolidado a partir do golpe de 1964, que essa defasagem se mostrará insustentável, tanto em função das novas atividades industriais, quanto da pressão sobre a educação decorrente do crescimento urbano (FREITAG, 1986).

⁶⁴ A referência a essa defasagem entre educação e desenvolvimento não significa que o “atraso” econômico brasileiro se devesse à incapacidade educacional, visto que a própria limitação da educação também se originava na situação econômica. Na realidade, essa relação faz parte do contexto histórico que envolve a estrutura produtiva e também a luta de classes.

⁶⁵ Nesse aspecto, sobressaem as escolas particulares que contavam com, praticamente, a metade das matrículas do ensino médio. Essas questões foram trabalhadas no primeiro capítulo.

A tarefa de adequar a política educacional à dinâmica de crescimento industrial, que envolve a formação e a conformação da classe trabalhadora, foi capitaneada pelo IPES em conformidade com o seu projeto de classe. Nesse aspecto, duas questões se destacam: 1) o projeto educacional do IPES era parte de um projeto geral de sociedade; 2) como articulador de um projeto de sociedade, o IPES precisava ser permeável às demandas externas, e até opostas, aos seus interesses. Com isso, destacamos o papel do Instituto não como um mero aparelho defensor de interesses corporativos, mas como um partido político da burguesia, cujo projeto de sociedade colocava em destaque o papel da educação. Atuando como um partido, com a perspectiva de coesionar e difundir os interesses empresariais de longo prazo, o IPES necessitava dialogar com as diversas frações da classe dominante e também com algumas demandas da classe dominada, ainda que sob a hegemonia dos interesses multinacionais e associados.

O projeto de sociedade que tinha no IPES um de seus principais centros articuladores estava vinculado ao modelo de desenvolvimento capitalista dependente, que imprime características específicas à periferia do capitalismo monopolista. Essa forma específica de desenvolvimento capitalista tem suas raízes em um passado colonial que se reconfigura a partir da reposição das relações de dependência, agora sob os marcos do capital. No entanto, tal processo não se delineia somente por imposições e pressões externas, mas também por decisões políticas internas de frações burguesas locais que veem na parceria com a burguesia hegemônica as condições para sua reprodução (FERNANDES, 2005).

Embora detenha localmente um poder extraordinário, exercendo a tirania burguesa de forma crua, sem disfarces, e utilize essa tirania para contar com níveis extremamente elevados de expropriação e de exploração, e embora – por sua condição de parceria desigual – tenha que partilhar seus lucros com as frações burguesas hegemônicas, nem assim essa burguesia se dispõe a se contrapor ao caráter dependente das estruturas capitalistas dentro das quais se encontra (CARDOSO, 2005, p. 25).

O capitalismo dependente é uma forma específica de capitalismo, mas que mantém características do passado colonial que lhe fundamenta. A condição colonial mostra-se como permanente e mutável; permanente porque marca a relação entre desenvolvimento capitalista e heteronomia, desde seu crescimento inicial, e mutável porque muda de forma a cada nova fase de seu processo de expansão. A condição de dependência é o próprio capital se expandindo a partir de uma incorporação diferenciada tanto nos ramos produtivos como nos setores sociais e regiões geográficas, promovendo um desenvolvimento cujo ganho se concentra nos centros dinâmicos. A questão da autonomia/heteronomia não se pauta, dessa

forma, por questões espaciais, mas pela (in)capacidade de decisão, direção, e gestão do processo de produção e reprodução do capital.

O capitalismo monopolista não eclode nas economias periféricas rompendo o seu próprio caminho, como uma força interna irreprimível que destrói estruturas econômicas arcaicas ou simplesmente obsoletas, dimensionando e reciclando o que deveria ser preservado e forjando suas próprias estruturas econômicas e extraeconômicas. Vindo de fora, ele se superpõe, como o supermoderno ou o atual, ao que vinha antes, ou seja, o ‘moderno’, o ‘antigo’ e o ‘arcaico’, aos quais nem sempre pode destruir e, com frequência, precisa conservar (FERNANDES, 2005, p. 314).

Essa relação de dependência, expressão local da dinâmica global de expansão do capitalismo monopolista, se manifesta em uma Revolução Burguesa descaracterizada, que não rompe com o passado, mas a ele se alia como forma de conter os elementos populares de uma ruptura estrutural. Dependendo, portanto, da fraqueza das classes trabalhadoras, economias dependentes, como a do Brasil, caracterizam-se pela redução da democracia, fundamentando uma sociedade profundamente desigual, onde a exclusão e a ausência de direito predominam nos setores que se encontram fora da classe dominante.

Estamos diante de uma burguesia dotada de moderado espírito modernizador que, além do mais, tendia a circunscrever a modernização ao âmbito empresarial e às condições imediatas da atividade econômica ou do crescimento econômico. Saía desses limites, mas como meio – não como fim – para demonstrar sua civilidade. Nunca para empolgar os destinos da nação como um todo, para revolucioná-la de alto a baixo (FERNANDES, 2005, p. 242).

A chamada “modernização conservadora”, que revoluciona pelo alto, foi a marca do desenvolvimento capitalista brasileiro⁶⁶, cuja maturidade se atingiu na década de 1960 e tinha no IPES a sua expressão política interna principal. As especificidades da educação no capitalismo dependente atingiram, desse modo, não somente a política e a realidade educacional brasileiras, mas também a própria classe dominante que chamava a educação a resolver seus problemas.

Na realidade, podemos dizer que o capitalismo dependente exacerba as contradições que tem a educação no próprio capitalismo, como o dualismo de sistemas e a sua subsunção ao capital. Isso porque a reprodução do capital, periférica ou central, envolve a reprodução da força de trabalho, não somente daqueles que estão na ativa, mas também daqueles que constituem o exército industrial de reserva; de mesma forma, envolve produção de novas

⁶⁶ A modernização conservadora caracteriza-se pela articulação de um pacto político entre burguesia e oligarquias tradicionais, a partir do qual a sociedade capitalista se reproduz preservando formas pretéritas de dominação (MOORE, 2010 apud SILVEIRA, 2011, p. 126).

gerações trabalhadoras. Além do salário, essa reprodução diz respeito às atividades realizadas na família, nos hospitais, nos espaços de lazer e também na escola, que atua na produção da qualificação necessária ao trabalho (BRUNO, 2011).

Na medida em que a tecnologia se desenvolve, a complexificação do trabalho passa a exigir mais da educação, cuja formação deve servir para que o trabalhador acompanhe a constante transformação da maquinaria e devolva com o nível necessário de produtividade. No entanto, não é somente o pragmatismo econômico que envolve essa relação, ao passo que a escola também é tida como um espaço de (con)formação da sociabilidade capitalista, em suas especificidades temporais e regionais.

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 (BOITO Jr., 2007). 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. A forma e a quantidade que a educação irá se subsumir à dinâmica do capital depende do modo como as frações burguesas se desenvolvem e da correlação de forças. Quanto mais permeáveis são, os centros de pensamento, à colaboração de agências privadas, mais fácil se torna essa difusão ideológica.

Por um lado, o sistema escolar capitalista termina por reproduzir, através do dualismo educacional, o seu sistema de classes, seja em sociedades mais ou menos democráticas. Por outro, condicionantes históricos específicos colocam determinações igualmente específicas para a educação. Isso é o que ocorre nas sociedades de economia dependente.

Primeiramente, pesa nas economias dependentes a predominância, até muito tardiamente, da extração da mais valia absoluta, cuja expansão se dá através da ampliação do trabalho simples e pouco exige de instrução (BRUNO, 2011). Até meados da década de 1950, essa era a condição no Brasil; na medida em que a indústria ainda se encontrava minoritária na economia, essa reclamava à educação uma expansão limitada. Com a inflexão sofrida no governo Kubistchek, a industrialização dá um novo salto de expansão e supera a agricultura em participação no Produto Interno Bruto. No entanto, isso não significa a superação da mais valia absoluta ou a universalização do trabalho complexo, mas coexistência das diferentes

formas de exploração, muitas vezes em uma mesma cadeia produtiva⁶⁷. Essa composição hierárquica nas relações de trabalho se expressa também na composição e na trajetória escolar, compondo o dualismo educacional que se manteve mesmo após as reformas dos anos 1960.⁶⁸

Em segundo lugar, destacamos a despreocupação com a nação por parte dos países de capitalismo dependente, nos quais “a nação não chega a ser definida como um objetivo central do desenvolvimento capitalista, invariavelmente centrado em (...) fundir os desígnios dos estamentos ou das classes dominantes com os fins econômicos e extraeconômicos da dominação imperialista externa” (FERNANDES, 2005, p. 263). Disso decorre uma educação negligente com a cultura nacional e o desenvolvimento cultural autônomo, que tem na universidade a expressão mais sofisticada de sua heteronomia – local onde a ciência cede lugar à adequação tecnológica.

Depreende-se que a condição capitalista dependente tem como consequência uma pequena demanda de cientistas e engenheiros, por isso as universidades não ocupam papel estratégico. A adequação tecnológica, algo inevitável para a implementação de plantas industriais e do setor de serviços, como é episódica, acaba sendo desviada para as universidades que, desse modo, tem suas funções ressignificadas, pois entram no circuito do capital de forma imediata e pontual, impedindo tanto a autonomia em P&D como a expansão e a melhoria das universidades públicas (LEHER, 2005, p. 240-1).

Por fim, cabe apontar que, combinado a essa despreocupação com a nação, o ideal de desenvolvimento aparece como a promessa de superação não da dependência, mas do subdesenvolvimento⁶⁹. A partir dessa interpretação da condição das periferias, as desigualdades mundiais são atribuídas à propagação diferenciada do progresso técnico, a ser superada através da incorporação de tecnologia avançada de modo articulado à formação da mão de obra adequada à atividade em expansão. Adequação essa que impõe não somente limites para a extensão da escolarização, mas também desigualdade para o sistema escolar existente.

⁶⁷ Chamamos atenção para o fato de que não há uma separação estanque, a partir da qual a agricultura extrai mais valia absoluta, enquanto a indústria extrai a relativa. Há uma combinação de explorações tanto em um setor produtivo quanto em outro, fruto da industrialização da agricultura e do trabalho coletivo na indústria.

⁶⁸ Novamente, não queremos dizer que essa composição não exista em países de capitalismo central, mas que na periferia suas características ficam mais acentuadas.

⁶⁹ Entendemos que a própria caracterização de subdesenvolvimento traz implícita uma ideia de linearidade histórica inquestionável que retira das relações sociais a responsabilidade sobre as desigualdades existentes. Nessa perspectiva, as sociedades estariam em diferenciados estágios de desenvolvimento, a serem superados por escolhas e investimentos adequados.

Na especificidade da sociedade brasileira, como em grande parte dos países de capitalismo dependente, o desenvolvimento desigual e combinado com setores produtivos “atrasados” imprime, no âmbito da educação, além da profunda dualidade escolar, um retrocesso nos princípios burgueses republicanos. A universalização se reveste em massificação, mas do tipo periférico, ainda mais minimalista (MOTTA & MAGALHÃES, no prelo, p. 4).

A condição de dependência se manifesta na educação e nos projetos educacionais daqueles que querem reproduzi-la, como era o caso do IPES. Nesse sentido, a valorização do fator humano, através da formação educativa, estava acompanhada de uma despreocupação com o desenvolvimento do conhecimento científico autônomo. A preocupação central era a formação de mão de obra capaz de operar a tecnologia importada. No interior do projeto de sociedade, portanto, capitaneado pelas frações multinacionais e associadas, se encontrava um ideal de educação fruto de uma forma específica de apropriação da Teoria do Capital Humano. Dizemos “apropriação específica” por entender que a mesma teoria serve para justificar projetos educacionais distintos, em um país como os Estados Unidos da América e um país de capitalismo dependente, como o Brasil.

Em sentido amplo, podemos dizer que a Teoria do Capital Humano atribui parte do desenvolvimento econômico à formação e qualificação do trabalho, responsáveis pelo aumento da produtividade industrial. A partir dessa perspectiva, do investimento em educação decorreria crescimento econômico para os países e ampliação das rendas para os indivíduos, os quais poderiam vender de maneira mais vantajosa o seu próprio capital⁷⁰, a força de trabalho qualificada. Essa análise econômica deveria, em benefício de todos, se materializar em uma educação voltada para o desenvolvimento econômico e as necessidades do mercado. Nas palavras de Schultz:

Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte o produto de investimentos e, combinados com outros investimentos humanos, são responsáveis predominantemente pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados (SHULTZ, 1973, p. 35).

A Teoria do Capital Humano/TCH surge em um país de capitalismo central, nos EUA, para explicar a desigualdade econômica entre nações e também os diferenciais de renda entre os indivíduos, com base nos investimento em educação. Ao explicar as razões do *subdesenvolvimento*, servia também como um guia para sua superação e assim foi incorporada

⁷⁰ A defesa de que todos podem ser portadores de capital tem por traz uma compreensão a-histórica das relações sociais, a partir da qual a exploração da sociedade capitalista aparece como uma troca entre seres livres e iguais.

em diversos países periféricos. No entanto, o que essa teoria deseja explicar é menos elucidativo do que acaba por esconder. Quando relaciona direta e proporcionalmente educação e desenvolvimento, a TCH está captando um sintoma e não desvelando uma relação causal, como pretende fazer. A suposta causalidade serve, porém, ao obscurecimento das relações capitalistas que estão na base não somente da desigualdade, mas também do baixo rendimento educacional⁷¹.

Dessa forma, a TCH esconde a expropriação e a exploração do trabalho, assim como o Imperialismo, sob o manto do investimento em educação, legitimando ao mesmo tempo a extração da mais valia e a divisão mundial de funções econômicas entre centro e periferia. Sem questionar as *necessidades do mercado*, a teoria pode se adaptar às diferenças locais de modo a contribuir para sua reprodução. No Brasil, ela foi adaptada através da incorporação das condições de dependência e da heteronomia cultural, o que fica evidente no projeto educacional do IPES.

Em conformidade com o que viemos analisando até aqui, o projeto educacional das frações multinacionais e associadas, organizadas no IPES, propunha uma vinculação da educação com o mercado e com as demandas do desenvolvimento econômico. Na esteira da Teoria do Capital Humano, entendiam que o problema do Brasil estava na escassez dos recursos humanos demandados pelo processo produtivo, submetendo a educação não só capital, mas ao capital em sua modalidade dependente.

O Estado era chamado a mediar a socialização dos custos da formação da força de trabalho e do aumento da produtividade do capital. Para tanto, era necessário a construção de uma política de educação que não só se estruturasse a partir das demandas do mercado, mas que também garantisse aos empresários o controle sobre o ensino. A partir desse viés que as propostas eram feitas, centradas na reestruturação educacional e na participação empresarial, tanto nas políticas de financiamento quanto nos órgãos decisórios.

Quanto à estrutura, observamos uma necessidade de aproximar o então nível médio das relações de trabalho, combinando qualificação com conformação social, mas não ausentando as indústrias da participação nessa formação. Ao mesmo tempo, pedia por uma expansão controlada do ensino superior, de modo que pudesse atender às novas funções em desenvolvimento, sem onerar desnecessariamente o fundo público. Ainda nesse nível, o papel da pesquisa é elucidativo, pois quando não se via negligenciada em prol da formação dos

⁷¹ Como no coloca FRIGOTTO (1984), a educação que se reflete na economia, através do investimento em si que se transforma em renda, é, ao mesmo tempo, reflexo da economia na medida em que os condicionantes socioeconômicos explicam o rendimento escolar.

operadores da tecnologia importada, era submetida às necessidades dos setores ligados ao modelo de desenvolvimento dependente.⁷² Em suma, podemos entender que, a partir desse projeto, a educação deveria se colocar a serviço do desenvolvimento econômico brasileiro vinculado à dinâmica global imperialista, gozando de reduzida ou nenhuma autonomia.

Não obstante a ingerência do referido projeto nos aparelhos de Estado, devemos destacar que ele não foi contemplado por inteiro⁷³ e que foi também atravessado pelas pressões de seus opositores. Na perspectiva de construção de um projeto suficientemente articulado, o IPES tomava a frente na defesa de demandas externas, adequando-as e relativizando-as de acordo com seus interesses. Isso se expressa na modificação do discurso e do método nos encontros de 1964 e 1968, que materializavam o enfrentamento com correlações de força distintas.

Na realidade, a própria necessidade de expandir o atendimento educacional, médio e superior, derivava não somente do mercado de trabalho, mas também da pressão da população urbana em expansão⁷⁴. Isso porque o desenvolvimento da indústria gera, por um lado, uma necessidade de instrução mínima que possibilite a adaptação do trabalhador às transformações em curso e, por outro, uma desqualificação do mesmo trabalhador, cada vez menos ativo frente à maquinaria. Ao mesmo tempo, algumas funções componentes do trabalhador coletivo exigem uma educação mais elaborada, mesmo de nível médio e, principalmente, de nível superior; dentre elas, encontram-se alguns cargos técnicos e outras funções de gerência e direção intelectual (SILVEIRA, 2011).

A demanda do capital por qualificação é restrita, mas não é somente dessa forma que a educação serve à reprodução do capitalismo. Além de espaço de qualificação para o trabalho e formação da sociabilidade, a escola também forma o exército de reserva a partir do qual a oferta e a procura de trabalhadores são controladas de modo a reduzir os seus salários. No cruzamento dessas três funções principais da educação formal, as pressões externas ao empresariado podem ser atendidas em conformidades com os seus interesses. A expansão educacional, além do necessário, pode ser compensada através da desqualificação de algumas, ou muitas, de suas instituições e da criação de novas hierarquias internas ao sistema de

⁷² Quando da análise dos encontros sobre a educação, essas questões gerais ficarão mais claras nas falas de seus convidados.

⁷³ A isso nos dedicaremos no último capítulo.

⁷⁴ Um exemplo disso é a referência à demanda de técnicos de nível médio, colocada inclusive pelo IPES, mas que não havia nenhum estudo que comprovasse ou identificasse a intensidade dessa falta (CUNHA, 1973).

ensino.⁷⁵ Quando os empresários do IPES defendiam os cursos de curta duração e o fortalecimento da pós-graduação, eles estavam criando novos mecanismos de reproduzir a estrutura de classes mesmo com uma expansão do ensino superior indesejada, mas incontornável frente ao movimento da Reforma Universitária.

A improdutividade da escola parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então não pode ser vista apenas como resultado as falhas dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista (FRIGOTTO, 1984, p. 134).

É também na intersecção dessas funções educacionais que vemos a possibilidade de conformação dos interesses dos empresários industriais e empresários de ensino, dando aos últimos a possibilidade de manejar o tipo formação oferecida dentro de suas necessidades corporativas.

No contexto analisado, após o golpe de 1964, o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais/IPES realizou dois encontros para tratar dos rumos da política educacional. O primeiro deles foi um Simpósio sobre a educação, entre 1964 e 65, onde foi defendido o modelo estrutural norte-americano para as universidades, a leitura privatista de financiamento, a obrigatoriedade da educação física, o vínculo da educação com o mercado de trabalho, entre outras questões (INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS SOCIAIS, 1964a; INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS SOCIAIS, 1964b). Contribuíram na elaboração dos textos prévios do simpósio, os especialistas J. Roberto Moreira e Peri Porto. De maior ressonância no período, em outubro de 1968, foi realizado o Fórum “A Educação que nos Convém”, que contava com a presença de diversos especialistas, empresários e políticos.

Ainda que os encontros tenham delineado o projeto educacional das frações mais dinâmicas do capitalismo brasileiro, eles também foram a expressão da luta de classes e da forma como essas frações procuravam lidar com as tensões entre capital e trabalho. Combinando concessão e silenciamento, o IPES buscou elaborar um projeto de educação que, articulado a um orgânico projeto de classe, fosse capaz de dialogar com amplos setores da sociedade. É o que veremos a seguir.

⁷⁵ Não queremos dizer que as contradições do capitalismo, referentes à educação, se resolvam dessa forma, mas tão somente que a burguesia procura meios para se adaptar às necessidades de fazer concessões em meio às tensões sociais.

3. Simpósio para a Reforma da Educação

O primeiro encontro, organizado pelo IPES, que tratou exclusivamente da questão educacional foi realizado em fins de 1964 e suas atividades ainda perduraram nos primeiros meses de 1965. As primeiras ideias para o encontro, assim como o início de sua elaboração, datam de agosto de 1964; posteriores, portanto, ao golpe de Estado a partir do qual muitos dos intelectuais orgânicos do Instituto se fizeram presentes nos aparelhos estatais. Para uma melhor compreensão das proposições feitas nesse momento, é necessário que elas sejam inseridas nesse contexto do pós-golpe, quando a abertura aos interesses do capital monopolista e a repressão social geraram expectativas positivas quanto à concretização dos interesses multinacionais e associados.

Contexto Social

O golpe de 1964 foi uma solução encontrada, pelas frações multinacionais e associadas, para dar conta das contradições que se colocavam entre o desenvolvimento econômico e a resistência de parte da população; contradições essas que se materializavam na crescente mobilização da sociedade e começava a ameaçar o modelo de desenvolvimento hegemônico e a própria reprodução da classe dominante. Já em seus meses iniciais, a ditadura foi marcada, por um lado, pela repressão à oposição, tendo como teoria legitimadora a Doutrina de Segurança Nacional⁷⁶ e, por outro, pela defesa do capital monopolista, principalmente dos setores internacionalizados, em detrimento das condições de vida do trabalhador. A bem sucedida associação com militares trouxe uma confiança para as classes dominantes brasileiras quanto à estabilidade política necessária para a vitória de seu projeto econômico. O Simpósio sobre a Reforma da educação é expressão desse otimismo, onde são delineadas as linhas gerais de seu projeto educacional.

Observamos que a proximidade com o golpe conferiu ao simpósio uma limpidez na definição de suas propostas e uma menor necessidade de abrir concessões, principalmente aos estudantes, por duas razões principais. Em primeiro lugar, porque a composição do aparato

⁷⁶ A Doutrina de Segurança Nacional foi formulada no interior da Escola Superior de Guerra e, articulando o desenvolvimento econômico com a segurança interna, tinha como eixo norteador a identificação e eliminação dos inimigos internos – os comunistas (NETTO, 2014).

estatal tendo a frente um militar ligado à Escola Superior de Guerra, como Castelo Branco⁷⁷, garantiu ao IPES a presença em importantes cargos da administração pública. Em segundo, porque, já em seus primeiros dias, a ditadura colocou em funcionamento o seu aparato repressivo, a partir do qual pressionava tanto o movimento de trabalhadores quanto o de estudantes. O aparelhamento do Estado combinado à repressão aos movimentos sociais parece ter dado ao Instituto a confiança para lançar o seu ideal de educação de modo a dirigir a reforma esperada. Sobre o simpósio, saiu no boletim do IPES, de novembro de 1964:

Essa iniciativa, que representa um esforço sério visando à definição das linhas mestras de uma política educacional capaz de abrir para o nosso país possibilidades de acesso à categoria de potência internacional, encontrou franca acolhida por parte de eminentes personalidades, cuja elaboração solicitamos em nome do Brasil, e que se vem notabilizando pelo saber e pela experiência nos mais diversos setores de atividades, públicos e privados (IPES, 1964c, p. 277).

Quando do início do simpósio, em 1964, diversas medidas já haviam sido tomadas no sentido da contenção das mobilizações que vinham num crescente desde 1961. Dentre as diversas atitudes repressivas, interessa-nos aqui as que se dirigiam ao movimento estudantil, posto que elas atravessariam, de maneira mais direta, as propostas empresariais para educação, tendo em vista a capacidade, ou não, de conter a mobilização.

Além das violentas intervenções nas universidades⁷⁸, muitas foram as ofensivas da ditadura contra a organização estudantil autônoma. Se, por um lado, o governo reprimia as entidades combativas e seus líderes, por outro, criava uma rede de representação oficial como forma de controlar e canalizar a insatisfação dos jovens. Dentre as principais medidas tomadas nesse sentido, foi protagonista a Lei nº 4464/64, conhecida como Suplicy de Lacerda, em “homenagem” ao então ministro da educação.

A gestão de Suplicy, que se iniciou em 15 de abril, foi toda marcada pelas medidas de exceção contra o movimento estudantil. A partir da referida lei, a UNE foi colocada na ilegalidade e os DAs e DCEs foram instituídos como a forma legítima de representação estudantil. Além disso, ainda no primeiro mês foram instaladas, sob comando do ministro, as comissões especiais de inquérito, responsáveis pelos IPMs – inquéritos policiais militares (LIRA, 2010).

⁷⁷ Vimos que no interior das forças armadas existiam frentes em disputa, em meio a qual o IPES encontrava-se associado aos militares formados na Escola Superior de Guerra, conhecidos como Grupo Sorbonne.

⁷⁸ Nos primeiros dias após o golpe, Anísio Teixeira foi destituído do cargo de reitor na Universidade de Brasília, pelo então ministro interino da Educação Luiz Antônio da Gama e Silva (CUNHA, 1988).

A importância da contenção da revolta dos estudantes fica evidente quando observamos que, mesmo antes de 1964, o IPES já se preocupava e tinha política para o movimento estudantil, numa perspectiva de desarticular a esquerda organizada, principalmente, da UNE. Nesse sentido, o instituto concedia assistência financeira, técnica e administrativa, “que se estendiam desde o envolvimento nas eleições estudantis, fundos para publicações e atividades até subsídios para atividades específicas, projetos e indivíduos e o patrocínio de viagem aos Estados Unidos para estudantes” (DREIFUSS, 1981, p. 283). No entanto, apesar de todos os esforços, o movimento estudantil se mantinha inclinado para a esquerda e unia suas forças, juntamente com o movimento sindical, em prol das Reformas de Base. O golpe frustrou as expectativas dessa juventude, engajada nas reformas, logo em seus primeiros dias, quando diversos líderes estudantis foram presos, a UNE interdita e uma série de universidades invadidas.

É interessante notar como a educação, que deveria contribuir na construção do consenso, precisava antes ser higienizada através da coerção; demonstrando que a eficiência de um aparelho de consenso depende do aparato coercitivo que o cerca. Passadas as instituições educativas, e seus agentes combativos, pelo pente repressivo da ditadura⁷⁹, o IPES parecia crer que a instabilidade política tinha seus dias contados. É à luz desse contexto, de satisfação com os rumos do país e confiança de sua ingerência na condução do processo, que analisamos o Simpósio sobre a Reforma da Educação.

O Simpósio

Após a retirada de Jango da presidência, a hora era de arrumar a casa; organizar e ocupar os aparelhos de Estado, assim como acomodar o aparato legislativo ao modelo de desenvolvimento em consolidação. A educação também fazia parte do projeto de sociedade, tendo em vista a formação dos quadros necessários e a contenção dos conflitos sociais. O Simpósio foi, portanto, chamado para organizar as diretrizes básicas da reforma educacional requerida pelos empresários organizados no IPES, tendo como perspectiva o desafio que então se colocava – a superação do subdesenvolvimento. Superação essa que tinha na educação uma mediação fundamental, visto que o subdesenvolvimento materializava-se em:

⁷⁹ Não queremos dizer que a resistência tenha findado, mas que as classes dominantes tinham esperança em relação ao sucesso de sua campanha repressiva.

[...] seu espírito incultivado: no desconhecimento das mais adequadas técnicas de trabalho, quer no campo, quer na cidade; na insuficiente capacidade de organização e de direção; no despreparo das elites para responder aos desafios dos novos tempos; na irresponsabilidade que campeia livre em todos os quadrantes do país (IPES, 1964c, p. 278).

Para embasar o debate entre os convidados, foram distribuídos dois textos: um deles foi intitulado “Delineamento Geral de um Plano de Educação para a Democracia no Brasil”, de autoria de José Roberto Moreira e outro “Documento Básico”, sem autoria definida. Peri Pôrto foi o seu principal organizador, sendo um integrante do IPES com grande incidência na administração pública e que havia, inclusive, colaborado na elaboração do Plano de Ação Econômica do Governo/PAEG, onde a educação aparece pela primeira vez como capital humano. Figuras de destaque na construção das políticas educacionais foram convidadas para o simpósio; dentre especialistas, economistas e empresários, foi também convidado Raimundo Muniz de Aragão, que seria um dos ministros de educação, no ano de 1966.

Com duração de aproximadamente seis meses, sobre esses debates não encontramos muitas referências, somente os textos prévios e algumas colaborações internacionais, da França, Japão e URSS. No entanto, para as finalidades desse trabalho os textos prévios mostram-se suficientes, pois materializam os interesses para a educação das frações hegemônicas nesse novo contexto social. Na realidade, a própria organização do encontro como um simpósio – cujo debate se fez sobre textos anteriormente distribuídos e do qual não resultou nenhum documento conclusivo – representa que a ideia era difundir, e consensuar, uma perspectiva de reforma educacional que já vinha se delineando anteriormente. Para tanto, a escolha dos participantes era de suma importância.

Não possuímos documentação suficiente para saber quem, de fato, participou, mas tão somente daqueles que para o Simpósio foram convidados. As variadas vinculações dessas figuras são reveladoras do tipo de articulação que o IPES fazia, de modo a construir o consenso com diversos setores da sociedade e garantir sua direção no conjunto de reformas que então se avizinhava. Essas articulações agiam no sentido de fazer ecoar as propostas do Instituto, mesmo em espaços onde ele não se encontrava representado.⁸⁰

Na matéria convocatória para o simpósio, que integrava o boletim de novembro de 1964 do IPES, as linhas gerais do que seria defendido já se delineavam. O ponto principal era que desenvolvimento almejado chamava por uma reformulação qualitativa e quantitativa da

⁸⁰ Podemos citar como exemplo, a presença, no coquetel de abertura, de três importantes figuras: Suzana Gonçalves, presidente da CAPES na época; Gilberto Huber, empresário e porta-voz de seus interesses; Mário Henrique Simonsen, economista que viria a ser ministro do planejamento.

educação, com ênfase na transformação do secundário de modo a preparar a força de trabalho para a indústria e o comércio, além da necessidade de contemplar o desenvolvimento científico e tecnológico.

Quanto aos textos distribuídos, podemos observar que os dois possuíam uma avaliação e uma linha de ação semelhantes, ainda que sob formas diferenciadas de colocar os problemas. As diretrizes centrais eram dadas pelos estudos acerca do capital humano e da centralidade do avanço técnico na quantidade de desenvolvimento, assim como do retorno individual e nacional com base no investimento em educação. Nesse sentido, a educação era colocada no interior da ciência econômica como um bem de consumo e como um bem imaterial de produção. Para o ensino superior, era defendida a ênfase na ciência, na técnica e na profissionalização, concomitante ao ensino erudito. E para o grau médio, pautava-se um maior direcionamento em relação ao mercado de trabalho, tendo em vista o despreparo dos jovens egressos desse nível. Seguindo uma argumentação semelhante à de Schultz (1973), o “Documento Básico” colocou:

No que diz respeito à educação, sua relação de causa e efeito com o crescimento sócio-econômico manifestou-se historicamente em alguns casos específicos bastante conhecidos: o Japão, por exemplo, nação pobre em recursos naturais, desenvolveu-se mais cedo e mais rapidamente que os países seus vizinhos, dotados de maiores potencialidades materiais. Tal fato somente pode ser atribuído ao aperfeiçoamento de seus quadros de ensino (IPES, 1964a, p. 31-2).

Apesar de nenhum dos dois textos serem claros quanto à reprodução dos determinantes da condição de dependência, como foram algumas das conferências do Fórum “A educação que nos convém”, eles trazem questões que desvelam sua avaliação do país e sua perspectiva de desenvolvimento. É o que nos sugere a inserção do problema educacional brasileiro no quadro do subdesenvolvimento, caracterizado a partir de diversos sintomas comparáveis entre os diversos países: renda per capita, desigualdade, saúde, alimentação, escolarização, urbanização etc. Dessa forma, a superação da condição de “atraso”, inerente à ideia de subdesenvolvimento, passaria pela valorização e adequação da educação às demandas do desenvolvimento econômico.

No documento básico, foi pontuado, nessa perspectiva, que a iniciação ao trabalho deveria lançar suas bases já no ginásio através de disciplinas optativas e políticas de incentivo e orientação da melhor carreira. Em função das novas demandas do sistema urbano-industrial, os institutos técnicos especializados deveriam suprir as necessidades de profissionais de formação mais acurada. Paralelamente, a indústria deveria se somar às instituições, para

atender as formações que exigissem altos custos ou mesmo a necessidade de o aluno estar presente no parque industrial. Em relação às escolas particulares, responsáveis por grande parte das matrículas do ensino médio, foi recomendado que o Estado se articulasse de modo a garantir a viabilidade das políticas mesmo para esses alunos⁸¹. Pelo mesmo texto, ao ensino superior caberia a formação dos profissionais exigidos, mas também dos dirigentes aptos a lidar com um país em crise, além do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Como proposições práticas para o desenvolvimento de verdadeiras universidades, destacam-se a importação de profissionais, o envio de brasileiros ao exterior para estudo, a centralidade da pós-graduação e a aplicação racional dos recursos (IPES, 1964a).

A hierarquização e a multiplicidade de tipos de instituições e convênios educativos nos mostram os vários níveis de profissionais exigidos pelo processo produtivo, compondo o trabalhador coletivo. Nesse sentido, o número de anos de escolarização obrigatória é representativo da pressão tanto da sociedade por educação quanto do desenvolvimento econômico. No contexto em destaque, o documento básico do simpósio ainda defendia a escola primária obrigatória de quatro anos⁸², depois da qual seria feito um exame de admissão para a continuação dos estudos no grau médio. Para os que não quisessem ou pudessem continuar, colocou a possibilidade de um segundo ciclo, sem ligação com o médio, já voltado para atividades práticas. Por um lado, essa proposição materializa uma precarização do trabalho muito acentuada; por outro, a posterior extensão da escolarização, para além do colocado pelos empresários, demonstra a emergência da luta de classes.

O outro texto, “Delineamentos (...)”, já prevê a ampliação do primário para oito anos, em meio à avaliação da educação brasileira. Mais do que uma contraposição de ideias, isso nos sugere que o Instituto estava disputando suas propostas, mas também apontando para soluções às possíveis intercorrências (IPES, 1964b). Afora essa questão um pouco destoante, podemos observar que o argumento e a orientação de ambos os textos envolviam a convocação por políticas que inserissem a educação nos ditames do desenvolvimento econômico então apregoados.

Além das comentadas alterações propostas para a organização do ensino, a visão produtivista de educação também se manifestou com a proposição da participação empresarial nos conselhos universitários e a articulação dos ministérios de planejamento e educação. Combinado à ingerência dos empresários e de suas demandas econômicas nas questões

⁸¹ A escola particular não é priorizada, mas também não tem os seus benefícios atacados pelos documentos principais do simpósio.

⁸² Apesar de a burguesia defender e demandar uma escolarização obrigatória mais restrita, partir da lei 5.692/71, antecipada pela constituição de 1967, o 1º grau obrigatório passou a contar com oito anos.

educacionais, os textos fizeram propostas que reduziam a autonomia das instituições educativas e de seus profissionais. Dentre elas, podemos destacar o norteamto da educação a partir de dados estatísticos e a avaliação do corpo docente e do rendimento escolar através de inspeções e testes, a serem aplicados por órgãos de direção da educação. Quanto aos estudantes, além de terem suas reivindicações ridicularizadas, a representação em órgãos colegiados foi totalmente criticada.

De modo geral, podemos avaliar que essa combinação, de participação empresarial e silenciamento dos sujeitos combativos, foi a linha geral de atuação do IPES para garantir a subsunção da educação aos interesses do capital, mesmo nos anos seguintes. A justificativa para a transformação desejada vinha de um novo tipo de pensador da educação, para o qual a ditadura empresarial-militar abria espaço: o economista.

Esse personagem, muitas vezes graduado em engenharia, travestido de filósofo e pedagogo, traduzia todas as questões educacionais em termos de custos e benefícios. O processo educacional era associado à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implicava em custo (os gastos efetuados) e um benefício (algo similar à receita auferida pela venda de uma mercadoria) (CUNHA, 1988, p. 257).

Esse benefício podia ser medido pelo número de alunos formados em um determinado tempo e pelo diferencial de salários obtido. Nessa perspectiva tecnocrática, seria racional tudo o que aumentasse o rendimento do processo educacional, ou pela diminuição dos custos ou pelo aumento do benefício pelo mesmo custo. A racionalidade se colocava acima das decisões pedagógicas e políticas que profissionais ou alunos pudessem tomar sobre a educação. Para além de qualquer embate, possibilidade ou escolha, o desenvolvimento era tratado como um norte inquestionável.

A questão que se coloca, então, é de que tipo de desenvolvimento se falava e o que ele pedia para a educação. Essas questões ficam mais claras no Fórum “A educação que nos convém” (IPES, 1969).

4. Fórum “A educação que nos convém”

O Fórum “A Educação que nos convém” é analisado, por diversos pesquisadores⁸³, como um símbolo não somente da articulação empresarial em torno da educação, mas também da própria política educacional que se seguiria. A relevância e a capacidade de

⁸³ Destacamos aqui os trabalhos de Cunha (1988) e Saviani (2010).

ressonância desse encontro decorrem, em nossa análise, da tática adotada, a partir da qual foram reunidos diversos especialistas com perspectivas diferentes, mas conciliáveis. Além de contemplar diversos setores que sobre a educação se debruçavam, o fórum buscou dar conta dos projetos alternativos, submetendo-os ao projeto hegemônico através do silenciamento de seus sujeitos. Essa mudança tática, em relação à unicidade de perspectiva do simpósio de 1964, se relaciona com a nova correlação de forças, em que as lutas do movimento estudantil se tornavam incontornáveis.

O Movimento estudantil

O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais, ainda que se tratasse de uma organização empresarial, precisava dialogar com demandas externas aos seus interesses, tendo em vista a manutenção de suas condições de dominação. A construção do consenso – ou seja, a capacidade de dirigir e não somente dominar – faz parte da própria dominação, quando se entende o poder inserido em uma relação entre classes⁸⁴. No que se refere à educação, não podemos descurar da análise da repercussão do movimento estudantil no interior do IPES, entendendo que a expressividade da crise estudantil impossibilitava um olhar negligente, para ela, por parte daqueles que se propunham pautar os rumos da reforma educacional. Se, em 1964, havia uma expectativa com a capacidade de contenção dos conflitos através do aparato repressivo militar, a manutenção da resistência nos anos seguintes mostrou que a coerção não seria suficiente.

Antes do golpe de 1964, a União Nacional do Estudantes/UNE já vinha desempenhando importante papel no desenvolvimento das instituições democráticas e nas lutas que se acirraram na década de 1960. Não à toa a sede dessa instituição foi atacada e incendiada na noite do golpe. O desenrolar do golpe e o regime militar se mostraram ainda mais autoritários e empreenderam um forte ataque ao movimento estudantil e às suas entidades representativas. A já comentada Lei Suplicy de Lacerda, de novembro de 1964, veio oficializar a extinção legal da UNE, além de outras medidas diretas. No entanto, a atividade política estudantil se manteve intensa até 1968 através das “entidades livres”, ou seja, paralelas aos diretórios e centros acadêmicos oficiais controlados pelo governo. A própria

⁸⁴ Essa referência se aplica mesmo em períodos ditatoriais.

UNE continuou atuando na ilegalidade até 1973 e se mostrou como uma importante força contra ditadura (LIRA, 2010).

O protagonismo estudantil, logo após o golpe, encontrava-se, principalmente, na luta contra a referida Lei que reprimia a movimento estudantil organizado em diretórios centrais e grêmios. O XXVII Congresso da UNE, em julho de 1965, colocava em destaque a divergência entre aqueles que achavam válido o enquadramento ao novo modelo organizativo e aqueles que defendiam a formação de diretórios livres, tese vitoriosa proposta por integrantes da Política Operária/POLOP e do Partido Comunista do Brasil/PCdoB⁸⁵.

O ataque ao movimento estudantil era uma forma de minimizar a resistência às medidas que estavam em curso. Logo nos primeiros anos de ditadura uma série de ataques foi feito à educação pública: além da Lei Suplicy, os acordos MEC-USAID, o Relatório Atcon⁸⁶ e a proposta do pagamento de anuidades já estavam em curso. Após o acirramento da resistência e da repressão em 1966, novo decreto – de nº 228 – foi baixado em 67 apertando ainda mais o cerco contra as entidades estudantis.

Em janeiro de 1967, a UNE realizou um seminário na cidade de São Paulo tendo como objetivo o aprofundamento dos debates acerca dos acordos MEC-USAID. Dele, saíram novas bandeiras de reivindicação: mais verbas para a educação, denúncia da atuação dos organismos norte-americanos sobre a educação, crítica à proposta de transformar as universidades em fundações e também à privatização através da entrega do ensino superior ao capital estrangeiro. As entidades estudantis propunham o boicote às medidas baseadas nos acordos e à reforma universitária a ser empreendida pelo governo (CUNHA, 1988).

O ano de 1968 foi um marco tanto no que se refere à ampliação das formas de resistência e grupos apoiadores, quanto no que se refere à acentuação da repressão, cujo ponto máximo foi Ato Institucional nº 5. Nesse mesmo ano, foi criado o grupo de trabalho da reforma universitária.

De modo geral, podemos dizer que a agitação estudantil se inseria em quadro de inadequação entre o ensino superior, a estrutura produtiva e o grau de urbanização da sociedade. Num contexto em que a industrialização expandiu o mercado de trabalho para as profissões universitárias, o ensino superior precisa se compatibilizar tanto quantitativa quanto qualitativamente com as novas demandas do crescimento econômico e do avanço da

⁸⁵ Enquanto a POLOP e o PCdoB defendiam a autonomia e independência da organização estudantil oficial, o Partido Comunista do Brasil/PCB defendia que a luta se fizesse internamente às novas entidades criadas pela ditadura.

⁸⁶No quarto capítulo os acordos, programas, relatórios etc. serão analisado à luz das propostas defendidas pelas instituições da sociedade civil analisadas no segundo e terceiro capítulos. Por ora, cabe apontar que o especialista norte-americano Rudolph Atcon foi contratado para analisar e propor medidas para o ensino superior.

urbanização. Ampliava o problema dos excedentes o fato de que a conjuntura econômica pós-64 dificultava a ascensão das camadas médias via investimento e reprodução de capital, gerando uma maior demanda pelo ensino superior. Em meio ao conturbado contexto, a esquerda do movimento estudantil buscava canalizar a insatisfação dos estudantes (ROMANELLI, 1982).

Agravava, portanto, a situação das classes dominantes o fato de o movimento estudantil enfraquecer uma das bases de sustentação do regime, os setores médios da sociedade. Se, inicialmente, esses setores médios urbanos foram favorecidos pela ampliação do número de vagas no ensino superior, o modelo econômico os prejudicava, a médio prazo, ao favorecer as grandes empresas em detrimento das pequenas. Em consequência, a demanda por vagas no ensino superior cresceu mais do que a sua disponibilidade, gerando a crise estudantil que teve seu ponto máximo em 1968.

Como nos coloca Cunha (1973), os setores médios estão sempre em perspectiva de ascensão tendo em vista o papel desempenhado pela classe dominante⁸⁷. Nesse sentido, observa dois momentos históricos que coincidem com o capitalismo concorrencial e o monopolista. Se, no primeiro momento, o modelo de êxito se encontra no empreendimento empresarial, no segundo, os pequenos negócios são dificultados pelas grandes empresas do capitalismo monopolistas. As novas possibilidades da classe média se abrem a partir da burocratização de profissões liberais, da expansão da burocracia de estado e das novas funções internas à hierarquia empresarial; tudo isso com forte ligação com o ensino superior. Na primeira etapa, o ensino superior ocupava um papel de coroamento de um processo que se dava fora dele e, na segunda, ele ocupa uma função central de mobilidade e ocupação das burocracias estatais e privadas. Essa nova condição é uma das explicações para o crescimento vertiginoso da demanda pelo ensino superior, no período em destaque.

Por essas razões, ainda que o Fórum tenha se realizado em um cenário de forte repressão aos movimentos sociais, a pressão dos estudantes não pode ser desconsiderada no entendimento de suas resoluções finais. As propostas do IPES, em termos educacionais, buscaram dar conta dos anseios dos jovens insatisfeitos e, ao mesmo tempo, silenciar aqueles que atuavam junto a entidades como a UNE. O que se preconizava era a combinação de coerção e persuasão também com estudantes na criação desse novo *ethos* educativo, em conformidade com o espírito do capitalismo monopolista.

⁸⁷ Além disso, faz parte da ideologia burguesa, e precisa ter uma base material, o trânsito entre classes sociais com base no mérito individual.

A organização e as linhas gerais do fórum

Realizado em outubro e início de novembro de 1968, o Fórum “A educação que nos convém” foi dividido em onze temas, para os quais havia um conferencista e um ou dois debatedores convidados; além desses, algumas pessoas da plateia também se inscreveram nos debates. Dentre esses sujeitos, havia membros internos e externos da Universidade, do IPES e do governo, sendo que nenhum era estudante⁸⁸. Como destacamos, esse encontro é elucidativo da tática utilizada pelo IPES no sentido da conformação de interesses diversos, sob a direção de suas frações hegemônicas e em articulação com agentes da aparelhagem estatal.

As diversas conferências, e seus debates, tinham recortes diferentes e perspectivas heterogêneas, em conformidade com a posição social dos sujeitos e seus diferentes pontos de vista. No entanto, ainda que preocupado em trazer os diferentes setores que atuavam ou gravitavam em torno da política educacional, o IPES se propunha a articulação de um determinado campo de interesses, compatível com a política econômica das frações multinacionais e associadas. Nesse sentido, as demandas do movimento estudantil, por exemplo, atravessam todo o fórum, mas de forma mediada pelas vozes de economistas, administradores educacionais, engenheiros etc., e nunca protagonizadas pelos próprios estudantes.

O reconhecimento da luta estudantil, concomitante a crítica de suas táticas e ideais, foi uma unanimidade entre aqueles que comentaram o problema. O que se mostra latente é a compreensão, entre os conferencistas e debatedores, de que a crise estudantil era incontornável, mas que deveria ser pautada a partir de outros interesses, os seus. O conferencista Lucas Lopes, após valorizar a crítica a tudo feita pelos estudantes, conclama: “Vamos nós, que não estamos comprometidos apenas com a destruição, tentar formular algo de construtivo” (IPES, 1969, p. 129).

As demandas do movimento estudantil e a preocupação com o mesmo aparecem, portanto, de modo mais assertivo, no simpósio de 1968, provavelmente em função do acirramento dos conflitos. Nesse sentido, o maior indício da ressonância do movimento estudantil no IPES é a diferença do tom e das propostas em 1964 e 1968.

Em primeiro lugar, podemos observar uma mudança no tratamento da questão estudantil. Em 1964, os estudantes e suas demandas eram menosprezados, o que fica evidente no texto de José Roberto Moreira (1964b): “não se cria menor pressão para que deixem de ser

⁸⁸ Há indícios de que o convite de estudantes foi objeto de polêmica entre os organizadores (SOUZA, 1981).

crianças mal educadas e ligeira ou escandalosamente irresponsáveis.” Enquanto em 1968, o movimento estudantil é reconhecido e a revolta dos estudantes é legitimada. Como afirmou o Padre Fernando Bastos D’Ávila: “É assim oportuno buscar explicitar o problema dos objetivos e métodos da educação nacional, num momento em que as indagações radicais se tornaram inevitáveis” (IPES, 1969).

Uma segunda diferença aparece quanto à representação nos órgãos colegiados. Se, no simpósio de 1964, a representação era totalmente criticada, no fórum, ela é defendida ainda que de forma limitada. E, por fim, em 1968, a profissionalização do Ensino Médio é aventada como forma de conter a demanda pela universidade.

Observando a inevitabilidade de certos movimentos, essa era a tarefa que o IPES parecia se colocar, se antecipar às mudanças que estavam em curso, de modo a encaminhar o seu projeto e submeter aos seus interesses os outros projetos que não poderiam ser negligenciados. A reforma educacional era importante para as frações que se organizavam e dirigiam o IPES, na perspectiva de vinculação da educação com o mercado de trabalho, o que, ao mesmo tempo, também possuía um caráter persuasivo ao representar as demandas de ascensão social.

Na perspectiva de construção do consenso e direção da pauta educacional, não somente as demandas estudantis estiveram presentes no encontro realizado pelo IPES, mas também de outros agentes com os quais os empresários e seus intelectuais precisavam se articular, como professores e dirigentes educacionais. Nesse caso, contrariamente ao que acontecia com os estudantes⁸⁹, os sujeitos foram convidados a participar do evento, tendo em vista uma elaboração coletiva sobre os rumos da educação no Brasil. A representatividade e a trajetória de tais convidados demonstra que sua seleção se deu a partir de alguns critérios, como a coerência com o projeto educacional do IPES, o trânsito nas esferas decisórias da administração pública e a participação na execução das políticas educacionais. O quadro 5 demonstra essa organicidade.

⁸⁹ A ausência dos estudantes se relaciona com o contexto de Guerra Fria e com a perspectiva anticomunista dos associados ipesianos.

Quadro 5 – Articulações políticas e econômicas dos conferencistas do Fórum “A Educação que nos convém”.	
Conferencistas do Fórum	Ligações políticas e econômicas
Cândido Antônio Mendes de Almeida	Professor da Pontifícia Universidade Católica/PUC e proprietário das Faculdades Cândido Mendes.
Clemente Mariani Bittencourt	Influente na administração pública educacional e financeira, tendo sido ministro da educação nos anos 1946-50 e da fazenda durante o governo de Jânio Quadros.
Fernando Bastos D’Ávila S. J.	Professor e vice-diretor da PUC-RJ, integrante do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária.
Lucas Lopes	Ex-ministro dos transportes e da fazenda do governo JK, além de presidente do BNDES.
Luiz Gonzaga do Nascimento Silva	Presidente do Banco Nacional de Habitação e ex-ministro do trabalho do governo de Castelo Branco.
Nair Fortes Abu Marhy	Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro e membro do Conselho Federal de Educação.
Paulo de Assis Ribeiro	Economista e professor ligado à Universidade do Estado da Guanabara e à PUC-RJ. Importante membro do IPES.
Raymundo Padilha	Deputado Federal pela Arena. Em 1971, se tornaria governador do Rio de Janeiro.
Roberto de Oliveira Campos	Economista, diplomata e ex-ministro do planejamento do governo de Castelo Branco. Importante membro do IPES.
Suzana Gonçalves	Ligada à administração da PUC-RJ e Ex-presidente da CAPES.
Theófilo de Azeredo Santos	Professor da UFRJ e banqueiro.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Na mesma linha dos conferencistas, também os debatedores se destacavam pela sua ingerência nos aparelhos de Estado ou na realidade educacional. Compareceram professores universitários, como Francisco Leme Lopes, João Paulo de Almeida Magalhães, Julian Chacel, Laércio Moura S. J. e Leônidas Sobriño Pôrto. Militares, como Golbery de Couto e Silva, Heitor Moreira Herrera e João Bina Machado. Administradores educacionais ligados aos órgãos decisórios, como Luiz Victor D'Arinos Silva, Mário Henrique Simonsen e Peri Pôrto. Além de outros empresários e tecno-empresários, como Oscar de Oliveira, Paulo Affonso Horta Novaes e Oswaldo Tavares Ferreira.

Essa composição se inseria em um cenário específico da política educacional brasileira, em que a Lei da Reforma Universitária já estava em tramitação⁹⁰ e a necessidade de reformar a LDB/61 começava a dar seus sinais⁹¹. Tendo em vista a concordância da lei em tramitação com o projeto educacional do IPES, podemos aferir que o Fórum de 1968 servia à legitimação de uma reforma já em curso e à adequação da nova legislação à realidade educacional. Isso porque, entre a lei e a prática, há um grande caminho no qual a capacidade de adaptação dos operadores da política é fundamental. Ao mesmo tempo, o Fórum iniciava uma formulação e articulação em torno da necessária reforma do então ensino primário e médio, adequando-a aos seus interesses.

A despeito das diferenças entre os dois encontros realizados pelo IPES, salta aos olhos a forma como a educação era chamada a resolver os problemas de uma forma específica de desenvolvimento capitalista dependente. Nesse sentido, além de seguir a mesma linha do simpósio anterior quanto ao vínculo entre educação e economia, a maioria das falas do fórum prioriza a formação da mão de obra qualificada em detrimento da produção de conhecimento científico e da autonomia universitária. Nessa perspectiva, a relação entre educação e desenvolvimento se traduzia em um projeto educacional que reproduzia o modelo de desenvolvimento econômico hegemônico. Assim, a quantidade de educação a ser oferecida deveria ser compatível com a quantidade de educação exigida pelos setores produtivos. Para que os interesses empresariais prevalecessem na condução do processo educacional, os

⁹⁰ O Fórum se iniciou em 10 de outubro de 1968 e finalizou seus trabalhos em 18 de novembro do mesmo ano. O relatório e os anteprojetos elaborados pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária/GTRU foram entregues em 16 de agosto de 1968 e permaneceram até 2 de outubro com a assessoria presidencial, quando seguiu para o congresso. Voltou para o presidente em 2 de novembro e, após os vetos, foi sancionado em 28 de novembro (CUNHA, 1988). Mesmo antes do Grupo de Trabalho, alguns decretos já vinham reformulando o ensino superior de modo semelhante ao que viria a se oficializar com a Lei nº 5.540/68.

⁹¹ Prevendo a insuficiência da reforma universitária para a contenção das tensões que pressionavam pela expansão do ensino superior, a profissionalização do ensino médio, já no relatório do GTRU, despontava como um meio de fazer desse um nível terminal.

dirigentes do IPES defendiam repetidas vezes a necessidade de incluir as empresas nos processos decisórios; nos conselhos e através de financiamentos e estágios.

A subsunção da educação às demandas do capital era o eixo de manutenção do projeto educacional do IPES que precisava, ao mesmo tempo, negociar com os setores em disputa como forma de reproduzir a sua estrutura de dominação. A defesa de seu projeto educacional se dava não somente pela fala dos membros do Instituto, mas também pela conformação de defesas externas. Isso é o que tentaremos observar com análise das conferências e debates feitos ao longo desse fórum.

As conferências

O Fórum “A educação que nos convém” conquistou maior ressonância na sociedade em função de seu caráter público e da organicidade de suas ideias, sendo reconhecido, na época e posteriormente, como um dos norteadores da política pública educacional da ditadura, principalmente no que se refere à universidade. No entanto, como destacamos, ele parece ter tido como função principal, para além de uma elaboração original, a legitimação da reforma universitária que já estava em curso e, ao mesmo tempo, a preparação para a reforma do ensino de 1º e 2º graus, que ocorreria em 1971. O ensino superior foi o protagonista nas temáticas, mas pouco espaço ainda havia para alterações no processo de reforma em fases finais de conclusão.

A linha geral da política educacional defendida pelo IPES já estava acertada desde o simpósio de 1964, mas algumas propostas e táticas se modificaram em função das transformações vividas pela sociedade ao longo desses anos. A própria organização desse seminário, mais aberta ao debate, nos demonstra a perspectiva e a necessidade de construção do consenso, por parte da fração burguesa multinacional e associada. Para melhor trabalhar essas questões, analisaremos algumas das conferências tendo em vista o projeto de classe organizado no IPES, que tinha na educação um de seus pilares de sustentação. Antes disso, trouxemos um quadro com as referências principais de todas as conferências que compuseram o encontro.⁹²

⁹² Para as finalidades desse trabalho, não vimos necessidade de detalhar cada uma das conferências, mas tão somente aquelas que pudessem nos dar um panorama do projeto educacional do IPES e das táticas utilizadas para sua implementação.

Quadro 6 – Conferências do Fórum “A educação que nos convém”		
Tema	Participantes	Resumo
1- Objetivos e métodos da educação brasileira	Padre Fernando Bastos D’Ávila – Conferencista Julian Chacel e Leônidas Sobriño Porto-Debatedores	Essa conferência está marcada pelo tom conciliatório em relação às demandas estudantis, ainda que seja crítica à contestação geral da sociedade empreendida pelas lideranças do movimento.
2-Estrutura do sistema educacional brasileiro	Professor Paulo de Assis Ribeiro– Conferencista Nair Fortes Abu Merhy e Oscar de Oliveira – Debatedores	A educação aparece como um diferencial de rendimento e também de desenvolvimento nacional, sendo a participação das empresas valorizada.
3- A tríplice expansão: demográfica, tecnológica e democrática	Cândido Antônio Mendes de Almeida– Conferencista Maurício Joppert da Silva e Golbery Couto e Silva– Debatedores	Defende a impossibilidade de o Brasil se desenvolver a partir dos últimos produtos da escala de inovação.
4- Educação e desenvolvimento econômico	Roberto de Oliveira Campos– Conferencista Mário Henrique Simonsen e Padre Laércio Moura S. J. – Debatedores.	Defesa da teoria do capital humano com ênfase para as novas condições de produção. Fala da terminalidade do ensino médio e da excessiva preocupação com o ensino superior, obrigatoriamente restrito.
5- Estrutura da universidade	Suzana Gonçalves– Conferencista Padre Francisco Leme Lopes e Paulo Affonso Horta Moraes – Debatedores.	Síntese entre especialização e humanismo. Essa conferência é um pouco dissonante na medida em que defende uma autonomia científica e valoriza os aspectos culturais.
6- Zoneamento e localização do ensino superior no Brasil	Nair Fortes Abu Merhy– Conferencista Peri Porto - Debatedor	Comenta algumas políticas e organizações existentes. Fala da questão do magistério e dos estabelecimentos isolados de ensino superior. Sobre a

		proliferação de cursos de baixo custo, critica os estabelecimentos particulares de ensino.
7- Universidade, Tecnologia e Empresa	Lucas Lopes– Conferencista Heitor Moreira Herrera e Luiz Vitor D’Arinos Silva – Debatedores	Nessa, a condição de dependência e sua reprodução ficam patentes, assim como a perda de autonomia universitária. Defende a participação das empresas.
8- Financiamento das universidades	Clemente Mariani Bittencourt– Conferencista Padre Laércio Moura SJ e Economista Alvanir Bezerra de Carvalho – Debatedores.	Fala das dificuldades de financiamento e propõe contribuições privadas deduzíveis do imposto de renda.
9- Financiamento do corpo discente e o banco de educação	Raymundo Padilha– Conferencista Paulo de Assis Ribeiro e João Paulo de Almeida Magalhães – Debatedores	Fala de formas de financiamento e comenta sua maior preocupação com o ensino médio, responsável pela formação do indivíduo e iniciação ao trabalho.
10- Vinculação da Universidade e da Empresa	Theophilo de Azeredo Santos– Conferencista João Bina Machado e Oswaldo Tavares Ferreira - Debatedores	Chamada às empresas para a condução dos problemas expressos nas revoltas estudantis. Mudança no currículo de modo que ele se vincule à vida prática.
11- Fundamentos para uma política educacional brasileira	Luiz Gonzaga do Nascimento Silva– Conferencista Glycon de Paiva e Clemente Mariani – Debatedores	A insatisfação dos jovens é atribuída à separação entre a educação e a vida prática. Também comenta a tendência aristocrática do ensino no Brasil.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

A conferência realizada pelo Padre Fernando Bastos D’Ávila, intitulada “Objetivos e métodos da educação brasileira” (Tema 1) é, para nós, bastante significativa. Em primeiro lugar, pela posição do conferencista de vice-diretor da PUC/RJ e membro do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, e, em segundo lugar, pelo seu posicionamento representar

uma síntese da condução desse processo, na medida em que corroborava com os interesses dominantes e apresentava um discurso voltado para o consenso, principalmente em relação às agitações e demandas estudantis.

Toda essa conferência foi pautada pelas reivindicações da juventude, tentando entender as suas causas e buscando soluções para os problemas. Cabe apontar, inicialmente, que essa agitação não foi criticada, em nenhum momento, pelo padre, ainda que ele mostrasse algum incômodo com o fato de as lideranças estudantis levarem essa crítica a uma contestação geral da sociedade, associando a temática da educação nacional à crítica ao regime.

Entendendo que, no período, tudo estava sendo questionado pelos jovens, toda a base moral que aparentava ser sólida era então criticada, o conferencista propunha algumas coisas para educação. Dizia, primeiramente, que a educação não devia servir para domesticação e nem para a mera contemplação, distanciada da realidade. A educação devir se inserir em seu contexto, sem, contudo, ser uma mera formação para o mercado de trabalho. A educação devia se destinar à valorização dos recursos humanos da nação, através da democratização do ensino, sem descuidar, por outro lado, da criação cultural há muito empreendida por uma elite, ou seja, uma democratização que não negligencie a qualidade. Nesse sentido, a educação deveria buscar dar conta da transmissão da herança cultural – principalmente através do ensino – e da renovação – por meio da pesquisa.

Todo o avanço que esse pensamento representa para a realidade de então esbarra, no entanto, em algumas questões práticas que aparecem nas entrelinhas do discurso do padre. Em conformidade com a política que vinha sendo desenvolvida pelo ministério do planejamento, o conferencista não privilegiava novas fontes financiamento, mas o planejamento na aplicação dos escassos existentes. Também em sintonia com interesses dominantes, o problema educacional – para a formação dos recursos humanos – é colocado em primeiro plano em relação à independência de nossa industrialização. “Houve governos que assumiram, como objetivos, a industrialização, a emancipação industrial e econômica do Brasil. Tenho a impressão de que chegou a hora suprema de se colocar como objetivo o problema da educação” (IPES, 1969, p. 5).

Como afirma Fernandes (1975)⁹³, a defasagem entre o avanço abstrato e as limitações práticas é consequência de uma política que se viu entre um movimento de extrema vitalidade, a “Reforma Universitária”, e as demandas de um governo que lhe sustentava. “Foi,

⁹³ Essa análise se refere ao trabalho do GT da Reforma Universitária, mas se mostrou apropriada para uma melhor compreensão das contradições que atravessavam o discurso desse conferencista.

portanto, naturalmente levado a explorar uma estratégia expositiva que visava à comunicação – à quebra de barreiras, à conquista de aliados e à transferência de iniciativa para a atuação do governo” (FERNANDES, 1975, p. 204).

Esse tom conciliatório não foi unânime entre os conferencistas, como foi o caso do discurso feito por Paulo de Assis Ribeiro (Tema 2), no qual o projeto de sociedade e educação do IPES foi defendido com maior clareza. O mercado de trabalho assumia, nessa defesa, a prerrogativa sobre a distribuição escolar, a partir das demandas dos setores produtivos. Equiparando a educação com a produtividade do capital, afirmou que o setor primário atinge determinada produtividade contando apenas com o nível elementar, enquanto o secundário demanda maior qualificação, em geral de nível médio, e o terciário deve contar com a maioria de nível médio e uma sensível porcentagem de nível superior.

Ao falar do movimento do mercado de trabalho em relação ao grau de desenvolvimento, afirmou a diminuição, por quase todo o mundo, dos postos de trabalho no setor primário e a expansão do setor terciário. Esse processo estaria trazendo uma ampliação do ensino médio e, em alguns países, do ensino superior. No Brasil, observou que o índice de trabalhadores na faixa de 10 a 19 anos, sendo bem superior ao índice dos países desenvolvidos, acabava por dificultar a expansão da educação de nível médio e superior. Nesse sentido, defendeu que o aspecto qualitativo e a produtividade da mão de obra dependem da situação nos campos da educação, saúde e alimentação. Através dos dados aferidos, colocou a necessidade de incremento do nível médio para atender às demandas do mercado de trabalho.

Contrariamente às necessidades do mercado, o nível médio e, principalmente, o primário encontravam investimentos abaixo das expectativas. Em comparação, o ensino superior recebia, na visão do conferencista, um investimento exagerado tendo em vista a situação econômica do país e também o gasto de outros países. Avaliou, dessa forma, ser um exagero o gasto público no ensino superior naquele contexto em que não se justificava um desperdício em pesquisa tecnológica de grande escala para áreas passíveis de importação de “Know-how”. Comenta haver:

[...] distorções na nossa estrutura do sistema educacional quanto à distribuição de recursos para os níveis elementar e médio e os excessos do setor público, se se levar em conta o estágio de desenvolvimento em que nos encontramos que não permite, nem justifica desperdícios com atividades de pesquisa tecnológica, em grande escala, a não ser nos setores para os quais não podemos contar a importação de ‘know-how’ em face do nosso tropicalismo (IPES, 1969, p. 18).

Inserida na dinâmica de reprodução do modelo de desenvolvimento capitalista dependente, mostrava-se necessário repensar a estrutura educacional de forma que ela possibilitasse as mudanças almejadas. A educação deveria ser pensada de modo articulado a um processo de desenvolvimento que compatibilizaria o capital humano e o capital físico, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Como base para a reestruturação desejada, o conferencista defendia critérios de planejamento que garantissem a racionalidade na aplicação dos recursos. Recursos esses que deveriam ter origens públicas e privadas e, no nível superior, contar com a participação da *clientela*.⁹⁴ Nesse sentido, coloca a importância da participação da comunidade nas definições dos rumos educacionais, incluindo no âmbito da “comunidade” a participação empresarial, financeira e decisória.

Quanto às demandas específicas para cada nível, a conferência traz propostas para a educação a partir dos seis anos, quando a escola assume a responsabilidade, junto com a família, pela formação. A partir dessa idade, até os onze anos, já deveria ser iniciado, paralelo à instrução, o treinamento em atividades de trabalho e hábitos úteis à vida. Além das instituições formais, nessa fase deveriam ser empregados outros meios de comunicação, como rádio e televisão. Dos doze aos dezoito anos, a tarefa educativa deveria adquirir maior complexidade e, mobilizando diversas instituições da sociedade, essa fase deveria exercer um contínuo processo de recapacitação e treinamento. No curso médio, a ideia era que a maior diferenciação viesse em seus anos finais, assim como no ensino superior ela viesse com a pós-graduação.

Podemos observar que a inclinação da educação pré-superior para o mundo do trabalho, através de algum tipo de profissionalização, já estava sendo colocada como uma forma de lidar com a expansão da escolarização, articulada a uma maior diferenciação hierárquica interna. Não obstante, observamos que a própria profissionalização na escola era defendida e limitada ao mesmo tempo, de modo a garantir o controle empresarial sobre a educação. Num primeiro momento, a expansão articulada à capacitação é defendida:

Entre os 12 e os 18 anos, cabe aos sistemas de educação, a tarefa de maior complexidade [...] porque a escola de grau médio deixou de se destinar apenas às elites dirigentes e tende a se tornar obrigatória para toda a população [...] Isto determina um processo contínuo de recapacitação e treinamento que também mobiliza inúmeras instituições da sociedade, fora do sistema formal de educação (IPES, 1969, p. 18).

⁹⁴ Ao longo do fórum, a contribuição dos estudantes para o financiamento de seus estudos foi uma unanimidade.

Logo depois, a perspectiva de cercear a profissionalização oferecida pelas instituições já transparece. Como afirma Frigotto (1984), a improdutividade da escola não é uma consequência residual de um sistema desigual, mas uma das condições para sua reprodução, que se materializa em escolhas políticas que negligenciam o financiamento e sua autonomia. A limitação da escola não era, desse modo, descritiva e sim prescritiva, atuando de forma que a educação pudesse ser retirada da mão de seus agentes e se restringisse aos interesses empresariais.

A rápida obsolescência dos ensinamentos de técnicas específicas no ensino médio, impede que se dê aos cursos, um nítido sentido de especialização profissional e, a variedade incontável de ocupações que crescem continuamente é outro fator limitante neste campo. Só os cursos de capacitação profissional, após a terminação dos cursos regulares, permitem uma forma eficaz de solução (IPES, 1969, p. 20).

Seguindo a mesma linha de Paulo de Assis Ribeiro, a conferência de Roberto Campos⁹⁵ colocou o projeto educacional do IPES sem rodeios ou grandes concessões aos interesses em disputa (Tema 4). Relativizando a importância da expansão do ensino superior, o conferencista priorizou a educação de massas no grau médio, desvelando uma concepção de educação que negligencia a formação integral do gênero humano, em benefício das demandas imediatas dos setores produtivos. Avançar além das necessidades do mercado se mostrava como um desperdício de recursos, indo de encontro às ideias de racionalidade. Nesse sentido, o conferencista afirmava que o debate em torno da questão universitária atingiu tamanha proporção somente em função do poder de vocalidade dos universitários, visto que a escola média representava um problema bem maior.

É que a educação secundária, num país subdesenvolvido, deve atender à educação de massa, enquanto o ensino universitário, fatalmente, terá que continuar um ensino de elite. Donde a necessidade de reformular toda a estruturação financeira do sistema educacional médio, que entre nós, paradoxalmente, é quase totalmente pago, quando deveria ser, pelo menos, objeto de bolsas generosas e gratuitas, a fim de, se disseminar, muito mais um instrumental de educação secundária, que para a grande parte da população deve ser um valor terminal (IPES, 1969, p. 76).

Nesse caso, a própria expansão da educação média cumpria uma função ideológica ao atender, de forma parcial e contenedora, as demandas da população. No entanto, a eficácia da expansão dependia do controle sobre a forma e o modelo a partir do qual ela se daria. Fruto também da mobilização da sociedade, a expansão educacional não devia, do ponto de vista do

⁹⁵ Os dois conferencistas possuíam uma posição de centralidade no interior do IPES e ocuparam importantes postos na aparelhagem de Estado.

capital, ser conduzida pelos seus profissionais, cuja atuação podia ir à contramão dos reclames por produtividade.

Podemos observar que o controle empresarial sobre a educação visava forjar uma situação em que a expansão quantitativa da educação básica deveria ser acompanhada de uma limitação em sua qualidade e até mesmo em sua produtividade, a partir do equacionamento de diferentes níveis hierárquicos para as instituições escolares. Paralelamente, o ensino superior deveria limitar a sua expansão quantitativa e se adequar, qualitativamente, às demandas do mercado. A inadequação então observada, que tinha como base a tradição de ensino aristocrático, estaria, para o autor, na raiz da própria crise estudantil. Para ele, “o desajustamento entre o tipo de ensino fornecido e as vocações práticas exigidas pela sociedade, criou esse fenômeno do letrado ou do universitário desocupado” (IPES, 1969, p. 75).

Para a universidade, desse modo, algumas questões foram defendidas, como o planejamento com base no mercado e o fim da gratuidade irrestrita. O que se preconizava era a racionalização dos gastos – considerados altos – com o ensino superior, de modo que a expansão se desse sem ampliar as receitas, no limite quantitativo e qualitativo das exigências dos setores produtivos.

Criticando a leitura antiprivatista das lideranças estudantis, o ex-ministro do planejamento Roberto Campos deixa claro, e sem negociação, sua defesa de um modelo de educação que a subsumi aos desígnios da reprodução do capital. Isso acontece quando o conferencista é questionado sobre a necessidade de relativizar a relação entre a universidade e o mercado de trabalho:

Receio que se excedermos a essa preocupação generalista, nós distraíamos a universidade da função fundamental de equipar o homem para o mercado, para a tarefa prática, para o desenvolvimento. Uma vez feito isso, gerar-se-á um excedente econômico capaz de permitir uma nova ampliação de horizontes, num segundo turno (IPES, 1969, p. 80).

Em concordância com o modelo de desenvolvimento capitalista dependente, a rejeitada “preocupação generalista” se referia à produção de conhecimento científico, autônoma em relação às demandas do setor produtivo. A heteronomia cultural, que se consolida em uma educação voltada para a formação da força de trabalho, foi também materializada na conferência de Lucas Lopes (Tema 7), quando afirma:

A aceleração do nosso progresso ocorrerá na medida em nos libertarmos do temor da ameaça de um tipo novo de imperialismo científico e nos concentrarmos na incorporação de uma cultura adequada ao nosso estágio de desenvolvimento e aos problemas peculiares do meio físico e social (IPES, 1969, p. 120).

A universidade ocuparia, na defesa do conferencista, um papel central na importação de know-how e na associação com empresas e tecnologias estrangeiras, fazendo a ponte para adaptação necessária. Desse modo, não somente as empresas deveriam estar dentro da universidade, como também os intelectuais da universidade deveriam contribuir com as empresas em suas pesquisas autônomas. Articulada à importação de tecnologia, desse modo, a pesquisa deveria se focar em alguns setores estratégicos, como a exploração de recursos minerais e a industrialização da agricultura. O Brasil deveria aproveitar a brecha tecnológica, investindo em áreas promissoras e se associando à ponta da tecnologia já desenvolvida internacionalmente, seja através da importação ou da instalação de empresas multinacionais em nosso território. Isso contribuiria para a introdução competitiva do Brasil no cenário econômico mundial.

Depois que superamos o estágio de desenvolvimento em que o processo de substituição das importações era o mais dinâmico da economia, creio que o desafio da conquista de mercados externos, longe de representar um retorno ao estágio da economia semicolonial, é o mais importante e que mais apoio deve receber do governo (IPES, 1969, p. 124).

Além dessa questão, Lopes também defende a expansão do ensino superior através dos cursos de curta duração e da pós-graduação, conformando um projeto educacional unitário com Roberto Campos e Paulo de Assis Ribeiro. Somente na Conferência de Suzana Gonçalves (Tema 5), ex-presidente da CAPES, temos uma voz dissonante nesse aspecto. Ela pensa a universidade inserida no todo das relações e com obrigações em relação a elas; no interior de uma sociedade pluralista, caberia à universidade uma função ativa e crítica sem, contudo, uma conotação política. Em conformidade com as especificidades temporais e locais, não considera possível a transplantação de modelos, sendo necessária uma constante revisão da adequação do modelo existente. Também colocou a importância da unicidade entre ensino e pesquisa, demonstrando uma preocupação com o excesso de especialização negligente com a transmissão cultural.

Na perspectiva da criação de cultura, paralelo aos objetivos de formação profissional e investigação científica, a universidade deveria empreender a síntese entre a aplicação da ciência e o sentido do humanismo. Assim como a sociedade age sobre a educação, a educação

também age sobre a sociedade e, nessa perspectiva, a universidade deveria ser a consciência da comunidade, o seu centro criador e irradiador de cultura – agindo através da pesquisa, do ensino e da prestação de serviços. A “profissionalização abusiva”, na análise da conferencista, fere a própria profissionalização, pois a negligência com a cultura humana prejudica a adaptação às transformações científicas. O ensino verbalista deveria ceder lugar à participação ativa e à introdução da investigação no currículo.

Pensando que a universidade tem uma tarefa na criação da sociedade e que deve ter soluções próprias para suas circunstâncias específicas, observa que a inautenticidade do passado cultural brasileiro gerou, em suas universidades, a dificuldade de sair da posição reflexiva para transmitir autênticos pensamentos e formular um projeto de definição nacional. Nesse sentido, sem tirar seu caráter de profissionalização, falou da necessidade de centralizar a vida universitária em torno de núcleos de pesquisa fundamental e aplicada. A atividade de investigação (pesquisa) era vista como a garantia da versatilidade necessária à adaptação dos princípios básicos aos problemas objetivos. Em contraposição à perspectiva colocada nas conferências anteriores, ela afirmava que “a libertação econômica nacional só será uma realidade, quando alcançarmos uma independência completa baseada em nosso próprio espírito criador, em todos os campos do saber” (IPES, 1969, p. 90).

A princípio, as propostas da conferencista podem parecer incompatíveis com a reprodução da condição de dominação da fração burguesa multinacional e associada, que organizava o fórum. Não obstante, essa incoerência pode ser entendida de modo semelhante ao que observamos na primeira conferência, na qual a aparente dissonância rapidamente mostra os seus limites. Nesse caso, a autonomia defendida, no plano teórico, se materializou em propostas coerentes com o modelo defendido pelo todo do fórum – como a substituição das cátedras pela carreira docente de comprovada produtividade, o sistema de créditos e os departamentos. Ainda mais evidente de suas limitações é o fato de que a conferência defensora da independência era a mesma que reivindicava repetidas vezes agências supranacionais, como a UNESCO e a OCDE.

Em concordância com o método utilizado no encontro, essa conferência contribuía para a conformação de interesses diversos sobre uma reforma inevitável. Se adiantar aos processos em curso de modo a orientá-los, como o IPES almejava fazer, implicava em lidar e articular perspectivas heterogêneas. Os intelectuais ligados às universidades estavam engajados na modernização do ensino superior e não poderiam ser negligenciados no processo legislativo de reforma e nem em sua implementação.

Em síntese, podemos perceber que, apesar de algumas nuances, a maior parte das soluções colocadas pelos conferencistas para o encaminhamento dos problemas relativos à educação estiveram pautadas pela tônica da racionalização. Nessa perspectiva tecnocrática, seria racional tudo o que aumentasse o rendimento do sistema educacional; fosse pela diminuição dos custos ou pela maior produtividade através do mesmo custo. De mesma forma, o mercado entrava como critério privilegiado não somente para medir a produtividade do sistema educacional, mas também para o planejamento de recursos e vagas. Mercado esse que não se definia, simplesmente, pelas determinações gerais do capitalismo, mas das determinações do capitalismo de tipo dependente, em sua fase monopolista. É que se materializa no discurso de Clemente Mariani quando defende a prioridade da formação de técnicos em relação aos pesquisadores:

Cabe à universidade a capacitação de técnicos de nossas indústrias para habilitá-los a promover a adequada adaptação, menor do que a preparação de pesquisadores para inovação de métodos, e conseguindo-se aquela preparação, os auxílios seriam mais facilmente concedidos, para então podermos manter, não a universidade que desejamos ter, mas aquela que podemos ter (IPES, 1969, p. 138).

Nesse contexto, a temática do ensino superior é privilegiada em função da ressonância do movimento pela Reforma Universitária, mas também pela sua função produtiva em um momento de adequação da educação aos movimentos da esfera econômica. A quantidade e a forma como ele se expandiria precisavam ser controladas pelos interesses empresariais de modo a garantir a compatibilização do sistema educacional às demandas dos setores produtivos. Como afirmou o conferencista Luiz Gonzaga do Nascimento Silva (Tema 11):

Nosso ensino foi sempre destacado da sociedade, de suas necessidades reais, de um sentido de formação profissional adequada às demandas de atuação. À medida em que a sociedade se industrializa, porém, não é mais possível que os dois campos permaneçam distintos quanto aos objetivos finais: a educação deve servir às necessidades da Sociedade, dentre as quais se destacam as da indústria, e esta deve absorver os homens preparados por aquela (IPES, 1969, 162).

A necessidade de adequação não se aplicava somente ao ensino superior, mas também pesava sobre os níveis anteriores de ensino, ainda que com outras determinações. Como pudemos perceber na análise das conferências, o grau médio foi sempre colocado como central para a formação da força de trabalho e também para a contenção da pressão sobre a universidade. Nesse sentido, algumas propostas defendidas tiveram maior destaque ao longo do Fórum de Educação, foram elas: a educação voltada para o mercado de trabalho, o fim da

gratuidade irrestrita, maior participação empresarial na vida universitária, ampliação das possibilidades de formação com a criação dos cursos superiores de carreira curta e a terminalidade do ensino médio. Apesar de todos esses pontos estarem, de alguma forma, interligados, os dois últimos merecem especial atenção por representarem uma solução que visava conciliar as demandas do mercado de trabalho com a correlação de forças que tinha nos estudantes um de seus principais focos de resistência.

Desse modo, é na articulação dos diferentes níveis educacionais e na hierarquização no interior do sistema de ensino que reside a potência da educação para a reprodução do capital e de seu sistema de classes. Produzindo e reproduzindo diferenças sociais, a escola e as instituições de ensino superior são chamadas a formar para o capital e a conformar com as suas contradições.

Capítulo 3 – Os empresários de ensino em disputa pela educação: o caso dos Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino

A ditadura empresarial-militar brasileira, através de suas políticas públicas, foi o momento em que o sistema educacional consolidou a subsunção da educação aos interesses do desenvolvimento econômico e industrial. Paralela a essa adequação, também a mercantilização da educação teria, nesse período, um favorecimento para sua expansão. Essa dupla forma de “privatização” – que submetia a educação aos interesses privados ao mesmo tempo em que a colocava como uma mercadoria – beneficiava frações de classe distintas⁹⁶. Por um lado, o empresariado industrial tinha a sua demanda pela formação da força de trabalho atendida e, por outro, os empresários de ensino viam-se contemplados pelas políticas que contribuía para a manutenção e crescimento de seus lucros. Esses interesses, ainda que diferentes, não se mostravam inconciliáveis, podendo se conformar em um projeto único de educação.

Nessa perspectiva, o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais/IPES e os Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino/CONEPEs se mostraram como os representantes a partir dos quais poderíamos analisar essas relações. O IPES por ser a principal organização articuladora das frações mais dinâmicas do capitalismo brasileiro e os CONEPEs por serem capazes de reunir os mais diversos sindicatos e organizações das escolas particulares.

Ao analisarmos o projeto educacional que, vinculado a um orgânico projeto de sociedade, era defendido pelo IPES pudemos perceber que os interesses das escolas particulares não eram atacados e a ele poderia se associar. Tendo em vista que o projeto de classe, organizado no Instituto, previa não somente a formação para o trabalho, mas também a formação de uma determinada sociabilidade combinada com a conformação com suas contradições, a privatização da educação poderia se inserir nas lacunas deixadas por uma expansão educacional que ia além das necessidades do mercado⁹⁷. Além disso, um contexto de ameaça aos interesses burgueses, representado pelo ordenamento mundial da guerra fria e pelas tentativas de reformas do governo de João de Goulart, as frações empresariais brasileiras se encontravam mais preocupadas com o consenso dentro da classe dominante do

⁹⁶ Chamamos aqui a atenção para o fato de que não somente as escolas privadas expandiram, mas também o setor público foi invadido por uma mentalidade privatista.

⁹⁷ No segundo capítulo, trabalhamos a forma como o IPES tentou adequar, aos seus interesses, a demanda da sociedade pela expansão educacional, através de uma hierarquização dos estabelecimentos e graus de ensino capaz de fornecer diferentes tipos de qualificação para a composição dos quadros do mercado de trabalho e de seu exército de reserva.

que com a defesa frontal de seus interesses específicos. Foi o que nos mostraram os documentos do IPES e, com algumas nuances, também se evidenciará nas proposições dos CONEPEs.

Neste capítulo, analisaremos a posição dos estabelecimentos particulares de ensino quando das reformas educacionais da ditadura, a partir dos anais dos CONEPEs, realizados no intervalo de 1964 a 1971. Para tanto, faremos algumas aproximações com as formas de organização dos empresários de ensino em articulação com a defesa que fizeram, ao longo do tempo, para os rumos da educação brasileira. E, num segundo momento, analisaremos os cinco congressos realizados nesse período, tendo em vista o contexto e a correlação de forças nos quais se inseriam.

1. A organização dos estabelecimentos particulares de ensino e seu projeto de educação

Como vimos no primeiro capítulo, a Igreja Católica teve protagonismo em grande parte da história da educação brasileira. Até o governo de Getúlio Vargas, a sua hegemonia se materializava na quase totalidade da oferta de ensino em mãos das instituições confessionais.⁹⁸ Mesmo após esse período, quando o Estado começa a incidir e a ocupar a esfera educacional, as instituições particulares mantiveram sua força e tinham na Igreja Católica a principal articuladora de seus interesses (MINTO, 2006).

Na década de 1960, os empresários de ensino começaram a adquirir certa autonomia, mas ainda gozavam do prestígio das escolas confessionais e da ingerência da Igreja na administração pública ligada à educação⁹⁹. Essa articulação de interesses e de defesas, entre a escola particular leiga e confessional, se expressava em espaços organizativos comuns, como os Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino que, surgidos em 1944, continuaram representar ambos os campos mesmo após o golpe de 1964.

Nesse sentido, devemos lembrar que Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – FENEN e a Associação das Escolas Católicas do Brasil – AEC eram as principais instituições da sociedade civil empenhadas, em seus anos iniciais, na organização dos

⁹⁸ Desde a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, já havia um incipiente processo de construção de estabelecimentos de ensino oficiais, mas não chegavam perto de competir com a amplitude da Igreja.

⁹⁹ A separação dos dois campos da educação particular, católica e laica, a partir de atuações e projetos distintos, se dará na década de 1980. (OLIVEIRA, 2002) No entanto, entendemos que as figuras mais orgânicas dos CONEPEs já preparavam defesas específicas para os interesses privados.

Congressos¹⁰⁰. Na realidade, o próprio surgimento da FENEN se deu a partir do 1º CONEPE, sendo oficializada em 1948, no mesmo período em que surgiu a AEC tendo em vista a defesa dos interesses confessionais para a educação. Esse foi o contexto em que os representantes da escola particular tiveram que contar com espaços de organização para a defesa de seus interesses, visto que se iniciava um movimento em torno da defesa da educação pública (SCARFONI, 2012).

Os CONEPEs, que deveriam se realizar em intervalos de um a dois anos, eram organizados por uma comissão executiva que se tornava responsável por convidar também autoridades públicas e de instituições estatais. Para fortalecer esse vínculo com os aparelhos de Estado, as conclusões congressuais eram enviadas ao legislativo. Participavam dos congressos representantes das escolas particulares, sindicalizadas ou não, mas que sofriam alguma pressão para sindicalizarem-se, tendo em vista o fortalecimento da FENEN. A representação se dava nos ensinos primário, secundário, comercial e superior.

No todo dos congressos, algumas questões de ordem corporativa sobressaiam, como a demanda por subvenções estatais e a preocupação com o fundo público, a questão das mensalidades com críticas à sua fixação e também a “liberdade de ensino”, entendida como a liberdade de as famílias escolherem as escolas e o tipo de ensino para seus filhos (OLIVEIRA, 2002). No entanto, ao longo dos anos, o contexto social trouxe novas determinações para essas defesas corporativas, principalmente pelo fato de a formação exclusiva da elite dirigente ceder lugar a uma incipiente democratização da educação, a qual as escolas particulares tiveram de se adaptar.

Foi nesse contexto de expansão da oferta educacional, associada à campanha em defesa da escola pública, que seria germinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. Disputando o protagonismo na democratização, assim como o auxílio estatal, a escola particular foi a principal beneficiada com a nova legislação. Nesse processo, não somente a Igreja Católica contribuiu no lobby para seu favorecimento, mas também os CONEPEs se somaram na definição das principais linhas do projeto a ser defendido (SCARFONI, 2012).

Apesar disso, os anos 1950 e o início dos anos 1960 foram conturbados para os donos dos estabelecimentos particulares de ensino. Girando em torno do problema do aumento das anuidades, os conflitos se estabeleciam com pais, alunos e, durante o seu governo, também com algumas autoridades próximas a João Goulart. Quando do golpe de 1964, esses

¹⁰⁰ No CONEPE de 1964, somente a FENEN aparece como organizadora, mas membros das escolas católicas continuaram a participar por todo o período analisado.

empresários viram-se com chances de terem suas demandas atendidas (LIRA, 2010). No entanto, se, por um lado, os aparelhos de Estado da ditadura mostravam-se permeáveis às demandas da escola particular, por outro, a fração de classe hegemônica, desse período, também tinha política para a educação e com ela os empresários de ensino precisavam dialogar.

Dessa forma, é interessante notar que os setores ligados à escola particular, participantes dos Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, eram hegemonizados pelos empresários articulados no Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais, mesmo no que se refere ao campo educacional.

Isso pode ser explicado pelo fato de que os empresários de ensino, em função de seu corporativismo, não se propunham à construção de um projeto de sociedade, mas incorporavam os projetos hegemônicos e neles incluíam os seus interesses específicos. Em uma fala de Carlos Alberto Werneck, presidente da FENEN, no IX CONEPE, o próprio congressista parece nos dar a pista de como os empresários de ensino vislumbravam a sua relação com outras frações da classe dominante.

[...] essa preocupação dos educadores da seara privada, em ajustar constantemente a educação à realidade nacional, constitui uma tônica, uma constante em nossos trabalhos, porque acreditamos sinceramente 'que nada há de mais lamentável do que o divórcio entre conhecimento e a vida' (CONEPE, 1966, p. 18).

Na esteira do projeto de sociedade que vinha se articulando no IPES, portanto, os CONEPEs inseriam as suas demandas corporativas. Corroborando com a perspectiva da Teoria do Capital Humano, da educação em função do desenvolvimento nacional e individual, os empresários de ensino defendiam a sua participação na condução desse processo. Em outros termos, os empresários que vendiam a educação-mercadoria incorporaram os ideais do empresariado que demandava a mercadoria-educação de modo a garantir a reprodução de suas vantagens comerciais, a partir da defesa do projeto de sociedade hegemônico. O que os empresários de ensino priorizavam, portanto, não era a democratização ou elitização da educação, mas a contemplação de suas demandas corporativas.

A incorporação dos ideais de democratização da educação nos marcos da Teoria do Capital Humano, ideais esses ausentes em congressos anteriores (SCARFONI, 2012), fica clara no discurso de Dalton Oliveira Viana, presidente da comissão executiva do nono CONEPE:

Em nossos dias, educar-se não é mais apenas cultivar-se o espírito, mas adquirir valioso instrumento de trabalho, necessário à produção de bens essenciais à vida. Sobre ser fator de aprimoramento do indivíduo, encarada tão só no seu aspecto cultural, a educação representa, no sentido econômico, elemento indispensável à prosperidade de uma nação e, sob o ponto de vista libertário, o único veículo de libertação de um povo (CONEPE, 1966, p. 9).

Não obstante, os interesses específicos dos donos de escolas particulares não eram negligenciados, sendo as principais defesas aquelas que versavam sobre as bolsas de estudos e a liberdade de ensino. Essas defesas sustentavam que as famílias tinham de ter liberdade de escolher a educação de seus filhos, sendo ela pública ou privada. O Estado, por sua vez, era responsável por garantir essa liberdade a partir da concessão de bolsas e outras formas de favorecimento da escola particular. No discurso de Carlos Alberto Werncek, presidente da FENEN:

[...] nós todos, educadores da escola privada, acreditamos sinceramente na instituição de bolsas e sentimos que essa é a forma pela qual o governo pode proporcionar a cada um o direito de aspirar à escola de sua escolha, de optar pelo gênero de educação que a família deseje, o direito de poder realizar aquilo que realmente constitui, não apenas um preceito legal, não apenas um mandamento constitucional, mas que seu íntimo pede, e que num regime democrático, é um direito de todos (CONEPE, 1966, p. 22).

Dessa forma, ainda que as questões corporativas fossem priorizadas, elas se adequaram ao contexto educacional ao longo dos anos. Se, nos primeiros congressos, os diretores se colocavam a tarefa da formação das elites por meio da educação secundária, conforme a democratização do ensino foi se tornando uma tendência, eles começaram a pleitear o protagonismo do processo via subvenção estatal. A justificativa para isso era a dita liberdade de ensino, em contraposição ao monopólio estatal. Já em meados da década de 1960, a Teoria do Capital Humano é incorporada e a formação para o mercado de trabalho é colocada como uma demanda prioritária para educação.

Dialogando, portanto, com o projeto de sociedade hegemônico, os empresários de ensino buscavam se adequar e se beneficiar das políticas que incidiam sobre a educação. No entanto, nem sempre as expectativas eram atendidas, gerando insatisfações e embates por parte dos representantes da escola particular. Apesar da possibilidade de conformação de interesses, deve-se destacar que, em períodos de maior tensão, os congressos foram marcados por táticas mais agressivas em relação ao que se consolidava. Combinando adequação e

pressão, os participantes dos CONEPES¹⁰¹ visavam incidir sobre a reforma educacional que se avizinhava e, quando tensionados, se aproveitavam da correlação de forças para conquistar maior ressonância em suas ideias. A análise dos congressos, que segue, buscará dar conta não somente das linhas gerais de defesa da escola particular, mas também das nuances que sobressaem se materializam em mudanças no discurso e na tática utilizada ao longo do tempo em que nos debruçamos.

2. Os Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino

No intervalo de tempo analisado, de 1964 a 1971, foram realizados cinco Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino. Em 1964, o oitavo congresso, realizou-se em Salvador e teve como tema a “Análise da Lei de Diretrizes e Bases”. O nono congresso, realizado no ano de 1966 em Curitiba, debateu os “Aspectos Dinâmicos da Educação nos Graus de Ensino Primário, Secundário, Normal, Comercial e Industrial”. Em fortaleza, no ano de 1967, foi feito o décimo congresso com o tema “Educação para o desenvolvimento”. Em 1969, com o tema “A Educação Geral e a Educação Técnica”, foi realizado no Rio de Janeiro o décimo primeiro congresso. E, por fim, o décimo segundo congresso teve como tema “As Novas Diretrizes e Bases da educação” e realizou em 1971 no Recife. Nesse ponto, nos deteremos nas defesas que foram feitas ao longo desses congressos, a luz das disputas que se travavam na sociedade e sobre o ensino particular incidiam diretamente.

VIII Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino

O oitavo CONEPE, realizado entre os dias 5 e 12 de julho em Salvador, foi organizado pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino da Bahia, com a colaboração da Federação Nacional – a FENEN. A estrutura do congresso foi composta de uma sessão solene de instalação, uma sessão preparatória, seis sessões plenárias para debate das teses e uma sessão solene de encerramento.

¹⁰¹ Apesar de colocarmos genericamente “participantes dos CONEPES”, não queremos dizer que havia uma horizontalidade entre seus membros. O protagonismo da FENEN, e de seus intelectuais orgânicos, evidencia a existência de uma hierarquia interna a partir da qual a orientação dos congressos era tirada externa e previamente. No interior da FENEN, tinha maior proeminência o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Primário no Estado do Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2002).

Numa visão de conjunto, podemos perceber que esse congresso foi marcado por um tom de felicitação com o processo histórico recém-vivido pelo Brasil – cuja culminância se deu com o golpe de 1964¹⁰² - e uma esperança em relação ao futuro. Nesse sentido, a esperança se constituía de expectativas em relação à benefícios vindouros, mas também de pressão sobre as figuras públicas convidadas para o evento. Os desafios para a educação brasileira foram postos – nos quais a escola particular ocuparia papel central – em concordância com as demandas para o sistema educacional do modelo de desenvolvimento hegemônico. Com a temática da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, o congresso também demonstrou satisfação com as suas definições e expectativas em relação à sua implementação. Isso porque a vitória dos interesses privados com a LDB/61 ainda não tinham sido, plenamente, materializados e viam-se ameaçados pela política do governo de João Goulart.

A mesa da sessão de instalação foi composta pelo presidente da FENEN Carlos Alberto Werneck, pelo presidente da comissão executiva do evento e também presidente do sindicato regional da Bahia Ângelo Lyrio Alves de Almeida e por outros presidentes sindicais. Além desses, também fizeram parte algumas figuras públicas do Estado da Bahia, como o governador, o prefeito de Salvador, o presidente do Tribunal de Justiça, o presidente da assembleia legislativa, o bispo, o Reitor da Universidade da Bahia e um general comandante. Nessa sessão, foram feitos três discursos, sendo dois de figuras centrais dos interesses da escola particular e um do governador do Estado.

No discurso de Antônio Lomanto Júnior, governador baiano e presidente de honra do congresso, foi comentada a importância do ensino particular em um país que, carente de recursos, não poderia atender a todos através do ensino público. Mostrando a sua organicidade com os sujeitos ali presentes, lembrou sua indicação de dois nomes, ligados ao setor, para o recém-criado conselho estadual de educação: Ângelo Lyrio Alves de Almeida e o professor padre Belchior. Por fim, reiterando as expectativas do congresso, parabenizou o evento e afirmou sua vontade de sair dali com as indicações de como levar o seu governo nesse aspecto.

Ângelo Lyrio Alves de Almeida, presidente do sindicato dos estabelecimentos de ensino do estado da Bahia e da comissão executiva do congresso, também discursou e aproveitou para saudar os presentes, o congresso e o momento democrático pelo qual o Brasil passava. Ao mesmo tempo, elogiando e pressionando o novo presidente e a nova ordem, falou

¹⁰² Para os participantes, não se tratava de um golpe, mas de uma intervenção em benefício da democracia ameaçada.

do apoio necessário à iniciativa privada que tanto vinha oferecendo para o desenvolvimento e unidade nacionais:

Ao Estado democrático, como resultante de todas as forças do organismo social, equilibrado e livre, caberá proporcionar os meios de desenvolvimento das capacidades criadoras da iniciativa privada, ao lado da grande constelação de institutos oficiais de ensino, cada vez mais ampla e aperfeiçoada, consoante as nossas possibilidades e civilização (CONEPE, 1964, p. 18).

Seguindo uma linha semelhante, Carlos Alberto Werneck, presidente da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino e do Congresso, após repetidas saudações, falou da importância do ensino médio e do baixo atendimento concedido aos jovens em idade para cursá-lo. Se aproveitando da nova demanda social e econômica pela expansão do ensino de grau médio, pontuou a importância dos estabelecimentos particulares para a resolução desse problema¹⁰³. Se incorporando ao projeto de sociedade hegemônico e dele buscando ter benefícios, o discursista citou Paulo de Assis Ribeiro¹⁰⁴ quando da análise da relação entre grau de instrução e prosperidade econômica, tanto no âmbito individual quanto nacional. O aspecto central de toda a fala é, desse modo, a articulação entre a ampliação do acesso à educação e a importância da iniciativa privada, a qual, sendo mais barata, deveria receber auxílios governamentais. Também nessa fala, ficam evidentes as expectativas e a pressão sobre a “Revolução”:

Sabíamos que o tempo era sombrio, mas era preferível que não mostrássemos o receio mais fundado e certo das necessidades brasileiras, é quando surge o 31 de março, o grito vitorioso da Revolução, sentimos que estávamos com a razão e a boa causa estava do nosso lado e conseguimos realizar este congresso, aliviados daquele peso que tanto nos oprimia (CONEPE, 1964, p. 24).

A mesa da sessão preparatória, presidida por Ângelo Lyrio Alves de Almeida e composta por todos os presidentes de sindicatos dos estabelecimentos de ensino, foi dedicada à leitura e aprovação do regimento do congresso. Dentre outras questões, cabe pontuar que esse congresso trouxe uma inovação quanto à sua organização, de modo que cada tese foi debatida em catorze salas separadas e coordenadas, os simpósios, para posterior elaboração de uma conclusão a partir de reunião dos coordenadores. Causou certa polêmica o fato de, na plenária em que a conclusão seria aprovada, só teria direito a fala um conferencista

¹⁰³ Nesse período, a maior incidência da escola particular era sobre a educação de nível médio.

¹⁰⁴ Como comentamos no capítulo anterior, Assis Ribeiro era uma figura central do IPES, principalmente no que se refere aos assuntos educacionais.

credenciado pelo presidente de cada sindicato. No pando de fundo, o que estava sendo debatido era o poder de decisão dos estabelecimentos particulares não sindicalizados e pressão do congresso para a sindicalização.

Quanto às sessões plenárias, elas se dedicaram à elaboração das conclusões sobre as teses apresentadas e debatidas nos simpósios, que haviam sido escritas pelos sindicatos dos estabelecimentos de ensino de alguns dos Estados presentes. Foram apresentadas seis teses: 1) Análise da Lei de Diretrizes e Bases, pelos sindicatos da Guanabara, de Minas Gerais e São Paulo; 2) Liberdade de Ensino e Autonomia da Escola Particular, pelo sindicato da Guanabara; 3) Dinâmica da Escola Primária e da Escola Média, pelo sindicato do Paraná; 4) Dinâmica da Escola Primária e da Escola Média, pelo Sindicato da Bahia; 5) Articulação entre pais e escola, pelo Sindicato da Guanabara; 6) Critérios de Avaliação do Rendimento, pelo Sindicato dos estabelecimentos de ensino comercial da Guanabara.

Dentre as conclusões apresentadas, devemos destacar algumas questões, principalmente no que se refere à defesa da autonomia das instituições educacionais e da liberdade de ensino. Na primeira tese, a LDB é elogiada, com ênfase no seu aspecto humanístico, na valorização da liberdade e pluralidade de ensino e na descentralização e autonomia. Para a concretização do direito da família a escolher a educação de seus filhos, é pontuada a necessidade de cooperação do Estado com a família e a escola. Ou seja, entendendo que a escola particular exerce funções tão públicas quanto a escola oficial, o Estado deveria contribuir com o pagamento de bolsas para aqueles, sem condições, desejassem ingressar em uma escola particular.

Ainda nessa questão da liberdade de ensino, a conclusão da quinta tese colocou que a indispensável educação fornecida nas escolas era uma função delegada pelos pais, detentores do poder natural de educação, e que deve ser resguardada pelo poder público, através dos mais diversos instrumentos, como bolsas, convênios e contratos. Como um direito de escolha dos pais, o poder público não poderia impor somente escolas voltadas para as necessidades da vida social, mas deveria igualmente se adequar às demandas das famílias. Essa relativização do vínculo entre educação e economia pode ser entendida como uma forma de negociação com o projeto hegemônico, ponderando e abrindo espaço para outras soluções, tendo em vista o alto custo de uma educação direcionada para o processo produtivo¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Vimos que os próprios empresários, organizados no IPES, também relativizavam a qualificação obtida na escola e propunham a continuação de especialização no âmbito das empresas. Isso demonstrava a necessidade que os empresários tinham de controlar a formação para o trabalho e abria espaço para a introdução de qualificações precárias, também pelo ensino particular. Nessa equação inexata, pesavam as formas de resistência e pressão dos movimentos sociais.

O fim do congresso, através de sua sessão de encerramento, convocou uma mesa presidida por Carlos Alberto Werneck e contou com a presença de Flávio Suplicy de Lacerda, então ministro da educação. Após algumas falas de congratulações e agradecimentos, o presidente do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino secundários de São Paulo, Osvaldo Quirino Simões, é convidado a discursar. Em meio às felicitações de sua fala, chama atenção a referência ao salário-educação¹⁰⁶, considerado o fruto de uma boa política empreendida pelo ministro da educação e as figuras que reuniu em torno de si, como Carlos Pasquale, Gildásio Amado, Lafayette Belfort Garcia, Armando Hildebrand e outros.

Fechando o congresso e materializando a mediação que ligava as instituições da sociedade civil que agiam em defesa da escola particular à sociedade política, temos o discurso de fechamento do ministro da educação. Após agradecer as contribuições que o congresso trouxe para o encaminhamento das questões educacionais, Suplicy de Lacerda criticou os porta-vozes do debate recente que contrapunham a escola pública à escola particular. Nesse sentido, coaduna com as colocações do congresso em relação à relevância do ensino particular pelas mais diversas razões: a sua história, a sua importância e, principalmente, o respeito à liberdade de ensino e às famílias que devem escolher o ensino para seus filhos.

IX Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino

Realizado em Curitiba entre os dias 9 e 15 de janeiro de 1966, o nono CONEPE foi organizado como o anterior, pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado onde o encontro se realizava, em parceria com a FENEN. De estrutura igualmente semelhante, ele foi estruturado em uma sessão solene de instalação, uma sessão preparatória, duas sessões extraordinárias de homenagem, uma sessão plenária e uma sessão de encerramento. Além disso, os anais do congresso também trazem moções, mensagens e comunicações, mas não descrevem os debates ocorridos nos grupos de estudos.

Quanto ao caráter geral do congresso, podemos entender que o eixo norteador do congresso anterior se manteve e se aprofundou, assim como suas contradições. Com isso queremos dizer que houve um aprofundamento da incorporação da Teoria do Capital Humano

¹⁰⁶ A Lei nº 4440/1964 institucionalizou o salário-educação, a partir do qual as empresas tinham que dar à previdência 2% do salário mínimo regional por empregado ou oferecer o ensino primário. Essa verba ia 50% para os governos tendo em vista o desenvolvimento do ensino fundamental e o restante ficava com a União para, através do FNDE, fomentar o fundamental em unidades menos privilegiadas. As empresas podiam, como alternativa, se associar às escolas particulares, no sistema de bolsas de estudos.

como a diretriz da expansão educacional, ao mesmo tempo em que os problemas práticos da materialização dessa teoria também se evidenciaram. Ainda que as escolas particulares incorporassem considerável número das matrículas nos cursos técnicos de nível médio, elas também priorizavam o ensino secundário¹⁰⁷. A profissionalização irrestrita – que se configurava como uma tendência – causava uma apreensão em função de seus altos custos. Essas questões delinearão as falas desse congresso.

A sessão plenária convocou uma mesa composta pelo presidente da FENEN Carlos Alberto Werneck, pelo presidente da comissão executiva do evento Dalton de Oliveira Viana e por outros presidentes sindicais. Além desses, também fizeram parte algumas figuras públicas do Estado do Paraná e outros membros e representantes dos Conselhos Federal e Estadual de Educação¹⁰⁸.

O primeiro discurso foi feito por Dalton Oliveira Viana, presidente da comissão executiva do congresso. Sua fala colocou os benefícios da nova conjuntura política e econômica, assim como os desafios da educação pensada como forma de acelerar o desenvolvimento econômico. O tom desse discurso inicial já se mostra ainda mais acordado, em relação ao congresso anterior, com a perspectiva da educação para o desenvolvimento econômico, capitaneada pela Teoria do Capital Humano e defendida pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais. Paralela à acomodação de interesses, o discursista deixou claro o método do congresso de se aproximar, esclarecer e chamar a sociedade política a contribuir com a escola particular:

Oferecerá [o congresso] aos órgãos governamentais, através das conclusões a que chegar, subsídios valiosos no que concerne à avaliação dos métodos educativos postos em prática e a outros fatores ligados à escola brasileira, de modo a que possa o poder público promover alterações no planejamento educacional [...] (CONEPE, 1966 p. 11).

Carlos Alberto Werneck, presidente da FENEN, discursou posteriormente e, após agradecimentos e reverências, discorreu um pouco sobre os congressos anteriores e a conjuntura política em que se inseriam até chegar ao momento em que falava e os novos desafios colocados. Nesse sentido, posicionava a escola particular ao lado das necessidades do país, para o qual a educação deveria ser um forte aliado. Essa passagem do discurso é significativa por expressar a forma como as escolas privadas atuavam de modo a se adequar

¹⁰⁷ Essas questões serão trabalhadas no quarto capítulo.

¹⁰⁸ Os Conselhos de educação, em geral, favoreciam os representantes da escola particular porque, além de pulverizar as decisões enfraquecendo a resistência, tinham a escolha de seus cargos sujeita à pressão dos interesses privados (CUNHA, 2007).

às demandas do contexto histórico, ao mesmo tempo em que expressa a especificidade desse contexto em que a demanda para a educação se refere ao seu vínculo com o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, é analisado o atraso do Brasil, no campo educacional, em relação aos outros países, incluindo a América Latina. A educação particular é vista como imprescindível na superação desse atraso, em especial por razões financeiras ao passo que se mostra menos custosa do que a educação oficial. Para tanto, o oferecimento de bolsas e a facilitação do financiamento para a escola privada seriam os caminhos para alçar a educação nacional à condição, ao menos, de outros países ainda menos desenvolvidos que o Brasil.

Finalizando a sessão de instalação, falou o professor Lauro Rêgo Barros, secretário da educação e cultura do Estado do Paraná, que foi ao congresso como representante do governador do Estado. Demonstrando apreço ao que então se defendia, fixou sua breve fala nos benefícios dados pelo Estado aos estabelecimentos particulares de ensino.

Na sessão preparatória, presidida por Dalton de Oliveira Viana, o regimento foi aprovado e duas conferências foram feitas, sendo uma proferida pelo Reverendo José Borges dos Santos, membro do Conselho Federal de Educação e outra por Paulo Monte Serrat, psiquiatra e professor da UFPa. A primeira delas, “O comportamento do jovem na sociedade moderna”, nos é interessante porque teve um tom semelhante ao utilizado em algumas conferências do Fórum “A educação que nos convém”. Articulado complacência e silenciamento, o reverendo enaltece a juventude e culpa a sociedade pela má condução de sua preciosa inconformidade.¹⁰⁹ Nesse aspecto, de vangloriar ao mesmo tempo em que se deseja calar, é interessante quando coloca a importância da valorização da autonomia: “Estou convencido de que o mais alto objetivo da educação é a autonomia. É criarmos o cidadão que cumpre a lei sem ser mandado, sem qualquer compulsão externa, sem medo de castigo e sem interesse de lucro” (CONEPE, 1966, p. 43). Já a segunda conferência propôs, como forma de resolver a situação da juventude, a criação de escola de pais. Assim, os jovens seriam tratados através da ação paterna e materna.

As sessões extraordinárias foram chamadas para homenagear o ex-ministro da educação, Flávio Suplicy de Lacerda, e o presidente executivo do congresso, Dalton de Oliveira Viana. A homenagem do ministro foi feita pelo professor Plínio Leite e se iniciou com um breve histórico de dificuldades vividas pela escola particular brasileira, em especial a partir da década de 1920 e que atingiu seu ápice no governo de João Goulart, mesmo depois

¹⁰⁹ Veremos que a crise estudantil é trabalhada pelos CONEPEs, mas de um ponto de vista diferente do IPES. Ainda que se preocupassem com a ameaça comunista, os CONEPEs também utilizaram a resistência estudantil como forma de pressionar em seu benefício.

da elogiada LDB/61. Nesse sentido, é enaltecida a passagem de Suplicy pelo ministério de educação, figura que primou pela escola particular e pela liberdade de ensino, em contraposição à baderna e comunização perpetrada por alguns estudantes. Felicita, igualmente, que o ex-presidente da FENEN tenha sido escolhido como chefe de gabinete, o professor Carlos Thompson Flores Neto. O ex-ministro também teve lugar de fala e, após os agradecimentos, convocou o povo para a ação contra os estudantes e professores favoráveis ao pensamento único e à comunização.

Após as sessões extraordinárias, os grupos de estudos foram reunidos para debater os temas específicos que, submetidos à temática geral do encontro, eram escritos pelos sindicatos estaduais¹¹⁰. Das conclusões apresentadas nos anais, além das defesas sempre citadas de autonomia e liberdade de ensino, a temática do ensino secundário se destacou. Em primeiro lugar, é sintomático que a Guanabara tenha se responsabilizado por ela, sendo o Estado onde se articulavam os intelectuais mais proeminentes do campo da escola particular. Em segundo, as suas resoluções transparecem a insatisfação com a profissionalização no nível médio de ensino, quando afirma que o currículo deve visar a integral formação do jovem e, portanto, não deve ser profissionalizante e nem propedêutico.

A sessão de encerramento foi presidida por Osvaldo Quirino Simões, vice-presidente da FENEN e contou, como presidente de honra, com a presença de Lauro Rêgo Barros. Participando da mesa, estavam várias figuras públicas do Estado do Paraná, membros do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de Educação, além de presidentes de sindicatos e associações filiados à FENEN. Em meio a alguns discursos de agradecimento, se destacou o que foi feito por Quirino Simões, onde priorizou a necessidade de se posicionar e defender a escola particular no interior do Estado. Nesse sentido, cobrou do governo, a implementação do previsto na LDB de 1961, principalmente no que se refere ao apoio financeiro à iniciativa privada.

Outras insatisfações se manifestaram nas mensagens colocadas em debate. Uma moção aprovada, por exemplo, convocava a FENEN a empreender uma campanha para ampliação das vagas no ensino superior, tendo em vista o descrédito em que vinha caindo a escola média por razão das reprovações de seus alunos nos exames vestibulares. Mostrando ainda a importância da preparação para o vestibular no campo da escola particular, outra moção é proposta pedindo à FENEN que se articulasse como os dirigentes do ensino superior

¹¹⁰ O tema central era “Aspectos dinâmicos da educação nos graus de ensino primário, secundário, normal, comercial e industrial e sua repercussão na administração escolar.” Os temas específicos se constituíam de análise de cada um desses níveis e também da administração escolar.

para elaboração de exames de vestibular em que constasse também a cultura geral, tendo em vista o receio de que as disciplinas técnicas se sobrepusessem às de cultura geral. Após algum debate sobre a vinculação da escola com o vestibular, todos pareciam concordar que a escola média não podia se restringir à preparação para o trabalho e não podia ceder ao utilitarismo das demandas de mercado.

Em um contexto de reformulação da política de educação, portanto, os empresários de ensino buscavam defender os benefícios obtidos com a recente LDB e travar o processo de institucionalização da profissionalização obrigatória que viria a prejudicá-los. Para articular essa defesa, o congresso de 1966 combinou a incorporação da Teoria do Capital Humano com a pressão sobre a manutenção do ensino secundário, desvinculado de uma qualificação propriamente dita¹¹¹.

X Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino

O décimo CONEPE realizou-se em Fortaleza, entre os dias 7 e 13 de julho de 1967 e, diferente dos congressos anteriores, este foi centralizado pela FENEN. Não contou, desse modo, com a articulação do sindicato regional e nem com as contribuições dos sindicatos de outros Estado para a formulação das teses. Para ele, ficou decidido que seria distribuído um documento de trabalho subordinado à temática central – Educação para o desenvolvimento. Para a divisão do tema em capítulos, ficaram responsáveis Dalton de Oliveira Viana e José Gomes de Campos. E para a elaboração do documento de trabalho, foram responsáveis: Edília Coelho Garcia, Helton Álvares Veloso de Castro, Jacques Rocha Velloso, Luiz de Carvalhosa Garcia e D. Lourenço O.S.B. Além disso, contou com a contribuição de Aloysio Barroso Leal e do texto “A educação no Brasil” de Flexa Ribeiro. O documento ficou dividido em sete partes e mais a conclusão, a partir das quais foram analisados diversos aspectos da sociedade brasileira, tanto no que se refere à condição de subdesenvolvimento, quanto no que se refere aos desafios postos para a educação.

A mudança de método desse congresso, assim como o conteúdo do texto que se apresentava, davam sinais de que o evento se situava em um momento decisivo do debate educacional, com claras disputas entre frações de classe. A concentração das proposições em um texto único demonstrava a necessidade de centralizar o discurso, a partir de acúmulos

¹¹¹ Cabe apontar que a preparação para o vestibular não se dava somente no secundário. A equivalência, institucionalizada na LDB, permitia o ingresso no ensino superior daqueles formados pelos cursos técnicos e isso era largamente utilizado pelas escolas particulares.

feitos anteriormente. Além disso, as insatisfações dos empresários de ensino com o modo como a reforma educacional ia se delineando ficaram ainda mais e eles se dispuseram a criticar o próprio modelo de desenvolvimento como forma de pressionar para a contemplação de seus interesses. Com isso, não queremos dizer que a escola particular estivesse sendo prejudicada pela política educacional da ditadura¹¹², mas tão somente que estavam preocupados com o seu rumo e sobre ele queriam incidir.

Como a própria temática do congresso nos sugere, a referida insatisfação não deslocou a defesa da escola particular para fora dos limites da Teoria do Capital Humano e de seus ideais de progresso, mas a situou em outra perspectiva. Logo na introdução, essa relativa independência começa a dar os seus sinais. Partindo do incômodo geral com o subdesenvolvimento – consequência da diminuição das fronteiras do globo e da ampliação dos benefícios do progresso nos países desenvolvidos – o documento trouxe reflexões sobre a dinâmica internacional e sobre as possibilidades de superação da condição de subdesenvolvimento. Nesse sentido, ao relativizar as explicações que priorizam as condições naturais ou mesmo históricas, a educação é vista como a força central a partir da qual o desenvolvimento poderia ser alcançado, não somente para a formação de técnicos, mas também para o progresso da ciência no país. Assim foi pontuado: “Desenvolvimento obtém-se com o aumento da produtividade na agricultura, na indústria, no comércio, nos transportes e serviços públicos, e isso só será possível mediante o aprendizado e a difusão de conhecimentos técnicos e científicos” (CONEPE, 1967, p. 9).

Nesse sentido, o texto elaborado para o CONEPE sugere estar um pouco independente do projeto do IPES por se preocupar mais com o desenvolvimento científico autônomo e com a ampliação dos recursos. Indo além da esfera educacional, o documento de trabalho criticou também a forma como o capital estrangeiro entrava no Brasil, colocando em questão a própria condição de dependência. A complacência do congresso anterior dá lugar a uma crítica frontal à política realizada desde os anos 1950:

Haja vista o que aconteceu com a indústria automobilística no país, a qual trouxe de 1955 a 1958, um investimento de capitais estrangeiros que atingiu a casa de um bilhão e noventa e cinco milhões de dólares, propiciando, doutro lado, uma remessa de lucro que alcançou dois bilhões e vinte milhões de dólares. Em que pesem as vantagens do emprego e do aperfeiçoamento de nossa mão de obra nesse setor de nossa produção e da circulação monetária que ele produziu, não é errado afirmar-se que houve um desinvestimento vultoso e, por consequência, a instalação da indústria automobilística nos custou novecentos milhões de dólares em divisas que

¹¹² O citado salário-educação é somente um dos exemplos de como os empresários de ensino mantiveram os seus privilégios durante esse período.

se evadiram, por força dos privilégios que se concederam àqueles investimentos estrangeiros (CONEPE, 1967, p. 38).

Não obstante, a análise a partir do conceito de subdesenvolvimento e também a complacência com a entrada dos auxílios internacionais para a educação nos relativizam essa independência da proposta defendida pelo CONEPE em relação ao projeto de sociedade preconizado pelo IPES. A crítica ao modelo de desenvolvimento parece ter sido uma preparação para a crítica à profissionalização e uma forma de pressionar pela ampliação das vantagens da escola particular na política educacional¹¹³.

Desse modo, o questionamento da vinculação ao capital estrangeiro é o gancho para o ponto que se seguiria em que a temática educacional volta à cena. Criticando a perspectiva utilitarista, a crítica volta-se para a concepção em que a educação é vista como um simples meio para o desenvolvimento; concepção a partir da qual as finalidades da educação se reduzem às demandas do corpo social. Ainda que vislumbre políticas de direcionamento vocacional, como apelos propagandísticos e salariais e a concessão de bolsas, o documento sustenta que a formação nunca deve se circunscrever às utilidades do trabalho, mas sim atender as potencialidades dos homens.

A natureza é sábia em suas ordenações. Ninguém poderá ser um bom profissional antes de ser, segundo uma ordem lógica de precedência, um homem. O trabalho educativo tem assim como objetivo primário formar o homem e, dentro desse quadro global, fixar as linhas do relacionamento desse homem com os demais. O fato de o homem ser naturalmente social não dá à sociedade o direito de prejudicar e predeterminar para este a sua função (CONEPE, 1967, p. 42).

A crítica ao utilitarismo pode ser entendida no bojo do debate que se fazia em torno da profissionalização do ensino, que muitos custos geraria para a escola particular. Ao associar o utilitarismo com o modelo econômico que se submete à dinâmica internacional, entendemos que o que estava em jogo não era a reprodução do capitalismo dependente, mas os lucros das escolas particulares. Era esse o sentido da crítica ao projeto educacional; a utilização de uma concepção pedagógica como justificativa para a contenção de uma política prejudicial economicamente.

A nosso ver, fala-se demais, hodiernamente, em necessidades técnicas, em habilitação pessoal ou fórmulas equivalentes. É preciso, para o bem das próprias

¹¹³ Permite-nos essa análise o fato de a crítica à entrada do capital estrangeiro só ter aparecido nesse congresso e no seguinte não ser mais comentada.

utilidades, reclamar a atenção dos educadores para a liberdade de escolha da profissão, colocada em risco pela mentalidade utilitarista (CONEPE, 1967, p. 44).

Logo depois a crítica ao utilitarismo toma a forma de uma crítica à perspectiva de profissionalização do grau médio:

Mas não nos encanta a ideia de que se deva imprimir orientação profissionalizante ao nível médio, sobretudo ao primeiro ciclo, como caminho de dirigir a educação para o desenvolvimento. Nem nos parece legítimo considerar o curso secundário como mero propedêutico para o universitário (CONEPE, 1967, p. 59).

No que se refere ao financiamento, o documento traz uma crítica ao silenciamento da constituição de então sobre as porcentagens mínimas concernentes à federação e aos estados para se destinar à educação. Reclamando sobre a negligência com a educação, o documento coloca: “Via de regra, os seus diretos são calorosamente afirmados nos discursos, mas facilmente preteridos, ou mesmo esquecidos, quando participam do entrechoque das reivindicações. Isso ocorre, talvez, como consequência de uma política imediatista dos que gerem os interesses públicos” (CONEPE, 1967, p. 51). Contrariamente ao IPES, mais atento à racionalização dos recursos, o CONEPE reivindicava a ampliação do financiamento da educação, a partir do qual as suas bolsas e outras vantagens seriam obtidas. O interesse corporativo, portanto, estava por trás da defesa pela valorização da educação, o que fica evidente quanto o texto defende o lucro das escolas em benefício da educação como um todo. “A regra, portanto, o bom princípio em favor da liberdade de ensino é que uma escola pode, com inteira dignidade, ser uma obra normalmente lucrativa. Só por exceção se tornará obra caritativa” (CONEPE, 1967, p. 54).

Por contrariar o que, para os empresários de ensino, seriam princípios democráticos de garantia da liberdade de ensino, o texto criticou o decreto 57.980, de 11/03/1966. A partir dele, a regulamentação das bolsas de estudos, concedidas pelo poder público, impôs maiores limites à complementação das mensalidades por parte dos responsáveis, deixando a escola vinculada somente ao Estado¹¹⁴. A insatisfação com relativização de alguns de seus privilégios ajuda a explicar a mudança de método e discurso desse congresso em relação aos outros. Isso porque o decreto em questão saiu logo após o nono CONEPE – realizado em

¹¹⁴ Este decreto veio substituir o artigo nº 94 da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e foi, por isso, considerado uma afronta às escolas particulares que se viam, então, fadadas ao exercício da caridade. Sabemos, no entanto, que a regulamentação não retirava todos os benefícios e nem tampouco impedia o lucro dos proprietários escolares.

janeiro de 1966 – e antes da reunião que organizou esse décimo congresso, feita em outubro de 1966.

Não obstante, não só de acusações se compôs o documento distribuído no congresso. Após as sucessivas críticas, que vinham para pressionar as frações hegemônicas sobre a condição das escolas particulares, começou a ser delineada uma tentativa de acomodação ao projeto hegemônico. Desse modo, o texto afirma que o utilitarismo não é o melhor caminho para a formação para o trabalho: “o precoce encaminhamento do ensino para a preparação de profissionais ou, como se diz, de pessoal especializado acaba formando criaturas bitoladas, sem base para o trabalho criador” (CONEPE, 1967, p. 63).

Esse congresso materializou, portanto, os conflitos entre duas frações da burguesia brasileira que tinham interesses distintos para a educação. A necessidade de (con)formar a classe trabalhadora a partir da educação escolar, por parte dos empresários ligados ao capital produtivo, encontrava resistência nos empresários de ensino, preocupados com a ampliação de seus custos. Não podemos esquecer que a necessidade de profissionalização do grau médio não emergia, diretamente, do setor produtivo, mas da combinação das lutas sociais pela expansão do sistema educacional com a perspectiva de equacionar a educação ao mercado de trabalho. Em meio a essas tensões, em que a profissionalização se apresentava como uma solução para os desafios colocados, os empresários de ensino adotaram uma tática de pressão e negociação a partir da qual visavam garantir a ingerência sobre os rumos da nova política educacional.

XI Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino

O décimo primeiro CONEPE foi realizado, na cidade do Rio de Janeiro, entre os dias 10 e 17 de janeiro de 1967. A sua organização ficou a cargo do Sindicato dos estabelecimentos de Ensino Secundário e Primário da Guanabara, o qual também se responsabilizou pela elaboração de um texto preparatório. Os representantes do sindicato encarregados pelo texto foram: Edilia Coelho Garcia; Carlos Thompson Flôres Neto; D. Lourenço de Almeida Prado; Helton Alvares Veloso; Edgard Flexa Ribeiro; Henrique Zarembo da Câmara. Eles contaram com a colaboração de outros especialistas, como Letícia Pimentel Duarte, Lizette Ferreira de Lima e João Paulo Juruena de Mattos.

Tal qual o congresso anterior, as teses estaduais foram substituídas pelo documento de trabalho, mas esse CONEPE recuou na relativa agressividade de dois anos antes e retomou a argumentação voltada para a negociação. Como a Lei da Reforma Universitária já havia sido

sancionada e no relatório do grupo de trabalho já constava a sugestão de profissionalização do nível médio, consideramos que os empresários de ensino estavam tentando se adequar ao já se delineava.

Nesse sentido, o vínculo entre educação e economia assumiu a condição de norte inquestionável, para o qual não se faziam críticas. Pensando em um desenvolvimento identificado com o nível de produtividade, a educação e a tecnologia foram colocadas como fatores centrais na condução do progresso. Sem relativizações, o sistema educacional era pensado à serviço das necessidades da nação e das demandas do processo econômico. Ou seja, a formação dos mais diversos profissionais em concordância com a multiplicidade de especializações desejadas deveria se tornar a prioridade do planejamento educacional. A incorporação do projeto hegemônico se mostrava novamente como a tática a partir da qual a luta pelas questões corporativas seria defendida, tendo em vista uma maior condição de pressionar para adequar o projeto aos anseios da escola particular.

É interessante notar que até mesmo o discurso da racionalização é incorporado por esse CONEPE, em detrimento da reiterada necessidade de ampliação dos recursos. Para isso, o intelectual do IPES, Roberto Campos, é reivindicado no argumento de que nosso problema não era a falta de recursos, mas a sua má utilização. Para racionalizar a aplicação dos investimentos seria necessário pensar o homem como objetivo central de toda a reflexão e ação sobre a educação. Era, portanto, defendido que o sistema educacional não deveria estar desvinculado de outros setores da vida social, mas a ele se ligar em benefício dos próprios homens. Para entender os desafios impostos à educação, Leônidas Sobriño Porto, um dos debatedores do Fórum “A educação que nos convém”, é a referência citada para enumerar os fatores que auxiliam e prejudicam o desenvolvimento. No bojo da análise que submetia o desenvolvimento ao investimento em educação, a escola particular era reivindicada, por sua história e tradição, a contribuir no encaminhamento desses desafios.

Em contraposição ao importante papel desempenhado por ela ao longo do tempo, o documento traz uma crítica à relação histórica do Estado com a Escola particular, cuja liberdade fora constantemente ameaçada. Nesse sentido, o texto chama atenção para o fato de que o papel educativo de escola é atribuído pela família, não pelo Estado, e assim deveria ser respeitado. Em seguida, traz um histórico dos congressos e, como em todos observados até agora, vangloriou-se da escola particular brasileira e sua forma de organização. No contexto desse histórico, evidencia-se que, até 1963, a temática girava em torno da liberdade de ensino e da flexibilidade dos currículos. É a partir desse ano que a educação para o desenvolvimento começa a tomar lugar, mas ainda relativizada pela defesa do homem total. Esquecendo toda a

crítica feita, o congresso anterior é recuperado para demonstrar a preocupação e o pioneirismo da escola particular com o desenvolvimento nacional, cuja tese única “Educação para o desenvolvimento” foi a materialização dessa preocupação.

Podemos observar, desse modo, que os empresários de ensino incorporavam uma nova postura, a partir da qual se posicionavam como protagonistas do desenvolvimento nacional, nos moldes do projeto hegemônico. Isso não significa que todas as ressalvas e preocupações anteriores tivesse se perdido, mas que a inevitabilidade do processo obrigava uma mudança de método, tendo em vista a sua reprodução no âmbito da correlação de forças:

O XI CONEPE, seguindo a tradição dos congressos anteriores, deve deixar sua contribuição ao momento atual. Para tanto, não pode ignorar o cada vez mais significativo papel da educação no desenvolvimento do país. A escola não pode ficar alheia à maneira de formar quadros técnicos, de todos os níveis, como não pode ignorar quais devam ser os alicerces da formação geral para aquisição da formação especializada (CONEPE, 1969, p. 47).

Em função da impossibilidade de fornecer ao mercado de trabalho todos os profissionais de nível superior exigidos, o nível médio era visto como central no atendimento das demandas econômicas¹¹⁵. Tal qual Roberto Campos colocava sobre a impossibilidade de atender toda a demanda pelo ensino superior, o documento a apontava para a centralidade do ensino médio na ampliação da produtividade:

Trata-se, assim, em última análise, de oferecer aos jovens brasileiros, em ensino de nível médio, mais especialmente no 2º ciclo, maior adequação entre o que lhes é ensinado, o ambiente que os cerca, suas aptidões e interesses inatos, e as funções que aguardam preenchimento no processo de geração de riquezas, ou seja, que interessam ao desenvolvimento econômico (CONEPE, 1969, p. 89).

Desse modo, a educação para o desenvolvimento econômico é combinada à formação geral do adolescente, de modo que um se beneficie do outro. É com essa perspectiva que se dá a defesa de que, no primeiro ciclo, não deveria entrar nenhuma ocupação específica, a menos que envolva adultos. Já no segundo ciclo, uma maior diversificação é defendida, podendo conter alguma profissionalização, mas sem descurar da formação geral e nem se restringir ao preparo para o vestibular. Para a efetivação da expansão do ensino técnico, o texto propõe que as empresas privadas se articulem com as escolas particulares de modo que todos saiam beneficiados: a escola possa se aproveitar do equipamento das empresas, a empresa possa contar com estagiários e os alunos possam adquirir experiência.

¹¹⁵ Lembrando o protagonismo que tinha o nível médio para a escola particular.

A partir da incorporação e adequação ao movimento de transformação das políticas de educação, o documento do CONEPE buscou, portanto, negociar para que na preparação para o trabalho constasse também uma formação geral. Igualmente, propôs que essa perspectiva fosse mais suavizada no primeiro ciclo do então ensino médio. As justificativas para essa relativização era, além da formação integral, a impossibilidade de atender as constantes inovações do campo produtivo.

Em síntese, podemos dizer que este congresso suaviza as posições apresentadas no congresso anterior, tendo em vista os seus próprios interesses corporativos. Analisamos como uma tentativa de amoldar o projeto de reforma educacional que estava em curso e que não se teria força para travar. As duas diferentes formas de abordagem, que se identificam no CONEPE de 1967 e nesse de 1969, não parecem representar distintas perspectivas educacionais, mas diferentes táticas que se colocavam em conformidade com o grau de organicidade e hegemonia do projeto educacional apresentado pelas frações hegemônicas.

XII Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino

O décimo segundo CONEPE, realizado entre os dias 10 e 16 de janeiro de 1971 no Recife, foi organizado pela FENEN com a colaboração do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Primário de Pernambuco. Esse Congresso retomou a sua estrutura de cinco anos antes e contou, além de diversas mesas, com as teses escritas em âmbito estadual. Desse modo, foram apresentadas oito teses, para as quais se fizeram as conclusões, além de diversos discursos e moções.

A temática principal era a Reforma do ensino de 1º e 2º graus, cujo anteprojeto encontrava-se em tramitação no Congresso Nacional. Se, no CONEPE anterior, a profissionalização do ensino médio já dava sinais de inevitabilidade, agora ela se mostrava irreversível. É o que nos sugerem as falas do congresso que substituem as ressalvas, à política de profissionalização, pela reivindicação de recursos para a viabilização da mudança, mesmo nas escolas particulares. A conformação e a perspectiva de adequação, por parte dos empresários de ensino, foram os sinais da hegemonia dos setores articulados no IPES, com os quais a escola particular não tinha condições de disputar. Na realidade, mesmo em outras conjunturas, as demandas dos estabelecimentos particulares de ensino buscaram se adequar às condições econômicas e sociais e ao projeto de sociedade dos setores hegemônicos, na medida em que eles não estavam preocupados, ou não tinham condições, de forjar o seu próprio projeto de sociedade.

A conformação com esse processo já transparece em um dos pontos da “Declaração de princípios” que abre os anais do CONEPE:

Para a extinção da dicotomia do ensino em acadêmico e profissional, não basta a reforma da lei, mas se torna necessária a mudança da mentalidade das famílias, dos alunos, dos professores e da comunidade, no sentido da valorização do ensino de acordo com as necessidades socioeconômicas do país, o que, de início, só se conseguirá tornando-se obrigatória a profissionalização no 2º grau (CONEPE, 1971, p. 4).

A posição dos congressistas era ambígua, pois a reforma incidiria sobre uma lei que representava a vitória dos interesses da escola particular, a LDB/61. A insatisfação, no entanto, precisava se travestir de solução para o desafio colocado. O discurso do professor Oswaldo Quirino Simões, presidente da FENEN, expressa essa ambiguidade dos empresários de ensino em meio à reforma projetada:

[A lei de diretrizes e bases] representa sem dúvida uma conquista da família sobre a estatização do ensino. Quase decenária apenas, vê-se dilapidada aos poucos, na iminência de se alterar de todo, na forma e na essência, e agora, quando as suas sementes mais frutificam e proliferam, só se fala em derruí-la e derogá-la. [...] Doutro lado, a reforma em perspectiva apresenta pontos altos. Fugindo ao academicismo tradicional, intenta dar à educação um sentido mais prático e pragmático, com o fim de preparar o educando para a vida real de todo dia (CONEPE, 1971, p. 42).

O conferencista parece querer mostrar sua insatisfação, defendendo que a LDB de 1961 seria suficiente caso fosse implementada, mas que estava disposto a colaborar com a nova perspectiva educacional, sendo ela oficializada. Para a colaboração, no entanto, eram necessários recursos que possibilitassem a adaptação ao novo tipo de formação; é o que fica claro no discurso de José Gomes Santiago, presidente da Comissão Executiva do XII CONEPE: “Não recusamos reformas. Reivindicamos que nos concedam recursos técnicos e financeiros, a fim de que possamos engajar-nos nesse esforço atualizante que apreciamos e valorizamos” (CONEPE, 1971, p. 49).

Para que essas questões candentes pudessem ser debatidas, foi convidado a palestrar o Padre José de Vasconcelos, que havia sido participante do Grupo de Trabalho que formulou o anteprojeto em tramitação no congresso e era, ao mesmo tempo, próximo à escola particular¹¹⁶. O conferencista pontuou alguns benefícios da reforma educacional, em especial

¹¹⁶ Nessa ocasião, o Padre José de Vasconcelos era presidente da AEC. A sua presença na elaboração da reforma, bem como o caráter pouco amistoso do debate que transcorreu no CONEPE, sugerem que FENEN e AEC construíssem defesas distintas para a educação.

a remuneração do professorado de acordo com a sua formação e a passagem gradual do sistema de professora única para o de diversas disciplinas. Após a palestra, o padre abriu espaço para questionamentos da plateia, cujo tom foi de grande animosidade.

A maior parte da discussão, entre alguns membros da plateia e o conferencista, girou em torno da questão do financiamento. Isso porque o anteprojeto manteve a letra da LDB/61 quando afirmou que os recursos para educação deviam priorizar as escolas oficiais, além de condicionar a concessão de bolsas para escolas particulares à indisponibilidade de vagas nas escolas oficiais. Na LDB, essa restrição pesava sobre o ensino primário de quatro anos e, no anteprojeto, sobre todo o 1º grau, agora com oito anos obrigatórios. Na visão dos congressistas, isso era uma afronta à liberdade de ensino¹¹⁷.

Ainda nessas questões financeiras, também foram reivindicados imunidade tributária e incentivos fiscais. Apesar de não ter ingerência sobre o assunto, o padre afirmou que um avanço foi a extensão do salário-educação para as empresas oficiais e reivindicou o sistema da Guanabara de reverter a tributação por concessão de bolsas de estudos. O conferencista, ao longo de todo debate, colocou o problema da falta de participação dos envolvidos no debate, que tiveram diversas chances de pautar suas reivindicações, quando da elaboração da reforma. O clima de animosidade materializava o conflito entre os interesses corporativos da escola privada e o projeto de sociedade que visava adequar a educação às necessidades do mercado de trabalho.

Duas perguntas da professora Edília Coelho Garcia¹¹⁸ exemplificam a desconfiança da escola particular em relação à reforma em andamento: “Serão concedidas bolsas de estudos gratuitas no ensino de 1º grau quando não houver vaga em estabelecimento oficial? Parece-nos que aí estaria ferindo o princípio da liberdade, garantido ao pai, a escolha do tipo de educação” (CONEPE, 1969, p. 90). Logo depois: “Sendo a educação não uma atividade mas uma tarefa de salvação nacional, como se justifica a cobrança de imposto sobre prestação de serviço?” (ibid, p. 92).

Os interesses corporativos se expressavam, portanto, na luta pelo financiamento adequado, sob uma justificativa que associava a liberdade de ensino às necessidades desenvolvimentistas da nação. Esse foi o tom de todos os discursos que agradeciam e congratulavam o congresso, ao mesmo tempo em que buscavam coesionar os congressistas

¹¹⁷ A insatisfação com o anteprojeto de lei não significa que a escola particular estivesse, de fato, sendo prejudicada pela legislação a ser implementada, mas que os empresários de ensino estavam dispostos a disputar maiores fatias do fundo público para beneficiar os seus estabelecimentos privados.

¹¹⁸ Essa congressista estava entre os responsáveis pela elaboração dos documentos de trabalho dos dois últimos CONEPEs.

em torno de sua própria defesa. Após os discursos, vieram as teses que nos ajudam a compreender as nuances desse movimento contraditório.

A primeira tese, intitulada “Filosofia da atual reforma do ensino”, foi escrita pelo Estado de Pernambuco. Ela trouxe um panorama histórico da educação nas constituições brasileiras desde 1891 até chegar aos embates em torno da LDB de 1961. Nesse sentido, aponta para a vitória conquistada pela escola particular com a conclusão do processo e a materialização da liberdade de ensino e da filosofia humanista na nova legislação. Chegando ao processo de reforma que então passava a educação brasileira, o texto falou de sua importância, tendo em vista as novas condições históricas brasileiras que impunham novas tarefas para a educação, mas demonstrou também preocupação com forma como ela seria executada.

Relativizando as possibilidades de a escola particular realizar a reforma, preocupava-se com liberdade de ensino, garantida por lei, se transformar em letra morta em função da falta de recursos. “A planta sem água, estiola e morre, assim, a escola sem meios, por mais que no papel se escrevam os seus direitos, finda por desaparecer. Tais preocupações nos atingem no momento em que se anuncia uma reforma que apoiamos, mas que, sem recursos, não podemos cumprir” (CONEPE, 1971, p. 140).

Na segunda tese, apresentada por Santa Catarina, “Aspectos formativos do ensino de 1º grau” são trazidas algumas contribuições acerca dos desafios então colocados para educação em função do grau de desenvolvimento alcançado e do que ainda se desejava alcançar. Nesse sentido, foi colocada a inadequação da escola tradicional, que desvalorizava o trabalho e priorizava a acumulação de informações, pois se mostrava incapaz de acompanhar e impulsionar o desenvolvimento.

Deverá então existir um planejamento integrado que, ao lado das iniciativas empresariais, arrole a iniciativa educacional e a preparação de mão de obra sempre mais qualificada, evitando assim as injustiças sociais e o menosprezo ao homem, o que é a finalidade primeira de todo planejamento (CONEPE, 1971, p. 147).

Na perspectiva de uma escola formativa, ela devia estar de acordo com a comunidade e as necessidades da família. Para o ensino de 1º grau, tornado o nível básico pela reforma, a tese propôs que ele tivesse como objetivo a formação integral do homem, mas que também desperte aptidões profissionais.

Essencialmente, é objetivo do 1º grau dar aos jovens informações suficientes para atenderem às necessidades crescentes da pátria. A maioria dos jovens não continua

na escola após o 1º grau. Por isto, o ciclo básico deve ser eminentemente formativo. Ele é o responsável pela formação da personalidade e do futuro. [...] A escola pretende com isso criar uma hierarquia de valores profissionais. Primeiramente, dar condições gerais de trabalho através da formação do 1º grau (CONEPE, 1971, p. 150).

Após tratar do 1º Grau na segunda, a terceira tese do congresso se direcionou para “A escola de 2º grau em face da reforma atual do ensino”, apresentada pelo Estado da Guanabara. No primeiro capítulo da tese, são apresentados os avanços da LDB/61 quanto à liberdade de ensino e à formação integral do homem, além de serem pontuadas as características principais da reforma em análise, em especial as que se referem à estrutura e organização dos níveis, elogiando a sua flexibilidade. Ainda analisando a LDB/61, o segundo capítulo falou sobre a articulação da formação intelectual e técnica, recentemente contemplada por essa legislação. Essa articulação possibilitaria a diversidade necessária para a efetivação da ideia de que todos tem direito a educação, mas não à mesma educação, que negligencia as aptidões e escolhas individuais¹¹⁹.

Na perspectiva da tese, o avanço na teoria teria gerado distorções na prática na medida em que o segundo ciclo do ensino médio se transformou, em geral, num preparatório para o vestibular.¹²⁰ Entendendo o 1º ciclo como formador do homem e o segundo como a continuação dessa formação no sentido da profissionalização, a tese defendeu um colegial polivalente que levasse em consideração a especialização e também os exames vestibulares. Se valendo da LDB/61 e projetando para o futuro, nesse sentido, o terceiro capítulo defendeu cursos que poderiam compor o colegial polivalente para além daqueles já fixados na legislação. Para justificar, a própria legislação é invocada: “Foi sábia e cuidadosa a expressão do legislador que, ao referir os ramos do ensino médio, no art. 34, teve a cautela de não apresentar a enumeração como completa. Os ramos mencionados são os possíveis ‘entre outros’” (CONEPE, 1971, p. 163).

A autonomia para o oferecimento de cursos fazia parte de uma reivindicação geral por autonomia na condução do processo educativo. Desse modo, entre a cultura geral e a diversidade de especializações, o capítulo quatro defendia uma maior liberdade na composição dos currículos. Propunha também uma grade curricular para o colegial polivalente, contendo atividades comuns a todos, matérias diversificadas para atender aos interesses individuais e uma formação profissional ou encaminhamento vocacional para a

¹¹⁹ Aptidões e escolhas se constituem como véus para obscurecer as diferenças de classe, no pensamento liberal.

¹²⁰ Cabe apontar que a escola particular era a principal beneficiária da possibilidade de transformar o segundo ciclo em um curso preparatório para o vestibular.

universidade. Além dessas, outras questões foram colocadas, como a carga horária, o estímulo aos professores, a articulação com empresas e instituições etc.

A quarta tese se centrou sobre “O ensino técnico profissional no panorama educacional brasileiro” e foi apresentada pelo Estado de São Paulo. Ela trouxe dados de São Paulo para representar os problemas vividos pela educação brasileira quanto às matrículas no 2º ciclo do nível médio. Nesse sentido, trouxe algumas tabelas mostrando a alta porcentagem de matrículas nos cursos secundário e normal, em comparação com os cursos comercial, industrial e agrícola, além da preponderância da escola particular nos cursos comercial e industrial. A partir desses dados, a tese se mostrou favorável ao projeto em tramitação, enfatizando a articulação entre estabelecimentos para a profissionalização, tendo em vista a impossibilidade de algumas escolas adquirirem os equipamentos, em comparação com a capacidade ociosa de outros estabelecimentos. Em concordância com a crítica à tendência aristocrática que então se fazia, ainda foi comentada a desvalorização da profissão técnica no imaginário popular, o que direcionava muitos para os cursos secundários. A profissionalização, colocada pela reforma, era uma alternativa que poderia contribuir nesse sentido.

A quinta tese, responsável pelo “ensino supletivo na atual reforma de ensino” e apresentada pelo Estado do Rio de Janeiro, comentou sobre o modo como o ensino supletivo se daria a partir da reforma, falando dos diversos níveis e das instituições capazes de dar o certificado, sendo elas oficiais ou reconhecidas¹²¹.

O Estado de Minas Gerais apresentou a sexta tese, intitulada “A estrutura econômico-financeira da escola brasileira”. Essa tese levantou uma série de dados, principalmente do IBGE, para análise da realidade brasileira em confronto com o proposto na reforma de 1º e 2º graus. A primeira questão analisada foi a explosão demográfica e a migração interna, gerando um crescimento excessivo das grandes cidades. O texto demonstrou uma preocupação de que a política de educação possa incentivar esses fluxos migratórios, prejudiciais ao país. Posteriormente, levantou outros dados sobre o ensino primário em relação às instalações, número de salas, qualificação dos docentes, dependência administrativa etc. Em função das condições precárias em que se encontra o nível, a tese considera problemática a união do primário e do ginásial em um mesmo grau de ensino.

Nesse nível, foi destacada a pequena participação do setor privado. O contrário acontece no nível médio, onde a participação das escolas particulares é muito significativa,

¹²¹ Vale lembrar que Freitag (1986) pontua a preponderância da rede particular no ensino supletivo, principalmente nos cursos de suplência, cujo diploma poderia servir aos níveis mais elevados de ensino.

ainda que tenha se expandido menos dos que as escolas oficiais. Essa diferença é analisada e criticada, principalmente quando observado que o número de matrículas na escola particular havia se tornado inferior ao da escola pública. O texto considera que a reforma está reforçando esse esvaziamento da escola particular.

“A participação do empresariado na educação brasileira”, apresentada pelo Estado do Rio Grande do Sul, foi a sétima tese e era a que mais diretamente se articulava ao projeto hegemônico e aos ideais da Teoria do Capital Humano. Entendendo, desse modo, a educação como um investimento e um fator para o desenvolvimento do homem, essa tese lembra a separação entre escola e trabalho que marcou a realidade brasileira. Na perspectiva de superar essa situação, o empresariado é convocado a contribuir com a tarefa educacional a partir de três modos: planejamento da formação de mão de obra, financiamento (com benefícios) e campo de formação. Cabe destacar que o espaço escolar é tido como insuperável por estar preocupado com a formação total e não somente para o trabalho.

É fundamental na história do espírito brasileiro a contradição entre diploma e trabalho. Isso separou profundamente educação e desenvolvimento global, técnica e ensino. [...] Corrigir essa distorção – basear-se na certeza de que o homem é um ser complexo, que deve ser entendido em todas as suas aspirações e necessidades – parece ser a tarefa da geração atual (CONEPE, 1971, p. 226).

Por fim, a oitava tese falou sobre os “Centros de interesse e de atividade na escola de 1º grau” e, apresentada pelo Estado do Paraná, fez uma proposição pedagógica baseada nos interesses e na integração entre os alunos.

Após o debate sobre os temas, as conclusões sintetizaram a perspectiva dos empresários de ensino acerca da educação, em geral, e da educação no cenário de reforma da recente Lei de Diretrizes e Bases. Sobressaíram dessas conclusões as demandas por autonomia e flexibilidade, além dos reclames por subvenções e outras formas de benefício financeiro.

A preservação e estímulo à boa escola de livre iniciativa poderá ser feita através de: a) bolsas escolares aos alunos necessitados; b) financiamento à escola para que possa oferecer melhores condições aos educandos; c) imunidade tributária ou convênio com os órgãos competentes de modo que permita à escola pagar os impostos e taxas através de gratuidade de alunos; d) incentivos fiscais para a educação, considerando-se que a educação é um investimento (CONEPE, 1971, p. 253).

Observamos, portanto, que nesse congresso a profissionalização já era tida como um fato. Parece-nos que o desafio colocado à escola particular era então disputar os recursos

como forma de se manter na ponta das matrículas da “escola média”. Não havendo um projeto de sociedade formulado pelos empresários de ensino, nem tampouco um projeto totalizante de educação, os seus interesses corporativos, materializados em um discurso pedagógico, disputavam espaço dentro do projeto hegemônico e procuravam adequá-lo às suas demandas específicas. No entanto, o que pudemos observar é que, nesse momento, os interesses dos empresários de ensino é que tiveram de se amoldar ao projeto colocado pelas frações hegemônicas. Isso fica patente na transformação do discurso ao longo dos congressos, quando a pressão contra a profissionalização cede lugar à compreensão de sua inevitabilidade acompanhada de uma pressão sobre o seu financiamento.

Não obstante, a necessidade de ceder à legislação não significou uma derrota para os empresários de ensino, mas apenas uma intercorrência com a qual eles teriam de lidar. A forma como a legislação iria se materializar na realidade educacional era ainda mais importante. Outras soluções foram criadas e a correlação de forças também se reconfigurou. A forma como as frações de classe analisadas buscaram conduzir a legislação para a realidade educacional é o que nos interessa no capítulo a seguir.

Capítulo 4 – “Educação-Mercadoria” e “Mercadoria-Educação”: os interesses empresariais nas reformas educacionais da ditadura empresarial-militar brasileira

Nos capítulos anteriores, analisamos os projetos educacionais formulados no âmbito do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais/IPES e dos Congressos Estaduais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino/CONEPEs, entre os anos de 1964 e 1971. Tendo em vista a compreensão das diferenças que marcavam as demandas dos empresários ligados ao capital produtivo, organizados no IPES e dos empresários de ensino, reunidos nos CONEPEs, construímos um panorama de suas propostas à luz da correlação de forças que se delineava na sociedade brasileira. Isso porque, mesmo se constituindo como frações de classe burguesa, as organizações eram atravessadas pela luta de classes, em geral, e pelo movimento estudantil, em particular.

A negociação entre classes e entre frações classes não foi um privilégio desse período, mas se constitui como um aspecto estruturante da relação de poder na sociedade capitalista. Quando se trata da educação, essa negociação assume determinações específicas que se referem às diversas demandas que o capital tem para ela, indo desde a formação da mão de obra até a difusão ideológica. Atravessando as demandas do capital, e delas fazendo parte, também interferem nos rumos da educação as lutas sociais que sobre ela depositam expectativas de melhoria das condições de vida e até mesmo de transformação social.

Para a sustentação material da ideologia burguesa, é importante que o sistema educacional se expanda, mesmo acima das necessidades produtivas, de forma a estabelecer, dentro dos limites, algum diálogo com as demandas da sociedade. Nesse sentido, as sociedades burguesas criam soluções – e tentam implementá-las – para os possíveis desajustamentos da ampliação do sistema educacional.

No período em análise, destacamos que tanto a burguesia quanto os trabalhadores chamavam, com finalidades diferentes, pela adequação da educação ao contexto social e econômico. Tentando evitar intercorrências, as frações empresariais multinacionais e associadas – que mais organicamente se entendiam enquanto classe – buscaram controlar a expansão educacional, atrelando-a aos seus interesses e tirando-lhe a autonomia. Desse modo, tentaram construir um sistema educacional que fosse capaz de apaziguar as animosidades e oferecer, ao mercado de trabalho, os profissionais exigidos. Fazem parte, no entanto, desse campo profissional não somente a mão de obra qualificada, mas também aqueles que devem ter em sua história educacional uma contínua desqualificação para o trabalho combinada a uma conformação com a sua condição.

Essa “produtividade da escola improdutiva” (FRIGOTTO, 1984) se faz sentir, principalmente, nos níveis iniciais de ensino, mas se mantém nos seguintes, conforme a expansão da educação atinge, do ponto de vista da produção capitalista, desnecessariamente os outros níveis de escolarização. Desse modo, com o desenvolvimento do capitalismo, a manutenção da desigualdade educacional toma uma nova face: não abandonando a exclusão direta de parte da classe trabalhadora aos mais altos graus de ensino¹²², a desigualdade passa a se reproduzir também a partir da hierarquização das instituições escolares¹²³.

A ampliação hierarquizada das matrículas escolares é produtiva, para classes dominantes, não somente para a sua sustentação ideológica em relação à classe trabalhadora, mas também para a reprodução do exército de reserva – um dos responsáveis pela regulação salarial. Com isso, não queremos dizer que as lutas pela educação de nada valem ou só beneficiem a reprodução do capital, mas que as classes dominantes estão sempre se reposicionando de modo a tentar contornar as lutas sociais, por meio da repressão ou da tutelação de suas reivindicações.

É no entrecruzamento dessas lutas em torno educação que as frações burguesas buscam conformar os seus interesses heterogêneos, se adaptando às diferentes funções da educação para a reprodução das relações capitalistas. Nesse trabalho, privilegiamos as proposições do IPES e dos CONEPES, na perspectiva de analisar o modo como as frações burguesas, neles organizadas, construíram seu projeto educacional em meio aos debates que então se faziam e envolviam toda a sociedade.

Vimos, dessa forma, como o IPES integrou a educação ao seu projeto de classe, enquanto os CONEPES representavam os ideais corporativos de uma fração de classe disposta a incorporar o projeto de sociedade hegemônico, se a partir dele pudesse garantir a manutenção de seus lucros. Analisando os seminários de educação organizados pelo IPES e os CONEPES, podemos observar que seus interesses e demandas eram heterogêneos, mas conciliáveis. As políticas públicas de educação materializaram as perspectivas dos dois setores, atuando de modo a compatibilizar a formação educacional com as demandas do desenvolvimento econômico.

No entanto, não foram somente essas organizações que se debruçaram sobre a reforma educacional. Além do movimento estudantil, as agências internacionais, os educadores e os militares compuseram, igualmente, o cenário da reforma. De alguma forma, esses atores

¹²² O fracionamento dos níveis educacionais contribui para a exclusão e a desigualdade educacional.

¹²³ Além disso, ainda deveríamos incluir as outras privações impostas à classe trabalhadora que, mesmo externas, incidem diretamente sobre a educação.

incidiram sobre a nova legislação e deixaram também sua marca nas proposições das organizações aqui analisadas.

Desse modo, o IPES e os CONEPEs precisaram ser permeáveis aos interesses externos, tendo em vista a contemplação de suas propostas na legislação que viria a se consolidar. Guardadas as devidas proporções, a reforma educacional da ditadura empresarial militar brasileira beneficiou os sujeitos articulados nessas organizações, mas não somente através da nova legislação. A formalização em leis não encerra o desafio de adequar o sistema de educação aos interesses privados, sendo a realidade educacional o local ele pode se concretizar. O movimento é duplo: se, por um lado, as classes dominantes buscam a aparelhar as instituições do Estado para materializar os seus interesses, por outro, precisam adequar o que foi materializado, que também formaliza outras pressões, no contexto de sua aplicação.

Essas são as questões que norteiam o presente capítulo: a compreensão das mediações que possibilitaram a contemplação das demandas do IPES e dos CONEPEs na legislação educacional e o modo como ela se consolidou na realidade educacional. Para tanto, dividimos esse capítulo em três partes. Primeiramente, vamos abordar a estrutura que embasou a nova legislação, englobando os acordos firmados, os relatórios e os planos governamentais. Num segundo momento, analisaremos as leis propriamente ditas, em especial as de nº 5540/68, que reformou o ensino superior, e de nº 5692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus. E, por fim, nos deteremos na realidade educacional que embasou tais leis e também da que delas resultou. Atravessando todo o capítulo, as sistematizações do IPES e dos CONEPEs serão cruzadas com o panorama geral apresentado.

1. Por trás da legislação de ensino: subsídios para a reforma educacional

A análise da política educacional da ditadura empresarial-militar brasileira deve levar em conta os interesses dos diferentes setores que sobre ela se debruçaram. Ainda que possamos identificar frações de maior destaque na correlação de forças, diversos atores se organizaram em torno de seu projeto de educação e sociedade e desempenharam algum grau de pressão sobre a política governamental. Por trás do projeto vencedor encontravam-se as frações mais dinâmicas do capitalismo brasileiro, as agências internacionais e alguns setores internos à realidade educacional, que também incorporaram, de forma subordinada, aspectos selecionados e isolados dos projetos alternativos.

Dentre esses atores e organizações, existiam diversas nuances que os separavam, por um lado, e os aglutinavam, por outro, na disputa pelos rumos da política educacional. Na

correlação de forças, damos especial destaque para o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais/IPES, não somente pela sua capacidade centralizadora dos interesses empresariais, mas sobretudo pela sua ingerência em postos estratégicos da política ditatorial. Analisamos o IPES como um instrumento da burguesia multinacional e associada – classe dominante economicamente – que, através de seus intelectuais orgânicos, visava organizar os seus interesses enquanto fração de classe, de forma a construir uma vontade coletiva reconhecida não só por outras frações burguesas, mas também por parcelas da classe trabalhadora (DREIFUSS, 1981).

Paralelamente, as formas de organização dos estabelecimentos particulares de ensino, nos anos de 1960, já possuíam considerável organicidade e poder de pressão. Ainda que não tenham protagonizado o golpe, as escolas particulares e suas associações se mostravam insatisfeitas com as práticas de João Goulart e receberam bem o novo governo que então se instalava. Nesse sentido, em função de sua força e também de sua longa história, os interesses desses setores compuseram também a correlação de forças que se materializaria nas políticas públicas de educação da ditadura. Ainda que, nesse período, seja difícil separar a defesa das escolas confessionais em relação às escolas laicas, nossa análise se debruça sobre os setores privados que se articulavam na FENEN e tinham nos CONEPES um espaço privilegiado para organização e difusão de ideias¹²⁴.

Neste ponto, tentaremos – a luz das propostas feitas nessas organizações – trazer os subsídios mais relevantes para a reforma educacional que se construiria nos anos seguintes, indo desde os acordos firmados e relatórios produzidos até os planos gerais que também versaram sobre a educação.

1.1 Acordos e documentos

As formulações que embasaram as reformas de 1968 e 1971 tiveram como pano de fundo a contribuição das agências internacionais que, com apoio interno, se estabeleceram nacionalmente a partir dos acordos MEC-USAID. Entre as sistematizações decorrentes do acordo havia um consenso privatizante, em especial no que toca a integração escola-empresa e o pagamento de anuidades nos estabelecimentos oficiais de ensino superior. Além disso, também pautaram a necessidade de contenção do movimento estudantil, a racionalização dos

¹²⁴ As escolas católicas também participavam dos congressos, mas a hegemonia era construída pelos empresários de ensino.

recursos destinados à educação e a necessidade de adequar o ensino às demandas do sistema produtivo, tendo em vista o desenvolvimento econômico do país (MINTO, 2007).

Movidos pelos ideais da Teoria do Capital Humano, esses subsídios estavam em concordância com o que era debatido e proposto pelo IPES, quando da análise do vínculo existente entre educação e economia. Isso não acontecia por acaso, e nem tampouco por oportunismo. Sendo as agências internacionais a expressão mundial do capitalismo em sua fase monopolista e as frações organizadas no IPES a expressão local do capitalismo monopolista em sua faceta dependente, os interesses dessas instituições se conjugavam não por conveniência, mas por identificação.

Quanto aos empresários de ensino, pudemos observar que a incorporação do projeto tecnicista se deu aos poucos e mediada pela reivindicação por recursos para as escolas particulares. Desse modo, nas formulações que serão apresentadas a seguir, encontraremos pouco dos interesses expressados nos CONEPs, mas que puderam, posteriormente, se adequar ao que se consolidava.

Começaremos a análise pela base das sistematizações elaboradas, os acordos MEC-USAID.

MEC-USAID

Os mecanismos de “ajuda” norte-americana remontam a década de 1940 e podem ser entendidos como uma forma de preparar o Brasil para o novo modelo de capitalismo mundial e suas demandas específicas para os países que nele se inseriam de forma dependente (MINTO, 2007). No entanto, é a partir de 1964, após o golpe, que a intervenção se daria de maneira mais sistemática, tendo como principal expressão os acordos MEC-USAID. A atuação da USAID sobre a educação brasileira incidiu sobre os mais diversos níveis – primário, médio e superior – abrangendo tanto o ramo acadêmico quanto produtivo. Seu funcionamento incluía a reestruturação administrativa, o planejamento, o treinamento de pessoal docente e técnico e o controle do conteúdo geral de ensino. Toda essa articulação se fundamentava na crítica feita aos profissionais e à gestão brasileira da educação e tinha nos dirigentes internos¹²⁵ a mediação capaz de solucionar os problemas educacionais (SILVEIRA, 2011).

¹²⁵ Privilegiamos o IPES na fundamentação desse apoio interno.

O primeiro acordo firmado teve como foco a assistência técnica para o ensino primário, a partir do qual foi defendida a junção do primário ao primeiro ciclo do ensino médio, o ginásio. No que se refere especificamente ao ensino médio, novo acordo foi feito em 1965, tendo em vista a formação de um núcleo dirigente treinados nos EUA e que fosse capaz de realizar as reformas necessárias. Dentre os integrantes brasileiros do convênio, encontrava-se Gildásio Amado, cujo cargo na Diretoria de Ensino Secundário havia sido defendido pelas lideranças da FENEN (LIRA, 2010). O protagonismo que tinham o ensino primário e médio, desde a década de 1940, pode ser explicado pelas recomendações da aliança para o progresso¹²⁶, cujo mote principal era a educação das massas como forma de erradicar as ameaças comunistas. Nesse contexto, de auge e declínio do modelo de substituição das importações, o ensino superior era visto como formador de recursos humanos em vista do aumento das produções industrial e agrícola. Até meados dos anos 1960, as agências internacionais mantinham com esse nível uma relação de assistência.

Já em 1963, uma equipe de consultores norte-americanos esteve no Brasil e criticou o nosso ensino superior qualitativa e quantitativamente. O Ensino superior ganhava importância não somente para a modernização, mas também para a formação de dirigentes adequados ao clima de guerra fria. Os consultores recomendaram à USAID que a assistência dada não mais se subordinasse a outro programa e tivesse como foco a formação de mão de obra qualificada e não somente a produção agrícola e industrial. Em 1965, um importante ponto de inflexão se daria com a girada da USAID para o ensino superior (CUNHA, 2008).

Tudo isso não resultou em um abandono da forma de atuação anterior da agência; aos antigos projetos, novos foram acrescentados, em geral criando vínculos entre as universidades brasileiras e americanas, beneficiando principalmente a pós-graduação. Nesse sentido, dois importantes convênios foram criados: de assessoria para planejamento do Ensino Superior, com os acordos MEC-USAID e de modernização da administração universitária através do envio de consultores americanos e concessão de bolsas de estudos nos EUA.

O convênio que, tendo em vista a reforma universitária, resultou na formação de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior/EPES sofreu forte resistência do movimento estudantil que o via como a materialização do imperialismo estadunidense, no que se refere à educação. Em função desse problema, as suas atribuições foram reduzidas e o seu próprio nome foi alterado para objetivar a mudança, transformando-se em Equipe de Assessoria para o Planejamento do Ensino Superior/EAPES. O relatório da equipe ficou pronto em junho de

¹²⁶ O Contexto da “Aliança para o progresso” foi trabalhado no primeiro capítulo.

1968 e contribuiu para as análises do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária¹²⁷. No entanto, como afirma Cunha (1988), talvez a sua principal contribuição tenha sido a atração dos ataques, a partir da qual ficaram livres outras esferas de decisão, centrais para a condução da reforma – como os convênios voltados para o ensino de 1º e 2º graus¹²⁸ e o conselho de reitores.

As recomendações de Atcon

Em 1965, ainda na gestão de Flávio Suplicy de Lacerda e em meio aos convênios que se firmavam entre MEC e USAID, o “especialista” em planejamento universitário, Rudolph Atcon, que já havia prestado serviços ao Brasil entre 1953-56, foi contratado pela diretoria de ensino superior¹²⁹ para propor as reformas estruturais que julgasse necessárias ao ensino superior. As recomendações elaboradas em decorrência das visitas que fez a doze universidades continham um diagnóstico da situação brasileira quanto a esse nível, assim como uma série de propostas para a resolução dos problemas apontados.

No contexto de mobilização em torno da expansão e reforma da educação, atravessou toda a proposta de Atcon a ideia de que a competência para pensar o ensino superior seria dos técnicos e não dos agitadores políticos. A partir dessa visão, todos que possuem alguma motivação política não seriam capazes de resolver os problemas prementes: a qualidade do corpo docente, a modificação dos currículos, a ampliação da pesquisa etc. “A proposta tecnocrática foi a maneira de rejeitar como ‘política’, isto é, ilegítima, toda proposta política de cunho liberal ou de esquerda” (CUNHA, 1988, p. 205).

Desse modo, enquanto técnico, o consultor Rudolph Atcon recomendava que as universidades gozassem de autonomia e que passassem por uma reforma administrativa que lhes garantisse a eficiência de uma empresa privada. Identificando autonomia com administração empresarial, o que estava em jogo era o caráter público das universidades oficiais.

Em termos objetivos, suas principais propostas eram: cidade universitária; desvinculação do pessoal docente e administrativo dos cânones do serviço público (problema

¹²⁷ Escrito por brasileiros e norte-americanos, as principais contribuições do relatório da EAPES se referem à defesa do sistema de créditos e a crítica à gratuidade irrestrita. Cabe apontar que algumas insatisfações se mostraram do lado brasileiro quanto às críticas feitas pelos estadunidenses, mas nada que se materializasse em propostas distintas para o ensino superior (SILVEIRA, 2011).

¹²⁸ Em 1969, por exemplo, foi assinado um novo convênio entre MEC-USAID para instalação de ginásios voltados para o trabalho.

¹²⁹ Nesse período, quem ocupava o cargo de diretor era Raimundo Moniz de Aragão, figura próxima ao IPES e que no simpósio de 1964, esteve presente.

dos baixos salários); autonomia universitária, financeira, acadêmica e científica; reforma administrativa das Universidades com base nos princípios de eficiência da empresa privada (taylorismo); conselho universitário equilibrado por um conselho de curadores com membros da vida econômica; implantação de uma administração central; crítica aos institutos centrais e defesa de um centro de estudos centrais (semelhante aos colleges norte-americanos); criação de um centro cibernético reunindo os departamentos de pesquisa voltados para o controle social; extinção da cátedra; departamentalização; instituição do tempo integral para professor etc¹³⁰.

Em síntese, as linhas gerais das proposições combinavam a inflexão do ensino superior brasileiro para o modelo norte-americano com o silenciamento dos sujeitos resistentes:

Primeiro, a universidade deveria ser legalmente independente e privada, livre de controle e interferências estatais, completamente dissociada das regulamentações do serviço público, financiada por donativos governamentais não especificados, e, em contrapartida, politicamente neutra. Segundo, retirar os estudantes dos conselhos universitários, submetê-los a uma disciplina acadêmica rigorosa e introduzir a educação física nos currículos como matéria obrigatória (CUNHA, 2008, p. 216-7).

Integrando essa modernização, nos moldes estadunidenses, constavam duas características que, articuladas, também eram muito debatidas nos encontros de educação, realizados pelo IPES. A primeira delas se refere ao financiamento que, na lógica da racionalização e rejeição ao desperdício de recursos, previa o apoio da sociedade civil beneficiária do desenvolvimento daí decorrente. Já a segunda se volta para um modelo de expansão educacional que democratiza em quantidade e descaracteriza em qualidade, a partir da flexibilização e diversificação de carreiras¹³¹.

A despeito dessas recomendações gerais, um de suas sugestões de maior alcance foi a criação de um Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras/CRUB que surgiu em 1966, como uma entidade civil de direito privado. Foi através dele que a USAID e Atcon conseguiram atuar com menor intervenção do movimento de esquerda e também do poder central, a partir de uma atuação mais direta nas universidades. Percebendo essa abertura, o IPES – por meio da atuação do ministro do planejamento Roberto Campos– também contribuiu com o CRUB, tendo em vista a condução da reforma à sua maneira.

¹³⁰ Grande parte das propostas feitas, nesse momento, já vinha sendo defendida desde 1961 em um texto de Atcon voltado para toda a América Latina. (CUNHA, 1988)

¹³¹ Na incorporação das sugestões que já vinha sendo feita por universidades isoladas, as que, mais diretamente, receberam as recomendações de Atcon foram a PUC/RJ e a UFES. Outras também receberam alguma influência, principalmente a questão estrutural centro-departamento.

O ministro do planejamento Roberto Campos (para quem não havia falta de recursos para o ensino, o problema é que se gastava mal) resolveu patrocinar a ação do CRUB. Se, de um lado, ele cortava os orçamentos das universidades (as federais, no caso), promovia, indiretamente, uma maneira delas aumentarem a 'produtividade' dos recursos que lhes eram destinados. Foi por sua iniciativa que novo convênio foi assinado, em 16 de março de 1967, entre o MEC, a USAID e o CRUB (CUNHA, 1988, p. 222).

Relatório Meira Mattos

No fim do ano de 1967, já na gestão de Tarso Dutra¹³², uma comissão foi instituída, tendo a frente o Coronel Meira Mattos, da Escola Superior de Guerra¹³³. Sua motivação era o levantamento de inquéritos nas universidades, de modo a compreender as razões da crise e para ela propor soluções. As propostas feitas caminharam em duas direções: alterações disciplinares e estruturais.

Quanto ao primeiro aspecto, o relatório Meira Mattos identificava a crise estudantil como uma crise de autoridade, para a qual propôs medidas disciplinares contra o movimento estudantil (SILVEIRA, 2011). Para garantir a contenção dos conflitos, propôs que o governo controlasse toda a vida universitária e, inclusive, fosse responsável pela nomeação dos reitores e diretores dos estabelecimentos oficiais de ensino.

Não obstante, a comissão também se deu conta de que sem ampliação do número de vagas, mesmo a crise de autoridade não poderia ser contornada. Nesse sentido, colocou a necessidade de aumentar a produtividade das instituições de ensino, por meio de algumas transformações, como a adoção do sistema de créditos, a redução do período de férias, a valorização do magistério e a instituição de anuidades, para os que tiverem condições, nos estabelecimentos oficiais. No entanto, não foi somente sobre o ensino público que incidiu o relatório, propondo algumas medidas restritivas para a escola particular, como a ampliação dos critérios para o seu reconhecimento e o controle sobre a cobrança as anuidades. Temática

¹³² Tarso Dutra foi o primeiro ministro da educação do governo de Costa e Silva, que havia sido precedido Raimundo Moniz Aragão.

¹³³ Vale lembra que a ESG fazia parte da composição do IPES e, com ele, articulou a seu projeto de segurança nacional articulado à perspectiva de educação como fator de desenvolvimento.

sensível para os empresários de ensino, o décimo primeiro CONEPE¹³⁴ deixou clara a sua insatisfação:

Ora, o referido relatório procura desviar a atenção do leitor da má gerência governamental, pretendendo que se corrijam suas falhas 'controlando os preços' das escolas particulares. Onde está a lógica? Não sugere a Comissão Meira Mattos qualquer pesquisa sobre custos de ensino, não indaga que obrigações tem a escola particular, não examina que cooperação a iniciativa privada já dá ao governo em alunos gratuitos que recebe. [...] De qualquer modo, as Comissões e Grupos de Trabalho sucedem-se e morrem. O trabalho que a escola particular realiza permanece e continua vivo através da ação dos egressos de seus quadros (CONEPE, 1969, p. 30-1).

Nesse período, a escola particular se viu, algumas vezes, contrariada pelas formulações e formalizações da gestão educacional, mas esses problemas se veriam contornados na realidade educacional, onde essas palavras se transformariam em prática. A privatização do ensino não deixou de ser realidade, ainda que tenha tido de lidar com algumas intercorrências no caminho; intercorrências essas que foram fruto de um processo histórico conflituoso, sobre o qual diversos setores da sociedade voltaram sua atenção.

1.2 Planos e programas

Como os convênios e comissões anteriormente analisados, os planos e programas da ditadura empresarial-militar brasileira materializaram as pressões de diversas esferas da sociedade sobre a educação, numa correlação de forças em que predominavam os interesses das frações burguesas multinacionais e associadas. Vejamos como isso se formalizou nas principais formulações sobre o planejamento.

Programa de Ação Econômica do Governo

O primeiro documento voltado para o planejamento econômico da ditadura empresarial-militar foi o Plano de Ação Econômica do Governo, que, formulado em 1964, tinha em sua direção uma figura central do IPES, o economista Roberto Campos. O PAEG se firmou como o detalhamento do projeto alternativo do IPES às reformas de base. No que se

¹³⁴ No décimo primeiro CONEPE, ainda que as críticas tenham sido suavizadas em relação ao décimo congresso, algumas insatisfações se mantiveram foram colocadas, principalmente no que se refere ao controle do Estado sobre a escola particular.

refere à educação, foi nesse plano em que ela apareceu, pela primeira vez, como “capital humano”.

No âmbito da economia, o PAEG colocava cinco objetivos principais, sendo eles: o combate à inflação, a redução das desigualdades regionais, a reforma do sistema financeiro, a ampliação dos investimentos estatais principalmente em infraestrutura, e a atração de capitais estrangeiros. Para a concretização desses objetivos, seria central a adequação do sistema educacional às demandas do crescimento econômico, sendo a própria educação um fator de desenvolvimento (SOUZA, 1981).

Nesse sentido, foi colocada a necessidade de entrosamento entre os cursos de ensino superior e os estabelecimentos do sistema produtivo, além do treinamento de técnicos de nível intermediário - entre o médio e o superior. Em relação ao financiamento, indicava o ensino pago nos estabelecimentos oficiais, sob a forma de pagamento direto ou bolsas restituíveis.

Ao inserir a educação na pauta econômica, o plano critica a expansão desordenada do ensino superior e indica que o critério da demanda social seja abandonado em benefício do critério econômico. Apesar disso, aponta para a existência de um déficit de vagas e para sua resolução se limita, contraditoriamente, aos marcos da demanda social (CUNHA, 2008). Isso era a expressão das contradições de uma fração de classe que visava submeter o sistema educacional aos seus desígnios, ao mesmo tempo em que precisava, para garantir a sua própria reprodução enquanto classe, atender aos reclames da juventude pela expansão do ensino superior.

Outros documentos

Perspectiva semelhante ao do Plano de Ação Econômica do Governo aparece também no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, de 1967, e no Programa Estratégico de Desenvolvimento, de 1968. Demonstrando a organicidade e a hegemonia do projeto educacional do IPES, o documento procurou equacionar a formação educacional com o número de profissionais exigidos pelo mercado. Assim, priorizavam a educação técnica e circunscreviam o ensino superior às atividades produtivas (SOUZA, 1981).

É notório, portanto, a confluência de interesses e, muitas vezes, de nomes entre a burguesia multinacional e associada e os operadores da política econômica. Esses últimos, em conformidade com o que o IPES preconizava para a educação, situavam a universidade como o espaço de formação dos recursos humanos e também de suporte às demandas do Estado, que absorvia novas tecnologias em suas empresas estatais. Na área de planejamento do

governo era central a vinculação da universidade com a economia a partir da formação para o mercado de trabalho. A demanda pela expansão, capitaneada pelos movimentos sociais, se submetia aos interesses do Estado tecnocrático e da burguesia local. Não obstante, o vínculo com o mercado de trabalho também possuía um caráter persuasivo ao representar as perspectivas de ascensão social (LEHER, 2013).

O projeto educacional do IPES se fez presente, como se pode observar na política educacional não somente na Lei da Reforma Universitária, mas também nos programas e decretos que a antecederam. Além da presença nos planos antes referidos, Victor D'Arinos, associado do IPES, chefiou a Comissão para Melhoramento e Expansão do Ensino Superior e o líder ipesiano General Heitor Herrera se tornou diretor do programa responsável pela Coordenação e Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior – CAPES.

A nova política educacional tornou-se a expressão da 'reordenação das formas de controle social e político', funcional para as exigências dos interesses econômicos que tornaram necessária a reformulação do sistema político e da economia, em primeiro lugar. A educação superior era relativamente favorecida em oposição à educação popular, revelando a preocupação com a mão-de-obra mais qualificada para os escalões mais altos da administração e da indústria (DREIFUSS, 1981, p. 442).

Enquanto o IPES tinha acesso aos mais altos escalões da administração pública, as escolas particulares também tinham um trânsito privilegiado nas esferas decisórias, a partir das quais gozavam de grande parte das matrículas, principalmente no grau médio. Apesar dos benefícios, as escolas particulares se incomodavam com o controle governamental sobre as mensalidades escolares. Em função dessa conjuntura, a luta dos estabelecimentos particulares se concentrou na ampliação dos mecanismos de financiamento e na isenção tributária.

Para a defesa de seus interesses, a atuação do Conselho Federal de Educação era de vital importância. Foi a partir dele que a revisão do Plano Nacional de Educação, em 1965, destinou 5% dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para as escolas particulares. Além disso, outros benefícios foram ofertados a esses setores privatistas, mas que nos deteremos nos pontos seguintes.

2. A legislação educacional da ditadura empresarial-militar brasileira

As políticas públicas, sejam elas de educação ou não, encerram em si todo um dinamismo imperceptível ao primeiro olhar. O seu caráter coercitivo, que se impõe sobre a sociedade, esconde as articulações que lhes dão origem e que tem a sua base nas disputas

desiguais entre as instituições da sociedade civil, por Gramsci, chamadas de aparelhos privados de hegemonia. Ainda que outras instituições compoam a correlação de forças que esteve por trás das políticas públicas educacionais do período analisado, elegemos, para esse trabalho, a atuação dos empresários do setor produtivo, articulados no IPES e dos empresários de ensino, que se reuniam nos CONEPEs.

Feita a análise dos projetos elaborados por essas instituições, devemos agora rumar para a legislação produzida e que, em grande parte, buscou conformar esses projetos, através da mediação de seus intelectuais orgânicos, ocupantes diretos e indiretos dos órgãos de decisão governamental.

2.1 As primeiras medidas

Durante a gestão de Suplicy de Lacerda como ministro da educação, em meio ao governo de Castelo Branco, diversas medidas foram tomadas no tocante à política educacional. Foi durante essa gestão que importantes convênios entre o MEC e a USAID se firmaram, além de terem se iniciado os trabalhos de Rudolph Atcon. No plano legislativo, algumas formulações já foram anteriormente comentadas, como a lei nº 4440/64, que institucionalizou o salário-educação e lei nº 4464/1964 – conhecida como Lei Suplicy de Lacerda – que colocou a UNE na ilegalidade e instituiu os DAs e DCEs como a única forma legítima de representação estudantil. Foi um ano e meio de repressão e controle sobre o movimento estudantil, ao mesmo tempo em que eram lançadas as bases das reformas educacionais que seguiriam.

Com efeito, o Parecer nº 977 do Conselho Federal de Educação, em concordância com o que vinha sendo debatido para o ensino superior, institucionalizou e fixou normas para os cursos de pós-graduação. A oferta de vagas desses programas, em decorrência da medida, sofreu uma acelerada expansão, gerando grandes implicações na sociedade brasileira no que tange a formação de mão de obra especializada. Não obstante a sua concordância com o projeto do IPES, a expansão já vinha sendo pressionada por diversos setores, internos e externos à universidade: estudantes em luta, professores resistentes aos desmandos governamentais, professores apoiadores e colaboradores do modelo “modernizador”, USAID, Aliança para o progresso e outras.

Paralelo ao favorecimento dos ideais ipesianos, materializado nos acordos MEC-USAID e na coerção sobre os movimentos sociais, também os empresários de ensino foram beneficiados nesse período. No ano de 1965, a lei nº 4917/1965 “isentou as escolas

particulares de impostos de importação de consumo e de outras contribuições fiscais sobre alimentos e outras utilidades adquiridas no exterior, mediante doação, pelas entidades de assistência social” (LIRA, 2010, p. 65). Logo depois, o decreto-lei nº 55551/1965 estenderia o salário-educação a todos os funcionários públicos e privados, favorecendo os interesses empresariais em torno dele.

Em ocasião da gestão de Moniz Aragão à frente do ministério da educação, a escola particular foi novamente agraciada por um decreto-lei, de nº 194/67, que dispensou as entidades sociais do pagamento do FGTS, favorecendo os interesses mercantis em torno da educação¹³⁵. Combinando a orientação privatista e a vertente coercitiva, o decreto-lei nº 228/67 veio complementar a lei Suplicy de Lacerda de modo a ampliar a repressão à representação estudantil.

Ao mesmo tempo, o ministro Raymundo Moniz de Aragão abriu o caminho para que a modernização das universidades seguisse o modelo defendido pelas classes dominantes brasileiras e se dissolvesse, por bem ou por força, as resistências contra ela. Tramitados no CFE, dois decretos, um de 1966 e outro de 1967, foram responsáveis pela antecipação de parte da nova estrutura da universidade¹³⁶. A partir deles algumas proposições, posteriormente institucionalizadas, foram adiantadas, como: a vedação da duplicação de meio para fins idênticos, a unidade de ensino e pesquisa, a separação do ensino destinado à formação profissional e à pesquisa aplicada, a fragmentação das faculdades de filosofia, ciências e letras, criação de uma unidade para formação de professores e especialistas em educação e a organização em departamentos – ainda que previsse um professor catedrático como chefe de departamento.

No mesmo ano do último decreto supracitado, já no governo de Costa e Silva, a nova constituição nacional começaria a vigorar. Em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1961, a constituição pautou o fortalecimento do ensino particular, prevendo auxílio técnico e financeiro, incluindo bolsas de estudos. No entanto, ao estender a obrigatoriedade educacional de quatro para oito anos a ser atendida pelas escolas oficiais, parece ter, contraditoriamente, prejudicado as escolas particulares (FREITAG, 1986).

Reiterando a insatisfação dos empresários de ensino, essa carta constitucional de 1967 eliminou a vinculação orçamentária que fixava o percentual mínimo destinado pelos Estados,

¹³⁵ Nesse contexto, ainda não se previa juridicamente a existência de empresas educacionais, fazendo com que todas as escolas particulares se beneficiassem.

¹³⁶ Referimo-nos aos decretos nº 53/66 e nº 252/67. Enquanto o primeiro foi lançado na gestão de Moniz de Aragão, o segundo se deu quando Tarso Dutra era o responsável pela pasta.

municípios e União para a educação¹³⁷. Ainda que a emenda constitucional de 1969 tenha restabelecido a vinculação de 20%, ela incidiu somente sobre os estados e municípios.

O perfil privatista também assumiu um novo perfil a partir da indicação de que o regime de gratuidade fosse substituído pela concessão de bolsas restituíveis, o que foi incorporado pelo grupo de trabalho da reforma universitária. O conteúdo dessa nova legislação, portanto, forjava uma orientação privatizante que conformava os interesses da escola particular, por um lado, e dos empresários do setor produtivo, por outro, que se preocupavam com o desperdício de recursos.

Compondo o processo de adequação da educação ao novo cenário econômico e social, em 1967, foi também lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização, tendo em vista a unificação da oferta de força de trabalho, a ampliação do exército industrial de reserva e a elevação dos requisitos educacionais. A justificativa era a ampliação do mercado consumidor, algo questionável em razão da não elevação dos salários com a ampliação do exército industrial de reserva. Participaram da elaboração e direção desse movimento Mário Henrique Simonsen e Arlindo Lopes Correa, dois colaboradores do IPES e figuras importantes na elaboração de seu projeto de educação (DREIFUSS, 1981).

Ao longo desses anos iniciais da ditadura, a nova política educacional vinha sendo germinada, a partir de uma série de acordos, formulações e leis. No entanto, a culminância desse processo se daria com a Reforma Universitária e a Reforma do ensino de 1º e 2º graus que, articuladamente, conformariam os interesses privados para educação, em conformidade com as demandas da nova fase do capitalismo monopolista.

2.2 A Reforma Universitária

No que tange o ensino superior, e mais especificamente a universidade, os anos 1960 assistiram um acirrar de posições em termos de qual seria o seu papel. Nos polos do debate se encontravam, de um lado, aqueles defensores da universidade crítica e implicada com os problemas conjunturais e estruturais e, de outro, aqueles que temiam tal engajamento, negando que sua própria concepção fosse de alguma forma engajada. Entre os polos, encontravam-se uma série de posições das quais se destaca a concepção liberal de universidade, comprometida com a multiplicidade de formas de conhecimento e também com a ciência desinteressada (CUNHA, 1988).

¹³⁷ O deputado Carlos Alberto Werneck, um dos líderes dos empresários de ensino, foi o porta-voz dessa insatisfação no congresso nacional.

O golpe de 1964, além da feroz repressão, representou o engajamento da universidade na modernização do capitalismo brasileiro, aproximando-a do modelo norte-americano, não só pelos departamentos e sistemas de crédito, mas por um novo *ethos* mais pragmático. No entanto, essa diretriz precisou ser adaptada e conformada aos projetos em disputa, ainda que sob a hegemonia do projeto tecnocrático, que tinha no IPES um de seus principais espaços de difusão (LEHER, 2013).

Para analisar a recontextualização brasileira da modernização sob os moldes norte-americanos, é necessário, portanto, estabelecer a relação entre o processo de internacionalização e monopolização da economia com a estrutura política do período e os elementos internos à própria universidade. Em âmbito interno à universidade, essa recontextualização já vinha sendo feita, antes mesmo do golpe, por figuras como Roberto Santos e Anísio Teixeira, pela UFBA, UnB e ITA, e depois pelos setores universitários engajados nos conselhos dos órgãos de fomento à ciência e tecnologia. Externamente, ela foi feita por agência como IPES, USAID, Banco Mundial, pela tecnocracia militar e pelos operadores do Estado – aqui se destacando o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, Ministério do Planejamento, Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, Conselho Federal de Educação e o MEC. Além desses setores que gozavam de maior privilégio nos aparelhos de Estado, as posições de resistência também se mostraram de crucial importância para a compreensão do processo (CUNHA, 1988).

Quanto à participação do IPES na elaboração da lei 5.540/68, podemos observar que suas ideias modernizadoras estiveram presentes nas formulações do Grupo de Trabalho responsável pela reforma, não somente pela ressonância que possuíam no conjunto da sociedade, mas também pela participação direta de alguns de seus intelectuais orgânicos. É o caso, por exemplo, do Padre Fernando Bastos D'Ávila, um dos conferencistas do Fórum “A educação que nos convém”, que foi membro do GT da reforma universitária. Outros dois membros do GT estiveram na plateia do mesmo fórum, Antônio Moreira Couceiro e João Lyra Filho. Além desses, o conferencista do fórum e também deputado Raymundo Padilha compôs a comissão mista que se debruçou sobre o anteprojeto formulado pelo Grupo de Trabalho.

Institucionalmente, o processo de formulação da Reforma Universitária se iniciou em meados de 1968 quando, em 2 de julho, foi baixado o Decreto nº 62.937 o qual mandava instituir um grupo de trabalho para estudar a reforma do ensino superior, composto por 11

membros, designados pelo presidente, além do ministro da educação¹³⁸. A composição do GT comportava pessoas de formação filosófica idealista e economista tecnicista, o que fez emergir uma concepção dual de universidade. “Para conciliar esse duplo ponto de vista, idealista e o tecnicista, os membros do GT subordinaram a função da universidade de propulsora do desenvolvimento à constituição da ‘liderança espiritual’ desse processo” (CUNHA, 1988, p. 243). Apesar do idealismo, a autonomia universitária era vista de forma limitada e limitadora, se restringindo à racionalidade na distribuição dos recursos combinada à gestão estatal. Aprofundando o controle sobre a produção universitária, o relatório limitava a participação docente na direção, abrindo espaço para pessoas que possuíssem “alto tirocínio” na vida pública ou empresarial, em conformidade com o Relatório Atcon.

Já em 16 de agosto de 1968, o ministério da educação enviou ao presidente da república, além de anteprojetos de lei e decretos, o relatório final do GT, o qual ficou sendo digerido ao longo de um mês e meio. Em 2 de outubro, o presidente encaminhou ao Congresso os anteprojetos de lei oriundos do GT, com algumas alterações. Em 2 de novembro, o Congresso nacional aprovou a lei que fixava “normas para a organização e o funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média”. Após vários vetos, a presidência sancionou a lei 5.540, a 28 de novembro de 1968.

Não cabe aqui percorrer todo o caminho da lei delineando os processos pelos quais passou no governo federal e na comissão da Assembleia legislativa, observando os desacordos e continuidades. Para as finalidades desse trabalho, mostra-se suficiente apontar alguns elementos, elencados de maior relevância, relacionando-os com o que foi anteriormente apresentado.

Em termos mais amplos, a reforma precisou dialogar com as demandas do movimento estudantil e setores universitários resistentes, ao mesmo tempo em que consolidava os interesses dos grupos ligados ao regime que compunham o bloco no poder – com maior expressão, destacamos o IPES e as agências internacionais, mas também alguns setores universitários apoiadores.

Com algumas formulações voltadas para o consenso, o projeto elaborado pelo Grupo de Trabalho aboliu as cátedras vitalícias, proclamou a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a autonomia universitária e elegeu a universidade como forma de organização preferencial. Cabe lembrar que, a despeito de não terem marcado presença, dois estudantes foram convidados para o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, demonstrando que a

¹³⁸ O Grupo de Trabalho responsável pela Reforma foi instituído nesse período, mas contou com as formulações já citadas que vinham se organizando desde o estabelecimento da EAPES, em 1965.

força da resistência estudantil lhe tornava incontornável. Ainda nessa perspectiva de construção do consenso, mesmo em um período de radicalização da coerção em relação aos estudantes, a Reforma universitária acabou por restabelecer a sua participação nos colegiados superiores, ainda que com diversas limitações.

A Reforma Universitária de 1968, desse modo, ainda que tenha sido elaborada sob a hegemonia dos interesses multinacionais e associados, precisou dialogar com os amplos setores que construíram o movimento para sua elaboração; dentre esses setores encontrava-se o movimento estudantil. Combinando repressão às entidades estudantis combativas, contemplação de alguns interesses dos estudantes e adaptação discursiva, a tentativa de construção do consenso permeou não somente a atividade do governo, mas também esteve presente, como vimos, no Fórum “A educação que nos convém”, organizado pelo IPES. Nada disso deve, logicamente, obscurecer o caráter autoritário da reforma e do arranjo político que a legitimou.

É preciso que fique bem claro, de antemão, que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutela política e como mera panaceia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos (FERNANDES, 1975, p. 204).

A despeito das negociações, tanto a lei 5.540/68 quanto a lei 5.692/71 foram norteadas pela tendência tecnicista de educação, já vivenciada em outros países do globo. Segundo as recomendações dos organismos supranacionais, em conformidade com as organizações nacionais da elite orgânica, a universidade deveria se voltar para a formação de recursos humanos, a ser garantida pelo controle empresarial sobre a Universidade.

As concessões representaram um engodo em função do qual as reformas, que interessavam às classes dominantes, puderam se consolidar. A partir de sua vertente pragmática, o Grupo de Trabalho instituiu o sistema de créditos, as matrículas por disciplina, os cursos de curta duração e a racionalização da estrutura e funcionamento. Aprovado no congresso, os aspectos “prejudiciais”, principalmente relacionados à autonomia, foram vetados pelo presidente. A composição múltipla do GT conformou uma reforma que se justificava por um idealismo em relação à universidade, mas que, na prática, abria espaço para a transformação inspirada pelo modelo norte-americano.

Em síntese, o modelo norte-americano põe ênfase no progresso, convergindo a aspiração dos indivíduos da sociedade para o saber que interessa ao desenvolvimento econômico, buscando, desse modo, associar estritamente os

aspectos ideais – ensino e pesquisa – e o aspecto utilitário – serviço à comunidade – aos aspectos funcionais da sociedade, aspectos contemplados, ontem e hoje, em uma multiplicidade de cursos de graduação e pós-graduação de longa e curta duração, oferecidos por diferentes instituições (SILVEIRA, 2011, p. 230).

Esse modelo de universidade interessava às frações da burguesia brasileira ligadas ao movimento internacional do capitalismo monopolista, mas já vinha conquistando adeptos no interior das universidades e na sociedade como um todo. Fazendo parte da agenda internacional de modernização das universidades, a educação como fator de desenvolvimento conformava interesses diversos num contexto em que o projeto desenvolvimentista havia logrado a hegemonia. Ainda que esse projeto possuísse mais de uma vertente, principalmente no que toca a questão do capital internacional, a reforma do ensino superior conseguiu obscurecer a sua incorporação subordinada na dinâmica imperialista, colocando em destaque os aspectos que modernizavam a estrutura universitária em detrimento da autonomia reivindicada por projetos de esquerda e até liberais¹³⁹.

A Reforma Universitária de 1968 combinou uma inflexão no sentido do modelo norte-americano – não somente em estrutura, mas em função de um *ethos* mais pragmático – com a matriz autoritária do modelo alemão. Isso porque o controle empresarial sobre o ensino superior passou a se dar não somente por meio dos investimentos diretos e da participação nos órgãos diretivos, mas também pela repressão sobre professores e estudantes inadequados e resistentes ao novo funcionamento. Essa reforma constituiu-se como a base da universidade operacional e do capitalismo acadêmico, que levaram às últimas consequências a racionalização instrumental das universidades (LEHER, 2005).

Em conformidade com o projeto de educação do IPES, do qual fazia parte a negociação com setores resistentes, o processo de reforma teve de lidar com a contradição da expansão, que se expressava no conflito entre o ensino de massas e a sua condição histórica seletiva. Nesse sentido, o ensino superior foi colocado como seletivo por sua própria natureza e mantenedor da alta cultura, que permanecia como privilégio de alguns. Não obstante, na perspectiva de absorver ao menos uma parte do crescente fluxo de candidatos, a solução encontrada foi a “diversificação vertical”, com a fragmentação do grau acadêmico de graduação e a pós-graduação¹⁴⁰.

A hierarquização de graus e instituições de ensino é, como já foi comentado, um dos mecanismos que as sociedades capitalistas criaram para atender às demandas da população

¹³⁹ Isso não significa uma ausência de resistência em relação à reforma, mas que conseguiu se legitimar sem muitas críticas destinadas a elas.

¹⁴⁰ O Parecer nº 77, de 1969, regulamentou o sistema nacional de pós-graduação.

pela expansão educacional ao mesmo tempo em que se mantém e se reproduz a estrutura de classes, por meio do dualismo educacional. A materialização do dualismo tem como um de seus principais pressupostos a distribuição desigual dos recursos, ou até mesmo a negligência em relação a eles.

Nesse caso, por exemplo, a lei e o grupo de trabalho fixaram que a estrutura privilegiada, para o ensino superior, era a universitária. Além disso, rejeitaram que a quantidade prejudicasse a qualidade. Mas como implementar essas orientações ao mesmo tempo em que a constituição retirava a vinculação de percentuais mínimos da União para a educação? Como manter a qualidade, quando a diretriz máxima é a racionalização? Complementando o que a lei prescreveu, o não dito compôs, igualmente, a reforma universitária que seria vivida na prática. “O sentido da transformação do ensino superior, na linha da paroquialização, da fragmentação e da privatização, fez com que a esperança do GT fosse atropelada pelos fatos, co-determinados pela própria política do CFE de abrir caminho para a multiplicação das escolas isoladas” (CUNHA, 1988, p. 246).

Mantendo núcleos de pesquisa avançada e de formação da elite dirigente, a expansão do ensino superior que o movimento estudantil exigia foi feita, no entanto, através das escolas isoladas privadas e da desqualificação de determinados núcleos das universidades oficiais (SAVIANI, 2010). Paralelamente, era necessário conter a ampliação excessiva das vagas em função das demandas do mercado, para que os estudantes excedentes não fossem substituídos por profissionais excedentes, de nível superior. Foi com a perspectiva de conter a demanda sobre o ensino superior que o grupo de trabalho propôs a organização de um ginásio comum e um colégio integrado; proposição que viria a compor a reforma seguinte no tocante à estrutura do então ensino primário e médio.

2.3 A Reforma do ensino de 1º e 2º graus

A ditadura empresarial-militar brasileira contava com forte aparato repressivo, mas que não se mostrou suficiente para a contenção dos conflitos sociais em geral, e do movimento estudantil, em particular. A década de 1960, mesmo após o golpe de 1964, assistiu o recrudescimento da organização estudantil em torno da expansão da educação e da melhoria de suas condições, principalmente no que se refere o ensino superior. Ainda que a Reforma Universitária tenha conseguido contentar a uma parte do movimento e, em articulação com o Ato Institucional nº 5, silenciar a outra parte, estava claro que ela não seria capaz de conter a

pressão sobre o ensino superior. Somado a isso, os setores produtivos reclamavam uma adequação também dos níveis primário e médio às suas demandas.

Tendo isso em vista, o presidente Costa e Silva nomeou, ainda em 1969, uma comissão de 32 membros encarregada de reestruturar esses níveis de ensino. No entanto, somente em 1970 que os trabalhos se iniciaram quando, através do Decreto nº 66.600, um novo grupo foi formado com a responsabilidade de propor medidas para atualização e expansão dos níveis fundamental e médio¹⁴¹. O anteprojeto foi encaminhado à presidência em 30 de março de 1971, o qual seguiu para o Congresso Nacional em 29 de junho do mesmo ano. Em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692/71, que estabeleceu as bases legais no ensino de 1º e 2º graus.

O Grupo de Trabalho, instituído em 1970, pelo então ministro da educação Jarbas Passarinho, era composto por nove membros, dentre os quais se destaca o seu presidente – o Padre José de Vasconcelos. Na ocasião, também presidente da Associação das Escolas Católicas/AEC, a sua presença demonstra uma organicidade ainda persistente da igreja católica no quadro de formulação das políticas educacionais. Através dessa ingerência, a reforma contemplou o ensino religioso, ainda que facultativo nas escolas oficiais, e o amparo técnico e financeiro às escolas particulares¹⁴². Não obstante, as linhas gerais da nova legislação coadunavam, mais diretamente, com os ideais tecnicistas dos empresários de ensino, a despeito de não encontrarmos nenhum de seus representantes no processo de tramitação (LIRA, 2010).

A partir da lei nº 5.692/71, o ensino primário e o 1º ciclo do ensino médio passaram a integrar o 1º grau que, dos 7 aos 14 anos, se tornava obrigatório e 2º ciclo do médio se tornava o 2º grau. Além disso, a nova lei teve como uma de suas principais iniciativas a fusão dos ramos do antigo ensino médio – secundário, industrial, normal, agrícola e comercial – em um só, todo ele profissionalizante. No primeiro grau, que passava a englobar o ensino primário e ginasial, já haveria uma sondagem de aptidões e até uma iniciação para o trabalho.

A profissionalização do segundo grau, somada à ampliação da obrigatoriedade de escolarização de 4 para 8 anos, era encarada como uma abertura de oportunidades. Ao mesmo tempo, a nova estrutura era vista, ainda que não declaradamente, como uma forma de resolver o problema dos excedentes, já que todos que completassem o 2º grau estariam habilitados

¹⁴¹ O uso do termo “atualização” se deve à resistência, por parte de alguns setores, em relação às constantes reformas pelas quais passava a educação brasileira (LIRA, 2010).

¹⁴² Como vimos no terceiro capítulo, os empresários de ensino que participaram do XII CONEPE, já mostrando relativa independência em relação à igreja católica, não se mostravam satisfeitos com a profissionalização e disputavam o fundo público como forma de implementá-la.

para algum tipo de trabalho; e, mesmo com 1º grau, já teriam passado com algum tipo de iniciação facilitadora da integração ao mercado de trabalho (SILVEIRA, 2010). Essa função de contenção da demanda não fica explícita na lei da profissionalização por razões ideológicas, onde a frustração aparece como o despreparo para o trabalho e não em função do fracasso na perspectiva de ascensão social.

De forma declarada, a justificativa manifesta da profissionalização era a necessária “terminalidade” do ensino médio que, a partir da produção de uma habilitação, poderia conter a frustração daqueles que se viam rejeitados pelo processo seletivo do vestibular. Nesses termos, a procura pelo ensino superior estaria relacionada com a insuficiência do ensino médio na preparação profissional. Contrariamente, Cunha (1973) defende que o ensino superior tinha o seu próprio “valor” e que sua procura se relacionava com as perspectivas de ascensão social e não somente com a busca de uma habilitação¹⁴³. Não obstante, em meio às tensões que se colocavam em torno da temática educacional, essa lei veio acalmar os ânimos e, de certa forma, pouca resistência sofreu em seu processo institucional.

O relativo consenso que se firmou em relação a essa nova política de educação pode ser explicado pelo contexto em que ela foi formulada, no qual a ditadura gozava de certa legitimidade, em função do chamado milagre econômico. Também foi o período em que a repressão pode contar com um novo instrumento institucional, o AI nº5, e que a resistência se concentrava nas táticas guerrilheiras, pouco apreciadas pelo conjunto da sociedade. Tudo isso possibilitou que a “atualização” do ensino fundamental e médio pudesse transcorrer sem maiores sobressaltos¹⁴⁴ (GERMANO, 1993).

O contexto do milagre econômico também ajuda a explicar os determinantes econômicos que embasaram a reforma; contexto esse que reclamava a ampliação da oferta de 1º grau – a partir do qual se alcançava uma formação mínima para a classe trabalhadora – e também a preparação de um núcleo de mão de obra qualificada. Nesse sentido, a análise da lei 5.692 desvela o caráter classista dessa política; isso porque a prevista possibilidade de “iniciação ao trabalho” no 1º grau (8 anos, dos 7 aos 14) se relacionava com a impossibilidade de permanência dos estudos por uma parte da população, sendo, portanto, necessária a terminalidade real ainda nessa etapa escolar.

Essa lei, articulada à reforma universitária, foi a expressão máxima da luta de classes, em função da qual o bloco no poder tentou dar conta dos anseios da classe trabalhadora

¹⁴³ Essa tese se fundamenta na função propedêutica desempenhada mesmo pelo ensino técnico industrial que foi o modelo da profissionalização.

¹⁴⁴ O mesmo não podemos dizer sobre a sua aplicação, mas a isso voltaremos em outro momento.

subjugando-os às demandas do capital. Formando e conformando¹⁴⁵, hierarquicamente, os trabalhadores, a nova estrutura educacional se responsabilizava por oferecer ao mercado os profissionais exigidos para compor o exército produtivo e também o exército de reserva. Os inconvenientes de uma expansão educacional excessiva, para as necessidades do mercado, poderiam ser resolvidos na prática de uma escolarização desigual.

Como vimos nos discursos e documentos elaborados pelo IPES, os empresários tinham uma demanda seletiva de trabalhadores qualificados, ao mesmo tempo em que não consagravam a escola formal como o espaço privilegiado de formação para o trabalho. No entanto, não era possível, sem colocar em risco a própria estrutura de poder, travar a expansão educacional. A solução que despontava era o controle sobre um processo inevitável. Os empresários do IPES articularam uma defesa que colocava as empresas em papel de colaboração com a habilitação profissional, oferecida pelas escolas. Essa orientação se formalizou na legislação e compôs o cenário de subsunção da educação à dinâmica de reprodução do capital.

3. A Realidade Educacional em meio às reformas de 1964 e 1968¹⁴⁶

A expansão, e até universalização, da educação escolar é uma condição histórica da complexificação das sociedades burguesas por duas razões principais: por um lado, a própria burguesa demanda níveis de formação compatíveis com as diversas categorias profissionais requeridas pela indústria e, por outro, a classe trabalhadora reivindica a escola como um espaço propiciador de melhores condições de vida, em conformidade com o mito meritocrático da ideologia burguesa¹⁴⁷. Como nenhuma ideologia se sustenta sem uma base material, a burguesia, muitas vezes, se vê impelida a estender a escolarização para além de suas próprias necessidades. Quando isso acontece, as classes dominantes procuram forjar dentro do sistema educacional a hierarquia que antes se consolidava através da exclusão ao sistema educacional.

Desse modo, além da ingerência sobre a produção legislativa, a burguesia precisa se adaptar à legislação, adaptando-a a seu favor, de modo que as suas contradições se resolvam na realidade educacional. Ainda que, na maior parte das vezes, essas adequações sejam

¹⁴⁵ Cabe apontar que a Educação Moral e Cívica, que já integrava o currículo desde 1968, teve seu programa elaborado oficializado em 1971, por meio do parecer nº 94/71.

¹⁴⁶ As tabelas utilizadas nesse ponto foram elaboradas, para essa dissertação, através dos dados coletados no site do IBGE. Disponível em: <http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao> Acessado em: 10/12/15.

¹⁴⁷ A luta pela expansão escolar pode também se integrar a uma luta geral pela transformação geral da sociedade.

previsíveis para os agentes da legislação, as lacunas deixadas, que permitem o espaço para adaptação, não são fruto simplesmente de um maquiavelismo, mas também da própria hierarquia de prioridades do pensamento burguês.

No período que analisamos, quando as tensões entre capital e trabalho se acirraram, a democratização da educação se mostrou, ao mesmo tempo, uma necessidade e um perigo para a reprodução da estrutura de classes. Nesse caso, a expansão deveria ser acompanhada de um controle direto sobre o processo educativo, além de contar com a hierarquização educacional e a mercantilização do ensino como forma de desqualificar determinadas instituições. Essas alternativas, que a realidade possibilitava, resolviam ainda outros problemas relativos às próprias frações burguesas. Isso porque, entre as demandas dos diferentes setores produtivos, também os empresários de ensino disputavam os rumos da educação, tendo em vista os lucros que podem ser obtidos com a sua mercantilização¹⁴⁸. Se, na teoria, os projetos do IPES e dos CONEPES eram heterogêneos, na prática, eles se complementavam para a reprodução das desigualdades, materializadas no dualismo educacional.

Neste ponto, analisaremos como as reformas educacionais foram colocadas em prática e de que modo tanto os empresários de ensino quanto os empresários do setor produtivo conseguiram se beneficiar em sua implementação.

3.1 Adaptando e se adaptando à nova legislação

Os diversos acordos, planos, formulações etc. forjados pela ditadura, em seus primeiros anos, resultaram na produção das duas leis responsáveis pela reforma do ensino superior e pela “atualização” do ensino de 1º e 2º graus – respectivamente, leis nº 5540/68 e nº 5692/71. Elas foram as protagonistas de um processo de compatibilização das políticas públicas de educação com as necessidades de uma sociedade industrial complexa, que se inseria de modo subordinado na dinâmica imperialista internacional. Isso impunha ao processo educacional novas determinações, a partir das quais ele se expandiria subsumido às demandas do capital¹⁴⁹.

A lei da Reforma Universitária, fruto de um contexto de complexificação do capitalismo no Brasil, tinha como funções a resolução da crise universitária materializada na pressão sobre o aumento do número de vagas e a formação de recursos humanos necessários à

¹⁴⁸ Os empresários que vendem a educação como uma mercadoria não são motivados por sua qualidade, mas pela potencialidade de seus lucros. Desse modo, os empresários de ensino se adaptam às diferentes “clientelas”, adequando a qualidade de seu ensino à quantidade que seus “clientes” podem pagar. Essa flexibilidade das instituições particulares contribui para a materialização das hierarquias sociais no interior do sistema escolar.

¹⁴⁹ Novas contradições surgiram nesse processo; a subsunção às relações capitalistas inclui as suas tensões inerentes.

economia. Sendo limitada a demanda por profissionais especializados de nível superior, foram igualmente limitados os gastos e as vagas oferecidas pelas instituições oficiais. Foi ampliada a oferta de ensino superior público nos limites da necessidade¹⁵⁰, ao mesmo tempo em que se abria à iniciativa privada a possibilidade de contornar a crise educacional. Apesar de, em 1972, o número de vagas ainda ser metade do número de inscritos, esses anos, de 1967 a 1972, viveram uma ampliação de 300% na oferta do ensino superior, a partir da expansão da rede pública e, principalmente, do incremento da rede privada. O quadro a seguir demonstra essa proporção:

Ano	Matrícula Geral	Índice de expansão	Matrículas públicas	Índice de expansão	Matrículas particulares	Índice de expansão
1963	124.214	100	76.786	100	47.428	100
1964	142.386	114	87.665	114	54.721	115
1965	155.781	125	87.587	114	68.194	143
1966	180.109	145	98.442	128	81.667	172
1967	212.882	171	121.274	158	91.608	193
1968	258.303	208	133.807	174	124.496	262
1969	342.886	276	185.060	242	157.826	333
1970	425.478	342	210.613	274	214.865	453
1971	561.397	452	252.263	328	309.134	652
1972	688.382	554	278.411	362	409.971	864
1973	772.800	622	300.079	391	472.721	997

Fonte: Dados obtidos no IBGE.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Como podemos observar, o ensino superior público passou por uma ampliação considerável, mas, em 1970, já era superado pela iniciativa privada quanto ao número de vagas. Se, em 1963, o ensino superior público era responsável por 62% da oferta, em 1973, a situação se inverteu e ele passou a contar com apenas 39%. Oferecendo cursos, em geral, de baixa qualidade e de pouca serventia para a economia, as instituições privadas acabaram por atualizar o dualismo escolar nos marcos da democratização do acesso. Para o setor produtivo, essa oferta de mão-de-obra semiquificada servia como um reservatório de mão-de-obra e um regulador salarial.

Essa múltipla funcionalidade da rede particular do ensino superior no interesse da manutenção das relações sociais da sociedade brasileira não havia sido prevista pela legislação e pelo planejamento educacional do Estado. A sociedade civil, na forma

¹⁵⁰ Os limites do ensino superior público eram dados pela própria restrição dos recursos. Como vimos, os intelectuais do IPES, que ocupavam órgãos de planejamento estatal, criticaram repetidas vezes o excessivo gasto do Estado com o ensino superior.

em que absorveu, redefiniu e refuncionalizou a política educacional oficial, corrigiu as distorções criadas pela própria incapacidade de previsão dessa política. A realidade educacional se mostrou mais forte e mais eficiente na defesa dos interesses da classe hegemônica (FREITAG, 1986, p. 118).

Não obstante o benefício experimentado pelas diversas frações da classe dominante, a extensão desqualificada do ensino superior precisava ter limites¹⁵¹. Além disso, mesmo com o crescimento que, de 1963 a 1973, já chegava a 600%, a procura ainda se mantinha maior que a oferta. A medida de “liberalização”, em detrimento da qualidade, obrigou a tomada de outras medidas de “contenção”, como foi o caso da lei 5692/71. A partir dela, buscava-se dar um sentido de terminalidade ao 2º grau, a partir do oferecimento de uma habilitação profissional para todos os seus alunos. Ao mesmo tempo, visava unir o primário ao ginásio construindo um 1º grau obrigatório, de modo a oferecer uma formação mais extensa para o conjunto dos trabalhadores.

As duas principais medidas da nova legislação, a extensão da escolarização obrigatória de quatro para oito anos e a profissionalização do ensino médio, foram vistas com maus olhos por uma escola particular que havia se beneficiado com a Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. Os empresários de ensino, como os CONEPEs demonstraram, se sentiam lesados, principalmente, pelos custos adicionais decorrentes da profissionalização obrigatória e, para tanto, cobravam do Estado a contribuição para a adaptação de seus estabelecimentos às novas recomendações¹⁵².

No contexto histórico que separa a LDB de sua reforma, em 1971, os empresários de ensino tinham a sua atuação, prioritariamente, voltada para o então nível médio. Nele, ofereciam tanto o secundário quanto o técnico que, em geral de baixa qualidade, se constituía como uma promessa de ingresso no nível superior, para os filhos da classe trabalhadora. Nesse contexto, os estudantes da classe trabalhadora pagavam para receber um ensino inferior ao ofertado pelo Estado para os filhos da classe dominante. Essa desigualdade produzia, por um lado, uma disparidade entre os ensinos concluídos e, por outro, uma dificuldade de alcançar níveis mais elevados de ensino pelos filhos da classe trabalhadora. Dentre os técnicos, o que maior incidência tinha a escola particular era o comercial, cujos custos eram mais baixos.

¹⁵¹ Em um dos debates do Fórum “A educação que nos convém”, o engenheiro e empresário Oscar de Oliveira questiona o conferencista, Clemente Mariani, sobre a possibilidade de privilegiar a rede privada na resolução do problema do excedente. Apesar de conferir importância às particulares, o antigo ministro da educação frisou a preponderância do setor público, do qual não se poderia abrir mão.

¹⁵² Apesar das constantes reclamações, a escola particular era beneficiada por isenções fiscais, pelo salário-educação e pelas subvenções públicas que foram reiteradas, pela lei 5692, por meio da previsão de “amparo técnico e financeiro”.

Tabela 2 – Evolução das matrículas de nível médio, por ramos de ensino e dependência administrativa. Brasil: 1963-70.				
Evolução das matrículas, no ensino comercial, por dependência administrativa.				
Ano	Público	Particular	% Público	% Particular
1963	35.501	225.753	13,6	86,4
1964	41.994	228.042	15,6	84,4
1965	48.200	240.151	16,7	83,3
1969	78.441	334.147	19	81
1970	94.442	359.542	20,8	79,2
Evolução das matrículas, no ensino industrial, por dependência administrativa.				
Ano	Público	Particular	% Público	% Particular
1963	37.261	18.092	67,3	32,7
1964	48.016	20.803	69,8	30,2
1965	56.586	22.644	71,4	28,6
1969	113.179	28.274	80	20
1970	131.294	31.435	80,7	19,3
Evolução das matrículas, no ensino normal, por dependência administrativa.				
Ano	Público	Particular	% Público	% Particular
1963	75.987	72.563	51,2	48,8
1964	91.540	83.844	51,9	48,1
1965	119.965	100.307	54,5	45,5
1969	190.264	147.653	56,4	43,6
1970	208.644	139.229	59,9	40,1
Evolução das matrículas, no ensino agrícola, por dependência administrativa.				
Ano	Público	Particular	% Público	% Particular
1963	8.087	220	97,4	2,6
1964	9.952	343	96,7	3,3
1965	11.165	1.713	86,7	13,3
1969	16.402	1.860	89,8	10,2
1970	18.002	1.874	90,1	9,9
Evolução das matrículas, no ensino secundário, por dependência administrativa.				
Ano	Público	Particular	% Público	% Particular
1963	537.702	708.423	43,2	56,8
1964	639.323	728.854	46,7	53,2
1965	797.356	756.343	51,3	48,7
1969	1.639.732	1.049.726	61	39
1970	1.966.178	1.087.077	64,4	35,6

Fonte: Dados obtidos no IBGE.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Os cursos técnicos comerciais eram o único ramo em que o número de matrículas nas escolas particulares era maior do que nas públicas, além de ser, quantitativamente, o ramo técnico mais vigoroso para o ensino particular. No entanto, se considerarmos o conjunto do nível médio particular, observaremos que o número de matrículas no ensino secundário era ainda maior do que em qualquer outro; a despeito de ter perdido o protagonismo, em relação ao público, desde 1965.

Tabela3 - Evolução das matrículas, na escola particular, por ramo de ensino. Brasil: 1963-70.

Ano	Secundário	Industrial	Comercial	Agrícola	Normal	Total
1963	708.423	18.092	225.753	220	72.563	1.025.051
1964	728.854	20.803	228.042	343	83.844	1.061.886
1965	756.343	22.644	240.151	1.713	100.307	1.121.158
1969	1.049.726	28.274	334.147	1.860	147.653	1.561.660
1970	1.087.077	31.435	359.542	1.874	139.229	1.619.157

Fonte: Dados obtidos no IBGE.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Como podemos observar, ainda que na proporção com o público o ramo comercial tivesse maior destaque, em termos absolutos, o secundário representava os maiores números. Em 1963, o secundário somava 69% das matrículas particulares no nível médio, enquanto o comercial chegava a 22%; situação que se manteve até 1970, quando o secundário perdeu somente dois pontos percentuais. Essa condição nos ajuda a compreender a insatisfação dos empresários de ensino, presente em vários CONEPES, quanto à profissionalização do ensino médio, cuja maior repercussão se daria sobre o ensino secundário.

Não obstante, ao analisar a realidade educacional, podemos perceber as possibilidades de conciliação da escola particular com nova legislação. As instituições particulares aproveitaram as lacunas deixadas e assumiram a preponderância nos cursinhos pré-vestibular, no supletivo e no ensino superior, além de manter um número expressivo de matrículas no que passava a se chamar 1º e 2º graus (FREITAG, 1986). Nesses graus, elas mantiveram algum crescimento, ainda que inferior ao observado no setor público.

Tabela 4 – Índice de Evolução das matrículas, no 1º e 2º graus, geral e por dependência administrativa. Brasil: 1963-74.

Índice de Evolução das matrículas, no 1º grau, geral e por dependência administrativa.*						
Ano	Matrícula Geral	Índice de expansão	Matrículas públicas	Índice de expansão	Matrículas particulares	Índice de expansão
1963	10.622.434	100	-----	-----	-----	-----
1964	11.670.995	110	-----	-----	-----	-----
1965	11.568.503	109	-----	-----	-----	-----
1966	12.585.190	118	-----	-----	-----	-----
1967	13.389.560	126	-----	-----	-----	-----
1968	14.348.120	135	-----	-----	-----	-----
1970	15.894.627	149	13.555.945	100	2.338.682	100
1971	17.066.093	160	14.667.179	108	2.398.914	102
1972	18.370.744	172	15.952.931	117	2.417.813	103
1973	18.573.193	175	16.203.466	119	2.369.727	101
1974	19.286.611	181	16.770.261	124	2.516.350	107
Índice de Evolução das matrículas, no 2º grau, geral e por dependência administrativa. Brasil: 1963-1973.**						
Ano	Matrícula Geral	Índice de expansão	Matrículas públicas	Índice de expansão	Matrículas particulares	Índice de expansão
1963	396.596	100	-----	-----	-----	-----
1964	439.040	111	-----	-----	-----	-----
1965	509.110	128	-----	-----	-----	-----
1966	593.413	150	-----	-----	-----	-----
1967	690.407	174	-----	-----	-----	-----
1968	801.075	202	-----	-----	-----	-----
1969	910.210	229	486.995	100	423.215	100
1970	1.003.385	253	550.619	113	452.766	107
1971	1.119.421	282	632.373	130	487.048	115
1972	1.299.937	328	744.766	152	555.171	131
1973	1.477.650	373	843.364	173	634.286	150

Fonte: Dados obtidos no IBGE.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

* Até 1971, o 1º grau correspondia ao primário e ao primeiro ciclo do ensino médio, o ginásio.

** Até 1971, o 2º grau correspondia ao segundo ciclo do ensino médio, o colegial.

Com esses dados, podemos observar que as matrículas nas instituições particulares cresciam mais no segundo grau, ainda que o primeiro mantivesse um número consideravelmente maior de matriculados¹⁵³. No entanto, a participação da escola particular no total de matrículas do primeiro grau, que já era baixa, assim se manteve e até mesmo diminuiu.

¹⁵³ Devemos levar em conta que o 1º contava com oito anos e o 2º com apenas três. No entanto, mesmo proporcionalmente ao número de anos, as matrículas no 1º grau permanecem sendo superiores.

Tabela5 - Evolução das matrículas, no ensino de 1º grau, por dependência administrativa.* Brasil: 1970-73.

Ano	Total	Público	Particular	% Público	% Particular
1970	15.894.627	13.555.945	2.338.682	85,2	14,8
1971	17.066.093	14.667.179	2.398.914	85,9	14,1
1972	18.370.744	15.952.931	2.417.813	86,8	13,2
1973	18.573.193	16.203.466	2.369.727	87,2	12,8
1974	19.286.611	16.770.261	2.516.350	87	13

Fonte: Dados obtidos no IBGE.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

* Até 1971, o número de matrículas é resultado do somatório do primário com o primeiro ciclo do ensino médio.

Quanto à sua participação no segundo grau, ela se manteve próxima à do ensino público, ainda que sempre um pouco abaixo e reduzindo a cada ano.

Tabela6 - Evolução das matrículas, no 2º grau, por dependência administrativa. Brasil: 1969-73.

Ano	Total	Público	Particular	% Público	% Particular
1969	910.210	486.995	423.215	53,5	46,5
1970	1.003.385	550.619	452.766	54,9	45,1
1971	1.119.421	632.373	487.048	56,5	43,5
1972	1.299.937	744.766	555.171	57,3	42,7
1973	1.477.650	843.364	634.286	57,1	42,9

Fonte: Dados obtidos no IBGE.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Em síntese, podemos dizer que as instituições particulares acompanharam a democratização do ensino no Brasil, expandindo também o seu número de matrículas. A flexibilidade da escola particular permitia que ela se adaptasse oferecendo um ensino falsamente técnico para os filhos da classe dominante, ao mesmo tempo em que ampliava um ensino precarizado para os estudantes da classe trabalhadora. A perda relativa, que sofreu em determinados níveis, foi compensada pelo incremento em outros, como os supletivos e o ensino superior.

De acordo com a legislação, o ensino supletivo deveria servir àqueles que não completaram os estudos na idade certa ou desejassem algum tipo de aperfeiçoamento e atualização. Era, em tese, muito vinculado ao mundo do trabalho. Na prática, foi usado pela escola particular como um meio de atrair uma clientela pobre que almejasse o ensino superior – tal qual o ensino médio técnico, após a LDB/61. Com exceção da alfabetização realizada

pelo MOBRAL, o supletivo era majoritariamente realizado pela rede particular que, em nada, oferecia o previsto treinamento ao trabalho; era tão somente a possibilidade de receber títulos sem grande dispêndio de tempo.

O supletivo, ao mesmo tempo que ajuda a manter o mito de uma sociedade democrática, é parte essencial de uma sociedade excludente. As classes dirigentes, formadas em cursos regulares, estão aptas a assumir seu papel, no centro dinâmico no sistema; as demais constituem a clientela dos cursos supletivos. A relação dialética entre ambas que as caracteriza como mutuamente condicionadas e condicionantes é reforçada por essa mesma relação existente entre o ensino regular e o supletivo. O sistema educacional institucionalizou na práxis a própria relação de classes, reproduzindo-a também ao nível da sociedade civil (FREITAG, 1986, p. 124).

A democratização do ensino, cuja plenitude só se dava nos objetivos proclamados da legislação, dava lugar a uma exclusão prática de novo tipo. A legislação vinha combater os efeitos de uma ordem que, ao mesmo tempo, tinha os seus fundamentos defendidos, o capitalismo. A educação passava a servir, com efeito, para a dissimulação das condições sociais responsáveis pela desigualdade que, supostamente, a educação conseguiria resolver.

A distribuição desigual da qualidade de ensino reforça as disposições desfavoráveis à escolarização da classe trabalhadora. (...) sua escolarização é prejudicada pela insuficiência da escola, pelas diferenças de padrões culturais familiares e escolares, pela admissão tardia. Vemos, agora, que, além disso, a qualidade do ensino que recebem é inferior (CUNHA, 1977, p. 158).

A função ideológica da educação se somava à função econômica de formar os recursos humanos necessários para o desenvolvimento e reprodução capitalista no Brasil. Nesse sentido, ainda que a educação, em geral, e o setor público, em particular, tenham se expandido, o afunilamento se manteve como uma das características evidentes de uma sociedade desigual.

Os números mostrados na tabela a seguir desvelam um sistema de ensino que se adequava a um modelo de desenvolvimento cujas especificidades dependentes o tornavam ainda mais desigual; desigualdade essa que se materializava não somente na hierarquização das instituições de ensino, mas também na exclusão direta da maior parte da população aos altos níveis de ensino.

Tabela 7 – Evolução das matrículas gerais, por nível de ensino e dependência administrativa. Brasil: 1963-72.

Evolução e índice das matrículas gerais por nível de ensino. Brasil (1963-72)

Ano	Ensino Primário	Índice de expansão	Ensino Ginásial	Índice de expansão	Ensino Colegial	Índice de expansão	Ensino Superior	Índice de expansão
1963	9.299.441	100	1.322.993	100	396.596	100	124.214	100
1964	10.217.324	110	1.453.671	110	439.040	111	142.386	114
1965	9.923.183	107	1.654.320	125	509.110	128	155.781	125
1966	10.695.391	115	1.889.799	143	593.413	149	180.109	145
1967	11.263.527	121	2.126.033	161	690.407	174	212.882	171
1968	11.943.506	128	2.404.614	182	801.075	202	258.303	208
1969	-----	-----	2.719.165	205	910.210	229	342.886	276
1970	12.812.029	138	3.082.598	233	1.003.385	253	425.478	342
1971	13.623.388	146	3.442.705	260	1.119.421	282	561.397	452
1972	14.082.098	151	4.288.646	324	1.299.937	328	688.382	554

Evolução das matrículas por nível de ensino e por dependência administrativa. Brasil: 1969-72.

Ano	Primário público	Ginásio Público	Colegial Público	Superior Público	Primário Particular	Ginásio Particular	Colegial Particular	Superior Particular
1969	-----	1.569.997	486.995	185.060	-----	1.149.168	423.215	157.826
1970	11.658.052	1.897.801	550.619	210.613	1.153.977	1.182.400	452.766	214.865
1971	11.439.352	2.227.827	632.373	252.263	1.184.036	1.214.878	487.048	309.134
1972	12.965.537	2.987.394	744.766	278.411	1.116.561	1.301.252	555.171	409.971

Fonte: Dados obtidos no IBGE.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Ainda que o ensino superior tenha experimentado o maior crescimento nesse período, isso não exclui o fato de ele representar apenas 3,4% das matrículas totais, ainda em 1972. Tais dados não representam uma contingência de um país ainda subdesenvolvido, como queriam crer intelectuais de instituições empresariais como o IPES, mas uma condição estrutural da educação nos marcos do capitalismo, em sua faceta dependente. O sistema educacional, decorrente desse modelo de desenvolvimento, acomodava os distintos projetos educacionais das frações de classe burguesas. No entanto, a adaptação da legislação, e a possibilidade de conciliação de interesses, não acabam com os conflitos, nem tampouco com as disputas no interior da correlação de forças. A legislação educacional da ditadura, ainda que tenha conformado uma série de necessidades em torno de si, abriu espaço para novos conflitos que precisariam voltar à legislação para serem resolvidos. As políticas públicas são fruto da sociedade civil e para ela voltam quando de sua realização, num movimento contínuo de resolução e aparecimento de novas contradições.

3.2 Consequências legislativas da adaptação

Enquanto a Reforma Universitária foi implementada sem tantos sobressaltos, a reforma dos ensinos de 1º e 2º graus sofreu bastante resistência, principalmente, em função da profissionalização do ensino médio. Como analisamos no terceiro capítulo, os empresários de ensino já vinham se mostrando insatisfeitos com essa possibilidade, mas, sem força para barrar, acabaram por aceitar a profissionalização. Como alternativa, lutavam pela ampliação dos recursos públicos para as escolas particulares e pela flexibilização dos currículos, de modo que pudessem contornar a tal habilitação profissional.

Acontece que eles não foram os únicos insatisfeitos com a nova política; os setores médios da sociedade não se conformaram de ver os seus filhos partilhando um mesmo tipo de ensino que, há tempos, caracterizava a formação da classe trabalhadora. Muitos estudantes se sublevaram contra a introdução das matérias profissionalizantes, cujo tempo prejudicava outras disciplinas preparatórias para o vestibular. Somado a isso, os próprios administradores escolares, como diretores, secretários etc., evidenciavam o fracasso de uma política de altos custos, mas que pouco investimento recebia.

A baixa qualidade e a defasagem tecnológica da profissionalização oferecida não prejudicava, necessariamente, o setor produtivo que tinha na educação básica um instrumento de difusão ideológica. A formação profissional vulgarizada parecia, na realidade, compor o projeto educacional de empresários como os do IPES, que não confiavam na escola como espaço de preparação para o trabalho¹⁵⁴. Combinada a algumas escolas de qualidade, como era o caso das escolas técnicas federais, a desqualificação do trabalho escolar de determinadas instituições fazia parte de uma política que buscava dar conta das diferentes pressões que sobre a educação se faziam.

[...] ao contrário do discurso proclamado sobre a reforma de do 1º e 2º graus, cuja função atribuída é a técnica ela cumpre uma função eminentemente social e política. A não-articulação da profissionalização com a realidade é a forma de articulação, isto é, a profissionalização, no interior da sociedade de classes brasileira, funcionou exatamente porque não se efetivou. Isto se dá pelo fato de ao atribuir à escola uma função de profissionalizar, que não lhe cabe concreta e historicamente na forma de organização da produção capitalista, a reforma vai manter a escola dentro dos parâmetros que a tornam funcional para a reprodução das relações sociais de produção (FRIGOTTO, 1984, p 173).

¹⁵⁴ Isso fica evidente pelo fato de várias empresas capturarem jovens não profissionalizados e praticarem, elas mesmas, a sua formação, a despeito da profissionalização universal. Ainda que custosa, a formação interna dava maiores garantias de controle sobre o trabalho.

A perspectiva de conformação social não comportava, no entanto, as tensões, de várias partes, que sobre ela se levantavam. Tendo em vista a “função eminentemente social e política” da legislação, as manifestações de resistência contra ela foram os seus primeiros sinais de fracasso.

Já em 1975, o Conselho Federal de Educação emitiria o parecer nº 76/75, a partir do qual o conceito de profissionalização passava por ressignificação, assumindo um caráter mais genérico. Afirmava-se que a falta de recursos e de docentes qualificados impunha a necessidade de mudanças naquilo que havia sido, em teoria, uma boa política de educação. De mesma forma, afirmavam que a má interpretação da lei tinha gerado uma deturpação da intenção original, forjando uma situação em que a qualificação se encontrava distorcida da realidade de trabalho.

A partir desses problemas, o parecer pautou uma profissionalização menos específica, de modo a ofertar uma formação básica que pudesse dar conta dos fundamentos científicos e tecnológicos que orientam uma profissão. Nessa perspectiva, os egressos estariam aptos a seguir diversas carreiras dentro de uma determinada área. Na prática, o parecer suavizou os contornos que definiam as disciplinas de caráter geral e instrumental para o trabalho, além de possibilitar a ampliação da carga horária da educação geral.

O parecer nº 76/75 foi apenas o início de um processo de descaracterização da profissionalização universal. Aqueles que já se encontravam insatisfeitos, viram nele a possibilidade de ter suas reivindicações atendidas, incluindo, nesse caso, os empresários de ensino:

Depois que a Lei n. 5.692/71 foi reinterpretada pelo Parecer nº 76/75, diluindo o caráter universal e compulsoriamente profissional do ensino de 2º grau, não havia mais como segurar a maré montante da mudança de seu texto. Com efeito, a maioria dos membros do CFE já era constituída de empresários do ensino ou seus prepostos, a quem não convinha aquela política, nem havia mais a necessidade de composição com uma orientação autoritariamente unificada, proveniente do MEC, como a que prevaleceu no início da década (CUNHA, 2014, 928-9).

Foi então que, em 1982, a lei nº 7.044 desobrigou a profissionalização, ao esvaziar o seu sentido com o novo conceito substituto de preparação para o trabalho. Após vários debates e sugestões, em âmbito do CFE, o ensino, declaradamente, propedêutico volta a ser uma realidade, ainda que excludente para a classe trabalhadora (LIRA, 2010).

Essa mudança pode sugerir um retrocesso para a democratização do ensino. No entanto, se essa é uma verdade formal, na prática, ela se mostra uma falácia. Isso porque, seja com a legislação anterior, seja com a que se estabelece em 1982, em nenhum momento,

esteve em questão o dualismo educacional. Ele apenas assumiu uma nova forma. Em conformidade com a correlação de forças e com as tensões que se estabelecem na sociedade, o sistema educacional é integrado de forma a contribuir, do modo como for possível, com a reprodução da estrutura de classes e das relações de dominação. Os órgãos do Estado, a partir de seu aparelhamento, são utilizados como os mediadores para a socialização dos custos e métodos dessa integração.

Considerações Finais

O presente trabalho se desenvolveu no sentido de compreender os diferentes projetos educacionais defendidos, e implementados, pelas frações burguesas organizadas, no período da ditadura empresarial-militar brasileira. Observando que esse foi o período em que a educação seria colocada, mais diretamente, a serviço do capital, entendemos que as principais beneficiadas com a política educacional foram as frações que, associadas ao capital internacional, se ligavam ao setor produtivo e também a fração ligada ao capital comercial, que tinha na educação, ela mesma, uma mercadoria.

Fundamentamo-nos na teorização de Rodrigues (2007), sobre educação-mercadoria e mercadoria-educação¹⁵⁵, para analisar duas organizações da sociedade civil brasileira que, nesse período, se empenharam em formulações sobre a educação, a partir das quais buscavam nortear as políticas públicas. As organizações estudadas foram o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – que articulava os mais diversos setores empresariais, sob a hegemonia das frações multinacionais e associadas – e os Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino – que reuniam diversos donos e professores de escolas particulares, mas eram dirigidos pelos mais orgânicos empresários de ensino.

O IPES, que já havia protagonizado o golpe de 1964, organizou dois encontros para tratar da temática educacional, onde foram sintetizadas as linhas gerais de seu projeto de educação. A orientação teórica que embasou tais encontros foi a Teoria do Capital Humano, a partir da qual a educação era colocada como um fator de desenvolvimento e uma explicação para o subdesenvolvimento. A materialização dessa concepção em propostas concretas definiu o modo como a educação se inseria no projeto de sociedade organizado por essas frações mais dinâmicas do capitalismo brasileiro. Isso significa que a educação não cumpria uma função isolada para esses que se constituíam como os principais articuladores do modelo de desenvolvimento que o golpe buscou defender. Ela deveria se integrar às demandas do sistema econômico, de modo a formar e conformar os trabalhadores requeridos pela indústria. Conformação essa que passava também pelo atendimento de determinadas necessidades dos trabalhadores, em conformidade com a correlação de forças que se estabelece e impõe questões para a classe dominante.

¹⁵⁵ A mercadoria-educação se refere ao modo como ela serve para o capital produtivo, oferecendo profissionais qualificados ou semiquilificados a serem incorporados à produção. A educação-mercadoria diz sobre o a condição em que a educação é a própria mercadoria, manejada pelo capital comercial.

Os empresários de ensino, que se organizavam nos CONEPES, não possuíam um projeto de sociedade definido, mas integravam os seus interesses corporativos ao projeto hegemônico, desde que estivesse em sintonia com a sua reprodução enquanto classe. No período que analisamos, isso foi o que aconteceu; as sistematizações dos CONEPES incorporaram a Teoria do Capital Humano e a partir dela organizaram a sua defesa que incidia, principalmente, sobre a liberdade de ensino e as subvenções públicas para as escolas particulares. Vimos, no entanto, que, quando do debate sobre a profissionalização do ensino médio, os empresários não puderam esconder a sua insatisfação com uma política que elevaria sobremaneira os seus custos. Apesar da pressão, eles não tiveram força suficiente para travar o processo em curso e a ele tiveram que se adaptar.

A análise da realidade educacional desvela a capacidade de adaptação, principalmente, da escola particular frente a uma gestão educacional que nem sempre a beneficiava¹⁵⁶. Nesse sentido, observamos como essa rede se manteve forte em níveis de ensino onde já havia se estabelecido – ainda que tenha reduzido a sua participação proporcional no 2º grau – e ainda estendeu a sua atuação para outros campos, antes menos ocupados, como o supletivo e o ensino superior. Além disso, na primeira oportunidade conjuntural, participou do processo em que a profissionalização universal foi posta em questão e, pouco tempo depois, seria descaracterizada a partir de uma nova lei, em 1982.

Em síntese, podemos dizer que a educação sofreu, nesse período, uma inflexão que teria como características principais a orientação tecnicista do sistema educacional e o favorecimento à mercantilização do ensino. Isso materializa as necessidades das frações de classe burguesas, cujos benefícios com a educação são incontáveis, mas também as lutas sociais que marcaram o contexto. Se, por um lado, a complexificação do sistema produtivo gerava um incremento na demanda por mão de obra qualificada, por outro, a vinculação dessa formação com a escola formal foi fruto da mobilização da sociedade em prol da expansão educacional.

Na realidade, os projetos da burguesia sempre dizem sobre a forma como ela pretende materializar seus interesses a partir de uma relação específica com os trabalhadores, em uma determinada correlação de forças. Escolhas foram feitas nesse período e, ainda que nem todas tenham sido bem sucedidas, como foi o caso da profissionalização do ensino médio, a

¹⁵⁶ A despeito de algum prejuízo, muitas foram as medidas que atendiam as demandas dos empresários, se destacando o salário-educação e a previsão de auxílio técnico e financeiro, pela mesma lei que colocou a profissionalização.

orientação geral de subsunção da educação ao capital se tornou uma condição que ainda se estende, e se aprofunda, até os nossos dias.

Isso não nos deve fazer crer que para a educação não há saída, estando ela fadada à reprodução do capital. Pelo contrário. As investidas empresariais sobre a educação decorrem, exatamente, de sua potência. Do ponto de vista burguês, o sistema educacional precisa ser controlado e constantemente subsumido, como forma de retirar-lhe a autonomia que ameaça a sua função reprodutora. No período sobre o qual nos debruçamos, as frações da burguesia brasileira compensaram a expansão educacional com o controle sobre ela, materializado na perda de autonomia por parte dos trabalhadores da educação. Para isso, se utilizaram de sua ingerência no Estado e a partir dele difundiram e socializaram os custos de sua própria reprodução, por meio da educação. O aparelhamento burguês do Estado é uma constante nas sociedades capitalistas, impondo-nos profundos desafios quanto à luta em torno da educação pública. Nesse sentido, valiosas são as contribuições de Marx quando afirma que, sem abrir mão do sistema público, não nos devemos permitir que o Estado nos eduque e sim a ele educar incessantemente. O controle dos trabalhadores da educação sobre o sistema de ensino define a forma como ele pode, de mecanismo de reprodução, se transformar em instrumento de transformação.

Referências Bibliográficas

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. O Governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil, 1961-1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BOITO Jr., Armando. Estado, Política e Classes Sociais. São Paulo: UNESP, 2007.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. Revista Brasileira de Educação. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011, p. 545-562.

CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira. A Ditadura dos Empreiteiros: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial brasileiro, 1964-1985. Niterói, 2012. Tese de doutorado em História. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense.

CARCANHOLO, R. Elementos básicos da teoria marxista do valor, 2005. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT1/gt1m2c4.pdf> Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. A categoria marxista de trabalho produtivo. In: Anais... Encontro Nacional de Economistas Marxistas, n. 1, Curitiba, 2007.

CARCANHOLO, R. & Nakatani, P. O Capital Especulativo Parasitário: uma precisão teórica sobre o capital financeiro, característico da globalização, 1999. Disponível em: <http://sites.uol.com.br/carcanholo> Acesso em: 15 jul. 2014.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. Uma Introdução à História. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. (Org.) . Escravidão e abolição no Brasil : novas perspectivas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Para uma crítica do método em Marx. Anotações sobre a introdução de 1857. Niterói: UFF/ICHF, 1990.

_____. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar (org.). Democracia e educação em Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Eduff/Autores Associados, 2005.

CARVALHO, Celso. O simpósio: “A Educação que nos convém: o IPES e a organização político-ideológica da burguesia na década de 1960.” EccoS, S. Paulo, v.9, n.2, p. 369-385, jul./dez. 2007.

CERQUEIRA, Eli Diniz; BOSCHI, Renato Raul. Empresariado Nacional e Estado no Brasil. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

CHAUÍ, Marilena. A história no pensamento de Marx, In: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas, 2007, São Paulo: CLASCO.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In:_____. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Teoria e Educação no labirinto do capital. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001, p.130-155.

CONGRESSO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE ENSINO, 8., 1964, Salvador. Anais... Salvador, 1964.

_____. 9., 1966, Curitiba. Anais... Curitiba, 1966.

_____. 10., 1967, Fortaleza. Anais... Fortaleza, 1967.

_____. 11., 1969, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 1969.

_____. 12., 1971, Recife. Anais... Recife, 1971.

COUTINHO, Carlos N. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio C.; NEVES, Lúcia M. W. Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 173-200.

CUNHA, Luís Antônio. Política Educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

_____. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. A Universidade Reformanda. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. Educ. Soc. 2007, vol.28, n.100, p. 809-829.

_____. Ensino Profissional: O grande fracasso da ditadura. Cadernos de pesquisa. 2014, v.44, n.154, p. 912-933.

DEMIER, Felipe, (2014), —Populismo e historiografia na atualidade: lutas operárias, cidadania e nostalgia do varguismo. In: MELO, D. B. de (Org.). A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, p. 125-156.

DRAIBE, Sônia. Rumos e Metamorfoses: Estado e Industrialização no Brasil, 1930/1960. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

DREIFUSS, René Armand. 1964: a conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe. Petrópolis: Vozes, 1981.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Educação no Brasil anos 60: O pacto do silêncio. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FONTES, Virgínia. Reflexões impertinentes: história e capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro, Bom Texto, 2005.

_____. O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1984.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. In: CIAVATTA, Maria (org.). Gaudêncio Frigotto. Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GERMANO, José Wellington. Estado militar e educação no Brasil. São Paulo: Cortez editora, 1993.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. A concepção dialética da História. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. Americanismo e Fordismo. In: _____. Cadernos do Cárcere. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, 239-282.

_____. Cadernos do Cárcere, volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS SOCIAIS. A educação que nos convém. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

_____. Simpósio sobre a Reforma da Educação. Documento Básico. Rio de Janeiro, 1964a.

_____. Simpósio sobre a Reforma da Educação. Delineamento Geral de um Plano de Educação para a Democracia no Brasil. Rio de Janeiro, 1964b.

_____. Boletim Mensal: A Reforma da Educação. Rio de Janeiro, 1964c.

KOSIK, Karel. A Totalidade Concreta. In: Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, 33-58.

LAPA, José Roberto do Amaral (Org.). Modos de Produção e Realidade Brasileira. Petrópolis: Vozes, 1980

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a Universidade no capitalismo dependente. In: FÁVERO, Osmar (org.). Democracia e educação em Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Eduff/Autores Associados, 2005.

_____. 25 anos de Educação Pública no Brasil: notas para um balanço. In: GUIMARÃES, Cátia, et al.(orgs.). Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010, pp.29-72.

_____. A universidade reformanda: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação. Revista Contemporânea de Educação, vol. 8, n. 16, agosto/dezembro de 2013.

_____. Organização, Estratégia Política e o Plano Nacional de Educação, 2014. Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estratégia-Política-e-Plano-Nacional-Educação.pdf> Acesso em: 10 fev. 2015.

LIGUORI, Guido. Roteiros para Gramsci. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LIRA, Alexandre Tavares Nascimento. A legislação de educação no Brasil durante o regime militar (1964-1985): um espaço de disputas. Niterói, 2010. 367f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

LUCÁCS, George. As bases ontológicas do pensamento e da atividade humana. São Paulo: Temas de Ciências, nº 4, 1978, pp. 1-18.

MANTEGA, Guido; MORAES, Maria. Acumulação Monopolista e Crises no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MARX, Karl. Introdução. I. produção. II. Relação geral entre a produção e a distribuição, a troca, o consumo. III. O Método da Economia Política. In:_____. Contribuição à crítica da economia política. Lisboa: Paulo: Estampa, 1977, p. 211-237.

_____. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. São Paulo, Boitempo Editorial, 2004.

_____. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. O Capital: Crítica à Economia Política, livro 1, vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Teses ad Feuerbach. A Ideologia Alemã. História. Sobre a produção da consciência. In:_____. A ideologia alemã (Feuerbach). São Paulo: Ciência Humana, 1979, 11-77.

_____. O Manifesto Comunista. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MATTOS, Marcelo Badaró. Trabalhadores e sindicatos no Brasil. 2a.. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MELO, D. B. . O golpe de 1964 e meio século de controvérsias: o estado atual da questão. Revista História & Luta de Classes, v. 10, p. 11-21, 2014.

MENDONÇA, Sonia R. de. Estado e Economia no Brasil: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS: considerações político-conceituais. Outros Tempos (UEMA. Online), v. I esp, p. 1-12, 2008.

_____. Sociedade civil em Gramsci: venturas e desventuras de um conceito, _____, 2013. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/estadoepoder/7sneq/docs/001.pdf> Acesso em: 16 set. 2014.

MENDONÇA, S. R.; FONTES, V. M. História do Brasil recente (1964-1980). São Paulo: Ática, 1988.

MÉSZÁROS, István. A Teoria da Alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINTO, Lalo Watanabe. As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

MOTTA, Vânia C. & MAGALHÃES, Ligia K. Tecnologia Social: massificação periférico-dependente revestida pelo discurso de universalização da educação básica brasileira. In: ANDRADE, Juarez(Org.) O Estado Brasileiro e a Educação Básica: os limites da universalização. Juiz de Fora: FABEB: Editora UFJF (no prelo).

NETTO, José Paulo. Pequena História da Ditadura (1964-1985) São Paulo: Cortez Editora, 2014.

OLIVEIRA, Francisco de. Crítica à razão dualista/O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Marcos Marques. Os empresários da educação e o sindicalismo patronal. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

PORTELLI, Hugues. Gramsci e o bloco histórico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS, Nicos. O Estado, o poder e o socialismo. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RIBEIRO, T. R. M. Das Missões à Comissão: ideologia e projeto desenvolvimentista nos trabalhos da “Missão Abbink” (1948); e da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (1951-1953). Niterói, 2012. 240f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

RODRIGUES, José. O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Os empresários e a educação superior. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de O. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1982.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. V.12 n.34 Jan./abr. 2007. pp. 152-165.

_____. O Legado Educacional do Regime Militar. Caderno Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008, p. 302.

_____. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3ª ed. Campinas, Autores Associados, 2010.

_____. A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. 12ª ed. Campinas, Autores Associados, 2011.

SCARFONI, Eduardo Norcia. Os Congressos Nacionais dos estabelecimentos particulares de ensino : CONEPE (1944-1964): a construção do consenso pela continuidade dos subsídios do Estado ao ensino privado. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

SILVEIRA, Zuleide S. Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. São Paulo: Paco Editorial, 2010

_____. Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades, e rupturas - estudo comparado Brasil e Portugal (1995-2010). Niterói, 2011. 445f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

_____. “Educação profissional, desenvolvimento econômico e desenvolvimento científico-tecnológico”. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs.). Realidades da Educação Profissional no Brasil. Campinas: Alínea, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

SHULTZ, Theodore W. O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SINGER, Paul. Tecnologia e divisão do trabalho. In: HAMBURGER, Ernst W. (coord.). Ciência, tecnologia e desenvolvimento. São Paulo: Brasiliense, 1971, p. 37-88.

SOUZA, M. I. Os Empresários e a Educação: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: Vozes, 1981.