

**Éder Fernando dos Santos**

O ensino superior no Brasil e os “Acordos MEC/USAID”: o intervencionismo  
norte-americano na educação brasileira.

Maringá

2005

**Éder Fernando dos Santos**

O ensino superior no Brasil e os “Acordos MEC/USAID”: o intervencionismo  
norte-americano na educação brasileira.

Dissertação apresentada como  
requisito parcial à obtenção do grau  
de Mestre.

Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Mestrado em Fundamentos da  
Educação, Universidade Estadual de  
Maringá.

Orientador: Professor Doutor Mário Luiz  
Neves de Azevedo.

Maringá

2005

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S237e Santos, Éder Fernando dos  
O ensino superior no Brasil e os "Acordos MEC/USAID": o intervencionismo norte-americano na educação brasileira / Éder Fernando dos Santos. - Maringá, PR : [s.n.], 2005.  
1 CD-ROM; 4 ¼ pol.

Orientador : Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo  
Dissertação (mestrado) -Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

1. Ensino superior - Brasil. 2. Acordo MEC/USAID - Brasil e Estados Unidos. 3. Acordo educacional - Brasil e Estados Unidos. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 21.ed. 378.81

“Caminho por uma rua  
que passa em muitos países  
se não me vêem, eu vejo,  
e saúdo velhos amigos. . .”

(Canção Amiga – Carlos Drummond de Andrade)

## SUMÁRIO.

AGRADECIMENTOS.....	6
LISTA DE SIGLAS.....	7
RESUMO.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – As mediações do processo histórico.	
1.1 Delineamento histórico ao desenvolvimento do capitalismo moderno no Brasil (1890–1964).....	21
1.2 Criação e consolidação da universidade brasileira (1909–1964): um esboço histórico.....	72
CAPÍTULO II – Relações entre escola e capitalismo no Brasil.	
2.1 Fundamentos teóricos do pensamento educacional brasileiro: a influência da economia da educação.....	80
2.2 A Teoria do Capital Humano como recurso prático/ideológico das políticas educacionais conservadoras no Brasil.....	84
CAPÍTULO III – A atuação da USAID no ensino superior brasileiro.	
3.1 Os "Acordos MEC/USAID" e a Reforma Universitária: o militarismo e o “progresso” econômico subordinado.....	105
3.2 Acordos, relatórios, leis e discursos: a aplicação dos planos da Reforma Universitária.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS.....	155
ANEXOS.....	162

Agradeço aos meus pais pela compreensão.

Agradeço aos meus grandes amigos do Espaço Marx de Maringá pelo estímulo de continuar lutando:

Pedro, Ademir, Odair, Rosângela, Maria do Carmo, Leonir, Nágela, Maurício, Fábio, Taiara, Isabel, Fernando e Marcos.

Agradeço ao amigo e professor Mário Luiz Neves de Azevedo.

Às amigas do Mestrado:

Micheli Fernandes, Andréia Pires Rocha e Eloá S. Dutra Kastelic.

E acima de tudo agradeço à

LÍGIA e ao MURILO

por estarem na minha vida.

Eu os amo muito!

**Lista de siglas.**

CAPES - Comissão Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENPES - Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Petrobrás

CEPEL - Centro de Pesquisa de Energia Elétrica da Eletrobrás

CFE - Conselho Federal de Educação

CPqD - Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Telebrás

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária

DESU - Diretoria do Ensino Superior

EAPES - Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior

EPES - Equipe de Planejamento do Ensino Superior

ESG - Escola Superior de Guerra

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

EUA - Estados Unidos da América

GTRU - Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária

IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MEC - Ministério da Educação e Cultura

SNEL - Sindicato Nacional dos Editores de Livros

UNE - União Nacional dos Estudantes

USAID - United States Agency for International Development

UDF - Universidade do Distrito Federal

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UnB - Universidade de Brasília

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP - Universidade de São Paulo

USIMINAS - Usina Siderúrgica de Minas Gerais



**Resumo.**

O presente trabalho destina-se à área de Fundamentos da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, especificamente ao grupo de pesquisa “Política Educacional e Ensino Superior”, sob orientação do Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, uma vez que pretendemos estudar a história das universidades e do ensino superior brasileiro. Em decorrência, a presente pesquisa se enquadra na perspectiva da História da Educação e na análise da gênese histórico-social da universidade brasileira. Para tanto, nosso objeto de discussão está focalizado nas intervenções norte-americanas no interior das estruturas do ensino superior brasileiro, mais precisamente, após o golpe militar de 1964 a 1971 último ano de vigência oficial dos “Acordos MEC/USAID”.

**Palavras-chave:** Universidade, Ensino Superior, Reforma Universitária, Acordos MEC/USAID

**Abstract.**

The present work is destined to the Education Foundations area of the Master's degree program in Education of Maringá State University, specifically to the group of “Educational Politics research and Higher Education”, under orientation of Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, once we intended to study the history of universities and Brazilian higher education. In consequence, the present research fits in the perspectives of the History of Education and in the analysis of the historical-social genesis of Brazilian university. Therefore, our object of discussion is focused in the North American interventions inside the structures of Brazilian higher education, more precisely from 1964 military coup to 1971, last year of official validity of the “MEC/USAID Agreements”.

**Key words:** University, Higher Education, University Reform, MEC/USAID Agreements.

## Introdução

O presente trabalho pretende identificar quais as determinações sócio-históricas que levaram o Ministério da Educação brasileiro, no período de 1964 até 1971, a firmar acordos de cooperação com a USAID (United States Agency for International Development)<sup>1</sup>. Tendo em vista que tais acordos inseriram-se em uma conjuntura de profundas transformações estruturais no âmbito do capital nacional, compreendemos que o aparato ideológico da USAID<sup>2</sup> açambarcava sobremaneira toda a esfera educacional, sendo instrumento de hegemonia em prol do modelo burguês multinacional-associado emergente. Neste sentido, por intervir diretamente na organização interna das instituições de ensino, o estudo destes acordos é de suma importância para a compreensão do desenvolvimento do ensino superior no contexto histórico brasileiro, bem como do papel dos governos norte-americano e brasileiro neste processo.

Para efeito introdutório vale relembrar, resumidamente, as teses do assessor estadunidense Rudolph Atcon, convidado da Diretoria de Ensino Superior do MEC para ser um dos principais idealizadores da reformulação da universidade brasileira e do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras). Atcon defendia que a Universidade deveria se libertar de todas as malhas do Estado, ter autonomia plena para se desenvolver enquanto empresa privada. Sua administração deveria acompanhar o modelo industrial de gestão. Nesse aspecto, as reformas educacionais propostas por

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que este trabalho destina-se à avaliação do significado histórico dos “Acordos MEC/USAID” e sua relação com o padrão subordinado do desenvolvimento capitalista brasileiro.

<sup>2</sup> “A USAID, agência do Estado Norte-Americano, subordinada à Administração de Cooperação Internacional, foi criada pelo Ato de Segurança Mútua de 1958, em substituição ao Fundo de Empréstimo para o Desenvolvimento. Sua estrutura e seu sistema eram regidos pela lei/ato “Act for International Development”, de 1950, que legalizou a Mensagem de Truman.” (NOGUEIRA, 1999, p. 48) A USAID foi criada com a incumbência de elaborar projetos de desenvolvimento, promover e intermediar empréstimos que viabilizassem tais projetos.

Atcon só podem ser entendidas através da articulação dialética entre a mundialização do capital e a luta pela hegemonia política (luta de classes); onde as teses de Atcon serviram, limitadas ao alcance do indivíduo e a seu modo, tanto para referendar ideologicamente o processo de mundialização do capital em geral quanto para a hegemonização do capital norte-americano em particular. Assim sendo, a análise dos conteúdos dos programas e propostas do assistente norte-americano, é parte importante para estabelecer as relações devidas entre os interesses das classes dominantes brasileiras e os interesses do capital monopolista estadunidense.

Neste sentido, ergueu-se no interior das observações feitas por nós, a seguinte problemática: Qual o papel que os “Acordos MEC/USAID” desempenharam na reformulação do ensino superior brasileiro na década de 1960 e quais as determinações que os mediatizaram com o padrão de acumulação capitalista do período? O problema assim formulado pode ter uma melhor explicitação através do levantamento de questões complementares que seguem:

Pode-se supor que antes dos “Acordos MEC/USAID” já existia no Brasil um movimento voltado à reformulação do ensino superior, especialmente nas universidades, que apresentasse os mesmos fundamentos ideológicos desses acordos? Em que sentido pode-se afirmar que os “Acordos MEC/USAID” concretizaram a intervenção norte-americana na educação brasileira?

Ao trazermos à tona temas polêmicos referentes à história da educação brasileira, tomamos nosso objeto de investigação enquanto obra coletiva e inacabada. Deste modo, propomos uma contribuição ao estudo dos “Acordos MEC/USAID” e suas vinculações com a formação histórica do Brasil moderno. Postulamos, a relevância tanto da

compreensão da gênese da crise da educação brasileira no período ditatorial como da ascensão de um “novo” modelo educacional, a favor de um “novo” grupo hegemônico no comando do Estado. Grupo este que conquistou o poder estatal fazendo uso incessante da atividade conspiratória como instrumento de hegemonia<sup>3</sup>.

As práticas educacionais vão ao encontro do sistema econômico-social que as precedem. Nesse aspecto, a conjuntura progressiva do capital mundializado, sob a ótica do desenvolvimento acelerado e subordinado da industrialização nos países periféricos, acarretou, conseqüentemente, a procura de infra-estruturas que viabilizassem a organização/perpetuação deste sistema.

Tem-se, assim, de um lado, uma crescente demanda de pessoal, por parte do sistema econômico, e, de outro, uma crescente oferta de trabalho por parte das camadas médias, que vêm nas hierarquias ocupacionais das empresas a única forma de manter e conquistar status.(ROMANELLI, 2001, p. 205)

A educação era vista, por um lado, como abertura possível à camada média da população de efetivar-se no contexto empresarial privado e estatal, e por outro lado, como maneira encontrada pelas empresas, privadas e públicas, para compor seu funcionalismo especializado.

Inicialmente a política educacional no pós-64, atendeu, superficialmente, às reivindicações quantitativas da demanda social por educação. Todavia, a ineficiência estrutural da educação brasileira, herdada da crise econômica gestada na década de 1950 e agravada no início da década de 1960, levou o governo de Costa e Silva a adotar

---

<sup>3</sup> Em “1964: a conquista do Estado” René Armand Dreifuss expôs de forma bastante concisa a atividade conspiratória dos militares golpistas, sediados na Escola Superior de Guerra, aliados a empresários criadores do complexo político-ideológico formado pelo IPES/IBAD. Tal atividade conspiratória desde o início assumiu um caráter nitidamente de classe. Além disso, como aponta Phyllis R. Parker, houve a participação direta de empresas norte-americanas e do Governo de seu país em manipulações e pressões econômicas contra o Governo brasileiro, especialmente após o caso ITT no Rio Grande do Sul.

medidas de contenção de gastos e capitalização de recursos, o que agravou ainda mais a crise do sistema educacional como um todo, pois ele não correspondia efetivamente às exigências quantitativas e qualitativas do Estado, muito menos às da população. Tal fato resultou na contestação do sistema educacional, feita por organizações estudantis e de classe, além do fortalecimento dos movimentos em prol das reformas do ensino no interior do próprio Estado.

Para refrear a crise, o governo militar adotou algumas medidas específicas na educação, confluentes com a etapa de “recuperação” do modelo produtivo, o chamado milagre econômico. Nestas circunstâncias, não se pode perder de vista que se acentuava uma fase de transição, de redefinição do padrão econômico e político, tanto quanto do educacional, com a intensificação da subordinação dos países de periferia aos países do centro do capital. Pois, com a instauração/manutenção do modelo econômico baseado na exportação agrícola e de matérias primas e na importação de bens de consumo, foi proporcionado às camadas médias brasileiras um nível de consumo maior para os padrões até então vigentes. Em decorrência, a procura pelos bens materiais e intelectuais que elevariam o *status* social das camadas médias cresceu. “A crise, portanto, consubstanciou-se no confronto do crescimento de duas demandas (em ritmo desigual, evidentemente) com a incapacidade do sistema educacional de funcionar como mediador eficiente.” (Id. *Ibd.*, p. 208)

A crise educacional brasileira além de servir de justificativa à intervenção, assegurou ao setor externo a oportunidade para propor uma organização de ensino capaz de redefinir a política educacional brasileira em direção a uma maior “produtividade”. Aliando-se, desta maneira, à massiva propaganda governamental que procurava incutir a idéia de que o investimento na educação alavancaria o progresso nacional, por isso seria

prioridade para as políticas de desenvolvimento do Estado. Desta forma, por ter atendido, mesmo que de modo superficial, os anseios da população em geral e das camadas médias urbanas em particular, o governo militar assegurou terreno para a sedimentação das políticas econômicas e educacionais vinculadas ao padrão de acumulação capitalista subordinado.

Nessa perspectiva, os acordos de cooperação para o desenvolvimento da educação, especialmente aqueles referentes à reformulação da Universidade, sintetizaram o grau de subordinação do Brasil em relação à hegemonia dos países capitalistas centrais. Dentre as estratégias de hegemonia da USAID, destacamos aquelas relativas ao treinamento de brasileiros para funções administrativas de execução dos planos elaborados para as instituições educacionais, tendo em vista que a eficácia da USAID acoplava-se ao nível de compartimentação e elaboração de uma nova “produtividade” educacional voltada à satisfação das necessidades do capital estrangeiro associado ao novo padrão de acumulação capitalista implantado pelos militares.

Segundo Goertzel, foram objetivos da USAID consolidar o “empresarialismo”<sup>4</sup> na educação dos países periféricos; inserindo-o no processo escolar como um todo, no sentido de torná-lo eficaz para o desenvolvimento, e reforçá-lo no ensino superior, a fim de submeter os aparelhos ideológicos privados regionais diretamente às instituições americanas de ensino superior. Estes objetivos, eram justificados tendo como base as

---

<sup>4</sup> No calor do período das assinaturas dos acordos MEC/USAID, o pesquisador brasileiro norte-americano Ted Goertzel escreveu um artigo publicado no Brasil pela Revista Civilização Brasileira denunciando, segundo ele, os verdadeiros interesses de seu país no ensino superior brasileiro. As análises de Goertzel, denotaram uma certa confusão conceitual, pois as relações por ele estabelecidas entre o “empresarialismo” e o fascismo careceram de uma definição mais precisa. E ao que tudo indica não procede a oposição entre o “empresarialismo” e o liberalismo estadunidense, pois ambos não se excluem são praticamente sinônimos que compõem o movimento de mundialização do capital e de hegemonização norte-americana.

deficiências dos sistemas de ensino brasileiros, que por sua vez, seriam um empecilho ao desenvolvimento econômico do país.

Apesar do relativo crescimento no investimento público para a graduação e a pós-graduação quando da efetivação da Reforma Universitária de 1968, observamos que os formuladores dos programas para a educação da USAID, em associação com o governo militar, defendiam a Universidade como sistematizadora dos ideais conservadores de progresso econômico (produção capitalista subordinada), para um suposto bem-estar social. Esta caracterização repousa na idéia de que a educação escolar conteria propriedades potenciadoras de capital.

Quando analisamos a conjuntura histórica do período ditatorial, observamos que a totalidade societária – sem perdermos de vista as mediações particulares da educação – caracterizou-se pela sedimentação do poder autocrático da burguesia brasileira e pela associação/subordinação do capital nacional ao capital internacional. A combinação destes fatores se manifestou nas políticas educacionais postas em prática pelo governo militar, pois, além de ter referendado as contradições entre capital e trabalho, a reforma do sistema educacional brasileiro serviu de salvaguarda ideológica para o Estado. Como instrumento de compreensão desta inter-relação entre as práticas político-educacionais dos militares brasileiros e dos projetos educacionais propostos pelos assessores estadunidenses, propomos a análise do conjunto prático-ideológico da teoria do capital humano que, no nosso entendimento, fundamentava significativamente a ação da USAID e acabou sendo incorporado pelo governo militar no encaminhamento das reformas do ensino da década de 1960.

Em linhas gerais, os “Acordos MEC/USAID”, além de procurar atingir todos os níveis e ramos acadêmicos, também interferiram no funcionamento interior do sistema educacional brasileiro. Reestruturaram administrativamente as instituições, planejaram-nas sob a lógica do capital dependente/associado treinando, assim, pessoal docente e técnico para garantir sua continuidade. Destacamos, desta forma, a atuação do Conselho Federal de Educação, que através dos poderes a ele conferidos pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024 de 1961), justificou os acordos e investiu os Estados de um poder tecnocrata, garantindo, assim, o seu sucesso efetivo e o consentimento no interior das práticas educacionais. À vista disso, os “Acordos MEC/USAID” foram firmados com a salvaguarda legal dos aparelhos repressivos do Estado. Pois, com a instauração do chamado Governo de “exceção” e, conseqüentemente, dos Atos Institucionais que afixaram a perpetuação do Estado autocrático militar, as práticas políticas empenhadas pela ditadura civil-militar foram garantidas por um aparato legal comprometido com os seus interesses fundamentais. Tais ferramentas legais materializaram-se, por sua vez, na sociedade civil, através dos aparelhos privados de hegemonia, ou seja, universidades, empresas, partidos, entre outros.

Pelas colocações feitas acima, evidenciou-se a importância de uma pesquisa sobre os “Acordos MEC/USAID” que viesse a contribuir para uma maior compreensão do processo histórico-educacional da década de 1960 no Brasil. Além disso, este tema nos motivou de maneira particular porque seu estudo ofereceu-nos fundamentos importantes para a compreensão das estratégias atuais, apoiadas no neoliberalismo e voltadas para o desenvolvimento do ensino superior dos países latino-americanos.



Este trabalho teve sua viabilidade assegurada pela disponibilidade de fontes primárias e secundárias em diversos arquivos e bibliotecas nacionais. Procuramos utilizar os meios possíveis para analisar, de forma satisfatória, o conteúdo e o significado histórico dos acordos entre o MEC e a USAID para a reformulação da universidade brasileira. Para isso, lançamos mão fundamentalmente da análise bibliográfica e de alguns documentos primários, essenciais para a análise do objeto.

Buscando resultados mais eficientes para a pesquisa, procuramos identificar os fundamentos ideológicos contidos no construto teórico dos estrategistas da USAID e do Governo militar. Relacionando-os com a introdução do tecnicismo industrial capitalista – representado aqui pela teoria do capital humano – como categoria fundamental para um suposto processo de melhoria dos resultados da educação. Para, assim, compreender até que ponto os “Acordos MEC/USAID” representaram fatores de pressão ao movimento de Reforma Universitária concretizada em 1968.

Com objetivo de alcançar os supostos acima, salientamos a importância de se compreender as determinações socioeconômicas que permeiam a lógica do capital mundializado e suas conexões com a educação superior, principalmente à lógica voltada para a definição de acordos de cooperação econômica dos Estados Unidos com países latino-americanos, especialmente o Brasil. Lógica esta representada fundamentalmente pela assinatura da Carta de Punta del Leste a qual deu origem à famigerada Aliança para o Progresso.

Um dos mais desafiadores momentos da pesquisa é definir de modo satisfatório a orientação teórica que encaminhe o estudo ao esclarecimento da realidade. À vista

disso, acreditamos que a totalidade do conjunto teórico marxista<sup>5</sup> nos proporciona a concretização dos intuitos desta pesquisa. Outrossim, pretendemos efetuar as mediações das análises da realidade brasileira utilizando autores que tenham como pressuposto teórico fundamental as categorias e conceitos elaborados pela multiplicidade analítica marxista. Todavia, procuramos não excluir autores que se enquadram em outros campos de idéias. Em conseqüência, comungamos com a afirmação de José de Oliveira Arapiraca:

Partimos então do pressuposto de que os fatos não falam por si, mas que, antes, mesmo a simples noção de dado é sempre o resultado de uma interpretação de interpretações e de fatos, e não a simples descrição destes. A interpretação aqui é uma tentativa de ultrapassar os fatos e apreendê-los para explicá-los criticamente dentro de um contexto ou de uma totalidade, no caso a sociedade brasileira com suas implicações, compromissos e alinhamentos internacionais. (ARAPIRACA, 1982, p. 11).

A saber, o conceito de “relações de forças internacionais” de Gramsci nos proporcionou parâmetros, por exemplo, para entender o papel do governo norte-americano na proliferação de ditaduras militares por toda a América Latina. Além disso, o conceito de “relações de forças internas”, do mesmo autor, subsidiou-nos o entendimento da não aplicação, por parte do governo militar brasileiro, da totalidade das propostas da USAID para o ensino superior. Desta forma, ao partirmos da dimensão nacional é possível analisar o papel do Estado brasileiro como instituição reguladora e organizadora de uma forma particular de desenvolvimento capitalista, tal mediação corresponde aos interesses de determinadas frações de classes que procuram legitimar sua hegemonia utilizando métodos de coerção e coação. Segundo Afonso e Souza, a dimensão político-econômica internacional, na qual o Brasil estava inserido, se definiu pela:

---

<sup>5</sup> Para nós o significado do conjunto teórico marxista é entendido como construto inacabado e coletivo.

[. . .] política de integração e subordinação da economia nacional à dinâmica e às necessidades do sistema do capital mundial, a qual é realizada através de um modelo político autoritário e excluyente em relação às várias classes que participavam do pacto populista dos períodos anteriores. (AFONSO; SOUZA, 1977, p. 09-10)

Como exercício de compreensão da gênese do processo de ascensão ao poder do novo segmento da classe dominante brasileira e a luta<sup>6</sup> empreendida no interior da sociedade civil em direção à reforma da educação, é imprescindível lançarmos mão das teorias do Estado de Gramsci especialmente o conceito de hegemonia<sup>7</sup> formulado por este pensador. Desta maneira, mesmo sem termos feito a análise sistemática da teoria gramsciana, tal arcabouço teórico nos serviu de guia elementar para a apreensão do caráter fundamental do Estado capitalista moderno.

A metodologia utilizada no transcorrer desta pesquisa fundamentou-se na abordagem histórica do nosso objeto de estudo. Tal abordagem implica na análise desse objeto a partir de sua gênese e da sua inserção na totalidade dos fatores que o determinaram. Outrossim, tornou-se indispensável situarmos os “Acordos MEC/USAID” no contexto nacional e internacional da década de 1960. Além disso, fez-se necessário investigarmos os períodos históricos imediatamente anteriores que explicam as características essenciais contidas no quadro conjuntural no qual se concretizaram os acordos que elegemos como objeto de pesquisa. Tecnicamente, esta pesquisa exigiu, dentro de limites postos e claramente verificáveis, uma análise cuidadosa da bibliografia referente ao tema e um resgate da produção teórico-filosófica do pensamento marxista brasileiro por meio de seus nexos educacionais. A vista disso, para entendermos a realidade do

---

<sup>6</sup> Nesse sentido, o termo luta para nós significa – na formulação do conceito marxista – “luta de classes” que é própria das sociedades divididas em classes antagônicas.

<sup>7</sup> O conceito de hegemonia utilizado neste trabalho foi extraído da obra do filósofo italiano Antônio Gramsci, e nós o entendemos como o resultado do amadurecimento teórico e do enriquecimento das determinações históricas do conjunto do pensamento comunista revolucionário. Ou seja, Gramsci ampliou

processo histórico em suas múltiplas determinações, fez-se necessário recuperarmos algumas fontes de pesquisa primárias e secundárias referentes ao ensino superior antes, durante e depois do período militar.

Para alcançarmos os intuitos expostos acima procuramos utilizar as seguintes ferramentas de pesquisa: Como fontes primárias nos baseamos no conteúdo dos textos dos “Acordos MEC/USAID”, na produção teórica de Rudolph Atcon sobre a reformulação da universidade brasileira, bem como na documentação oficial relacionada à reformulação da universidade. Como fontes secundárias fizemos uso de comentadores dos “Acordos MEC/USAID”, de teóricos da economia da educação, além dos historiadores – entre outros pesquisadores das diversas áreas das ciências humanas – que trabalham com a história da educação brasileira, a história do período militar e a história do Brasil como um todo.

## **CAPITULO I – As mediações do processo histórico.**

### **1.1 Delineamento histórico ao desenvolvimento do capitalismo moderno no Brasil (1890-1964).**

Faz-se necessário analisarmos a gênese do contexto histórico que encerra as políticas educacionais aplicadas pelo governo brasileiro pós-64. Da mesma forma, para que possamos entender as transformações ocorridas nas relações de produção da existência ao longo do século XX no Brasil, avaliamos ser conveniente retomar, mediante um esboço breve, sintético e um tanto esquemático, o processo de complexificação da materialidade concreta que envolveu o modo de produção capitalista brasileiro durante o século XIX. Levando em consideração as mediações particulares e gerais que determinaram esta forma de sociabilidade no referido período.

Pretendemos, portanto, como afirma Freitas (1992), penetrar nos poros da dinâmica histórica desnudando as particularidades da modernização capitalista brasileira. À vista disso, vale destacar que, na constituição *sui generis* do Brasil moderno, a atividade prática da burguesia escravagista e latifundiária, livre do exclusivo colonial, se dá por um processo de constantes reformas conservadoras atestando o caráter autocrático da composição sócio-político-econômica brasileira.

[. . .] aqui, por exemplo, o processo de criação da força de trabalho livre ou da emancipação política da sociedade não se dá em consonância com o estabelecer de uma nova base societária, com o romper definitivo com o passado, com o desenvolvimento mais ou menos homogêneo das forças produtivas, com o aparecimento de uma classe social que aliasse este desenvolvimento a uma visão de mundo não excludente. (FREITAS, 1992, p. 15)

Prosseguindo neste viés de análise, Mazzeo (1989) considera que a formação ontogenética particular do capitalismo no Brasil seguiu um caminho distinto da "via

clássica" do desenvolvimento capitalista (França e Inglaterra), pois: "Nessas formações sociais (Inglaterra e França), como disseram Marx e Engels, cada momento da evolução efetivada pela burguesia era acompanhada de um processo político correspondente."<sup>8</sup>(MAZZEO, 1989, p. 107) Entretanto, mesmo estabelecendo características que as assemelham na entificação universal do modo de produção capitalista, as formações inglesa e francesa possuem particularidades fundamentais. No caso da Inglaterra, durante o embate travado contra a nobreza feudal pela conquista do poder político, a nascente burguesia fundiária processa a transformação gradativa da propriedade senhorial em propriedade capitalista, levando, desta maneira, ao aburguesamento da nobreza que "reforça o processo de acumulação capitalista e chega a montar o aparelho de Estado para esse fim."(MAZZEO, 1989, p. 108) (Grifo do autor)

Já na França, a radicalização da política revolucionária foi levada a cabo por conta do atraso no desenvolvimento das relações capitalistas no campo. Neste país,

[. . .] a revolução será mais radicalizada pois é uma burguesia amadurecida ideologicamente que irá pôr abaixo os entraves para o seu desenvolvimento, em aliança com o campesinato, a pequena burguesia e as classes populares urbanas (a *sans-culotterie*). Como na França a revolução burguesa se dá um século mais tarde que a inglesa, onde as condições históricas para o pleno capitalismo já estarão postas, poderemos chamar esse processo como o mais "tipicamente" burguês. (MAZZEO, 1989, p. 108)

Nota-se, portanto, que tanto nos desdobramentos revolucionários da guerra civil inglesa como no processo qualitativamente mais radical de ascensão da burguesia francesa, as massas populares tomam acento histórico decisivo na conjuntura de luta contra o antigo regime, tendo a oportunidade de participar e se organizar com vias à ampliação de suas

---

<sup>8</sup> Citado por Mazzeo - Karl Marx e Friedrich Engels, *Manifesto do partido comunista* (São Paulo: Ed.

lutas sociais. Para Mazzeo (1989), a luta de classes nessas formações sociais acabou assumindo um evidente caráter de desenvolvimento capitalista, levando à destruição completa dos resquícios feudais.

No quadro histórico dessas revoluções, o liberalismo é, objetivamente, a expressão teórico-ideológica do momento eminentemente revolucionário de um novo modo de produção e de sua vanguarda — a burguesia. (MAZZEO, 1989, p. 109)

No que diz respeito às formas tardias de desenvolvimento capitalista, a Alemanha constituiu-se como uma espécie de referencial. Por ter encaminhado a passagem do feudalismo ao capitalismo de forma lenta e gradual sem rupturas revolucionárias com o Antigo Regime, os alemães inauguraram uma via de desenvolvimento capitalista distinta da trajetória clássica, caminho este que Lênin chamou de "via prussiana". O processo de entificação do capitalismo na Alemanha iniciou-se com a transformação lenta do domínio das propriedades fundiárias feudais para o domínio das propriedades de cunho capitalista (os chamados *junkers*). Desta maneira, o rompimento com a forma sócio-político-econômica anterior se dá através de reformas modernizadoras, encabeçadas pela nobreza *junker*. Consequentemente, o Estado, sob o domínio *junker*, se fortalece e acaba por definir-se como organizador máximo das reformas modernizadoras preconizadas pela burguesia fundiária.

Nesse sentido, o novo paga um grande e pesado tributo ao velho que se materializa no pacto conciliador que a burguesia fixa com a nobreza terratenente. A necessidade de unificação do país e a fragilidade de sua burguesia industrial impediram-na de romper revolucionariamente com a arcaica burocracia feudal sem desencadear um grande processo revolucionário. (Id. *Ibd.*, p. 109)

A materialidade concreta das forças produtivas alemãs levou a uma conformidade ideológica significativamente diferente da inglesa e mais ainda da francesa. A partir deste quadro:

Estabelece-se, então, uma aliança conciliatória com a nobreza *junker*, que consubstancia-se numa forma de Estado que iria refletir todo o atraso econômico-industrial do capitalismo alemão, cujo processo acumulatório é realizado dentro de uma estrutura produtiva feudal onde a industrialização se dá no período posterior ao da Inglaterra e da França. Podemos dizer que o caminho prussiano de desenvolvimento capitalista é historicamente menos "generoso" do que o da "via clássica". Enquanto, no segundo, o processo de desenvolvimento liberta o camponês das cadeias da servidão feudal, o primeiro transforma essa servidão em grilhões capitalistas. No entanto, estas "sobrevivências" feudais não impediram o desenvolvimento industrial alemão, um desenvolvimento que não surge, como o inglês e francês, no período das manufaturas, mas já no século XIX, dentro de um capitalismo moderno. (Id. *Ibd.*, p.110-111)

No processo revolucionário clássico, especialmente o francês de conteúdo mais radical, surgiu a idéia do povo como conformador do Estado. Pois, para que a burguesia francesa conseguisse destruir completamente as bases societárias do *Ancien Régime*, ela necessitou da força dos trabalhadores urbanos e do campo. Já na Alemanha a conciliação burguês/*junker* de caráter reacionário, possibilitou a exclusão das classes trabalhadoras; portanto, a idéia de Estado não se equívale à noção de "poder do povo", mas sim à concepção idealista de "[. . .] espírito comum - *volksgeist* - " imanente" à "nação" alemã. (Id. *Ibd.*, p. 113)

Frente à análise anterior e aos interesses desta pesquisa, cabe efetuar, de aqui em diante, as mediações básicas entre a entificação universal do capitalismo, brevemente remetidas às peculiaridades inglesa, francesa e alemã, e a formação particular do modo de produção capitalista no Brasil. Como aponta Mazzeo, o desenvolvimento capitalista brasileiro se insere "no conjunto histórico das formações sociais americanas, na medida em que tais formações apresentam uma gênese colonial comum." (Id. *Ibd.*, p. 113)



Entretanto, esclarece também que existem particularidades significativas que as diferenciam, inclusive no que diz respeito à "essência da objetivação capitalista." Exemplo particular referencial é a gênese capitalista estadunidense, "onde encontramos uma estrutura de colonização que propiciará a ruptura com o estatuto colonial britânico e com a forma produtiva colonial." (Id. *Ibd.*, p. 114) Observou-se, portanto, que o estatuto colonial particularmente norte-americano não foi empecilho para a consolidação do capitalismo industrial naquele país, ao contrário, posto que tanto os comerciantes do norte quanto os escravagistas do sul promoveram intenso comércio de mercadorias, tendo como base de acumulação a riqueza advinda dos latifúndios sulistas. Contudo, as possibilidades históricas engendradas no bojo da estrutura econômico-social colonial norte-americana, se mostraram favoráveis aos *yankees* do norte que acabaram encampando radicalmente a Revolução Americana.

Tais circunstâncias criarão as condições histórico-objetivas para que se consolide uma burguesia nacional que — apesar de, a princípio, mais débil economicamente que a burguesia agrária sulista — dará a linha política radical e revolucionária para a Independência. Assim, a Revolução Americana permitirá o rompimento com os limites coloniais e elevará seu processo emancipacionista ao nível da "via revolucionária" (clássica) do desenvolvimento burguês, que se consolida não na "guerra de Independência" (1776-1783) mas quase um século após, quer dizer, na "Guerra Civil" (1861-1865). Quando isso ocorre, o Norte industrial, agora mais forte economicamente, destroça a estrutura escravista do Sul em favor do pleno desenvolvimento de forças produtivas e relações de produção capitalistas. (Id. *Ibd.*, p. 114-115)

Para analisar o processo de entificação do capitalismo brasileiro, Mazzeo percorreu os conceitos de "via prussiana" e "via colonial" desenvolvidos respectivamente por Carlos Nelson Coutinho/Luiz Werneck Viana e José Chasin.

Ao estudarmos as análises sobre o processo de desenvolvimento capitalista, no contexto de sua historicidade concreta, percebemos que limitar a "via" brasileira à situação prussiana é desconsiderar o fato de *ser colônia*, com todos os seus desdobramentos histórico-objetivos,

Nesse sentido, aproximamo-nos do conceito "via colonial", desenvolvido por J. Chasin, que releva ao patamar devido a concretude do extrato colonial da formação social brasileira. No entanto, considerações devem mediar essa polêmica, que, antes de ser mera questão de "retórica", apresenta-se como elemento conceitual da maior importância, no sentido de se alcançar, da maneira mais próxima possível, os determinantes ontológicos do "ser social" Brasil. (Id. *Ibd.*, p. 116)

Atendendo a proposta de Mazzeo, convém recordar que, como demonstrou Freitas, a gênese da indústria moderna no Brasil do século XIX não se deu em oposição ao latifúndio escravagista — mesmo nas regiões cafeeicultoras paulistas —, mas sim do resultado endógeno de sua própria modernização. Este processo incipiente de transformação das forças produtivas brasileiras, foi acompanhado por uma conformação política conservadora geneticamente comprometida com tarefas reformadoras. Ou seja, o movimento constitutivo do capital no Brasil manteve-se geneticamente subsumido ao sistema colonial, gerando, concomitantemente, uma burguesia conservadora/reformista.

Resumindo sua definição, Mazzeo denomina o processo de entificação do capitalismo no Brasil de via prussiano-colonial de desenvolvimento hiper-tardio. Entendemos, portanto, que ele procurou vincular conceitos complementares, propondo-se, desta forma, a mediar a polêmica via prussiana/via colonial seguindo a lógica superadora da práxis marxista. A vista disso, para efeito de uma compreensão mais refinada do processo de objetivação do “verdadeiro capitalismo” no Brasil, faz-se interessante abordarmos o conceito de “via colonial” elaborado por José Chasin.

Para Chasin (2000) o conceito de modo de produção elaborado por Marx não pode ser entendido de forma rígida ou unidirecional, para tanto o processo de desenvolvimento capitalista não se efetiva unilateralmente em toda sociedade, se efetiva segundo condições multi-determinadas. Desse modo, há que se revelar as particularidades

históricas de cada ser social para se entender a universalidade do capital. No caso do conceito elaborado por Lênin de “via prussiana”, Chasin apresenta a seguinte argumentação:

[. . .], a via prussiana do desenvolvimento capitalista aponta para uma modalidade particular desse processo, que se põe de forma retardada e retardatória, tendo por eixo a conciliação entre o *novo* emergente e o modo de existência social em fase de perecimento. Inexistindo, portanto, a ruptura superadora que de forma difundida abrange, interessa e modifica todas as demais categorias sociais subalternas. Implica um desenvolvimento mais lento das forças produtivas, expressamente tolhe e refreia a industrialização, que só paulatinamente vai extraindo do seio da conciliação as condições de sua existência e progressão. Nesta transformação “pelo alto” o universo político e social contrasta com os casos *clássicos*, negando-se de igual modo ao progresso, gestando, assim, formas híbridas de dominação, onde se “reúnem os *pecados* de todas as formas de estado”. (CHASIN, 2000, p. 42) (Grifos do autor)

No que diz respeito ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil, Chasin o analisa da seguinte maneira:

[. . .] entendemos o caso brasileiro, sob certos aspectos importantes, conceitualmente determinável de forma *próxima* ou *assemelhável* àquela pela qual fora o caso *alemão*, mas *de maneira alguma de forma idêntica*. Outra, aliás, não tem sido, no essencial, a maneira de pensar dos que, como C. N. Coutinho, estão convencidos da real efetividade de tomar o *caminho prussiano* como fonte apropriada de sugestões, como referencial exemplar e, mais do que tudo, como um caminho histórico concreto que produziu certas especificidades que, em contraste, por exemplo, com os casos francês e norte-americano, muito se aproximam de algumas das que foram geradas no caso brasileiro. Em outros termos, o *caminho prussiano* não é tomado como modelo, como contorno formal aplicável a ocorrências *empíricas*. (Id. *Ibd.*, p. 43) (Grifos do autor)

Após a conceituação teórica resumidamente exposta acima; procuraremos, a partir de agora, trabalhar de forma sintética e esquemática as determinações que constituíram a especificidade do modo de produção capitalista no Brasil. Iniciemos, portanto, com a escravidão e a política Imperial brasileira.

Segundo Costa (1998), as forças produtivas baseadas no trabalho escravo e na empresa açucareira determinaram o acúmulo de riquezas nas mãos dos grandes proprietários rurais durante a colônia. Em momento posterior, início do século XIX, no auge do modelo agrário-exportador subordinado entrou em cena a cafeicultura no Vale do Rio Paraíba. Com isso a estrutura produtiva cafeeira encontrou no tráfico escravagista interno a solução para a necessidade de mão-de-obra; deste modo, intensificou-se largamente a exploração do trabalho compulsório não remunerado. Entretanto, as contradições geradas no interior desta forma de aviltamento do trabalho, desde já vinham demonstrando sutis sinais de esgotamento, que acabaram levando à decrepitude definitiva do sistema escravagista com a abolição de 1888.

[. . .] a escravidão foi uma instituição integrante do sistema colonial característico da fase de acumulação primitiva e mercantil do capital e da formação do Estado moderno na Europa ocidental (séculos XV e XIX). A escravidão teria entrado em crise, quando, com o desenvolvimento do capitalismo, o Estado absolutista e a política mercantilista foram repudiados. A acumulação capitalista, a revolução nos meios de transporte e no sistema de produção, assim como o crescimento da população na Europa e a crescente divisão do trabalho acarretaram a expansão do mercado internacional, tornando impossível a manutenção dos quadros rígidos do sistema colonial tradicional. A partir das novas condições, a escravidão tornou-se um sistema de trabalho cada vez mais inoperante, passando a ser alvo da crítica dos novos grupos sociais menos comprometidos com ela. É preciso notar, no entanto, que as transformações econômicas e sociais não explicam, por si sós, o desaparecimento da escravidão como sistema de trabalho. Igualmente importantes foram as mudanças ideológicas e as lutas políticas do período, as quais, por sua vez [. . .], só podem ser entendidas à luz das transformações econômicas e sociais. (COSTA, 1998, p. 29-30)

Em correspondência, segundo Iglésias (1993), o Estado monárquico constitucional brasileiro, que sustentava politicamente os interesses escravagistas, sofreu seu primeiro abalo em 1831, quando, após crescentes desentendimentos com as elites regionais e seguidas atitudes autoritárias, o imperador D. Pedro I abdicou do trono para voltar a

Portugal, pois a legitimidade política da corte portuguesa vinha sendo questionada entre as elites nacionalistas brasileiras emergentes, que estavam se tornando hegemônicas. Além disso, segundo Iglésias (1993), por conta das disputas em torno do poder político em Portugal, travadas entre seu irmão dom Miguel e os liberais portugueses, D. Pedro I intervém utilizando a autoridade de herdeiro do trono. Uma vez que seu herdeiro, D. Pedro de Alcântara, tinha apenas cinco anos, foi criada a Regência como forma de governo de transição.

Observa-se, na composição política do Segundo Reinado, a alternância de hegemonia entre os liberais e os conservadores. Culminando no movimento liberal/conservador pela maioria em 1840.

O Golpe da Maioridade encerra uma fase na vida brasileira. Se a independência fora obra de um grupo, com o sacrifício do povo em processo de pelo menos três séculos, ela se consolida com a abdicação de dom Pedro I, em 1831. Parecia a derrota definitiva dos portugueses – ainda em grande número em postos de relevo – ou do absolutismo, apesar de alguns aspectos liberais do contraditório primeiro imperador. Com a Regência, viu-se que a organização do Estado não era fácil. Agora os brasileiros são os responsáveis pela tarefa, hesitantes entre a ordem e o perigo da anarquia. Definem-se os rumos, como se viu. À maré liberal, segue-se a conservadora, ou, ao momento progressista, o regressista. (IGLÉSIAS, 1993, p. 161)

As disputas entre liberais e conservadores perpassaram todo o Segundo Reinado. Um exemplo deste fato foi a formação do primeiro ministério de D. Pedro II, composto predominantemente de políticos liberais que haviam atuado no golpe da maioria, entretanto, este gabinete durou menos de um ano, de 24 de julho de 1840 a 23 de março de 1841, logo em seguida, pressões políticas fizeram com que D. Pedro desse lugar a figuras conservadoras. Segundo Iglésias (1993), a estrutura conservadora se confirma com a reinstalação do Conselho de Estado e com a reforma do Código de Processo Civil, ou seja, pela primeira vez o imperador teve a prerrogativa de dissolver a Câmara

dos Deputados e o fez por várias vezes. Todavia, entre 1842 e 1844 os liberais retomam a hegemonia no executivo, o grupo conservador deposto foi surpreendido e reagiu com protestos armados. Os grupos liberais hegemônicos nas províncias de São Paulo e Minas Gerais se levantaram contra os conservadores provocando luta armada violenta na chamada Revolução Liberal de 1842. Nesta luta, tanto os insurretos paulistas quanto os mineiros foram sufocados com a intervenção do governo central. Este episódio contribuiu para o acirramento das disputas que haviam de continuar, desembocando na Revolução Praieira<sup>9</sup> de 1848-1850, instigada pelo Partido Conservador para impor derrota ao Partido Liberal. Entretanto, quando os praieiros radicalizaram suas posições políticas acabaram por ser esmagados. De qualquer forma, a Praieira foi evento de relevo para o período por ter apresentado uma gama de reivindicações muito rica, como por exemplo, campanhas políticas contra a oligarquia dos Cavalcanti que concentrava a produção canavieira ainda predominante na região, apesar do avanço do café em todo território nacional. Além disso, as reivindicações concretas, que contrariavam os interesses oligárquicos pernambucanos, contavam com o reforço inusitado das idéias socialistas presentes na revista *O Progresso* (1846 a 1848) sob a direção de Antônio Pedro Figueiredo. O grupo que atuava nesta revista de vida curta foi influenciado por um engenheiro socialista francês chamado Louis Léger Vauthier que trabalhara em

---

<sup>9</sup> Esta denominação é originária do nome dado ao jornal mantido pelos liberais na rua da Praia em Recife – Pernambuco.

“No que diz respeito à Revolução Praieira, é justo convir em que ela traz à tona uma problemática de cunho radical, ao levantar uma bandeira contra o poder político agrário. Contudo, é preciso levar em conta as condições em que se opera a projeção da Praieira no cenário político do país. Com efeito, ela cresce no contexto do jogo interpartidário, estimulada

a) primeiro, pelo Partido Conservador, para neutralizar o Partido Liberal em São Paulo e Minas;

b) depois, pela facção áulica, para enfraquecer o Partido Liberal no poder.

Ou seja, a disposição agitacionista de base popular, inserida numa tradição histórica, é chamada à superfície e em parte utilizada instrumentalmente pelos quadros políticos oficiais – para depois de exacerbada, ser facilmente destruída.

Tampouco nesse caso, pois, configura-se um confronto entre a organização política e as massas – visto que a própria importância momentaneamente alcançada por estas fora, de certa forma, artificialmente insuflada pelo contexto político inclusivo referido à sociedade senhorial.”(BEIGUELMAN, 1967, pp. 86-87)

grandes construções no Recife.(Id. *Ibd.*, p. 163) Eis um dos mais progressistas movimentos sociais do século XIX no Brasil, a Praieira possuía um programa político avançado para a época, reivindicava a distribuição das terras e a nacionalização do comércio, tocava, portanto, nos pontos nodais que constituíam o fundamento das relações de produção do período, isto sinaliza o motivo do relativo esquecimento que a historiografia brasileira conservadora submete este acontecimento da história social do Brasil.

Após a Praieira, o II Reinado viverá um curto período de “relativa” paz, pois a campanha antiescravagista alcançou âmbito nacional e se adensou na medida em que a cafeicultura, profundamente baseada no trabalho escravo, intensificou e ampliou esta forma de exploração do trabalho. Mesmo com a cessação do tráfico em 1850, após uma série de apreensões, prisões e tomadas de portos brasileiros, decorrências das pressões inglesas, o trabalho escravo permaneceu como forma de exploração e realização da riqueza agrícola capitalista até 1889. Pois, segundo Freitas (1992), a política econômica, desenvolvida a partir da intensificação do trabalho escravo com a expansão da cafeicultura, se mostrou dúbia fazendo com que o sistema escravagista se perpetuasse.

A partir da segunda metade do século XIX, a economia capitalista baseada na mão de obra escrava alcança o seu apogeu e estabelece as condições de seu colapso. Consolidada a lavoura paulista como núcleo da economia brasileira em razão da crescente demanda externa e desvencilhada do monopólio metropolitano – ao contrário dos ciclos econômicos anteriores – , a reprodução do capital cafeeiro vê-se obstaculizada pelas próprias condições de sua emergência: o trabalho escravo, que lhe dera as condições de florescimento, trunca agora a sua expansão e impede a sua completa integração à lógica capitalista, num confronto de contornos diversos, não perfeitamente assimilados pelos seus agentes. (FREITAS, 1992, p. 22)

A partir de 1822, com a reforma política desencadeada pela Independência, fundamentalmente articulada pelo alto, o Estado nacional brasileiro encontrou o

caminho para a consolidação. As divergências regionais já não punham em causa a autoridade da monarquia estabelecida. Pois a classe senhorial, como afirma Nelson Werneck Sodré (1968), era fiel, até certo ponto, à monarquia que ajudou a consolidar. Entretanto, com a independência, o germe do "novo" estava posto no interior das relações do período, acabando por se adensar e a gerar crescentes contradições.

A consolidação da classe senhorial no poder está longe de significar que as contradições tenham sido resolvidas, e mesmo os antagonismos que ocorriam dentro daquela classe. Está longe de significar, principalmente, que o germe do novo, contido no germe da Independência, tivesse sido liquidado. Significa apenas, e isto é muito importante, que a classe senhorial conseguira estruturar um aparelho de Estado que se destina a servi-la e que exerce a autoridade em todo o território, seja por imposição, seja por tácito acordo com as suas frações regionais.(SODRÉ, 1968, p. 243)

Depois do relativo fortalecimento, o Império vislumbrou a possibilidade de expandir sua influência em direção à região da bacia do Rio da Prata. Logo, o período de paz relativa, aludido anteriormente, se esgota com a deflagração da Guerra do Paraguai (1865-1870)<sup>10</sup>. Segundo Iglésias, desde a primeira década do século XIX, quando começaram a se desmontar os impérios coloniais espanhol e português na América, ocorreram vários conflitos na região da bacia Platina. Tanto o Uruguai quanto Argentina viviam momentos de instabilidade política causada pela luta para o controle da região e o Paraguai, sob o governo de Francisco Solano Lopez, surgia como força militar.

---

<sup>10</sup> "Esse conflito marcou o apogeu e paradoxalmente, está entre os fatores que levaram ao fim do Estado monárquico brasileiro. Com ele o Império demonstrou sua capacidade de travar uma guerra com características inéditas que o obrigaram a mobilizar recursos humanos e materiais em larga escala. A luta contra o Paraguai marcou, também, o início do processo de erosão do Estado imperial. Nos anos de guerra o governo brasileiro teve de dedicar-se a vencê-la, desviando sua atenção das reformas internas. Ademais, foi obrigado a fazer enormes gastos com a luta - 614 mil contos de réis, onze vezes o orçamento governamental para o ano de 1864 - , criando um déficit público que persistiu até 1889. [ . . . ] A penúria dos recursos públicos dificultou a promoção dessas reformas e contribuiu para que o Império não atendesse, quando da abolição da escravidão em 1888, os reclamos de indenização dos senhores de escravos, perdendo, assim, seu principal sustentáculo. Foi o Exército, que o Estado imperial estruturara durante a guerra do Paraguai em padrões modernos de organização e de armamento, o instrumento que pôs fim à Monarquia com o golpe de 15 de novembro de 1889." (DORATIOTO, 1996, p. 07-08)



Estavam em disputa a definição de fronteiras entre esses países, a hegemonia comercial sobre a região e o acesso ao mar pelo rio da Prata.

O governo brasileiro pretendia ter livre trânsito nos rios Paraguai, Uruguai e Paraná, posto que possuía interesses geopolíticos e econômicos na região, pois precisava atender às várias reivindicações das elites regionais do Rio Grande do Sul e Mato Grosso. As oligarquias gaúchas pretendiam obter vantagens e incentivos na produção e comercialização do charque para poder competir com os produtores argentinos e uruguaios. Já a província de Mato Grosso, além de manter contatos regulares com o resto do país através da navegação dos rios Paraná e Paraguai, ambicionava uma saída direta para o mar através da bacia do Prata. Seguramente, era nesta região que se encontravam as fronteiras economicamente ativas do Brasil, onde se desenvolvia um significativo intercâmbio comercial e humano, posto que nas regiões Oeste e Norte praticamente não existiam populações expressivas.

A burguesia portenha, ambicionava a construção de um Estado republicano que integrasse o Paraguai, resistente desde 1811, e o Uruguai, que havia se tornado independente do Brasil em 1828. O surgimento de um grande e forte Estado republicano na região significaria o fim do caráter internacional dos rios Paraná, Paraguai e da extensa foz do rio da Prata, eliminando, assim, a navegação livre desses caminhos, fazendo-a dependente da permissão do governo de Buenos Aires. Surge, assim, o risco de desmembramento da província de Mato Grosso, pois seu isolamento do resto do Império se agravaria. A hipótese do surgimento de um Estado republicano sob a hegemonia portenha, poderia servir de incentivo ao avanço do movimento republicano brasileiro. Para o Império, a concretização de tal possibilidade poderia levar a

confluência dos ânimos separatistas e republicanos para o Rio Grande do Sul, que havia esboçado a secessão durante a revolta Farroupilha de 1836-1845.

Com vias a manter a hegemonia político-econômica na região do Prata, o governo imperial brasileiro, calçado no apoio oligárquico, aplicou política contencionista frente aos interesses de Buenos Aires.

Esta consistia em apoiar as independências uruguaia e paraguaia e aliar-se com as facções políticas no rio da Prata, inclusive os federalistas dentro da Confederação Argentina. Os federalistas se opunham ao projeto político centralizador e expansionista pelo qual a burguesia daquela cidade buscava se apropriar dos excedentes gerados pelas províncias do interior e criar um mercado nacional. Assim, no Uruguai, o Império brasileiro respaldou, na guerra civil de 1838 a 1851, a facção política dos *colorados*, ligada a interesses comerciais e defensora da liberdade de comércio e navegação, contra os *blancos*, composta principalmente por grandes proprietários de terras e com vinculações com Buenos Aires. Já na Argentina, o Brasil apoiou a oposição federalista na derrubada, em 1852, do ditador Rosas. (DORATIOTO, 1996, p. 11-12)

Segundo aponta Doratioto, o Paraguai foi governado durante trinta anos por José Gaspar Francia (1810-1840), que promoveu o isolamento do país para sustentar a independência perante as pretensões de expansão portenhas. A esta política de proteção de Francia, seguiu-se, por parte de Buenos Aires, a imposição de dificuldades ao trânsito de embarcações originárias do Paraguai ou com destino ao país guarani. A posição geográfica estratégica da Argentina lhe garantia o controle da navegação no rio da Prata, podendo, então criar empecilhos para o comércio externo paraguaio.

Após a morte de Francia em 1840, o governo brasileiro promoveu aproximação política com o Paraguai, mesmo sofrendo, sistematicamente, a pressão diplomática do contrariado governo Rosas. A sucessão paraguaia levou à presidência Carlos Antônio López, a partir de então o novo governo promoveu abertura política e econômica

gradual. Desta forma, retomaram-se as relações diplomáticas entre os países da região e o Brasil de imediato providenciou o envio de um negociante. A representação brasileira no Paraguai ficou sob responsabilidade do diplomata José Antônio Pimenta Bueno que manteve boas relações com o então presidente. López, sob influência de Pimenta Bueno, concretizou a independência paraguaia em 1844, pois até aquele momento a emancipação de 1811 não havia sido reconhecida através das normas do direito internacional. Em consequência, a ação diplomática brasileira contribuiu expressivamente para o reconhecimento da independência paraguaia por parte dos países europeus.

Como aponta Doratioto, durante o longo período de isolamento, correspondente ao governo de Francia, o Paraguai desenvolveu sua agropecuária, onde se destacou a produção do tabaco, da erva-mate e a criação de gado. Com a saída do isolamento e o reconhecimento da independência por parte dos argentinos (1850), findou-se os empecilhos para a navegação comercial paraguaia. Desta maneira, reativou-se a exportação de matérias primas, proporcionando acumulação de capitais para a importação de produtos industrializados. Neste aspecto, a dinâmica das negociações notabilizou fato interessante, que demonstra o jogo duplo da Inglaterra nos desdobramentos dos conflitos daquela região. Verificou-se, que logo após o processo de abertura econômica empreendida por López, as relações de algumas empresas inglesas com o governo paraguaio se intensificaram e perduraram até o início da guerra.

Por intermédio da empresa inglesa Blyth & Co., o governo de Assunção obteve material de guerra e recrutou dezenas de técnicos europeus, ao mesmo tempo em que jovens paraguaios recebiam treinamento especializado naquela empresa. (Id. *Ibd.*, p. 13)

Em 1852, o ditador Rosas foi destituído do poder na Argentina, a província de Buenos Aires se retirou da Confederação Argentina, o rompimento hostil destes dois Estados libera o Brasil de ter rival na região do Prata. As relações entre o Império brasileiro e o Paraguai se modificam, pois a política conjunta de contenção do inimigo comum argentino deixou de ser prioridade. Consequentemente, divergências políticas tradicionais vieram a tona, estas se relacionavam fundamentalmente com a navegação dos rios e a definição de fronteiras.

O governo imperial desejava obter de Carlos López um tratado garantindo formalmente a livre navegação do rio Paraguai por navios de bandeira brasileira. O governante paraguaio, por sua vez, condicionava tal garantia à definição das fronteiras à altura do rio Branco, enquanto a diplomacia imperial reivindicava o rio Apa como marco fronteiro. Em 1856 chegou-se a uma moratória de seis anos sobre a questão fronteira, enquanto a navegação do rio Paraguai por navios brasileiros foi garantida até 1858. (Id. *Ibd.*, p. 13-14)

Com a morte de Carlos Antônio López em 1862, assume o governo paraguaio seu filho Francisco Solano López. Neste mesmo ano venceu a moratória de fronteira firmada entre Brasil e Paraguai, venceu também o acordo fronteiro deste último com a Argentina. Os federalistas são derrotados em guerra por Buenos Aires, instala-se, com caráter de Estado centralizado, a República Argentina sob a presidência de Bartolomé Mitre.

Enquanto isso, no Brasil, o Partido Liberal ascendia ao poder, após duas décadas de domínio do Partido Conservador, que implantara a política de contenção de Buenos Aires no Prata. Entre 1862 e 1865 cristalizaram-se as contradições regionais que levariam à guerra. (Id. *Ibd.* p. 14)

Solano López dá continuidade à política de importação de tecnologia estrangeira para o desenvolvimento do país. Entretanto, para preocupação de seus vizinhos, a política regional de Assunção modificou-se significativamente. Passou a ser mais ousada, até porque as condições materiais do processo de acumulação de capital pós-abertura

exigiam tal postura. Pois, para que o ritmo de desenvolvimento econômico se mantivesse, Assunção precisava aumentar ainda mais o comércio com o estrangeiro; conseguindo, assim, recursos para a produção. Para a concretização de seus interesses, o Paraguai necessitava ampliar a exportação de erva-mate, seu principal produto; conseqüentemente, o excesso desta mercadoria na região fez com que se desvalorizasse. Não obstante, o Brasil dominava a comercialização da erva-mate com o Uruguai e a Argentina, obrigando o Paraguai a se submeter ao crivo do domínio brasileiro nas negociações.

Desse modo Solano López colocou-se em rota de colisão com o império, o mesmo ocorrendo com o governo argentino. De fato, apesar da vitória do projeto centralizador de Estado nacional, em 1862, persistia na Argentina uma oposição federalista, principalmente nas províncias de Entre Rios e Corrientes. Estas viam no porto de Montevideú alternativa para o de Buenos Aires, para seu comércio exterior. Essa opção também se apresentava ao Paraguai; portanto, houve a aproximação entre Francisco Solano López e os federalistas argentinos, e entre ambos e o governo uruguaio presidido pelo *blanco* Bernardo Berro. Este, por sua vez, buscava retirar seus país da virtual tutela do Império brasileiro mas sem subordinar-se a Buenos Aires. (Id. *Ibd.* p. 15)

A definição das ligações entre os federalistas argentinos, os *blancos* uruguaio e López, se tornou um indício prejudicial à estabilidade do Estado nacional republicano argentino. Percebendo esta situação, a partir de 1864 o presidente argentino Bartolomé Mitre — que na década de 1840 exilou-se em Montevideú, sob o amparo dos *colorados* — tomou atitude hostil contra o governo de Berro, aprovando as pressões que o governo imperial brasileiro impôs sobre as autoridades uruguaio procurando colocá-las submissas aos seus interesses. Ademais, desde abril de 1863 a guerra civil assolava o Uruguai, a rebelião dos *colorados*, apoiados por Buenos Aires, ameaçava o governo *blanco* de Berro.

A pressão diplomática brasileira sobre o governo do Uruguai superou a questão geopolítica, posto que adquirira um forte apelo econômico encampado pelos pecuaristas do Rio Grande do Sul. Deste modo, vários destes criadores de gado possuíam propriedades no Uruguai, contrabandeando gado para o Brasil sendo este abatido para a produção de charque, largamente utilizado na alimentação dos escravos em praticamente todo território brasileiro. Estes proprietários brasileiros logravam, até então, de muita liberdade de ação, até que o presidente Bernardo Berro tentou acabar com as facilidades do contrabando aplicando medidas repressivas; em consequência os pecuaristas gaúchos reclamaram proteção ao Império contra supostos maus-tratos impingidos por autoridades uruguaias. Os proprietários gaúchos se empenharam em ganhar a opinião pública brasileira e torná-la favorável a uma intervenção no Uruguai; utilizaram, para isto, a imprensa e a influência de seus políticos no Parlamento.

Em abril de 1864 o governo imperial enviou José Antônio Saraiva em missão especial ao Uruguai, acompanhado de uma esquadra comandada pelo visconde de Tamandaré. O objetivo público dessa missão era pôr fim às supostas violências contra cidadãos brasileiros e conseguir do governo uruguaio a punição dos responsáveis por tais atos. Saraiva tentou levar o presidente Aguirre, também *blanco*, que sucedeu Berro na presidência uruguaia, a alterar seu governo retirando dele elementos hostis ao Império. Fracassando nesse propósito, em agosto desse mesmo ano o enviado brasileiro seu o ultimato: as autoridades uruguaias tinham seis dias de prazo para punir seus funcionários que teriam cometido aquelas violências. Caso contrário, ameaçava com a entrada de tropas imperiais no Uruguai. (Idem, p. 16)

Após romper relações diplomáticas com o Uruguai, o governo argentino reconheceu o direito de o Império brasileiro intervir neste país, desde que o Brasil respeitasse a integridade do território e a independência uruguaia. Todavia, o governo do Paraguai não aceitou a intervenção brasileira, reagindo firmemente através de nota oficial, em 30 de agosto de 1864, contra o ultimato impingido a Montevideú. Para o governo paraguaio,

[. . .]qualquer ocupação do território uruguaio por forças terrestres e marítimas do Brasil seria uma ameaça ao equilíbrio de forças entre os Estados do rio da Prata. A nota afirmava que o Paraguai não se responsabilizava pelas conseqüências de qualquer ato brasileiro, mas a ameaça não foi levada a sério nem pelo governo imperial nem pelo argentino.

O presidente Aguirre não atendeu ao ultimato de Saraiva e, em 12 de setembro de 1864, tropas brasileiras, em represália, penetraram no Uruguai, retornando dias depois ao Rio Grande do Sul. Em 10 de novembro, as autoridades paraguaias, sem prévio rompimento de relações diplomáticas com o Império, aprisionaram o vapor brasileiro *Marquês de Olinda*, que subia o rio Paraguai rumo a Mato Grosso. (Id. *Ibd.*, p. 18)

Logo após este episódio, Solano López aplica a primeira ofensiva contra o território brasileiro invadindo o Mato Grosso em dezembro de 1864. Poucos meses depois, abril do mesmo ano, investe militarmente contra a província argentina de Corrientes, pois o presidente Mitre não autorizou a passagem de tropas paraguaias que pretendiam invadir o Rio Grande do Sul. Assim que conseguiu se apoderar do território em litígio entre os rios mato-grossenses Apa e Branco, ocupar parte do território argentino e invadir o oeste gaúcho, López acabou angariando inimigos entre os três Estados concorrentes na bacia do Prata. Em conseqüência, maio de 1865, Brasil, Argentina e Uruguai compõem a Tríplice Aliança e declaram guerra ao Paraguai.

Em 1.º de maio de 1865, em Buenos Aires, a Argentina, o Brasil e o Uruguai assinaram o Tratado da Tríplice Aliança para enfrentar o Paraguai. Nele estabelecia-se que, enquanto Solano López não fosse retirado do poder, os aliados não negociariam a paz. O tratado determinava que o comando-em-chefe das forças aliadas caberia ao presidente Bartolomé Mitre, quando as operações se desenrolassem em território argentino e paraguaio. O documento de 1.º de maio de 1865 definia, ainda, as fronteiras do Paraguai com o Brasil e a Argentina no pós-guerra. Era determinado, também, que por ser o agressor o país guarani, teria ele de indenizar as nações aliadas por todos os gastos e prejuízos resultantes da guerra.

O Tratado da Tríplice Aliança era secreto, mas a chancelaria uruguaia acabou por ceder uma cópia a diplomatas ingleses. Em março de 1866 o governo britânico tornou público o texto desse documento, em relatório dirigido ao Parlamento sobre a situação no rio da Prata. (Id. *Ibd.*, p. 22)

Os efeitos econômicos e sociais da guerra entre as elites nacionais do Cone Sul foram expressivamente negativos para o Brasil e acabaram por precipitar e expor as contradições do regime monárquico. A vista disso, os gastos militares e a associação com a Inglaterra, fizeram com que houvesse o aumento da dívida externa, inflação nas grandes cidades, pressões internas e externas para a extinção da escravidão e a atuação na guerra propiciou o surgimento do militar como agente político. Estes entre outros determinantes fizeram com que o edifício social que sustentava o império ruísse e, conseqüentemente, o próprio Governo monárquico se desarticulasse. Nestas circunstâncias, a oligarquia cafeeira paulista surge como força econômica e política, pois desde 1830 o café havia se tornado o principal produto de exportação brasileiro.

À medida que o café se consolidava como grande produto brasileiro, os fazendeiros do Vale do Paraíba intensificaram a utilização do trabalho escravo, e em contrapartida os fazendeiros do Oeste paulista ampliavam a entrada de imigrantes europeus em São Paulo. A partir de seu fortalecimento econômico, utilizando como instrumento de acumulação predominante o trabalho compulsório não remunerado, a oligarquia paulista começou a desenvolver um novo projeto de reforma política conservadora, que permitisse maior grau de autonomia para as províncias e não comprometesse a estrutura econômica brasileira baseada na grande propriedade fundiária monocultora: o federalismo.

Coincide, entretanto, com as primeiras manifestações abolicionistas o fortalecimento da economia paulista, pondo-a em condições de ensaiar os primeiros passos em oposição à política financeira ditada pela economia cortesã. Quando da Convenção de Itú, é contra esta política que se lançam invectivas, apoiadas no progresso que a província conquistava à margem da política oficial. Dessa forma, a defesa que se fazia da autonomia da província em relação à corte no que dissesse respeito à melhor forma de gerir seus próprios negócios viria, certamente, mais tarde a se estender também ao problema da abolição,



mas este não fora, ao que parece, o ponto de partida daquele fortalecimento do partido republicano. (FREITAS, 1992, p. 17)

Neste quadro de crescentes mutações sociais, em que pese a inexistência de uma classe com projetos políticos bem definidos que levasse a encampação de um processo revolucionário efetivamente radical, a modernização própria da dinâmica social brasileira determinou o acirramento das contradições político-econômico-sociais. Desta maneira, o republicanismo acabou associando-se às antigas idéias federalistas já atuantes há tempo no cenário político e social brasileiro, promovendo um movimento reformista/conservador. A consequência desta aliança foi a fundação do Partido Republicano Paulista (Itu – 1873), que reunia setores das camadas médias urbanas, letrados e grandes cafeicultores. Nestas circunstâncias, os militares, que ganharam notoriedade com a Guerra do Paraguai, surgem como ator político de relevância. Deste modo, ocorreu uma composição político-ideológica originalmente brasileira – republicanismo + positivismo de caserna – encampada pelos militares que acabaram por atuar decisivamente no golpe de 1889, tomando a frente da administração do Estado nos primeiros cinco anos da República.

Começou no Império, no seu final, o conflito entre o soldado e o civil, ou entre o *fardado* e o *casaca*. O positivismo quer a ditadura republicana. Mais uma originalidade brasileira, pois na Europa aquele pensamento não se dá bem com as Forças Armadas, apesar do acento autoritário de Augusto Comte. O ídolo da Escola Militar é o professor Benjamin Constant Botelho de Magalhães, um positivista. Os desentendimentos vão em marcha crescente, culminando com uma festa na Escola Militar, em outubro de 1889, em homenagem a marinheiros de um cruzador chileno no Rio de Janeiro, na qual fala Benjamin Constant, com palavras de defesa do Exército, críticas a ministros e veladas censuras ao trono. (IGLESIAS, 1993, p. 182)

Assim definido o golpe na noite de 15 de novembro de 1889, não houve resistência por parte da monarquia. Pois:

Do exílio ao qual vários foram condenados ou do absentismo forçado dos que ficaram, os monarquistas trocavam entre si definitivos prognósticos acerca do regime recém-instaurado, crenças que seus desacertos, sua inequívoca tendência para uma ditadura militar que inauguraria no território brasileiro a prática, estranha ao período monárquico, dos pronunciamentos que com frequência levavam o caos às vizinhas repúblicas do Prata; supunham ainda que a inevitável fragmentação do território em inúmeras republiquetas sob o domínio da farda tornariam-no insustentável, quando, então, a conclusão pela restauração monárquica seria uma verdade inquestionável. Tãmanha seria a força dessa idéia restauradora, que alguns monarquistas sequer preocupavam-se com a organização de uma política monárquica. (FREITAS, 1992, p. 10)

No entanto, nos meses que seguiram à instauração da República brasileira as tensões políticas aumentaram. Foi criado um governo provisório sob o comando do marechal Deodoro da Fonseca, ex-combatente na Guerra do Paraguai e um dos principais líderes da corporação militar. Na tentativa de afastar os temores de uma reação monarquista, que efetivamente estava inviabilizada, pois mesmo na Marinha, tradicional reduto monarquista, a república se tornava hegemônica. Entrementes, o Exército, já dominado pelo ideário republicano, procurava se fortalecer em todas as regiões. Neste jogo, entre conspirações e manipulações, dois grupos iniciam a disputa hegemônica pelo poder, os positivistas em torno de Floriano Peixoto e os militares tradicionais ex-monarquistas por adesão em torno de Deodoro. Para os positivistas, a intervenção militar possuía um sentido muito claro: garantir a ordem, o progresso e a evolução da sociedade brasileira através do regime republicano.

Durante a administração de Deodoro as oligarquias de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, pressionaram o Governo Provisório para que se consolidasse a autonomia dos Estados com a federalização. A articulação oligárquica foi eficiente até que em setembro de 1890 foi convocada a Assembléia Nacional Constituinte para elaborar a primeira Constituição Republicana do Brasil.

No começo da nova ordem, já a 3 de dezembro de 1889, é criado grupo especial para anteprojeto de Constituição: cinco membros, republicanos históricos. O trabalho foi entregue dia 24 de maio. O texto é discutido pelo ministério, com o natural realce de Rui Barbosa, que lhe dará o molde federal e presidencialista. O Governo Provisório encampa o projeto e convoca a Constituinte, a ser eleita dia 15 de setembro e com a Assembléia instalada em 15 de novembro. Havia 205 deputados e 63 senadores. A maior bancada era a de Minas Gerais, com 37 autoridades; São Paulo e Bahia tinham 22. Há mais advogados, seguidos pelos médicos e engenheiros. Há também 40 militares, fato compreensível pela presença do grupo na deposição da monarquia. Entre liberais e conservadores, exaltados, radicais e positivistas discutiu-se muito, embora não houvesse distância do projeto inicial.(IGLESIAS, 1993, p. 199)

Após várias polêmicas em torno do regime de governo e do grau de autonomia dos Estados, os constituintes elegeram os marechais Manuel Deodoro da Fonseca presidente e Floriano Peixoto vice-presidente. Após a eleição se instalou uma tensão no núcleo do poder, se agravava, portanto, a oposição contra Deodoro que acabou dissolvendo o ministério (20/01/1891) e destituindo os presidentes dos estados, no lugar dos opositoristas fez o executivo com pessoas de confiança. Em poucos meses, em meio à grave crise econômica causada por essa reforma, o Congresso Nacional elaborou um projeto denominado Lei das Responsabilidades que pretendia diminuir os poderes do Executivo. Em respeito a esta lei comenta Deodoro da Fonseca:

Na ordem dos acontecimentos graves, figura a lei de responsabilidade do Presidente da República. Essa lei, iniciada às pressas no começo da atual sessão legislativa, discutida de afogadilho, falsa quanto aos princípios da ciência criminal, odiosa porque era feita expressamente contra o atual Presidente da República, eivada de uma casuística deprimente da moralidade dos poderes soberanos da Nação, não por certo um monumento que devesse figurar nos nossos arquivos, atestando a sabedoria e previsão do legislador. Era o fruto de rancores mal dissimulados, que, a prevalecerem, arredariam da pessoa do primeiro magistrado da Nação, aquele grau de respeito e prestígio essenciais ao exercício nobre e digno de seu elevado cargo. (Manoel Deodoro da Fonseca apud. CARONE, 1973, p. 21)

Em represália às ações da câmara contra as políticas econômicas internas e externas do Governo, principalmente a política emissionista de papel fiduciário, a 03 de novembro de 1891, Deodoro ordenou o fechamento do Congresso e instituiu o estado de sítio.

Conhecida, como está, esta situação anômala, criada pelo Legislativo a favor dos inimigos da República, estes aproveitam-se por todos os modos das dificuldades e do pânico geral, para passarem despercebidos e hastearam no meio do clamor público a bandeira da restauração monárquica.

O Governo possui elementos para julgar do grau de procedência e adiantamento em que vão tais maquinações contra a República; sabe perfeitamente onde estão os adversários que afrontam a legalidade e a autoridade, certos que tem por si as dissidências e anomalias do Congresso.

Contemporizei até agora. Se na crise em que se encontra a República eu não apelasse para a Nação, dissolvendo, como dissolvo o atual Congresso, eu seria um traidor à Pátria (Id. *Ibd.*, p. 22)

Tais posturas de Deodoro fizeram com que os seus adversários na câmara o acusassem de tentar estabelecer uma ditadura. De fato as pressões federalistas eram muito fortes e seus correspondentes políticos no aparelho de Estado se mobilizaram para torná-las concretas, ou seja, as burguesias latifundiárias regionais se alinhavam pela autonomia política e econômica. Viam a presença dos militares no poder como uma tendência centralizadora contrária a seus interesses. Segundo Iglésias, diante da inviabilidade política de seu golpe e da ameaça de guerra civil, Deodoro é obrigado a renunciar em 23 de novembro de 1891.

Ao ser empossado presidente, Floriano promoveu uma nova onda de intervenções estaduais e as tensões permaneceram, pois o novo presidente manteve desafetos com facções poderosas das oligarquias regionais durante todo seu governo. Essas próprias oligarquias digladiavam-se entre disputas políticas e militares tornando mais complexa a luta hegemônica pelo poder. Um exemplo significativo deste fato é a Revolta Federalista no Rio Grande do Sul (02/02/1893), onde castilhistas e gasparistas travaram

luta sanguinária pela hegemonia na região. Floriano hesitou no primeiro momento, esperando desdobramentos favoráveis, mas acabou intervindo violentamente a favor dos republicanos pondo fim aos conflitos no sul.

Durante o governo de Floriano a oligarquia paulista soube tirar proveito da situação política do país. Interessada em dirigir a próxima sucessão presidencial e dar à política econômica suas feições, a oligarquia cafeeira ofereceu recursos financeiros e forneceu o apoio de sua forte milícia estadual para enfrentar a rebelião da Marinha e a Revolta Federalista. O poder militar, exaurido por tantas divisões e disputas, acabou cedendo às investidas dos paulistas e não teve forças para barrar a candidatura de Prudente de Moraes à presidência da República. A crise política do segundo governo republicano possuía base material determinante, onde, segundo Sodré, Rui Barbosa teve papel decisivo na retomada/continuação da chamada política do Encilhamento que representou importante ponto de tensão na crise da forma de produção agro-exportadora. O Encilhamento, segundo Sodré, acabou por aquecer o capital industrial e bancário, apesar da curta e frágil vida esta política econômica colaborou para o fortalecimento das camadas médias urbanas.

O florianismo, nesse quadro, corresponderia aos anseios, espontâneos e nem sempre claros, da classe média. Em torno da figura do chefe do governo, apoiando-o nas medidas enérgicas que tomava para a manutenção da ordem e consolidação do regime, os grupos da classe média articulavam-se, resistindo à pressão oligárquica, que crescia a cada momento. Tratava-se, em suma, de alijar do poder a componente militar, que nele representava a classe média. Rompia-se a aliança firmada para alterar o regime. Derrocada a monarquia, reformado o aparelho de Estado obsoleto, introduzidas as alterações que interessavam à classe dominante, não havia mais que aceitar a aliança, que começava tornar-se incômoda. Reunificando as suas frações, desavindas quando da mudança do regime, classe dominante, ligada à exportação, necessitava introduzir o mecanismo de defesa da concentração da renda e via todos os obstáculos na presença no poder de uma componente estranha, que lhe entravava os passos. A luta contra Floriano é alimentada, assim, por elementos provinciais, agora

estaduais, antigos, e por elementos federais ancorados no regime extinto. (SODRÉ, 1968, p. 302)

Segundo Sodré, houve uma recomposição das forças conservadoras retirando do poder os militares que representavam um entrave aos seus interesses:

A sucessão de Floriano anuncia o fim da crise da República: a componente de classe média, presente no poder, será dele despejada. A composição que possibilitara a mudança do regime estava rompida: a classe senhorial voltaria a unificar-se, ao comando da fração ligada ao café. A outra, ligada ao colonialismo econômico, pela sua estrutura, e dependente dos favores e da proteção do Estado, preferiria submeter-se. Isolada, a classe média, sem base política, estava condenada a gravitar, por muito tempo, em torno de problemas circunstanciais, sofrendo os efeitos de uma política econômica que atirava ao consumidor os ônus cada vez mais pesados da “valorização do café”. (Id. *Ibd.*, p. 303)

Logo em seguida as oligarquias aproveitaram o novo cenário histórico produzido pelo processo de modernização subvencionada e retomaram o poder, duradouro até 1922 quando inicia a ruptura que desemboca no golpe de 1930. Apesar do conservadorismo coronelista e do fortalecimento das oligarquias<sup>11</sup>, durante o período da República Oligárquica o Brasil permaneceu em crescimento contínuo e o padrão de acumulação dava sinais de aquecimento. O café proporcionava grandes recursos, surgia o látex como produto de exportação e a diversificação agrícola intensificava-se. Além da “nova”

---

<sup>11</sup> "Do coronelismo às oligarquias a escala é política. No império, os grupos oligárquicos encontram um obstáculo para o controle total dos governos das Províncias: é o Poder Moderador do Imperador, que permite a escolha dos presidentes provinciais. O federalismo republicano derruba este empecilho: e as oligarquias irão atingir, então, o ápice de sua expansão. É verdade que o predomínio de uma oligarquia estadual representa luta. Muitas vezes, o seu poderio não encontra ocaso; mas, na verdade, o controle da situação significa combate acerbo contra outros grupos, desde a negação dos mínimos direitos dos não partidários até a luta armada. Nos Estados mais adiantados, onde a complexidade econômica e social é maior - São Paulo, Minas e Rio Grande do Sul - o Partido, forma oligárquica mais rica, é o controlador e esmagador de qualquer oposição. A história mostra-nos exemplos infinitos de dissidências e oposições esmagadas e dispersadas pela força bruta e pelas patas de cavalos.

As oligarquias diferenciam-se por matizes: naquelas como as do Ceará, Alagoas, Mato Grosso e outros Estados pobres, o processo está ligado mais diretamente ao predomínio familiar e grupal: Maltas, Aciolis, Ponces, os grupos Álvaro Machado e Rosa e Silva - governam pessoalmente ou através de pessoas de sua confiança; partido é sinônimo de controle pessoal. Já nos outros Estados, onde a máquina governamental é mais complexa, o partido representa poder controlador e distribuidor, mas as exigências estatais, o manejo das oposições e o fortalecimento e variedade dos grupos, fazem haver equilíbrio maiores entre o

cenarização do trabalho agrícola com a superação da polarização de classe anterior: escravos/senhores, limitadora do desenvolvimento das camadas médias urbanas, a presença do trabalhador livre europeu, apesar de gradual e limitada, proporcionou impulso tímido, mas importante, para a reforma do quadro social.

Iniciou-se, portanto, no contexto brasileiro de reestruturação produtiva baseada no modelo agrário-exportador aliado ao trabalho livre, a desvalorização do café no mercado internacional, o preço da saca caíra de 4,09 libras esterlinas em 1893 para 1,48 libras em 1899, levando à desestabilização do mercado internacional do café. Entretanto, a classe senhorial encontrou uma saída interessante proporcionada pela descentralização política causada pelo federalismo para resistir à queda do valor do café, assim aponta Sodré:

[. . .] caberia aos governadores estaduais defenderem uma política própria, a da “valorização”, no caso do café, que permitisse manter os lucros da classe dominante ligada à exportação. Para efetivar essa política, entretanto, era indispensável apoio externo. Esse apoio é encontrado no capital financeiro, e a aliança, que antes era tácita, fica estabelecida de modo ostensivo. A partir de 1898, pois, o imperialismo está instalado oficialmente na política do café. A “valorização” se processa à base de empréstimos que obtidos a alto preço, oneram pesadamente o país. Os seus fornecedores, numa época em que o capital financeiro estava, quanto às fontes, distribuído, havendo competição entre elas, assumem o controle do mercado. (Id. *Ibd.*, p. 304)

A estrutura política e econômica do bloco no poder do “café com leite”, necessitava do aparato ideológico governamental para sedimentar o padrão de acumulação posto em prática pelo modelo agrário-exportador aliado ao capital inglês. Para isso, Campos Sales pôs em prática a “política dos governadores” que consistia em acordos políticos com as elites regionais levando à supremacia política mineiros e paulistas; entretanto, este

---

individual e o coletivo. Apesar disto e da importância destas diferenças, é o controle das oligarquias o tema mais importante da história da Primeira República.” (CARONE, 1973, p. 66)

instrumento de hegemonia alcançou todas as regiões do Brasil promovendo uma rede de poder privado. Apontou-se, com esta prática a degenerescência conservadora do federalismo brasileiro, pois houve a monopolização do poder central nas mãos de apenas duas oligarquias. Todavia, o resultado mais significativo desta rede de acordos e trocas de favores foi o fortalecimento do coronelismo já existente. Ou seja, as soluções para os problemas de nossa modernização se mantiveram conservadoras, e a forma política autocrática permaneceu no seu curso de perpetuação.

Para estabelecer essa política de associação com o imperialismo, a classe senhorial deveria organizar-se internamente. A forma de organização que surgiu foi a *política dos governadores*. Tratava-se de entregar cada Estado federado, como fazenda particular, à oligarquia regional que o dominasse, de forma a que esta, satisfeita em suas solicitações, ficasse com a tarefa de solucionar os problemas desses Estados, inclusive pela dominação, com a força, de quaisquer manifestações de resistência. (Id. *Ibd.*, p. 304)

A garantia da eficácia da “política dos governadores” residia na Comissão de Verificação de Poderes. Os deputados, depois de eleitos em seus respectivos estados, recebiam um diploma que os encaminhava à Câmara dos Deputados Federais. A Comissão era responsável pela validação desses diplomas e seus membros eram indicados por orientação do presidente da Câmara, que, em geral, estava articulado com os grupos da situação. Assim, os deputados ligados aos grupos dominantes dos estados eram diplomados e aqueles que porventura pertencessem a grupos de oposição estadual ou não merecessem a confiança do governo federal eram impedidos de assumir seu mandato parlamentar.

[. . .] o esquema que realmente possibilita a criação desta “política dos governadores” é a maior expressão parlamentar das oligarquias estaduais, o que se consegue através da “verificação de poderes”. Nas eleições, situacionismo e oposição votam usando de fraudes, duplicatas e violências. Os livros eleitorais são enviados à Câmara e examinados por uma comissão de cinco deputados. Até 1900, esta comissão de “verificação de poderes” era presidida pelo mais velho de



seus membros. A este jogo de incertezas, Campos Sales substituiu uma fórmula certa: o presidente da comissão será o presidente da Câmara anterior. Com o controle desta arma segura, é certo o corte, pela comissão, dos elementos contrários. E a oposição só voltará a existir com possibilidade eleitoral em 1915, graças à lei Rosa e Silva. Depois de posto em prática o seu esquema, Campos Sales pôde dedicar-se à sua política financeira, pois Congresso e Estados aprovam todos os seus atos. (CARONE, 1973, p. 101-102)

Segundo Carone, no governo Campos Sales é que se consolida a conciliação entre as elites republicanas e onde se aplicam medidas decisivas para a contenção do crescimento industrial. Sales, seguindo os padrões da economia ortodoxa, executou um programa de deflação com a redução de despesas estatais, diminuição de investimentos produtivos e equilíbrio orçamentário. Neste contexto, foi firmado o *funding-loan*, tendo como participantes o Governo do Brasil e os banqueiros ingleses Rothschild & Sons, nossos maiores credores do período, que exigiram o controle das finanças, estabilidade cambial entre outras garantias. O acordo com os Rothschild, estipulava o pagamento da dívida externa brasileira em um prazo de 63 anos, com início programado para 1º de julho de 1898. Segue trecho do acordo:

Acordo financeiro de 15 de junho de 1898. Teor do Governo. Contrato feito a 15 de junho de 1898 entre o Governo da República do Brasil (daqui em diante denominado "O governo"), representado pelo bacharel José Antônio de Azevedo Castro, delegado do Tesouro Brasileiro na Inglaterra, de um lado, e os Srs. N. M. Rothschild & Sons, de New-Court, St, Swithins Lane in the City of London, na Inglaterra, banqueiros e negociantes (daqui em diante denominados "Srs. Rothschild") de outro lado, pelo qual o governo, reconhecendo não poder pagar em dinheiro os juros dos empréstimos de sua dívida externa, os do da Companhia Estrada de Ferro Oeste de Minas de 1893, de 5% garantido, os do empréstimo interno ouro 4 1/2% de 1879 e as somas pagáveis às diversas companhias de estradas de ferro garantidas (uma lista desses empréstimos e das estradas de ferro garantidas, foi inserida no anúncio, cuja cópia vai anexa) e também não poder prover o fundo de amortização dos diversos empréstimos e de resgate do de 4 1/2% interno ouro de 1879, resolveu, [. . .] fazer o acordo abaixo indicado relativo ao pagamento dos ditos juros e suspender a operação dos diversos de amortização durante o período inframencionado. (Campos Sales, Manifestos e Mensagens, apud CARONE, 1973, p. 207)

A partir deste acordo, o governo comprometeu-se a retirar papel-moeda de circulação, para provocar a queda da inflação, valorizando a moeda nacional, e promover uma ampla redução nos gastos públicos, com demissões de funcionários, paralisação de obras públicas e novos impostos sobre a população.

A política de Campos Sales correspondia, assim, à paralisação do surto industrial, à submissão inteira das atividades à economia exportadora, à obediência aos interesses do imperialismo, a que se abria o mercado interno, inteiramente desprotegido. A dívida externa, entretanto, crescia dos trinta milhões de 1890 para os noventa milhões de 1910. (SODRÉ, 1968, p. 305-306)

O *funding-loan* representava uma mudança nos rumos indicados pelo Encilhamento que, segundo Freitas (p. 42), teve como precursor o Gabinete 7 de Junho de 1889 do Visconde de Ouro Preto<sup>12</sup>. Como resultado das medidas do acordo ocorreram falências bancárias, diminuição no ritmo do crescimento industrial verificado até então, achatamento salarial, aumento do desemprego e sensível queda do nível de vida dos operários urbanos e dos trabalhadores rurais. Todas estas medidas permaneceram, em linhas gerais, orientando a política de valorização do café durante a República das Oligarquias. Entretanto, no fim do século XIX e início do século XX, a borracha tornou-se o segundo produto de exportação brasileiro atingindo valores significativos no mercado internacional.

Os principais produtos de exportação estavam em ascensão. O que mais se destacaria, pelas características violentas de crescimento, a borracha, vinha alcançando bons preços, em moeda nacional: 2\$400 o quilo, em 1800; 3\$000, em 1890; 7\$000, em 1900. Em 1880, a

---

<sup>12</sup> “Antecede, entretanto, em quase meio século às modificações impetradas por Ouro Preto a inesgotável discussão com vistas a dotar o País de meio circulante mais dinâmico que pudesse acompanhar os passos do desenvolvimento das atividades econômicas especialmente a partir de 1850. Basta lembrar que a proibição do tráfico negreiro africano e a intensificação do tráfico interprovincial estimulam o escoamento de papel-moeda e metais especialmente para as províncias do norte, gerando, em cumplicidade com a compra das safras, com a quase inexistente difusão dos meios de comunicação e transporte, períodos de violento estrangulamento das atividades comerciais na corte e, obviamente, pressões de importantes setores sociais prejudicados com a escassez por modificações na política monetária.” (FREITAS, 1992, p. 42)

exportação alcançara apenas 7.000 toneladas; no decênio de 1901 a 1910, a média anual seria de 34.500 toneladas; 1912 seria o ano de máxima exportação, com 42.000 toneladas. Naquele decênio, a borracha representava, em média, 28% da exportação do país; em 1910, isoladamente, para os 385.000 contos de réis de café exportado, a borracha apresentaria 377.000 contos, e os dois produtos andavam por volta de 40% da exportação total, cada um. (SODRÉ, 1968, p. 308)

Mesmo com a entrada em cena da borracha, o café permaneceu como o principal produto brasileiro, mas as constantes crises no valor do café produziram inquietações entre os produtores fazendo-os procurar outras alternativas econômicas, como por exemplo investir na indústria de tecidos. Desta forma, nos momentos em que as crises não ameaçavam expressivamente o mercado, o governo manipulou as taxas de câmbio através da Caixa de Conversão criada em 06 de dezembro de 1906, desvalorizando a moeda nacional. Era uma forma de garantir a lucratividade do setor cafeeiro, mesmo em momentos de queda do preço do produto no mercado internacional.

A criação da Caixa (de Conversão) é consequência do Convênio (de Taubaté): sem aquela, este não poderia sobreviver. A sua existência se justifica: o empréstimo de 15 milhões de libras conseguido para a primeira valorização iria levar à alta cambial, num mercado de câmbio livre. A criação da Caixa e sua cotação baixa (15 dinheiros) respondem aos desejos dos fazendeiros, pois o produto da venda no exterior alcançaria na conversão, cifra mais alta, e eles teriam garantido a segurança de sua mercadoria. O governo, por sua vez, se encarregaria de obter estabilidade financeira. Desta maneira, a estabilização do café passa para o âmbito federal. (CARONE, 1973, p. 210)

Costumeiramente a historiografia tradicional afirma que a importância econômica do café teria tomado um tal vulto que este produto teria alavancado a industrialização do país, mesmo com a convivência histórica de políticas contrárias à substituição de

importações por produtos manufaturados no Brasil. Exemplo deste tipo de interpretação pode ser encontrado na obra de Nelson Werneck Sodré<sup>13</sup>.

A arrancada territorial do café, fundada em uma política de defesa constante do produto, através de mecanismos em que a sua comercialização preponderava, corresponderia à incorporação de vastas áreas até então abandonadas. O café ampliaria o mercado interno, promoveria o desenvolvimento ferroviário, alicerçaria a rede bancária e forneceria as bases para o crescimento industrial. (SODRÉ, 1968, p. 309)

A interpretação de Freitas, a respeito do desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil, vai à direção oposta a apresentada por Sodré:

No Brasil,[. . .], as primeiras manifestações industriais aparecem nos poros da sociedade escravista e não em contraposição a ela, restritas ainda a um "puro crescimento vegetativo do setor industrial provocado pelas oportunidades abertas pela expansão da economia agrário-mercantil" que sob hipótese alguma pode ser confundido com um processo de industrialização capaz de promover "não só o desenvolvimento das forças produtivas e mecanização, mas aceleração da divisão social do trabalho, dominação crescente do capital sobre o trabalho, submissão da economia agrária às necessidades industriais . . .",<sup>14</sup> tornando claro, portanto, que se não se pode falar em completa identidade entre o processo de desenvolvimento industrial e a estrutura agrária herdada dos tempos coloniais, também o pretenso conflito entre "setores industrialistas" e "setores agrários" é comumente superdimensionado. (FREITAS, 1992, p. 19)

Entretanto, é importante não perder de vista que o quadro produtivo cafeeiro brasileiro e internacional apresentou, durante Primeira Guerra Mundial, alterações importantes no

---

<sup>13</sup> O eminente historiador N. W. Sodré, no nosso entendimento, teria superdimensionado o potencial modernizador e transformador da cafeicultura paulista. Pois, para Sodré, a mesma teria alavancado a proletarianização do campo, a industrialização e o conseqüente crescimento das "classes médias" urbanas que, inseridos no meio militar, haveriam de ser os verdadeiros algozes da monarquia. Recorrendo a outra interpretação, entendemos que o processo de desenvolvimento capitalista brasileiro não apresentou rupturas radicais e definitivas com o historicamente velho, ou seja, com o modelo agrário-exportador subordinado, o que ocorreu foi a conciliação entre o novo e o velho. Desta maneira, tudo indica que, na gênese do capitalismo hiper-retardatário brasileiro, a empresa capitalista cafeicultora, baseada na exportação, se modernizou fundamentalmente a partir da forma produtiva subordinada aos mercados centrais; inviabilizando, assim, um processo de autonomização mais profundo.

<sup>14</sup>Citado por Freitas: Pinheiro, Paulo Sérgio, "Classes Médias Urbanas; Formação, Natureza e Intervenção na Vida Política", in História Geral da Civilização Brasileira, Difel, RJ-SP, 1978, v. 9, p. 15.

parque manufatureiro nacional,<sup>15</sup> principalmente o de tecidos de algodão. Pois, houve no Brasil um significativo aumento no movimento demográfico com a constante urbanização, além das modificações profundas nas relações de trabalho que proporcionaram um novo padrão de consumo. Ou seja, mesmo que de forma vagarosa e marcada pelo arrocho salarial a renda do trabalhador dependia de bons ciclos de exportações. Desta forma, o ciclo de desenvolvimento industrial foi determinado, em boa parte, pela dificuldade de importar-se produtos manufaturados, pois os saldos da balança comercial não eram constantes e a oscilação na política cambial protecionista do café encarecia as importações.

É uma indústria de substituição, que alivia importações, mas passa a ter um papel indispensável no conjunto da economia brasileira. Não apresenta progresso técnico expressivo, não disputa mercados, não revela alterações qualitativas. Indica carência de capitais, dificuldades de créditos, seus recursos são sobras da agricultura de exportação, suas firmas são individuais, constituindo mesmo quase a metade os capitais individuais, no conjunto das empresas. As crises do café, entretanto, correspondem a transferências de capitais da área agrícola para a área industrial, e a acumulação é favorecida pelas emissões. Há nessa indústria, entretanto, uma debilidade congênita, e sofre as oscilações externas sobre o conjunto da economia brasileira. A interrupção nos fornecimentos externos, durante a primeira Guerra Mundial, e os saldos que a balança de mercadorias proporciona, em consequência, cria disponibilidades e oferece em mercado fácil em que a demanda é crescente. (SODRÉ, 1968, p. 311)

Pelo caráter incipiente da modernização brasileira na época o processo de crescimento econômico não proporcionou o aumento dos salários, pois a mão-de-obra “disponível” era farta, refletindo negativamente no desenvolvimento do mercado interno. A saída encontrada pelo capital nacional, segundo Sodré, foi o deslocamento populacional das regiões com menor índice de crescimento econômico para as regiões com índice de

---

<sup>15</sup> Em 1907 existiam no Brasil 3.258 estabelecimentos industriais, 150.00 operários e um capital de 666.000 contos de réis, já em 1920 estes números haviam aumentado para 13.336, 276.000 e 1.816.000, respectivamente. (Sodré, 1968, p. 310)

crescimento produtivo maior, pois eram nestas áreas onde havia disponibilidade de trabalho.

Por outro lado, não havendo pressão para aumento de salários, não há nenhuma exigência para que o senhor substitua mão-de-obra por capital fixo. A farta disponibilidade de mão-de-obra freia o aumento do mercado, avilta o trabalho e impede o rateio da renda. Os lucros do crescimento da produção agrícola para exportação ficam retidos na classe senhorial, e nela vai ser recrutado o industrial, nas fases em que surge a possibilidade de transferência de capitais da agricultura para a indústria. Não apenas isto: não apenas os industriais serão antigos fazendeiros, ou continuarão fazendeiros, - o transporte esteve sempre condicionado aos produtos agrícolas de exportação, e não a produtos industriais; o crédito está rotinado em operações agrícolas e não em operações industriais. (Id. *Ibd.*, p. 312)

Em correspondência à análise anterior, inferiu-se que o movimento de reconfiguração político-econômica capitalista particularmente brasileiro da primeira república, articulou-se com a nova fase de expansão do capital monopolista. Deste modo, com relação à subordinação da economia brasileira perante os países capitalistas centrais, podemos recorrer à análise de Lênin em "Imperialismo fase superior e última do capitalismo", e para compreender a magnitude do alcance do capitalismo monopolista e sua manifestação particular no Brasil das primeiras décadas do século XX recorreremos à análise de Caio Prado Jr. em "História Econômica do Brasil".

A lógica expansionista do capitalismo monopolista, segundo Lênin, foi seguida pela exportação de capitais efetuada pelos bancos que deixaram de ser intermediários nos pagamentos e na circulação do capital-dinheiro para se transformarem em empresas monopolistas geradoras de lucros.

À medida que os lucros aumentam e os bancos se concentram em um pequeno número de estabelecimentos, estes deixam de ser modestos intermediários para se tornarem monopólios todo-poderosos, dispendo da quase-totalidade do capital-dinheiro do conjunto dos capitalistas e dos pequenos empresários, assim como da maior parte dos meios e das fontes de matérias-primas de um dado país ou de toda uma série de

países. Esta transformação de uma massa de modestos intermediários em um punhado de monopolistas constitui um dos processos essenciais da transformação do capitalismo em imperialismo capitalista. (Lênin, 1982, p. 30)

Com a análise da objetivação expansionista do modo de produção capitalista na fase monopolista Lênin identificou as novas relações entre a indústria e o sistema bancário.

No que diz respeito à íntima ligação existente entre os bancos e a indústria é talvez neste domínio. Que se manifesta com maior evidência o novo papel dos bancos. Se um banco desconta duplicatas a um industrial, se lhe abre uma conta corrente, etc., estas operações, enquanto tais, em nada diminuem a independência deste industrial, e o banco não abandona o seu modesto papel de intermediário. Porém, se estas operações se multiplicam e ocorrem regularmente, se o banco reúne, nas suas mãos, enormes capitais, se a escrituração das correntes de uma empresa permite ao banco – e tal é o que sucede – conhecer, com cada vez maior amplitude e precisão, a situação econômica do cliente, daí resulta uma dependência, cada vez mais completa, do capitalista industrial em relação “ao banco”.

Ao mesmo tempo desenvolve-se, por assim dizer, uma união pessoal dos bancos e das grandes empresas industriais e comerciais, a fusão de uns com os outros, pela compra de ações, pela entrada dos diretores dos bancos nos conselhos fiscais (ou de administração) das empresas industriais e comerciais e vice-versa. (Id. *Ibid.*, p. 40)

Segundo Lênin, a exportação de capitais efetuada pelos países avançados para os países colonizados, proporcionava aos primeiros, invariavelmente, vantagens comerciais bastante lucrativas. “Deste modo, a exportação de capitais torna-se um meio de fomentar a exportação de mercadorias” (LÊNIN, 1982, p. 63-64) Para Lênin, os grupos de empresas/bancos – reunidos em “monopólios capitalistas-cartéis, sindicatos, trustes” – partilharam os mercados internos de seus países de origem, garantindo, assim o privilégio exclusivo do controle da produção e circulação das mercadorias. Logo em seguida, segundo a lógica inevitável da expansão do capital, tais monopólios aventuraram-se à partilha econômica de todo o mundo.

Porém, em regime capitalista, o mercado interno liga-se necessariamente ao mercado externo. Há muito que o capitalismo

criou um mercado mundial. E, à medida que aumentava a exportação de capitais e se ampliavam, por todas as formas, as relações com o estrangeiro e com as colônias, assim como as “zonas de influência” dos maiores grupos monopolistas, as coisas encaminhavam-se “naturalmente” para um acordo entre estes últimos, para a formação de cartéis internacionais. (Id. *Ibd.*, p. 66)

Vejamos o que afirma Lênin a respeito do verdadeiro caráter da internacionalização do capital empreendida pela fase imperialista.

Se os capitalistas partilham o mundo, tal sucede não em virtude de sua particular maldade, mas porque o grau de concentração já atingido os obriga a comprometerem-se nesta via a fim de obterem lucros; partilham-no “proporcionalmente aos capitais”, “segundo as forças de cada um”, porque, em regime de produção mercantil e de capitalismo, não poderia existir qualquer outro modo de partilha. Ora, as forças mudam com o desenvolvimento econômico e político; para a compreensão dos acontecimentos é necessário saber que problemas são equacionados pela alteração da relação de forças; quanto a saber se estas alterações são “puramente” econômicas ou *extra*-econômicas (militares, por exemplo) eis uma questão secundária, que em nada pode modificar o ponto de vista fundamental acerca da moderna época do capitalismo. Substituir a questão do *conteúdo* das lutas e transações entre grupos capitalistas pela questão da forma destas lutas e destas transações (hoje pacífica, amanhã não pacífica, depois de amanhã de novo não pacífica) é rebaixar-se à tarefa de sofista.

A época do capitalismo moderno mostra-nos que entre os grupos capitalistas se estabelecem certas relações *baseadas* sobre a partilha econômica do mundo e que, paralela e conseqüentemente, se estabeleceram entre os grupos políticos, entre os Estados, relações baseadas na partilha territorial do mundo, na luta pelas colônias, na “luta pelos territórios econômicos”. (Id. *Ibd.*, p. 74)

No decorrer de seu estudo acerca do imperialismo Lênin discorre sobre a partilha geográfico-econômica do mundo feita pelos países capitalistas centrais, notadamente Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos. Desenvolve, deste modo, a análise sobre as possessões coloniais dos países modernos, mas, para o efeito da nossa discussão, nos interessa mormente o exame da influência do capital produtivo/financeiro imperialista no desenvolvimento do capitalismo moderno brasileiro. Deste modo, partiremos para apreciação da análise que Caio Prado Jr. fez da relação da economia brasileira com o monopólio dos países centrais na primeira metade



do século XX. Neste sentido, cabe iniciar tal avaliação ainda utilizando a analítica leniniana:

Desde o momento em que, na época do imperialismo capitalista, se põe a questão da política colonial, deve notar-se que o capital financeiro e a política internacional que com ele se conforma e que se reduz à luta pela partilha econômica e política do mundo entre as grandes potências, criam entre os Estados diversas formas *transitórias* de dependência. Esta época não se caracteriza apenas pelos dois principais grupos de países: possuidores de colônias e colonizados mas ainda por variadas formas de países dependentes que, gozando nominalmente de independência política, na realidade, estão presos nas redes de uma dependência financeira e diplomática. (Id. *Ibd.*, p. 84)

O Brasil era desses países que gozava de independência política formal mas estava preso à dependência econômica em relação às nações imperialistas. Deste modo, para Caio Prado Jr. a intervenção do capital estrangeiro no Brasil ocupa posição central na economia brasileira contemporânea, “e é um dos elementos fundamentais do seu condicionamento. Nenhum aspecto dela se compreende suficientemente sem esta consideração.” (PRADO JR, 1994, p. 270) Caio Prado observa que a origem colonial brasileira levou o país a uma subordinação econômica orgânica relativamente aos países de capitalismo avançado. Este aspecto genético da formação histórico-econômica do Brasil, tornou-o “vulnerável à penetração do capitalismo financeiro internacional quando o capitalismo chega a esta fase do seu desenvolvimento.” (Id. *Ibd.*, p. 270) Segundo Caio Prado, tal característica de dependência estabeleceu a inépcia insuperável do desenvolvimento de um mercado nacional com certa autonomia, fazendo-o campo fértil para o predomínio das atividades imperialistas. Vejamos como este processo se iniciou:

A primeira participação do capital financeiro na economia do Brasil será, [. . .], pelos empréstimos públicos. Do ponto de vista específico dele, tal processo reduz-se a retirar através do Estado e seus impostos

uma quota parte da renda do conjunto das atividades econômicas do país. Ele vem da fase pré-imperialista, e tornar-se-á depois menos interessante, pois limita muito a ação e liberdade de movimento do capital financeiro. Os empréstimos públicos posteriores vão servir sobretudo como arma de penetração e conquista de posições; tornam-se um meio e não um fim por si. O caso dos empréstimos concedidos para a realização da política de valorização do café, [. . .], é entre outros típico. (Id. *Ibd.*, p. 272)

Caio Prado observou que o desenvolvimento industrial das primeiras décadas do século XX no Brasil, foi marcado pela introdução de empresas estrangeiras subsidiadas por empréstimos estatais. Exemplo contumaz desta presença, ainda que primária e localizada, do capital industrial estrangeiro no Brasil foi a criação da Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira de capital belga (1920) e da Companhia Brasileira de Cimento Portland de capital norte-americano e canadense (1924). Entretanto, mesmo com o processo de aceleração do movimento de internacionalização do capital, ocorreu um refreamento da atividade econômica imperialista no Brasil, especialmente a partir de 1930, por conta da nossa situação deficitária na balança de pagamentos. Com relação a esta questão veremos maiores detalhes a diante.

O Brasil da década de 1920 e início da de 1930 vinha se tornando um país bastante distinto do período anterior. Apesar de basear-se fundamentalmente no mercado de exportação de matérias-primas, o padrão de acumulação do período apresentou importante renovação com a crescente urbanização e a recente industrialização “verdadeiramente capitalista”. Desta maneira, o mercado de consumo urbano passou a fazer parte de um cenário social e econômico, até então, predominantemente agrário.

É neste momento então que se verificará plenamente a exigüidade da base econômica em que se assentava a vida brasileira. Tornara-se patente a incompatibilidade substancial entre o novo ritmo de existência e progresso material atingido pelo país, e sua modesta categoria de mero produtor de um punhado de matérias-primas destinadas ao comércio internacional. Sobre esta base estreita não era

possível manter uma estrutura econômica e social imposta pelas novas condições do mundo de que o Brasil passara plenamente a participar. (Id. *Ibd.*, p. 287)

Não obstante carregarmos a herança estagnadora da economia agro-exportadora e de importação de bens de consumo, a modernização própria da dinâmica capitalista levou o Brasil a desenvolver um mercado de consumo interno que acabou aquecendo também alguns setores produtivos da indústria. Deste modo, a inevitável expansão do mercado consumidor interno operou-se, durante um período, em desequilíbrio com a capacidade que o setor produtivo teve de responder a altura. Todavia;

A indústria nacional veio progressivamente substituindo com seus produtos a importação de quase tudo o que diz respeito a bens de consumo correntes; inclusive, depois da II Guerra Mundial, os bens duráveis e parte já significativa dos bens de produção. (Idem, p. 290)

Diante disso, concomitantemente ao crescimento do mercado interno, a crise do padrão de acumulação agrário-exportador vai se acentuando. Os setores imperialistas internacionais participantes deste sistema particularmente o brasileiro, sistema este que oferecia lucros extraordinários, também se encontravam em crise por conta do *crash* de 1929. Com relação a esta afirmação assim se posicionou Caio Prado:

Paralelamente o imperialismo, tão ligado àquele sistema, também já se encontra em crise. Não me refiro apenas à sua crise geral, mas às vicissitudes financeiras particulares que sofre no Brasil. O crescimento de sua penetração no país, que ainda mantém seu ritmo ascendente, não deve iludir quanto ao grave enfraquecimento das bases em que assenta. Estas são representadas, em última instância, pela remuneração que seus capitais e operações podem retirar do país. Ora, essa remuneração, depois de 1930, começa a evidenciar a sua precariedade, uma vez que o Brasil se verá naquela ocasião, pela primeira vez de forma tão radical, na impossibilidade de a atender. Tal impossibilidade provinha [. . .] da situação financeira e da nossa deficitária balança de contas externas. No setor das dívidas públicas, chegou-se ao repúdio puro e simples da maior parte das obrigações. O simples serviço de juros já ultrapassava largamente as disponibilidades do país e não era materialmente possível satisfazê-lo. E assim sucessivamente, em 1934, 1940 e ainda em 1944, os credores

estrangeiros do Brasil foram obrigados a aceitar cortes drásticos de seus créditos que se reduziram a uma pequena fração de seu valor nominal. (Id. *Ibd.*, p. 297)

Com a crise do capital monopolista no Brasil, em fins da década de 1920 a situação político-econômico-social brasileira começou a se reverter, pelo menos em parte. A economia, uma vez mais, se desestabilizava com a queda dos preços do café no mercado internacional. Como vimos, a balança comercial se desequilibrava. O quadro se complicou com a eleição de Arthur Bernardes (1922-1926), provocando a exacerbação dos ânimos nos setores mais jovens da oficialidade do Exército: no dia 5 de julho de 1922 o protesto contra a eleição de Bernardes tomou a forma de rebelião armada, no episódio do famoso Levante do Forte de Copacabana. Apesar da dura repressão, onde quase todos foram mortos, o episódio marcou a presença destes jovens militares na política, inaugurando o movimento genericamente conhecido como "Tenentismo".

Nestas circunstâncias, de crise nas exportações, de "calote" no pagamento das dívidas públicas, da crise cambial que acabou congelando os lucros das empresas estrangeiras em nosso país, de surgimento de movimentos sociais contestatórios – Movimentos Operários e Movimento Tenentista; ou seja, no cerne destas alterações político-econômico-sociais profundas na sociedade brasileira é que emergiu o controverso governo do gaúcho Getúlio Vargas (1930-1945 e 1950-1954).

No movimento histórico de formação do capitalismo no Brasil, os episódios sumariados acima contribuíram para a reconfiguração do modelo produtivo vigente e, em conseqüência, na intensificação da luta de classes com a ascensão de Vargas ao poder em 1930; concomitantemente, incidiu-se a encampação de uma política de substituição paulatina, mas progressiva, da economia agro-exportadora pela industrialização de base.

A grande importância da chamada Revolução de 1930 foi ter dado início à destruição da dominação unilateral da grande propriedade fundiária. O Estado deixou de depender exclusivamente do latifúndio e portanto deixou de lhe dar apoio restrito. Isso não quer dizer que o governo instaurado pelo movimento conservador de 1930 e presidido por Getúlio Vargas tivesse se empenhado em alguma reforma agrária que ameaçasse a própria existência do latifúndio ou que praticasse políticas econômicas adversas aos interesses da oligarquia agro-exportadora. Antes, pelo contrário, Getúlio, no início dos anos de 1930, se preocupou em defender a cafeicultura paulista assim como a agroindústria açucareira no Nordeste. Todavia, ao mesmo tempo, ele também procurou defender os interesses do capital industrial e até mesmo do proletariado industrial visando a desmobilização dos movimentos potencialmente mais radicais como os anarquistas e socialistas. Para tanto, ele criou o Ministério do Trabalho, da Indústria e do Comércio e promoveu a criação de sindicatos oficiais, aos quais concedeu o direito legal de representação das várias categorias profissionais e industriais.

O governo de Getúlio Vargas teve então de se movimentar dentro de uma complicada trama de conciliações efêmeras entre interesses conflitantes. Nenhum dos grupos participantes dos mecanismos de poder – as classes médias, os setores agro-exportadores, a indústria e os interesses bancários – foi capaz de estabelecer sua hegemonia política e de representar seus interesses particulares como sendo os interesses gerais da nação. O equilíbrio instável entre os grupos dominantes e, mais ainda, a incapacidade de qualquer desses grupos de assumir o controle do Estado em benefício próprio e, ao mesmo tempo, representar o conjunto dos interesses econômicos privados, constituíram elementos típicos da política da década, expressando precisamente a crise da hegemonia política oligárquica, a qual foi marcada pela revolução de 1930. (DREIFUSS, 1981, p. 22)

A grande questão econômica enfrentada pelo governo de Vargas na década de 1930 foi a expansão da indústria brasileira. O que de fato ocorreu em virtude da reserva de mercado que a crise econômica mundial proporcionou ao setor industrial nacional. Com

o avanço da industrialização as debilidades estruturais do sistema começaram surgir. O Brasil dispunha de um amplo setor de produção de bens de consumo, mas carecia quase inteiramente de um parque produtor de meios de produção. Para se abastecer de equipamentos, matérias-primas e insumos industriais, a indústria nacional dependia de importações. No entanto, a crise tinha reduzido drasticamente a capacidade de importar do Brasil, de modo que a continuidade da industrialização estava ameaçada pela impossibilidade de expandir a importação de bens de capital e bens de produção. A indústria brasileira não tinha capacidade de investir na inversão da produção de bens de consumo para a produção de meios de produção. Deste modo, esta nova etapa de substituição de importações só poderia ser realizada pelo capital monopolista estrangeiro ou pelo Estado. A resposta a este problema enfrentado pelo padrão de acumulação capitalista vigente no período veio com a instauração do Estado Novo, em novembro de 1937, quando o Estado passou a participar diretamente do processo de industrialização.

Sob a égide do Estado Novo teve início o primeiro estágio de nacionalização formal da economia com a criação de empresas estatais, autarquias mistas e o estabelecimento do controle nacional sobre certas áreas de produção estratégicas, como mineração, aço e petróleo. O Estado tornou-se um importante produtor de bens e serviços de infra-estrutura e abriu caminho para o desenvolvimento industrial privado do Brasil. O Estado auxiliou também o capital industrial com a criação de uma série de mecanismos destinados a reorganizar a economia, dando prioridade ao processo de expansão capitalista e transferindo recursos de outras áreas para a indústria. A industrialização foi também estimulada pela vital transformação do consumo não-produtivo dos proprietários de terra, através do país, em capital de giro para os centros industriais. Isso foi alcançado através da estrutura bancária, que se expandiu enormemente no início da década de quarenta e que se ligou em parte aos setores agrários e à indústria através de laços comerciais e familiares, reforçando assim a interdependência entre a oligarquia e a indústria. (DREIFUSS, 1981, p. 23)

Iniciou-se, portanto, a partir da política trabalhista-desenvolvimentista a cementação de um novo bloco histórico referente ao padrão de acumulação capitalista e à contradição entre capital e trabalho na sociedade moderna brasileira.

Até 1945, a contradição política básica esteve voltada para a necessidade de reduzir o poder econômico e político das oligarquias tradicionais e favorecer os interesses ligados à economia industrial em formação. Com o avanço da industrialização, o conflito básico passou a expressar-se através da disputa entre as forças nacionalistas e as forças favoráveis à internacionalização da economia. Ou seja, a disputa passou a expressar-se em termos de dois possíveis históricos: um, voltado para a construção de um capitalismo de cunho nacionalista e outro, comprometido com o capital externo. (SHEEN, p. 17, 2001)

Segundo Sheen (2001) com o avanço do desenvolvimento urbano industrial produziu-se, no contexto político do trabalhismo getulista, a ideologia do “nacional desenvolvimentismo”, que teve como centro de fundamentação teórica posterior o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros).

Este instituto foi um instrumento vigoroso para a formulação teórica e difusão das “bases” do desenvolvimento econômico brasileiro. Criado em 1955, pelo presidente Café Filho, para ser o “centro de irradiação da cultura”, e foi extinto em abril de 1964 pelo golpe militar, configurando-se como palco de ambivalências, ambigüidades e ecletismos. Próprio da herança varguista, acreditava-se que o desenvolvimento econômico, via industrialização, proporcionaria o avanço das condições materiais da classe trabalhadora. Fundamentalmente, não havia divergências estruturais entre os seus membros. Parte deles, os mais afinados com o governo J. K., propugnava, em linhas gerais, que o desenvolvimento econômico se daria dentro do capitalismo; outra fração já defendia, o capitalismo nacional, autônomo e livre da ingerência do capital estrangeiro. Além destes, os isebianos mais à “esquerda”, como Roland Corbisier, Nelson Werneck Sodré e Álvaro Vieira Pinto, consideravam que a relação da “colônia” com a “metrópole” só se dava pela dominação, e que a “colônia” seria apenas um local da exploração da mais-valia, através da depauperação dos termos de troca; por isso, havia total incompatibilidade entre as Nações Centrais e as Periféricas. (NOGUEIRA, p. 68, 1999)

Este órgão eminentemente ideológico foi, portanto, resultado teórico de um amplo movimento de redirecionamento do padrão de acumulação capitalista no Brasil. A criação do ISEB, sintetizou, no plano das idéias, o processo de desenvolvimento econômico aplicado pelo Estado, direcionado pela política de industrialização de base e substituição de importações em confronto com o modelo agro-exportador dominado pelo poder oligárquico até então hegemônico.

Um dos momentos de maior fecundidade teórica do ISEB se deu no período chamado de desenvolvimentismo, ou seja, durante o Governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960). Entretanto:

Pensar o desenvolvimento nacional, objetivando a elaboração de uma ideologia que o promova e o incentive, não foi “mérito” exclusivo do Presidente Juscelino Kubitschek. Reconheça-se que o ISEB alcançara sua plena vigência e *habitat* no período juscelinista, mas ressalte-se também que a temática da “teorização” do desenvolvimento – como preocupação governamental – já estava em gestação há algum tempo no interior da formação social brasileira. (TOLEDO, 1978, p. 31)

O padrão desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek foi diferente daquele aplicado por Getúlio Vargas, pois com o Plano de Metas os capitais multinacionais foram atraídos em grande escala ao país, tornando a hegemonia do capital monopolista definitiva no Brasil. Deste modo, paralelamente à consolidação da ideologia nacional-desenvolvimentista, ocorria a ascensão do segmento industrial multinacional-associado das classes dominantes ao poder do Estado, o que evidenciava a consonância do projeto político deste grupo hegemônico, com a expansão do capitalismo monopolista mundializado.

Foi sob o Plano de Metas que ocorreu o que podemos chamar de segundo estágio da “nacionalização formal” da economia; o Estado transformando-se em produtor direto de bens e serviços estratégicos para a infra-estrutura e tornando-se controlador indireto de substanciais mecanismos da política econômica. Porém o papel do



Estado como fator de desenvolvimento conseguiu dissimular o domínio real do capital. Apesar da expressiva presença do Estado na economia, ele não “orientava” a nova estrutura de produção. Pelo contrário, era o capital transnacional que, tendo penetrado os setores dinâmicos da economia, controlava o processo de expansão capitalista. A intervenção do Estado na economia no que ultrapassava alocação de recursos públicos para atividades privadas era amplamente desencorajada, se não condenada, pelos grandes empresários. A figura de um Estado onipotente não fez parte da perspectiva ideológica dos empresários industriais nacionais. Além disso, a já considerável influência econômica do Estado despertava o tradicional receio por parte do empresariado de uma crescente interferência nos negócios. Reafirmar a necessidade absoluta da posse privada dos meios de produção tornava-se a bandeira de luta dos empresários e até dos militares. (DREIFUSS, 1981, p. 35-36)

Em conseqüência, o processo de desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil não foi, de forma alguma, harmônico ou linear, sofreu tensões sociais que determinaram avanços e recuos na luta entre as classes. As contradições entre os que acumulavam o capital e os que produziam-no se agravavam. Na medida em que a superexploração da força de trabalho tornava-se cada vez mais evidente, a classe trabalhadora se agigantava em número e as medidas conciliatórias próprias do Estado burguês nacional-desenvolvimentista obtiveram sucesso limitado, iniciou-se, desta maneira, um vigoroso clima de radicalidade social. Assim, chegou-se a um impasse entre dois possíveis históricos, a revolução burguesa de conteúdo popular ou a tradicional resposta autocrática conservadora.

Como vimos no início deste capítulo, o processo histórico de entificação do capitalismo brasileiro não correspondeu a um movimento societário de transformação efetivamente radical. Ou seja, as classes que compõe a sociedade civil brasileira, não foram capazes de realizar mudanças estruturais significativas na composição histórico-social da nação. Limitaram-se, desta maneira, a promover reformas conservadoras e quando estas

encontraram caminhos potencialmente radicalizados a solução conservadora prevaleceu, assumindo o caráter de "contra-revolução preventiva". (CHIAVENATO, 2004, p. 11)

Exemplo referencial do exposto acima foram as chamadas Reformas de Base que acabaram vertendo, na verdade, como resultado político sintético do avanço das forças produtivas brasileiras, mas que foram consideradas “demasiadamente populares” e antinacionais pela elite conservadora. Tais propostas, apesar de possuírem elementos nacional-progressistas, conformaram-se como reformas geneticamente conservadoras. Sendo assim, o governo João Goulart (1961-1964) não pretendia nada além da aplicação de reformas institucionais dentro do Estado de direito e limitava-se, desta forma, em encaminhar suas proposituras ao Congresso Nacional na expectativa de aprovação. Não pleiteava, portanto, a subversão do *status quo* societário, mas, ao contrário, propunha medidas institucionais para melhorar a vida das camadas trabalhadoras empobrecidas e possibilitar o prelúdio da "emancipação" econômica do Brasil. Entretanto, as contradições entre os interesses fundamentais da burguesia brasileira e do bloco de poder nacional-desenvolvimentista – hegemônico desde o governo de Getúlio Vargas e representado naquele momento por João Goulart – se adensaram, pois, com as Reformas de Base, vários privilégios históricos da burguesia nacional e multinacional-associada foram postos em cheque. A burguesia brasileira não aceitava reformas burguesas que pudessem desestabilizar e superar os encruados privilégios do latifúndio exportador e do capital multinacional-associado urbano. Segundo Sheen, em tais circunstâncias, o golpe civil-militar foi, portanto, uma escolha possível e inevitável à manutenção/ampliação da hegemonia da burguesia associada ao capital norte-americano e mundial. Com o golpe civil-militar de 1964, mais uma vez a resposta conservadora autocrática se repete na história do Brasil como tragédia e se mantém como farsa.

Em depoimento dado a Ronaldo Costa Couto em 17 de dezembro de 1994 o jornalista e escritor Mauro Santayana afirmou, com base em declaração dada a ele por Tancredo Neves, que nos momentos imediatamente anteriores ao golpe, houve falta de bom senso por parte de João Goulart; posto que, no discurso a dois mil sargentos e cabos do exército no Automóvel Clube do Rio de Janeiro, o presidente havia incitado a indisciplina e o desrespeito à hierarquia nas Forças Armadas. Goulart teria, neste episódio, acendido propositalmente o estopim para sua derrubada, impedindo, desta forma, ascensão de Carlos Lacerda à presidência da República. (COUTO, 1999, p. 46)

Já Roberto de Oliveira Campos, ex-embaixador do governo Goulart nos Estados Unidos e primeiro Ministro do Planejamento do governo militar, em outro depoimento colido por Costa Couto, expressou sua versão do golpe com interpretações e premissas ideológicas nitidamente classistas. Afirmou o economista:

A revolução, a rigor, foi um reclamo das classes médias, que se sentiam asfixiadas com a estagnação econômica e ameaças ao sistema econômico como um todo. O ideário da revolução era democrático. Seria uma intervenção missionária, por prazo relativamente curto, para restaurar a democracia, que se sentia ameaçada pelo radicalismo de esquerda. Então, ela foi concebida como um autoritarismo de transição. É assim que falava o presidente Castello Branco. Ele nunca interpretou a missão revolucionária como sendo uma missão de funcionários e sim apenas de missionários que restaurariam as condições de operação democrática. Por isso, ele queria duas coisas: reconstitucionalizar o país e transmitir o poder a civil. Agora, houve acidentes de percurso. A revolução nunca foi homogênea de início, porque havia, entre os militares, dois grupos. Havia a linha dura, que achava necessário um longo período disciplinar autoritário. E havia a linha da 'Sorbonne', que queria apenas um autoritarismo de transição. Acabou predominando a linha dura, que teve como expoente principal o Costa e Silva, que não era certamente o candidato dos sonhos de Castello Branco. (COUTO, 1999, p. 47-48)

Fica claro que Roberto Campos procurou valorizar demasiadamente o agente de "classe média" na deflagração do golpe, ignorando a conspiração arquitetada pelos setores

empresariais associados ao capitalismo mundial, contra a tendência popularizante do governo Goulart. Campos negligenciou também toda a manipulação econômica arquitetada pelas forças anti-Goulart, descuidou, sobretudo, sobre a recusa norte-americana em liberar recursos financeiros para o governo Goulart, acusando-o de pró-comunista. Nesse aspecto, em declaração ao jornal O Estado de São Paulo de 19 de abril de 1964, o Secretário-Assistente do governo norte-americano Thomas Mann, evidenciou que o governo norte-americano da época estava empenhado em pressionar o governo brasileiro, negando empréstimos para subvencionar os projetos de desenvolvimento de Goulart.

Em janeiro último, quando assumimos nossas funções, estávamos convencidos de que o comunismo corroeria rapidamente o Governo de João Goulart no Brasil. Além do mais, mesmo antes de adotarmos a nossa posição atual, já estávamos seguindo no Brasil uma política destinada a conceder ajuda a determinados Governos estaduais. Não fornecemos qualquer dinheiro para sustentar o balanço de pagamentos ou o orçamento, nem tomamos qualquer medida que pudesse beneficiar diretamente o governo central do Brasil. Em nossa opinião, que acredito ser partilhada por muitos especialistas brasileiros, e em palavras atribuídas a governadores eficientes de vários Estados, a limitada assistência ao Governo de Goulart contribuiu para financiar a democracia . . .

Agora, depois da substituição do Sr. Goulart, se o Governo do Brasil sustentar um programa de estabilização e auto-ajuda, que é o tipo de programa de desenvolvimento que queremos ver, ou, noutras palavras, se aceitar suas responsabilidades na Aliança para o Progresso, estaremos preparados para considerar a disponibilidade de fundos apreciavelmente mais substanciais. (PARKER, 1977, p. 117-118)

Considerando o relato de Thomas Mann, sobre a participação econômica dos Estados Unidos nas pressões contra o governo Goulart, é possível estabelecer a relação da constituição do governo militar com o caráter imperialista do capital norte-americano. Caráter este que se manifestou no Brasil de forma particular, pois na impossibilidade de rompimento com a subordinação econômica e política impediu-se o desenvolvimento das forças produtivas internas, mais ou menos independentes dos monopólios centrais.

Assim, ampliou-se nossa subserviência ao capital internacional, com a aliança econômica entre as burguesias brasileira, norte-americana e européia. Diante disso, o trabalho superexplorado no Brasil, determinado pela extração da mais-valia absoluta, garantiria a expansão capitalista dos países de centro baseados na extração de mais-valia relativa. O contrário não poderia ser aceito, pois qualquer melhoria na qualidade de vida do trabalhador da periferia significaria mudança na taxa de mais-valia absoluta e, conseqüentemente, alteraria a taxa de mais-valia relativa extraída do trabalhador dos países centrais. Ou seja, para os interesses imperialistas dos países centrais era necessário que se estrangulasse os salários do operariado, se mantivesse um teto máximo para a renda das camadas médias e se ampliasse o processo de concentração fundiária com ênfase na produção exportadora. Desta parte, a lógica imperialista sustentava-se, em boa medida, na superexploração do trabalho e no conseqüente pauperismo das classes trabalhadoras dos países periféricos.

A raiz, portanto, do arrocho salarial estava na “plataforma econômica do regime implantado em 64, e que recebeu a indecorosa designação propagandística de “milagre econômico brasileiro”. (CHASIN, 1980, p. 110) Para Chasin era evidente que a economia brasileira havia crescido durante a ditadura civil-militar, entretanto, este crescimento foi determinado pela posição econômica e política subordinada do país curvado aos interesses do capital estrangeiro. Desta maneira, Chasin demonstrou, em publicação do período, como se viabilizou o dito “milagre” e como se deu o seu esgotamento:

A política econômica do sistema no poder consiste, grosso modo, numa forma de acumulação capitalista subordinada ao capital estrangeiro, em que a produção é direcionada para dois pólos principais. De um lado, intensifica-se a produção dos bens de consumo duráveis (automóveis, eletro-eletrônicos e correlatos); para seu consumo é estruturado, internamente, um mercado privilegiado e

reduzido. É o pacto com o segmento alto das camadas médias. Paralela e combinadamente, é desencadeado um esforço exportador. Para que tal mecânica funcione, nas condições de um país subordinado ao capital estrangeiro, são necessários o concurso de dinheiros internacionais e a aplicação do arrocho salarial sobre a grande massa dos trabalhadores. O primeiro aparece sob a forma de investimentos diretos e muito especialmente de empréstimos. O arrocho preserva a existência da *mão-de-obra barata* e faculta a produção de bens, ditos competitivos, para o mercado internacional. É da lógica do sistema remunerar especialmente o capital financeiro internacional, seus parceiros nacionais e reservar uma parcela para um segmento privilegiado das camadas médias; bem como obrigatoriamente implica também na depressão salarial da massa trabalhadora. (Id. *Ibd.*, p. 111-113)

Em decorrência, CHASIN constata que:

[. . .]a organização dada à produção nacional é que determina a avassalante desigualdade na distribuição de riqueza. Em outros termos, a forma atual da produção da riqueza é que causa diretamente a super-exploração do trabalho, isto é, a miséria das massas trabalhadoras. Sendo a estrutura econômica vigente a responsável direta pelo arrocho, é impossível melhorar a distribuição sem reorganizar a produção. Não se trata, portanto, de acrescentar à organização atual da produção uma política de distribuição melhor e mais justa, esta só se torna possível com a modificação efetiva da própria estrutura produtiva. (Id. *Ibd.*, p. 113)

Entretanto, Chasin observa que o modelo econômico vigorado no auge da ditadura:

[. . .] funcionou e realizou um período de acumulação capitalista. É propriamente a época do “milagre”. Os setores dominantes, nacionais e estrangeiros, realizam seus lucros, mantêm-se politicamente unidos e consideram as formas ditatoriais da gestão do estado como uma solução muito adequada; “naturalmente” ajustada às necessidades “gerais” do país. É a “euforia” do Brasil-Grande, ao longo dos anos de 1969 a 1973. A grande massa não participa do “milagre”, nem, é claro, da euforia. Reduzida ao silêncio pela repressão, vai acumulando sua miséria. (Id. *Ibd.*, p. 113)

Chegou um momento onde a mesma lógica geradora do “milagre” o levou ao colapso, ocorreu então uma inevitável autofagia do modelo.

No mesmo passo em que seus objetivos parecem ir se realizando, vai se constituindo o quadro em que ele se vê convertido num estrangulamento ostensivo. E, assim, põe-se a nu, explicitando seu

raquitismo congênito. Seu colapso não é apenas um fim ou esgotamento, mas uma reversão de conseqüências que devora ampliadamente seus “anos alegres”, além de ser a comprovação daquilo que, desde o princípio, era evidente: sua total impossibilidade de ser uma real e legítima solução para a organização da vida econômica nacional.(Id. Ibid., p. 113)

Chasin expõe especificamente o processo de desmantelamento do chamado “milagre econômico” e os resultados de sua lógica perversa:

Basta dizer, muito reduzidamente, que, centrando a produção nos bens de consumo duráveis e nos produtos para exportação, teve, por isso mesmo, que ir ampliando galopantemente o volume das importações de bens de produção e insumos básicos, quando seu objetivo pretendido era, ao inverso, encontrar a solução nas exportações. Isto é, quanto mais produzia para a privilegiada faixa do mercado interno e exportava subsidiadamente, tanto mais era obrigado a ampliar as importações. De forma que a balança comercial, não considerando abstratamente momentos isolados, mostrou-se cronicamente deficitária. Progressivamente, como conseqüência, foi se avolumando a dívida externa, passando esta a ser, crescentemente, nova e decisiva fonte de renovados empréstimos, na medida que amortizações e serviços da dívida vão, ano após ano, levando inexoravelmente ao sufocamento.(Id. Ibid., p. 113)

Pode-se concluir, portanto, que no período do Governo civil-militar, a associação direta entre o capital brasileiro público e privado com o capital multinacional tornou-se uma estratégia preferencial para o desenvolvimento do capitalismo monopolista no país. De tal modo, estreitaram-se deliberadamente os laços entre o capital monopolista nacional e multinacional e entre o público e o privado. O Estado tornou-se, portanto, mais um poderoso agente da subordinação do Brasil com relação aos países de centro do capital. Tal subordinação conservadora permaneceu como elemento ontológico na entificação do capitalismo particularmente brasileiro.

## **1.2 Criação e consolidação da Universidade brasileira (1909-1964): um esboço histórico.**

Desde os primeiros cursos superiores trazidos pela família real para o Brasil a partir de 1808, o ensino deste grau foi ministrado em estabelecimentos isolados que ofereciam cursos claramente profissionais, particularmente os de Direito, Engenharia e Medicina. Durante todo o período colonial e imperial, a criação da universidade no Brasil permaneceu distante dos interesses, primeiro de Portugal e depois do Império, assim, nem se quer uma das instituições de ensino superior existentes alcançou o status de universidade.

Durante todo este último período, dezenas de propostas de criação de universidades foram feitas, nenhuma tendo sucesso. Na última fala do trono, o imperador Pedro II anunciou o propósito de criar duas universidades, uma no sul outra no norte do país. Mas a República retardou muito a criação de universidades, devido à rejeição dos positivistas a tal instituição. (CUNHA, 2000, p. 161)

Segundo Cunha, a Universidade de Manaus foi a primeira instituição de ensino superior com esta denominação criada no Brasil (1909). Emergiu nos trilhos da efêmera prosperidade proporcionada pelo ciclo da borracha no Estado do Amazonas. Foi encampada por empresários do látex, que dominavam a estrutura sócio-político-econômica da região, controlavam inclusive a oferta de educação escolar. Desta maneira, de acordo com os interesses e as necessidades privadas, a Universidade de Manaus ofereceu estudos superiores em Direito, Engenharia, Farmácia, Medicina, Oficial da Guarda Nacional e Odontologia. Entretanto, com o fim da prosperidade econômica proporcionada pela borracha a Universidade não resistiu e foi fechada em 1926. Com o encerramento das atividades universitárias os professores migraram para outros centros, restando apenas a Faculdade de Direito que posteriormente seria incorporada à Universidade Federal do Amazonas criada em 1962.



A Reforma Rivadávia Corrêa de 1911 pretendia fazer com que o ensino se tornasse atividade exclusivamente privada, desta maneira, abriu o caminho para mais duas tentativas particulares de criação de universidades, ambas fracassadas no nascedouro. Neste mesmo ano foi criada a Universidade de São Paulo, resultante de uma associação entre empresários que esperavam obter bons lucros com as taxas cobradas dos acadêmicos. Eram oferecidos nesta universidade os seguintes cursos: Direito, Medicina, Odontologia, Comércio, Farmácia e Belas Artes. Logo em seguida, o governo do Estado de São Paulo criou a Faculdade de Medicina que acabou atraindo a maioria dos estudantes inviabilizando a continuação das atividades de sua concorrente privada, dissolvida em 1917.

Apesar das controvérsias históricas que colocam os curitibanos<sup>16</sup> como os criadores – ou não – da primeira universidade do Brasil, para efeito de simplificação ficaremos com a interpretação de Luiz Antônio Cunha:

Em Curitiba, capital do estado do Paraná, foi criada em 1912 a terceira universidade do país. A iniciativa de profissionais locais recebeu ostensivo apoio do governo estadual, que aprovou dotações orçamentárias e privilégios profissionais para os diplomados de certos cursos. A universidade oferecia estudos em Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio. Mas a proibição da equiparação de instituições de ensino superior em cidades com menos de 100 mil habitantes pôs fim ao projeto da universidade, que foi dissolvida. Restaram, como faculdades livres, as de Medicina, de Engenharia e de Direito, equiparadas nos anos 20. Em 1950, essas faculdades foram incorporadas à recém-criada Universidade Federal do Paraná. (Id. *Ibd.*, p. 162)

Nos anos que se seguiram foi se solidificando o processo de criação das verdadeiras e duradouras universidades, culminando com a concepção da Universidade do Rio de

---

<sup>16</sup> A Universidade do Paraná foi criada pela Lei-Estadual n.º 1.284, mas pelo Decreto-lei n.º 11.530, de março de 1915, o governo federal deixava de reconhecer oficialmente a universidade paranaense, pois desautorizava a criação de universidades em cidades com população inferior aos cem mil habitantes.

Janeiro<sup>17</sup>, a primeira instituição do gênero com boa longevidade. Resultante da reunião das faculdades federais de Medicina, Engenharia e Direito, a universidade carioca se tornou modelo para a criação de quase a totalidade das instituições subseqüentes. O método utilizado no Rio, partindo do liame de faculdades tradicionais existentes, se repetiu em Minas Gerais com a iniciativa do governo de Francisco Mendes Pimentel. Em Belo Horizonte no ano de 1927, foram conectadas sob estrutura universitária as faculdades de Farmácia, Odontologia, Direito e Medicina. A debilidade de ambas as universidades esteve posta em sua gênese, pois havia, na conformação burocrática das primeiras universidades, um aspecto orgânico que anulava a autonomia universitária — mais simbólica do que efetiva —, ou seja, o funcionamento das instâncias administrativas, políticas e econômicas destas instituições dependiam de avaliação e autorização expressa da presidência da República.

No que diz respeito à estrutura universitária organizada pelo governo de Getúlio Vargas (1930-1945), primeiramente faz-se necessário percorrer sucintamente a trajetória da infra-estrutura educacional estabelecida por este governo, viabilizando, desta forma, a análise da consolidação do sistema universitário. Outrossim, a recriação do Ministério da Educação e Saúde Pública sob o comando do então renomado educador mineiro Francisco Campos, imprimiu um novo caráter para os rumos da educação brasileira. Pela primeira vez a estrutura de ensino passava a ser organizada por meio de um sistema centralizado; pois o que havia antes eram sistemas estaduais alheios a uma política nacional de educação. O governo Vargas inaugurou com a Reforma Francisco Campos<sup>18</sup> uma ação mais eficaz do Estado com relação à educação.

---

<sup>17</sup> A Universidade do Rio de Janeiro foi criada pelo decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920, no governo de Epitácio Pessoa.

<sup>18</sup> A chamada Reforma Francisco Campos foi efetivada por meio de uma cadeia de decretos. Destacamos os decretos que versavam sobre a organização do ensino superior, especialmente o que constituía o

Durante o primeiro governo de Vargas, cinco universidades brasileiras se consolidaram com este caráter, por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras instituído pelo decreto n.º 19.851, de abril de 1931. A já existente Universidade do Rio de Janeiro foi reorganizada pelo decreto n.º 19.852 — esta instituição que sofreu várias intervenções durante a sua existência passou a se chamar Universidade do Brasil em 1937 —, a Universidade de Minas Gerais permaneceu com o *status* adquirido, a recém criada Universidade do Rio Grande do Sul fora reconhecida apenas em 1934 e a Universidade de São Paulo (USP) surgida em 25 de janeiro deste mesmo ano sob a iniciativa do governo do Estado de São Paulo, foi a primeira instituição a ser organizada segundo o Estatuto das Universidades Brasileiras.

Dentre as instituições que alcançaram o *status* de universidade durante o governo Vargas, a Universidade de São Paulo se destacou pelo crescimento rápido e pela implantação de inovações pedagógicas e científicas nunca antes vistas em instituições brasileiras de ensino superior. Todavia, a USP surgiu como conseqüência das disputas pela hegemonia econômico-político-ideológica, travadas entre a burguesia paulista e os círculos nacional-trabalhistas getulistas costumeiramente chamados de populistas.

Em 25 de janeiro de 1934, um decreto estadual criou a Universidade de São Paulo, incorporando-lhe as seguintes escolas superiores existentes: Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agronomia, Faculdade de Medicina e Escola de Veterinária. O Instituto de Educação foi elevado à categoria de escola superior e incorporado à universidade como Faculdade de Educação. Já no âmbito da nova universidade, foram criadas a Faculdade de Filosofia,

---

Estatuto das Universidades Brasileiras. São eles: 1. Decreto n.º 19.850 – de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação. 2. Decreto n.º 19.851 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. 3. Decreto n.º 19.852 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. 4. Decreto n.º 19.890 – de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário. 5. Decreto n.º 20.158 – de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. 6. Decreto n.º 21.241 – de 14 de abril de 1932: Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário. (ROMANELLI, 2001, p. 131)

Ciências e Letras, o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais e a Escola de Belas Artes. Diversos institutos de pesquisa técnico-científica mantidos pelo governo estadual foram ligados à universidade como entidades complementares, dentre eles os seguintes: Instituto Biológico, Instituto de Higiene, Instituto Butantã, Instituto Agrônomo de Campinas, Instituto Astronômico e Geofísico, Instituto de Radium, Instituto de Pesquisas Tecnológicas e o Museu de Arqueologia, História e Etnografia. (Id. *Ibd.*, p. 167-168)

Experiência universitária inusitada para o período apresentou-se sob a batuta do então Secretário de Educação do Distrito Federal o respeitado educador Anísio S. Teixeira, criador do mais singular tirocínio em educação superior para os moldes da época com a organização da Universidade do Distrito Federal<sup>19</sup> de 1935. A constituição desta instituição foi bastante arrojada para os padrões vigentes, pois não possuía as três faculdades tradicionais, tinha como alicerce a Faculdade de Educação e oferecia o primeiro curso universitário para formação de artistas. Com isso, pressões externas contra o “liberalismo democrático” bastante influente nas idéias de Anísio Teixeira, fizeram com que a UDF tivesse efêmera duração extinguindo-se em 1939 para ser incorporada à Universidade do Brasil, originada da reorganização feita na Universidade do Rio de Janeiro em 1937.

[. . .]no ensejo da criação da Universidade do Distrito Federal, proposta por Anísio Teixeira, sofreu esta veementes ataques por parte da Igreja Católica, e também do Ministro de Educação da época, Gustavo Capanema, o qual alegava desobedecer a nova instituição aos padrões estabelecidos pela Reforma Francisco Campos. (VICENZI, 1986, p. 08)

Nos anos que seguiram a universidade brasileira trilhou caminhos atrelados aos interesses dos grupos que ocuparam o poder do Estado. A política de expansão do ensino médio durante o Estado Novo proporcionou, em boa medida, a ampliação do

---

<sup>19</sup> “Apresentava a UDF os seguintes órgãos principais: a) Instituto de Educação; b) Escola de Ciências; c) Escola de Economia e Direito; d) Escola de Filosofia e Letras; e) Instituto de Artes; f) Instituições

sistema de ensino superior. Entretanto, a política aplicada para o ensino médio possuía um caráter dual e essencialmente discriminatório, pois este grau de ensino estava dividido em dois ramos: o secundário que levava à universidade e o profissionalizante que impedia o ingresso ao ensino superior. “Essa estrutura marcadamente discriminatória caracterizava-se pelo ensino propedêutico para as “elites condutoras” e o ensino profissional para as “classes menos favorecidas”. (CUNHA, 2000, p. 171)

Quando do retorno de Vargas à Presidência (1950-54), foram tomadas medidas pelo Estado no sentido de produzir a equivalência dos cursos profissionais ao secundário, para efeito de progressão no sistema escolar. Tais medidas foram ampliadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, garantindo a plena equivalência de todos os cursos de grau médio, assegurada pela presença nos cursos técnicos de disciplinas do secundário.

A expansão das oportunidades de escolarização em ensino secundário e a equivalência dos cursos médios ao secundário aumentaram a demanda pelos cursos superiores, que foi respondida principalmente pelo governo federal. Em primeiro lugar, a criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só havia instituições privadas de ensino superior. Em segundo lugar, pela gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais, ainda que a legislação continuasse determinando a cobrança de taxas nos cursos públicos. Em terceiro lugar, a “federalização” de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, em seguida, em universidades. (CUNHA, 2000, p. 171)

A partir da Lei n.º 1254, de dezembro de 1950, houve a federalização vários estabelecimentos de ensino superior mantidos por entidades privadas, pelos municípios e pelos estados. Depois de 1950 a federalização de instituições de ensino superior continuou; entretanto o Conselho Federal de Educação, criado em 1962, se opôs sistematicamente à política de federalização afirmando que havia falta de recursos para tal empreitada. O CFE defendia a ampliação de vagas nas instituições federais já existentes, para tanto, foi incumbido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, de 1961, de elaborar um Plano de Educação que presumisse uma alocação de verbas mais austera a cada um dos níveis de ensino.

A LDB determinava que o CFE elaborasse um Plano de Educação prevendo a aplicação de recursos dos fundos nacionais do ensino primário, do ensino médio e do ensino superior. Em setembro de 1962, o CFE entregou o plano ao Ministro da Educação, cobrindo o período 1963/70, fazendo coincidir a data limite com a dos compromissos internacionais assinados no âmbito da Aliança para o Progresso. No que dizia respeito ao ensino superior esses compromissos estabeleciam para 1970 a meta de matricular pelo menos a metade dos que terminassem o 2.º grau e de estender o regime de tempo integral a pelo menos 30% de professores e alunos. No entanto, o texto do plano dizia que os recursos previstos para o Fundo Nacional do Ensino Superior eram insuficientes até mesmo para manter o sistema funcionando; ainda mais para propiciar o atingimento daquela meta. Diante dessa situação, o CFE recomendava apenas o melhor aproveitamento dos recursos disponíveis, alertando para que não se criassem novas escolas ou universidades federais, mas que se procurasse aumentar as matrículas por ganhos de produtividade, (CUNHA, 1989, p. 92-93)

O CFE recordava que a LDB previa a gratuidade apenas para os alunos que pudessem comprovar a falta de recursos para manter seus estudos superiores, do contrário a cobrança de taxas daqueles que pudessem pagar poderia suprir a falta de verbas para o ensino superior. Além disso, esperava-se que a renda nacional aumentasse resultando em maiores recursos para a educação. Segundo Cunha (1989), o Brasil possuía 27.253 estudantes em 1954 passando a 142.386 em 1964. Este aumento geométrico das matrículas se deveu fundamentalmente pela ampliação das vagas nas universidades existentes e pela criação de novas instituições federais. As universidades públicas respondiam por 59,7% das matrículas em 1954 passando a 61,3% dos alunos matriculados em 1964. Entre 1954 e 1964 as matrículas em universidades correspondiam a 65% do total de alunos no ensino superior. A tendência de aglutinação das faculdades federais isoladas em universidades contribuiu para o surgimento deste quadro.

A organização das novas universidades foi bastante facilitada pelo decreto lei n.º 8.457, de 26 de dezembro de 1945, promulgado pelo presidente provisório José Linhares. As exigências ficaram bem mais flexíveis do que as determinadas pelo Estatuto das Universidades brasileiras, de 1931. Desde este estatuto, uma universidade precisaria ter, pelo menos, três institutos de ensino. Mas, pelo novo critério, dois deles (e não três) deveriam estar dentre os de filosofia (e não mais educação, ciências e letras), direito, medicina e engenharia. Se uma das três faculdades do núcleo gerador fosse filosofia, a segunda deveria ser escolhida na lista acima, mas, a terceira poderia não constar dela, [ . . .]. Com isso, passava a ser possível instalar-se uma universidade a partir de uma faculdade de filosofia (até mesmo com apenas uma seção), uma faculdade de direito e a terceira de economia ou serviço social, por exemplo, sem as custosas faculdades de engenharia ou medicina. (CUNHA, 1989, p. 94-95)

Conclui-se, deste modo, que a reunião de instituições de ensino superior em universidades foi um dos principais fatores que impulsionaram a expansão deste ramo da educação entre 1954 e 1964. Segundo Cunha (1989) , em 1954 o Brasil contava com 16 universidades. A seqüência pelo nível de importância era a seguinte – Universidade de São Paulo – Universidade do Brasil (transformada em Universidade Federal do Rio de Janeiro a partir de 1965) – Universidade do Distrito Federal (passou a chamar Universidade do Estado da Guanabara em 1961) – Universidade do Rio Grande do Sul – Universidade do Paraná – Universidade de Minas Gerais – Universidade da Bahia – Universidade do Recife – Universidade Rural de Pernambuco – Universidade Rural de Minas Gerais – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Universidade Católica de Minas Gerais – Universidade Católica de Pernambuco – Universidade Mackenzie (primeira universidade mantida por instituição protestante no Brasil). Entre 1955 e 1964, foram criadas mais vinte e uma universidades no Brasil das quais dezesseis eram mantidas pelo Estado e cinco por entidades católicas.

## **CAPÍTULO II – Relações entre escola e capitalismo no Brasil.**

### **2.1 Fundamentos teóricos do pensamento educacional brasileiro: a influência da economia da educação.**

A economia da educação no Brasil é deveras pouco explorada. Deste modo, revisá-la em sua manifestação particularmente brasileira nos parece pertinente para os rumos propostos por este trabalho. Para tanto, analisaremos o que podemos chamar de “clássicos brasileiros” da crítica à economia da educação capitalista.

Bárbara Freitag em seu “Escola, Estado e Sociedade” de 1978 procura analisar a problemática educacional do período, empregando os referenciais teóricos da sociologia e da economia da educação. No que diz respeito à relação da escola com o capitalismo, Freitag (1978) questiona a consideração sociológica de que o sistema educacional formal se limita à reprodução cultural e social das relações capitalistas, ou seja, se limita ao campo ideológico.

Parece óbvio que a sociologia da educação tem negligenciado o aspecto econômico da educação, dando origem a disciplinas paralelas como planejamento educacional e economia da educação que procuram preencher as áreas não consideradas pelas teorias educacionais até aqui recapituladas. [Freitag se refere às teorias educacionais conservadoras de Durkheim, Dewey, Parsons, Manheim, e da teoria crítica de Bourdieu e Passeron] Becker, Schultz, Edding e Solow são os pais dessas novas disciplinas que hoje orientam as decisões de muitos governos na área educacional. (FREITAG, 1978, p. 20)

Tudo indica que Freitag (1978) concordava com idéia de que o nível educacional de uma dada sociedade possuiria correlação significativa com o crescimento econômico da mesma.

Partindo de uma abordagem econômica, não encontravam eles uma explicação satisfatória do crescimento econômico do mundo ocidental



dos últimos decênios que seguem a II Guerra Mundial. Os fatores *input* da função de crescimento – capital e trabalho – não bastaram para justificar o *output* (taxa de crescimento) registrado. Durante muito tempo essa grandeza residual foi atribuída a um “terceiro fator”, fator desconhecido que para alguns era a técnica, para outros “a measure of ignorance”, da própria economia. Becker e Schultz procuravam desvendar o mistério, atribuindo à educação a causa do crescimento excedente. Aceita como válida essa hipótese, os investimentos econômicos “rentáveis” seriam aqueles que se concentrassem no aumento quantitativo e qualitativo da educação formal da população ativa. Desde então se vem falando em investimento em *recursos humanos*, formação de *capital humano*, formação de *manpower*. (FREITAG, 1978, p. 21)

Deste modo, Freitag considera que a absorção desta doutrina por parte do Estado determinou, em boa parte, o caráter dos investimentos e do planejamento educacional público da época.

Já que a formação educacional é considerada direito e dever de todos e o Estado tem a obrigação de criar as condições para que todos estudem, será o próprio Estado o autor dos investimentos e do planejamento educacional. A economia da educação lhe fornece o embasamento teórico e, portanto, a justificativa tecnocrática para tal. Como o investimento é feito em nome do desenvolvimento da nação, produzindo uma taxa de crescimento que beneficia a todos, os cofres públicos podem e devem arcar com as despesas. A maior produtividade dos indivíduos não beneficia, porém somente esse crescimento econômico da nação. Segundo dos teóricos da economia da educação há uma “taxa de retorno social e individual”. Isto significa em outros termos que a taxa de lucro criada com a maior produtividade dos indivíduos devida ao seu mais em educação é repartida de maneira justa entre o indivíduo e o Estado. Aquele porque investiu esforço, energia e tempo, perdendo potencialmente salários se tivesse utilizado esse tempo para seguir um trabalho remunerado. O Estado receberia de volta sob forma de taxas e impostos, os investimentos originais, mais a parcela a taxa de lucro, justamente repartida entre ele e o indivíduo. Numa análise ideológico-crítica a taxa de retorno se desmascara como a taxa de mais-valia que em verdade não beneficia o trabalhador que a produz nem uma entidade abstrata como a *nação*, representada pelo Estado, mas sim o empresário capitalista, que empregou a força de trabalho. (FREITAG, 1978, p. 21-22)

Neste aspecto, observamos que as considerações de Freitag, sobre os fundamentos empíricos e teóricos da economia da educação aplicada ao planejamento educacional,

são negativas quanto a questão do suposto incremento na renda individual do trabalhador e da ampliação da riqueza nacional, que seria rateada com os próprios trabalhadores – apropriadamente a nação é considerada aqui uma entidade abstrata, representada pelo Estado burguês. Todavia, tais considerações são positivas quanto ao retorno produtivo proporcionado pela educação para o capitalista que emprega a força de trabalho qualificada, ou seja, o que acontece na verdade é a ampliação da taxa de lucro do capitalista quando o mesmo qualifica “seus” trabalhadores.

Toda concepção da educação como investimento é válida, desde que conscientizada como investimento lucrativo para as empresas privadas. A política educacional que adota essa concepção garante o crescimento da taxa de lucro para essas empresas. (FREITAG, 1978, p. 22)

Freitag procura criticar as bases teóricas do economicismo neoclássico em educação utilizando como instrumento fundamental a teoria marxiana do valor trabalho. A teoria do capital humano, manifestação particular entre as correntes econômicas neoclássicas, assenta-se na elaboração de uma doutrina econômica que procura comprovar o valor intrínseco à educação, ou seja, como se nos átomos da educação estivesse corporificado o valor e acima de tudo o valor adicional ou mais valor. O trabalhador qualificado pela educação teria adquirido “mais valor” que seria transferido à mercadoria por ele produzida, além disso haveria, também, um subjacente incremento na renda individual. Neste caso, o Estado também deveria estar empenhado em qualificar a massa trabalhadora, pois lucraria com o conseqüente aumento nas taxas e impostos arrecadados dos trabalhadores e das empresas.

A economia da educação, baseada nos princípios da economia neoclássica, nada mais faz que explicar “o crescimento econômico” por manipulações feitas com o auxílio da intervenção estatal na composição orgânica do capital. É mais, através do seu *manpower approach* torna-se uma disciplina normativa. Ela propõe ao Estado as

formas de investimentos. Os gastos educacionais devem ser feitos com um mínimo de desperdício e desajustamentos entre o *output* do sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho. Essas são, em verdade as necessidades das empresas privadas em ter uma força de trabalho adequadamente treinada. A força de trabalho devidamente treinada, [. . .], funciona como capital variável, no processo produtivo, sendo o verdadeiro produtor da mais-valia. (FREITAG, 1978, p. 22-23)

Segundo este pensamento, já não seria o tempo de trabalho socialmente necessário que determinaria o valor da mercadoria mas a qualidade, proporcionada pela formação escolar, aplicada na atividade produtiva do trabalhador individual. Por tanto, o valor adicional ou a mais valia não seria determinada pelo quantum de trabalho somado ao processo produtivo e não pago ao trabalhador mas sim pelo valor intrínseco ao treinamento.

A economia da educação, segundo Freitag, procurou estabelecer normas de conduta administrativa a qual o Estado deveria seguir para que se alcançasse a maximização dos resultados produtivos, estas normas estavam presentes no planejamento educacional.

[. . .] os modelos da economia e do planejamento educacional nada mais fazem que ajustar o pessoal formado pelas escolas aos ciclos e às crises geradas pela economia capitalista. Criam eles uma certa flexibilidade do sistema capitalista face a tais crises. Sob a ideologia do desenvolvimento e do crescimento continuado da economia e alegando ao mesmo tempo assegurar empregos duradouros à força de trabalho disponível, defendem em verdade, os interesses da maximização dos lucros da empresa privada. Pois mantêm em reserva um potencial de trabalhadores que constantemente são reciclados em função das novas demandas geradas pela dinâmica e irracionalidade do modo de produção. O planejamento educacional constitui assim uma maneira de manipular “o exército industrial de reserva”, dando-lhes sua plena funcionalidade: fornecer a cada momento a força de trabalho necessária à expansão ou contenção da produção e degradar os salários. (FREITAG, 1978, p. 24)

## **2.2 A Teoria do Capital Humano como recurso prático/ideológico das políticas educacionais conservadoras no Brasil.**

Os discursos de reformulação da educação brasileira, que ganharam força a partir da década de 1960, continham modelos e fórmulas relativamente bem definidas, apesar de um certo sincretismo de propostas. Entretanto, o quadro programático fundamental destas propostas estava impregnado dos pressupostos ideológicos que compunham o utilitarismo e o economicismo norte-americanos, que acabaram se tornando hegemônicos nas práticas institucionais referentes à educação. Nestas circunstâncias, emergiu no bojo da teoria educacional uma matéria que há anos vinha se gestando e, no momento de agudização da crise estrutural do capitalismo monopolista, aparece como alternativa de entendimento do fenômeno educacional, a Economia da Educação. Os economistas se voltam para a educação buscando respostas para os problemas de desenvolvimento econômico.

Durante nossos estudos referentes à teoria do capital humano, tivemos a oportunidade de fazer a leitura das duas principais obras de Schultz (“O Capital Humano e O Valor Econômico da Educação”<sup>20</sup>), referentes ao valor econômico da educação. Além deste autor norte-americano, utilizaremos neste item do trabalho a análise de alguns autores brasileiros que fazem a crítica à referida teoria especialmente Gaudêncio Frigotto com “A Produtividade da Escola Improdutiva”. Deste modo, observamos, a partir das análises e críticas densas destes pesquisadores, que a teoria do capital humano possui limitações teóricas significativas. Entretanto, sua eficiência revela-se no poder hegemônico da classe signatária destas teorias e o poder econômico que as propaga pelo

---

<sup>20</sup> É importante esclarecer que nos foi viável analisar, de forma mais sistematizada, apenas “O Capital Humano”, sem, contudo, descartar a análise breve de “O valor econômico da educação”, e de outros autores que trabalham com este arcabouço teórico.

mundo é extraordinário (basta observar as datas de publicação da versão brasileira de “O Capital Humano” (1973) e o “Valor econômico da educação” (1967) e a quantidade de trabalhos publicados e traduzidos em poucos anos nesta direção). Ou seja, no que é possível fazer referência às limitações teóricas da economia da educação, tais limitações acabaram por ser compensadas com a ocupação sistemática dos espaços ideológicos onde havia a definição do poder de frações de classe em disputa. Um caso importante deste aspecto de ocupação hegemônica da teoria do capital humano é o Brasil dos anos 60 e 70, quando houve uma avalanche de publicações de autores norte-americanos e brasileiros que tinham como centro de análise as idéias marginalistas. De tal modo que o aparato ideológico desta doutrina e sua conseqüente ocupação dos espaços de lutas pela hegemonia política-econômica-social determinou, em boa parte, as políticas públicas referentes à educação aplicadas pelo Governo civil-militar instalado no Brasil em março de 1964.

A respeito do que foi exposto anteriormente é curioso relatar a postura do então Secretário de Ciências e Tecnologia do Estado de Minas Gerais, José Israel Vargas em conferência proferida no Seminário sobre Ensino Superior da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, datado de agosto/setembro de 1977 e publicada no número 1 da Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras de janeiro/abril de 1978.

Cabe lembrar que a educação universitária eficaz depende e, ao mesmo tempo, condiciona a eficiência e o desenvolvimento dos outros graus de ensino – o primário e o secundário. O desenvolvimento nacional está pois funcionalmente ligado à maior ou menor atenção que se dê ao crescimento e aperfeiçoamento do “stock” de capital humano gerado pela educação, em todos os níveis.

A este propósito é curioso notar que os economistas, bem como outros cientistas sociais tem ignorado este aspecto da riqueza nacional. Eles tem resistido em considerar explicitamente o progresso educacional como um fator, talvez o mais importante juntamente com o trabalho e

o capital, que contribui para a formação da riqueza das nações. De fato, as despesas com a educação devem ser classificadas não só na rubrica tradicional do “custeio” mas muito mais como investimento de capital altamente re-produtivo.

É somente em data recente que pesquisadores como Schultz e Becker chamaram a atenção para este fato, argumentando que os dispêndios com o aperfeiçoamento físico e intelectual agregam-se à riqueza nacional, a mesmo título que o capital físico reprodutível tradicionalmente considerado nos esquemas de desenvolvimento. (VARGAS, 1978, p. 62-63)

O economicismo marginalista, considerando as especificidades das diferentes escolas, dá origem a uma doutrina econômica difundida por todo o globo como solução para a desigualdade entre as nações e entre os indivíduos. Apresentando-se como uma teoria do desenvolvimento econômico, a teoria do capital humano – como manifestação particular das teorias marginalistas – busca na economia neoclássica e no positivismo os pressupostos que alçariam a educação a um fator de produção. Desta forma, durante os debates e os encaminhamentos da reforma da educação brasileira no período militar o discurso do capital humano entra em cena com todo o vigor. Apesar de haver sinais de sua presença em momentos anteriores é durante o governo militar que estas idéias tomam força e se instalam definitivamente no Brasil. Este fato se deve, primordialmente, à profunda influência dos desígnios da Aliança Para o Progresso nos planos de reformulação da educação elaborados pelos assessores da USAID.

Apesar de procurarmos desenvolver a análise das idéias de Schultz neste item do nosso trabalho, acreditamos que as teses do capital humano não são contingências dos resultados das pesquisas do economista de Chicago, mas, corresponde a agudização das contradições capital/trabalho, engendradas a partir do desenvolvimento da crise do capital na fase monopolista que, segundo Frigotto (2001), envolve tanto a desqualificação do trabalho quanto a desqualificação da educação. A referida fase monopolista corresponde à reorganização das formas de produção e acumulação

capitalistas bem como ao reordenamento do papel do Estado como mediador desta produção. Desta forma, a idéia da educação como motor do desenvolvimento não se descola do processo contraditório de expansão e autovalorização do capital.

Explicitando a idéia de que “na sociedade burguesa as relações de produção tendem a configurar-se em idéias, conceitos, doutrinas que evadem seus fundamentos reais”, mostraremos que a teoria do capital humano, concretamente é produzida, quer para evadir as relações imperialistas, quer para acobertar o intervencionismo do Estado, quer finalmente para mascarar as verdadeiras relações entre educação, trabalho e produção. (FRIGOTTO, 2001, p. 100)

Concomitantemente ao movimento contraditório de expansão do capitalismo monopolista, a teoria do capital humano foi gestada durante toda a primeira metade do século XX, mas acabou ganhando força a partir da década de 1960 e teve como principal sistematizador o professor da Universidade de Chicago Theodore William Schultz. Desta maneira, em virtude da preocupação cada vez maior dos economistas burgueses frente aos problemas de crescimento econômico, Schultz teve como mote de suas pesquisas de um lado, o desenvolvimento do nível de especialização dos trabalhadores, ou seja, o aumento das habilidades (adquiridas por treinamento sistemático) e o acúmulo de conhecimentos (sejam científicos, gerenciais ou apenas informativos), e de outro, a alteração da distribuição de oportunidades educacionais, ou de capital humano<sup>21</sup> potenciado no investimento em educação. Em resumo, esta teoria veio a efeito como um método “infalível” para a eliminação tanto da pobreza quanto das

---

<sup>21</sup> Há, para Schultz, a distinção entre capital humano e não humano, como se a existência própria do capital e do capitalismo não fosse determinada por relações humanas. Dá-se a falsa impressão que a riqueza produzida independe da forma como é produzida, ou seja, não é o tempo de trabalho socialmente necessário que determina o valor da mercadoria, a mesma possui um valor em si regulado pela lei da oferta e da procura.

“diferenças de renda” entre os “estratos”<sup>22</sup> sociais, utilizando como ferramenta produtiva a educação.

Durante nossos primeiros contatos com a teoria marginalista, que nos abriu o caminho da análise, esta doutrina revelou-se como parte do grande esforço, a despeito da eficiência, que os ideólogos do capital tem feito em justificar o fracasso das promessas de desenvolvimento contidas no interior das ideologias contemporâneas, corporificadas no capitalismo monopolista.

Em fins da década de 1940, já na Universidade de Chicago, Schultz inicia a busca de uma explicação econômica que aliasse à totalidade do aumento da produção capitalista a capacidade humana adquirida na e para a produtividade. Neste sentido, ao observar a necessidade da ampliação do conceito de capital, Schultz (1973) considerou adequada a inclusão do conceito de capital humano ao conjunto teórico/prático do capital em geral. O pressuposto central dessa teoria é o de que capital humano seria sempre algo produzido pela necessidade natural, isto é, algo que seria o produto de decisões deliberadas de investimento em educação ou em treinamento.

Segundo Schultz (1973), em todas as economias modernas, o grau de educação possuído por um indivíduo correlaciona-se com os rendimentos pessoais e com o desenvolvimento geral dos países. Neste sentido, todo seu estudo é direcionado à

---

<sup>22</sup> Para esta corrente de economistas o capital é algo natural e harmônico, pois os indivíduos estão livres para comprar e vender, ou seja, são as necessidades individuais que regulam o mercado. Neste discurso a questão das diferenças de classe se extingue, pois, o empresário investiu em si para possuir capital físico e precisa comprar capital humano para ampliar o estoque de capital físico e o trabalhador precisa investir em si para possuir capital humano, que é tão valioso quanto o primeiro, e conseqüentemente possuir capital físico, portanto, a diferença de renda que porventura aconteça depende exclusivamente do desempenho individual nesta relação de “livres” comerciantes/negociantes.



ampliação prática do estoque de capital<sup>23</sup>, tendo como meio os recursos humanos proporcionados pela educação. Assim identificamos que a sua metodologia acaba levando a uma confusão teórica onde o determinado se torna determinante em um movimento circular, ou seja, o determinante do desenvolvimento econômico é o investimento privado em educação que determina o desenvolvimento geral do sistema educacional. Mas para que esta tautologia funcione, Schultz (1973) defende que o Estado e as empresas deveriam investir em “incentivos” para a educação.

A linha de força dos meus estudos dirige-se, primordialmente, tornar claros os processos de investimentos e as oportunidades que fornecem os incentivos para que se possa investir no capital humano. Neste livro, considero principalmente a educação formal e a pesquisa organizada. (SCHULTZ, 1973, p. 08-09)

Schultz (1973) considera que os custos e os rendimentos advindos da capacidade humana e da técnica, que para ele determinam a abundância da modernidade, teriam permanecido desconhecidos até o momento de suas pesquisas. Assim sendo, propõe um estudo minucioso de todos os valores macro e micro-econômicos envolvidos na produção da educação. Para isso, considera essencial a classificação econômica de “todos” os fatores que estariam envolvidos nos investimentos públicos e privados em educação.

Quando Schultz (1973) se refere aos investimentos privados em educação, ele se refere aos esforços individuais dos trabalhadores para qualificarem-se e assim galgarem as oportunidades supostamente dadas pelo mercado de trabalho. Sua análise possui orientação ideológica clara ao tratar a questão do trabalho ao sinalizar que a busca pela

---

<sup>23</sup> Quando os economistas burgueses falam em ampliação do estoque de capital, o sentido dado a esta afirmação procura pulverizar o seu real significado, postulando que não há, de forma alguma, uma apropriação usurpadora de alguns sobre o trabalho de muitos.

qualificação<sup>24</sup> seria de inteira responsabilidade do indivíduo, o mesmo seria indicado para o sucesso ou insucesso deste empreendimento individual que ele chama de investimento privado em capital humano. “Ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à sua disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem estar” (Id. *Ibd.*, p. 33)

A teoria do capital humano afirma que uma educação agregada, no ponto de vista do mercado, poderia elevar os rendimentos futuros, por isso a aquisição de educação teria o caráter de investimento privado com rendimentos a médio e longo prazo, ou seja, quanto mais os indivíduos acumulam qualificações escolares maior seria seu ganho material futuro. Assim, há uma nítida dependência entre a produtividade física do que Schultz (1973) chama de “capital não-humano” e a educação, considerada uma espécie de capital humano, justificando-se o tratamento da educação como capital, isto é, recursos humanos – coisificados como mercadoria – para a empresa capitalista.

A principal hipótese que está ligada a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes na renda nacional seriam uma consequência de aplicações a esta forma de capital humano, e que em oposição a este haveria o capital não-humano representado na empiria dos objetos/mercadorias. Esta dualidade imposta ao capital possui uma estratégia bem definida, fazer crer que a educação, enquanto investimento, obedeça a uma opção “racional” entre custos atuais e renda futura, no contexto mais amplo da “maximização” dos retornos individuais ou sociais. Logo se imputa,

---

<sup>24</sup> Em todo momento Schultz se refere às qualidades inatas dos indivíduos, que ao se desenvolverem, fazem com que esses indivíduos, com capital humano potencializado pela educação, ocupem as mais variadas posições ofertadas pelo mercado de trabalho. Como se o nível de escolarização determinasse o nível de desemprego de uma sociedade. Desta forma, segundo esta teoria, o desemprego estrutural é determinado pela falta de qualificação dos trabalhadores e não pela lógica contraditória da produção capitalista que abre mão de força produtiva para continuar se reproduzindo, ou seja, o capital, contraditoriamente, tem se sustentado dispondo de milhares de trabalhadores.

abstratamente, que a distribuição da educação corresponderia à distribuição das preferências individuais, a qual seria considerada uma variável “exógena”, isto é, uma variável econômica situada fora do movimento de produção e circulação da riqueza capitalista mas que, por sua natureza, determinaria seu processo de expansão.

Resumindo o raciocínio que parte da teoria do capital humano é o seguinte: as pessoas se educam; a educação teria como principal efeito mudar suas "habilidades" e conhecimentos; quanto mais uma pessoa estuda, maior seria sua habilidade cognitiva e maior seria sua “produtividade”; e uma maior “produtividade” permitiria que a pessoa adquirisse ganhos maiores na renda. Igualmente, este discurso supõe que quanto mais o trabalhador se qualifica mais ele “garantiria satisfações materiais e não materiais”.

A partir de meados da década de 1970, considerando o embuste ideológico que mascarou as causas do desenvolvimento/crise do capitalismo moderno e a questão da acumulação do capital em poucas mãos, a teoria do capital humano tem sido objeto de críticas nos campos da reelaboração/manutenção e do desvelamento/ superação.

Neste trabalho abordaremos de forma expositiva as críticas feitas à teoria do capital humano, contempladas na obra de Schultz (1973) e que estão no campo da reelaboração/manutenção dos seus princípios fundamentais, ou seja, procuraremos analisar o debate que Schultz trava com os professores Harry G. Shaffer e Jack Wiseman. Para isso, sustentamos que as idéias dos polemistas relacionados por Schultz (1973) no seu trabalho, não confrontam os fundamentos essenciais formulados por este autor. Desta forma, suas posturas estão relacionadas ideologicamente com os conceitos adotados por Schultz (1973), sem, contudo, questionar mais profundamente as suas determinações concretas, as suas estruturas e o seu arcabouço teórico. Nos prenderemos,

deste modo, às respostas dadas por Schultz (1973) aos seus colegas de Chicago para demonstrar a legítima análise de Frigotto (2001) a respeito da circularidade e superficialidade destas idéias. Além de procurar analisar o debate tautológico que travam os defensores do capital humano, procuraremos nos basear nas análises apontadas pela crítica contemporânea a estas idéias, apresentadas na obra de Gaudêncio Frigotto (2001) e de Cláudio Salm.(1980)

Como já foi exposto anteriormente, esta parte do trabalho enfatiza as críticas – relacionadas por Schultz em sua obra – referentes ao conceito de capital humano e aos problemas de avaliação da educação como força produtiva, evidenciando o conteúdo falsificador e sofisticadamente tecnicista de seus pressupostos. Embora deleguem demasiada força às teses defendidas por Schultz (1973), ou seja, não questionem os fundamentos que as sustentam, tais críticas também apresentam limites teóricos significativos quanto à conceituação do capital, pois se limitam à mensuração dos supostos lucros proporcionados pela educação sem fazer as devidas mediações com a realidade societária determinada pelo modo de produção capitalista. Assim, limitando-se ao campo econométrico continuam propondo a complicada dualidade capital humano/não-humano, considerando, desta maneira, que a capacidade de execução de uma atividade determinada possui valor de troca intrínseco.

O professor Harry G. Shaffer – assim aponta Schultz (1973) – sustentaria que é em geral “desaconselhável” tratar o homem como capital, portanto teria corroborado com aqueles que acreditavam que é “moralmente” inaceitável aplicar-se os conceitos de investimento e de capital às pessoas. Além disso, Shaffer demonstraria preocupação com a utilização inadequada desse conceito nas decisões políticas para o setor educacional, ou seja, como convencer os cidadãos que basta haver o investimento em

educação escolar para que a renda do trabalhador aumentasse. Até porque, mesmo com o crescimento da oferta de vagas no sistema educacional norte-americano, tal aumento de renda média concretamente não estaria ocorrendo.

O conceito de educação como investimento, defendido pela teoria do capital humano de Schultz (1973), também é questionado por seus colegas de Chicago. Neste sentido, se levanta entre eles o seguinte questionamento: Quando é que as despesas com educação se caracterizam como destinadas ao consumo e quando é que elas se classificam como destinadas à produção de qualificações (investimento)? Shaffer afirma que é impossível fazer tal distinção, e afirma que os custos educacionais são tão-somente despesas de consumo. Tal assertiva baseia-se em dois fatos: o primeiro é o de que a maioria dos estudantes em todo o globo frequenta escolas públicas; o segundo, relaciona-se com a obrigatoriedade da educação até uma certa idade. Este último argumento evidencia a circularidade do debate em torno da questão consumo/investimento. Neste sentido, observa-se a superficialidade das críticas de Shaffer, pois ao limitar-se à questão do consumo e da demanda escolar não atinge o cerne da questão defendida por Schultz, a tentativa de impor ao trabalhador o estigma do capitalista proprietário dos meios de produção e à educação como força motriz do desenvolvimento.

Schultz (1973) defende que os custos educacionais acabam se convertendo em investimento, no limite de sua econometria rebate a posição contrária de Shaffer, também econométrica, argumentando que estes fatos não são relevantes para distinguir a natureza das despesas com educação. Na exposição truncada de Schultz, observamos que ora ele coloca a educação como determinante do desenvolvimento e ora como determinada, pois, na discussão sobre o investimento não consegue resolver a equação:

[...] se a educação fosse integralmente gratuita, uma pessoa com toda a probabilidade a consumiria até que estivesse saciada e "investiria" nela até que não mais aumentasse os seus futuros ganhos. Se uma parte das despesas educacionais fosse suportada pelos cofres públicos, os custos privados diretos de educação seriam, sem dúvida, menos do que os custos totais com a educação, e à medida que a educação incrementa os rendimentos futuros do estudante, sua taxa privada de rendimento em relação ao que gastara com a educação seria mais alta do que a taxa de rendimento em relação aos gastos totais educacionais que entrassem nesta parte de sua educação. Desta forma, os incentivos privados para consumir e para investir na educação são afetados pelas despesas públicas educacionais, mas o fato de haver tais despesas públicas não tem qualquer ressonância na questão de saber-se se a educação é consumo ou produção de capacitações.” (Id. *Ibd.*, p.56)

Embora Shaffer se posicione favoravelmente à idéia do valor econômico da educação, afirmando e defendendo que o investimento em educação teria efeitos positivos sobre os futuros rendimentos dos estudantes, acredita que não existiria motivação econômica dos estudantes e dos seus pais para investirem em educação. Estes, segundo Shaffer, seriam fortemente motivados como consumidores habituais da educação e não teriam motivação alguma como investidores na educação.

Observamos que o debate gira em torno do incentivo das vontades, dos desejos que “levariam” as pessoas a serem ou consumidores ou investidores em educação. Para tentar comprovar suas teses de demanda subjetiva Schultz (1973) levanta a seguinte questão: Será que não haverá motivações econômicas de nenhuma espécie no caso, por exemplo, de estudantes de medicina, direito, entre outros, para investirem em cada uma dessas capacitações particulares, com vistas aos incrementos nos seus rendimentos futuros? Para os seguidores da teoria do capital humano, a busca pela educação é determinada pela perspectiva do aumento de rendimentos futuros e que a realização desta “vontade inevitável” desempenharia uma forte motivação para o investimento nesta forma de capital. Ademais, quando Schultz (1973) afirma que a decisão de estudar seja na perspectiva de consumo seja de investimento, seria afetada pela quantia e

natureza dos gastos públicos efetuados com a educação, comete uma tautologia que não escapa à conclusão: Portanto, qualquer tentativa de explicar o comportamento dos agentes em relação à educação nos "leva para além da área convencional em que se realizam os cálculos econômicos privados por parte das pessoas". (Idem, p. 57) Com relação a este aspecto analisa Salm:

Se as empresas pagam mais para quem tem mais educação formal, seja qual for o posto, constatar que o nível educacional  $n$ , em relação ao nível  $n-1$ , representa uma taxa de retorno positiva seria um mero exercício de tautologia. Para que a teoria do capital humano deixe de ser uma tautologia, será necessário que os portadores do nível  $n$  tenham uma *produtividade* superior ao nível  $n-1$ . (SALM, 1980, p. 49)

Outro ponto relevante formulado por Shaffer, segundo Schultz (1973), diria respeito à dificuldade de identificar e medir o aumento dos rendimentos que se associam com educação, posto que este seria influenciado também pelas diferenças em “capacidades inatas, raça, tipo de emprego e estrutura familiar”.

Outra crítica, que Schultz (1973) elenca, refere-se à utilização política da teoria do capital humano. Shaffer, argumentaria que o conhecimento acerca dos efeitos da educação sobre os rendimentos futuros seria mal utilizado uma vez que as decisões políticas acerca da educação privilegiariam o aspecto econômico, em detrimento de importantes contribuições culturais da educação. Especificamente, a apreensão desta espécie de críticos do capital humano é a de que a sociedade acabasse por negar educação àqueles grupos sociais cujo investimento educacional apresentasse menor taxa de retorno, como o caso de mulheres, negros, etc., quando a direção correta seria a de aumentar os gastos de educação voltados para atender esses grupos.

Esta apreensão é rebatida por Schultz (1973) com os seguintes argumentos: em primeiro lugar, os estudos que mostram que o retorno da educação, em termos de rendimentos do

trabalho, é maior para os brancos que para os negros, apresentariam deficiências metodológicas - baseia-se em médias nacionais, não fazem quaisquer ajustes para os efeitos do tamanho da cidade, para as diferentes taxas de desemprego, para a qualidade da educação, discriminação racial, entre outros. Em segundo lugar, os rendimentos futuros proporcionados pela educação não devem ser a base exclusiva para a alocação de recursos públicos. Para Schultz (1973), seria absolutamente adequado que “as pessoas, ao tomar sua decisão de investir na educação, levem em consideração suas contribuições culturais e seu impacto sobre os rendimentos futuros”. Observamos que as colocações feitas por Schultz (1973), com relação aos hipotéticos retornos proporcionados pela educação, são determinadas pelo desejo individual que as pessoas teriam de educar-se e, conseqüentemente, de alcançar maiores rendimentos financeiros e culturais. Ou seja, segundo estas idéias, investir em capital humano proporcionaria uma felicidade “natural”, pois o indivíduo ganharia dinheiro e conhecimento numa seqüência aritmética praticamente perfeita.

Outra idéia contrária à sua, abordada por Schultz (1973), teria partido do professor Jack Wiseman, o qual fundamentaria sua crítica baseando-se no corpo teórico tradicional da ciência econômica e na concepção humanista de que a economia não poderia repousar-se na visão em que a vida seria considerada como um balanço comercial e, assim, ser valorada apenas a partir do binômio carência-satisfação. Wiseman também teria afirmado que, as capacitações técnicas adquiridas não aumentariam os futuros rendimentos pessoais, pois não possuiriam quaisquer significações financeiras à medida que a educação não teria o poder de mudar as atitudes, os padrões de expectativas e de preferências no consumo imediato. Portanto, segundo Schultz (1973), Wiseman teria se preocupado fundamentalmente com o problema da avaliação implícita da produtividade



da educação e de suas conseqüências imediatas, o que, para ele, deveria estar ausente no ambiente da teoria do capital humano. Pois esta deveria se preocupar com os resultados a longo prazo.

O tratamento que Wiseman teria dado ao problema da avaliação do retorno quantitativo e qualitativo da educação, segundo Schultz (1973), seria falho e não forneceria qualquer elemento que demonstrasse o impacto da mudança de atitudes e hábitos gerados pela educação no "bem-estar" dos indivíduos.

Para o economista de Chicago, a assertiva de Wiseman de que um maior nível educacional não teria significação financeira, não se sustentaria quando colocada sob uma prova empírica. Por exemplo, quando o mercado de capitais fornece empréstimos pessoais faz nitidamente a distinção entre profissionais com boas situações de emprego, por um lado, e trabalhadores braçais, com baixa escolaridade e sem qualificações por outro.

Durante suas pesquisas em diversas regiões dos EUA, Schultz (1973) teria identificado diferenças significativas entre os rendimentos dos trabalhadores com menor índice de escolaridade e saúde precária; conseqüentemente, a partir deste empiricismo estatístico, procura desviar o problema dos salários para a formação escolar.<sup>25</sup> Além disso, ao observar que os trabalhadores jovens se movimentam mais no interior do país em busca de qualificação e melhores oportunidades de trabalho, propõe que as diferenças entre os rendimentos podem ser resolvidas também com o investimento na migração dos jovens estudantes/trabalhadores. Quanto ao trabalhador mais velho, Schultz (1973) defende que

---

<sup>25</sup> Schultz considerou que a questão da saúde seria um elemento importante a ser incorporado no processo de desenvolvimento do capital humano. Pois, para que houvesse sucesso no empreendimento produtivo todos os trabalhadores deveriam estar com saúde perfeita, assim as possibilidades de lucros seriam

sua qualificação deve ser feita no próprio local de trabalho, além de sentenciar que o capital humano também se torna obsoleto como o capital não-humano, por isso o investimento na qualificação do trabalhador com idade avançada deveria ser limitado. Ao postular que haveria uma obsolescência no capital humano do trabalhador velho, Schultz (1973) defende, desta maneira, um maior investimento nas educações fundamental, média e superior.

Sempre caminhando na trilha do desenvolvimento econômico, Schultz (1973) postula que os ganhos gerais dos investimentos em educação, especialmente no ensino superior, proporcionariam uma distribuição menos desigual da renda em geral. Para ele as diferenças entre o ganho salarial dos trabalhadores de diversos Estados norte-americanos poderiam ser explicadas a partir dos níveis de escolarização demasiadamente desnivelados. A resolução deste problema estaria na redução da desigualdade na oferta de oportunidades educacionais e num sistema de "incentivos" mais eficiente. Esta questão pode ser sintetizada com as palavras do próprio Schultz: "O capital humano é, na verdade, tratado como a chave de uma teoria da distribuição pessoal da renda pessoal, num estudo pioneiro levado a efeito por Gary S. Becker."(Id. *Ibd.*, p. 168)

No horizonte teórico do economista conservador, não aparece em hipótese alguma a questão da divisão de classes, por que para ele indubitavelmente não há, pois quando trata das desigualdades sociais as explica através do índice de formação individual, ou da quantidade de capital humano que o indivíduo "investe" em si e seria capaz de acumular. Neste sentido, a educação superior seria o campo de "investimento" em capital humano que viabilizaria o maior lastro de benefícios sociais e individuais.

---

maiores. Desta maneira, tanto os investidores privados quanto o Estado deveriam "incentivar" os

Observamos no trecho a seguir que Schultz daria pouca importância à formação político-ideológica proporcionada pela educação superior, tudo indica que aparentemente o autor não possuiria “ilusões” relativas à formação do caráter cidadão e consciente dos diplomados. É certo que a convicção no conservadorismo dominante na educação superior norte-americana tranquilizava todo apologeta deste sistema. O que lhe interessava, na verdade, é se aqueles diplomados teriam capacidade ou não de produzir e reproduzir capital. A preocupação política de Schultz é determinada pela formação de uma elite trabalhadora intelectualizada e disciplinada, signatária dos rumos do progresso no trabalho produtivo e possuidora de uma ética social inerente à sua posição de classe, não mais despossuída de capital, mas proprietária de capital humano.

Vejamos o que diz:

O componente cultural corporificado na educação superior é fonte de um outro benefício,(. . .). Há ainda a tendência a admitir-se que a educação superior atua no sentido de fazer melhores cidadãos e no sentido de constituir uma melhor democracia política. Pode ser mas, nossa crença com respeito a tais benefícios é assunto de fé. Não é óbvio que o auto-interesse político dos diplomados dos colégios resulte em cidadãos mais responsáveis ou num governo mais perfeito, do que o que advém do auto-interesse, digamos, dos diplomados das escolas secundárias.(Id. *Ibd.*, p. 176)

A despeito da significativa influência ideológica das teorias do capital humano nos países de periferia do capital, elas se mostraram pouco eficientes em sua aplicabilidade efetiva no que diz respeito a políticas públicas em educação, tanto nos países do centro do capital, quanto nos países da periferia do capital. Chegamos, deste modo, à conclusão de que a teoria do capital humano afina-se com o momento de crise do capital monopolista, e que é uma tentativa ideológica específica de dar respostas – mesmo que

baseadas em pressupostos aparentemente falsos – para a crise sistêmica configurada no novo caráter do capital.

Depois desta breve análise do escopo teórico da teoria do capital humano de Schultz (1973), faremos a análise do quadro das idéias de Gaudêncio Frigotto (2001) sobre a realidade educacional e suas críticas à referida teoria. Feito isto, procuraremos identificar a presença dos princípios teóricos do pensamento marxista nas idéias de Frigotto (2001) e sua singularidade, para posteriormente, em outro momento da pesquisa, confrontá-las com o quadro teórico geral do marxismo. Para tanto, nos restringiremos a identificar quais os conceitos utilizados pelo autor ao analisar a relação trabalho/educação, no interior do modo de produção capitalista.

Gaudêncio Frigotto (2001) procura analisar criticamente, através do quadro teórico marxista, os princípios fundantes do pensamento economicista que impõe uma influência profunda nas estruturas educacionais de nosso tempo. O autor procura analisar as determinações societárias (econômicas, políticas e ideológicas) que direcionaram o modo capitalista de produção da existência, especialmente no período monopolista, a modificar o discurso ideológico em torno da reorganização do sistema educacional. Em “A produtividade da escola improdutiva”, Frigotto (2001) verifica que a prática educativa é uma prática contraditória, que se desenvolve dentro de uma sociedade de classes com interesses antagônicos.

As linhas gerais que norteiam as preocupações de Frigotto estão situadas no campo do pensamento econômico direcionado à educação, principalmente no que tange às teorias

marginalistas e à sua derivada teoria do capital humano. Ambas<sup>26</sup>, estruturadas sobre uma base tecnicista, defendem que a educação deve ser tratada como mero componente do aparelho técnico/econométrico de cálculo de rendimentos.

Frigotto (2001) procura apontar um caminho para o desmascaramento do arcabouço teórico/ideológico que funda a teoria do capital humano, especialmente a economia neoclássica e a ideologia positivista, para esclarecer quais as novas determinações dadas ao trabalho e à educação pela classe burguesa hegemônica e de que forma a classe trabalhadora se confronta antagonicamente impondo seus interesses contra os interesses da classe dominante. Este autor observa que as propostas dos ideólogos da teoria do capital humano são reflexos de uma determinada visão de mundo própria da classe burguesa, e que esta visão articula-se com o modo de produção capitalista da existência. Neste sentido, Frigotto (2001) constata que os críticos da teoria do capital humano – especialmente Cláudio Salm (1980) – não deram a devida atenção à articulação dialética entre infra e superestrutura, ou seja, para toda ideologia há uma práxis concomitante. Vejamos:

“( . . . ), a não-apreensão adequada da relação dialética entre a infra e superestrutura; da expansão mais rápida do trabalho improdutivo em face do trabalho produtivo como resultado da dinâmica do processo de produção capitalista cujo objetivo não é satisfazer necessidades humanas, mas produzir para o lucro; da necessária inter-relação entre trabalho produtivo e improdutivo, à medida que passamos de um capitalismo concorrencial para um capitalismo monopolista, onde o trabalho improdutivo é posto com condição de eficácia do trabalho produtivo, levam as análises que discutem as relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista a se enviesarem, ora buscando um vínculo direto ora negando qualquer relação.” (FRIGOTTO, 2001, p. 17)

---

<sup>26</sup> Para Frigotto as teorias do capital humano fazem parte do escopo teórico/ideológico da corrente econômica marginalista, que embebida nos neoclássicos, procura dar respostas às crises do capitalismo monopolista.

A crítica empenhada por Frigotto (2001) é caracterizada pela volta à categoria de mediação entre ideal e concreto – categoria de análise que faz parte do arcabouço teórico marxista – postulando que tanto os teóricos defensores do vínculo direto entre educação e produtividade, quanto aqueles que não consideram relação alguma da escola com modo de produção da existência, restringindo-a ao campo superestrutural da ideologia, estão equivocados. A partir desta análise Frigotto aponta que:

[. . .] as diferentes mediações que a prática educativa escolar estabelece com o modo capitalista de produção onde, no limite, a “improdutividade”, a desqualificação do trabalho escolar, uma aparente irracionalidade e ineficiência em face dos postulados da teoria do capital humano constituem uma mediação produtiva. Por outro lado, concebendo a prática educativa como uma prática que se dá no interior de uma sociedade de classes, onde interesses antagônicos estão em luta, vislumbramos o espaço escolar como um *locus* onde se pode articular os interesses da classe dominada. (Id. *Ibd.*, p. 18)

Observamos que Frigotto (2001) não descarta a escola do movimento de produção e reprodução do capitalismo na sua fase imperialista, ele a coloca – acompanhando a teoria gramsciana – dentro do bloco histórico<sup>27</sup> que caracteriza as peculiaridades do “modo de vida” da organização societária capitalista dos nossos tempos.

A presente obra por nós analisada está dividida em três capítulos, no primeiro, Frigotto (2001) procura fazer a análise da organicidade da teoria do capital humano, da sua epistemologia tecnicista articulada com a ideologia desenvolvimentista a-histórica, que procura veicular os interesses da burguesia como universais e naturais. No segundo capítulo, Frigotto (2001) situa – no nosso entendimento – a teoria do capital humano no processo de reorganização do capitalismo pós revolução industrial, onde houve a transição da fase concorrencial para a fase imperialista (monopolista).

O segundo capítulo de “A Produtividade da Escola Improdutiva” é constituído como a parte mais importante da obra, pois esclarece a gênese do desenvolvimento histórico da teoria do capital humano. Frigotto (2001) faz a utilização das análises de Marx a respeito da gênese do capitalismo e as categorias fundamentais que o compõe. O autor procura demonstrar a cisão do homem com as condições objetivas de produção da existência após o surgimento da propriedade privada e como se organiza o modo de produção capitalista, que visa apenas o lucro e não a satisfação das necessidades humanas. Além disso, Frigotto (2001) demonstra que o processo crescente de centralização do capital erige uma nova organização do mercado, o que resulta na monopolização e oligopolização do capital. Esta situação acaba agudizando as contradições entre capital e trabalho. Na tentativa de resolver os impasses da crise o Estado aparece como figura reguladora das relações, se torna interventor e produtor. Esta entrada em cena do Estado não significa uma escolha, mas sim uma necessidade histórica do capital em crise. Assim sendo, observamos que não há uma resolução da crise, até porque a contradição é algo inerente ao modo de produção capitalista, pois o capital monopolista se expande na crise que é seu produto. É o que Frigotto (2001) chama de “irracionalidade racional” e “improdutividade produtiva”, ou seja, o capital é capaz de obter valorização até mesmo no campo da improdutividade.

No que tange à questão da relação entre educação e produtividade, Frigotto (2001) demonstra que a educação está inserida no movimento do capital na sua totalidade, e que dentro de sua unidade no diverso, possui especificidades que são determinadas pelo modo de produção da vida, ou seja, a escola no modo capitalista de produção lhe serve como reprodutora mesmo sendo “improdutiva”.

---

<sup>27</sup> Este conceito, no nosso ponto de vista, enquadra-se no interior da análise marxiana da realidade

No decorrer da leitura deste trabalho de Gaudêncio Frigotto (2001) e do desenvolvimento desta primeira análise, as questões elencadas por este autor nos instigaram de forma significativa. Neste sentido, procuramos identificar, através da pesquisa, a questão das influências das teorias neoclássicas no interior da organização da educação brasileira, e no decorrer do trabalho buscamos identificar qual a intensidade destas influências sobre os "Acordos MEC/USAID" e seu significado específico para o ensino superior.



### **CAPÍTULO III – A atuação da USAID no ensino superior brasileiro.**

#### **3.1 Os acordos MEC/USAID e a Reforma Universitária de 1968: o militarismo e o “progresso” econômico subordinado.**

Os chamados “Acordos MEC/USAID” foram firmados entre o governo brasileiro<sup>28</sup> e o governo norte-americano, através da USAID. Segundo as diretrizes da Aliança Para o Progresso, estes acordos eram voltados para a cooperação entre os dois países, visando a “modernização” do sistema educacional do Brasil. Todavia, tudo indica que tais acordos compuseram o bloco histórico resultante do padrão de acumulação capitalista posto em prática pelo governo militar, baseado na aplicação de medidas que ampliavam a presença do capital norte-americano e europeu em nosso país. Basta observar que a Reforma Universitária de 1968 fez parte dos planos de desenvolvimento engendrados pela Aliança Para o Progresso, onde o modelo norte-americano de universidade faria parte do processo de ajuda mútua estabelecida pela Carta de Punta del Este. Além disso, a reforma desenvolveu-se em estreita relação com a necessidade que o regime teve de conquistar o apoio das camadas médias para o projeto econômico posto em prática. Assim, com o acesso ao ensino superior ampliado, as camadas médias acreditavam que estavam garantidas a ascensão e manutenção social, ou seja, através das medidas econômicas do chamado “milagre econômico” o governo militar proporcionou a esta fração da classe trabalhadora o aumento do consumo dos bens materiais e intelectuais, estes últimos presentes nas reformas do ensino. Desta maneira:

---

<sup>28</sup> A pesquisadora da educação Maria R. C. C. Sheen nos proporcionou, em seu trabalho sobre a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960, importantes subsídios para compreender a direção histórica das políticas públicas do Estado brasileiro no período militar com relação ao sistema de ensino superior. Sheen (2000) aponta que a política educacional do Estado é resultado das disputas pela hegemonia no interior da sociedade civil. “A política educacional, quando se apresenta sob sua forma materializada, como produto acabado, expresso em leis, planos, reflete o momento da “coerção”, do Estado em sentido restrito. Essa coerção, no entanto, resultou de uma luta que se travou no

[. . .] todo o processo de ajuda proporcionado ao segmento educativo pela USAID buscava racionalizá-lo com o projeto político-econômico que se implantava no Brasil a partir de 1964, já mais explicitamente comprometido com o capitalismo internacional em sua forma periférica.(ARAPIRACA, 1982, p. 11)

Como aponta Marinho<sup>29</sup> (2001) as intervenções norte-americanas no ensino superior brasileiro remontam ao início do século XX, especialmente com a Fundação Rockefeller e suas relações filantrópicas com a Universidade de São Paulo (USP) entre as décadas de 1930 e 1950. Houve neste período uma redefinição da hegemonia capitalista global pós-Segunda Guerra Mundial, com a ascensão dos Estados Unidos e o descenso da Europa Ocidental. Em correspondência, ocorreu algo semelhante no interior da educação brasileira em geral e no ensino superior em particular, a hegemonia cultural européia – especialmente a francesa e a alemã – se manteve nas ciências da humanidade, mas deu lugar à predominância norte-americana nas ciências exatas e biológicas.

A Fundação Rockefeller foi pioneira na presença dos norte-americanos no interior da universidade brasileira – especialmente na Universidade de São Paulo – e suas ações de filantropia científica determinaram boa parte dos rumos das pesquisas da primeira universidade brasileira desde os inícios da década de 1930 à década de 1950. Estas estreitas relações com a USP, por parte dos Rockefeller, esclarecem os métodos de fomentação da ideologia de desenvolvimento norte-americana para os países de

---

âmbito da sociedade civil, entre várias políticas possíveis, no bojo das contradições próprias da sociedade capitalista.” (SHEEN, 2001, p.14)

<sup>29</sup> A pesquisadora da educação Maria Gabriela S.M. C. Marinho fez um levantamento histórico de fôlego em seu trabalho sobre a presença da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo e seu significado para o ensino superior brasileiro. A partir do estudo específico da presença estadunidense na universidade brasileira, é possível identificar o caráter imperialista da burguesia norte-americana, buscando incessantemente a expansão do seu modo de vida e de seus fins econômicos por todo o globo.

periferia do capital desde o início do século XX. Desta forma, evidencia-se que os ideais empresariais do *american way of life*, em sua fase expansionista mais voraz, foram criando caminhos mais eficientes para a intervenção norte-americana na educação dos países periféricos.

As relações [econômicas] bilaterais se transformaram, nessa conjuntura, na força motriz da segurança externa e deixaram de ser a expressão do velho imperialismo inglês, para ampliar e completar o seu aspecto de controle, integrando-se às novas odes do humanitarismo e da cultura, que começaram a ser difundidas pelo “american way of life”, como modelo a ser imitado e almejado. (NOGUEIRA, 1999, p. 41)

Neste capítulo de nosso trabalho pretendemos analisar as determinações práticas que mediaram as relações do quadro econômico brasileiro no período militar com as políticas para o ensino superior empregadas pelo governo. Neste processo, a fraseologia da ideologia conservadora buscava ocultar a concreta situação da universidade brasileira, propagandeando o ideário desenvolvimentista readequado à realidade militar, ou seja, a educação escolar, em especial o ensino superior, seria a alavanca para o progresso<sup>30</sup>. A utilização arguta desta idéia abstrata não deixava claro para quem e com quem o referido “progresso” seria alcançado, alimentou, nesse sentido, as lutas pela reforma universitária entre a esquerda progressista, heterogênea em suas ações e parcialmente consciente das relações entre o ensino superior e a realidade brasileira, e a burguesia nacional reafeiçoada fazendo uso de sua ditadura recrudescida para direcionar o processo de reforma do ensino a favor de seus interesses fundamentais.

---

<sup>30</sup> Aqui o termo progresso parte do entendimento dado pelo ideário conservador brasileiro calcado no sentido usual do pensamento liberal, ou seja, como resultado “natural e inexorável” do desenvolvimento das forças produtivas capitalistas e como discurso mantenedor da hegemonia da classe signatária desta relação de produção.

Para que fossem levados adiante seus projetos de classe, o bloco no poder multinacional-associado emergente possuía vários intelectuais orgânicos incumbidos de sistematizar os planos de hegemonia<sup>31</sup> política da burguesia comprometida com o capital internacional. Estes intelectuais estavam organizados em torno do complexo IPES(Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) /IBAD(Instituto Brasileiro de Ação Democrática) /ESG(Escola Superior de Guerra)<sup>32</sup>, além das próprias universidades que se mostraram campos férteis para a produção e divulgação do ideário conservador. Não obstante, tais organismos se mostraram verdadeiros núcleos de ação político-ideológica da burguesia e seus correlatos militares.

O complexo IPES/IBAD, [. . .], marcou a passagem da supremacia econômica multinacional-associada ao seu posicionamento de força política de liderança. Ele significou também a passagem de antigas tentativas de reforma dentro da lei para um golpe de Estado que mudaria a constituição. Não era somente a expressão organizacional e doutrinária dos intelectuais orgânicos do bloco de poder multinacional-associado, mas sua supremacia política de fato. (DREIFUSS, 1985, p. 145-146)

Percebemos, no decorrer da formulação deste trabalho, que há um reduzido número de publicações que analisam os “Acordos MEC/USAID”. Tivemos o conhecimento apenas de nove<sup>33</sup> autores brasileiros que utilizaram como um dos pressupostos analíticos de

---

<sup>31</sup> “Para Gramsci, a hegemonia se dá em todos os níveis: econômico, político, cultural, ideológico. Por isso, a conquista e o exercício da hegemonia exige uma atuação tanto no âmbito da estrutura quanto no da superestrutura. O aparelho escolar (incluindo as universidades), como uma instância superestrutural, é o lócus privilegiado onde se pode desencadear ou sedimentar a luta pela hegemonia cultural, ideológica e, conseqüentemente, política e econômica.” (SHEEN, 2001, p. 13)

<sup>32</sup> O complexo político formado pelo IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) , o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) e a ESG (Escola Superior de Guerra), segundo Dreifuss, representou uma verdadeira máquina de produção ideológica que preparou as condições políticas concretas que levaram ao golpe de 1964.

<sup>33</sup> São eles: José de Oliveira Arapiraca com “A USAID e a Educação Brasileira: um estudo a partir da abordagem crítica da teoria do capital humano”, Márcio Moreira Alves com “O beabá dos MEC-USAID”, Francis Mary Guimarães Nogueira com “Ajuda externa para a educação brasileira: da Usaid ao Banco Mundial”, Luiz Antônio Cunha com “A Universidade Reformanda”, Maria de Lourdes Fávero com “A universidade brasileira em busca de sua identidade”, Florestan Fernandes com “Universidade brasileira: reforma ou revolução?”, Otaíza de O. Romanelli com “História da Educação no Brasil”, José Willington Germano com “Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)” e Moacyr de Góes e L. C. Cunha com “O golpe na educação”.

seus trabalhos publicados este objeto de pesquisa. Para efeito de síntese exporemos apenas as idéias centrais destas avaliações do significado histórico dos “Acordos MEC/USAID” para a educação brasileira.

Com relação ao trabalho de Arapiraca (1982), compreendemos que o referencial teórico por ele utilizado, na defesa de sua tese, nos satisfaz significativamente para a compreensão da ideologia que determinou a política de reformulação do sistema educacional brasileiro no período militar<sup>34</sup>. Entretanto, este autor trata apenas dos acordos para a reformulação do ensino médio sem fazer a articulação sistematizada com o ensino superior. Fora isso, Arapiraca identifica o ponto de ligação entre a “ajuda” ao segmento educativo brasileiro e a ideologia do capital humano em cena no período.

A fim de objetivar essa nova mística da ascensão social pela acumulação do capital humano *individual*, como também possibilitar a criação de um número suficiente de indivíduos treináveis, sempre além das condições de absorção do mercado de trabalho, já internalizados então dos valores do capital e da competição, vários acordos para financiamento da modernização do aparelho escolar foram assinados entre o MEC e a USAID, dentro deste novo espírito da ajuda inspirado na diplomacia da boa vizinhança.

Como resultado concreto (no campo específico do nosso problema de estudo – a educação) todo o sistema de ensino primário e médio brasileiro foi radicalmente transformado: unificou-se o ensino primário como o ginásio e profissionalizou-se o colégio. Modificou-se estruturalmente a lei básica da normalização de ensino. E, mais especificamente, criou-se um novo tipo de escola, modelada nas soluções alternativas para as minorias nos EUA, denominado Escola Polivalente. Explicitamente, tomou-se esse modelo de escola como *efeito demonstração* para toda a reformulação a que se seguiu no sistema escolar. (ARAPIRACA, 1982, p. 111)

Já Marcio Moreira Alves (1968) se propôs a ser o primeiro documentarista civil a divulgar e denunciar o conteúdo dos "Acordos MEC/USAID". Por outro lado, Alves

---

<sup>34</sup> Arapiraca (1982) utiliza as ferramentas do materialismo histórico/dialético para fazer a crítica ao conceito de “capital humano” utilizado pelos ideólogos das reformas educacionais. Principalmente no que diz respeito à dualidade entre capital humano e não-humano, produzida como falsificação do verdadeiro caráter do capital.

(1968) chegou às denúncias dos acordos desarmado de informações mais completas de seus conteúdos, dificultando, assim, a análise mais apurada dos seus meios e fins. Entretanto, a leitura de seu trabalho instigou-nos por representar o calor do momento, a vivência e prática do intelectual orgânico e os enormes problemas a enfrentar seguidos da incessante busca de repostas. Desta maneira, boa parte dos pioneiros na análise dos MEC/USAID chegaram até eles através de pistas importantes apontadas por Márcio Moreira Alves (1968) e também pelo norte-americano Ted Goertzel (1967) por meio do seu artigo publicado na Revista Civilização Brasileira:

Um acordo recente entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos concedeu considerável responsabilidade, na reorganização do sistema universitário brasileiro, a um grupo de cinco planejadores educacionais americanos. Embora o acôrdo, em sua forma atual, esteja destinado ao fracasso, a United States Agency for International Development (USAID) está certa de continuar a exercer sua considerável influência nos esforços para reformar a educação superior brasileira.(GOERTZEL, 1967, p. 123).

Otaíza de O. Romanelli (2001), em sua obra sobre a história da educação no Brasil, dedica boa parte do capítulo cinco aos "Acordos MEC/USAID". Neste capítulo a autora faz a análise das condições objetivas que levaram as agências de desenvolvimento – neste caso a USAID – dos países do centro do capital a “ajudar” os sistemas educacionais dos países de capital periférico. Observa que as propostas destas agências procuram enfocar os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos da demanda escolar. Além de constatar a coerência dos acordos de “cooperação”, que normalmente não se baseiam em fatos irrealis, mas em crises concretas caracterizadas como anomias sociais passíveis de correção aplicando-se planejamentos de cunho empresarial. Neste aspecto, Romanelli (2001) aponta uma característica fundamental dos mesmos: “O aspecto mais relevante desses acordos consiste no fato de todos eles se valerem da crise

existente no sistema educacional como pretexto para “justificar” a necessidade de cooperação.” (ROMANELLI, 2001, p. 209)

Assim como Romanelli (2001), Maria de L. de A. Fávero (1994) esclarece a importância que tiveram os estudantes na luta contra a aplicação dos “Acordos MEC/USAID” no ensino superior, bem como o aprofundamento e a evolução das discussões no interior do movimento estudantil em direção à reforma da universidade brasileira, bandeira empunhada com coragem pelo educador Álvaro Vieira Pinto<sup>35</sup> (1986) e levada à radicalização coletiva pelos estudantes universitários dos anos de 1960.

Em "O golpe na educação", os historiadores da educação Moacyr de Góes e Luiz Antônio Cunha (1999) abordam aspectos fundamentais referentes às políticas para a educação nos anos de autoritarismo. Moacyr de Góes (1999) contextualiza historicamente o processo que levou ao golpe militar de 1964 no Brasil; neste contexto o autor trabalha a evolução do pensamento educacional brasileiro e suas formas de aplicação. Góes (1999) observa que os movimentos de educação popular das décadas anteriores – como a **Campanha de pé no chão também se aprende a ler**, que emerge em fevereiro de 1961 no Estado do Rio Grande do Norte e é extinto pelos generais em 1964 – foram frustrados pelo golpe militar com a colaboração fundamental dos "Acordos MEC/USAID". A propósito, segundo Góes (1999), estes movimentos não se apresentaram como a redenção dos problemas brasileiros, propunham-se como alternativa digna ao estado de palperização e analfabetismo a que estavam submetidos os trabalhadores urbanos e rurais do nordeste brasileiro. A intervenção militar, inspirada

---

<sup>35</sup> O Professor Álvaro Vieira Pinto (1986) foi um dos mais importantes militantes a favor da popularização do Ensino Superior no período que antecedeu o golpe e nos anos de “chumbo”. Foi

nas propostas norte-americanas, evidenciou o desinteresse da maior parte das elites brasileiras com a escolarização dos trabalhadores mais desfavorecidos do país. Negligenciaram, também, que existiam projetos educacionais concretos e eficientes, direcionados ao atendimento do povo trabalhador, sendo desenvolvidos no Brasil pré-64. Neste sentido, Luiz Antônio Cunha (1999) observa que:

Vitorioso o golpe de 1964, subiram ao poder os defensores do privatismo na educação, aqueles que defendiam a desmontagem ou, pelo menos, a desaceleração do crescimento da rede pública de ensino. Em compensação, as verbas públicas destinadas ao ensino deveriam ser transferidas às escolas particulares que, então, se encarregariam da escolarização das crianças e dos jovens. Só onde a iniciativa particular não tivesse interesse em abrir escolas é que a escola pública seria bem vinda. (CUNHA, 1999, p. 42).

A universidade moderna e desenvolvimentista preconizada tanto por parte da esquerda socialista quanto pelos liberais progressistas, como Anísio Teixeira entre outros, povoou os sonhos destes aguerridos lutadores jamais se efetivando. Na esteira de seu surgimento, a universidade seguiu o processo de constituição da burguesia brasileira, caracterizada pela forma política autocrática de consolidação do Estado e pelos seus fundamentos conservadores de modernização. Ou seja, o elemento pedagógico iluminista que preconizava a formação do homem “comprometido com a ciência” e com o “progresso econômico”, próprio das revoluções burguesas modernas e contemporâneas, esteve ausente no desenvolvimento histórico desta classe no Brasil, mesmo porque não fizera revolução nos moldes clássicos. A gênese da formação capitalista brasileira explica o quadro de formação das instituições burguesas no Brasil, como argumenta Antônio Carlos Mazzeo:

---

membro do ISEB participando ativamente das discussões sobre o caráter do desenvolvimento econômico-social brasileiro, compondo o rol de intelectuais que defendiam os interesses das classes exploradas.



No quadro geral de sua geneticidade [. . .] é a situação de ser a formação social brasileira um capitalismo que se articula enquanto elo débil da cadeia imperialista (e com isso sua burguesia), conformado ontologicamente, a partir da insuperabilidade histórica de sua condição (genético-estrutural) de colônia, quadro esse extensivo a todos os países da América Latina. Como explica Florestan Fernandes: “As burguesias nativas detinham o controle da sociedade política. Contudo, eram burguesias relativamente *fracas* (com referência aos centros dinâmicos do capitalismo mundial) [. . .]”. Essa debilidade econômica – conformadora de um Estado que a expressa – não permitirá que a burguesia brasileira instale, na vida política nacional, os elementos democráticos, típicos das burguesias que alcançaram o poder pondo abaixo a ordem anterior, pela via da revolução. Ao contrário, as fórmulas políticas autocráticas sempre prevaleceram amoldadas às novas situações histórico-concretas da sociedade brasileira e às novas sínteses, sem que, com isso, quebrassem suas *raízes genéticas* de economia subsumida aos centros mundiais do capitalismo. (MAZZEO, 1989, p. 21-22)

O elemento conservador preponderou no desenvolvimento político da elite brasileira, sendo um dos impedimentos para práticas modernizantes que alcançassem, na mesma medida, todas as determinações/relações essenciais para o desenvolvimento do “verdadeiro capitalismo” no Brasil, o que causou, de certa forma, o desprezo para com a criação de um sistema escolar eficiente e organizado em todos os níveis. Neste sentido, a luta pela reforma da universidade é multi-determinada, portanto, só é possível entendê-la através da articulação entre os diversos interesses internos e externos que punham em confronto as forças políticas e econômicas do período.

No que diz respeito às disputas em torno da Reforma Universitária, acontecidas no interior das universidades, observou-se posturas ideológicas bastante distintas entre os trabalhadores da educação superior. A lógica administrativa das universidades estabelecia relações hierárquicas e de competição bastante sedimentadas no meio acadêmico, criando um clima de constante disputa pelo “poder” interno entre burocratas de carreira – organicamente ligados ao Governo militar –, funcionários executores, estudantes e professores. A propósito desta afirmação, os quadros que compunham as

forças conservadoras no interior das universidades se alinharam com o intuito de promover a reprodução ideológica da ditadura burguesa civil-militar, ou seja, os interesses pessoais e as crenças ocultas dos trabalhadores universitários serviram com eficiência aos escrúpulos da burocracia civil-militar e da burguesia brasileira no tocante aos seus projetos para a Universidade. Um caso bastante conhecido desta “adesão ideológica forçada” é o da USP pós-Ato Institucional nº 1.

Instala-se um clima de terror na USP, com a disseminação da prática da *delação* ideológica, ocorrendo uma onda de “transformismo” com a multiplicação de “revolucionários adesistas”, que pretendiam não somente “mostrar serviço” às autoridades militares, mas também consolidar posições pessoais, no âmbito da Universidade, ainda que à custa da eliminação de possíveis concorrentes que se situavam no plano político e mesmo no plano acadêmico como, por exemplo na disputa de cátedras. (GERMANO, 1993, p. 109)

Com relação àqueles que resistiam aos ditames da elite ditatorial, destacamos o papel da UNE – um dos principais alvos da propaganda<sup>36</sup> manipuladora praticada pelos militares no período – e de alguns professores imbuídos na popularização da educação escolar, em especial a universitária, fazendo de suas profissões instrumento de combate à burocracia civil-militar na educação. Vários destes profissionais atuavam cotidianamente analisando, tecendo críticas e construindo alternativas<sup>37</sup> que viabilizassem a popularização do ensino como efetivo instrumento de transformação social. Entretanto, sabiam eles da necessária transformação geral profunda que deveria ser submetida a sociedade brasileira. Os rumos políticos e econômicos do capitalismo

---

<sup>36</sup> A jovem professora Sonia Maria Saraiva Seganfredo foi encarregada pelo IPES, na figura do General Golbery do Couto e Silva, de produzir um livro de propaganda contra a União Nacional dos Estudantes e o ISEB intitulado UNE - Instrumento de Subversão, publicado pela Editora G. R. D. de São Paulo. Logo após a publicação do livro, segundo Dreifuss, Seganfredo havia entrado em desagravo com seus chefes do IPES e fora perseguida após a execução do “trabalho sujo” e que, para se defender, haveria feito várias ameaças contra membros do Ministério do Planejamento, do Banco Nacional de Habitação, da SUNAB e do próprio IPES, pois não haveria recebido a “quantia” e o “reconhecimento” que lhes eram devidos.

<sup>37</sup> Um exemplo deste trabalho foi o projeto de educação popular “De pé no chão também se aprende a ler” desenvolvido no nordeste pelo professor Moacyr de Góes.

nacional deveriam ser outros, ou seja, os esforços para abandonar a situação de economia dependente dos investimentos estrangeiros deveriam ser encampados tanto pela elite nacionalista quanto pelos setores populares. Tal idéia chocava-se com os interesses da elite latifundiária exportadora, com os interesses da burguesia urbana associada às multinacionais norte-americanas e européias, e com a Doutrina de Segurança Nacional<sup>38</sup> que deixava bem claro os seus fins geopolíticos pró-americanos:

Na falta de apoio interno, procurou a aprovação externa. Um dos mais deprimentes esforços para bajular os norte-americanos foi patrocinado pelo general Juraci Magalhães, em junho de 1964. Em declaração à imprensa de Washington, ele afirmou, entre orgulhoso e submisso: “Tudo o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil”. (CHIAVENATO, 2004, p. 105)

Sabidamente a expansão da oferta de ensino escolarizado não levaria ao incremento da indústria nacional, que poderia concorrer com a norte-americana e européia; entretanto, as demandas escolares das camadas médias precisavam ser supridas, pois haviam postos de trabalho especializado a serem ocupados nas empresas multinacionais, nas novas estatais e nas inúmeras repartições públicas. Portanto, para os reformadores, o que importava era intervir no sistema de ensino para que este não se tornasse um empecilho aos interesses burgueses nacional/conservadores e internacional/imperialistas.

Ao fazermos uma comparação histórica do processo de reformulação da universidade brasileira nos anos de 1960-70 com o processo de reformulação das instituições de Ensino Superior nos países da América Latina, verificamos as diferenças qualitativas e quantitativas de ambos os processos. Resultado de um padrão de desenvolvimento capitalista peculiar, também profundamente marcado pela dominação colonial, boa

---

<sup>38</sup> O general Golbery do Couto e Silva, um dos fundadores da Escola Superior de Guerra onde serviu até 1955, integrante do IPES, figura central na idealização da Doutrina de Segurança Nacional e criador do

parte dos países latino-americanos desenvolveram seus sistemas universitários ainda sob a dominação espanhola (século XVI). Desta maneira, também os movimentos reivindicatórios pela reformulação do sistema universitário foram pioneiros, pois com a saturação do sistema colonial arcaico, desagregou-se também a universidade tradicional diante a dinâmica da modernização social.

Os movimentos pela reforma universitária na América Latina iniciam-se em fins do século XIX, quando em 1899 professores do Peru reivindicaram a renovação do ensino superior. O 1º Congresso de Estudantes Latino-americanos realizou-se em Montevideu no ano de 1908, o 2º Congresso realizou-se em Buenos Aires, em 1910 e o 3º em Lima no ano de 1912. Em 1916 foi fundada a Federação de Estudantes do Peru e em 1918 foi criada a Federação Universitária Argentina, neste mesmo ano realizou-se o seu primeiro Congresso, em Córdoba, quando foi aprovada a Carta Magna da Reforma Universitária, referência durante décadas para o movimento estudantil Latino-americano. Um intelectual marxista chamado José Carlos Mariátegui destaca-se nas lutas pela Reforma Universitária na América Latina dos inícios do século XX, em especial no Peru, Mariátegui intervém analisando a realidade peruana e propondo soluções para os impasses políticos e ideológicos da época:

O movimento estudantil que se iniciou com a luta dos estudantes de Córdoba assinala o nascimento da nova geração latino-americana (. . .). Os estudantes de toda a América Latina, ainda que levados à luta por protestos peculiares de sua própria vida, parecem falar a mesma linguagem (. . .). As esperanças messiânicas, os sentimentos revolucionários, as paixões místicas próprias do pós-guerra repercutiam particularmente na juventude universitária da América Latina. O conceito difuso e urgente de que o mundo entrava num novo ciclo despertava nos jovens a ambição de cumprir uma função heróica e de realizar uma obra histórica. (MARIÁTEGUI, José Carlos apud. ALIMONDA, 1983, p. 15)

Esta efervescência cultural acompanhava o momento político e econômico em que vivia a América Latina e o Mundo. No Brasil este movimento de reformulação do ensino superior manifestou-se em 1938 com a fundação da UNE (União Nacional dos Estudantes), mas apenas em 1961 entrou em pauta nas discussões da entidade a questão da Reforma Universitária, com o 1º Seminário Nacional de Reforma Universitária realizado em Salvador de 20 a 27 de maio<sup>39</sup>. No 3º Seminário que aconteceu em 1963, na cidade de Belo Horizonte, a Reforma Universitária é incorporada à luta pelas Reformas de Base, estabelecendo um elo entre as reivindicações estudantis e a luta política pela superação da dependência econômica. Naquele momento a tomada de posição da UNE pela expansão de verdadeiras Universidades pelo país representava um avanço, pois reconhecia que tal empreitada não seria feita isoladamente pelo Governo, havia a necessidade da iniciativa popular. Como a história é cheia de peculiaridades desastrosas, a partir do golpe de 1964 o governo militar toma às suas feições o movimento pela Reforma Universitária. Nesse sentido, a derrota do nacional desenvolvimentismo pressupõe o fracasso da modernização universitária preconizada pelo progressismo que emergia de alguns setores da sociedade brasileira do período.

Salvo o rompante modernizador e expansionista pós Reforma Universitária de 1968, o regime autoritário logo iria ver a universidade pública como unidade improdutiva e ineficiente do ponto de vista da lógica do capital, desvalorizando-a na concepção e nos recursos, iniciando, desta forma, o processo de privatização do ensino superior, não pondo à venda a universidade pública existente, mas inviabilizando sua expansão em detrimento do desenvolvimento desregulado da rede privada de Ensino Superior. A

---

<sup>39</sup> O 2º Seminário Nacional de Reforma Universitária aconteceu entre os dias 17 e 24 de março de 1962 na cidade de Curitiba.

certa modernização que o regime civil-militar desempenhou nas universidades, a ampliação do número de cursos de graduação e a criação de um fundo para a ampliação da pós-graduação, não redime a política educacional – claramente privatista, subordinada e exclusora – imposta pela elite nacional associada ao capital internacional. A elite científica já existente foi ampliada e reorganizada para servir aos interesses dos militares e das empresas estrangeiras. Dentro de seus quadros havia aqueles que desempenhavam atividades de intelectual orgânico com posição política de destaque e aqueles meramente técnico-burocráticos que serviram como mão de obra especializada no comando da produção.

Observa-se, portanto, que a expansão e reorganização do Ensino Superior efetuada pelos militares, com anuência de parte dos alunos e trabalhadores acadêmicos, enquadra-se como unidade no escopo multi-determinado que caracterizava as relações capitalistas do período. Todavia, constata-se, ao contrário do que defendem os teóricos do capital humano, que não há uma ligação mecânica entre o nível de escolarização e o desenvolvimento da produção capitalista, ou seja, reconhecemos que o investimento no sistema educacional – e seu conseqüente desenvolvimento – não determina o padrão de acumulação capitalista de um certo país ou de uma determinada época, muito menos determina qual a taxa de mais-valia extraída do tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria, mesmo que a mercadoria seja uma “idéia brilhante” o salário pago por ela não é determinado pelo nível de escolarização de seu produtor. Por tanto, um maior número de diplomados não determina o aumento da produção e muito menos a diminuição da taxa de mais-valia ou, como querem alguns, o aumento na distribuição de renda. Mas constatamos também que a produção capitalista necessita de trabalhadores preparados para ocupar postos profissionais específicos no

processo produtivo, para que isto ocorra o sistema investe na especialização de quadros que compunham seu funcionalismo. Simultaneamente a este processo a Universidade se apresenta como local possível para formação destes funcionários. Daí a importância dada pelos economistas à questão da adaptação da Universidade ao chamado desenvolvimento econômico da nação.

A partir da exposição feita acima se levantou a seguinte questão: Qual o papel dos "Acordos MEC/USAID" neste processo histórico-societário contraditório determinado pelo padrão de acumulação capitalista subordinado e pelas lutas entre forças nacionalistas progressistas e forças conservadoras associadas ao capital internacional, em direção à Reforma Universitária? Vejamos as possíveis respostas para esta questão:

Cabe pô-los, os acordos, em seu devido lugar como observa o professor Luiz Antônio Cunha (1988), sem prejuízo de sua importância ideológico/prática que supera de longe o conteúdo controverso dos textos que vieram a público. Em seu importante livro *Universidade Reformanda*, Cunha dedica um capítulo inteiro para a questão da atuação dos consultores norte-americanos na reforma do ensino empenhada pelos militares. Segundo nos indica Cunha (1988) o processo de modernização do ensino superior inspirado no modelo norte-americano inicia-se na segunda metade da década de 1940, “. . . ganhando força nos anos 50 e se intensificando nos anos 60, as mudanças políticas resultantes do golpe de Estado de 1964 determinaram uma alteração qualitativa nesse processo.(CUNHA, 1988, p. 167) Deste modo, Cunha esclarece que antes do golpe a influência do modelo norte-americano de universidade sobre as instituições brasileiras era exercida pela atuação de bolsistas retornados dos Estados Unidos e pelos “diversos

mas desarticulados contratos de assistência técnica e financeira do Ponto IV<sup>40</sup> e da USAID”.

Depois de 1964, não só essas agências desenvolveram programas maiores e articulados para o ensino superior, como, também, o Ministério da Educação não tardou a contratar norte-americanos para que dissessem como organizar nossas universidades e convocá-los para assistirem o governo brasileiro no planejamento desse grau de ensino.(CUNHA, 1988, p. 167)

No período anterior a 1964, a Aliança para o Progresso visava o ensino primário e os empréstimos para programas de educação das massas, no Brasil, chegaram a ser dez vezes maiores do que os empréstimos para programas relacionados ao ensino superior, pois era necessário livrar o povo da influência comunista. A partir de 1963 esta orientação começou a mudar, pois surgiu a indicação da importância da educação das elites. Como primeiro passo nesse sentido foi formada uma equipe de quatro norte-americanos, chamada de *Higher Education Team*<sup>41</sup> (os designaremos neste texto como “time”), que desembarcou no Brasil em março de 1963. Seu objetivo era articular meios de adequação da assistência ao ensino superior com a estratégia da USAID, ou seja, reconhecer e fazer o diagnóstico do território mais propício para atuação da agência nesta área do ensino. Após várias visitas a instituições de ensino superior, a equipe de consultores diagnosticou a inadequação, tanto em termos qualitativos quanto em termos quantitativos, das instituições de ensino superior com a “moderna sociedade brasileira que se consolidava”. Toda a estrutura da universidade foi criticada a partir dos padrões norte-americanos, desde a rigidez dos currículos passando pela dedicação do quadro

---

<sup>40</sup> O “Ponto IV” é a designação dada à mensagem enviada a 24 de junho de 1949 pelo presidente dos Estados Unidos Truman ao congresso estadunidense desembocando no Ato para o Desenvolvimento Internacional em 1950. “A partir desta Mensagem, conhecida como “Ponto IV”, e do Ato do Congresso, se desencadeará, mas não de imediato, um corolário de Leis e Atos que possibilitarão aos EUA firmarem Acordos, Convênios, Doações e Empréstimos para a Assistência Técnica e para a Cooperação e Assistência econômico-financeira dos países subdesenvolvidos.” (NOGUEIRA, 1999, p. 37)



docente e discente, a estrutura física e administrativa até o sistema de ingresso dos estudantes foram alvos de comparações e críticas contundentes.

A partir deste diagnóstico os consultores concluíram que as motivações das greves estudantis e da procura por emprego no estrangeiro por parte dos professores estavam intimamente ligadas à insuficiência da universidade brasileira, como se o verdadeiro interesse dos norte-americanos fosse apenas a melhoria da qualidade e o aumento das vagas no ensino superior. Os trabalhos da equipe foram interrompidos por conta do golpe de 1º de Abril. Mesmo com esse “incidente” os consultores da USAID haviam produzido um denso relatório conhecido como “. . .Gardner Report, devido ao nome do mais alto dirigente da USAID no Brasil.” (CUNHA, 1988, p. 169) Até aquele momento a USAID destinava três milhões de dólares anuais às universidades brasileiras como resultado de contratos, isolados e esporádicos, firmados diretamente com as instituições de ensino. A principal instituição assistida com recursos provenientes de acordos foi a nascente Universidade de Brasília, pois seu projeto constitutivo possuía aproximação significativa com o modelo norte-americano de universidade. Mesmo prevendo a intervenção militar na jovem universidade o “time” indicou a importância de assisti-la, pois podia influenciar outras instituições. Além deste aspecto a UnB foi pioneira na instalação de uma Faculdade de Educação, seguindo o modelo dos *teacher's colleges* norte-americanos. Desta forma a USAID concluiu que convinha disseminar tal iniciativa, pois acreditava que a educação brasileira carecia de bons dirigentes para o sistema educacional como um todo. O pano de fundo da “contribuição técnica” para o

---

<sup>41</sup> O *Higher Education Team* não fazia parte dos quadros da USAID, estes consultores foram contratados de importantes universidades norte-americanas, entre eles estava um antropólogo renomado chamado Charles Wagley que já havia publicado vários estudos sobre o Brasil.

ensino superior se transformar em prioridade da USAID foi o conflito EUA X URSS, pois.

A chave para que o Brasil permanecesse uma “sociedade livre” e um “amigo próximo” dos EUA estava no ensino superior, pois o que os brasileiros pensariam nas gerações vindouras dependeria dos professores universitários que formam os dirigentes do país e os próprios mestres. (CUNHA, 1988, p. 170)

O “time” propôs à agência dos Estados Unidos que procurasse ampliar sua área de atuação, pois havia a necessidade de mudanças institucionais, toda a estrutura do ensino superior deveria ser modificada. Ocorreu então uma mudança de direção, a USAID não mais se restringiria a acordos exclusivos com as instituições de ensino superior isolados do todo, a assistência passou a ser direto na fonte de decisões, ou seja, o que imperava era o apoio ao planejamento do ensino executado pelo MEC – assistido pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação. Desta forma, a USAID aplicaria seu *know-how* e ampliaria sua ingerência nas deliberações institucionais. Além destes conselhos, o relatório do “time” trazia uma recomendação estratégica para o sucesso do seu trabalho, o cuidado a ser tomado com respeito à relativa independência dos professores universitários, ou seja, a USAID deveria envolver professores brasileiros nos trabalhos de planejamento formando assim equipes mistas. Esta medida pretendia evitar resistências mais contundentes da categoria, além de valer-se continuamente das sugestões das maiores autoridades brasileiras em educação. O interesse era promover a interação dos dirigentes brasileiros com seus colegas norte-americanos para que assumissem conjuntamente a reforma da universidade a partir do paradigma que vigia nos EUA.

Apesar do relatório do “time” ter representado uma inflexão na estratégia da USAID, a agência permaneceu com seu trabalho de assistência direta a instituições de ensino

superior brasileiras, sem passar necessariamente pelo intermédio de acordos firmados entre o governo dos EUA e do Brasil, promovendo empréstimos para a constituição de cursos de formação ou intermediando o envio de milhares de professores para cursos de pós-graduação em universidades nos Estados Unidos. Outro campo educacional importante que a USAID se imiscuía era o mercado editorial, antes mesmo do golpe e do acordo USAID/MEC/COLTED/SNEL<sup>42</sup>, que previa a publicação de 51 milhões de livros para distribuição gratuita, a agência já havia financiado a tradução de livros de editores norte-americanos em editoras universitárias brasileiras. Um exemplo deste fato é o financiamento dado à Editora da Fundação Getúlio Vargas, que a partir de 1963 ampliou a tradução de livros sobre desenvolvimento e planejamento da administração para um quadro de temas dos mais variados, desde produção para agroindústria até sociologia rural. (CUNHA, 1988, p. 173)

Por serem “ultra-secretos” os planos educacionais do conluio americano-brasileiro, que pretendiam orientar os rumos escolares do Brasil, dificultou-se, estrategicamente, a possibilidade de análise precisa dos resultados das pesquisas realizadas pelos assessores da USAID, evitou-se assim disposições contrárias imediatas que prejudicariam o “bom andamento” dos trabalhos. Prefaciando o livro “Beabá dos MEC/USAID”, de Marcio Moreira Alves (1968), o professor Lauro de Oliveira Lima demonstra certa angústia quanto a pedidos feitos a ele, por administradores escolares da época, que fizesse análises esclarecendo o significado dos acordos, estranhando que não o tenha feito

---

<sup>42</sup> “6 de janeiro de 1967 – Acordo MEC-SNEL-USAID de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais. Por esse acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e o SNEL incumbiriam apenas responsabilidades de execução, mas, aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro [ . . . ], até os detalhes de maior importância como elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos.” (ROMANELLI, 2001, p. 213)

espontaneamente. O professor Lauro de O. Lima dentro da responsabilidade que lhe competia responde:

É praxe, do ponto de vista técnico, só se partir para qualquer análise de caráter teórico de posse de dados objetivos de realidade. No caso do Acordo MEC-USAID, se há dado de realidade inquestionável é seu esoterismo. Celebrado em 23 de junho de 1965, as primeiras informações oficiais só vieram a furo em novembro de 1966, assim mesmo de forma fragmentária e imprecisa. [. . .] Como podem os técnicos brasileiros pronunciarem-se, com lealdade e objetividade, sobre matéria tão secreta? Não fosse por informações circunstanciais, seria impossível dizer o que vem fazendo as comissões americano-brasileiras que funcionam em dois pontos da Guanabara, envolvidas por uma cortina de ferro donde não se filtram informações. (LIMA apud. ALVES, 1968, p.8)

A dubiedade dos textos dos acordos e o sigilo sobre a localização dos escritórios de planejamento mascaravam o conteúdo verdadeiramente significativo dos planos para o ensino no Brasil. Em decorrência, o então Deputado Federal pelo MDB Marcio Moreira Alves (1968) não pôde descrever os trabalhos das comissões americano-brasileiras, e muito menos onde e como foram executadas as pesquisas quantitativas e qualitativas relacionadas à estrutura do sistema escolar. Um exemplo deste fato é a atuação do *Higher Education Team* da USAID, que foi por algum tempo matéria confidencial. Como já foi dito anteriormente o “time” constituiu-se no primeiro grupo de consultores contratados como resultado dos acordos impulsionados pela Aliança para o Progresso, desembarcaram no Brasil em março de 1963, professores e diretores universitários com larga experiência na administração de instituições importantes nos Estados Unidos. Entretanto, informações precisas como esta eram difíceis de ser conseguidas naquele período de agudização dos enfrentamentos, o segredo era a chave do sucesso da burocracia militar aliada à truculência policial.

Observamos, quanto às práticas do processo de implantação dos acordos bilaterais, um entrosamento “refinado” entre as idéias educacionais dos militares brasileiros e as propostas dos consultores contratados pela USAID, pois a aplicação dos planos se deu de forma gradual e em doses bem definidas, considerando inclusive, como margem de erro disposições contrárias vindouras, pois em matéria de exoterismo e misologismo militante, combinavam significativamente.

Quando se trata especialmente das opiniões do professor Rudolph Atcon (1965), contratado em junho de 1965 pela Diretoria de Ensino Superior do MEC, havia indiscutivelmente uma indefinição no alcance real das suas propostas, até porque a maioria delas não foram aplicadas ao pé da letra. Sendo que as várias Universidades freqüentadas pelo “livre assessor” adaptaram as propostas às suas necessidades específicas. Entretanto, é essencial levarmos em conta que os desdobramentos posteriores aos planejamentos determinam os rumos da Universidade brasileira, e que Atcon tem papel relevante neste processo. Em “Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira”, mais conhecido no período como Relatório Atcon, o notório professor – nas palavras de Gilberto Freyre<sup>43</sup> – propunha. . .

[. . .]a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade. Além disso, o Relatório enfatizava a importância de racionalizar a universidade, organizando-a em moldes empresariais, privilegiando, assim, a questão da privatização do ensino. (GERMANO, 1993, p. 117)

A figura de Atcon (1965) era tão conhecida quanto a do Ministro Suplicy de Lacerda, sua presença nos meios universitários e suas propostas eram igualmente contestadas pelo movimento estudantil e por parte dos trabalhadores acadêmicos. A propósito,

tentando se defender dos ataques adversários, Atcon (1965) afirmava que suas propostas não possuíam conteúdo político, se restringiam “apenas” à reforma administrativa e estrutural da universidade. O citado Relatório foi resultado da peregrinação de Atcon (1965) por doze universidades brasileiras, proferindo palestras, participando de reuniões e de trabalhos em comissões. Durante sua “peregrinação” Atcon (1965) ofertou plano específico de reestruturação administrativa à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e à Universidade Federal do Espírito Santo. Embora nenhuma delas tenha se estruturado exatamente conforme sugeria o consultor, ambas adotaram, em conjunto com outras instituições públicas e privadas, a departamentalização e a centralização em suas estruturas. Entretanto deve-se tomar o devido cuidado e não atribuir às recomendações de Atcon (1965) e da USAID plenos poderes de manipular as orientações da Reforma Universitária realizada em 1968, pois segundo Cunha:

[. . .]a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos *não foi imposta* pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, *foi buscada*, desde fins da década de 40, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles com o imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas idéias. (CUNHA, 1988, p. 22)

A assertiva do professor Luiz Antônio Cunha (1988) ao nosso ver é pertinente; entretanto, o que nos cabe aqui é entender de que forma a USAID utilizou-se daquele terreno preparado para influenciar a reorganização da educação escolar brasileira, especialmente a superior. Até porque, segundo Cunha, o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária possuía grande semelhança com o Relatório MEC-USAID na concepção empresarialista e nos paradigmas nitidamente inspirados nos

---

<sup>43</sup>O intelectual brasileiro professor Gilberto Freyre prefaciou a obra Síndrome da Densidade de Rudolph

modelos norte-americanos. Os trabalhos de reforma universitária já vinham sendo postos em prática antes mesmo do golpe militar, naquele momento já havia sido gestada no Brasil uma “quinta coluna” comprometida com o imperialismo norte-americano e influenciada pela concepção de universidade estadunidense.

Como exercício de compreensão da afirmação feita acima, cabe refletirmos sobre as concepções de mundo, que chamaremos aqui de ideologias, postulando que estas não estão separadas hermeticamente esperando que um elemento externo pegue-as e coloque-as em prática em momentos previamente estabelecidos. Seguindo o raciocínio de Marx em "A Ideologia Alemã", acordamos com a afirmação de que as idéias dominantes de nossa época são as idéias da classe dominante e, por conseguinte, constatamos que as disputas político-ideológicas no interior do pensamento econômico do período foram profundamente influenciadas pela hegemonia do capital norte-americano, manifestando-se como idéias hegemônicas também no campo educacional. Cabe frisar aqui que há uma lógica comum no pensamento burguês, mesmo que essa lógica esteja permeada de misologia e possua particularidades em determinadas épocas e nações, seu fim último é a expansão ininterrupta do capital.

Os movimentos reivindicatórios e as iniciativas modernizadoras da universidade brasileira, como também a latino-americana, tentaram cumprir, em composição com os setores sociais progressistas e desenvolvimentistas, o papel de propulsor das forças produtivas capitalistas, pois havia a crença quase consensual nos potenciais desenvolvimentistas da educação escolar e da pesquisa científica acadêmica. Entretanto mesmo que as propostas históricas de reformas de base, e em decorrência de reformas no ensino, tenham sido feitas por movimentos com forte apelo burguês e pequeno-

burguês, sua tendência à aproximação com os interesses populares e o distanciamento com os interesses imperialistas norte-americanos era latente. Tais reivindicações, com tendências à popularização, se apresentaram como possibilidades viáveis para o momento político vivido no período. Entretanto, com o avanço significativo das forças contestatórias os militares incorporaram as bases fundamentais das idéias reformistas para impedir sua radicalização.

Exemplos desta incorporação reformista/conservadora são os projetos de extensão universitária postos em prática a partir de 1966, como o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), criado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bem como o conhecido Projeto Rondon resultado do Primeiro Seminário de Educação e Segurança Nacional promovido pela então Universidade do Estado da Guanabara em conjunto com a Escola de Comando e Estado Maior do Exército. Apesar da máscara popular tais projetos possuíam finalidades bastante claras:

O projeto extensionista surgia sob o signo do assistencialismo aos “carentes”, do controle político e ideológico dos estudantes e sob a égide da Ideologia da Segurança Nacional: desenvolvimento e segurança, eis o lema a seguir. Tratava-se, em síntese, de uma busca de legitimação ante as populações “carentes” e os estudantes. (GERMANO, 1993, p. 126-127)

Quando da ascensão da linha dura do governo militar em 1967, subindo ao cargo de presidente o general Costa e Silva, o conflito entre os estudantes e o governo se adensava com a radicalização das reivindicações. O democratismo liberal dava lugar a interesses cada vez mais populares, por isso foi constituída uma comissão para analisar a crise estudantil e sugerir mudanças no sistema de ensino, notadamente nas



universidades (Id. *Ibd.*, p. 127). Esta comissão foi liderada pelo general Carlos de Meira Matos, membro da ESG, que havia participado da invasão da República Dominicana em 1965.<sup>44</sup> O chamado Relatório Meira Mattos foi elaborado em três meses de intenso trabalho, seus planos foram executados com agilidade (para os interesses militares a burocracia se mostrava eficiente). Para antecipar e eliminar a possibilidade de movimentos de estudantes e professores a comissão incorporou e ampliou as idéias já consagradas nos meios acadêmicos e estudantis. Desta forma, podemos observar que os fundamentos ideológicos desenvolvimentistas presentes nos grupos progressistas/nacionalistas, inclusive nos meios intelectualizados de esquerda, demonstravam um significativo limite de consciência da realidade dando margem às vitórias do aparato ideológico civil-militar. Esta questão fica bem clara durante o processo que levou ao golpe e a conseqüente devassa no sistema de ensino. Não havia na classe trabalhadora, inclusive nas vanguardas revolucionárias e na burguesia progressista-nacionalista, uma consciência de classe com força suficiente para orientar o momento histórico. Em decorrência, as lutas pela popularização do ensino foram delimitadas pela incompreensão dos estudantes brasileiros com relação à realidade nacional – articulada à fragilidade ideológica da classe trabalhadora – e pela ofensiva

---

<sup>44</sup> Com o assassinato do ditador Rafael Trujillo (no poder de 1930 a 1961), homem de confiança dos EUA no país, houve a convocação de eleições para 1962, foi eleito Juan Bosch, dirigente popular, líder da resistência à ditadura de Trujillo. Em pleno auge da guerra fria, quando recentemente havia triunfado a Revolução Cubana em 1959, os EUA não queriam correr o risco de nenhuma outra surpresa. Todos os líderes populares independentes da área que se opunham a Washington, ou terminavam aderindo às políticas norte-americanas, ou caíam, de uma forma ou de outra. O destino do governo de Bosch não foi diferente. A ação golpista, realizada em 1963, foi liderada por Joaquim Balaguer, que substituiu Trujillo como principal representante dos EUA entre os dominicanos. Um movimento de militares constitucionalistas, liderado pelo coronel Francisco Camaño, havia tomado o governo em um movimento militar em 1965. Antes que completasse um mês, as tropas norte-americanas, com a anuência da OEA (Organização dos Estados Americanos) e a participação de tropas brasileiras, invadiram o país e entregaram o governo a Balaguer. A ditadura militar brasileira, tendo naquele momento como presidente o general Humberto Castelo Branco, mandou oficiais e soldados brasileiros para consolidar a invasão norte-americana. O comandante desta “gloriosa e dignificante” operação foi o general de brigada Carlos de Meira Mattos. (CARUSO, 1988)

arquitetada pelas forças conservadoras nacionais assessoradas pelo imperialismo norte-americano. Trocando em miúdos a preocupação dos militares era reformar para desmobilizar, desta forma, cabia ao IPES encontrar soluções para o “enquadramento” do estudante brasileiro e era responsabilidade dos assessores norte-americanos “opinar” na modernização da universidade “contribuindo, sem ônus, para o desenvolvimento da nação”. Segundo Germano, para que isso ocorresse não era suficiente apenas repressão e propaganda ideológica anticomunista, era necessário incutir a relação educação/mercado de trabalho/desenvolvimento/produção e efetivamente ampliar a oferta de vagas no ensino médio e superior.

Por conta da insatisfação geral o governo militar decide atender às reivindicações e encaminha a produção da Lei de Reforma Universitária, através da constituição – em julho de 1968<sup>45</sup> – de um grupo de trabalho que num espaço de um mês apresentou vários anteprojetos de leis, entre eles o de Reforma Universitária, e os decretos reguladores interessantes a esta questão, além do texto que justificava as sugestões. No mesmo dia da instituição do grupo foi assinado decreto que designava seus membros.

Eram eles: Tarso Dutra, deputado federal pelo Rio Grande do Sul e Ministro da Educação (presidente do GT); Antônio Moreira Couceiro, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e presidente do Conselho Nacional de Pesquisa; Padre Fernando Bastos D’Ávila vice-reitor da PUC/RJ e assessor da Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas; João Lyra Filho, reitor da Universidade d Estado da Guanabara; João Paulo dos Reis Velloso, representante do Ministro do Planejamento, mais tarde ministro ele próprio; Fernando Ribeiro do Val, representante do Ministro da Fazenda; Roque Spencer Maciel de Barros, catedrático da Universidade de São Paulo, membro e relator

---

<sup>45</sup> “Em 2 de julho de 1968, o Decreto nº 62.937 mandava instituir, no MEC, um grupo de trabalho composto de 11 membros, a serem designados pelo Presidente da República, para, sob a presidência do Ministro da Educação, “estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País”. O decreto dizia que o Poder Executivo solicitaria a uma das casas do Congresso Nacional a designação de um representante para integrar o grupo de trabalho, que deveria operar em regime de urgência, pois tinha 30 dias de prazo para alcançar objetivo tão ambicioso.” (Id. *Ibd.*, p. 241)

da Comissão de Reestruturação da Universidade de São Paulo, que havia apresentado seu *Memorial* na semana anterior; Newton Sucupira, ex-professor, ex-diretor de faculdade e ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Conselho Federal de Educação; Valnir Chagas, ex-professor e ex-diretor de faculdade da Universidade Federal do Ceará, membro do Conselho Federal de Educação; João Carlos Moreira Bessa, presidente do Diretório Central dos Estudantes da PUC/RJ e Paulo Possas, aluno da Escola de Engenharia da UFRJ, indicados pelo Vigário-Geral do Rio de Janeiro, José de Castro Pinto e pelo MUDES. (CUNHA, 1988, p. 241-242)

Segundo Cunha (1988), depois de várias modificações a composição final do GTRU (Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária) acabou ficando bastante heterogênea, com membros de formação filosófica idealista e economistas tecnicistas. Os primeiros davam o componente teórico/filosófico/ideológico e os últimos o componente teórico/econômico/ideológico, a conciliação entre eles resultou na subordinação do papel desenvolvimentista da universidade ao papel de líder espiritual deste processo.

Um ponto bastante controverso verificado no Relatório diz respeito à autonomia reduzida à questão da gestão de recursos. Procurou-se, no mesmo rumo das idéias de Atcon (1965), retirar das mãos dos acadêmicos a direção da universidade atribuindo esta função a “homens de empresa”. Neste sentido, o GTRU salienta que:

[. . .]todo indivíduo que segue um curso completo de 2º grau, ou que, pelo menos, faz integralmente o seu curso primário, tem oportunidade de desenvolver-se, de ingressar na civilização, no sistema de produção e de distribuição do país, começando a contar como produtor e consumidor no mercado e contribuindo, graças a isso, para a própria expansão deste. Poder-se-ia mesmo dizer que a extensão da escolaridade primária e média é uma das condições da expansão nacional do ensino superior, pois daquela dependerá, em grande parte, o aproveitamento da força de trabalho qualificado que se forma nas instituições universitárias. (Relatório do GTRU p. 48-49 apud. GERMANO, 1993, p. 139)

Para o GTRU, segundo Germano (1993), o ensino médio deveria proporcionar formação geral para o estudante, com isto incluir-se-ia também preparação para o trabalho, pois os mais “capazes” seriam inevitavelmente levados a universidade os

demais ocupariam funções “úteis” no mercado de trabalho. Para isso o GTRU propunha a extensão da escolaridade primária e ginásial a toda população, entretanto, logo em seguida, prevendo o limite de recursos defende a introdução do ensino pago nas universidades como forma de transferência de renda para o financiamento dos estudos dos mais pobres. Esta medida privatizante que prevê a substituição gradativa da gratuidade do ensino superior, com a concessão de bolsas de estudo restituíveis<sup>46</sup>, atingiria também o ensino médio. Foi a abertura para Estado se desresponsabilizar com o ensino público abrindo caminho para o desenvolvimento da rede privada de ensino.

Apesar de ser uma demonstração de “tutelage política” e não corresponder aos anseios da comunidade acadêmica, por isso não podendo ser aceita, a Reforma Universitária pôs em pauta e aplicou medidas que tentaram “. . . equacionar os problemas do ensino superior tendo em vista relações entre meios e fins, questões de custeio e de captação de recursos, problemas de crescimento e de programação ou planejamento educacionais.” (FERNANDES, 1975, p. 211). Fica claro, portanto, que os militares souberam assimilar certas demandas sociais e reivindicações advindas do movimento estudantil e de parcela dos professores.

Uma medida prática e notadamente estratégica da Reforma foi associar o ensino com a pesquisa, trazendo para dentro da universidade a “ciência avançada” e disciplinada, um dos motores que elevaria o Brasil a potência dominante na América do Sul. Tal asseveração seguia os rumos determinados pela doutrina de segurança nacional e pelo desenvolvimentismo subordinado. Todavia, a chamada política de investimento em ciência e tecnologia permaneceu restrita a núcleos de excelência isolados que, por sua natureza, serviram de instrumentos de contenção do avanço efetivo da ciência

---

<sup>46</sup> Na prática a concessão de bolsas de estudo significava transferência de dinheiro público para a rede

acadêmica com certa autonomia. Além disso, as novas estatais recentemente criadas além de demandarem desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica, também receberam centros de pesquisas avançadas. Como exemplo do aspecto concentrador/limitador da política de ciência e tecnologia do governo militar é possível enumerar as principais instituições criadas com este intuito: o Centro de Pesquisas da USIMINAS (Usina Siderúrgica de Minas Gerais) criado em 1967; o CENPES (Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Petrobrás) criado em 1973; o CEPEL (Centro de Pesquisa de Energia Elétrica da ELETROBRÁS) criado em 1971; a EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, do Ministério da Agricultura) criada em 1972 e o CPqD (Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Telebrás) criado em 1976. Houve, de certa forma, uma renovação da pesquisa científica brasileira durante o período militar, entretanto, há de se levar em conta o comprometimento deste projeto com o capital estrangeiro. Apreende-se, desta maneira, que também em ciência e tecnologia o Brasil se pôs subordinado aos interesses dos países de centro do capital. Pois:

Isso significa que a política governamental deu prioridade à pesquisa tecnológica – em geral adaptativa de tecnologia importada – em detrimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa fundamental, de grande relevância, a longo prazo, para reduzir a dependência científica e tecnológica do país.(GERMANO, 1993, p. 147)

A despeito do investimento vultoso – para os padrões vigentes – do Estado na ampliação dos cursos de pós-graduação para formação de futuros professores de graduação e de pesquisadores de ponta, o método de aplicação desta política acabou inviabilizando e limitando o desenvolvimento posterior da universidade pública. Observou-se, desta forma, que o pico de investimento aplicado pela Reforma

Universitária foi seguido por uma queda brusca e contínua nos investimentos necessários à consolidação de um sistema universitário que atendesse de fato às necessidades de desenvolvimento do país.

A perspectiva político-econômica do aparato governamental civil-militar era alinhar-se à geopolítica norte-americana, produzindo, ao mesmo tempo condições econômicas e políticas internas favoráveis à conservação/desenvolvimento do *status quo* social e propiciando a continuação da aliança econômica subordinada ao capital internacional. Conclui-se, então, que a forma econômico-social subordinada constitutiva do capitalismo brasileiro determinou invariavelmente o atrasamento do desenvolvimento efetivo das forças produtivas capitalistas e, subseqüentemente, das instituições que as compõem. Ou seja, o montante de investimentos aplicados pelo governo militar em direção à expansão do sistema de Ensino Superior no Brasil, além de ficarem concentrados em regiões específicas do território nacional, não significou o início de uma popularização ou generalização radical dos meios educacionais que constituem a universidade burguesa.

### **3.2 Acordos, relatórios, leis e discursos: a aplicação dos planos para a Reforma Universitária.**

O documento central de nossa pesquisa é o Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) publicado pelo Ministério da Educação e Cultura por meio da Diretoria do Ensino Superior a 30 de junho de 1968. Este relatório contém o resultado dos trabalhos de avaliação da universidade brasileira dirigidos pelos “Acordos MEC-USAID”. Procuraremos analisa-lo, em seus pormenores, relacionando-

o com outros documentos referentes à reformulação do ensino superior brasileiro de 1968.

Primeiramente, cabe-nos avaliar o conteúdo textual das cláusulas dos “Acordos MEC-USAID” extraídos do trabalho de Márcio Moreira Alves (1968). Dar-se-á ênfase à análise das cláusulas centrais dos acordos referentes ao Ensino Superior, todavia faremos referência aos acordos em outras áreas do sistema educacional quando necessário. Desta maneira, é importante salientar que ao estudarmos as cláusulas dos acordos,

[. . .] verifica-se que o MEC-USAID é apenas uma permissão constitucional para o estabelecimento de sub-acordos com entidades autônomas e com os Estados. A USAID sempre preferiu negociar com os Estados e com entidades autônomas. Um processo miriápode evita uma análise global do fenômeno. E é justamente, o que está ocorrendo. Cada acordo foi subdividido em pequenos projetos localizados a serem aplicados nas entidades e Estados que “estiverem mais amadurecidos”. . .(ALVES, 1968, p. 11)

Segundo Alves (1968), “o primeiro acordo, relativo ao ensino superior, foi assinado a 30 de junho de 1966.” (Id. *Ibd.*, p. 33) Todavia, há uma controvérsia relativa a esta datação fornecida por Alves (1968), pois segundo o acordo de retificação e ampliação intitulado: Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, a assinatura do primeiro convênio MEC-USAID data de 23 de junho de 1965. (Id. *Ibd.*, p. 51) Inclusive, segundo Cunha, foi a partir deste convênio de junho de 1965 que foi criada a EPES (Equipe de Planejamento do Ensino Superior). (Cunha, 1988, p. 175) Independente de qual a data correta da assinatura do primeiro “Acordo MEC-USAID”, o que nos interessa neste momento é o conteúdo das cláusulas que o compõe e os seus desdobramentos práticos posteriores. (Vide anexo nº 1)

A previsão para o fim dos trabalhos de reformulação das universidades escolhidas por este primeiro acordo na verdade era incerto. O governo brasileiro, por meio do MEC/DESU em acordo com a USAID, estabeleceu o prazo de conclusão das atividades para 1970 sem, contudo, prever um prazo para o estabelecimento da reforma no restante do sistema de ensino superior. Evidente que um trabalho de planejamento não permanece *ad eternum*, pois se requer medidas que possam ser postas em prática num momento favorável. Desta forma, o resultado esperado na aplicação das reformas do ensino não se resumia, de maneira alguma, na resolução dos problemas imediatos de administração escolar mas correspondia, também, a um projeto de médio e longo prazo, ou seja, revelava-se uma “política para gerações”. É possível situar a veracidade desta afirmação arrolando-a com a Relação Ilustrativa de Atividades do Projeto, instituída no mesmo período da assinatura do adendo financeiro de NCr\$200.000,00 por meio de um convênio com a CONTAP (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança Para o Progresso). O conteúdo desta relação foi elaborado textualmente da seguinte maneira:

1. Projeto de pesquisa sobre a situação sócio-econômica do estudante universitário brasileiro.
2. Projeto de pesquisa sobre a unificação e operação mais racional e funcional de exames de admissão para universidades.
3. Projeto de estudo destinado à apresentação de proposta sobre soluções alternativas quanto ao financiamento de estudo universitário para estudantes de pouco ou nenhum recursos.
4. Projeto de treinamento, abrangendo todas as universidades brasileiras, sobre operações e funcionamento da administração centralizada, nos moldes das atualmente em uso na Universidade Federal de Santa Catarina, com a plena cooperação dessa Universidade em Florianópolis.
5. Projeto de treinamento, sob acordo bilateral, de limitada assistência técnica, visando a estimular métodos administrativos avançados em planejamento universitário, registros centrais, contabilidade centralizada, auditoria, financiamento, etc.
6. Projeto de coordenação de todas as comissões de planejamento universitário e de incentivo para a criação de tais comissões, onde quer que estas ainda não existam.
7. Projeto de estudo, visando à preparação de um “dossier” completo sobre todos os aspectos de “Estudos Gerais”.



8. Projeto de coordenação visando à assistência a todas as universidades, no que diz respeito ao melhor preparo e controle de seus orçamentos anuais.
9. Projeto de pesquisa sobre legislação educacional vigente, para fins de integração e simplificação da mesma.
10. Projeto de pesquisa destinado a conseguir meios e métodos para aumentar o número de matrículas estudantis nas universidades nacionais.
11. Projeto de estudo e coordenação sobre técnicas relacionadas às atividades de extensão cultural universitária e de assistência comunitária.
12. Projeto de pesquisa e treinamento, em escala nacional, sobre técnica de planejamento universitário.
13. Projeto de treinamento para preparação simultânea de grupos de dirigentes de bibliotecas centrais para todas as universidades.
14. Projeto de treinamento para preparação simultânea de estatísticas educacionais para todas as universidades.
15. Projeto de treinamento, no país e no exterior, para preparação simultânea de administradores de hospitais para os hospitais universitários da nação.
16. Projeto de estudo sobre política nacional de salários visando à formulação de meios e métodos para assegurar a justa remuneração para os professores no ensino de tempo integral, bem como para pessoal de pesquisa. (Id. Ibid., p.39-40)

Após crescentes manifestações contrárias às atividades dos assessores norte-americanos o acordo original fora reformulado e ampliado a 9 de maio de 1967. O seu texto previa, diferente do anterior, a proeminência da participação de professores brasileiros nos trabalhos de planejamento. (Vide anexo n.º 2)

Os acordos para a reformulação do ensino superior estavam articulados com os demais acordos referentes às reformas dos ensinos primário, secundário e profissional ou técnico. Desta maneira, observa-se que o planejamento reformador organizado pelo governo militar assessorado pela USAID buscou intervir no processo educacional como um todo. Imiscuindo-se, desta forma, profundamente na formação escolar da massa estudantil, com o intuito de doutrinar as gerações vindouras em favor da manutenção/desenvolvimento da organização societária vigente.

Para que ocorra a efetivação e o avanço das forças produtivas capitalistas e a concretização das correspondentes relações de produção capitalistas, faz-se necessário um conjunto sistematizado de idéias, valores e doutrinas que sustente a lógica deste sistema. Tais características são fundamentais à justificação da ideologia que determina o conteúdo e a substância da ação do Estado capitalista. Entrementes, procuramos introduzir a análise inter-relacional do conjunto de idéias educacionais dos membros dos grupos brasileiros, incumbidos de planejar a reforma do ensino superior brasileiro, com as orientações estabelecidas pelos assessores norte-americanos. Neste aspecto;

[. . .] torna-se imprescindível, para melhor compreensão do caráter assumido pelos programas de cooperação para o desenvolvimento da educação brasileira, explicitar o pensamento alimentado pelos dirigentes desses programas que, no caso do Brasil, foram assinados e exercitados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. (ROMANELLI, 2001, p. 209.)

Para o escopo deste trabalho, faz jus sopesar os discursos dos dirigentes do governo militar, referentes ao problema universitário, avaliar os trabalhos de planejamento universitário de Rudolph Atcon (1965), o relatório elaborado pela Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior para os planos de reformulação do ensino superior brasileiro, o Relatório Meira Matos, o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e a Lei n.º 5.540/68 que instituiu a Reforma Universitária.

Em discurso proferido no encerramento do V Fórum Universitário organizado pelo MEC em 10 de outubro de 1964, o então Presidente Marechal Humberto de Alencar Castello Branco afirmou que a tarefa confiada à Universidade brasileira seria, para o Governo, das mais importantes. Destarte, seu papel superaria a muito a questão educacional. Cumpriria, portanto, à comunidade universitária não. . .

[. . .] apenas preparar cidadãos de alto nível cultural, aos quais estará entregue a missão de impulsionar o desenvolvimento do País, propiciando-lhe os caminhos abertos pela ciência e pela técnica. É que, vivendo uma época marcada pelo signo da transição, e por isso mesmo aberta a todas as idéias, é necessário que a Universidade seja também instrumento capaz de criar condições adequadas para formar e preparar a consciência democrática das novas gerações. (CASTELLO BRANCO, 1964, p. 3)

Castelo Branco (1964) acentua, já no início de seu discurso, o papel dos estudantes nos desdobramentos das condições político-sociais que se efetivaram com golpe de 31 de março/ 01 de abril de 1964. Chega a asseverar um certo respeito para com a autonomia intelectual desenvolvida no interior das Universidades. Entretanto, o Marechal, preocupado com o avanço das forças contestatórias entre os estudantes, sintetizou, neste discurso, as expectativas do novo governo em extirpar das Universidades os “setores vinculados à subversão” e alheios aos “verdadeiros anseios da comunidade acadêmica e do povo brasileiro”. Para deter o avanço subversivo entre a mocidade o presidente propôs uma solução, pra dizer o mínimo, peculiar para um militar. “Cumpre localiza-los [os subversivos] e detê-los. Mas, a verdade é que isso *jamaiz* será obtido por meio de leis, decretos ou regulamentos. O Governo não pode ser o fundamento da autoridade do corpo docente.” (Id. *Ibd.*, p. 5) (Grifos nossos) Desta maneira, o papel expurgador dos “elementos indesejados” foi atribuído, por Castelo Branco, ao corpo docente e administrativo das instituições de ensino superior.

Aos reitores e professores, graças à autêntica posição de liderança no meio estudantil, deverá caber a importante missão de tornar irrelevante, se não insignificante, a ação deletéria dos que se encontram, não a serviço da classe acadêmica ou das aspirações nacionais, mas inspirados pelo desejo de subverter e destruir. E tal posição de liderança somente será alcançada por aqueles que, pelo conhecimento, pela dedicação ao ensino e também por indiscutível autoridade moral, forem capazes de se impor à estima, ao apreço e à admiração dos alunos. Cabe-lhes repor o ensino na sua precípua finalidade: propiciar novos conhecimentos aos estudantes ao mesmo tempo que promover a ampliação da cultura. (Id. *Ibd.*, p. 5-6)

Findando a homilia Castello Branco (1964) assegura aos reitores e professores presentes que, voltando às suas instituições, estes poderiam estar certos. . .

[. . .] de que o Governo vos proporcionará o clima de segurança e tranqüilidade indispensável à vida universitária. Não tereis mais que temer o ambiente de subversão e inquietação no qual os objetivos políticos se sobrepujam a todas as conveniências do ensino. Agora, livres das distorções a que estavam submetidas às Universidades, encontrareis o ambiente próprio à fecunda convivência entre mestres e discípulos, todos voltados para o desenvolvimento da cultura nacional.(Id. Ibid., p. 9)

Constatou-se, nos anos subseqüentes à consolidação da ditadura, que o Governo militar de fato empenhou-se em “tranqüilizar” as Universidades. Desta maneira, tal missiva foi concretizada por meio de incontáveis instrumentos de controle direto e indireto. Conseqüentemente, pode-se deduzir que mesmo antes do início da “era militar” a Universidade foi considerada um campo importante tanto para a ação conservadora como para a ação contestadora. Destarte, as relações de forças travadas no cerne das universidades brasileiras durante a ditadura caracterizaram-se pelo confronto de duas posições: a civil-militar conservadora e repressora e a progressista contestadora.

Na constituição da sociabilidade brasileira as soluções conservadoras para os problemas societários prevaleceram, este aspecto genético de nossa formação manifestou-se também no âmbito universitário. Deste modo, a modernização própria do movimento de expansão das relações capitalistas no Brasil foi acompanhada no máximo por reformas, algumas mais radicais pois procuraram modificar relações arraigadas no corpo social, outras de caráter nitidamente conservador/reacionário. A terceira e melindrosa espécie de reforma é aquela de características modernizadoras/conservadoras – implica investimentos significativos de capital e propaganda massiva para o convencimento da população – , deste modo ocorrem melhorias superficiais na vida dos trabalhadores mas

a estrutura societária de exploração permanece inalterada. Esta espécie de reforma constitui, grosso modo, no poder utilizado pela burguesia brasileira na pacificação das contradições entre capital e trabalho. Outro aspecto, específico da reforma modernizadora/conservadora é a sua relação subordinada aos modelos estrangeiros, ou seja, repousa na autoridade do país avançado.

Fundamentalmente todas as propostas de Reforma Universitária que foram postas em prática não fugiram ao exposto acima, exemplos referenciais deste quadro foram as relações do MEC com os assessores norte-americanos quando do planejamento da reforma. Outro exemplo paradigmático foi a participação histórica do professor Rudolph P. Atcon (1965) no assessoramento do Professor Anísio Spínola Teixeira na organização da CAPES (Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e no gerenciamento de seu Programa Universitário. Além disso, após o golpe civil-militar de 1964, o então Diretor do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, Raymundo Moniz de Aragão lhe encomendou um estudo sistematizado da situação das universidades brasileiras. Atcon (1965) o apresentou para publicação em 1965 sob o título de "Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira". O trabalho de Atcon culminou com a organização do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), com isso acabou se tornando o seu primeiro Secretário Executivo. É deste documento que nos ocuparemos daqui para frente.

Atcon (1965), afirma que uma ou outra categoria por ele utilizada na proposta de reformulação estrutural da universidade brasileira poderia não servir à realidade nacional bastava, deste modo, algumas adaptações.

Mas, em geral, cabe-nos salientar que as categorias a serem analisadas são as categorias da reformulação universitária do nosso século e,

como princípios, válidos em qualquer sociedade contemporânea. Assunto inteiramente diferente é sua adaptação a cada caso institucional, a qual, não só no caso brasileiro, mas em todos, deve ser abordada na fase de programação de implementações, e uma vez que os princípios filosóficos já estejam definidos e aceitos pelos órgãos competentes da nação (ATCON, 1965, p. 01)

Na produção do projeto de planejamento universitário, Atcon (1965) afirma que procura se manter neutro politicamente, ou seja, para que um estudo de planejamento tivesse êxito não deveria haver posicionamento político por parte do elaborador. Seu trabalho seria puramente técnico. Atcon (1965) levou em conta nos seus estudos de reformulação o aspecto quantitativo da ampliação do sistema de Ensino Superior, destacando a questão da explosão demográfica das últimas décadas anteriores à dos anos 1960. Considerou também o fator da baixa qualidade do ensino oferecido no Brasil, reconhecendo a falta de recursos materiais para a melhoria da estrutura pedagógica. Destacou, sobretudo a importância central dos recursos financeiros para a ampliação e melhoria da estrutura universitária. Outro fator, que Atcon (1965) sinalizava seria a não correspondência entre os conhecimentos, os títulos e a profissão levando a um desperdício de recursos inaceitável do ponto de vista econômico, pois o diplomado formado em escola pública implica em gastos e se ele não exercesse a profissão para a qual foi preparado não haveria retorno econômico para a “sociedade”. Atcon (1965) tinha convicção de que aquele trabalho de reformulação colheria resultados a médio e longo prazo. Vejamos qual Atcon acreditava ser o verdadeiro caráter da universidade:

A universidade é algo mais do que um gene social, chamado a transmitir organicamente a cada nova geração os conhecimentos acumulados do passado. Esta concepção passiva de sua função deve ceder lugar à exigência dinâmica de que a universidade é a legítima formadora do pensamento da comunidade no espiritual, moral, intelectual, social e econômico. Deste modo, é a modeladora do porvir da sociedade, obrigada a prever e enfrentar suas futuras exigências em conhecimento, profissão e civismo. (ATCON, 1965, p. 08)

Além de supervalorizar o papel societário da universidade, quando Atcon expõe os objetivos com os quais a universidade deve seguir, ele deixa uma pista de que a neutralidade anunciada no início de seu trabalho era apenas um discurso mascarador de seus interesses políticos mais ocultos. Observamos a seqüência ideológica da “missão” da universidade, defendida por Atcon como neutra:

Empreender a consolidação e ampliação do conhecimento humano e seguir aberta a toda corrente de pensamento, difundindo os princípios de liberdade que exige a busca objetiva da verdade; e [não nos esquecendo] Conseguir a formação do espírito cívico e da consciência social, conforme os ideais do desenvolvimento pacífico, de respeito aos direitos humanos e de justiça social. (ATCON, 1965, p. 08-09)

Conclui-se que mesmo defendendo a “liberdade” de pensamento Atcon (1965) previa a subordinação desta liberdade perante a “moralização” da universidade e a “pacificação” interna. Postura contraditória a de Atcon (1965), até porque vigia uma ditadura militar que não seguia nenhum dos princípios por ele enumerados.

Enfim, Atcon (1965) defendia nada mais que o planejamento do sistema educacional voltado às necessidades do mercado, para isso a universidade teria que seguir os seguintes objetivos: primeiramente educação e treinamento profissional, educação e treinamento não especializado, aperfeiçoamento e treinamento especializado, pesquisa científica e cursos de especialização, extensão universitária e educação superior geral. A universidade deveria ser, sobretudo, uma prestadora de serviços à sociedade, evidente que tais serviços proporcionariam algum “retorno econômico”. Nessa perspectiva deixemos Atcon falar:

O grande equívoco das iniciativas de planejamento e assistência técnica dos últimos 20 anos tem sido o de supor que o problema do subdesenvolvimento econômico-social pode ser atacado unilateralmente, através da inversão de capitais, construção de fábricas

e incremento geral dos meios de produção. Sem o avanço paralelo de uma adequada preparação dos recursos humanos na mesma comunidade, todos os mencionados esforços resultarão truncados e, muitas vezes, totalmente inutilizados. (ATCON, 1965, p. 11)

Em resumo as propostas de Atcon (1965) para a reorganização administrativa e institucional das universidades brasileiras consistiam nos seguintes pontos: departamentalização; organização e maximização dos espaços do campus universitário; contratação de administradores formados em empresas para gerir os negócios acadêmicos; criação de um centro universitário de estudos gerais que congregaria departamentos de áreas afins; ampliação e consolidação da autonomia universitária; aperfeiçoamento dos mecanismos de controle institucional interno às universidades; implantação do tempo integral para professores e alunos; implantação de um plano de carreira para os professores e a criação de um Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

O Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), foi elaborado pelos professores José Fernando Domingues Carneiro, Laerte Ramos de Carvalho, Osmar Ferreira, Rubens d'Almada Horta Porto, como resultado dos "Acordos MEC/USAID". No início do texto do relatório apresentou-se um breve e fragmentado histórico dos trabalhos da primeira equipe (EPES) e da equipe que concluiu o relatório (EAPES). Logo em seguida inicia-se a avaliação das possíveis relações entre a educação e o desenvolvimento econômico e, segundo o Relatório, sobretudo o social. Preconizava-se a formação integral do homem brasileiro. Depois da cansativa discussão sobre o suposto papel desenvolvimentista do ensino superior, o relatório aborda sumariamente alguns aspectos da história da universidade no Brasil. Chegando enfim, aos aspectos práticos da Reforma Universitária proposta pela EAPES/USAID que seguem sumariados: como a criação das fundações em substituição às autarquias; a



análise do mercado de trabalho profissional pelo qual se identificaria qual a demanda por espécie de curso superior; análise das relações da Universidade com o ensino superior; a revisão do concurso vestibular; a avaliação dos currículos propondo-se a criação de currículos básicos padrões; a ampliação das matrículas; a melhoria das bibliotecas; a instalação do sistema departamental; a criação de um sistema de pós-graduação; estabelecimento de novas diretrizes para a contratação de pessoal docente para o Ensino Superior e a avaliação dos planos de carreira e, por fim, o estabelecimento de relações mais próximas e eficazes entre o Estado, as Universidades e as Empresas. Não serão abordados aqui os estudos pormenorizados que os professores do Midwest Consortium for International Activities fizeram sobre o sistema universitário brasileiro e que compõem a última parte do Relatório da EAPES.

O Relatório Meira Mattos foi resultado da criação de uma Comissão Especial para Assuntos Estudantis (Decreto n.º 62.024 de 29 de dezembro de 1967) incumbida de avaliar o “problema” das reivindicações estudantis. A Comissão era composta pelos seguintes membros: General de Brigada Carlos de Meira Mattos (Presidente), Helio de Souza Gomes (Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro), Jorge Boaventura de Souza e Silva (Professor – Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação), Affonso Carlos Agapito da Veiga (Promotor) e o Coronel Aviador Waldir de Vasconcelos (Secretário Geral do Conselho de Segurança Nacional). Em oitenta e nove dias de trabalho a comissão concluiu seus trabalhos. Neste período, a Comissão militar avaliou o problema da cobrança de anuidades e uma forma de coibir disposições contrárias por parte dos estudantes. Um caso específico estudado e “resolvido” pela Comissão foi o problema relativo ao Restaurante Calabouço dos estudantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o qual foi fechado por “sugestão” da Comissão,

pois, além de estar com a estrutura supostamente comprometida, o restaurante funcionava de local para reuniões de organizações estudantis subversivas. Além do mais, diante das reivindicações estudantis a Comissão sugeriu ao Ministro da Educação a validação da matrículas dos candidatos excedentes, a fim de cobrir as vagas ociosas. Observa-se que em alguns aspectos estratégicos não custava aos militares ceder às pressões estudantis, mesmo porque em alguns momentos tais reivindicações poderiam reverter a favor dos militares.

Além de medidas disciplinares a Comissão foi incumbida, principalmente, de avaliar a necessidade do aumento de matrículas em cursos específicos, do mesmo modo seus trabalhos previam a avaliação e regulamentação da criação de novas instituições de ensino superior. Na mesma medida, pelos poderes a ela conferida a Comissão sugeriu a cobrança de taxas daqueles que teriam condições de pagar pelo custeio de seus estudos superiores. A Comissão debateu também a necessidade de aumento dos salários do quadro docente das universidades visando estimular a dedicação exclusiva ao ensino e o aperfeiçoamento.

Por fim a Comissão elaborou um estudo completo das questões levantadas pela crise estudantil e propôs soluções acompanhando os métodos próprios dos militares, ou seja, intervenção direta e reordenação das atribuições do MEC. Intervenção no que eles chamaram de crise de autoridade no sistema educacional, questionando o poder considerado por eles excessivo do Conselho Federal de Educação que, segundo eles, estava dando margem às insubordinações de algumas instituições de ensino. Além disso, o sistema de escolha dos reitores das universidades estava prejudicando seu bom andamento administrativo, pois os reitores e diretores dividiam suas responsabilidades com os Conselhos Universitários e as Congregações, prevendo a resolução desta

“distorção” a Comissão sugeriu que a escolha de diretores e reitores fosse feita diretamente pelo Presidente da República, responsabilizava-se assim a administração central pela disciplina em suas instituições.

O Relatório Meira Mattos previa, estrategicamente, o aumento da remuneração do magistério superior, pois a maior parte dos professores não se interessa pelo sistema de dedicação exclusiva mesmo porque ele não proporcionava ganho adicional expressivo. Os professores preferiam trabalhar em outras instituições privadas se desinteressando pelo setor público. Mas o centro do Relatório Meira Mattos foi de fato a questão estudantil, para tanto, a Comissão produziu um texto de caráter nitidamente intimidatório preconizando o expurgo de qualquer elemento subversivo ao estilo do Comando de Caça aos Comunistas.

**Considerações finais.**

Para se identificar os possíveis aspectos resultantes da Reforma Universitária de 1968, procurou-se localizar essa política dentro da vinculação recíproca entre estrutura e superestrutura, na qual se verificou a inter-relação das várias relações de força. Os aspectos histórico-econômicos que envolveram a gênese da universidade brasileira procuraram ser abordados com o intuito de apreender-se a totalidade de um ser social específico: a educação. Da mesma maneira que tal especificidade societária está, no nosso entendimento, mergulhada no processo de conformação do ser social produtor de sua existência: o homem. O ser social produtor da existência produz também relações sociais determinadas. Tais relações sociais são geradas em períodos e lugares específicos; todavia pelo fato de sermos seres sociais as relações por nós travadas constituem uma universalidade sem, contudo, negligenciar a particularidade.

O contorno geral da análise que nos propomos fazer neste trabalho, procurou justamente inserir a particularidade societária brasileira no conjunto da universalidade capitalista. Para tanto, retornamos à crise da estrutura oligárquico-escravagista brasileira e a correspondente desestabilização da monarquia constitucional. Passamos pela Guerra do Paraguai, por entender que aquele episódio foi resultado de um processo de reestruturação produtiva tanto interno como também externo, pois o período foi marcado pela reorganização das burguesias latino-americanas e mundiais. Além disso, o esforço beligerante na guerra fez emergir o “militar” como nova força política que passou a atuar decisivamente na organização sócio-econômico-política do Brasil, bem como dos nossos vizinhos aliados. (Vide a importância que os militares alcançaram durante o século XX em toda a América-latina)

No Brasil da segunda metade do século XIX, por exemplo, a cafeicultura determinou uma espécie de “acumulação primitiva” que levou à edificação concomitante da burguesia comercial e desta própria cafeicultura foi selecionado o industrial urbano. Assim, o país adentrou o século XX tendo como base produtiva a economia agro-exportadora subordinada aos capitais internacionais e, essencialmente, ao capital financeiro inglês. A economia brasileira dependia, em boa parte, da utilização do capital estrangeiro para a valorização do café; concentravam-se, assim, os lucros nas mãos da burguesia agro-exportadora e remunerava-se o capital imperialista inglês. Desta maneira, a sociedade brasileira continuava a modernizar-se mas a um custo muito alto, pesadamente pago pelo povo. Pois, este padrão de acumulação profundamente excludente degredava o trabalho e legava a população do campo (e posteriormente da cidade) à miséria. Tal situação favoreceu a perpetuação do coronelismo oligárquico, arrefecendo o desenvolvimento de relações políticas baseadas no Estado de direito burguês moderno. Entretanto, no campo econômico a chamada República Velha tinha características expressivamente liberais, talvez tenha sido um dos períodos da história da república onde mais houve manipulações cambiais e financeiras com o intuito de regulamentar o quadro produtivo-exportador.

No que diz respeito ao ensino superior na primeira república, prevalecia as faculdades isoladas e privadas. Quanto ao tipo de curso, ainda predominavam os cursos da área médica e de saúde, as engenharias e os cursos jurídicos. Poucos membros das camadas médias urbanas eram favorecidos com os estudos superiores. Em 1900, por exemplo, havia no Brasil apenas 2.000 habitantes com diploma de ensino superior em uma população de mais de 17 milhões de habitantes. À formação do magistério era dada

pouca ou nenhuma atenção, havia número escasso e escolas normais dificultando e muito a ampliação do sistema de ensino.

Entre 1918 e 1930 o parque manufatureiro brasileiro deu um salto significativo, os estabelecimentos industriais quadruplicaram, o número de operários quase triplicou e o capital investido ultrapassou três vezes e meia o investimento de 1907. Esta industrialização florescia dos poros da economia agro-exportadora e da influência estabelecida pela expansão da produção industrial das sociedades capitalistas centrais. Com a ascensão de Vargas ao poder em 1930, selou-se o conflito que havia se desenrolando entre o setor da classe dominante umbilicalmente ligada à economia agrário-comercial-exportadora e o setor que privilegiava o desenvolvimento de um mercado interno. A política posterior do governo Vargas, se movimentava entre a conciliação política entre as elites, a reformulação do quadro social-econômico e o controle do ascendente operariado industrial.

No que tange à educação o governo Vargas criou o Ministério da Educação com intuito de criar um sistema educacional unificado. Promoveu uma tímida mas importante reforma no ensino superior, autorizando a associação de no mínimo três cursos superiores para criação de universidades. Em 1931 promoveu a reorganização do ensino médio com vistas a transformá-lo em um curso eminentemente educativo. Neste ínterim, respeitados intelectuais e educadores brasileiros lançaram o polêmico “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento composto resumidamente pelos seguintes princípios: educação pública, laica, gratuita e para todos. O Movimento de Educação Nova, representou um importante ponto de tensão nas políticas educacionais do governo Vargas, todavia não alcançou amplitude prática que seus signatários esperavam. De fato, as idéias do chamado escolanovismo se propagaram no

interior do campo educacional, em boa medida pela participação de intelectuais como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira na formulação e aplicação de projetos educacionais reformistas. Deste modo, a Constituição de 1934 procurou conciliar as reivindicações religiosas pró-ensino religioso com as idéias “novas” referentes à criação de um Conselho Federal de Educação (Art. 152, da Constituição Federal de 1934).

A partir de 1937 o governo Vargas aplica medidas radicais no campo econômico e social, ampliando significativamente os investimentos do Estado no setor produtivo e regulamentando as relações entre capital e trabalho. Com relação à educação criou, sobretudo, uma série de órgãos gestores do sistema de ensino público, desde o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, até a Comissão Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) em 1951.

Com a crise do modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização e os fatos políticos que ocorreram entre a morte de Getúlio e a posse de Juscelino, o sistema político-jurídico do Estado de direito brasileiro sofre abalos que se intensificaram algum tempo depois. Outrossim, o governo de Juscelino tenta conciliar o modelo político nacional desenvolvimentista com o modelo econômico de substituição de importações, contando agora com a participação massiva de capital estrangeiro. Tal modelo aplicado por Juscelino viu sua falência acontecer de forma bastante rápida, pois havia uma incompatibilidade genética entre a constituição de um mercado interno mais ou menos independente e homogêneo e a dependência em relação aos investimentos do capital externo. A economia brasileira se tornou, portanto, refém dos organismos financeiros internacionais. Tal herança fará com que João Goulart não consiga escapar da armadilha dos setores multinacionais-associados da burguesia brasileira organizados para impedir a popularização do nacional-desenvolvimentismo.

Desde antes de sua posse conturbada João Goulart (1961-1964) sofreu a oposição sistemática dos setores mais conservadores da sociedade brasileira, pois se localizava politicamente ao lado das forças consideradas progressistas. Durante seu governo, de fato Jango se aproximou das forças progressistas e a tendência de sua política era de uma efetiva popularização. Apesar de, inicialmente, propor reformas que não se opunham ao Estado de direito, tais reformas atacavam os pontos nodais da sociedade brasileira, como por exemplo a Reforma Agrária, a Reforma Urbana e a Reforma da Universitária. Eram reformas burguesas com potencial de mobilizar as classes populares.

Os debates em torno da Reforma Universitária se adensaram durante a década de 1960, como vimos a UNE promoveu três seminários nacionais sobre a Reforma Universitária (1961 em Salvador, 1962 em Curitiba e 1963 em Belo Horizonte). Mas não foi viável ao governo João Goulart encampar as propostas elaboradas pela UNE e pelo intelectual isebiano Álvaro Vieira Pinto, pois ambas previam uma efetiva popularização da universidade no Brasil, no caso de Vieira Pinto a universidade almejada possuía o predicado de defender os interesses das classes subalternas. Nesse aspecto, reformas com conteúdo estimulante à exacerbação da luta de classes podiam reverter contra a governabilidade de Goulart.

Após o golpe de 1964 o Governo civil-militar, que segundo os militares logo daria lugar à normalidade democrática, aplicou medidas de contenção permanente das forças nacionalistas e populares. Utilizaram-se tanto métodos coercitivos violentos como métodos de “controle social preventivo”. Nas universidades, os militares lançaram mão dos dois expedientes, prisões violentas e expurgos de alunos, professores e funcionários.



No que se refere ao “controle social preventivo”, o aparato ideológico civil-militar era composto por um sistema de doutrinação que difundia a desmobilização dos setores universitários. Os sujeitos que representavam estes órgãos de hegemonia da ditadura civil militar, eram “gente de dentro”, ou seja, membros importantes da própria instituição universitária como por exemplo reitores e diretores de escolas. Tal aparato ideológico coercitivo servia também como aparelho de investigação, não poupava qualquer ato de insubordinação, qualquer suspeita de ameaça à segurança nacional deveria ser neutralizada. Basta observarmos o conteúdo do Relatório Meira Matos e do Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária, que lá se encontram sutilmente os princípios conformadores do conservadorismo reacionário triunfante nas universidades pós-1964.

Os “Acordos MEC/USAID”, contribuíram expressivamente para o amálgama da Reforma Universitária de 1968. No âmbito do convencimento, o espectro modernizante do modelo norte-americano seduziu boa parte dos envolvidos com a Reforma. O aparato acadêmico elaborado pela USAID impressionava, primeiro veio até nós *Higher Education Team* composto por renomados especialistas em ensino superior dos Estados Unidos, estes elaboraram um denso “raio-x” do nosso sistema universitário. Tal relatório do “time” serviu de base para o trabalho posterior da Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES) que ao ser contestada tornou-se a Equipe de Assessoria e Planejamento do Ensino Superior (EAPES). A EAPES foi a responsável por elaborar o planejamento estrutural mais geral do novo sistema universitário que se estava criando.

É evidente que o interesse fundamental da reforma de ensino empreendida em 1968, era propiciar condições para criação da “verdadeira” universidade no Brasil. Entretanto, a “verdadeira” universidade, com roupagem inovadora e modernizadora, possuía na sua

constituição essencial um corpo conservador. Considerando a estrutura anterior e o modelo aplicado pela reforma – partindo da análise do existente e dos interesses concretos que emergiam das instituições universitárias – a estrutura organizativa baseada nos modelos alemão e francês de universidade, adaptada à nossa maneira durante a primeira metade do século XX, não mais correspondia às necessidades concretas relativas ao nível de desenvolvimento das relações educacionais travadas no período. Todavia, isso não significa que a forma política autocrática, – constituída pelo padrão societário capitalista particularmente brasileiro – representada naquele episódio específico pelas reformas no sistema educacional, tivesse sido a “única” possibilidade de organização de um sistema educacional. Enfim, o interesse da burguesia brasileira era de reformular a educação para conservar as relações educacionais burguesas, mas as relações educacionais burguesas não eram as únicas possíveis. Havia outra alternativa, a alternativa da revolução social, que erigiria novas relações sociais e educacionais.

## Referências

ADUSP. **O livro negro da USP – o controle ideológico na universidade.** São Paulo: Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo, 1964.

AFONSO, Carlos A.; SOUZA, Herbert de. **O Estado e o desenvolvimento capitalista no Brasil: a crise fiscal.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ALIMONDA, Héctor. **José Carlos Mariátegui – Redescobrir a América.** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Encontro Radical)

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC/USAID.** Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ARAPIRACA, José de O. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. (Coleção Educação Contemporânea: Série memória da educação).

ARRIGONI, Maria T. **Gramsci: universidade, jornalismo e política.** IN: *Perspectiva*, v. 5, n. 10, p. 66-80, Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Informação jan.jun/1988.

ATCON, Rudolph. **Rumos à reformulação estrutural da universidade brasileira.** Rio de Janeiro: MEC, 1965.

\_\_\_\_\_. **Manual sobre o planejamento integrado do campus universitário.** Brasília: CRUB, 1970.

\_\_\_\_\_. **Administração Integral Universitária.** Rio de Janeiro: MEC/PREMESU, 1974.

\_\_\_\_\_. **A síndrome da densidade.** Rio de Janeiro: Eu e Você, 1984.

AZEVEDO, Mario Luiz N. de; CATANI, A. M. **Universidade e neoliberalismo: o Banco Mundial e a reforma universitária na Argentina.** Londrina: Práxis, 2004.

BAPTISTA FILHO, Olavo. **Economia da educação, planejamento e explosão demográfica.** São Paulo: Pioneira, 1975.

BEIGUELMAN, Paula. **Formação política do Brasil.** 2. vol, São Paulo: Livraria Pioneira, 1967.

BRASIL-GOVERNO COSTA E SILVA. **Reforma Universitária: expansão de matrículas. (Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto n.º 63.422 de 14 de outubro de 1968).** Brasília: MEC, 1968.

BRASIL-MEC. **Discurso do Senhor Marechal Humberto de Alencar Castello Branco, ao encerrar o V Fórum Universitário, em 10 de outubro de 1964**, Rio de Janeiro: MEC/DESU, 1964.

BRASIL-MEC. **Lei n.º 5.540 de 28.11.68 – Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. IN: Ensino Superior: coletânea de legislação básica. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1969.

BRASIL-MEC. **Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior – EAPES – (Acordo MEC/USAID)**. Rio de Janeiro: MEC/DESU, 1968.

BRASIL-MEC. **Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária**. IN: Revista Paz e Terra, Rio de Janeiro: Paz e Terra, ?.

BRASIL-MEC. **Relatório Meira Mattos**. IN: Revista Paz e Terra, Rio de Janeiro: Paz e Terra, ?.

CARONE, Edgard. **A Primeira República: texto e contexto (1889-1930)** 2. ed., São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

CARUSO, Raimundo C. **A invasão brasileira de 1965 e a guerra de Santo Domingo**. São Paulo: Ícone, 1988.

CATANI, Afrânio M. **O que é capitalismo?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_ **O que é imperialismo?** São Paulo: Brasiliense: Abril Cultural, 1985.

CHASIN, José. **As máquinas param, germina a democracia!** IN: Revista Escrita/Ensaio, n.º 7, São Paulo: Escrita, 1980.

\_\_\_\_\_ **A miséria brasileira: 1964-1994 – do golpe militar à crise social**. Santo André (SP): estudos e Edições Ad Hominem, 2000.

CHIAVENATO, Júlio J. **O golpe de 64 e a ditadura militar**. 2. ed., São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Polêmica)

COELHO, Pedro R. **Implicações da nova ordem econômica internacional para os trabalhadores docentes universitários no Brasil**. IN: Série Documental: Relatos de pesquisa, n. 5, mar./1994, Brasília: INEP, 1994.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Senzala à Colônia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

COUTO, Ronaldo C. **História indiscreta da ditadura e da abertura: Brasil: 1964-1985**. 3. ed., Rio de Janeiro: Record, 1999.

CUNHA, Luiz A. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_ **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_ **A universidade temporã – o ensino superior da colônia à era de Vargas.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

\_\_\_\_\_ **A universidade crítica; o ensino superior na república populista.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

\_\_\_\_\_ **Ensino superior e universidade no Brasil.** IN: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. (orgs.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Luiz A. e GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação.** 10. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. (Brasil: os anos de autoritarismo).

CUNHA, Maria C. **O conceito de universidade através da história até a educação superior dos tempos atuais.** IN: Revista da FAEEBA/ UNEB, Departamento de Educação I – Ano 1, n. 1 (jan./jun., 1992), p. 149-156 – Salvador: UNEB, 1992.

DALBOSCO, Cláudio A. **Trabalho e educação como fontes de sociabilidade humana.** IN: Espaço Pedagógico, v. 1, n. 1, p. 81-87, Passo Fundo: UPF. Faculdade de Educação, 1994.

DAL MORO, Selina M. **Educação e Trabalho: em busca de um novo horizonte para a educação técnica.** IN: Espaço Pedagógico, v. 1, n. 1, p. 88-96, Passo Fundo: UPF. Faculdade de Educação, 1994.

DOCKORN, Gilvan V. **Quando a ordem é segurança e o progresso é desenvolvimento (1964-1974).** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. (Coleção História, 46).

DORATIOTO, Francisco F. M. **O conflito com o Paraguai: a grande guerra do Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado; ação política e poder de classe.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1981.

EVANGELISTA, Ely G. dos S. **Educação e mundialização.** Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A UNE em tempos de autoritarismo.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

\_\_\_\_\_ **A universidade brasileira em busca de sua identidade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Universidade: democratização e qualidade do trabalho acadêmico.** IN: *Perspectiva*, v. 7, n. 13, p. 09-28, Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Informação, jul.dez/1989.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?.** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FIOD, Edna G. M. **Escola pública e educação do trabalhador.** IN: *Perspectiva*, v. 8, n. 14, p. 13-28, Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Informação jan.jun/1990.

FIORIN, José Luiz. **O regime de 1964: discurso e ideologia.** São Paulo: Atual, 1988.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade,** São Paulo: Editora Edart, 1978.

FREITAS, Pedro Jorge de. **A República sem razão: as origens do Florianismo.** São Paulo, 1992. (dissertação de mestrado) Mestrado em Ciências Sociais, PUC.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 5 ed., São Paulo: Cortez, 1999.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985).** São Paulo: Cortez, Campinas: EDUNICAMP, 1993.

GIOLO, Jaime. **Um convite à leitura de Georges Snyders.** IN: *Espaço Pedagógico*, v. 1, n. 1, p. 121-158, Passo Fundo: UPF. Faculdade de Educação, 1994.

GOERTZEL, Ted. **MEC-USAID: Ideologia de Desenvolvimento Americano Aplicado à Educação Superior Brasileira.** IN: *Revista Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, V III, n. 14, p. 123-137, jul. 1967.

GRACIANI, Maria S. S. **O Ensino Superior no Brasil: A estrutura de poder na universidade em questão.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1982.

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

GUILHERMETI, Paulo. **Escola e Trabalho no Capitalismo** IN: *Cadernos de Pesquisa da UNICENTRO*, p. 71-100, Guarapuava: Imprensa Universitária, 1992.

IGLÉSIAS, Francisco. **Trajetória política do Brasil: 1500-1964,** São Paulo: Cia das Letras, 1993.

LENIN, Wladimir. **La instrucción pública.** Moscú: Editorial Progreso, 1981.

\_\_\_\_\_. **Imperialismo Fase Superior do Capitalismo.** São Paulo: Global, 1982.

LEITÃO, Leny; AVELAR, Lúcia. **A política educacional do ensino superior e o regime autoritário – a configuração do ensino superior em São Paulo**. IN: Trajetos, v. 2, n. 2, p. 1-13, Campinas: Faculdade de Educação – UNICAMP, 1995.

LEITE, Denise B. e MOROSINI, Marília C. **Universidade no Brasil: a Idéia e a Prática**. IN: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 73, n. 174, p. 242-254, Brasília: INEP, maio/ago. 1992.

LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval. **História da educação brasileira e marxismo**. IN: Trajetos, v. 1, n. 1, pp. 1-19, Campinas: Faculdade de Educação – UNICAMP, 1994.

MACHADO, Antônio B. **Fábrica X Escola: Identidades e especificidades de uma relação – algumas reflexões**. IN: Perspectiva, v. 7, n. 13, p. 101-115, Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Informação jul.dez/1989.

MARINHO, G. S. M. C. **Norte-americanos no Brasil – Uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo (1934-1952)**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Univ. São Francisco, 2001.

MAZZEO, Antônio Carlos. **Estado e Burguesia no Brasil: Origens da Autocracia Burguesa**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1989.

MÜHL, Eldon H. **A função da escola na formação crítica do trabalhador**. IN: Espaço Pedagógico, v. 1, n. 1, p. 97-103, Passo Fundo: UPF. Faculdade de Educação, 1994.

NEVES, Luiz C. A. **Modernização: desenvolvimento ou dominação**. IN: Revista Unimar, v. 7, n. 1, 49-55, Maringá: UEM, out., 1985.

\_\_\_\_\_. **Ideologia capitalista e a práxis pedagógica – uma visão dos países de dependência**. IN: Revista Unimar, v. 2, n. 2, p. 31-38, Maringá: UEM, set., 1979.

NOGUEIRA, Francis Mary G. **Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **O Estado Autoritário brasileiro e o Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1981. (Coleção Educação Contemporânea)

PAOLI, Niuvenius J. **Ideologia e hegemonia: as condições de produção da educação**, São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1981. (Coleção Educação Contemporânea).

PARKER, Phyllis R. **1964: o papel dos Estados Unidos no Golpe de Estado de 31 de março**. Tradução de Carlos Nayfeld, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

PEREIRA, Luzete A. **Crise da universidade, crise da educação ou crise da sociedade brasileira**. IN: Perspectiva, n. 7, p. 17-25, Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Informação jul.dez/1986.

PINHO, Carlos M. **Economia da educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Pioneira: 1970.

PINTO, Álvaro V. **A Questão da Universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção educação contemporânea).

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 7. ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção educação contemporânea).

PRADO JR, Caio. **A questão agrária no Brasil**. 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 1979.

\_\_\_\_\_. **História Econômica do Brasil**. 42. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil: 1930 a 1973**. 25. ed. , Petrópolis: Vozes, 2001.

SALM, Cláudio **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SARLET, Ernest. **Educação técnica – desafios perante a modernidade – reflexões em busca de uma antropologia pedagógica**. IN: Espaço Pedagógico, v. 1, n. 1, p. 62-80 , Passo Fundo: UPF. Faculdade de Educação, 1994.

SCHERER-WARREN, Ilse. **A Universidade (re)produtora da sociedade**. IN: Perspectiva, n. 7, pp. 09-16, Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Informação jul.dez/1986.

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

\_\_\_\_\_. **O Valor Econômico da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SILVA, Hélio. **O poder militar**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Reforma da Educação Superior no Brasil: renúncia do Estado e privatização do Público**. IN: IV Fórum de Políticas de Ensino da UEM – O Ensino Superior em Transformação, p. 13-43, Maringá: PEN/DEG, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. **Autonomia Universitária e Mudanças no Ensino Superior – Da polissemia do conceito às controvérsias de sua aplicação**. Disponível na WEB em: [www.ufms.br/inform/autuniv/auniv1.htm](http://www.ufms.br/inform/autuniv/auniv1.htm), acesso em setembro de 2002.

SHEEN, Maria R. C. C. **Política educacional e hegemonia: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960**. Campinas, 2000. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP.



\_\_\_\_\_. **Estado e educação no Brasil: análise histórica do contexto de criação das Universidades Estaduais do Paraná na década de 60.** IN: SHEEN, Maria R. C. C. (org.) **Recortes da história de uma Universidade pública: o caso da Universidade Estadual de Maringá.** Maringá: EDUEM, 2001.

SOARES, G. A., D'ARAUJO, Maria C. (orgs.) **21 anos de regime militar: Balanços e perspectivas,** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1994.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1968.

SOUZA, Fernando Ponte de. **Esboço Crítico à razão dogmática na ciência da história.** IN: Revista Unimar, v. 1, n. 10, p. 65-80, Maringá: UEM/Imprensa Universitária, outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **“Universidade hoje: impasses e propostas”.** I Encontro sobre ensino de graduação na UEM, Anais, Pró-reitoria de ensino e pesquisa – PEP – PADES (Programa de Apoio ao desenvolvimento do Ensino Superior), p. 3-15.

TOLEDO, Caio Navarro de. **ISEB : fábrica de ideologias.** 2. ed., São Paulo: Ática, 1982.

VARGAS, José Israel. **A Universidade e o desenvolvimento da ciência e tecnologia.** IN: Educação Brasileira – Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, ano 1, n. 1, p. 51-67, Brasília: CRUB, janeiro/abril de 1978.

VICENZI, Lectícia Josephina Braga de. **A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil.** Fórum Educacional. Rio de Janeiro, v.10, n.3, jul./set. 1986. Disponível na WEB em: [www.prossiga.br/anísioteixeira/artigos/federal.htm](http://www.prossiga.br/anísioteixeira/artigos/federal.htm), acesso em setembro de 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **O discurso da Reforma Universitária.** Fortaleza: Edições UFC/PROED, 1982.

**Anexo 1 – Primeiro Convênio MEC/USAID:****Assessoria para modernização da administração universitária.**

As Partes do presente Convênio são o Ministério da Educação e Cultura (o Ministério) representado pela sua Diretoria do Ensino Superior (a Diretoria), a Agência Norte-Americana Para o Desenvolvimento Internacional (USAID/BRASIL), com a aprovação do Representante Brasileiro para a Coordenação dos Programas de Assistência Técnica (o Coordenador).

**I / SITUAÇÃO ATUAL**

O número de universidades oficializadas no Brasil aumentou de 3 para 37 desde 1944. Este aumento, conseqüência do desenvolvimento social e econômico brasileiro, realizou-se de maneira tão rápida que não houve tempo suficiente para cuidar-se dos problemas de administração universitária. Caso este setor não seja, em futuro próximo, alvo de atenção, e caso a proliferação de instituições de ensino superior continue no ritmo atual, problemas de administração, tais como sistemas de vestibulares, planejamento acadêmico, administração financeira e planejamento físico de cidades universitárias, tornar-se-ão tão complexos que limitarão severamente a eficiência destas instituições e terão fatalmente efeito prejudicial no desenvolvimento do ensino superior no Brasil.

As partes do presente Convênio, reconhecendo as vantagens a serem auferidas de uma reforma bem organizada e com bases amplas no setor da administração universitária e concordando que tal reforma é altamente apropriada para o momento atual, e ainda acordando quanto aos métodos a serem utilizados, acham-se atualmente preparadas para cooperar na assistência a universidades selecionadas, desejosas de tomar medidas que levem a introdução de métodos e práticas modernas de administração para suas instituições.

Prevê-se que a assistência mencionada acima incluirá os seguintes itens:

- 1) Consultoria Técnica a ser proporcionada a instituições determinadas de âmbito mais amplo e que estejam preparadas para iniciar programas específicos de reforma administrativa.
- 2) Uma série de seminários, a fim de estimular outras instituições interessadas a considerar a execução de programas semelhantes.
- 3) Cursos de curta duração, nos Estados Unidos, para treinamento e especialização de pessoal brasileiro necessário a avaliação, adaptação e instituição de novos processos e técnicas administrativas essenciais.

As primeiras observações indicam que algumas instituições acham-se interessadas e já estão preparadas para receber assistência de consultoria individual e programas de treinamento em regime de curta duração para seu pessoal. Outras instituições que não tenham atingido este estágio de amadurecimento, não estando, portanto, preparadas para desenvolver programas específicos, serão convidadas a participar, talvez como instituições anfitriãs, de seminários onde serão debatidos princípios e problemas de

administração universitária moderna. Todas as instituições deverão ser consideradas para assistência e consultoria individual e participação nos seminários com base no seu interesse e no seu grau de amadurecimento para reforma administrativa.

## II / OBJETIVO

O objetivo do presente Convênio é estimular e prestar assistência a um máximo de 18 universidades brasileiras, públicas e particulares, nos seus esforços para executar e institucionalizar reformas administrativas que resultarão em maior economia e eficiência operacional. Com esta finalidade serão fornecidos consultores norte-americanos que:

1) Visitarão instituições determinadas a fim de determinar o interesse específico e a necessidade de reforma.

2) Proporcionarão serviços de consultoria a determinadas instituições.

3) Realizarão seminários no Brasil sobre problemas, tais como controle de custos, administração financeira, planejamento físico de cidades universitárias e distribuição de cursos de acordo com os interesses e as necessidades das diferentes universidades. Além disso, cursos de curta duração treinarão brasileiro selecionado para a obtenção de técnicas especializadas necessárias à execução e instituição de programas de reforma administrativa. Especificamente, pretende-se que até 1970 os primeiros 25% das universidades brasileiras que estão mais amadurecidas para a reforma administrativa estarão providas da estrutura organizacional e do pessoal necessário para conduzir uma administração de ampla eficiência, os segundos 25%, que se acham no estágio seguinte de amadurecimento, estarão em posição de desenvolver a estrutura interna necessária e reunir um mínimo de pessoal indispensável, enquanto que as restantes 50% terão presenciado várias mudanças em instituições vizinhas e, com a assistência de universidades mais adiantadas, estarão dando os primeiros passos com vistas à modernização. Antes de 1970, o Projeto será revisto e avaliado, tomando-se então decisões quanto à natureza e o montante da assistência adicional necessária a completar a modernização administrativa de todo o sistema de ensino superior brasileiro.

## III / RESPONSABILIDADES

A: O Ministério concorda em :

1. Coordenar a participação no Projeto de aproximadamente 18 universidades brasileiras, federais, estaduais ou particulares a serem selecionadas conjuntamente pelo Ministério e pela USAID.

2. Providenciar o pessoal, cobrir despesas de viagem e serviços administrativos (tais como intérpretes, secretárias, etc.), necessários ao planejamento, coordenação e realização da série de seminários destinados a apresentar novas técnicas de administração a líderes de universidades brasileiras selecionadas. Prevê-se a realização de cinco seminários durante o período do convênio, em diferentes cidades do Brasil.

3. Providenciar o custeio das despesas de transporte, diárias e outras relativas aos serviços dos consultores da USAID, dentro do Projeto, quando de suas viagens pelo Brasil para fins de consultoria a instituições determinadas. Prevê-se que cada universidade custeará, na medida do possível, as despesas com os consultores da USAID que lhes estiverem prestando serviços de consultoria. Estas despesas incluirão transporte, diárias, serviços auxiliares (tais como intérpretes, secretárias e outras) e serão acordadas através de arranjos prévios entre a Universidade, a Diretoria e a USAID. A Diretoria assumirá plena responsabilidade pela coordenação desses arranjos bem como suplementará os recursos das universidades, desde que julgado necessário e conveniente.

4. Providenciar para que os salários do pessoal brasileiro de administração universitária, que for selecionado para treinamento de curta duração nos Estados Unidos ou em outros países, totalizando um máximo de 40 pessoas, sejam mantidos por suas respectivas instituições durante o período do seu treinamento no estrangeiro. A Diretoria, em casos especiais, poderá suplementar recursos da universidade para este fim, desde que possível e julgado necessário, e também de acordo com arranjos prévios entre a universidade em questão e a Diretoria.

B. A USAID/BRASIL concorda em:

1. Fornecer, através de contrato, os consultores em regime de curta duração, necessários para proporcionar assistência técnica a universidades determinadas e conduzir seminários sobre problemas, tais como controle de custos, administração financeira, planejamento físico de cidades universitárias e distribuição de recursos. Prevê-se que o total de 18 “meses de trabalho”(trabalho mensal de um indivíduo) de aproximadamente 20 consultores em regime de curta duração serão necessários para execução desta atividade entre julho de 1966 e setembro de 1968. A quantia de U\$75,000 fica por conseguinte reservada para este fim dentro do presente Convênio. À medida que o Projeto se desenvolva de maneira satisfatória recursos adicionais poderão ser fornecidos, desde que por determinação conjunta das partes do presente Convênio.

2. Custear, dependendo da disponibilidade de recursos, o treinamento nos Estados Unidos e/ou outros países de um máximo de 40 bolsistas ocupantes de posições administrativas-chave nas várias universidades participantes. Estas posições relacionar-se-ão com, sem porém limitar-se, aos setores de administração geral, sistema de vestibulares, contabilidade de controle de custos, salários do corpo-docente, centralização de arquivos, distribuição de custos, planejamento físico de cidades universitárias e manutenção.

#### IV / DISPOSIÇÕES GERAIS

A. As partes brasileiras do presente Convênio envidarão todos os esforços no sentido de divulgar o andamento e as realizações deste Projeto através dos jornais, rádio, e outros meios de difusão, identificando-o especificamente como parte da Aliança Para o Progresso.

B. As partes brasileiras deste Convênio autorizam pelo presente instrumento o representante do Governo brasileiro para a Coordenação dos Programas de Assistência

Técnica a firmar termos aditivos a este Convênio, quando os mesmos não forem de caráter essencial, como suplementação de verbas, modificação da data da contribuição final e outras.

C. As Disposições Normativas sobre Dólar (Anexo B), modificadas pelo Memorando de Entendimento sobre Auditoria entre o Ministério do Planejamento e a AID, datado de 22 de abril de 1963, são incorporadas e fazem parte do presente Convênio.

D. O presente Convênio entrará em vigor na data da última assinatura abaixo.

Em 30 de junho de 1966.

As.: Raymundo Moniz de Aragão (Ministro da Educação e Cultura) – Faria Góes (Representante do Governo Brasileiro para Cooperação Técnica) – Harlan Harrison (Deputy Assistant Director for Technical Cooperation USAID/BRASIL).(ALVES, 1968, p. 33-38)

## **Anexo 2 – Segundo Convênio MEC/USAID:**

### **Assessoria ao planejamento do Ensino Superior**

São parte do presente Convênio o Ministério da Educação e Cultura (o Ministério), atuando através da Diretoria de Ensino Superior (a Diretoria), o Representante do Governo Brasileiro para a Cooperação Técnica (o Representante) e a Agência Norte-Americana Para o Desenvolvimento Internacional (a USAID/BRASIL), presente o Conselho Federal de Educação (o Conselho).

#### **I / ORIGEM DO CONVÊNIO**

De acordo com a Política Nacional de Educação e os compromissos assumidos na Carta de Punta del Este pelo Governo brasileiro, como um dos membros da Aliança Para o Progresso, o Ministério pretende aproveitar a experiência dos outros países para realizar planejamento a curto e a longo prazo do sistema do ensino superior, bem como aumentar a eficiência dos seus métodos de trabalho e de seus diversos programas coordenados, a fim de atender as necessidades educacionais presentes e futuras do Brasil nesse setor.

Levando em conta essa política e aqueles objetivos, o Ministério, através da Diretoria, resolve obter, por intermédio da USAID/BRASIL, assessoria de instituição educacional de alto nível para atingir os objetivos dessa iniciativa brasileira.

#### **II / FINALIDADE**

A finalidade deste Convênio é promover meios que assegurem assessoramento à Diretoria em estudos relacionados com a expansão e o aperfeiçoamento que torne possível a preparação e a execução, por parte das autoridades brasileiras, de programas com o objetivo de atender às crescentes necessidades desse setor.

#### **III / RESPONSABILIDADES**

A.O Ministério, por este instrumento, delega à Diretoria a atribuição de executar o presente Convênio e concorda em:

- 1.Designar pelo menos quatro educadores brasileiros de alto nível para constituir Grupo Permanente de Planejamento junto à Diretoria, em regime de tempo integral, assessorados pelos educadores previstos neste Convênio, enquanto vigorar o mesmo.
- 2.Custear salários, viagens em território nacional e outras despesas eventuais relativas aos serviços desses educadores brasileiros.
- 3.Assumir a responsabilidade pela preparação de um plano de trabalho detalhado para a execução das atividades previstas neste Convênio.
- 4.Fornecer instalações adequadas de escritório, equipamento, material de consumo, telefone, secretárias bilíngües e demais assistência complementar, inclusive o pessoal necessário ao funcionamento efetivo do Grupo Permanente de Planejamento e de seus assessores.
- 5.Assegurar a manutenção dos salários de bolsistas selecionados que venham a ser enviados ao exterior para fins deste Convênio.

B.A USAID/BRASIL, por este instrumento, delega ao seu Departamento de Recursos Humanos a atribuição de executar o presente Convênio, no que lhe competir, concordando em:

1.Fornecer, por período máximo de quatro anos, dependendo da disponibilidade de recursos, através de contrato com instituição educacional de alto nível, sujeito à aprovação prévia da Diretoria, os serviços de pelo menos quatro educadores de alto nível em planejamento educacional, bem como outros assessores em regime de contrato de curta duração, caso seja necessário.

2.Que os recursos para o funcionamento de contratos por um período inicial de aproximadamente 18 (dezoito) meses [ilegível] comprometidos no total indicado na folha anexa com as especificações financeiras.

3.Custear as viagens em territórios brasileiro e outras despesas de caráter eventual referentes aos serviços desses assessores, ressalvadas as disposições do item III-A-4 acima.

4.Custear o treinamento de bolsistas, dependendo das disponibilidades de recursos, em complemento às verbas empenhadas nos termos do presente Convênio.

#### IV / DISPOSIÇÕES GERAIS

A.Os educadores brasileiros de que trata o item III-A-1 constituirão a Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior. Esta equipe colaborará, em regime de tempo integral, na implantação do processo dinâmico de planejamento, visando à finalidade deste Convênio, cabendo sempre às autoridades brasileiras competentes a responsabilidade de determinar a política e as normas de Educação, bem como de aprovar ou não todos os planos elaborados. Os planos quando aprovados serão postos em execução pelas autoridades brasileiras.

B.A Diretoria poderá também designar comissões constituídas de elementos dos quadros universitários, docentes, administrativos e discentes, bem como designar ou contratar grupos, entidades e organizações da comunidade, que julgar úteis ao conveniente estudo dos diversos problemas do ensino superior, e bem assim à revisão e à implantação dos planos propostos.

C.Este Convênio de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior reformula, amplia e substitui o Convênio MEC-USAID assinado pelas partes em 23 de junho de 1965.

D.A regulamentação deste Convênio será elaborada, aprovada e homologada pelas autoridades competentes, passando a integrar este Convênio.

E.O presente Convênio entrará em vigor a partir de sua assinatura e terá vigência até 30 de junho de 1969, podendo ser cancelado pela Diretoria ou pela USAID-BRASIL mediante comunicação prévia por escrito com antecedência mínima de 30 dias, bem como prorrogado ou modificado de comum acordo.

#### V / CLÁUSULAS ESPECÍFICAS ADITIVAS

A.O Ministério, através da Diretoria, concorda em dar publicidade adequada, pelos meios de comunicação apropriados, sobre o andamento e a execução deste Convênio, considerando-o como uma das cooperações dentro da Aliança Para o Progresso.

B.As Disposições Normativas (Anexo B), alteradas pelo Memorando de Entendimento sobre Auditoria entre a AID e o Ministério do Planejamento, datado de 22 de abril de 1963, ficam incorporados e integrados no presente Convênio.

Em 9 de maio de 1967.

As.: Tarso Dutra (Ministério da Educação e Cultura) – Faria Góes (Representante do Governo Brasileiro para Cooperação Técnica) – A. Almeida Jr. (Conselho Federal de Educação) – William Ellis (USAID/BRASIL). (Id. *Ibd.*, p. 48-52)