

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Educação

**O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E O GOVERNO
MILITAR: UMA INTERVENÇÃO ESTRATÉGICA NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

ALAN RODRIGUES DE SOUZA

MARINGÁ
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Educação

**O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E O GOVERNO
MILITAR: UMA INTERVENÇÃO ESTRATÉGICA NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

Dissertação apresentada por Alan Rodrigues de Souza, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo

MARINGÁ
2009

ALAN RODRIGUES DE SOUZA

**O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E O GOVERNO MILITAR: UMA
INTERVENÇÃO ESTRATÉGICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo (Orientador)
- UEM**

**Prof^a. Dr^a. Dalila Andrade Oliveira – UFMG – Belo
Horizonte**

Prof. Dr. Pedro Jorge de Freitas – UEM

Março 2009

SOUZA, Alan Rodrigues de. **O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E O GOVERNO MILITAR: UMA INTERVENÇÃO ESTRATÉGICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Mario Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2009.

RESUMO

A história do ensino superior no Brasil pós 1960 é marcada pelo início de uma proliferação indiscriminada de instituições privadas que, apoiada por uma política de expansão deste nível de ensino, fez o Conselho Federal de Educação (CFE) assemelhar-se a um balcão de negócios de assuntos educacionais, chegando ao ponto de ser aprovada a abertura de um curso de Medicina sem que este ao menos tivesse um laboratório de anatomia. Após o Golpe Militar, em 1964, são realizadas algumas alterações na composição do CFE. Tais alterações teriam sido determinadas diretamente ao executivo que, naquele momento “arrumava a casa” para ter as “rédeas” da política governamental sob seu controle. Em 1968, com a edição do Ato Institucional nº. 05 (AI-5) fica mais evidente a perseguição àqueles que discordavam dos propósitos do Governo. Alguns conselheiros e ex-conselheiros foram afetados por tal medida, sendo exonerados de seus cargos públicos e aposentados pela força. Toda esta perseguição fez parte de um propósito de reforma intelectual aplicada dentro do CFE. Tal medida tinha por objetivo alinhar ideologicamente o Conselho ao modelo político-econômico do Governo Militar, especialmente ao Programa de Ação Econômica 1964/66. Em 1962, o CFE começa discutir as diretrizes para a elaboração do Plano Nacional de Educação. Neste momento, foram realizados alguns estudos preliminares que visavam dar suporte metodológico às políticas educacionais, de acordo com os preceitos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61. Em 1965, o executivo aponta inconstitucionalidade em alguns pontos do documento, de forma que seria necessária a sua revisão. Após isto, nota-se que o setor privado de educação obtivera grandes conquistas, como por exemplo, o aumento de repasses públicos destinados às políticas de subvenções. Além disso, os conselheiros que se manifestavam contrariamente a qualquer expectativa do governo militar eram substituídos paulatinamente, havendo intervenções diretas no cotidiano de suas atividades, principalmente na sua composição. Assim, o objetivo do trabalho é analisar o processo de intervenção militar para a consolidação de um grupo privatista no interior do CFE, caracterizada por uma reforma intelectual que termina por se concretizar com a edição do AI-5. Para tanto, serão utilizadas como fonte as publicações mensais do conselho (Revista Documenta), dados estatísticos do IBGE e de apoio, a bibliografia especializada no assunto.

Palavras-chave: História, Educação, Política Educacional, Conselho Federal de Educação, Regime Militar.

SOUZA, Alan Rodrigues de. **THE FEDERAL COUNCIL OF EDUCATION AND THE MILITARY GOVERNMENT: AN ESTRATEGIC INTERVENTION ON BRAZILIAN EDUCATION.** 150 f. Dissertation (Master in Education)- State University of Maringá. Adviser: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2009.

ABSTRACT

The history of higher education in Brazil after 1960 is marked by the beginning of an indiscriminate proliferation of private institutions that supported by a policy of expansion of that level of education, made the Federal Council of Education (FCE) resemble a counter for business on educational issues. They even approved the opening of a medicine course without having at least an anatomy laboratory. After the military coup in 1964, some changes are made in the composition of the FCE. Such changes have been determined directly from the executive who at that time "was tidying up the house" to have the government policy under his control. In 1968, when the Institutional Act (law) number 5 (IA -05), it gets more evident the persecution after those who dared to disagree with the purposes of the Government. Some councilors and former councilors were affected by that measure by being retired from their jobs and office by the means of force. All the persecution was part of an intellectual purpose to come up with some reform within the FCE. That measure was meant to align, ideologically, the Council to the economic and political model of the Military Government, especially concerned the Economical Action program implemented in 1964/66. In 1962, The FCE begins discussing the guidelines for drafting the National Plan of Education. At that time some preliminary studies were conducted aiming to provide methodological support to the educational policies in accordance with the rules established by the Law of Directives and Bases of National Education, Law No 4024/61. In 1965 the executive states out some unconstitutional aspects in some points of the document so that its review would be necessary. After that it is noticed that the private sector of education obtained great achievements such as the increasing of the percentage of public transfers for grants. Moreover, the advisers who had taken their position on the contrary to any expectation of the military government were gradually replaced with direct intervention in the daily lives of their activities, mainly in its composition. Thus, the objective of this paper is to analyze the process of military intervention for the consolidation of a private group in the FCE, characterized by an intellectual reform which ends up being achieved with the release of IA-05. It is analyzed, as source, the monthly publications of the council (Documenta Magazine), the IBGE statistics and support, a specialized literature on the subject.

Key-words: History, Education, Educational Policy, Federal Council of Education, Military Regime.

“Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.”

István Mészáros

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objeto analisar a natureza da intervenção militar na composição do Conselho Federal de Educação (CFE) e, conseqüentemente, nos trabalhos desenvolvidos por este órgão. Para tanto, as fontes primárias essenciais que subsidiam a pesquisa se constituíram na revista oficial do órgão *Documenta*, parte da legislação educacional brasileira, dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e diversos documentos, entre eles, acordos entre organizações de fomento e o governo bem como da sua relação com algumas instituições. Quanto às fontes secundárias, foi utilizado como referencial a bibliografia especializada no assunto.

Para que a pesquisa alcançasse os propósitos de compreensão do objeto já destacado, foi adotada a seguinte metodologia na construção do trabalho. Inicialmente, no tópico 2 é apresentado o arcabouço teórico que fundamentou e justificou as análises no decorrer de todo o trabalho. Assim, para ser discutido passo a passo como foi construída a hegemonia do setor privado no interior do CFE, são apropriadas as categorias teórico-metodológicas de Gramsci, no intuito de ser feita uma discussão teórica a respeito da conjuntura em que se insere o bloco histórico brasileiro e que determina não apenas os fatos históricos, mas uma série de relações sociais em instâncias diversas.

Feita as considerações teóricas, no tópico 3, é apresentado o objeto de discussão do trabalho juntamente com as questões-problemas que motivaram a presente pesquisa. De maneira que, o objetivo geral, passa a ser a discussão da estrutura do CFE, da sua criação, competências, políticas e estratégias para a educação brasileira, sobretudo a questão da expansão, planejamento e financiamento. Especificamente, esse exame permitirá perceber que, dado o ano de 1964, esta estrutura é totalmente alterada para se adequar às perspectivas do Governo, haja vista as constantes mudanças na configuração da composição do Colegiado.

No tópico seguinte (3.1), a discussão é iniciada ao ser apresentada a estrutura de organização do CFE, abordando desde a sua criação até os

procedimentos de sua ação, pois o objetivo aqui é conhecer o funcionamento do Conselho e as suas atribuições.

Feito isso, o segundo passo é identificar o posicionamento do CFE diante da realidade do ensino superior no país, isso por que é nesse nível que se torna mais evidente, pela documentação que dispomos, a influência do setor privado na formulação e implementação das políticas educacionais. O objetivo do tópico 3.2 é analisar como o CFE se posiciona diante dos problemas enfrentados pelo ensino superior, principalmente no que diz respeito à necessidade de expansão deste nível de ensino em face de pressão exercida pelas camadas médias da sociedade.

Para que haja uma atuação efetiva do Conselho, evidentemente é necessário que haja um planejamento a ser seguido, é justamente sobre isso que vamos tratar no tópico 3.3.

Assim que o Conselho é criado e começa a funcionar, recebe a incumbência de elaborar um planejamento para a educação brasileira (1962), que posteriormente é revisto em 1965. Nesse sentido, ocupamo-nos em analisar a natureza destes dois planejamentos, a concepção que os educadores tinham sobre “planejar”, a maneira como ele foi realizado e o porquê da sua revisão.

Para fechar o tópico 3, é realizada uma breve discussão a respeito da relação entre o CFE e os militares. O propósito aqui é apresentar questões problematizadoras pertinentes ao objeto do trabalho que é a intervenção militar no CFE e a tentativa de construção de uma hegemonia privatista em seu interior.

No tópico 4, foi realizada uma análise histórica dos fatores conjunturais que possibilitaram o desfecho da trama e dos fatos históricos destacados no tópico 3. Desse modo, é iniciada a abordagem de algumas questões pertinentes ao período nacional-desenvolvimentista, período cujo qual marca as discussões em torno do projeto das diretrizes para a educação nacional e a conseqüente aprovação da Lei 4.024 no início dos anos 60.

Realizada esta discussão, o foco passa a ser as peculiaridades do liberalismo brasileiro, tendo em vista a necessidade de fazer a distinção dos diferentes tipos de grupos liberais e as suas ambigüidades. O objetivo aqui é entender por que havia liberais com posições tão diversificadas, muitas vezes ambíguas e antagônicas aos princípios teóricos do liberalismo europeu, haja vista

que, liberais, como os partidários da UDN, terem apoiado o golpe de Estado em 1964.

Para fechar o tópico, são delineadas ao longo das discussões em torno do projeto das diretrizes e bases, as estratégias dos grupos distintos para concretização de seus projetos. O objetivo aqui é verificar como foi o processo de luta dos diversos grupos sociais no momento em que foram discutidas as propostas de diretrizes para a educação nacional.

Assim, nessa parte do trabalho, procuramos de maneira geral discutir algumas questões do bloco histórico brasileiro, compreendido entre os anos de 1946 – 64, analisando as relações entre os intelectuais orgânicos e tradicionais na trama pela construção da hegemonia no campo da educação.

Após ser detida a atenção nas questões de ordem conjunturais acima destacadas, caminhamos para a parte final do trabalho, voltando ao objeto do tópico 3. Esta última parte, trata-se de uma síntese que procura discutir o sentido da intervenção militar no CFE. Neste momento o objetivo passa a ser o estudo da natureza das relações entre os militares e o Conselho. Pois a articulação e atuação de grupos representados nas vozes de atores sociais específicos, permite visualizar quais intelectuais representavam posições mais atreladas ao Governo e quais defendiam posicionamentos que, em muitas vezes, se contrapunham aos objetivos dos militares.

Assim, ao fazer a junção dos diferentes assuntos abordados nos tópicos 2., 3 e 4, procurou-se discutir as hipóteses anteriormente formuladas sobre a intervenção militar caracterizada como uma verdadeira reforma intelectual no interior do CFE. Como ela aconteceu? Por quê? De que forma? São questões que visam esclarecer aspectos como a relação conflituosa entre Anísio Teixeira e Dumerval Trigueiro com os militares. Não obstante, estes educadores não foram eliminados imediatamente, como era típico fazer com quem se opunha ao regime. Neste sentido, quem eram os educadores que paulatinamente ou imediatamente estavam sendo exonerados e substituídos no Conselho? Qual era o grupo que mantinha hegemonia no interior do CFE? A igreja católica contribuiu com a reforma intelectual exercida pelos militares no Conselho? Estas são apenas algumas questões propostas que servem como norte para o esclarecimento de fatos que marcaram não apenas a realidade educacional brasileira da década de

1960, mas também a história sombria que ainda é pouco conhecida. As contribuições deste estudo caminham no sentido de enriquecer as discussões no campo da historiografia da educação brasileira, sobretudo da reconstrução histórica das políticas educacionais entendidas aqui como produto das relações entre sociedade civil e sociedade política, na acepção gramsciana do termo.

2. GRAMSCI E O BLOCO HISTÓRICO

O objetivo deste tópico é discutir alguns conceitos elaborados por Gramsci no intuito de dar suporte para as análises que serão realizadas neste trabalho. Estes conceitos visam possibilitar o entendimento da estrutura social em diferentes abordagens.

Tendo em vista o foco das análises deste trabalho ser as relações dos intelectuais no interior de um órgão do Estado, bem como a relação deste com sua respectiva burocracia, é necessário fazer algumas considerações acerca do tipo de Estado a ser analisado.

Vários são os conceitos e definições sobre o Estado, tema que rendeu diversos estudos em diferentes áreas do conhecimento. Sua definição se faz necessária em vista da necessidade de entender as relações dos atores sociais em suas diferentes manifestações. É, pois, por meio do Estado, que classes ou grupos sociais estabelecem relações de hegemonia que lhes garante a “perpetuação” das relações sociais materiais e ideológicas. Desta forma, procurou-se aqui apresentar uma concepção de Estado entendendo-o como uma relação entre a sociedade civil e a sociedade política. Todavia, seria uma análise inócua caso não fosse destacado os mecanismos que garantem a força e o consenso ou pelos quais são mediados. Tal mediação é tarefa atribuída aos intelectuais, sujeitos que fazem história e tecem a ideologia dominante difundindo-a e tornando-a hegemônica.

Desta maneira, o Estado é entendido aqui como o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais o grupo dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação através da coerção, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados. Segundo Gramsci, o Estado é força e consenso, ou seja, apesar de estar a serviço de uma classe dominante ele não se mantém apenas pela força e pela coerção legal, pois sua dominação é bem mais sutil e eficaz. Por meio de diversos meios e sistemas, inclusive e principalmente, através de entidades que aparentemente estão fora da estrutura estatal coercitiva, o Estado se mantém e se reproduz como instrumento de uma classe, também construindo

o consenso no seio da sociedade. Assim, Gramsci amplia a visão marxista de Estado, interpretando-o como um ser que a tudo envolve, o qual é composto pela sociedade política e a sociedade civil. Além disso, é necessário considerar que o Estado assume determinadas formas¹ que correspondem a um tipo particular de relações de produção², tendo em vista que, só uma estrutura jurídico-política específica torna possível a reprodução das relações de produção.

A sociedade política exerce a função de coerção para garantir a manutenção pela força da ordem estabelecida. No entanto, ela não se limita apenas pelo domínio militar, mas é legitimada e legalizada pelo direito estabelecido. O “Estado tende a criar e a manter certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e hábitos e a difundir outros, o direito será o instrumento para este fim.” (GRAMSCI, 1976, p. 96) A coerção para garantia da manutenção da ordem pode ocorrer diante de duas situações:

Uma habitual, que consiste no controle dos grupos sociais que não “consentem” na direção da classe fundamental: esses grupos – as classes subalternas – entram em contradição com a classe dirigente em certo grau da evolução das relações sociais e econômicas. Esta utiliza, pois, a coerção mais ou menos “legal” para manter a sua dominação; a segunda situação é mais excepcional e temporária, na medida em que trata dos períodos de crise orgânica: a classe dirigente perde o controle da sociedade civil e apóia-se na sociedade política para lograr e manter sua dominação. (PORTELLI, 1977, p. 31)

A manifestação de uma dessas situações depende do movimento exercido no bloco histórico. De forma que se houver um equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, a coerção se restringe aos grupos “rebeldes”, sendo legitimada pelo direito estabelecido. No entanto, em períodos de crise orgânica, a única forma de haver a manutenção da ordem é o apego do grupo dirigente pela sociedade política, exercendo a coerção até que se restabeleça o consenso e consequentemente o consentimento que garanta a legitimidade da dominação.

¹ No caso do nosso estudo o tipo de Estado que nos interessa é o Estado Moderno.

² Tendo em vista o tipo de Estado a ser analisado ser o Estado Burguês, as relações de produção são as capitalistas.

A sociedade política possui desta forma características bem definidas ao agrupar o conjunto das atividades da superestrutura³ que dizem respeito à função de coerção. Diante disso, essas características só fazem sentido se analisadas conjuntamente com a noção de sociedade civil, tendo em vista que a abstração de ambas não corresponde, evidentemente, à realidade prática. A relação entre sociedade civil e sociedade política ocorre de forma dialética, alternando-se consenso e coerção no seio da superestrutura.⁴

Marx atribui à Hegel a noção de sociedade civil. Em um trecho de *Para a Crítica da Economia Política* Marx após ter analisado *A Filosofia do Direito de Hegel* chegou à seguinte conclusão:

Minha investigação desembocou no seguinte resultado: relações jurídicas, tais como formas de Estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida, cuja totalidade foi resumida por Hegel sob o nome de “sociedade civil”. (MARX, 1978, p. 129)

Desta forma, Marx partilha da concepção hegeliana de que a sociedade civil é o conjunto da estrutura econômica e social de um período determinado historicamente.

Para Gramsci, a sociedade é composta por organizações privadas que são as instituições que compõem a sociedade, como a igreja, os sindicatos, a maçonaria, as universidades, as escolas, o exército, etc. São as instituições que tecem as relações sociais que tornam possíveis a constituição hegemônica de um grupo social perante o conjunto da sociedade. Portanto, é para Gramsci, o conjunto destes organismos que se denomina de sociedade civil. Esta concepção de Gramsci se torna similar à de Marx de forma que ambos vêem a sociedade

³ Uma das primeiras formulações dessa idéia surge na primeira parte de *A Ideologia Alemã*, onde há referência à “organização social que nasce diretamente da produção e do comércio, a qual, em todas as épocas, constitui a base do Estado, e do resto da superestrutura das idéias”.

⁴ não é usada apenas para indicar dois níveis da sociedade que são dependentes, ou seja, o Estado e a consciência social. Pelo menos uma vez, na terceira parte de *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, a expressão “superestrutura” parece referir-se à consciência ou visão de mundo de uma classe: “sobre as diferentes formas de propriedade, sobre as condições sociais de existência, ergue-se toda uma superestrutura de sentimentos, ilusões, modos de pensar e visões da vida distintos e formados peculiarmente. Toda classe cria e forma esses elementos a partir de suas bases materiais e das relações sociais que elas correspondem”. (BOTTOMORE, 2001: 27)

civil como baldrame da formação hegemônica político-cultural de um grupo social sobre o conjunto da sociedade. Diante disso, Portelli aponta várias definições de sociedade civil encontradas nos Cadernos do Cárcere:

Como ideologia da classe dirigente, ela abrange todos os ramos da ideologia, da arte à ciência, incluindo a economia, o direito, etc.; Como concepção do mundo, difundida em todas as camadas sociais para vinculá-las à classe dirigente, ela se adapta a todos os grupos; advém daí seus diferentes graus quantitativos: filosofia, religião, senso comum, folclore. ; Como direção ideológica da sociedade, articula-se em três níveis essenciais: a ideologia propriamente dita, a “estrutura ideológica” – isto é, as organizações que a criam e difundem -, e o “material” ideológico, isto é: os instrumentos técnicos de difusão da ideologia (sistema escolar, bibliotecas, etc.) (PORTELLI, 1977, p. 22)

Antes de analisarmos a relação entre sociedade política e sociedade civil no âmbito da superestrutura é necessário fazer uma distinção importante entre Estado e Governo, caso contrário poderá haver uma confusão entre Sociedade Política e Sociedade civil. Segundo Hofling devemos considerar o Estado como:

Conjunto de instituições permanentes⁵ – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo, e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HOFLING, 2001, p. 31)

Ainda sobre a questão do Estado, Gramsci chama a atenção em seus trabalhos para a distinção de duas formas conceituais, o Estado estreito ou unilateral e o Estado amplo ou integral. No primeiro caso, o Estado funciona apenas como mecanismo repressivo e econômico. A dominação de um grupo por outro através do aparelho estatal ocorre da forma clássica (exército, polícia, administração, burocracia). No segundo caso, Gramsci incorpora a questão da

⁵ O termo “instituições permanentes” usado pela autora serve para diferenciar às ações do governo por um determinado período, frente ao restante do aparelho estatal. Isso quer dizer que, mesmo que haja mudanças provenientes de um governo para outro, algumas instituições são mais resistentes à mudanças do que outras. Por exemplo, um governo quando assume o Estado, estabelece políticas para a educação, ao mudar este governo por outro, bem como suas políticas, a instituição escolar permanece. Isso não quer dizer que tal instituição seja eterna. Hofling faz esta discussão para diferenciar Estado de Governo.

hegemonia. Buci-Glucksmann define de forma sintética o que seria o Estado integral.

O Estado integral pressupõe a tomada em consideração do conjunto dos meios de direção intelectual e moral de uma classe sobre a sociedade, a maneira como ela poderá realizar sua “hegemonia”, ainda que ao preço de “equilíbrios de compromisso”, para salvaguardar seu próprio poder político, particularmente ameaçado em períodos de crise. (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 128)

O Estado integral pede um desenvolvimento articulado das superestruturas, excluindo a possibilidade da sua redução somente ao governo ou força, mesmo sendo ele forte ideologicamente. O desequilíbrio entre sociedade civil (consenso) e sociedade política (força) indica a existência de crise hegemônica do grupo no poder, o que se resume na reorganização do grupo hegemônico sob o aparato estatal na forma de regimes autoritários. Isso acontece por que em períodos de crise orgânica, o grupo dominante perde o controle da sociedade civil e apóia-se na sociedade política para lograr e manter sua dominação. Além do mais, “a estrutura definitiva do Estado depende das características da atividade dos intelectuais, entendidos como “agentes” da classe dominante, para o exercício da direção política e cultural do bloco histórico.” (PORTELLI, 1977, p. 36)

A relação entre sociedade civil e sociedade política ocorre no âmbito de uma unidade dialética⁶ em que consenso e coerção são empregados de modo a estarem sempre presentes. Não existe uma organização social onde exista apenas o consentimento como base da hegemonia ou apenas a coerção. “A divisão dos poderes, toda a discussão havida para a sua efetivação e o dogmatismo jurídico derivado do seu advento, constituem o resultado da luta entre sociedade civil e a sociedade política de um determinado período histórico.” (GRAMSCI, 1976, p. 95)

⁶ Grosso modo, dialética é a maneira de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendemos a realidade como essencialmente contraditórias em permanente transformação.

A relação dialética entre sociedade civil e sociedade política, está ligada às formas que assumem os movimentos orgânicos e os fenômenos conjunturais⁷ no interior do bloco histórico. Os movimentos orgânicos são caracterizados por relações relativamente permanentes, que não são momentâneas. Estes movimentos representam a ideologia e a política dos diversos grupos sociais. Para tentar exemplificar, usemos o exemplo do golpe militar de 1964 no Brasil. A tomada do poder pelos militares pode ser considerada como um movimento orgânico que expressa novas relações em âmbito superestrutural.

Gramsci retoma dois princípios de Marx que constam no Prefácio à *Introdução à Crítica da Economia Política*.

1) o de que nenhuma sociedade assume encargos para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou que pelo menos não estejam em vias de aparecer e se desenvolver; 2) o de que nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes de desenvolver e completar todas as formas de vida implícitas nas suas relações. (GRAMSCI, 1976, p. 45)

Partindo do pressuposto de que sociedade civil é, grosso modo, a ideologia⁸ cimentada das organizações “ditas privadas” e que estas ideologias têm por função organizar os grupos sociais, e que a sociedade política, além da coerção obtém o consentimento, devemos entender o movimento orgânico como a relação entre a estrutura⁹ e superestrutura no seio do bloco histórico¹⁰. O

⁷ Fenômenos de conjuntura apresentam-se de forma ocasional, imediata, sem amplo alcance histórico. Por exemplo, a justificativa do golpe utilizada pelos militares de que o Brasil corria risco frente ao perigo comunista, pode ser considerada como um fenômeno de conjuntura, pois este fato por si só não dá conta da explicação histórica das relações de força e interesse.

⁸ A ideologia não oferece um verdadeiro conhecimento da estrutura social, ela mascara a sua função e oculta as contradições. A sua função original é determinada pelas relações de classe.

⁹ Em *Para crítica da Economia Política*, Marx define a sua concepção de estrutura. “Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência.” (MARX, 1978: 129-130)

¹⁰ Este ponto é muito polêmico no campo do marxismo. Assim, entendemos que, o movimento da história depende da consciência que tal ou qual grupo social tem da possibilidade de ação e luta que lhe são consentidas por determinadas condições objetivas. O grupo social, uma vez reconhecendo as condições materiais de sua ação, torna-se livre para transformá-las em meio de liberdade, instrumento para criar uma nova forma ético-política. Como por exemplo, a relação entre o Partido e a classe. É pelas suas relações contraditórias da vida material que a classe toma consciência, porém, essa consciência pode ser manifestada de forma negativa ou positiva.

vínculo orgânico que media a relação de uma com a outra é realizado pela camada social encarregada de gerir a superestrutura do bloco histórico, os intelectuais¹¹.

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (GRAMSCI, 1995, p. 07)

A organização dos intelectuais na sociedade ocorre no seio do desenvolvimento material desta e tem por função garantir os mais diversos interesses dos grupos que a compõe. Esses interesses são legitimados pela ideologia¹² do grupo que consegue estabelecer relações hegemônicas dentro das instituições que envolvem o corpo social.

Estes intelectuais estão ligados às estruturas e formações sociais antigas e novas. Os intelectuais ligados às velhas estruturas são denominados por Gramsci de intelectuais tradicionais, já os pertencentes às novas estruturas, são os intelectuais orgânicos.

Salvaguardadas as distinções de tempo e espaço das análises de Gramsci, suas reflexões se aproximam muito do contexto de formação social brasileiro

Prevalecendo a segunda forma, as ideologias que germinaram anteriormente tornam-se Partido. No entanto, essa análise não deve ser realizada mecanicamente, como puro reflexo. O Partido também tem por função fazer com que a classe tome consciência das condições estruturais, apresentando-a tais condições estruturais a qual ela está submetida.

¹¹ Segundo Gramsci, "todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. (...) Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar." (GRAMSCI, 1989: 7-8)

¹² As ideologias e as atividades políticas tornam-se assim o verdadeiro terreno onde os homens tomam consciência dos conflitos que se desenvolvem ao nível da estrutura, o que lhes confere um valor estrutural e confirma a noção de bloco histórico. A ideologia política burguesa consiste não simplesmente em ocultar o nível econômico sempre determinante, mas ocultar o nível que assume o papel dominante e, sobretudo, o próprio fato da sua dominância (mascarar). A dominação com direção hegemônica de classe pressupõe apresentar interesses como se esses fossem do povo/nação. Dessa forma, há aceitação política específica da dominação por parte das classes dominadas.

entre as décadas de 1930 e 1960. Haja vista o profundo conflito entre desenvolvimento industrial e às estruturas agrárias ou fundiárias. Diante disso, nos aproximamos da distinção que Gramsci faz dos intelectuais orgânicos e dos intelectuais tradicionais, ligando os primeiros ao tipo urbano e os segundos ao tipo rural.

Os intelectuais de tipo urbano crescem juntamente com a indústria e são ligados às suas vicissitudes. (...) não possuem nenhuma iniciativa autônoma na elaboração dos planos de construção; colocam em relação, articulando-a, a massa instrumental com o empresariado, elaboram a execução imediata do plano de produção estabelecido pelo estado-maior da indústria, controlando suas fases executivas elementares. Na medida geral, os intelectuais urbanos são bastantes estandarizados; os altos intelectuais urbanos confundem-se cada vez mais com o autêntico estado-maior industrial. (GRAMSCI, 1989, p. 12)

Este tipo de intelectual representa a burguesia em seu avanço no desenvolvimento das forças produtivas. Estão ligados ao processo de desenvolvimento do capital no âmbito das relações de produção capitalistas (desenvolvimento da atividade industrial e comércio em geral). São deste modo, responsáveis por tecerem “planos” para aperfeiçoar o desenvolvimento das relações capitalistas e por justificá-las (ideologicamente) de forma que tais relações sejam consensuadas como naturais e legítimas.

Já os intelectuais tradicionais representam as relações sociais de um contexto que precede às novas relações¹³. “Os intelectuais de tipo rural são, em sua maior parte, “tradicionais”, isto é, ligados à massa social camponesa e pequeno-burguesa das cidades (notadamente dos centros menores), ainda não elaborada e movimentada pelo sistema capitalista.” (GRAMSCI, 1989, p. 13)

No conflito entre o velho e o novo, os intelectuais orgânicos do novo bloco histórico, essencialmente os do grupo fundamental, opõem-se aos intelectuais do antigo bloco histórico (tradicionais). Para que seja possível construir a hegemonia

¹³ É necessário chamar a atenção para que não se caia no equívoco de uma análise mecanicista de que o velho se encerra com o novo. A relação entre os intelectuais é um processo dialético que segue uma continuidade histórica. “Cada grupo social “essencial”, contudo surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas.” (GRAMSCI, 1995: 08)

do novo grupo que surge, os intelectuais orgânicos devem absorver ou suprimir os tradicionais.

O papel de construção da hegemonia é fundamental, tendo em vista que os intelectuais são células vivas da sociedade civil e da sociedade política, são eles que elaboram a ideologia do grupo dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel. Desta maneira, transformam em concepção de mundo suas idéias que serão legitimadas e justificadas como naturais.

Tendo em vista a categoria intelectual não ser uma classe e sim uma representação desta, a vinculação entre o intelectual e a classe pode ser verificada ao se analisar a função que ele exerce no interior da superestrutura. É esta análise que possibilitará aferir o caráter orgânico ou não do intelectual. A concepção orgânica do intelectual provoca, pois, a rejeição de qualquer concepção “autônoma” que considere os intelectuais como uma categoria “independente” das lutas sociais, ou que sejam dotadas de características que lhe são próprias. Os intelectuais tradicionais enquanto agentes da superestrutura possuem certa autonomia em relação à estrutura sócio-econômica, da qual não são “reflexo” passivo, assim como a superestrutura não é o reflexo indispensável para o exercício completo da direção cultural e política.

A autonomia dos intelectuais aparece, pois, como um dos aspectos essenciais da organicidade do vínculo que os une à classe dominante, aspecto necessário à hegemonia desta sobre todo o bloco histórico. A relação que mantêm com a estrutura é, assim, uma relação mediata. (PORTELLI, 1977, p. 89)

Diante disso, é necessário considerar que, a autonomia dos intelectuais, especialmente os que são orgânicos, em relação ao grupo dominante, leva, quando esse grupo não é mais o fundamental, a uma crise orgânica, ou seja, à ruptura do vínculo orgânico que o ligava aos grupos intelectuais da sociedade civil. Já os intelectuais tradicionais, possuem relativamente maior autonomia que os orgânicos, justamente por se considerarem independentes do grupo social dominante.

Por um lado, esses grupos intelectuais perderam a base social à qual estavam organicamente vinculados; por outro lado, esses intelectuais proclamam-se autônomos por que estão fortemente

organizados, formam uma casta. (...) Enfim, e esse é, sobretudo, o caso das igrejas, o fato de que sua ideologia seja religiosa reforça essa convicção, na medida em que a religião é uma concepção de mundo bastante complexa. (PORTELLI, 1977, p. 93)

A autonomia dos intelectuais tradicionais pela perda da base social é que potencializa a absorção destes pelos novos intelectuais. Sem o vínculo orgânico, mas organizados como uma casta, a opção que lhes resta diante de novas realidades é serem suprimidos¹⁴ ou absorvidos. Portelli chama a atenção para algumas considerações sobre o desenvolvimento da superestrutura e sua relação com os intelectuais tradicionais.

A importância dos intelectuais tradicionais na massa dos intelectuais tende a reforçar o papel da superestrutura no seio do bloco histórico, mas em detrimento da organicidade de sua relação com a estrutura econômica; ela reduz o ritmo da evolução histórica, impedindo frequentemente a superestrutura de seguir o desenvolvimento da estrutura, a ponto de às vezes detê-lo. (PORTELLI, 1977, p. 95)

Na perspectiva de Portelli, o movimento histórico é, ou pode ser, freado pelos intelectuais tradicionais, uma vez que suas raízes estão ligadas à antiga estrutura, que por sua vez, entra em contradição com as novas formas de relações de produção desenvolvidas no seio da estrutura e articulada pelos novos intelectuais (intelectuais orgânicos do novo grupo dominante). Diante da realidade do surgimento do novo e da existência do velho, os intelectuais tradicionais ou são suprimidos ou absorvidos pela nova estrutura.¹⁵

¹⁴ O termo aqui usado não pode ser generalizado, pois pode haver uma permanência relativa de uma classe ou grupo social na estrutura da sociedade. Haja vista ainda na atualidade a existência de grupos sociais ligados à linhagens nobres, havendo ainda muito prestígio e riqueza provenientes de títulos conferidos à séculos.

¹⁵ Para ilustrar esta questão da absorção ou supressão de um grupo social, pode-se ter como exemplo uma bela obra literária italiana: *O Leopardo*, de Giuseppe Tomasi di Lampedusa. Posteriormente a obra serviu de inspiração para o cinema. A trama tem como pano de fundo a história da Sicília centrada no século XIX, quando era dominada pelo ramo espanhol dos Bourbons. O Príncipe de Salina Don Fabrizio começa a perceber que a atuação de Garibaldi iria alterar de forma inexorável a estrutura de poder então dominante na Sicília e na aristocracia local. Quando acontece o desembarque na Sicília de cerca de mil voluntários garibaldinos e a ameaça se torna iminente, Tancredi, sobrinho do príncipe, sussurra para ele a fórmula mágica: "**se quisermos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude**". Assim, ele também participa da luta pela unificação da Itália, garante a continuidade da influência da família no poder e ao mesmo tempo a sua própria sobrevivência social casando-se com a filha do latifundiário local. Era a velha aristocracia aliando-se à força ascendente da nova época: a burguesia.

O domínio exercido pelos novos intelectuais ou intelectuais orgânicos no seio do bloco histórico, que garante o monopólio cultural, é o aspecto essencial da hegemonia.¹⁶ “Os intelectuais da classe historicamente progressista, em determinadas condições, exercem tal poder de atração que terminam, em última análise, subordinando a si os intelectuais dos outros grupos”. (PORTELLI, 1977, p. 66) A “gravitação” dos grupos sociais em torno do grupo dirigente, gera um bloco ideológico que será responsável por tecer o consenso e a legitimidade da dominação.

Nessa perspectiva de luta entre os grupos sociais no âmbito da sociedade civil e sociedade política, afirma Gramsci.

A divisão dos poderes, toda a discussão havida para a sua efetivação e o dogmatismo jurídico derivado do seu advento, constitui o resultado da luta entre sociedade civil e sociedade política de um determinado período histórico, com certo equilíbrio instável entre as classes, determinado pelo fato de que algumas categorias de intelectuais (a serviço direto do Estado, especialmente burocracia civil e militar) ainda estão muito ligadas às velhas classes dominantes. (GRAMSCI, 1976, p. 95)

O velho que aos poucos sucumbe ao novo não age passivamente diante de tal transformação. Os intelectuais tradicionais manifestam resistência e tentam até o último instante de suas forças impedirem que seu grupo seja submetido à nova realidade gerada pelo desenvolvimento histórico. Bourdieu na sua teoria dos campos sociais argumenta que, uma das características centrais de um campo é “a luta entre o novo que está entrando e que tenta forçar o direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência” (BOURDIEU, 1983, p. 89).

¹⁶ Tentando compreender de forma mais ampla o princípio gramsciano de hegemonia, é necessário nos determos primeiramente, na concepção de Lênin sobre a questão, já que é a Lênin que Gramsci atribui à formulação do princípio teórico-prático da hegemonia. O princípio da hegemonia encontrado nos escritos de Lênin, embora não os utilizando explicitamente, refere-se basicamente à ditadura do proletariado e fundamenta-se na especificidade da história Russa e função do proletariado. Esse princípio, embora construído em situação histórica distinta daquela vivida por Gramsci, forneceu-lhe os elementos básicos que lhe permitiram construir o próprio conceito, ampliando e enriquecendo a concepção leninista. O que permite a Lênin e a Gramsci elaborarem em situações históricas distintas o conceito de hegemonia é a compreensão que ambos têm de que a sociedade é um todo orgânico e unitário, que se explica a partir da base econômica, mas que não pode ser reduzida inteiramente a ela, pois tal redução implicaria a negação da ação política e da própria hegemonia.

A hegemonia¹⁷ de um grupo ou uma classe consiste em estabelecer um consenso entre os demais, mesmo que alguns interesses do grupo dominante sejam sacrificados neste processo¹⁸. O consenso gera o equilíbrio, e este pode ser abalado pelo processo de luta ou jogo de interesses dentro do bloco de alianças. No entanto, a hegemonia não deve ser confundida simplesmente como alianças de classes. Tal distinção se faz necessária em vista de haver grupos aliados que permitam reforçar o poder da base política e grupos que possuem interesses iguais aos do grupo dominante. No primeiro caso, argumenta Portelli.

Se os grupos auxiliares são vitais para manter sua hegemonia, é evidente que a classe fundamental não deve limitar-se a observar seus intelectuais para controlá-los ideologicamente, mas, sobretudo levar em conta seus próprios interesses. É nessa medida que o sistema hegemônico pode ser qualificado de aliança: na medida em que o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida do Estado é concebida como uma formação contínua e uma contínua superação de equilíbrios instáveis (nos limites da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante predominam, isto é: sem chegar ao mesquinho interesse econômico-corporativo. (PORTELLI, 1977, p. 78)

No segundo caso, quando os interesses dos grupos auxiliares coincidem com os interesses do grupo dominante, aponta Portelli.

Interesses da classe dirigente e interesses dos grupos auxiliares são, pois, complementares em tal sistema. A base social da hegemonia é essencialmente favorável à burguesia: nesse sentido, se existe aliança, esta não passa da hegemonia econômica, ideológica e política exercida pela classe dirigente sobre outros grupos. (PORTELLI, 1977, p. 79)

¹⁷ O conceito gramsciano de hegemonia estabelece um complexo sistema de relações e de mediações, ou seja, uma completa capacidade de direção, de conquistas de alianças e que tem como propósito fornecer uma base social ao Estado. Neste sentido, o conceito é apresentado por Gramsci em grande amplitude, isto é, como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer. Portanto, o êxito na plenitude do consenso gerado pelas relações e mediações estabelecidas pelo grupo dominante é que garante a hegemonia. Em outras palavras, na legitimação de idéias e práticas de um determinado grupo social.

¹⁸ O Estado de Bem Estar (Welfare State) é um exemplo. Mesmo causando sacrifícios econômicos às classes dominantes, este tipo de política de forma alguma pode questionar as estruturas do Estado capitalista.

Em tal sistema, a classe ou grupo dominante dirige a sociedade pelo consenso, que ela obtém graças ao controle da sociedade civil. Esse controle caracteriza-se, particularmente, pela difusão de sua concepção de mundo junto aos grupos sociais, tornando-se assim “senso comum”, e pela constituição de um bloco histórico homogêneo ao qual cabe a gestão da sociedade civil. Quando a classe ou grupo social não consegue mais estabelecer sua relação hegemônica nas duas formas citadas acima por Portelli, evidencia-se que há uma crise do bloco histórico. O resultado disto pode vir a ser a configuração de um Estado autoritário, ou uma ditadura, que seria a dominação exclusivamente através da coerção, graças à detenção do aparelho de Estado. A ditadura seria então, um período transitório entre períodos hegemônicos, ou seja, a transição entre uma forma hegemônica decadente e uma nova forma hegemônica que ascende. Embora a hegemonia seja a forma pela qual predomina a sociedade civil, a ditadura possui certa ligação com ela. “As relações entre hegemonia e ditadura são menos esquemáticas: como a sociedade civil e a sociedade política no seio da superestrutura, a hegemonia e a ditadura não são totalmente separadas.” (PORTELLI, 1977, p. 69)

Para sintetizar a concepção sobre as categorias gramscianas aqui abordadas. Entendemos como bloco histórico, a inter-relação orgânica entre a infraestrutura e superestrutura de uma determinada sociedade, mediante o conjunto das relações sociais de produção então assumidas. Desta forma o Estado no sentido gramsciano, seria a união entre sociedade civil e sociedade política, ou consenso incorporado de força. A sociedade civil, instância em que predomina a hegemonia das formas ideológicas da classe ou grupo dominante, determinadas pelas organizações privadas, faz prevalecer o consenso da legitimidade pela justificação das relações sociais como sendo naturais, ou seja, a – históricas. A sociedade política é a incorporação da coerção, ela tem por função através de seus organismos, garantir pela força a reprodução das relações sociais de produção.

Os intelectuais, atores sociais encarregados de gerir a superestrutura do bloco histórico, fazem a mediação entre sociedade civil e sociedade política, em alguns casos, ocupando postos como funcionários do aparato estatal, têm a

função de tecer a ideologia do grupo ou classe que detém o poder, esta ideologia é que garantirá o consenso e formará a hegemonia desse grupo. Ligados à estrutura de formações sociais antigas e novas, os intelectuais são classificados como tradicionais e orgânicos respectivamente. Nesta relação entre o novo e o velho há uma luta constante pela garantia de interesses. As velhas estruturas resistem a serem suprimidas ou incorporadas e as novas que lutam pela ascensão não podem permitir a predominância das antigas. É no momento de equilíbrio desta relação que se estabelece a hegemonia. Quando não há este equilíbrio, o grupo que quer se garantir no poder recorre à sociedade política garantindo a dominação através da coerção, configurando-se assim um governo autoritário ou uma ditadura. Esta última forma de governo seria uma transição entre formas hegemônicas, ou seja, a garantia da ordem pela força até que se constitua uma nova forma hegemônica do grupo dominante e não seja mais necessário exclusivamente a força para garantir a dominação.

Imbuídos das categorias gramscianas aqui discutidas, nos próximos tópicos serão feitos alguns apontamentos para aferir como foi possível ser construída a trama política que fez garantir a hegemonia de um grupo social, sob a bandeira da segurança nacional. Assim, conclusivamente, a concepção materialista de Gramsci dá conta da explicação dinâmica social, já que percebe a história como um processo, marcado por contradições e disputas políticas.

3. O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E O REGIME MILITAR

A idéia de criação do Conselho Federal de Educação já era antiga entre os educadores brasileiros, a principal razão se dava pela necessidade de haver melhor controle e gestão da educação brasileira. Tal idéia já era defendida desde 1930, principalmente pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Neste sentido, surge a proposta que previa a criação de um órgão com o papel de garantir a unidade do sistema nacional de educação, ou melhor, de controlar e normatizar este sistema.

Criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE) passou a ser um local de poder, especialmente na condução da política de ensino superior, cabendo-lhe, por exemplo, decidir sobre o funcionamento e reconhecimento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares, promover sindicância ou propor medidas que visassem à expansão do ensino. Além disso, o Conselho exercia por vezes funções que se sobrepunham, em importância, às do próprio Ministro da Educação, que lhes deveria simplesmente homologar as decisões.

A década de 1960 foi um período conturbado da nossa história, seja na cena política, econômica e social. Período de intensas agitações marcado pela mobilização de diversos setores da sociedade brasileira. Neste quadro marcado por rupturas e continuidades, o recém criado Conselho carregou consigo, por ser heterogêneo e abrigar educadores das mais diferentes regiões do Brasil, todo o peso das discussões precedentes à aprovação do texto da LDB, até por que, sua função seria a de fazer cumprir o que estava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Em decorrência do poder conferido ao CFE na condução dos diferentes níveis e modalidades de ensino, da centralização de poder no Executivo e na nomeação e recondução dos conselheiros, o Conselho acaba incorporando o conflito entre público e privado precedente a sua criação. Desse modo, este conflito acaba por sua vez interferindo em sua composição, sendo que, os critérios definidos pela Lei 4.024/61 para escolha dos membros foram

progressivamente sendo deixados de lado, principalmente após o golpe de Estado de 1964. Fato que veio a permitir progressivamente a alteração do perfil do órgão com anuência legal.

Neste capítulo, será discutido o modo como foi criado o CFE, a sua atuação até 1968 e a relação com o governo militar. Para isso, foi reunida uma série de documentação, referências e legislações, no intuito de analisar a natureza das intervenções por parte dos militares em sua composição.

3.1. A Criação do Conselho, Estrutura e os Fundamentos de sua Ação

Este tópico da pesquisa tem por objetivo apresentar o CFE de modo a conhecer como foi a sua criação, a sua estrutura organizativa e o modo como foram encaminhados os seus trabalhos. Haja vista ser um colegiado de estrutura complexa sendo dividido em várias câmaras e secretarias.

O CFE criado em 1962, é fruto da Lei 4.024/61, Lei que regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apesar de não ser um órgão executivo, e sim normativo, e ser responsável apenas pela discussão das políticas de gestão da educação, abrigava pessoas de notável saber e experiência em educação, escolhidas diretamente pelo presidente da República para um mandato de seis anos, como atesta o Artigo 8º da Lei 4.024/61. Mesmo a citação sendo longa, vale a pena conferi-la na íntegra, pois ela atesta as atribuições do CFE no momento de sua criação.

Art. 8º - O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação.

§ 1º - Na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de nele serem devidamente representados as diversas regiões do país, os diversos graus de ensino e o magistério oficial e particular.

§ 2º - em caso de vaga, a nomeação do substitutivo será para completar o prazo de mandato do substituído.

§ 4º - O Conselho Federal de Educação será dividido em Câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário,

médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre matéria de caráter geral.

§ 5º - As funções de conselheiro são consideradas de relevante interesse nacional, e o seu exercício tem prioridade sobre o de quaisquer cargos públicos de que sejam titulares ou conselheiros. Estes terão transporte, quando convocados, e as diárias ou “jeton” de presença a serem fixadas pelo Ministro da Educação e Cultura, durante o período das reuniões.

Art. 9º - Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:

a)– decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais ou particulares.

b) – decidir sobre o reconhecimento das Universidades, mediante aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos.

c) – pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;

d) – opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários.

e) – indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (art. 35, 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no art. 70.

f) – vetado.

g) – promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei.

h) – elaborar o seu Regimento a ser aprovado pelo Presidente da República.

i) – conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sobre eles.

j) – sugerir medidas para que haja organização e funcionamento do sistema federal de ensino;

l) – promover e divulgar estudos sobre sistemas estaduais de ensino;

m) – adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão do ensino;

n) – estimular a assistência social-escolar;

o) – emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidas pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura (ver alínea 8, art.3 do regimento);

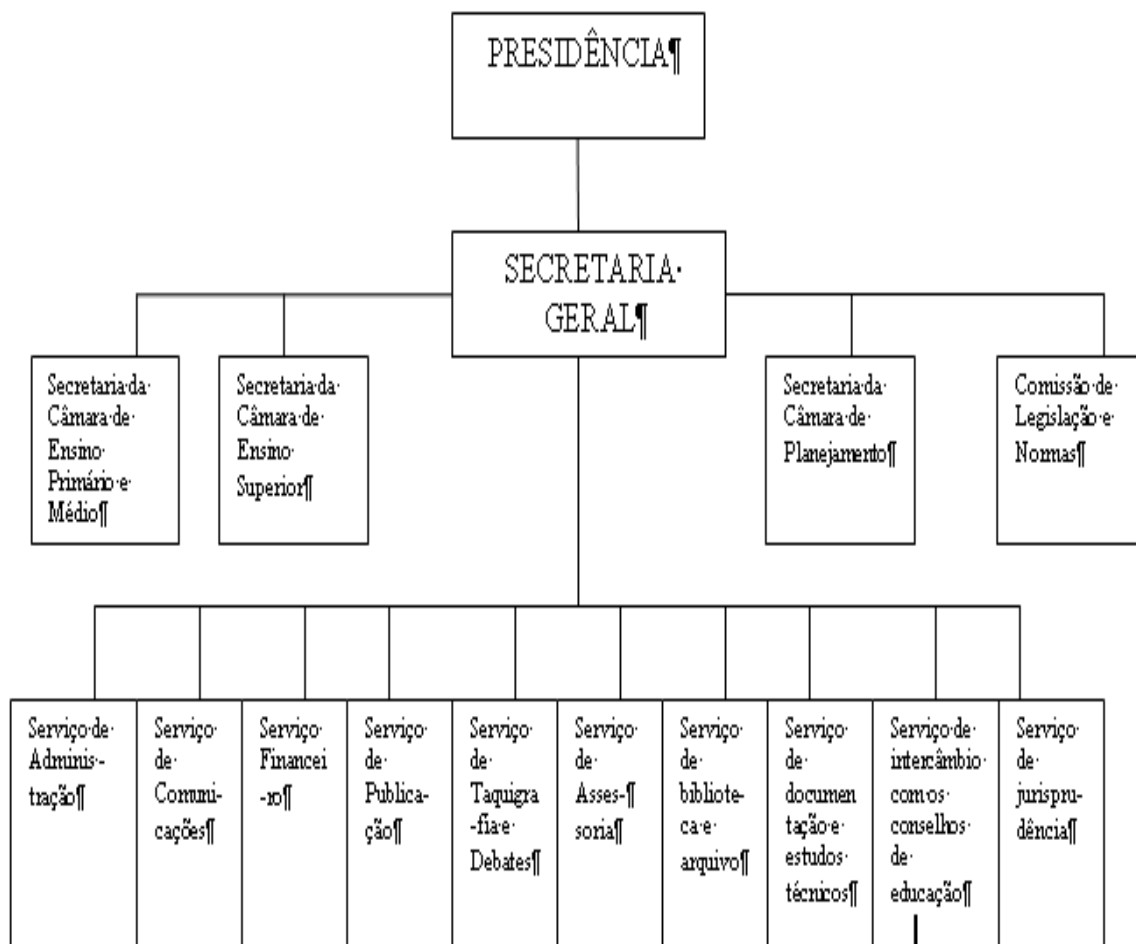
p) – manter intercâmbio com os Conselhos Estaduais de educação;

q) – analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.

§ 1º . – Dependem de homologação do Ministro da Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras a, b, d, e, f, h, i. (CFE, 1970, p. 21-22-23-24-25-26)

Abaixo segue um esquema que demonstra a sua estrutura de organização.

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO



Desde o início de seus trabalhos, o Conselho funcionou em caráter permanente, na instrução e preparo de seus processos, estudos e demais atividades que lhe foram incumbidas, reunindo-se para deliberar e decidir, em sessões ordinárias e extraordinárias.

As reuniões do Conselho ocorriam normalmente uma vez ao mês, tendo o calendário estabelecido e fixado pelo Presidente, mediante aprovação do Plenário. As sessões extraordinárias eram convocadas pelo Ministro da Educação e Cultura ou pelo Presidente, para que fosse tratada de matéria urgente ou de grande relevância.

O Conselho funcionava em sessões de Plenário, Câmaras ou Comissões, tendo como objetivo discutir pareceres, relatórios e quaisquer outros trabalhos

relacionados à educação em seus diferentes níveis e modalidades. Em cada reunião mensal, o Presidente tornava pública a distribuição às Câmaras de Comissões dos novos processos, os quais entrariam em pauta a partir da reunião seguinte, salvo os casos de urgência, a critério de Presidente ou em virtude de resolução do Plenário, a requerimento de qualquer conselheiro.

Como foi apresentado no organograma, o Conselho dividia-se em três Câmaras, com a seguinte composição: Câmara de Ensino Superior, com 12 membros; Câmara de Ensino Primário e Médio, com 6 membros; Câmara de Planejamento, com 5 membros. De acordo com o regimento do Conselho, Art. 24, era de competência de cada Câmara:

a) apreciar os processos que lhes forem distribuídos e sobre eles deliberar, emitindo parecer que será objeto de decisão do plenário; b) responder a consultas encaminhadas pelo Presidente do Conselho; c) tomar a iniciativa de medidas e sugestões a serem propostas ao plenário; d) analisar as estatísticas de ensino, promover estudos, pesquisas e levantamentos para serem utilizados nos trabalhos do Conselho; e) promover a instrução dos processos e fazer cumprir as diligências determinadas pelo plenário; f) elaborar normas e instruções a serem aprovadas pelo plenário, para a boa aplicação da Lei de Diretrizes e Bases e o bom funcionamento dos programas de atividades nos órgãos de ensino do Ministério da Educação e Cultura e; g) organizar seus planos de trabalho e projetos relacionados com os relevantes problemas da educação. (CFE, 1970, p. 48)

Imbuídos de tais competências, os membros das Câmaras não poderiam acumular em caráter efetivo, as funções de membro de outra. No entanto, era permitida a participação individual dos trabalhos de Câmara ou Comissões a qual o conselheiro não pertença, mas, sem direito a voto. Na coordenação dos trabalhos desenvolvidos pelos conselheiros, cada colegiado elegia um presidente e vice-presidente, auxiliados por um secretário na condução das atividades.

A Presidência é o órgão do pronunciamento coletivo do Conselho, regulador de seus trabalhos, fiscal do cumprimento das leis e do Regimento e suprema autoridade em matéria administrativa. Eleitos por votação secreta dos membros, o Presidente e o vice-presidente possuíam mandatos de dois anos, havendo a possibilidade de ser novamente candidato.

Para que os trabalhos desenvolvidos pelo CFE fossem realizados da melhor forma possível, era disponibilizada uma estrutura de serviços ao Conselho que consistia de: Serviço de administração, ao qual competiam as atividades de protocolo, expediente, pessoal e material, mantendo fichários e arquivos relacionados com essas seções. Serviço de Documentação e Estudos Técnicos, a esta seção era delegada a tarefa de organizar o acervo da legislação da União e dos Estados sobre o ensino e a documentação especializada, bem como coordenar estudos e pesquisas educacionais e promover divulgações. Serviço de Jurisprudência, incumbido de manter um fichário de jurisprudência sobre ensino, constando de leis, de pareceres do Conselho e de pronunciamentos de outros órgãos e fornecer elementos de legislação e jurisprudência necessários à instrução dos processos. Serviço de Assessoria, encarregado de autuar os processos submetidos ao Conselho, elaborar informação sobre a matéria e indicar jurisprudência aplicável. Serviço de Publicações, aqui era organizada e distribuída as publicações do Conselho, além de serem executadas as tarefas de redação e revisão que lhe forem determinadas pelo secretário geral. Serviço de Taquigrafia e Debates, aqui era feito o registro taquigráfico, a tradução e a redação dos debates. Serviço Financeiro tinha por competência, movimentar os recursos orçamentários concedidos ao Conselho, promovendo empenhos, efetuando pagamentos e requisição de passagens, bem como executar as demais tarefas e encargos relativos ao movimento financeiro. Serviço de Intercâmbio com os Conselhos de Educação, aqui funcionava o sistema de relacionamento com os sistemas estaduais, trocando informações e subsídios de interesse comum e colhendo dados referentes à jurisprudência e legislação estaduais. Serviço de Comunicação, aqui era mantida a circulação de papéis dentro do Conselho, recebê-los das partes e encaminhar a correspondência para o exterior, atender aos conselheiros e funcionários e encaminhar o público e conservar as instalações. Por último, a Biblioteca e o Arquivo, esta seção era encarregada de manter em ordem o Arquivo do Conselho, bem como classificar e enriquecer o acervo da Biblioteca, mantendo uma seção especializada em revistas.

Para organizar toda esta estrutura, a Secretaria Geral promovia a direção administrativa de todos os serviços realizados pelo Conselho. O Secretário Geral era nomeado em Comissão pelo Presidente da República, dentre pessoas

altamente qualificadas para o cargo, mediante proposta do Presidente do Conselho ao Ministro da Educação e Cultura.

O CFE tomou como base de sua atuação, o texto da LDB, assumindo a função básica de, no âmbito de sua competência, garantir o seu cumprimento. Considerava, entretanto, na interpretação das determinações da Lei, tanto o que estava explícito em seus dispositivos, quanto às razões apresentadas pelo executivo para os vetos que lhe foram impostos.

Essa orientação foi bem enfatizada, em diferentes oportunidades pelo conselheiro Maurício Rocha e Silva e pode ser constatada nos seguintes tópicos de uma de suas palestras:

As repercussões que teve ou tem a LDB sobre a organização do ensino superior podem ser encaradas de dois ângulos, não diria antagônicos, mas complementares. Em primeiro lugar, devemos considerar o que vem explícito na Lei e que de maneira alguma deve ser infringido. Para isso encontram-se vigilantes os 24 membros do Conselho Federal de Educação cuja função primordial é velar pela aplicação exata da Lei de Diretrizes e Bases. (...) O outro aspecto da questão das repercussões da Lei de Diretrizes e Bases sobre a organização do ensino superior, é exatamente o que ela não contém. Como disse, esse aspecto é complementar do primeiro e de maneira alguma se pode considerar em oposição ao que está estabelecido nos artigos e parágrafos da Lei como foi sancionada pelo Presidente da República e pelo Congresso. (CFE, 1965, p. 9-10)

Neste sentido, o conselheiro Valnir Chagas dava destaque à incoerência doutrinária que a Lei encerrava em decorrência do fato de ter representado uma solução de compromisso entre correntes antagônicas.

Após três lustros debates não raro apaixonados, ao longo dos quais muito amadureceu a consciência nacional para as questões relacionadas com a educação do povo brasileiro, tivemos uma lei da educação que, mesmo após o significativo aperfeiçoamento em que importaram o vetos presidenciais, não chega a incorporar uma doutrina coerente. É antes, uma solução de compromisso que permitiu viessem a entender-se as grandes correntes surgidas no Congresso Nacional em torno de alguns de seus aspectos fundamentais. (CFE, 1963, p. 100)

Por outro lado, os conselheiros estavam cômicos das sérias dificuldades que as omissões da Lei representavam para a interpretação de seu conteúdo,

podendo permitir a adoção de orientações que viessem a ferir ideais defendidos para a educação nacional ou aspectos específicos da realidade das diferentes regiões e níveis de ensino. Entre os principais riscos apontados, figurava a possibilidade de vir o CFE a adotar uma ótica exclusivamente jurídica na análise das matérias a ele submetidas. Um dos fatores que, segundo Maurício Rocha e Silva, minimizavam esse risco era a composição do CFE que, como órgão colegiado, contava com representantes de diferentes setores da sociedade engajados na promoção da educação nacional, o que garantia que as diferentes dimensões de cada questão fossem, por ele, devidamente ponderadas. Isto pode ser verificado na seguinte defesa:

É preciso salientar, no entanto, que a Lei de Diretrizes e Bases, se é omissa em alguns casos, é também obscura e até sibilina em outros, dependendo para sua aplicação de uma interpretação às vezes jurídica, às vezes de puro bom senso, mas que deve atender antes a argumentos didáticos em benefício da educação nacional, do que a questões de advocacia. É preciso insistir sobre esse ponto, porque, não raro, são invocados argumentos jurídicos que se podem contrapor aos magnos interesses do ensino. A isso é sempre fácil responder invocando a preocupação do Governo e da própria Lei de Diretrizes e Bases que acolheu os membros do Conselho Federal de Educação entre pessoas com “saber e experiência em matéria de educação”. (...) Embora todos, algumas vezes, se transformem em juristas, não é evidentemente o aspecto estritamente jurídico que predomina nas discussões do Conselho e nisso, admito, esteja a grande força das suas decisões. Se tratasse simplesmente de interpretar uma lei nos seus aspectos meramente jurídicos, o Conselho Federal de Educação seria uma inutilidade, por que o caso poderia sempre ser enviado à decisão dos tribunais do País. É do espírito da Lei de Diretrizes e Bases, no seu art. 8º que os membros do Conselho devem ser escolhidos de maneira a serem “representados as diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular.” (CFE, 1965, p. 15)

Os vetos parciais da Presidência conferidos à LDB, foram justificados na *Documenta* de junho de 1962. Neste documento, a Presidência expõe que, as razões dos vetos aos dispositivos, ocorreram por serem julgados inconstitucionais ou contrários aos interesses nacionais.

De qualquer forma, o Conselho por ser um órgão normativo, deveria fazer valer o cumprimento da Lei 4.024/61. As brechas causadas na Lei, em razão dos vetos, deram abertura para diferentes interpretações sobre as políticas normativas

para os diferentes níveis de ensino. Principalmente na elaboração do Plano Nacional de Educação em 1962 e na sua revisão em 1965.

Outra questão a ser tratada é o poder conferido ao CFE no processo de criação e reconhecimento de cursos e instituições de ensino superior. Esta atribuição foi conferida ao Conselho pela LDB e faz parte das propostas de reformulação da Universidade brasileira no que diz respeito a sua expansão. A esta última, temos como principal fonte o estudo realizado por Rudolph Atcon em 1965.

3.2. Políticas e Estratégias para o Ensino Superior

Após ser criado, o CFE teve como primeira tarefa a elaboração de um planejamento para a educação brasileira. Na elaboração desse planejamento são levadas em consideração não apenas a sua concepção, que é construída no interior do órgão, mas também idéias cimentadas desde o período de discussão das diretrizes, como por exemplo, a questão das subvenções, a divisão dos recursos para os três níveis de ensino e a expansão do ensino superior.

Além disso, a educação nos anos de 1960 foi defendida como fator de desenvolvimento econômico, sendo atrelada às idéias desenvolvimentistas do momento. Tendo como fundamento teorias como a do *capital humano*, de Schultz, vários estudos foram realizados para que a educação brasileira fosse reestruturada e se enquadrasse aos pressupostos dos programas da Aliança para o Progresso. Além do mais, a partir de 1960 o Brasil foi marcado por intensa pressão das organizações de classe e entidades, especialmente estudantis, para que o ensino superior atenda à demanda dos excedentes.

Diante dessa realidade, são realizados vários estudos de especialistas e técnicos em educação, para que sejam criadas estratégias que permitam minimizar os problemas dos excedentes gerados por uma estrutura universitária arcaica, incompatível com o momento pelo qual o país estava passando. Para tanto, são firmados acordos entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a USAID (*United States Agency for International Development*)¹⁹, para que técnicos

¹⁹ Agência de Estados Unidos para o desenvolvimento internacional

estadunidenses dessem o diagnóstico e assim fosse iniciada a implementação das políticas de reestruturação do sistema superior de ensino.

Dessa maneira, será proposto aqui, discutir as estratégias e as políticas empregadas pelo CFE para que fosse ampliada a estrutura de ensino superior do Brasil. Uma vez que, era da sua competência, autorizar e fiscalizar a criação de cursos e instituições deste nível de ensino. Assim, espera-se que seja possível demonstrar a contribuição exercida pelo CFE para que houvesse um crescimento vertiginoso de cursos e novos estabelecimentos universitários, beneficiando, sobretudo, instituições privadas.

O estudo de Rudolph Atcon, já citado neste trabalho, inicia-se com o apontamento do problema número um enfrentado não apenas pela educação, mas também pela humanidade: a explosão demográfica.

Não só do número de estudantes, senão do número também de cargos responsáveis que devem ser preenchidos por graduados universitários; do número sempre crescente de docentes, tanto para os cursos tradicionais, como para os múltiplos novos; do número elevado de matérias ensinadas em nível superior e do número cada vez maior de carreiras universitárias diversificadas, nos mais distintos níveis de preparação. Isso tudo implica também na crescente expansão dos edifícios, laboratórios, serviços e aparelhagem para atender às massas, onde, há poucos anos atrás, se atendia a meras centenas de privilegiados. (ATCON, 1966, p. 3)

Atcon aponta que, o problema não se resolve apenas com o aumento do número de alunos sendo matriculados nas instituições de nível superior. Para que o problema fosse resolvido efetivamente, uma estrutura teria que ser preparada para a expansão deste nível de ensino. É o planejamento da construção desta nova estrutura que Atcon aborda em *“Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira”*.

Em tópicos, o autor vai comentando questões como: fatores quantitativos; qualitativos; econômicos, educativos; o tempo necessário para a reestruturação, aspectos filosóficos como a missão e os objetivos da universidade. Assuntos que não poderiam ser deixados de lado havendo a necessidade de serem incluídos como pautas das políticas educacionais do Governo Federal.

No entanto, as sugestões apontadas por Atcon, se fossem seguidas “ao pé da letra” levariam décadas para serem colhidos os frutos de tais esforços. “Não deveria perder-se de vista o fato de que, dada a natureza de uma instituição cuja vida somente em décadas se expressa, qualquer planejamento, iniciado hoje, para a reformulação de Ensino Superior, será de fato já para o século XXI.” (ATCON, 1966, p. 7) Em seguida, o autor expõe o caráter emergencial dos problemas que necessitam de soluções para o momento. “Temos então, como sexto princípio filosófico, de considerar que a nova estrutura emergente do nosso esforço, tem que corresponder não só às necessidades do presente, senão também às do futuro não imediato.” (ATCON, 1966, p. 7)

A solução encontrada em um primeiro momento foi fazer “vistas grossas” à abertura de instituições e cursos de nível superior. Essa prática exercida pelo CFE foi denunciada pelo conselheiro Celso Kelly na *Documenta* de outubro de 1967, indicação nº 4/68, que tratava *Sobre Atuação do Conselho Federal de Educação*.

O Conselho Federal de Educação, sensível à esclarecida política do Governo em prol do crescimento de vagas no ensino superior, aos sentimentos populares em prol de soluções favoráveis, tem procurado dentro dos meios a seu alcance, aumentar as oportunidades educativas tanto naquele grau de ensino como nos demais. Entende, entretanto, que não se trata de impor um crescimento puro e simples, mas de cuidar desse crescimento sob ponto de vista qualitativo. (...) Como prova dos escrúpulos do Conselho Federal, eis algumas deficiências por ele apontadas no exame de pedidos inviáveis, nas condições em que foram, de início, apresentados: a) Sociedade civil de fins lucrativos; b) Improriedade de instalações, pretendendo-se fazer funcionar uma faculdade em prédio de 120 metros quadrados em que já funcionavam 5 cursos; c) Apresentação de corpo docente, de cuja totalidade 50% de professores não tinham cursado, em nível superior a disciplina para que eram escolhidos; d) Patrimônio insuficiente, caso em que o patrimônio (apresentado como de NCr\$ 1.000 – um milhão de cruzeiros novos) depois de devidamente apurado correspondia à soma de NCr\$ 100,00 (cem cruzeiros novos); e) Escolas cujos professores na totalidade residiam a mais de 300 quilômetros. f) Escola de Medicina sem instituto anatômico; g) Escolas de formação científica sem laboratório; h) acúmulo de compromisso por parte dos professores, que impede qualquer possibilidade de compatibilidade horária; i) biblioteca especializada absolutamente precária. (CFE, 1967, p. 89-90)

A falta de critérios mais rigorosos para abertura de cursos e instituições pode ser percebida no gráfico a seguir.

CURSOS SUPERIORES AUTORIZADOS E NEGADOS PELO CFE (POR ANO)

ANO	CURSOS	CURSOS	% DE NEGADOS
	AUTORIZADOS	NEGADOS	
1962	10	2	17
1963	20	4	17
1964	11	21	66
1965	19	11	37
1966	45	12	21
1967	33	30	48
1968	118	36	23
1969	87	48	36
1970	104	14	12
1971	172	18	9
1972	278	43	13
TOTAL	897	239	21

FONTE: VAHL, 1980

Outro conselheiro a denunciar a prática indiscriminada de autorizações de abertura de instituições e cursos superiores foi Dumerval Trigueiro. No mesmo número da *Documenta*, trigueiro lança propostas para o III Seminário de Estudos Universitários, pautando a questão da expansão desenfreada do ensino superior.

Tem verificado este Conselho como se amiúdam e agravam, crescentemente, os equívocos em torno do problema da criação de Escolas e do próprio processo de expansão do ensino superior no país. A incompreensão envolve não apenas o assunto em si mesmo, mas particularmente as posições deste Conselho. (...) Por essas razões é que estamos propondo ao Conselho, por meio desta indicação, que o III Seminário sobre Estudos Universitários tenha por objeto o problema da expansão universitária no Brasil. Como o assunto pode ser explorado nos sentidos mais diversos, procurarei nos itens subseqüentes definir a perspectiva em que se coloca minha sugestão (CFE, 1967, p. 82-83)

Mais além, o documento redigido por Trigueiro, faz uma crítica ferrenha a tal política de expansão por esta atender apenas a uma camada privilegiada da sociedade. Neste sentido, Trigueiro questiona a excessiva preocupação em alargar a estrutura de ensino superior, sendo que, o Brasil por ser um país pobre, que tanto carece de uma estrutura básica de educação, arque com o peso do ônus para que uma parcela das camadas médias seja atendida.

Não há por que, num país pobre, pretender-se excluir do ônus da raridade uma faixa privilegiada, no caso, o ensino superior, fazendo-o recair sobre os outros níveis da educação. Inclusive porque o efeito multiplicador, que caracteriza predominantemente o ensino universitário, depende menos da expansão que do aprimoramento. A expansão se impõe, sem dúvida, mas não qualquer expansão, como se os números valessem por si mesmos, mas aquela em que é qualidade que se transforma em quantidade, devendo a primeira ser estabelecida, para depois ser a segunda calculada. (CFE, 1967, p. 84)

Além de apenas as camadas médias serem atendidas com a expansão do ensino, Trigueiro critica a tese de que o desenvolvimento econômico do país estivesse atrelado ao que era produzido pelas universidades. De fato, para um país que já possui um sistema educacional integrado, com sua base estruturada e vinculada aos pressupostos de desenvolvimento nacional, com certeza a ampliação do sistema universitário de ensino significaria um investimento para o desenvolvimento. Já o Brasil, um país que não possui uma integração entre os níveis de ensino e que deixa muito a desejar no atendimento dos dois primeiros níveis de ensino, não pode querer seguir a receita de desenvolvimento de países europeus e/ou norte-americanos. “Não adianta reivindicar ampliação do ensino superior se não se cogita de suas articulações com o ensino médio, nem das repercussões quantitativas e qualitativas deste naquele e no mercado de trabalho”. (CFE, 1967, p. 87)

De fato, esgrimindo o argumento da democratização, a política expansionista no ensino superior, na forma como se vem processando entre nós, é antidemocrático e divide o país em dois: o dos doutores, ou candidatos a doutores, munidos de forte poder de barganha e de pressão para ver satisfeitas todas as suas reivindicações, e o das classes populares, incapazes de expressar eficazmente os seus anseios. Insisto na ressalva de que não me refiro à quantidade das matrículas, que realmente se mostra

extremamente limitada, mas o fato de que não há um projeto nacional que incorpore ao desenvolvimento o esforço realizado no campo do ensino superior. O que há é o alargamento crescente de uma faixa de privilegiados de classes liberais, a quem se concedem todas as oportunidades, sob a alegação de que vão servir ao país, quando, na maioria dos casos, vão servir a si mesmos, com base num status profissional e econômico sem qualquer vínculo com as necessidades sociais. O diploma universitário no contexto vigente da política educacional – que é uma parte da política social – dá a seus titulares o direito de assumir privilégios que não são partilhados pelo povo. E não cabe culpa aos profissionais liberais, pois a causa de tal situação reside na ausência de providências. (CFE, 1967, p. 85)

Esta crítica de Trigueiro cabe perfeitamente à realidade brasileira dos anos de 1960. Em um estudo encomendado à Sociedade de Pesquisas e Planejamento (SPLAN) pelo Conselho Nacional de Reitores do Brasil (CRUB), em 1968, intitulado, *Estudo Sócio-Econômico do Estudante Universitário Brasileiro*, são retratados vários aspectos da vida do estudante universitário, entre eles, suas expectativas quanto ao diploma de nível superior. Segundo o estudo, na década de 1960, 32,1% dos estudantes matriculados nas universidades são classificados no nível de status alto (com renda média de 11 salários mínimos ou mais por mês). Pertencente à classificação de status médio, encontram-se 30,1% dos estudantes (renda mensal de 5 a menos de 11 salários mínimos). Já ao grupo que é classificado por status baixo, encontram-se 18,2% dos entrevistados (renda de menos de 5 salários mínimos). Os que não informaram, ou não se enquadraram nos padrões da pesquisa pertencem ao grupo de status indeterminado, sendo 19,6% dos estudantes entrevistados.²⁰

O estudo realizado pela SPLAN mostra que os estudantes que não eram vinculados à política ou ao movimento estudantil ou ao tecnicismo científico,²¹ acabavam muitas vezes não se identificando com a universidade, nem se preocupando com a mesma. Fica evidente nas entrevistas realizadas com estudantes de todo Brasil, que eles, se preocupavam mais com suas realidades e com seus interesses individuais do que com qualquer outra coisa, desconhecendo até os serviços que lhes eram ofertados dentro das instituições de ensino.

²⁰ Dados extraídos da pesquisa realizada pela SPLAN.

²¹ estudantes que se dedicavam à pesquisa, e que levavam uma vida exclusivamente acadêmica, de muita dedicação ao estudo.

Maria Francisca, de 21 anos de idade, cursa o segundo ano de Direito na UFRJ:

Não sabe de serviço médico e dentário, nem de bolsas de estudo. Nunca ouviu falar em empréstimos de dinheiro. O restaurante é razoável, “quebra um galho”. A biblioteca é boa, embora não muito freqüentada pelos estudantes e a cooperativa de livros de iniciativa do DA, embora limitada, funciona bem. (SPLAN, 1968, p.56)

Marcos, 22 anos de idade, estudante de Geologia em Brasília.

Preocupa-se em ajudar a família, que é pobre e luta na agricultura. Acha os padrões de sua família muito antiquados, “talvez pelo nível de vida péssimo”. O curso é precário por “falta de material humano e de laboratórios”. O problema da precaridade do curso seria resolvido com a melhoria do nível dos assistentes, a obtenção de instrumental e empréstimos aos alunos para livros e material. (SPLAN, 1968, p.59)

Olinto tem 23 anos e cursa Direito em Brasília. “Sua maior preocupação é conciliar o estudo com o trabalho. Para superar essas dificuldades acha que a universidade deveria oferecer tempo integral, tanto ao aluno, como ao professor.” (SPLAN, 1968, p. 60)

Roberto, de 23 anos, estuda Engenharia em Brasília.

Sua maior preocupação é o currículo, depois a situação financeira. Insiste na falta de motivação das aulas, na falta de didática dos professores, na incompetência dos outros etc. Assim, se exprime sobre a universidade: “a universidade atualmente não tem por finalidade educar os jovens, informar e pesquisar. Vivem em função das bombas dos alunos. Pobre que por casualidade consegue chegar à escola, é obrigado a desistir ou se juntar ao grupo dos deixa-estar-para-ver-como-fica, pois a política que o governo adota na educação é de repressão, atraso e mediocridade.” (SPLAN, 1968, p. 62)

Gilda tem 23 anos e cursa Direito na UFPR. “Sua preocupação constante é o medo de não poder exercer a profissão depois de formada, devido à saturação do mercado de trabalho.” (SPLAN, 1968, p. 64)

Roberval, estudante de medicina da UFBA, tem 23 anos, sua principal preocupação é: “conciliar uma formação profissional deficiente com as

necessidades de uma sociedade que pede muito de seus técnicos". (SPLAN, 1968, p. 80)

Orlando, de 22 anos, cursa o terceiro ano de Ciências Econômicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. "Sua preocupação maior é melhorar o campo profissional". (SPLAN, 1968, p. 83)

Pelos depoimentos destacados, percebe-se que, a preocupação das camadas médias, está muito aquém dos anseios de desenvolvimento preconizados pelo Governo. Além do mais, pelos dados econômicos, mostra-se claramente a qual parcela da sociedade seria beneficiada com o projeto de expansão proposto.

Diante desta realidade, Trigueiro finaliza com algumas propostas para o III Seminário de Estudos Universitários.

Diante das razões contidas nos itens anteriores, propomos que o III Seminário de Estudos Universitários seja destinado, com a participação das Universidades e dos órgãos interessados do MEC, à definição inicial de uma política do desenvolvimento do ensino superior do País. Respeitando a natureza do problema, insusceptível de ser resolvido de uma só vez, o objetivo do Seminário seria iniciar um processo de pesquisa e de análise, sob a inspiração de princípios normativos a serem nele propostos. O tema seria desdobrado em cinco subtemas, referindo-se o primeiro aos fundamentos e critérios gerais da política de expansão do ensino superior no Brasil, e os demais, aos vários campos científicos e profissionais em que pode ser dividido genericamente o ensino superior: o das ciências biológicas, o das ciências físicas e matemáticas, o das tecnológicas, e o das ciências humanas. O problema da articulação entre ensino médio e o superior será igualmente tratado, sobretudo nos aspectos que se relacionam com o tema geral do Seminário. (CFE, 1967, p. 89)

Evidentemente que o discurso criado para justificar a expansão indiscriminada do ensino superior, atendia o pleno interesse do Clero representante dos interesses empresariais na educação. No entanto, tal discurso não era homogêneo e até mesmo grandes aliados do regime eram contra o emparelhamento da educação à iniciativa privada, entre eles a USAID.

Em 1976, a USAID se preparava para diminuir muito ou até mesmo deixar de financiar projetos educacionais no Brasil. Para justificar a mudança, pediu ao General Accounting Office (Escritório de Contadoria Geral) do governo norte-americano um

parecer sobre as necessidades do Brasil em matéria de ajuda externa para a educação. O parecer foi pelo fim da ajuda externa, alegando que o crescimento econômico (era justamente a época do fim do “milagre econômico”, só que o consultor ainda não sabia...) geraria os recursos necessários para fazer frente às grandes necessidades educacionais do Brasil. Mas essa agência, insuspeita de intenções subversivas, dava outra razão para cessarem os acordos: a política educacional do governo brasileiro não estaria orientada para a democratização das oportunidades educacionais, conforme os acordos internacionais que o governo brasileiro tinha assinado, ainda durante a presidência de João Goulart. (CUNHA, 2002, p. 49)

Os acordos entre o MEC e a USAID são firmados em um contexto em que há tentativa de utilização da educação para fins econômicos do capitalismo norte-americano. Isso se torna evidente pela política diplomática da Aliança para o Progresso na América Latina, liderada pelos EUA, na busca de novos parceiros periféricos, substituindo, assim, a *Doutrina Monroe* e o *Big Stick*.²² Arapiraca também partilha desta idéia.

De qualquer modo, consideramos que o processo de ajuda em causa proporcionado ao segmento educativo brasileiro pela USAID é perfeitamente caracterizado como uma *ajuda-ligada*. Se bem que já com conotações bem diferenciadas da antiga dimensão diplomática do Big Stick. É o que se pode classificar de diplomacia da boa vizinhança, dentro do espírito do desenvolvimentismo da aliança para o Progresso. Aqui já era evidente que os EUA estavam à procura de novos *parceiros*. Já se notava que procuravam conquistar um Estado-Nação, ajudando a função da repressão ostensiva. Não mais agiam diretamente através da diplomacia de força propriamente, mas pela persuasão e pelo envolvimento dos países periféricos na sua filosofia econômica, através do processo dissimulado de endividamento com o financiamento da ajuda. (ARAPIRACA, 1982, p. 109-110)

Tendo em vista o sistema arcaico de nossas instituições de ensino, acreditava-se que o modelo norte-americano de educação seria bem adequado à nossa realidade, promovendo avanço em diversas instâncias de nossa educação, principalmente no que diz respeito à modernização.

Segundo as diretrizes da Aliança para o Progresso, estes acordos eram voltados para a cooperação entre dois países, visando a “modernização” do sistema educacional do Brasil. Todavia, tudo

²² Essas políticas procuravam manter a hegemonia norte-americana, pelo enfrentamento militar.

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. (SANTOS, 2005, p. 100)

Desta forma o *american way of life*²³ penetra na educação dos “países periféricos”, fazendo com que tal ideologia seja difundida e imitada pelos setores das camadas médias.

As idéias centrais do “Relatório MEC-USAID” são agregadas em doze tópicos, que destacam a defesa sobre aspectos mais diretamente relacionados à organização do ensino superior, dispersas nas rápidas recomendações e colocações mais detalhadas sobre temas definidos em educação e desenvolvimento, recursos para a educação; expansão do ensino superior no Brasil; papel das faculdades de educação; evolução histórica da estrutura das universidades no Brasil; reformas ensejadas pela LDB e organização departamental. Neste sentido, “O plano que a USAID tem para o Brasil é remodelar as universidades de acordo com o que os planejadores pensam ser a melhor parte do sistema universitário americano – basicamente incrementar a educação técnica.” (GOERTZEL, 1967, p. 132) Esta reestruturação, em especial para o ensino superior, abrange desde a sua estrutura física, até a reformulação das políticas educacionais que deveriam seguir estritamente a cartilha da agência norte-americana.

²³ American Way of Life" ou "Modo de Vida Americano" foi uma promessa ideológica dos EUA aos países, principalmente de terceiro mundo, onde os habitantes atingiriam a qualidade de vida estadunidense. Ocorreu através de uma invasão cultural, propagando idéias através de livros, filmes, revistas, gibis e etc.

Primeiramente, para a implantação do programa, o acordo impunha ao Brasil a contratação de assessoramento norte americano e a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa desde as primeiras séries do ensino de primeiro grau. Também retirou matérias consideradas obsoletas do currículo, tais como: filosofia, latim e educação política, cortando a carga horária de várias outras como em história.

Diante desta realidade, é possível constatar que os militares após assumirem o poder em 1964, não tinham a intenção de ampliar a base estrutural da educação pública, principalmente a educação superior. Assim, a solução encontrada para resolver o problema dos excedentes e apaziguar as camadas médias foi apoiar a expansão de instituições de cunho privado (na época sendo maioria as instituições confessionais) e posteriormente com as reformas dos ensinos de primeiro e segundo graus (1971), estimular o ensino profissionalizante. Os tecnólogos em educação ao lado de organismos governamentais sabiam que dentro do modelo de desenvolvimento econômico, caracterizado pela sua dependência externa, não era possível ampliar a rede de ensino superior e conseqüentemente as vagas almejadas pelas camadas médias. Isso por que poderia comprometer o empenho do Estado na concentração de capital e ao atendimento de outros serviços públicos.

Em primeiro lugar, o atendimento das demandas de mais vagas implicava, necessariamente, um grande aumento de despesa pública. (...) A pressão no orçamento já era de tal modo intensa que esse crescimento das matrículas no ensino superior impedia que se melhorasse o atendimento no ensino primário e ginásial que permaneceu praticamente estagnado. (...) se esse crescimento de vagas nas escolas superiores se desse a um ritmo ainda maior, poderia haver um comprometimento do esforço do Estado na concentração de capital e/ou uma diminuição do desempenho de outros serviços públicos. (...) Em segundo lugar, o aumento da taxa de expansão de vagas nas escolas superiores resultaria, a curto prazo, no aumento do contingente de profissionais demandando emprego, problema considerado politicamente mais grave do que a “simples” demanda de vagas. (CUNHA, 1980, p. 239-240)

Diante de tal dilema, a solução encontrada pelo Governo foi criar políticas de profissionalização do ensino médio. Com isto, as necessidades menos

apuradas de qualificação eram atendidas, tirando um pouco do “peso das costas da universidade” em fornecer mão-de-obra especializada. “Essa preocupação estava presente no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968, que recomendava, como solução do problema, a longo prazo, a profissionalização do ensino médio.” (CUNHA, 1980, p. 245) Por outro lado, parte da demanda por qualificação superior é atendida por fundações e instituições de cunho privado que surgem a todo o vapor, sem terem minimamente condições básicas de funcionamento. Assim, autorizações de abertura de cursos começam a aumentar consideravelmente sem haver muito rigor para tal, sendo realizada até mesmo a autorização de abertura de um curso de medicina sem que houvesse sequer laboratório de anatomia, como já foi destacado neste trabalho.

No gráfico a seguir é possível perceber o aumento significativo do número de vagas em estabelecimentos privados em detrimento dos que são públicos a partir do momento em que os militares assumem o controle do Estado.

EXPANSÃO DE VAGAS 1964 - 1974

IES

ANO	PÚBLICAS		PRIVADAS		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	
1964	28.873	51	27.573	49	56.446
1965	32.100	50	32.224	50	64.324
1966	33.229	48	35.631	52	68.860
1967	42.510	53	38.405	47	80.915
1968	48.653	55	39.935	45	88.588
1969	57.555	40	85.453	60	143.008
1970	69.699	38	115.578	62	185.277
1971	78.457	35	143.188	65	221.645
1972	83.907	30	196.302	70	280.209
1973	93.298	30	227.178	70	320.476
1974	100.572	29	248.177	71	348.749

FONTE: VAHL, 1980

No próximo tópico, será discutido o planejamento estabelecido para a educação brasileira e o seu financiamento. De certa forma, as questões já abordadas sobre as políticas e estratégias para o ensino superior estão contempladas dentro dos propósitos de planejamento que serão tratados neste momento, haja vista o planejamento elaborado pelos órgãos competentes serem em tese soluções parciais para os problemas aqui já comentados.

3.3. Planejamento Educacional e a Questão do Financiamento

A análise do planejamento educacional é o momento onde se verifica mais claramente as ligações entre educação e sociedade, ou o que se espera dela para com a mesma. É, pois, pelo planejamento, que são efetivadas as políticas públicas para as mais diferentes esferas de atuação do Estado. Os planos de gestão e financiamento da educação brasileira tratados aqui são expressão, ou melhor, produtos de uma perspectiva que fora vencedora na aprovação da Lei 4.024/61. Neste sentido, esta perspectiva ao vincular-se aos interesses empresariais, terá, evidentemente, no planejamento e gestão de recursos financeiros públicos, benefícios inerentes a seus objetivos.

Seguindo a perspectiva de que a educação é um fenômeno que não pode ser estudado desligado da estrutura sócio-econômica e política na qual está inserida, procurou-se discutir neste tópico os planos do governo para a educação nacional (1962 e 1965) e a forma como foi tratado o seu financiamento. Em um momento em que a educação é vista como o principal motor de desenvolvimento de um país, o seu planejamento é pauta de grande importância. Não é por menos que em 1965 o plano elaborado em 1962 é revisto para que fosse adequado aos pressupostos do governo militar que insurgia.

José Silvério Baia Horta em *Liberalismo, Tecnocracia e Planejamento Educacional no Brasil*, faz uma discussão a respeito da concepção de plano de educação compreendida pelo governo brasileiro na década de 1960. Para este autor, os artigos 92 e 93 da Lei 4.024/61, não davam base suficiente ao CFE,

para que houvesse uma sistematização do planejamento educacional, isso por que havia três concepções distintas de planejamento.

Assim, no momento da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encontramos a palavra “plano” utilizada em três sentidos diferentes. De um lado, a idéia de “plano de educação” enfocado numa perspectiva liberal, presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, na Constituição de 1934 e em estudos posteriores dos educadores liberais, e concretizada no Plano Nacional de Educação, de 1937; de outro lado, a idéia de planejamento educacional integrado no planejamento econômico e social global, dominante nas Conferências Internacionais de Educação e em organismos de planejamento que surgiram no Brasil no início da década de 1960. Finalmente, a idéia de “plano de educação” visto como simples elaboração de normas para distribuição dos recursos públicos destinados à educação. A terceira perspectiva foi a que prevaleceu na Lei de Diretrizes e Bases, embora todas as três tivessem estado presentes nos debates que antecederam à sua elaboração definitiva e à sua aprovação. (HORTA, 1982, p. 19-20)

Esta ausência de uma concepção definida sobre planejamento dificultava a gestão dos organismos públicos para definição das políticas educacionais. O que se percebe na verdade é que naquele momento em que se estava discutindo a Lei de Diretrizes e Bases, uma concepção sobre planejamento ganha força e torna-se hegemônica, a de que, planejar na prática significava organização, administração e distribuição dos recursos financeiros.

O “Plano de Educação”, na Lei de Diretrizes e Bases, não passa de um plano de distribuição de recursos públicos destinados à educação, a ser elaborado pelos Conselhos de educação. Deste modo, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não deu ao Conselho Federal de Educação a competência de elaborar um Plano Nacional de Educação, e sim a incumbência de estabelecer critérios de distribuição de recursos federais destinados à educação. (HORTA, 1982, p. 49)

Anteriormente à aprovação da LDB e da criação do CFE, o planejamento da educação era exercido por organismos que tinham a incumbência de realizar tal tarefa para diferentes áreas da União. No governo de JK, o planejamento da educação estava vinculado às perspectivas do Plano de Metas (programa de desenvolvimento do seu governo) sendo de responsabilidade do Conselho do Desenvolvimento. No Governo de Jânio Quadros, o Conselho do

Desenvolvimento foi extinto e em seu lugar é criada a Comissão Nacional de Planejamento (COPLAN). Essa comissão atuou não apenas no planejamento educacional, mas também no planejamento do desenvolvimento econômico e social. Após a LDB ser aprovada, em 1962, uma outra comissão é criada para cooperar com a COPLAN, a Comissão de Planejamento da Educação (COPLED). Foi tarefa dessa Comissão a elaboração do Plano Nacional de Educação, seguindo é claro, as orientações fixadas pelo CFE.

Neste sentido, o CFE por incumbência da LDB, tinha a “tarefa de elaborar, para execução a prazo determinado, o Plano de Educação referente à articulação dos recursos destinados, no orçamento da União, às despesas com o ensino, e da destinação de 12% da renda federal de impostos ao custeio da educação.” (HORTA, 1982, p. 59) Este plano deveria ter o aval da COPLED, foi o que aconteceu em 1962, ano em que o CFE encaminhou para esta comissão o documento por ele preparado, cumprindo assim, as exigências do Art. 92 § 2º da LDB. Passará a ser analisado agora como foi realizada a elaboração do Plano Nacional de Educação aprovado em 1962.

Como já foi dito, a concepção de plano de educação girava em torno da maneira como seriam empregados os fundos destinados aos diferentes níveis de ensino. Ao analisar estes planejamentos, é necessário ter atenção a duas grandes polêmicas, principalmente por serem fundamentais para a discussão e os propósitos desta pesquisa. A primeira grande polêmica estava na forma como seriam divididos os recursos, ou seja, a parcela destinada a cada nível de ensino. A segunda se remete aos subsídios do Estado aos estabelecimentos de ensino privado, em outras palavras, a política de subvenções.

Ao Conselho Federal de Educação era delegada, pela LDB, a função de estabelecer as normas para aplicação dos recursos federais destinados à educação. Desta maneira, tinha como parâmetro os artigos 92 a 96 da referida Lei.

Deveriam ser aplicados, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, no mínimo 12% da receita de impostos da União, e 20% da receita de impostos dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios (Art. 92)

Nove décimos dos recursos federais destinados à educação deveriam ser divididos em três parcelas iguais para a constituição

do Fundo Nacional do Ensino Primário, Fundo Nacional do Ensino Médio e Fundo Nacional do Ensino Superior (Art. 92 § 1)

Os recursos provenientes dos mínimos previstos no Art. 92 deveriam ser aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino (Art. 93)

Esta aplicação deveria ser feita de acordo com planos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação (Art. 93)

Neste sentido, os percentuais para cada Fundo já estavam determinados pela legislação, a tarefa do CFE era apenas planejar a aplicação destes recursos juntamente com os Conselhos Estaduais. Diante disto, na revista *Documenta*, de março, abril e maio de 1962, foi publicado um estudo cuja pretensão é servir de base para a elaboração de planos de educação destinados a aplicação dos fundos de ensino. Os conselheiros que assinam como relatores e fazem parte de uma comissão encarregada de tratar do assunto são: Anísio Teixeira, D. Cândido Padin e Brochado da Rocha. Depois de realizadas as devidas considerações a respeito do tema, foram apresentadas algumas premissas para a elaboração do planejamento educacional.

a) O orçamento do Ministério da Educação e Cultura incluirá, como dotações globais, três verbas destinadas, respectivamente, ao Fundo do Ensino Primário, ao Fundo do Ensino Médio e ao Fundo do Ensino Superior, correspondendo cada uma delas a 3/10 dos 12% da arrecadação de impostos de 1963. b) enquanto se processa a elaboração da Lei orçamentária pelo Congresso, o Conselho Federal de Educação redigirá um anteprojeto de Lei que disporá sobre a especificação das verbas referentes aos três fundos, podendo propor a adoção de planos quinquenais para melhor atender à continuidade de critérios e de ação na aplicação dos recursos destinados à educação e para o cumprimento da norma contida no § 2.º do referido art. 92. (CFE, 1962, p. 156)

Para que fosse melhor efetivado o emprego dos recursos públicos no cumprimento dos dispositivos da LDB, foi solicitado ao MEC o fornecimento de dados e sugestões.

I – a estimativa da arrecadação de impostos para 1963; II – as despesas consideradas de ensino, nos termos dos §§ 1º e 2º do art. 93, destinadas à manutenção e desenvolvimento dos estabelecimentos federais de ensino; III – as despesas consideradas de ensino determinadas por leis especiais em vigor; IV – a situação do ensino primário, médio e superior, segundo a dependência administrativa (estadual, municipal e particular), do

ponto de vista das oportunidades educacionais oferecidas e das carências respectivas; V – informação referente às metas de ensino primário, médio e superior, estabelecidas pelo Governo ou resultantes de compromissos coletivamente assumidos, pelos países da América; VI – dados sobre o custo *per capita* do ensino, dentro das normas fixadas pelo art. 93 da Lei 4.024, referentes, respectivamente, aos estabelecimentos federais, estaduais, municipais e particulares, em cada grau. (CFE, 1962, p. 156)

De posse desses dados, o Conselho procurou planejar a distribuição dos recursos de acordo com as necessidades educacionais brasileiras. Evidentemente que tais necessidades estavam explicitadas em sentido amplo, ou seja, suporte às necessidades de instituições públicas e privadas. Haja vista constar na LDB que, a função dos planos educacionais é, entre outras, melhorar progressivamente o ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação, no entanto não diz qual e quais.

Assim, na elaboração do Plano Nacional de Educação, D. Cândido Padin faz algumas alterações nos trabalhos já adiantados por Anísio Teixeira ²⁴ antes mesmo do MEC disponibilizar os dados requisitados ²⁵

D. Cândido Padin fez dois reparos ao trabalho apresentado por Anísio Teixeira. O primeiro, já comentado por nós, dizia respeito à necessidade de aprovação dos planos pelo Legislativo como condição para a inclusão dos fundos globais no orçamento. O segundo reintroduzia a questão das bolsas de estudo. Segundo ele, o plano deveria englobar todos os preceitos da lei. Por isto, manifestando estranheza pelo fato de Anísio Teixeira ter-se limitado, em todo o trabalho, às disposições do Art. 93 da LDB, chamou a atenção para outras normas de aplicação dos recursos orçamentários destinados ao ensino, existentes na Lei de Diretrizes e Bases, principalmente os critérios para a concessão de bolsas de estudo, apresentados no Art. 94 da lei. Para este fim, o plano deveria prever uma destinação mínima de 5% para fornecimento de bolsas, na medida da insuficiência de matrículas. (HORTA, 1982, p. 88)

Neste sentido, Horta argumenta que o conflito entre público e privado não se esgota com a aprovação da Lei 4.024/61, havendo a permanência do embate.

²⁴ “Bases Preliminares para o Plano de Educação Referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário”, Documenta nº 4, julho de 1962, p. 15-29.

²⁵ Naquele momento, na urgência de elaboração do plano, o Conselho iniciou seus trabalhos de forma imediata, utilizando dados já disponíveis, certamente, sendo fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos INEP, do qual era dirigido por Anísio Teixeira.

Nesse caso, a questão é apenas transferida para os Conselhos Estaduais, já que seria tarefa destes e dos municípios fazer a distribuição das bolsas, de acordo com o custo de cada aluno.

Deste modo, a disputa existente entre ensino público e ensino particular em torno da distribuição dos recursos públicos destinados à educação, que não havia sido resolvida também quando o CFE pretendeu estabelecer, de forma técnica, os critérios para a distribuição destes recursos. Como dissemos, a questão foi transferida para os Conselhos Estaduais de Educação. (HORTA, 1982, p. 88)

Diante disso, pode-se concluir que o Conselho Federal de Educação não obteve completa autonomia na elaboração do Plano Nacional de Educação, limitando-se apenas ao planejamento da distribuição de recursos determinados pela Lei 4.024/61. O planejamento aqui se restringe a uma gestão de recursos públicos. Tais recursos eram repassados aos Estados e Municípios, cabendo aos respectivos Conselhos fazerem a distribuição dos mesmos.

Além disso, foi possível constatar a permanência do conflito entre público e privado, não sendo encerrado com a aprovação da LDB em 1961. Fato comprovado pelo posicionamento de alguns conselheiros como D. Cândido Padin no momento em que faz a defesa do fornecimento das bolsas e subvenções como medidas de apoio à insuficiência do setor público ao atendimento de matrículas.

Assim, os fatos nos levam a duas constatações. Primeiro, demonstra a limitação do CFE no processo de formulação das políticas educacionais, uma vez que está “preso” aos dispositivos que regem a LDB, tendo por sua competência apenas a formulação de políticas normativas da Lei. Nesse sentido, D. Cândido Padin cumpre bem o seu papel na defesa do Art. 94 da LDB. Segundo, no momento em que são formuladas as políticas normativas, Conselheiros como Anísio Teixeira, defensores do setor público de ensino, não conseguem driblar pela hermenêutica os benefícios das instituições privadas inerentes à distribuição de recursos públicos. De forma que tal tarefa passa a ser delegada aos Conselhos Estaduais e Municipais.

Em 1965, com a revisão do Plano Nacional de Educação pelos militares, a concepção de planejamento continua a mesma, “gestão de recursos financeiros”.

Ao verificar a documentação disponível, são alegados os seguintes motivos para a revisão do plano.

a) a instituição do salário-educação, criado pela Lei nº 4.440 de 1964; b) a realização, em 1964, de censo escolar, ora em fase final de apuração; c) a execução de parte, apenas, dos objetivos e normas daquele Plano, pelos planos parciais e em virtude de disposições orçamentárias ainda não correspondentes ao espírito do Plano; d) a experiência dos três primeiros anos de vigência citado Plano Nacional de Educação. (CFE, 1965, p. 11)

Do ponto de vista de Horta, a grande modificação nesta revisão, se refere ao Fundo Nacional de Ensino Superior.

Com relação a este nível de ensino, não se tratava, propriamente, de uma revisão, já que em 1962 o CFE não havia apresentado nenhuma norma para distribuição dos recursos do fundo. Em 1965, porém, o Conselho Federal de Educação procurou enfrentar o problema de elaborar um plano para esta distribuição. (HORTA, 1982, p. 116)

Sobre esta modificação, o que chama a atenção é o estudo realizado por Durmeval Trigueiro, que serviu de base para o planejamento da distribuição dos recursos para o ensino superior. Esse estudo deixa claro o posicionamento de Trigueiro na defesa pela educação pública. Fato comprovado no momento em que argumenta sobre a política de subvenções. Como o Conselho deveria cumprir rigorosamente os preceitos estabelecidos pela LDB (não podendo fugir ao cumprimento dos dispositivos, entre eles o art. 93 e 94), a polarização entre público e privado pode ser constatada na forma como são apresentadas as políticas de normatização da Lei, ou seja, o planejamento de efetivação de seus dispositivos. Neste sentido, Trigueiro é incisivo quanto à questão das subvenções, criticando a generalização da distribuição dos recursos e defendendo-a somente às instituições que estiverem com suas atividades relacionadas aos interesses públicos. Assim ele propõe as seguintes providências.

a) revogação de toda a atual legislação referente ao assunto; b) destaque no Fundo de Ensino Superior de uma parcela que será distribuída às Universidades e Escolas particulares, segundo os critérios já delineados nesta Indicação: integração no Plano e autenticidade e categoria das atividades que serão beneficiadas.

A prioridade caberá ao primeiro critério, pois – devendo os recursos públicos ser aplicados, preferencialmente, na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação, (art. 93 da Lei de Diretrizes e Bases) – é razoável que a subvenção às entidades privadas beneficie, antes de tudo, as atividades enquadráveis no Plano Nacional. Aplica-se aqui o princípio de simetria: assim como os recursos públicos, se destinam preferencialmente, ao sistema público, assim também nas atividades de instituições privadas se favorecem de modo especial as que mais se afinam com o interesse público; c) participação das instituições de ensino superior no Plano, tanto na elaboração como na execução; d) discriminação, em consequência do itens anteriores, das instituições subvencionadas, contemplando-se as que mostrarem idôneas, na medida de suas possibilidades de participação no Plano e de seus níveis de trabalho. (CFE, 1965, p. 55) (Grifo nosso)

É neste campo em que se discutem as maneiras de cumprimento dos dispositivos da LDB, que se torna mais perceptível o embate entre público e privado. Analisando a revista *Documenta*, podem ser verificados vários trechos de manifestação dos Conselheiros onde este conflito está presente. Na plenária de dezembro de 1964, que discutia a questão das bolsas gratuitas e financiamento da educação no que tange o artigo 94 da LDB de 1961, são profícuas as interpretações do Conselheiro Abel Fagundes.

Não é somente aos possuidores de recursos que se deve assegurar o direito à escolha do gênero de educação que se deve dar aos seus filhos, mas também aos desprovidos deles, os quais, mesmo onde haja escola pública acessível devem, se preferirem a escola particular, obter do Estado os recursos com que nela se possam inscrever e permanecer. (CFE, 1965, p. 19)

O pronunciamento do Conselheiro Abel Fagundes infringe a LDB. As bolsas de estudos são concedidas mediante necessidade seguida de aptidão, ou seja, não é uma questão de preferência e sim de necessidade, está na LDB art. 94. Além disso, no artigo 93 da LDB é bem claro ao dizer que “os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação”.

Diante da ambigüidade possibilitada pela interpretação da Lei, da qual permite diversas possibilidades de sua normatização, o CFE com base na Lei nº 4.320, de 17/03/1964, que estabelece normas gerais de direito financeiro, classificada como “transferências correntes” as contribuições e subvenções destinadas a atender a manutenção de outras entidades de direito público ou privado (art. 12, § 1º) e considera como subvenções sociais as que se destinam as instituições públicas ou privadas, de caráter assistencial ou cultural, sem finalidades lucrativas (art. 12, §, 3.c). Utiliza da política de subvenções como forma de superação progressiva entre o público e o privado, amparando-se, sobretudo, pelos artigos 94, 95, letra “a”, “b” e “c”, como atesta o projeto, *Subvenção, Assistência Técnica e Financiamento a Estabelecimentos de Ensino para Compra, Construção e Reforma de Prédios Escolares nos Termos do Art. 95 da LDB*, cujo relator é Carlos Pasquale.

A subvenção, mesmo quando concedida a estabelecimentos particulares de ensino, justifica-se plenamente. Em nossos dias, não apenas no campo da educação, mas em todos os domínios sociais e econômicos, desenvolvem-se novas formas de ação, nas quais o “oficial” e o “público” se congregam. A condição de serviço privado de interesse geral, de que se reveste o ensino particular, postula uma colaboração entre a iniciativa privada e o serviço público, isto é, a atividade do Estado. (CFE, 1965, p. 57)

Para justificar o repasse de verba pública a estabelecimentos privados, é construído um discurso que justifica tal medida como sendo de real interesse de toda Nação. O problema estaria apenas na forma de garantir que tais investimentos sejam corretamente empregados de acordo como manda a Lei.

Se não se pode admitir que o Estado, depositário dos dinheiros da Nação deixe de amparar um serviço como o ensino particular, de real interesse público, não se pode consentir, também, que o faça, sem as necessárias cautelas. Como conceber que os poderes públicos destinem recursos para o amparo a obras ou a instituições privadas, sem a prévia segurança de que o auxílio é realmente necessário, e sem a posterior certeza de que foi corretamente empregado. (CFE, 1965, p. 57)

Como atualmente (programa Pró-Uni do Governo Federal), a valorização da política de subvenções ocorre pela tese de que é mais “barato” para o Estado

comprar vagas em estabelecimentos privados do que realizar a manutenção ou a construção de instituições públicas. O art. 93 da LDB deixa claro isso, quando considera, entre as despesas com ensino, a sua manutenção e não considera como despesa os auxílios e subvenções.

Mais a frente, é possível constatar pela revista *Documenta* que a possibilidade de manutenção de forma geral da educação pública ocorre como última opção. Previamente, há uma análise da possibilidade de aplicação de subvenções ou aproveitamento de vagas ociosas nas instituições privadas. Em 1968, por exemplo, o MEC institui um grupo de trabalho para estudos sobre o aproveitamento do espaço ocioso das escolas particulares.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, atendendo ao que propôs a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, por meio do processo nº 63. 879/67 resolve: constituir Grupo de Trabalho incumbido da realização de estudos visando ao estabelecimento de condições que possibilitem a ampliação da escolaridade, mediante o melhor aproveitamento do espaço ocioso das escolas particulares. (CFE, 1968, p. 165)

Até aqui é possível concluir que houve um intenso debate no interior do CFE no momento em que foram discutidas as propostas de planejamento da gestão dos recursos financeiros públicos. Alguns conselheiros defendendo a melhor forma de privilegiar o setor privado e outros querendo impor alguns condicionantes para o usufruto do erário público a este setor. Além disso, percebe-se que o Governo militar possui interesse em aproveitar a estrutura escolar de instituições privadas ao ter que melhorar a estrutura do ensino público. Em todos os casos prevalece a destreza da hermenêutica no momento de defesa das idéias, haja vista as “brechas” da LDB causadas por vetos do executivo.

Esta proximidade do Governo com os setores da iniciativa privada é inerente aos próprios objetivos dos militares no momento em que chegam ao poder, tendo raízes na UDN de tempos anteriores. Mas e quanto àqueles que defendem o setor público? O Conselho enquanto um colegiado possui intelectuais com diferentes posicionamentos e maneiras de pensar, como será então a sua relação com o Governo militar? Alguns aspectos desta relação serão tratados no próximo tópico.

3.4. A Relação entre o Conselho e os Militares

Pelo que foi discutido até agora, é possível perceber que grandes problemas já esperavam pelo CFE no momento de sua criação. A questão dos excedentes, a tarefa de elaborar um planejamento para a educação nacional, além de outras atribuições a ele delegadas, eram desafios frente a uma legislação já nascida arcaica e tendo vários de seus dispositivos vetados.

A relação do Colegiado com o militares que assumem o poder em 1964, não difere muito das relações estabelecidas com outros órgãos da administração pública estatal. Pois o primeiro passo após o golpe de Estado foi ter o pleno controle de sua burocracia. Haja vista, que “o papel da burocracia e da administração pública é mediar as relações econômicas e sociais das classes, e, assim, jamais podendo ser autônomas dessas classes.” (MATHIAS, 2004, p. 37) É neste sentido que sujeitos oriundos das forças armadas começam a ocupar diversos cargos e postos chaves da administração pública.

Nesta perspectiva, os objetivos políticos econômicos e ideológicos do regime dependem diretamente do controle que este exerce dos aparelhos de Estado. Para efeito desta pesquisa, é de interesse discutir como são dadas as relações entre o público e o privado. Sendo que esta compreensão é fundamental para se entender as relações entre o colegiado e o Estado.

Em *Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)*, José Germano, não deixa dúvidas de que após a tomada do poder pelos militares é iniciado um processo de privatização da máquina pública.

Assim, as instâncias de decisão foram privatizadas, ou seja, o Estado foi “invadido” por grupos privados específicos – grandes empreiteiras, bancos, conglomerados industriais – que, num conluio com militares, tecnoburocratas e altos escalões governamentais transformaram o aparelho estatal numa máquina de corrupção e de fraude, a serviço dos seus interesses. Neste caso, não se trata de estabelecer as condições gerais de produção e reprodução do capital social total, mas de favorecer, fraudulentamente, a reprodução de certos e determinados capitais. Afinal, o Executivo agia “sem restrições”; os seus atos não eram fiscalizados e a imprensa permanecia submetida à draconiana Lei de Segurança Nacional. (GERMANO, 1994, p. 86)

Germano aponta que o resultado de tudo isso foi a existência de intensa corrupção, o que fez de muitos grupos e homens de negócios enriquecerem vertiginosamente como no caso do “Grupo Delfim” e do “Grupo Votorantim”.

Este é um tempo de seqüestros, de envolvimento de autoridades em crimes, de escândalos financeiros e muito desnorreamento nas eleições intersubjetivas. As coisas andam obscuras em todos os domínios e, por extensão, também no educacional. (MORAES, 1991, p. 7)

Evidentemente no campo educacional grupos e pessoas também foram beneficiados pelo regime, como atesta o livro editado pela ADUSP: *Controle Ideológico na USP: (1964 – 1978)*. Muitos Reitores e Professores colaboraram na repressão contra quem ousasse injuriar o governo militar ou então que possuísse algum traço subversivo. Neste momento foi realizado um verdadeiro terrorismo psicológico dentro das instituições de ensino. “Dentro dos conselhos era impossível identificar professores com posições de esquerda, ou que se manifestasse contra o regime de cátedra” (ADUSP, 2000, p. 58), haja vista, a intensa perseguição a todo tipo de manifestação pública. Grandes pesquisadores tiveram seus projetos cancelados ou suspensos e foram perseguidos profissionalmente tendo suas carreiras prejudicadas. No livro “*O Controle Ideológico na USP 1964 - 1978*” é apontado o comentário de um professor cuja identidade foi mantida preservada.

Eu sou até anticomunista e não posso entender porque a Fundação Rockfeller não financia meus projetos. Eles não conseguiram entender porque eu estava recebendo doações e bolsas. Fazia viagens de estudo e conseguia publicar no exterior. Mas eles tinham uma solução para tudo isso... tinham sua revolução. (ADUSP, 2000, p. 27)

“Coincidentemente” aqueles que colaboravam com a repressão tinham garantias de uma carreira promissora, laboratórios à disposição, financiamentos de projetos, viagens, etc. Esse caminho levou muitas vezes a certa sedução profissional por parte de alguns intelectuais, inclusive aqueles que não possuíam ligação político-partidária ou qualquer participação em movimentos e/ou organizações políticas.

Mas e o CFE, como era a relação do conselho com os militares diante destes fatos?

Pela revista *Documenta* é possível constatar um grande número de intervenções e sindicâncias, a pedido do Ministério da Educação, instauradas para apurar denúncias de irregularidades em diversas instituições de ensino. Para se ter uma idéia, em rápido levantamento do período imediato à ascensão dos militares foi encontrada referencias a processos de intervenção e/ou sindicâncias em nove Universidades federais – Brasília, Paraíba, Goiás, Rio Grande do Sul, Santa Maria, Santa Catarina, Espírito Santo e Fluminense.

A orientação básica que pautou a realização dessas sindicâncias foi representada pela decisão do órgão de restringir-se, exclusivamente, ao âmbito de suas competências definidas pela LDB, isto é, limitar-se à apuração de denúncias de caráter pedagógico-administrativo. Manteve-se, assim, no período, à margem da averiguação das denúncias de atos categorizados como “subversivos”, considerando tal tarefa como da competência de órgãos policiais/militares.²⁶

Uma outra questão importante a ser tratada é a alternância de membros do Conselho. Já nos primeiros meses que sucedem ao golpe de Estado, várias alterações na composição do colegiado foram registradas pela revista *Documenta*.

Como o mandato dos membros do CFE estava pela metade quando do golpe militar, era de esperar que sua composição continuasse a mesma, havendo uma ou outra alteração apenas por questões internas ao órgão. De fato, tomando apenas pelo elenco que assina as reuniões, isso parece ser verdadeiro. Porém, como está nas *Documenta*, havia pedidos de afastamento para uma única reunião e sem justificativa, bem como a substituição de membros sem o registro de nenhuma homenagem, como era prática do órgão, ou então o registro do nome quando este nem mesmo estava no país. (MATHIAS, 2004, p. 181)

²⁶ Pelos pareceres divulgados pelo CFE, constata-se que apenas o relatório de sindicância da UFMG registrou referencias a uma possível “subversão” na universidade, deixando inclusive pairar dúvidas sobre “envolvimentos políticos” do reitor na época. Concluiu, entretanto, segundo a orientação do órgão, pela não intervenção na universidade, deixando os atos de natureza política para a investigação dos órgãos competentes.

É necessário dizer que, ao longo da história do colegiado, nenhum militar ocupou suas cadeiras, havendo em sua composição acadêmicos, políticos e clérigos. No entanto, como será discutido mais adiante, mesmo não havendo militares em sua composição, nada impediu que os mesmos interferissem no cotidiano de suas atividades. Além do mais, três militares assumiram o MEC como ministros no período, e deles dependeram boa parte das nomeações para comissões e grupos de estudo.

Na burocracia do MEC nesse período, havia três militares. Nesse caso, relativamente aos demais ministérios, o número estava abaixo da média encontrada para o conjunto do governo: 8% contra 12%. Ressalte-se que a Comissão Nacional de Desportos era presidida pelo General Eloy Menezes, apontando para o fato de que os assuntos relativos à educação física sempre estiveram a cargo de militares, da mesma forma que, como já indicado, questões relativas à moral e civismo foram divididas entre representantes da Igreja e das Forças Armadas. (MATHIAS, 2004, p. 184)

De longa data aos anos que precedem o golpe, a igreja católica sempre caminhou lado a lado aos militares, seja no combate ao comunismo ou na defesa de aspectos morais. Logo, veremos ainda que esta instituição possuiu papel decisivo nas discussões em torno do projeto das diretrizes e bases para a educação nacional, garantindo importantes vitórias para o setor privado de ensino.

Para concluir, procurou-se aqui apresentar apenas algumas questões gerais da relação entre o CFE e o governo militar. Vale lembrar que esta relação estava estritamente ligada aos pressupostos de desenvolvimento político, econômico e social do governo.

No próximo capítulo, serão abordadas as condições históricas que possibilitaram não apenas a criação do CFE e o modo como foram encaminhadas as suas políticas, mas também como a política privatista ganha espaço em seu interior, fazendo parte da política de Estado.

4. BLOCO HISTÓRICO, INTELECTUAIS E A LUTA NO CAMPO EDUCACIONAL

Após serem apresentadas algumas questões do objeto de pesquisa, sendo abordado desde a criação do Conselho Federal de Educação, à intervenção militar em seu interior, será discutida agora a conjuntura que possibilitou o delineamento dos fatos e políticas educacionais aqui já discutidos, sendo feita uma pequena retrospectiva histórica.

Para que fosse possível construir um caminho que levasse ao esclarecimento de questões levantadas previamente como hipóteses, será tratado neste capítulo, questões conjunturais que são essenciais para a realização da pesquisa como um todo.

Para tanto, é levada em consideração a discussão teórica, conceitual e metodológica realizada no tópico 2, sendo-a fundamental para que haja um bom entendimento das partes que irão compor a dissertação. Questões como Estado, Sociedade Civil, Sociedade Política, Bloco Histórico, intelectuais e Hegemonia, serão discutidas sob o viés gramsciano dando suporte às análises do objeto que foi proposto discutir. É necessário dizer que, não faz parte do objetivo deste trabalho esmiuçar os conceitos já destacados e sim apenas apresentar uma discussão que servirá como base para as análises posteriores.

Munidos deste arcabouço teórico-metodológico, procurou-se nas análises seguintes usá-los como categorias que permitam explicar a organização das relações sociais no contexto abordado. Assim, foram divididas as análises em tópicos, partindo sempre da análise da macroestrutura para a da microestrutura.

No tópico 4.1. será feita uma abordagem da conjuntura política, econômica e social brasileira no período nacional-desenvolvimentista, isso para explicar como foi possível a chegada dos militares ao poder em abril de 1964.

No tópico 4.2. a atenção será voltada para a realidade em que se encontrava a educação no período nacional-desenvolvimentista, período compreendido entre os anos de 1946 e 1964.

Já no tópico 4.3. são abordadas as diferentes correntes liberais, correntes muitas vezes distintas e antagônicas à matriz européia.

E para finalizar esta primeira parte da dissertação, será analisado no tópico 4.4 o conflito entre grupos antagônicos no momento em que foram discutidas as diretrizes para a educação nacional.

A proposta deste capítulo, portanto é, trabalhar com as categorias teórico-metodológicas gramscianas de forma a dar suporte para as análises subseqüentes. Além disso, a totalidade dos assuntos abordados nos tópicos permite uma compreensão do contexto em que se desenvolvem as relações políticas, econômicas e sociais, em especial as de ordem educacionais, sendo fundamental para as discussões posteriores.

4.1. Algumas Considerações Sobre o Estado Brasileiro (1946 – 1964)

Serão feitas agora algumas considerações acerca do contexto do desenvolvimento do Estado brasileiro²⁷ entre os anos de 1946 e 1964. De forma alguma se pretende esgotar aqui todos os elementos que compreendem a conjuntura do período, mas somente oferecer aqueles dados considerados mais significativos e, indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho. Para tanto, o objetivo deste tópico é possibilitar a compreensão de alguns aspectos da cena política, econômica e social do período abordado, para que desta forma seja possível entender como foi o processo social que levou os militares ao poder em abril de 1964.

Desde o segundo quarto do século XX, a cena política brasileira é marcada pela disputa de dois grandes blocos políticos pelo controle da hegemonia do aparelho de Estado²⁸. O primeiro de cunho nacionalista²⁹, atribuía ao Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento sustentável para que fosse possível livrar o

²⁷ Estado brasileiro aqui entendido como a união entre sociedade civil e sociedade política.

²⁸ Uma classe mantém seu domínio não simplesmente através de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites, a uma variedade de aliados unificados num bloco social de forças que Gramsci chama de bloco histórico. Este bloco representa uma base de consentimento para uma certa ordem social, na qual a hegemonia de uma classe dominante é criada e recriada numa teia de instituições, relações sociais e idéias. Essa “textura de hegemonia” é tecida pelos intelectuais que, segundo Gramsci, são todos aqueles que tem um papel organizativo na sociedade. (BOTTOMORE, 2001, p. 177)

²⁹ Os nacionalistas pertenciam ao grupo varguista.

país da dependência externa. O segundo defendia os “benefícios” gerados pelas alianças com outros países, principalmente com os EUA.³⁰

O primeiro grupo, inspirado na CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina da ONU) e catalisado pelo ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), buscava certa margem de autonomia frente aos EUA para impulsionar o projeto de desenvolvimento industrial, calcado em certa perspectiva de reforma social. O segundo, apoiando-se nas fronteiras ideológicas definidas pela Escola Superior de Guerra (ESG) e no liberalismo econômico, destacava as vantagens comparativas da agricultura e a agenda de segurança defendida pelos EUA na Guerra Fria. (VIZENTINI, 2003, p. 197)

Estes dois blocos agrupavam-se na cena política nacional, recebendo apoio e influências de organizações como o Partido Comunista do Brasil e de países como a Argentina e os EUA. Os três principais partidos dos anos de 1940 eram: o PSD e o PTB, ambos de orientação nacionalista, e a UDN, de orientação Liberal.

A burguesia que emergia com a revolução de 1930 “não destruiu, nem política nem economicamente, as antigas classes agrárias dominantes para impor sua presença no Estado; pelo contrário, aceitou em grande parte os valores da elite rural”. (DREIFUSS, 1981, p. 22) Este fato é de suma importância, pois a burguesia e as camadas oligárquicas manterão relações estreitas até a chegada dos anos de 1940, onde a partir daí, a burguesia começa a caminhar de forma mais autônoma na busca pelo poder.

É precisamente através dessa dupla ação que o aparecimento e consolidação da burguesia devem ser entendidos, pois sua ligação umbilical com a oligarquia teria importantes consequências históricas, originando o chamado “estado de compromisso” institucionalizado pela constituição de 1934. (DREIFUSS, 1981, p. 22)

É necessário dizer que, embora haja interesses distintos entre a burguesia representada pelos já citados partidos da época, interesses que dizem respeito à

³⁰ Este grupo era constituído por Liberais e tinham grande representatividade no congresso, principalmente pela UDN.

dualidade de crescimento dessa classe, não havia duas burguesias, pois o foco era um só, o desenvolvimento de seus capitais.

A burguesia industrial brasileira poderia ter mostrado uma dualidade de tendências em seu crescimento, sendo uma de associação direta a interesses multinacionais e a outra de ligações indiretas para obter o *Know-how* estrangeiro. Mas a motivação da burguesia era uma só, o capital. Na medida em que a burguesia brasileira se desenvolvia e, conseqüentemente, a economia do país, os industriais “nacionais” eram menos uma força vital do Brasil do que agentes da integração do país no sistema produtivo internacional dominante, isto é, o capitalismo. O “entreguismo” de um grupo ou de um setor da burguesia expôs a sua relação conjuntural com um pólo de influência transnacional específico, a saber, a subordinação à nação hegemônica, os Estados Unidos, mas ocultou o compromisso estrutural sistemático da burguesia, compromisso este que seria crítico. As premissas dos políticos nacionalistas e intelectuais sobre uma pretensa posição nacional-reformista da burguesia “nacional” correspondiam mais à ideologia do nacional-populismo do que aos interesses dos industriais. A burguesia brasileira era, com toda certeza, nacional, apesar de não ser necessariamente nacionalista. (DREIFUSS, 1981, p. 26)

A práxis do liberalismo político no Brasil³¹, assim como o europeu, sempre se mostrou paradoxal diante do pensamento ou das idéias clássicas. Em sua gênese, o pensamento liberal brasileiro foi muito eclético, tendo sido influenciado pelo darwinismo social e pelas idéias positivistas. Diferentes tendências políticas republicanas seguiram seus princípios, muitas vezes utilizados na luta pela abolição da escravatura e pela descentralização federativa. Durante a ‘República Velha’ os liberais pregaram o protecionismo estatal sobre a produção agrícola e industrial. Além disso, ele foi apropriado, inicialmente, pelas elites agrárias, em especial os cafeicultores do centro-sul, que chegavam ao poder com a proclamação da República. Cabe lembrar que o liberalismo de matriz européia foi protagonizado pelas classes burguesas com interesses urbanos e industriais.

A partir do segundo quarto do século XX, o liberalismo brasileiro assume uma feição que incorpora elementos **autoritários** e **elitistas**. Os liberais passam

³¹ Aqui estamos nos referindo à prática do liberalismo no Congresso Nacional, pois o pensamento liberal brasileiro é cheio de ambigüidades paradoxais. Nesse sentido, havia liberais como Anísio Teixeira vinculado mais ao modelo de liberalismo estadunidense, até liberais que defendiam a privatização generalizada, a intervenção estatal, o autoritarismo de direita e o elitismo. Desta maneira, havia liberais que defendiam a educação pública e liberais que defendiam o ensino particular.

a defender formalmente que apenas a elite, intelectualmente qualificada, deveria assumir a direção da “coisa pública”. Para eles, a sociedade não teria capacidade de se autogovernar, a cidadania popular passa a ser comparada à anarquia e à desordem. Assim, o pensamento liberal brasileiro foi abandonando os princípios da representação e as propostas de reforma social difundidas pela matriz liberal européia, passando a pregar o golpe político com via para atingir o poder.

Com a abertura democrática em 1945, as elites liberais-conservadoras (em grande medida pertencentes ao complexo oligárquico agro-exportador) que haviam perdido a hegemonia do Estado com a revolução de 1930, enxergavam oportunidade de se restabelecerem no poder. “O que lhes importava, na verdade, não era propriamente restabelecer a forma democrática de governo e normalizar o funcionamento das instituições, mas suprimir o conteúdo nacional e popular do poder” (BANDEIRA, 2003, p. 220) que Vargas representava. Neste cenário, as eleições de 1945, foi palco de uma disputa acirrada pelos grupos sociais afim de conquistarem o Estado.

Uma questão importante neste contexto histórico é de que a década de 1940 foi marcada por profundas transformações no campo social da burguesia, cada vez mais ela se desvinculava do bloco oligárquico e procurava de forma autônoma a conquista do Estado.

Estava se tornando claro para as classes dominantes que novas formas de governo teriam de substituir as medidas coercitivas do Estado Novo. O descontentamento popular deveria ser esvaziado, absorvendo sua liderança e tentando conseguir uma burocratização de suas demandas através de instrumentos de repressão pacífica como aqueles fornecidos pelo Estado patrimonial e cartorial. Além disso, a onda antifascista trazia consigo uma reação das classes médias contra o autoritarismo do Estado Novo. (...) A FEB, que participou da campanha na Itália sob o comando dos americanos. O resultado dessa participação foi uma aliança estreita entre oficiais brasileiros e americanos, quando uma série de amizades pessoais se formaram e persistiram, até mesmo intensificando-se nas duas décadas seguintes. Vários desses oficiais foram enviados aos Estados Unidos de onde voltaram com novas idéias sobre desenvolvimento industrial e organização política do país. (DREIFUSS, 1981, p. 26)

Esta relação de proximidade entre militares brasileiros e estadunidenses é muito importante, pois ela determina um *habitus* ³² que será responsável pela construção de representações da cena política brasileira e que em muito se assemelhavam às concepções dos militares estadunidenses. Em outras palavras, os gostos e estilos de vidas provenientes dos cargos ocupados nas forças armadas e das amizades geradas pelos contatos entre militares brasileiros e estadunidenses influenciarão em muito a forma como ambos conceberam a cena política brasileira. Assim, começa haver um conluio entre militares brasileiros e estadunidenses e uma burguesia multinacional associada.

Os modelos populistas e autoritários dos governos anteriores no Brasil já não eram mais compatíveis aos interesses da fração burguesa que cada vez mais atrelava o seu desenvolvimento ao capital externo. Além disso, a influência norte americana era exercida de forma estratégica, pois os estadunidenses estavam apreensivos quanto à possibilidade de haver uma coalizão entre Brasil e Argentina de forma a impedir seus interesses econômicos em solo brasileiro.

Apesar da participação do Brasil no esforço de guerra contra o Eixo, o governo de Vargas, cujas tendências nacionalistas Roosevelt aceitara, devido ao imperativo das circunstâncias e em outra conjuntura histórica, não se compatibilizava com as políticas liberais que os EUA tratavam de disseminar. Além do mais, seus entendimentos com Perón, através do embaixador João Batista Lusardo, fomentavam a suspeita de que os dois viessem a concertar um pacto de sustentação recíproca, formando outro eixo político no Cone Sul. (BANDEIRA, 2003, p. 224)

Os dois candidatos à presidência da República, o general Eurico Dutra, representante das forças do Estado Novo, e o brigadeiro Eduardo Gomes, da oposição liberal, tinham a mesma condição de vitória. Diante desta situação, houve uma tentativa de intervenção estadunidense não chegando a ser

³² São princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc, mas elas não são as mesmas. Assim por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um pretensioso para outro e vulgar para um terceiro. (BOURDIEU, 1996, p. 22)

concretizada, pois o movimento “queremista” ³³ havia tomado grandes proporções, qualquer tentativa externa de intervenção poderia haver retaliação popular. No entanto, no final do mês de outubro, quando Vargas tentou substituir o chefe de Polícia do Distrito Federal colocando no lugar seu irmão Benjamin Vargas, isso foi interpretado como preparação para sua continuidade no poder, logo, o alto comando do Exército, tendo a frente o ministro da Guerra, general Góes Monteiro, depôs Vargas da Presidência, que em seguida foi entregue ao presidente do Supremo Tribunal Federal, José Linhares.

O golpe militar de 29 de outubro não visou a assegurar a restauração da democracia política, já em curso, e sim a evitar sua ampliação social, devido à crescente participação da massa trabalhadora no movimento queremista (“Queremos Getúlio”), promovido pelos líderes sindicais, trabalhistas e comunistas, em favor da Constituinte com Vargas. Seu objetivo, portanto, não foi defender e sim impedir a mudança qualitativa do *status quo* vigente no Estado Novo. (BANDEIRA, 2003, p. 226)

O que se pode perceber até aqui e o que se segue nos anos seguintes, é a luta política constante entre Liberais-conservadores e nacional-desenvolvimentistas. A articulação bem sucedida das elites políticas burguesas aleijou a ampliação da participação popular nos processos de decisão política do país. Com a derrubada de Vargas do poder, o General Dutra inaugura “um dos governos que mais se submeteu aos interesses estrangeiros, particularmente norte-americanos, na história do país.” (VIZENTINI, 2003, p. 198)

Dutra mantém-se no poder até 1950 quando é substituído novamente por Vargas, desta vez pelo voto direto. Vargas suicida-se em 1954 e inicia-se várias sucessões até que na eleição de 1956, Juscelino Kubitschek é eleito pelo voto direto.

Com o advento da guerra fria, os países ditos do “terceiro” mundo procuravam tirar vantagens econômicas de programas de ajuda financeira e de organizações multilaterais. O principal articulador destes programas eram os

³³ “Queremismo” foi um movimento político surgido em maio de 1945 com o objetivo de defender a permanência de Getúlio Vargas na presidência da República. A expressão se originou do slogan utilizado pelo movimento: “Queremos Getúlio”. Significava o adiamento das eleições presidenciais, com o lançamento da candidatura de Vargas, e a convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte.

EUA, que influenciado pelas teorias da modernização (Rostow e companhia) e pelo medo da expansão da influência Soviética e cubana, topava discutir qualquer proposta. Em meados de 1940, o Brasil neste cenário de guerra fria, foi visto pelos EUA como um país que não oferecia tantos riscos à influência “vermelha”, comunista, isso levou a uma diminuição da ajuda financeira aos propósitos de desenvolvimento do país. Um grande paradoxo, pois qual motivo levaria então o governo do General Dutra a manter uma aproximação de política externa da forma como a fez? Vizontini esclarece a questão.

O Brasil de Dutra julgava-se um aliado privilegiado dos EUA, acima do perfil de relacionamento internacional. Em função do ativo apoio a Washington durante a Segunda Guerra Mundial e do alinhamento automático na Guerra Fria, os grupos conservadores brasileiros então no poder esperavam manter relações especiais com o governo norte-americano. Tal visão calcava-se nos pressupostos ideológicos da Escola Superior de Guerra (ESG), criada em 1948, tendo como modelo o *National War College* dos EUA. A ESG baseava suas concepções no binômio *segurança e desenvolvimento*, defendendo para o país um projeto econômico de capitalismo associado ao bloco internacional, nos quadros de uma Doutrina Interamericana de segurança anticomunista. (VIZENTINI, 2003, p. 199)

Este alinhamento aos EUA, fez com que o governo Dutra rompesse as relações diplomáticas com países do leste europeu e seguisse de forma subserviente as orientações ao emprego das políticas econômicas no país.

As poucas vantagens econômicas diante de tamanho empenho nas relações externas com os EUA foram aos poucos frustrando setores da sociedade brasileira que viam o país de forma estagnada. Neste sentido, Dutra começa a perder a sua popularidade abrindo espaço para o grupo nacionalista recompor a estratégia para novamente chegar ao poder.

Durante a vigência do governo Dutra, o Brasil só obteve concessões minúsculas nas relações bilaterais com os Estados Unidos, como retribuição ao seu alinhamento automático à estratégia americana. Nesse sentido, não era difícil avaliar o clima de frustração reinante em certos meios nacionais e em outras nações latino-americanas. Mas a situação era pior no caso brasileiro, pois o governo esperava maiores vantagens. Esse ponto é fundamental para compreender-se o segundo governo Vargas. (VIZENTINI, 2003, p. 202)

Dutra, diante da perda de popularidade permite que haja condições do retorno de Vargas ao poder. Isso acontece em um momento em que a nova realidade do perfil sócio-político da sociedade brasileira exija uma nova forma de política externa. Pois neste período há um acentuado processo de urbanização e de industrialização que juntamente faz surgir uma burguesia industrial de setores médios urbanos e uma jovem classe operária, além é claro, de um setor urbano e rural renovados.

É nesta perspectiva que Vizontini argumenta sobre a dicotomia pós 1951, como a inauguração de um novo período da vida político-econômica brasileira. Esse novo período que vai de 1951 a 1964, mesmo com peculiaridades existentes em cada governo, possui uma similaridade geral marcada por uma Política Externa Independente, opondo-se assim ao período anterior.

Entre 1951 e 1964, a política externa brasileira apresentou características novas, que a diferenciava das fases anteriores. Apesar das diferenças existentes entre o nacional-desenvolvimento de Getúlio Vargas, o desenvolvimento-associado de Juscelino Kubitschek de Oliveira e a política externa Independente de Jânio Quadros e João Goulart, bem como das particularidades que marcaram o contexto histórico de cada uma, esses projetos possuem acentuados traços em comum e apresentam uma continuidade. Ainda que caracterizada por certas ambigüidades e interrompida por hiato após o suicídio de Vargas, a política externa desses três períodos apresenta um aprofundamento contíguo, que atinge sua forma superior com a Política Externa Independente (PEI). (VIZENTINI, 2003, p. 2002)

Vargas assume o poder e procura restabelecer as relações com os EUA sob novas bases, ou seja, o apoio aos EUA no plano da guerra fria ocorreria caso houvesse ajuda ao desenvolvimento econômico brasileiro. Assim, Vargas iniciou uma política arriscada de conciliação de interesses, que acabou não dando certo. A campanha “O Petróleo é Nosso” foi o grande exemplo disso, para atender a um setor de capitalistas nacionais, Vargas desagradou profundamente grupos de direita ligados ao capital estrangeiro, além de promover atritos com os EUA. Dentre esse fato e outros, foi realizada uma articulação política com o intuito de golpe para derrubar Getúlio. Isolado em sua própria base de poder, Getúlio comete suicídio como uma última tentativa de reverter a jogada política e dar uma rasteira em seus opositores.

A derrubada do governo Vargas e a reação conservadora que se seguiu tanto no plano interno como sobretudo no externo – evidenciaram que a barganha nacionalista havia se tornado uma política incômoda para o *status quo* internacional hegemonizado pelos Estados Unidos. (VIZENTINI, 2003, p. 204)

Na gestão de Café Filho e Kubitschek foi retomada a política externa de alinhamento aos Estados Unidos e também à abertura ao capital internacional. A diferença é que no governo JK, houve a consecução de um projeto industrial pelas camadas médias e altas da sociedade brasileira.

Com a reeleição de Eisenhower e a pressão exercida pelo FMI frente às políticas de financiamento internacional do desenvolvimento brasileiro, como mostra o slogan de JK, “50 anos em 5”. O governo brasileiro encontra-se em uma situação que o leva a reativar a velha barganha nacionalista, através da Operação Pan-Americana (OPA). Juscelino Kubitschek começou então a articular um bloco de cooperação entre os países da América Latina, para mostrar aos EUA que era possível construir um programa de desenvolvimento sem a sua participação (evidentemente com intuito de pressionar o governo estadunidense).

Com efeito, o mérito de Kubitschek, ao promover a OPA e tentar obter a coesão da América Latina, fora, de acordo com a opinião de Afonso Arinos de Melo Franco, o de “formalizar os novos aspectos da política continental em termos políticos e não técnicos (como CEPAL) e forçar orientações governativas, inclusive dos EUA”, que lançaram como resposta, o programa da Aliança para o Progresso. (BANDEIRA, 2003, p. 306)

Os planos de Kubitschek deram certo, pois o Brasil estava em uma boa posição dentro dos propósitos da Aliança para o Progresso ³⁴. No entanto, as idéias a respeito da formação de um bloco de cooperação econômica que envolvesse os países latino-americanos, bem como a possibilidade de fomentar o

³⁴ Foi um programa de ajuda econômica e social dos Estados Unidos da América para a América Latina efetuado entre 1961 e 1970. A sua origem remonta a uma proposta oficial do Presidente John F. Kennedy, no seu discurso de 13 de Março de 1960 durante uma recepção na Casa Branca aos embaixadores latino-americanos. A Aliança duraria 10 anos, projetando um investimento de 20 milhões de dólares, principalmente da responsabilidade dos Estados Unidos, mas também de diversas organizações internacionais, países europeus e empresas privadas. A proposta foi depois pormenorizada na reunião ocorrida em *Punta del Este*, Uruguai, de 5 a 17 de Agosto, no Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES) da OEA. A Declaração e Carta de *Punta del Este* foram ambas aprovadas por todos os países presentes, com a exceção de Cuba.

capital nacional sem a subordinação do Brasil ao capital estrangeiro, principalmente ao capital estadunidense, ganharam força.

Diante de tais acontecimentos, crescia cada vez mais a atenção estadunidense aos acontecimentos da política brasileira. Paralelo a isto, o que antes fora uma estratégia política para “chamar a atenção”, tornava-se a expressão de uma idéia³⁵ incorporada pelos movimentos sociais e forças progressistas, cuja finalidade era a construção de uma alternativa autônoma para o desenvolvimento sustentável do Brasil pelo planejamento estatal. A grande questão era que esta idéia estava muito “avermelhada” e isto preocupava muita gente.

O anúncio das Reformas de Bases do Presidente Jango acentuou a polarização da sociedade brasileira, fazendo com que ele perdesse rapidamente suas bases na burguesia. Para evitar o isolamento, reforçou as alianças com as correntes reformistas: aproximou-se de Leonel Brizola, então deputado federal pela Guanabara, de Miguel Arraes, governador de Pernambuco, da UNE (União Nacional dos Estudantes) e do Partido Comunista, que, embora na ilegalidade, mantinha forte atuação nos movimentos popular e sindical. O Plano Trienal foi abandonado em meados de 1963, mas o Presidente continuou a programar medidas de caráter nacionalista: limitou a remessa de capital para o exterior, nacionalizou empresas de comunicação e decidiu rever as concessões para exploração de minérios. As retaliações estrangeiras foram rápidas, governo e empresas privadas norte-americanas cortaram o crédito para o Brasil e interromperam a negociação da dívida externa.

A popularidade de Jango (representante dos setores que defendiam as questões ligadas ao nacionalismo e ao desenvolvimento autônomo do Brasil) crescia a cada dia, o apoio das camadas baixas da sociedade denunciava o acirramento da luta de classes e os anseios por reformas na estrutura social brasileira.

Quando deram o golpe de Estado no Brasil, em 1964, João Goulart contava com 76% da opinião pública a seu favor, alto índice de popularidade, apesar da intensa campanha que a

³⁵ Idéias que já vinham de longa data com a esquerda brasileira, sobretudo com a criação do Partido Comunista do Brasil (PCB) em 1922.

oposição interna e externa promovera, com o objetivo de desestabilizar seu governo. Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), entre junho e julho de 1963, mostrou o alto índice de aprovação do governo João Goulart, que oito meses antes de cair era considerado “ótimo” e “bom” por 35% da opinião pública, “regular” por 41%, enquanto apenas 19% julgavam “mau” e “péssimo”. O próprio embaixador dos EUA no Brasil, Lincoln Gordon, ao comentar a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, realizada no Rio de Janeiro como manifestação de apoio ao levante militar, observou que “a única nota triste foi a participação limitada das classes baixas”, ou seja, a ausência dos trabalhadores. O golpe de Estado no Brasil, instigado e sustentado pela comunidade dos homens de negócios e pelos proprietários de terras, constituiu nitidamente um episódio da luta de classes, refletiu, de fato, o aguçamento, tanto ao nível nacional quanto internacional, dos antagonismos sociais e políticos, que atingiram, a partir da Revolução Cubana, uma gravidade inaudita na América Latina. (BANDEIRA, 2003, p. 385)

No Congresso se formaram a Frente Parlamentar Nacionalista, em apoio a Jango, e a Ação Democrática Parlamentar, que recebia ajuda financeira do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (I.B.A.D.), instituição mantida pela Embaixada dos Estados Unidos. Crescia a agitação política. A polarização entre esquerda e direita foi-se recrudescendo. Na "esquerda", junto a Jango, estavam organizações como a UNE, a CGT e as Ligas Camponesas; no campo oposto, na "direita", encontravam-se o Ipês, o IBAD e a TFP (Tradição, Família e Propriedade). Estas organizações tiveram papel fundamental no desfecho dos fatos que se seguiram.

A crise se precipitou no dia 13 de março, em razão da realização de um grande comício em frente à Estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro. Perante 300 mil pessoas Jango decretou a nacionalização das refinarias privadas de petróleo e desapropriou, para a reforma agrária, propriedades às margens de ferrovias, rodovias e zonas de irrigação de açudes públicos. Paralelamente a tudo isso, cumpre assinalar que a economia encontrava-se extremamente desordenada.

Em 19 de março foi realizada, em São Paulo, a maior mobilização contra o governo, a "Marcha da Família com Deus pela Liberdade", organizada por grupos da direita, com influência dos setores conservadores da Igreja Católica. A manifestação, que reuniu cerca de 400 mil pessoas, forneceu o apoio político para derrubar o Presidente. No dia 31 de março, iniciou-se o verdadeiro movimento

para o golpe. No mesmo dia, tropas mineiras sob o comando do general Mourão Filho marcharam em direção ao Rio de Janeiro e a Brasília. Depois de muita expectativa, os golpistas conseguiram a adesão do comandante do 2º Exército, General Amaury Kruel. Jango estava no Rio quando recebeu o manifesto do General Mourão Filho exigindo sua renúncia. No dia 1º de abril pela manhã, parte para Brasília na tentativa de controlar a situação. Ao perceber que não conta com nenhum dispositivo militar e nem com o apoio armado dos grupos que o sustentavam, abandona a capital e segue para Porto Alegre.

Nesse mesmo dia, ainda com Jango no país, o Presidente do Senado, Auro de Moura Andrade, declarou vaga a Presidência da República. Ranieri Mazzilli, Presidente da Câmara dos Deputados ocupou o cargo interinamente. Exilado no Uruguai, Jango participou da articulação da Frente Ampla, um movimento da Redemocratização do país, junto a Juscelino e a seu ex-inimigo político, Carlos Lacerda, mas a Frente não logrou êxito. Dessa maneira os militares chegam ao poder com a justificativa de que instaurariam a “ordem” social e livrariam o país do perigo vermelho.

Após 1964, o Estado brasileiro passa a manter relações muito próximas com os EUA. Dentro da perspectiva do Programa de Ação Econômica 1964/66, começaram ser firmados diversos acordos de cooperação juntamente com organizações multilaterais. No campo da educação foram firmados acordos entre a USAID e o MEC, no intuito de promover não apenas uma “expansão” dos sistemas de ensino, mas também de “modernizar” a estrutura educacional brasileira. Inaugura-se assim um período de racionalidade técnica que irá conduzir o planejamento educacional brasileiro.

Seguindo esta perspectiva, os militares inauguram uma nova forma de administrar o Estado. Foi durante o regime militar que o país conheceu um número razoável de medidas reformistas com intuito de modernizar a burocracia nacional. Ocupar funções nas diversas esferas da administração direta e indireta seja em ministérios ou em empresas estatais (públicas, de economia mista e nas autarquias), passou a fazer parte das perspectivas de controle e de “transformação segura” pela qual o Brasil deveria passar. Além do mais, há hipóteses de que o critério de preenchimento de cargos na administração pública pode ter sido substituído, passando do compadrio (clientelismo, nepotismo, etc)

para o corporativismo (oriundo das Forças Armadas), ao menos nos postos-chave dessa administração.

Para concluir, é necessário apontar o entendimento aqui adotado sobre as razões que levaram os militares a tomarem o poder em abril de 1964. A ruptura do pacto populista e do modelo nacional-desenvolvimentista em 1 de abril³⁶, fez-se possível pela conotação progressista que a luta pelas reformas de base (elo entre os movimentos organizados antiimperialistas e populares) alcançaram, potencializando um processo de transformação através da implementação de uma política econômica distributiva, privilegiando o capital nacional (aqui se insere a contribuição do grupo nacionalista destacado no início deste tópico), defrontando-se então com o modelo de expansão capitalista dominante (grupo ligado ao capital externo). Mesmo sendo essas reformas concessões previstas nos limites do regime burguês, ou seja, não detinham um caráter revolucionário em si, com a intensificação da luta de classes, foram sendo rejeitadas pela camada dominante como um todo, pois poderiam gerar uma situação de contestação radical alterando a estrutura da sociedade. Os diversos setores da burguesia unificaram-se em defesa dos seus interesses imediatos visando afastar o perigo de “uma república sindicalista”, para isso concederam à oficialização militar a condução do processo.

Com base nestes apontamentos, tentou-se delinear os mais diferenciados fatores que geraram o Brasil Nacional-Desenvolvimentista no período de 1946-1964 e o seu encerramento com o advento dos militares ao poder. O que seguirá nos anos subseqüentes é a busca da modernização do Estado por meio do financiamento do capital externo sob o binômio “segurança e desenvolvimento”, traduzindo os princípios da Doutrina de Segurança Nacional. No entanto, para que esse objetivo seja alcançado, houve a necessidade de vender a imagem do Brasil seguro, a caminho do progresso. Tal imagem tinha por objetivo criar o consenso de que o regime recém instalado no país tinha a finalidade de ser o

³⁶ A data precisa do golpe de Estado não é unânime entre historiadores. Na noite de 31 de março de 1964, o general Olímpio Mourão Filho, apoiado pelo governador de Minas Gerais, Magalhães Pinto, saiu de Juiz de Fora, em Minas Gerais, com suas tropas em direção ao Rio de Janeiro para depor Jango. Outras tropas começaram a aderir. A efetivação do golpe, no entanto, aconteceu em 1 de abril. Neste dia, o presidente do Congresso Nacional, senador Auro de Moura Andrade, declarou vaga a Presidência da República. Jango não reagiu à manobra político-militar. O cargo foi provisoriamente assumido pelo presidente da Câmara dos Deputados, Paschoal Ranieri Mazilli, que ficou sob a tutela de uma junta militar.

mantenedor da liberdade e democracia, deixando o país livre dos riscos dos regimes totalitários tomarem conta da nação. A criação do consenso passa a ser pauta no próximo tópico.

4.2. O Ipês³⁷ e a Construção do Consenso

O Ipês (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) foi criado em 1961 com o intuito de desenvolver pesquisas educacionais, culturais, de âmbito moral e cívico. O instituto foi um dos responsáveis pela articulação que levou os militares ao poder em 1964.

Para discutir a contribuição do instituto na busca pela construção da imagem positiva do regime militar, serão analisadas duas obras especializadas no assunto e de importante contribuição historiográfica: *1964: A Conquista do Estado, ação política, poder e golpe de classe* (1981), de René Armand Dreiffuss e *Propaganda e Cinema a Serviço do Golpe* (2001), de Denise Assis.

Na obra de Dreiffuss é destacada a maneira com que empresários e tecnoburocratas constroem a hegemonia no interior do Ipês agregando interesses econômicos multinacionais e associados na preparação para o golpe de Estado que leva os militares ao poder em 1964. Para Dreiffuss, este grupo de empresários faz parte de um novo bloco de poder pertencente à elite orgânica composta por “a) diretores de corporações multinacionais e diretores e proprietários de interesses associados; b) administradores de empresas privadas, técnicos e executivos estatais que faziam parte da tecnocracia; c) oficiais militares.” (DREIFUSS, 1981, p. 71) As relações políticas e burocráticas destes atores na busca pelo poder são esmiuçadas ao longo de todo o trabalho de Dreiffuss, possibilitando assim uma visão de totalidade do instituto e sua relação com o golpe de Estado.

³⁷ O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipês) tomou como sigla o nome da árvore originária das matas da Bahia e do Espírito Santo, primeiro, porque, sem acento, **Ipês** resultava em um fonema sem imponência ou sonoridade. Segundo, por ser árvore símbolo do País, o que caía como luva no exacerbado espírito nacionalista do grupo fundador da instituição, criada com o propósito de desestabilizar o governo João Goulart, o qual acusavam de estar prestes a implantar o comunismo no Brasil. Outra razão, essa carregada de simbologismo, por ser o ipê uma árvore resistente e que para florir perde as folhas. Na teoria, era o que pretendiam: derrubar o poder para fazer florir uma “nova” sociedade à imagem e semelhança dos seus idealizadores. Burguesa e, acima de tudo, voltada para a defesa do capital. (ASSIS, 2001, p. 13)

Já na obra de Denise Assis, o foco passa a ser o uso do cinema como propaganda apologética do regime militar. Através de uma análise documental, Assis faz uma discussão a respeito de obras cinematográficas produzidas por profissionais gabaritados, que tinham por objetivo divulgar as imagens positivas dos propósitos do regime em todo o Brasil e também no exterior. Já constatada a experiência bem sucedida no uso ideológico de filmes em países de regimes totalitários, o Ipês inicia uma intensa campanha cinematográfica, patrocinando ao todo 15 filmes em preto e branco que faziam apologia ao golpe.

Foi a partir de tal experiência que o Ipês imaginou a produção de filmetes de propaganda, eficientes em atingir uma população pobre, analfabeta e profundamente arraigada em suas crenças religiosas. Tais filmes deveriam centrar sua atenção no caráter ateu do comunismo e na ameaça das idéias socialistas contra a família e a propriedade. (ASSIS, 2001, p. 25)

Ambos os autores partem do pressuposto de que a tomada do poder pelos militares não foi uma simples conspiração, mas o produto de uma articulação político-ideológica e militar de uma elite orgânica centrada no complexo Ipês/IBAD. Dreifuss ainda destaca a pouca atenção dada, quando não o desprezo pelo papel dos empresários e técnicos em todo esse processo. “Uma suposição errônea que permeia a literatura político-histórica brasileira, pelo menos nos últimos 20 anos, é a da tradicional falta de interesse político dos empresários e sua submissão aos desígnios dos políticos profissionais e burocratas.” (DREIFUSS, 1981, p. 481) Como será discutido ainda neste trabalho, mais especificamente no próximo tópico, os empresários do setor educacional (o clero, haja vista a grande maioria dos estabelecimentos privados serem constituídos por instituições confessionais) tinham influência juntamente a partidos e políticos de ofício, quando não, sendo eles próprios grandes políticos. Em muitos casos, a condição de ser empresário foi o principal fator de êxito ou adesão à política, justamente pelo prestígio que gira em torno desta função e pelos benefícios que a política trás a ela.

Os políticos eram, com toda certeza, os mediadores de poder entre a sociedade e o Estado no sistema político anterior a 1964. Entretanto, apesar do seu papel óbvio no sistema político populista e quase pluralista, há vários aspectos que foram

regularmente negligenciados. Um deles é que muitos dos políticos mais influentes, líderes de partidos e governadores de Estado eram eles próprios empresários, sendo a influência empresarial um dos principais trampolins para se tornarem políticos. (DREIFUSS, 1981, p.481)

Grandes empresários e técnicos empregados em empresas multinacionais, pelo campo em que estavam inseridos e pela posição que ocupavam no espaço, não queriam saber de nacionalismo, mas sim do crescimento que tais empresas potencialmente poderiam a ter e no que isso iria refletir em suas carreiras.

A estrutura desse sistema nervoso central estava estabelecida no interior das formações sociais nacionais dos países onde as multinacionais operavam. Essas criavam ou favoreciam a formação de “elites” locais ligadas organicamente por laços sócio-culturais, padrão de vida, aspirações profissionais, interesses decorrentes da sua condição de acionistas e atitudes econômico-políticas. (DREIFUSS, 1981, p. 72)

Esse grupo social ligado por laços sócio-culturais faz parte da elite do capital associado, ou seja, são empresários e/ou técnicos que possuem ou trabalham em grandes empresas que prestam serviços a multinacionais.

Aqui é importante chamarmos a atenção para as categorias bourdieusianas de *Habitus*, campos e espaço social,³⁸ pois tais categorias nos permitem entender como o estilo de vida e as representações sociais promovem o comportamento de uma burguesia desligada dos sentimentos nacionalistas.

As perspectivas desta elite nada têm em comum com os objetivos das reformas de base propostas por João Goulart, seus objetivos eram lutar pelo emparelhamento do Brasil juntamente com os EUA para que houvesse a expansão de seus capitais. Para que isso fosse possível, esta elite orgânica deveria aliar-se aos militares, que, diga-se de passagem, há muito tempo já possuíam ligações estreitas com grandes empresários brasileiros e estadunidenses, e assim, criar as condições de tomada do poder.

³⁸ O conceito de *habitus* de Bourdieu, aliado às suas concepções de classe social, espaço social e campo social, possibilitam compreender como são constituídos historicamente os agentes sociais. O *habitus* de Bourdieu surge dando novas perspectivas de análise à subjetividade do agente histórico. Tornando-se um instrumento conceitual que auxilia pensar a (s) relação, (ões) social (is), ou seja, **a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos agentes**. Desta forma, torna-se possível com eficiência analisar as características de uma identidade social e/ou de um determinado agente.

A aproximação ideológica entre os militares brasileiros e empresários e seus pontos de vista em comum quanto aos caminhos e meios que levariam ao crescimento industrial foram traduzidos no acordo militar de 1952 entre o Brasil e os Estados Unidos. A seção 516 da sua “lei de Segurança Mútua” expunha necessidade de se encorajar a eliminação de barreiras e de se proporcionar incentivos para um aumento constante na participação da empresa privada no desenvolvimento dos recursos dos países estrangeiros (DREIFUSS, 1981, p. 78-79)

De qualquer forma é preciso considerar a capacidade de organização autônoma das Forças Armadas, ou seja, a sua própria capacidade de gestão e de condução autônoma da nação brasileira. O sociólogo João Roberto Martins Filho argumenta que existe um equívoco na historiografia brasileira que considera os militares, antes do golpe, meros coadjuvantes da cena política do país, e destaca que estes tiveram intensa presença em momentos cruciais de nossa história política.

O golpe de 1964 deixou tragicamente claro que as forças políticas civis – à direita ou à esquerda – pecaram ao subestimar a capacidade das Forças Armadas de intervir de maneira autônoma nos destinos do país. Nesse sentido, não apenas a vitória do movimento golpista, mas a forma como os chefes militares trataram seus aliados da classe política depois da derrubada do regime civil, mostram um desembaraço imprevisto das forças castrenses. Além disso, a própria permanência do regime ditatorial ao longo de duas décadas, num processo que incluiu sucessivos “golpes dentro do golpe”, escapou a todos os vaticínios. (...) A visão mais influente desse período defende que, até 1964, os militares aceitaram voluntariamente um papel secundário na condução do país. (MARTINS, 2003, p. 99)

É evidente a presença e a importância dos militares em todo o contexto republicano brasileiro, ainda mais por estarem de longa data articulados com a elite empresarial brasileira.

Assim, chegada a década de 1960, um dos frutos desta aliança é a criação do Ipês. Tratava-se de uma organização que unia sujeitos com diferentes posições ideológicas, sendo unidos por suas “relações econômicas multinacionais e associadas, o seu posicionamento anticomunista e a sua ambição de readequar e reformular o Estado.” (DREIFUSS, 1981, p. 163) Seu principal objetivo passa a

ser a análise de questões econômicas e sociais da sociedade brasileira, sempre sob o ponto de vista de um tecno-empresário liberal.

O IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) “agia como uma unidade tática e o Ipês operava como centro estratégico, sendo que o IBAD e outras organizações subsidiárias e paralelas tomavam a si a maior parte do insucesso por atividades secretas.” (DREIFUSS, 1981, p. 164)

É nesta trama que o complexo Ipês/IBAD se articula e se mobiliza, caracterizando-se como uma verdadeira organização partidária. Mesmo sendo afirmado em documentos a sua posição apartidária, de defesa democrática e convicção patriótica, não resta dúvida do papel de organização política que o instituto representou.

No curso de sua oposição às estruturas populistas, ao executivo nacional-reformista e às forças sociais populares, o complexo Ipês/IBAD se tornava o verdadeiro partido da burguesia e seu estado-maior para a ação ideológica, política e militar. (DREIFUSS, 1981, p. 164)

Assim, as condições de tomada do poder pelos militares já estavam sendo criadas há anos, não se restringindo apenas a mera casualidade dos discursos inflamados de João Goulart. As condições históricas determinadas permitiram não somente o golpe de Estado, mas também a sua justificação e legitimação. Este aspecto também coube ao Ipês, elaborar uma imagem positiva do regime mostrando a necessidade da intervenção militar para que a “liberdade” e os direitos individuais fossem garantidos.

Desta maneira, diversos filmes de curta metragem procuravam mostrar atrocidades cometidas por regimes totalitários associando-as ao perigo comunista que cercava o país. A este respeito Assis comenta sobre os curtas que circulavam na época.

Mostra imagens de Adolf Hitler, Mussolini e Stálin, no auge de seus delírios de ódio contra a humanidade. Há guerra na China e uma revolução em Cuba. Em meio à “desordem”, como se pudessem estar afastadas do contexto social, as indústrias trabalham. Camponeses, empresários e universitários se movimentam. A imprensa divulga dados preocupantes sobre a inflação nos países envolvidos nos conflitos. (...) Manzon trabalha em cima de imagens fixas e consegue demonstrar o seguinte

subtexto: olhem só o resultado dos protestos de rua e das reclamações salariais. (ASSIS, 2001, p. 31)

Jean Manzon Films S.A. era uma produtora de filmes de excelente competência, segundo José Louzeiro, Jean Manzon produzia filmes da mais alta qualidade para a época. Usando sempre estruturas e materiais de origem européia, sua empresa foi responsável pela realização de diversos filmes sob encomenda do Ipês, inclusive de apologia do regime militar. Em uma só encomenda, registra-se em documentos que o Ipês gastou Cr\$ 94.500,00 na produção de seis filmes em 1962.

Contra o Governo de João Goulart foram criados diversos filmes, além é claro do uso do rádio, aparelho de maior alcance comunicativo do que as telas de cinema.

Além de programas veiculados na Rádio Mundial do Rio de Janeiro, de Raul Brunini, o Grupo de Opinião Pública do Ipês partiu para a produção de filmes que enfatizassem que o “desenvolvimento” só seria alcançado com “segurança, liberdade e a livre iniciativa das empresas privadas.” Para disseminar esse conceito Brasil afora, o GOP utilizou todos os meios. As fitas produzidas por ele eram espalhadas por todos os cinemas, para serem exibidas em sessões regulares ou especiais, a partir de um acerto feito com as empresas distribuidoras e com os exibidores. (ASSIS, 2001, p. 41)

Assim, a tentativa de controlar a opinião das camadas médias tinha como objetivo criar um consenso de que comunismo era algo abominável, tirava a liberdade das pessoas e acabava com as crenças religiosas, havendo a necessidade de ser combatido pelas pessoas de “bem” (camadas médias).

Mensagens que pregavam o anticomunismo escancarado, a modernização das empresas e o engajamento do empresariado nessa luta constituíam a tônica dos roteiros. O autor se esmerava no esforço de comover a burguesia e a classe média, sem as quais não haveria apoio ao golpe. (ASSIS, 2001, p. 42)

A Marcha da Família com Deus pela Liberdade, patrocinada pelo Ipês, organizações de classe, entidades e instituições religiosas, em especial a igreja católica, foi o exemplo de êxito dessa propaganda focalizada e estratégica.

A manifestação representou a sinalização para as Forças Armadas de que teriam apoio da sociedade civil para o golpe militar, além de significar a materialização da visão do mundo da elite orgânica. A "Marcha" foi convocada em nome de dona Leonor Mendes de Barros, esposa do governador Adhemar de Barros, que reunia em sua figura os atributos da mulher brasileira ideal, realizando, portanto, a concretização da "mulher brasileira" desenhada pelas entidades.

A participação feminina no processo de preparação para o golpe foi fundamental e ganhou atenção especial por parte de organismos como o Ipês.

Uma chuva fina caía sobre a cidade, tomada pela multidão que serpenteou da Candelária à Esplanada do Castelo, portanto faixas e cartazes em nome de Deus e pela democracia. Naquela tarde, à frente da caminhada, empurrando em uma das mãos a bandeira nacional e na outra o rosário, ia uma mulher miúda, da classe média de Ipanema e moradora da Rua Barão de Jaguaribe: Dona Amélia Molina Bastos. Ao seu lado, seguia o general Olímpio Mourão Filho, dedo indicador e médio espetados para o ar. Com o gesto de vitória, ele colhia os aplausos por ter deposto o presidente da República. A passeata, que entrou para a história com o nome de Marcha da Família com Deus pela Liberdade, foi para Dona Amélia, professora primária aposentada, apenas o ponto alto de um trabalho iniciado em sua sala de jantar, no dia 12 de julho de 1962: a fundação da Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE), o braço feminino do Ipês. (ASSIS, 2001, p. 53)

A CAMDE reunia mulheres pertencentes às camadas médias da sociedade. Bem instruídas e informadas reuniam-se freqüentemente para discutir assuntos sobre a economia do país, sobre a sociedade, as ações do governo, etc. Para conseguir apoio de outras parcelas da população, eram convidadas a participar do coletivo empregadas domésticas, além de serem desenvolvidos diversos trabalhos sociais em favelas e regiões periféricas das cidades.

Nas reuniões, sempre tomavam o cuidado de não dizerem-se em luta contra o comunismo, mas sim na defesa da democracia, da família, dos bons costumes e da moral cristã. Após o golpe, eram fiscais atentas do que era transmitido pela TV, sobre o que era exibido em peças teatrais, ao que era publicado em jornais e revistas, enfim, aos meios de comunicação em geral.

Assim, o conjunto das atividades desenvolvidas em diferentes frentes de atuação objetivava a construção do consenso, pelo menos entre as camadas médias. Objetivavam difundir a idéia de que o Brasil corria risco frente ao crescimento das agitações sociais e da influência dos comunistas em organismos da administração pública. Em nome da defesa dos direitos, da democracia e da moral cristã começaram a minar o governo de João Goulart e criar as condições para que os militares tomassem o poder. Essa busca pelo consenso é a tentativa de se estabelecer uma hegemonia da elite orgânica burguesa, para que fosse possível criar as condições de golpe. Depois do desfecho de 31 de março, o objetivo do Ipês e de suas “ramificações” era justificar e legitimar perante à opinião pública a tomada do poder pelos militares.

Feito este panorama por alguns dos principais fatos da história brasileira no período nacional-desenvolvimentista, no próximo tópico será tratado especificamente sobre a questão da educação neste dado momento histórico. Será feita uma averiguação sobre como atores sociais e organizações de classe articulavam-se em torno de interesses e projetos distintos para a educação brasileira.

4.3. A Educação no Período Nacional-Desenvolvimentista

No tópico anterior foram abordadas algumas questões relacionadas à conjuntura política, econômica e social do Brasil no período nacional-desenvolvimentista. Agora, mais especificamente, o foco passa a ser a educação neste período. Procurou-se aqui discutir como ela foi concebida pelos grupos sociais e a maneira pela qual foi gerida pelo Estado.

Entre 1946 e 1964, o Estado brasileiro se filiava ao liberalismo democrático, em fase de institucionalização. No entanto, esta filiação não chegava a ocultar totalmente dentro do próprio aparelho de Estado uma tendência autoritária. Observava-se neste período uma tensão entre duas visões de Plano de Educação que, de certo modo, expressa a contradição entre as forças que se aglutinaram sob a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista que atribuíam ao Estado à tarefa de planejar o desenvolvimento do país libertando-o da dependência externa, e aquelas que defendiam a iniciativa privada, contrapondo-

se à ingerência do Estado na economia e àquilo que taxavam de monopólio estatal do ensino. Essas duas tendências repercutiram no debate que se travou por ocasião da discussão no Congresso Nacional do projeto da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Os pioneiros da Escola Nova, grupo ligado ao trabalhismo varguista, professavam um liberalismo com forte tendência social, sem, no entanto, formar um bloco homogêneo, pois havia divergências no grupo, mas não chegando a ser um empecilho para que fosse mantida a unidade.

O grupo católico, ligado à tendência defensora da privatização do ensino, nesta época formava um bloco homogêneo, pelo menos na cúpula eclesiástica. Pertencentes às antigas camadas sociais constituíam-se de intelectuais tradicionais, representando a continuidade da política educacional adequada ao modelo oligárquico, na medida em que torna a defesa da escola particular o núcleo da reprodução cultural das classes mais ricas. Ao mesmo tempo representa o setor mais organizado na luta anti-comunista.

Já os pioneiros, representavam a nova camada social ascendente, constituindo-se por intelectuais orgânicos, professavam a adaptação da política educacional ao processo econômico gerado pelas novas forças produtivas, bem como a adaptação do capitalismo dependente periférico pela reforma educacional dentro do processo de urbanização.

O conflito eclode em função da tentativa de influenciar o Estado, como instrumento de construção do consenso. Através de seus aparelhos e sua burocracia garantir-se-ia a implantação de princípios educacionais diretores das instituições de ensino. A discussão sobre o embate entre estes dois grupos, representados pelas suas respectivas tendências e as estratégias empregadas para efetivação de seus projetos políticos, será pauta do próximo tópico a ser trabalhado.

Diante desse contexto nacional desenvolvimentista da história brasileira, o que se segue nos anos seguintes é a formulação de teses que focam a educação como instrumento de desenvolvimento social, ou seja, o ponto de partida para o desenvolvimento econômico e social está na educação. Desta maneira, o período nacional-desenvolvimentista deixou algumas marcas na educação brasileira, como aponta Lúcia Maria W. Neves:

De fato, o período 1946-64 foi marcado por um crescimento da matrícula escolar em todos os níveis de ensino e, também, pelo maior investimento do Estado na expansão de sua própria rede. A taxa de analfabetismo reduzindo-se de 69,9% da população de 15 anos e mais, em 1920, para 39,5% em 1960. Não resta dúvida que essa redução proporcionou um aumento do número de eleitores e decifradores dos códigos de novo tipo da civilização urbano-industrial, mas deixou ainda marginalizada do processo sóciopolítico uma fração bastante significativa dos “meios-cidadãos”. (NEVES, 2000, p. 41)

Esta marginalização é apontada pela autora como o produto de um dualismo educacional que vinha se estabelecendo desde os anos 30.

Essa expansão quantitativa se fez mantendo o dualismo existente no sistema educacional implantado no decorrer dos anos 1930-45. A constituição de 1946 – a Constituição da redemocratização – terminou por absorver as teses modernizantes dos pioneiros da Escola Nova, apresentadas durante o processo de elaboração de 1934 e, até certo ponto, assimiladas pela ditadura Vargas. Estado e Igreja Católica continuaram formando prioritariamente as novas elites, ou seja, os intelectuais orgânicos da burguesia industrial e das demais frações do capital integrantes do bloco no poder, numa divisão de trabalho entre os níveis de ensino, da base ao topo da pirâmide educacional; e o Estado e os empresários continuaram pinçando nos segmentos populares os quadros inferiores da hierarquia socioocupacional, na tentativa de incorporar as classes dominadas à proposta educacional do capital. (NEVES, 2000, p. 41)

Ao chegar aos anos 60, a situação educacional no Brasil retrata a centralização do poder pela criação do Conselho Federal de Educação que garantia a soberania do sistema, ao adotar medidas de integração nacional e centralizar as decisões relativas à educação em geral, pela adoção de uma planificação educacional respaldada pela Carta de *Punta Del Este* e por decisões de nível mundial. A Conferência de Santiago do Chile e a Comissão Econômica para a América Latina influenciaram a educação no Brasil no sentido de estendê-la e melhorá-la em todos os graus, níveis e aspectos para atingir o Planejamento Econômico e Social no preparo do aluno para ser produtor, consumidor e portador de mão-de-obra qualificada para a indústria. A relação entre educação e desenvolvimento econômico é patente na Carta de *Punta Del Este*, já nas considerações iniciais.

Que o fim primordial da educação é o desenvolvimento integral de cada ser humano e que a parte seu valor intrínseco, a realização desta finalidade é um fator decisivo para o autêntico desenvolvimento social e econômico dos povos. Que os baixos níveis de educação nos países latino-americanos são ao mesmo tempo, o resultado e a causa de sua situação econômica e social, impondo-se dar vigoroso impulso aos serviços educacionais, a fim de romper-se esse círculo vicioso que, nos últimos anos, os países latino-americanos envidaram consideráveis esforços para estender e melhorar seus sistemas educacionais, mas que, apesar disso, insuficiências dos sistemas em apreço, constitui sério obstáculo ao progresso econômico e à integração social. (grifo nosso) (OEA, 1961, p. 27)

Nas considerações ressaltadas no documento, vale destacar o parecer de que não apenas o Brasil, mas também os países latino-americanos (evidentemente respeitando as diferenciações) possuem “sistemas insuficientes” para a promoção do desenvolvimento de seus sistemas educacionais.

Alicerçados nos compromissos assumidos na Carta de *Punta Del Este*, os acordos MEC/USAID entregavam a direção técnica da educação do país a técnicos norte-americanos. Por intermédio do governo brasileiro, foi assinada uma série de convênios entre MEC (Ministério de Educação e Cultura) e AID (*Agency for International Development*). Tais convênios já prescritos na Carta visavam promover a integração dos programas educacionais com os programas de desenvolvimento econômico. “Que a fim de assegurar-se o êxito da Aliança para o Progresso e os máximos resultados dos recursos destinados à educação, é indispensável integrar os planos para o desenvolvimento desta com os programas nacionais de desenvolvimento.” (OEA, 1961, p. 27)

Os técnicos da AID reorganizaram o sistema educacional brasileiro, desrespeitando a realidade brasileira. Como meta do Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso, um dos primeiros acordos foi para o aperfeiçoamento do ensino primário, com a expansão quantitativa dos sistemas escolares e com o aumento da sua produtividade. Posteriormente houve um segundo acordo para aperfeiçoar o ensino de Segundo Grau com a criação do SENAI (Serviço Nacional da Indústria). A finalidade era treinar mão-de-obra em cursos técnicos para a indústria. Outros acordos atingiram também o controle de publicação e divulgação de livros didáticos, além de todo o sistema de ensino

vigente na época. No entanto, as reais deficiências do ensino brasileiro e a execução de uma educação concebida por meio da e para a nossa realidade, foram caladas por decretos e pelo Ato Institucional nº 5, ao instituir a censura à imprensa, à educação e à cultura, o que possibilitou a manutenção da hegemonia da classe dominante. As reformas educacionais compreendidas no período entre 69-71 foram direcionadas pelo Ipês/IBAD (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais e Instituto Brasileiro de Ação Democrática) determinadas pelo Plano Decenal, ainda nos moldes dos acordos MEC/USAID, que consolidou a Lei da Reforma Universitária de 1968, cuja preocupação era para com a mão-de-obra qualificada para os altos escalões da indústria e da administração na qual houve e que obteve um favorecimento em oposição à educação popular. As palavras “produção” e “produtividade” ganharam destaque no campo educacional advindas da produção do sistema educacional com relação ao número de profissionais qualificados e de mão-de-obra nos setores industriais e rurais, necessários ao desenvolvimento industrial. Grupos de trabalho são nomeados para planejar e propor medidas para atualização e expansão do Ensino de Primeiro Grau, como meio de ascensão social sem considerar a formação do indivíduo, e do colegial (hoje ensino médio) com uma generalização do ensino profissionalizante.

Esta relação da educação com o desenvolvimento econômico foi fundamentada e justificada pela chamada teoria da modernização, cujo principal artífice é Rostow.³⁹ Esta teoria influenciou em grande medida o presidente norte americano Kennedy, tornando-se conseqüentemente a fundamentação teórica do programa Aliança para o Progresso.

A vinculação entre o desenvolvimento econômico e a educação surge como um fator determinante de causa e efeito. De forma que com o aprimoramento e expansão da educação, automaticamente se verticaliza o desenvolvimento econômico. Desta maneira é necessário considerar duas importantes obras também deste período: *O Valor Econômico da Educação* e *O*

³⁹ Em *Etapas do Desenvolvimento Econômico: um manifesto-não comunista*, Rostow fundamenta-se, em grande parte, no esquema apresentado dos estágios do crescimento econômico. O autor considera que nenhum país é igual a um outro, uma vez que os problemas do crescimento estão ligados aos recursos disponíveis, à cultura, à história e às instituições políticas. Porém, deve-se admitir que existam elementos em comum nos padrões de desenvolvimento dos diferentes países. Existiriam três estágios: 1. período do estabelecimento das pré-condições para o crescimento; 2. período do “take-off”, quando o país decola para o crescimento; 3. o período do crescimento auto-sustentado.

Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa, ambas de Theodore W. Schultz.

Para os partidários da teoria do Capital Humano, a educação como fator do desenvolvimento econômico, ocorre no plano macro, no caso, o desenvolvimento de um Estado e também no plano micro, tendo o indivíduo como responsável pelo seu próprio desenvolvimento.

Do ponto de vista macroeconômico, a teoria do capital humano constitui-se num desdobramento e/ou um complemento, como a situa Schultz, da teoria neoclássica, para um país sair de estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescentes taxas de acumulação conseguidas, a médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade. A longo prazo, com o fortalecimento da economia, haveria naturalmente uma redistribuição. O crescimento atingido determinaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados. (FRIGOTTO, 1999, p. 39)

Desta forma, o investimento no fator humano passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Quanto mais investimentos em educação (aperfeiçoamento, qualificação) o Estado realizar, maior será o desenvolvimento econômico desse Estado. No plano micro, quanto mais investimento o indivíduo empreender na sua qualificação, maior será o retorno econômico que este obterá.

O suposto básico microeconômico é de que o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Supõe-se de outra parte, que o indivíduo é produtor de suas próprias capacidades de produção, chamando-se, então, de investimento humano o fluxo de despesas que lê deve efetuar, ou que o Estado efetua por ele, em educação (treinamento) para aumentar a sua produtividade. A um acréscimo marginal de escolaridade, corresponderia um acréscimo marginal de produtividade. A renda é tida como função da produtividade, donde, a uma dada produtividade marginal, corresponde uma renda marginal. Na base deste raciocínio (silogístico) infere-se literalmente que a educação é um eficiente instrumento de distribuição de renda e equalização social. O cálculo da rentabilidade é efetivado a partir das diferenças entre renda provável de pessoas que não freqüentaram a escola e outras, semelhantes em tudo o mais, e que se educaram. Daí decorrem também as teses relacionadas com a mobilidade social. (FRIGOTTO, 1999, p. 44)

Para Schultz, a instrução e o progresso no conhecimento são considerados como fonte de crescimento econômico: “No decorrer das três últimas décadas, a instrução tem constituído uma fonte de crescimento maior do que o capital imobilizado, representado por estruturas, equipamentos e patrimônios.” (SCHULTZ, 1973, p. 60). Desta forma Schultz irá argumentar que nos Estados Unidos na década de 1960, o maior investimento de capital, ocorria em instrução, ou seja, em capital humano.

Mas por que capital humano? Qual o sentido desta expressão? Esta teoria tenta demonstrar que o trabalhador, mesmo desprovido dos meios de produção (capital constante), possui capitais que seriam as suas faculdades mentais, aliadas a outros elementos (trabalho físico, educação e treinamento). Ao investir na sua instrução, o trabalhador está investindo no seu capital (capital variável) desenvolvendo e aprimorando as suas faculdades mentais, que por sua vez, possibilitará que haja uma maior competência na sua qualificação. Dessa forma, mais qualificado, o trabalhador poderá aumentar os seus ganhos salariais possibilitando que haja uma mobilidade social.

Sob este enfoque, a educação é tratada como um investimento em capital humano, ou seja, o conhecimento assimilado e agregado ao ser humano é um fator que, relacionado ao mundo produtivo, possui as particularidades de aumentar a produtividade econômica e proporcionar rendimentos ao seu proprietário. (AZEVEDO, 1998, p. 16)

A teoria do capital humano foi duramente criticada por expressar a forma falsa e inversa da burguesia conceber as relações homem, trabalho e educação no interior do processo produtivo. Esta inversão e falseamento não resultam, segundo Frigotto,⁴⁰ de um maquiavelismo, mas dos limites da própria classe burguesa de conceber a realidade no seu conjunto.

Como se vê, dizer-se que o capital também é humano porque se acha configurado no homem e, por isso mesmo, é uma fonte de

⁴⁰ FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura capitalista. São Paulo: Cortez, 1999. p. 54

satisfação futura e de futuros rendimentos, denota uma tendência ideológica de estabelecer uma dimensão equivocada do conceito de capital. A educação, por exemplo, é um tipo de investimento para a sociedade e não para o indivíduo. O que nos leva a dizer que o que é capital, não é o valor de uso da força de trabalho enquanto tal para o indivíduo, mas sua dimensão de valor de troca, quando ela é transformada em mercadoria por alienação. Mesmo porque, capital humano é o conjunto de trabalhadores de uma empresa ou de uma sociedade. Daí ser capital humano uma mais-valia do trabalho potenciado. A especialização pura e simples do indivíduo, não lhe dá patente de capitalista (dono de capital) por que ele se aliena da posse do resultado do processo produtivo de que ele participa como fator preponderante, quando é forçado a vender a sua capacidade de trabalho antecipadamente. E esta é a condição imposta pelas Leis do mercado de compra do processo capitalista expropriador. (ARAPIRACA, 1982, p. 21)

Desta forma, em meio a este debate que permeia os anos de 1960, a educação superior recebe atenção especial, evidenciado pelos acordos entre Brasil e EUA, como veremos mais tarde. O modelo de desenvolvimento econômico através da educação, ganha corpo no Brasil com a proposta de reformulação do ensino superior. Esta concepção é bem evidente no estudo realizado por Rudolph Atcon, sobre a reformulação estrutural da universidade brasileira, onde ele afirma:

O grande equívoco das iniciativas de planejamento e assistência técnica dos últimos vinte 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 nos meios de produção. Sem o avanço paralelo de uma adequada preparação de recursos humanos na mesma comunidade, todos os mencionados esforços resultarão truncados e, muitas vezes, totalmente inutilizados. (ATCON, 1966, p. 11)

Em todos os aspectos de reformulação da universidade brasileira, Atcon procura evidenciar o papel fundamental da formação de recursos humanos voltados para a produção industrial do país. Isso seria posto como “missão universitária” dentro dos objetivos propostos por Atcon, dentre os quais: “1.3.2.1 - educação e treinamento de formação profissional, em número adequado às necessidades correspondentes da sociedade. 1.3.2.3 – aperfeiçoamento e treinamento especializado, em técnicas e tecnologias para o desenvolvimento

industrial da sociedade.” (ATCON, 1966, p. 09). Tal posicionamento incorpora a forma ideológica do capital humano, como propósito de formação de sujeitos individualista e tecnicista. De forma que o trabalhador se anula como classe, enredado pela promessa de um dia se transformar num capitalista na medida em que se especializa como indivíduo, utilizando a escola como possível forma de ascensão social vertical.

Esta preocupação de Atcon com o tipo de profissional a ser formado no Brasil, se dava pela falta segundo ele, de profissionais qualificados para atender à demanda social.

Até agora, a sociedade tem sido obrigada a preencher com profissionais, todas as suas posições de domínio e controle, não por que estejam melhor preparados para o desempenho dessas variadas funções, mas por que eles *são únicos possuidores de graus acadêmicos universitários*. Esta situação ilógica e anti-econômica deve mudar o quanto antes possível, e deste fim é que deve ocupar-se a nova unidade universitária aqui proposta. (ATCON, 1966, p. 15-16)

Segundo esta concepção, não cabe à universidade nenhuma ação inovadora, revolucionária, mas tão somente modernizadora, acomodatória. Esta concepção acerca dos objetivos a serem traçados pela universidade foi criticada pela UNE (União Nacional dos Estudantes) como sendo sobre tudo, uma tentativa de formar profissionais operacionais vinculados ao *status quo*, além de não ser colocado em questão as bases culturais do ensino brasileiro. Na concepção de formação de Atcon, predomina uma concepção tecnicista, sob o pretexto de “formar técnicos para o desenvolvimento”, formam-se trabalhadores com uma visão técnica fragmentada, mutilada, sem cultura geral, meros executores de tarefas, incapazes de pensar a finalidade de seu trabalho e sua inserção na história.

Essa maneira de pensar a educação pode ser denominada de “*empresarial*”, que diverge da forma “*revolucionária*” de abordagem da educação. Estes dois pontos de vista sobre educação, irão percorrer toda a década de sessenta. Goertzel classifica essas duas ideologias como sendo progressistas, elencando as distinções entre ambas.

Revolucionária: Dá ênfase à necessidade de mudança qualitativa para alterar o sistema ou estabelecer um sistema melhor. Ciência, saber e arte são valorizados por si sós.

Empresarial: Dá ênfase à necessidade de mudanças quantitativas para fazer aperfeiçoamentos progressivos no sistema. Ciência aplicada, engenharia, relações públicas e perícia administrativa tem valor para manter e aperfeiçoar o sistema.

Revolucionária: Liberdades civis, direitos humanos são importantes. Deposita-se confiança na consciência individual para manter a ordem social.

Empresarial: Autoridade, sistematização e normas burocráticas são consideradas necessárias para manter a ordem, ou mesmo consideradas como fins em si.

Revolucionária: Criatividade e inovação são valores-chave

Empresarial: Orientação para a tradição, repetição e confiança na autoridade.

Revolucionária: Não-conformista.

Empresarial: Conformista, dirigida para dentro. (GOERTZEL, 1967, p. 127)

Estes posicionamentos irão marcar e dividir os intelectuais da época. Liberais como Roque Spencer Maciel de Barros, defendiam um modelo de ensino superior aproximando-se à questão empresarial. Em várias passagens dos seus escritos ele afirma que não é papel da universidade discutir problemas econômicos e políticos. Para ele a universidade apresenta-se “como orientadora do país e ainda coloca que esta não está incluída no, processo de competição política e econômica, e sim, voltada para as tarefas da conservação e do enriquecimento da cultura.” (LIMA, 2005, p. 56)

O debate que envolve a questão do desenvolvimento econômico através de investimentos em educação não se esgota no período militarista. A teoria do capital humano continua revitalizada enquanto ideologia eficiente, para atuar nas formas diversas de manifestação das necessidades que envolvem o processo sociometabólico do capital.

A teoria do capital humano ganha uma nova dimensão e se revitaliza quando passa a ser conversa corrente a idéia que o trabalhador, para não perder a sua capacidade de permanecer no mercado de trabalho, ou seja, para garantir as suas condições de “empregabilidade”, necessita estar em contínua formação intelectual. (AZEVEDO, 1998, p. 19)

Desta maneira, a teoria do capital humano ditará como ideologia burguesa, as formas sociais que permeiam as relações de produção, dentro do sistema de acumulação capitalista. Essa discussão torna-se fundamental tendo em vista os pressupostos de desenvolvimento econômico pela educação estarem fortemente presentes nas discussões do CFE para o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (1962 e 1965). Além disso, os estudos realizados pela USAID e a essência da Reforma Universitária de 1968 seguirá a perspectiva da teoria do capital humano. Portanto esta filosofia político-econômica justificará o grosso dos investimentos nos primeiros anos da educação escolar.

Para concluir é necessário dizer que, a educação desde a publicação do Manifesto dos Pioneiros em 1932, já era vinculada como sendo necessária às diversas formas de progresso da sociedade. Mas é, sobretudo nos anos de 1960, com o auge da teoria do capital humano, que a educação é sem dúvida vista como uma fonte potencial de lucros, principalmente no que diz respeito ao ensino superior. Lucros tanto para quem a fornece (iniciativa privada) quanto para quem a recebe (investimento em educação = bom emprego = vida econômica melhor = retorno do investimento). Este fato, aliado à política de expansão do ensino superior oferecerá condições necessárias para que o CFE torne-se um balcão de negócios na abertura e regulamentação de cursos e instituições de ensino. Isto por que ao grupo hegemônico no Estado não interessava investir na ampliação da estrutura universitária por diversos motivos, preferindo incumbir esta tarefa à iniciativa privada, em outras palavras, é como se houvesse uma terceirização dos serviços. Mais a frente será tratada esta questão.

4.4. O Liberalismo *Tupiniquim*⁴¹

O liberalismo brasileiro durante sua história se caracterizou em grande medida por suas peculiaridades diante de outras vertentes clássicas. O período que será abordado neste momento é classificado por Paim como um período de predominância do autoritarismo, periodizado entre 1930 – 1985. Entendemos que o liberalismo entre 1930 e 1964 assume uma feição conservadora e muitas vezes

⁴¹ É um grupo indígena brasileiro pertencente à nação Tupi e que habita o território atual do município de Aracruz, no norte do Espírito Santo. No uso comum, *tupiniquim* é metonímia de Brasil ou brasileiro.

autoritária, em muitos casos uma sobrepondo-se à outra. Para esta análise foi preferível utilizar a denominação de autocracia ao invés de autoritário, sobretudo no pós-64. Isso por que o golpe de 1964 não foi o desejo da maioria dos liberais, representava apenas o desejo de um grupo que em grande parte pertencia à UDN, (dentre às várias UDNs como aponta Benevides, que posteriormente se transformou em ARENA, Aliança Renovadora Nacional) e que se torna hegemônico com o golpe. Para tanto, o objetivo neste tópico limita-se a discutir as manifestações políticas de diferentes correntes do pensamento liberal, de forma que permita entender suas ambigüidades e contradições no momento de articulação de atores e grupos políticos.

Com a ascensão de Vargas ao poder, duas idéias ganham força na cena política brasileira. A primeira diz respeito à crença de que o liberalismo não solucionaria os problemas sociais. A segunda seria o repúdio pela idéia de partido político, questão apontada por Benevides: “Em termos gerais, esta noção negativa de partido vem associada, com conteúdo pejorativo (“interesses mesquinhos”) à idéia de *facção*, ou com contudo doutrinário (afinidades com regimes totalitários) à idéia de *partido único*.” (BENEVIDES, 1981, p. 151)

Nos anos entre 1930 e 1940, os defensores do liberalismo revelaram-se fiéis a uma agenda que contemplasse, ao mesmo tempo, alguns primados do liberalismo de matriz européia, acompanhados por elementos contrários a seus princípios. O autoritarismo e o elitismo parecem compor a outra face da moeda do liberalismo brasileiro. Esta é uma das faces ambíguas do nosso liberalismo. Ao mesmo tempo em que há uma gestação de oposição à Vargas e à sua forma de governo, (populista e autoritária) há liberais que defendem um Estado forte, elitista e em grande medida, autoritário.

Os intelectuais que assinam o manifesto de 1932 são, em sua grande maioria, Liberais. Neste documento, defendem a educação pública de qualidade, a sua integralidade, a organização dos sistemas de ensino pelo Estado e possuem relações muito próximas com Getúlio Vargas, principalmente no que diz respeito ao projeto de desenvolvimento sustentável de seu governo. Por outro lado, na cena política brasileira, há existência de Liberais que são contrários ao monopólio da educação pelo Estado, defendendo a privatização, possuem total

aversão ao governo Vargas, defendem a prática golpista e elitista na política nacional.

Levando em consideração as prerrogativas do Liberalismo Clássico europeu, afinal, de que liberalismo estamos falando? Do liberalismo *tupiniquim*.

Para que seja possível entender como foi encaminhada a discussão do projeto da LDB no Senado Federal, os discursos dos atores envolvidos, as estratégias dos grupos distintos, bem como a polarização dos intelectuais no CFE, é necessário realizar uma discussão sobre o pensamento liberal brasileiro e a sua *práxis*.

O pensamento liberal europeu encontra-se ligado às experiências históricas concretas da implantação do constitucionalismo, que, ocorre em regra geral, durante o fim do século XVIII e ao longo do século seguinte. Os fatos mais marcantes deste movimento são: a Revolução Gloriosa (1688), a revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789). Embora inspiradas por distintas sensibilidades filosóficas e políticas, as revoluções liberais partem de um pressuposto comum – a necessidade da limitação do poder soberano -, ponto que encontramos nas obras de todos os autores da época, considerados, por isso, liberais. Na verdade, estes autores oitocentistas ganham dimensão, em boa medida, porque, graças à divulgação e penetração das suas idéias, contribuem para a progressiva substituição dos regimes monárquicos concentracionistas ou absolutistas, que vão sendo substituídos por sistemas de governo baseados em regras jurídicas, que visam delimitar o poder das instituições soberanas pela consagração dos direitos individuais e da teoria da separação dos poderes.

A vida do homem moderno, desde sua dimensão mais íntima até sua inserção no mundo da política, passou a ser protegida e regulada por uma lei. Para o pensamento liberal esta lei não seria fruto da vontade de um indivíduo ou de um grupo social. Ela seria consequência de um processo político legitimado pelo conjunto da sociedade. A ‘Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão’ (1789), promulgada durante a Revolução Francesa traduz, de maneira exemplar, a importância do princípio da lei como regulador da vida do cidadão.

Dentro do pensamento liberal clássico houve, portanto, concepções distintas, na maioria das vezes em função de aspectos peculiares de determinada realidade material e/ou espiritual⁴² de uma sociedade.

O liberalismo que se desenvolve no Brasil a partir dos anos de 1930, está estritamente ligado às oligarquias destronadas com a “revolução de 30” e na oposição à Vargas. No entanto, existem intelectuais que mantêm proximidades com Vargas, sobretudo com seus projetos de desenvolvimento nacional. Esta dicotomia pode ser mais bem entendida se a compararmos com as relações entre o Partido Democrata e o Partido Republicano nos Estados Unidos. Neste caso, ambos possuem orientação liberal, o fator principal que marca a distinção de ambos é a forma como concebem a intervenção estatal na sociedade. Neste sentido podemos entender por que os liberais que assinam o manifesto de 1932 possuem vínculos político-ideológico com Vargas e outras tendências liberais fazem oposição ao mesmo, tendo um projeto político-econômico distinto.

O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" consolidava a visão de um segmento da elite intelectual liberal republicana que, embora com diferentes posições ideológicas (pois o grupo não era homogêneo), vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, o texto foi assinado por 26 intelectuais. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 1930, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Dentro dos propósitos do liberalismo estadunidense (mais especificamente do liberalismo Republicano), principalmente pelas idéias de Dewey, a educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana (diante do modelo tradicional), a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais a que se abrem as mesmas

⁴² Espírito aqui entendido como a manifestação das idéias ou o nível de desenvolvimento da mentalidade de uma dada população, ou melhor, no sentido marxista, o plano de desenvolvimento ideológico da classe dominante.

oportunidades de educação. Mais a frente, em 1946, a nossa Carta Magna irá se aproximar desta perspectiva “social liberal”.

Os princípios liberais da Carta de 1946, que asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais do século em que vivemos. Foi assim, pois, que, ao aliar garantias, direitos e liberdade individuais, com intervenção do Estado para assegurar essas garantias, direito e liberdade a todos, a Constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século XX. Nisso ela se distanciava também da ideologia liberal-aristocrática esposada pelas nossas elites, no antigo regime. (ROMANELLI, 1990, p. 171)

Esta feição do liberalismo visa dar as mesmas condições de oportunidade para que a população possa ter acesso à educação. No tempo presente poderíamos chamar-mos isto de “equidade”⁴³, e quanto a este propósito o título de uma das obras de Anísio Teixeira deixa claro: *“Educação não é Privilégio”*. Portanto, os objetivos de construção de uma educação pública ampla no país, estão em plena conformidade com o pensamento liberal republicano estadunidense. Posteriormente ainda veremos que a USAID irá proferir várias críticas às políticas de expansão da rede privada no Brasil.

Em contrapartida, os liberais que fazem oposição a Vargas, têm em comum a sua marginalização após 1930 e/ou 1937 com o Estado novo.

Adversários de tempos imperiais, velhos inimigos, desafetos jurados, reúnem-se com a finalidade única de apressar a queda de Vargas e suprimir seu regime. No segundo semestre de 1945, já se registram desmembramentos em pequenos partidos PL, PR, PSP, além das defecções individuais – tanto pela esquerda, quanto pela direita – o que torna mais importante identificar *na época de sua fundação*, os diversos grupos que compunham a UDN. (BENEVIDES, 1981, p. 29)

Representante em tese da elite liberal brasileira (mais especificamente da elite liberal mineira) a UDN (União Democrática Nacional) congregava diferentes intelectuais, representantes de diferentes camadas sociais. Diante disso, Maria

⁴³ Este princípio de “equidade” encontra-se presente em diversos programas de ajuda financeira concedidos a países do terceiro mundo. Pode ser encontrado em diversos documentos de organizações multilaterais ao tratarem de suas políticas foquistas (sobretudo nos anos de 1990).

Victoria de Mesquita Benevides em um profundo estudo sobre a organização, desde seu surgimento até o seu fim na década de 1960, aponta para a existência de várias UDNs.

A coexistência de grupos políticos dentro da UDN foi abordada, embora de maneira difusa, na primeira parte deste trabalho. Para cada conjuntura foi destacada a predominância de um determinado grupo, ou a divergência entre eles. Tratou-se da “Banda de Música” e da “Bossa-Nova”, dos legalistas e dos golpistas, dos “chapas brancas” e dos “realistas”. A análise sugeriu que a diferença relevante é aquela que opõe os “históricos” (os bacharéis, os legalistas, parte da “Banda de Música”) e os “realistas”. Seriam, grosso modo, os “autênticos” e os “pragmáticos”. Na verdade, “chapas brancas” e “adesistas” existiram sempre em qualquer partido. Mas o PSD, por exemplo, não se poderia falar em “vários PSDs” pela distinção entre “puros” e “realistas”; todo pessedista, por definição, era realista, pragmático, governista. Na UDN essa distinção permaneceu com certo vigor; se em 1964 a “Banda de Música” e a “Bossa Nova” uniram-se no “governo da Revolução”, a distinção entre os “realistas” e os “bacharéis” acentuou-se com o tempo. Como foi visto no capítulo final da primeira parte, os históricos se afastaram (ou foram afastados) definitivamente da Revolução (“traída”), dos militares (“árbitros autoritários”) e dos antigos correligionários que permaneceram na ARENA. (BENEVIDES, 1981, p. 224-225)

As denominações dos grupos apontadas pela autora, indicam certa falta de unidade, além de evidenciar divergências de posicionamentos dos diferentes intelectuais no seio da organização. Isso ocorre em função da pluralidade de representação das bases que a UDN agrega. Esta organização não possuía uma única representação, ou seja, ela representava interesses das camadas médias urbanas e também de oligarquias rurais.

A discussão sobre as bases sociais da UDN implica, também em retomar a noção corrente de que a UDN seria ao mesmo tempo partido das classes médias urbanas e das oligarquias rurais. O paradoxo é apenas aparente se admite a existência de várias UDNs. Parece claro, por exemplo, que a UDN carioca – efetivamente ligada a setores das classes médias, como militares, profissionais liberais, pequenos comerciantes e jornalistas – pouco se aparentava com a UDN nos Estados do Nordeste, cujas bases se confundiam com as do PSD. (BENEVIDES, 1981, p. 213)

Embora estes liberais sempre tenham tentado associar a sua imagem a uma organização popular, de maneira alguma estavam ligados a tais interesses. “A UDN nunca foi um partido popular. Nascida em berço fidalgo, de uma aliança marcada por representantes das “tradicionais famílias mineiras” e das oligarquias paulistas, a UDN nunca conseguiu transcender a sua origem senhorial.” (BENEVIDES, 1981, p. 212)

Mas esta organização que nasce como movimento de oposição à Vargas pode ser considerado um Partido? Sim, mesmo ainda sendo forte o clima antipartidário dos anos de 1930 ⁴⁴, a sua estrutura de organização possuía tais características. “A UDN foi, de fato, um partido político. Embora tenha surgido como um movimento, a UDN organizou-se como partido, e não apenas como uma facção em luta pelo poder ou um grupo de pressão.” (BENEVIDES, 1981, p. 156)

Diante desta realidade em que surge a organização, sua *práxis* será a marca registrada de uma das facetas do liberalismo *tupiniquim*. As estratégias de atuação, o posicionamento diante de questões nacionais, alianças e programas defendidos, a estruturação partidária, etc. Seguirão muitas vezes na contra mão do que conhecemos por liberalismo clássico. A defesa de um Estado forte, da intervenção militar, restrição à democracia política, o elitismo e repúdio às políticas ditas “populistas”, far-se-ão parte das características deste partido ao longo de sua história.

Muitas das idéias que aparentemente se mostravam contraditórias frente ao que chamamos de “clássicos”, vinculavam-se às necessidades de uma camada social em declínio, que, em linhas gerais, compunham o grosso da base udenista. Mesmo havendo várias UDNs representando interesses de distintas camadas sociais, sua base eram as oligarquias pertencentes às estruturas da República Velha. A UDN levantava a bandeira e defendia interesses que lhes

⁴⁴ Segundo Afonso Arinos de Mello Franco, com o advento da República: “A mentalidade republicana era Federal em primeiro lugar; em segundo, anti-partidária, no sentido nacional.” (FRANCO, 1974: 53) Na perspectiva do autor, ao assumir um partido na cena política nacional, havia muitos conflitos de âmbito provinciano, (por isso do aparente paradoxo na citação do autor. Havia um “consenso” político enquanto federação, mas o poder local tornava-se empecilho na esfera nacional) o que era geralmente alimentado pelas fileiras representadas por abolicionistas e escravocratas. O envolvimento do exército na política atuando como se fosse um partido político também favoreceu o desprestígio por este tipo de organização. Os desgastes gerados pelo processo social que finda a escravidão, o advento da República, o envolvimento dos militares, a corrupção nos processos eleitorais, tudo isso levará a uma descrença na organização política na forma partidária que marcará boa parte do primeiro quarto do século XX.

eram mais convenientes, seja por interesse político-partidário ou não. Nesta relação não há uma camisa de força (preceitos teóricos) que engesse as ações do partido, impedindo-o de alcançar as vantagens almejadas em jogadas políticas. Se for mais interessante levantar uma bandeira que beneficie interesses das camadas médias urbanas por que não fazer, é claro que, desde que haja uma análise política, digamos, de custo benefício. “A grande ambigüidade do liberalismo udenista decorria das contradições entre as idéias liberais que inspiraram os fundadores e as necessidades reais das classes médias que, teoricamente pretendiam representar”. (BENEVIDES, 1981, p. 248) Este movimento do partido é o que muitos autores vão classificar como “liberalismo ambíguo” ou “às avessas”.

Para exemplificar esta postura do partido, passemos a analisar algumas de suas características. Benevides chama a atenção para o seguinte aspecto quanto à relação entre o Estado Novo e os udenistas.

Os liberais defendiam um Estado forte e a “democracia robusta”, estava em causa a oposição a Getúlio Vargas, e não ao autoritarismo do regime por ele instalado. No começo da década de 30, por exemplo, os futuros udenistas também repudiavam o “liberalismo ingênuo” condenado pelo *Estado de S. Paulo*. Em 1933 dizia Juraci Magalhães: “não tenho o fetichismo da liberdade. A democracia liberal é o regime da irresponsabilidade, que só interessa aos exploradores das massas”. (BENEVIDES, 1981, p. 246-247)

É evidente que a oposição à Vargas destinava-se ao seu plano de governo, ou seja, aos interesses que o plano representava. Autoritarismo e autocracia nunca foram mal vistos pelos udenistas, pelo menos na sua grande maioria. Portanto, se analisadas as razões pela qual defendiam a intervenção militar e a restrição à participação política, vamos perceber a estreita ligação com a prática corrupta e fraudulenta das eleições⁴⁵ e a influência que a política populista de Vargas exercia no processo eleitoral.

O militarismo foi uma constante, enraizado na declaração de Armando de Salles Oliveira de que “fora do exército não há salvação” (1939). A intensa pregação golpista, e seus momentos

⁴⁵ Herança da República Velha, onde era comum haver o “voto do defunto” e o “voto do cabresto”.

vitórios (54 e 64) permanecem associados à imagem da UDN. A perplexidade não se refere apenas a uma determinada situação histórica, na qual se admite que um liberal defenda o golpe. A heresia estará em defender o “estado de exceção”, o golpismo, como alternativa válida de ação política, através, por exemplo, do instrumento ideológico utilizado por Carlos Lacerda, que “defendia o golpe para evitar o golpe por via eleitoral”. E ao contestar os resultados das urnas a UDN ia mais longe, pois passava a conspirar contra a posse dos eleitos, quando vinculados, de uma forma ou de outra, ao temido getulismo. Quanto às reservas de participação política trata-se da desconfiança em relação ao movimento sindical (“as greves são sempre políticas”, denunciavam) ou à capacidade do povo para escolher seus representantes. “O povo errou”, diriam, inconformados com as vitórias de Dutra, Getúlio, Juscelino e Jango. (BENEVIDES, 1981, p. 249)

O jogo político baseado na idéia de que “chora menos quem pode mais” é que delineará as ações e postura do partido. A corrupção e as fraudes nas eleições serão os argumentos utilizados para justificar a força, o golpe e a intervenção. O populismo que agregava a aproximação das massas através de sindicatos e movimentos populares justificará a defesa do elitismo. Nesse último caso, “na década de 1930, os liberais brasileiros entregaram aos agrupamentos autoritários – e sobretudo aos castilhistas no poder – a bandeira da questão social.” (PAIM, 1998, p. 186) Em função disso - da associação das causas sociais à Vargas - que fez-se abrir espaço ao elitismo do partido. Além do mais, a influência bacharelesca e mineira (ligada à tradição familiar na vida política), promovia uma elitização no interior da organização. Ambos os casos pertencem a raízes históricas da política brasileira. “É sabido que a vida política brasileira, da Colônia à República, permanece ostensivamente marcada pela presença do bacharel, aquele personagem impiedoso e finamente observado por Machado de Assis, que lhe criava o prestígio na formação eminentemente retórica e literária.” (BENEVIDES, 1981, p. 259) A questão familiar “era tão enfatizada que Afonso Arinos interpreta a evolução de Astrogildo Pereira, então liberal, para o anarquismo e depois para o comunismo, pelo fato de não ter uma tradição política de família.” (BENEVIDES, 1981, p. 256)

Esta valorização da tradição familiar e acadêmica mantinha estreita ligação com a defesa do elitismo, tanto internamente, quanto fora do partido.

O liberalismo udenista permanece, sem dúvida, marcado por um profundo elitismo. Um dos aspectos mais interessantes desse elitismo se refere à crença inabalável na *presciência das elites*. O corolário dessa tese se enraíza na convicção de que o povo jamais será politicamente responsável; no máximo poderá ser “politicamente educado” ou “guiado”. (BENEVIDES, 1981, p. 252)

Uma das razões deste elitismo fora do partido era a descrença de que o povo possuísse capacidade de fazer suas escolhas certas na hora do voto. Neste sentido, a defesa do golpe também é justificada, uma vez que a má escolha dos governantes era produto da ignorância das massas.

Em termos de prática política esse elitismo, assumido de maneira ostensiva, se revela em duas constantes da trajetória udenista: a identificação de reivindicação sociais e, especificamente, trabalhistas, com a desordem, “o caos”, e um solene desprezo pelo povo – “as massas” – refletido na permanente revolta com a derrota nas urnas, considerada “fruto da ignorância popular”. A soma desses dois elementos constituiria um sólido argumento para a defesa da intervenção militar e da repressão ao movimento operário (a “anarquia e a subversão”) por um lado, e do golpismo e da contestação dos resultados eleitorais, por outro. (BENEVIDES, 1981, p. 253)

O golpe justificava-se como um mal necessário, para corrigir aquilo que o povo havia feito errado. A elite liberal mineira, composta em boa parte por bacharéis e famílias de grande tradição política, defendiam a democracia consolidada na ordem, ordem no sentido relativo, dependendo dos interesses em jogo.

Esta é uma das faces do liberalismo *tupiniquim*, que se configura a partir de 1930. O liberalismo, no entanto, era aquele mesmo: “um liberalismo pré-democrático, inspirado nas concepções clássicas dos direitos naturais do homem, dos direitos da propriedade, do primado da razão, enfim, o liberalismo clássico de Locke e do Iluminismo Francês.” (BENEVIDES, 1981, p. 251) E mais adiante a autora ainda afirma: “As contradições na herança, portanto, são inerentes ao próprio liberalismo brasileiro, do Império à República, em suas aproximações e distanciamentos com os ideais democráticos”. (BENEVIDES, 1981, p. 251) Nesta última parte há uma discordância em relação à autora. O liberalismo nunca foi o baluarte da democracia, os próprios autores clássicos defendiam idéias que representavam interesses específicos de um dado momento histórico. Em

entrevista Jacob Gorender comenta sobre a relação entre o liberalismo e a escravidão, apontando as contradições inerentes ao seu nascimento.

Em tese, o liberalismo europeu defendeu o trabalho livre, o mercado de trabalho de assalariados juridicamente livres. Defendeu a eliminação das injunções feudais, do pagamento da corvéia; enfim, de todos os tributos característicos do sistema feudal. Mas é preciso lembrar que o próprio Adam Smith não era contra a escravidão nas colônias. Ou seja, o próprio liberalismo europeu já nasceu sob esta contradição; mesmo a Revolução Francesa decretou a libertação dos escravos nas colônias francesas em 1794, mas Napoleão restabeleceu a escravidão oito anos depois. Ou seja, o próprio liberalismo, inglês ou francês, padeceu dessa contradição, que talvez não seja uma contradição entre liberalismo e o escravismo, mas somente uma incorporação do escravismo como integrante de um sistema colonial. Trabalho livre na Europa, escravidão nas colônias americanas – tal a ordenação segmentada, estabelecida pela teoria liberal. Note-se que Thomas Jefferson, um dos principais líderes da emancipação dos Estados Unidos, foi o redator da declaração da Independência, segundo a qual todos os homens são iguais. No entanto, Jefferson era grande proprietário de escravos e não via nisso incoerência, pois julgava os negros pertencentes a uma raça de inteligência inferior. (GORENDER, 1987, p. 211)

Além desta contradição posta por Gorender, ocorreram outras em diversos momentos históricos a partir da prática do pensamento liberal clássico. Isso nos leva a crer que na verdade há uma diferença entre a idéia liberal ou pensamento liberal e a sua prática, uma vez que, nesta última, a doutrina é empregada de forma antagônica, contradizendo-a a si mesma.

No caso do Brasil, durante a sua história o liberalismo *tupiniquim* se mostrou aparentemente antagônico, isso devido às necessidades das camadas que representava. A realidade da estrutura social brasileira e a forma como assumiam as práticas políticas (coronelismo, voto do cabresto, voto do defunto, etc) levou os liberais a assumirem posturas que eram necessárias até mesmo por uma questão de afirmação e/ou “sobrevivência” do grupo.

Contrapondo-se a esta vertente do liberalismo, intelectuais, em exemplo daqueles que assinaram o manifesto pela nova educação, emparelharam suas perspectivas de desenvolvimento econômico e social juntamente aos planos varguistas. Principalmente no que diz respeito ao controle do Estado em um sistema nacional de educação. Estes liberais em grande medida estavam ligados

à nova burguesia que ascendia com a revolução de 1930 e que nos anos seguintes, travará no campo da educação uma grande batalha contra a política educacional que legitima a privatização de nossos sistemas de ensino. É desta maneira, portanto, que houve liberais defendendo a educação pública e liberais defendendo o domínio privado desta.

No próximo tópico a atenção passa a ser dada aos argumentos, estratégias e aos intelectuais que representavam as facções liberais distintas no processo de discussão das políticas educacionais dentro e fora do Congresso Nacional.

4.5. A Estratégia Privatista na Educação Brasileira

No tópico anterior foram discutidas as diferentes vertentes do pensamento liberal brasileiro, esta diferenciação é essencial para que seja possível entender como os grupos sociais e políticos se organizaram no momento em que é iniciado no Congresso Nacional o debate em torno do projeto que determinou as diretrizes para a educação nacional. Neste sentido, o objetivo neste tópico é analisar como os grupos políticos articularam-se no intuito de fazer valer suas propostas e objetivos no campo da política educacional, principalmente o grupo ligado aos interesses do setor privado que paulatinamente foi ganhando corpo e espaço no Congresso e fora dele.

A influência pedagógica e filosófica de educadores norte-americanos e europeus ocorreu no Brasil em meados da década de 1920 do século passado. O movimento conhecido por Escola Nova, tinha por objetivo, alinhar o país juntamente com os desenvolvimentos teóricos e práticos na área da educação, a outros países. Na década de 1920, a Associação Brasileira de Educação (ABE) era a principal organização aglutinadora de intelectuais interessados em remodelar a educação no país. Nela, congregavam-se Católicos e Liberais, trabalhando em prol de causas comuns, envolvidos numa mesma campanha cívico-educacional. Por meio da introdução da ciência e de técnicas modernas, todos buscavam redimensionar o sistema educacional para engendrar uma nova civilização.

Com a chegada dos anos de 1930, a perspectiva educacional dos renovadores passa a entrar em consonância com os pressupostos das políticas

de desenvolvimento do governo Vargas, neste sentido, uma educação desvinculada da instrução moral e cívica não era vista como cabível. Para formar o indivíduo ideal à nova ordem social deviam-se disciplinar seus corpos, corações e mentes. Neste contexto, o Estado despontava como a única instância de poder competente para responder pela educação das novas gerações, o que seria feito por intermédio de escolas mantidas sob o controle dos poderes públicos. “O Estado, portanto, era elevado ao patamar de representante dos anseios da nação e a educação pública era guindada à condição de formadora de cidadãos em consonância com os projetos políticos” (CUNHA, 1998, p. 54).

Para discutir as estratégias empregadas pelos diferentes atores no campo político-ideológico, no processo de discussão das políticas educacionais, mais especificamente na discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961. Primeiramente, serão analisados os principais argumentos utilizados em discursos no período, tanto pelos defensores das instituições particulares, quanto pelos defensores das instituições públicas de ensino. O próximo passo será uma abordagem aos principais intelectuais representantes dos respectivos grupos e as estratégias no campo político para a concretização de projetos distintos.

Intelectuais de diversos matizes, católicos e liberais ⁴⁶, moviam-se, assim, num mesmo terreno de debate: a educação escolar. Ambos propunham a reforma educacional sob a ótica da formação da nacionalidade e tinham como ideal a legitimação de uma educação que situasse o país dentro dos ditames da “Ordem e Progresso”, mas, para o grupo católico, particularmente, esse ideal só poderia

⁴⁶ Existem autores como Ghiraldelli que dividem em quatro tipos de correntes no campo educacional nos anos 30 - Católica, Liberal, Integralista e Comunista – para tanto, não concordamos com esta divisão. Mesmo havendo perspectivas distintas entre Integralista e a Igreja, intelectuais pertencentes ao clero ocuparam cargos da administração pública e procuraram através de suas funções, desenvolverem seus trabalhos de acordo com suas convicções e credos. Alceu Amoroso Lima no momento em que ocupou seus cargos não deixou de fazer parte do clero e/ou de ser simpatizante do integralismo. Evidentemente que em sua atuação como homem público seus ideais religiosos e políticos foram manifestados. Dessa forma, entendemos que, embora a igreja seja distinta do integralismo, os intelectuais que a representavam, muitos deles, como Alceu, também manifestavam interesses do integralismo. Quanto aos comunistas, estavam envolvidos ou engajados no movimento renovador dos liberais, embora tivessem sua própria concepção sobre educação, a defesa de uma educação atrelada ao Estado, laica e pública, não fugia tanto a seus princípios, além disso, sua atuação no movimento em defesa da escola pública foi fundamental. Sendo assim, pode-se dizer que havia certo engajamento entre as perspectivas dos liberais e comunistas naquele momento, na luta por projetos hegemônicos.

ser alcançado por meio de uma política sintonizada com os princípios cristãos e familiares.

A publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ocorrida em 1932 logo após a IV Conferência Nacional de Educação realizada em 1931, acirrou o conflito entre educadores católicos e liberais, há tempos iniciado. Tal publicação é o resultado de uma solicitação do governo aos educadores para que fornecessem as bases da política educacional para o país, após a Revolução de 1930. Neste sentido, o Manifesto funcionou como uma estratégia de poder, um documento que visava reafirmar princípios e, em torno desses, selar as alianças necessárias ao enfrentamento das disputas políticas do momento. No entanto, a defesa feita no histórico documento, de uma escola pública laica, regida pelos princípios de obrigatoriedade e gratuidade, acabou agravando a árdua disputa teórica e política em que os dois agrupamentos buscavam exhibir para conduzir o aparato educacional de um novo país.

A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. (...) A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas. (...) A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. (Grifos nosso) (MANIFESTO, 1932, p. 45, 47, 48)

As principais divergências entre Católicos e Liberais, dizem respeito à laicidade da educação, de sua centralização nas mãos do Estado e do seu financiamento. Este debate ganhou corpo durante o período de discussão do projeto da LDB, iniciado na década de 1940 até os anos de 1960 quando foi aprovada no Congresso a Lei 4.024.

A grande confrontação, na discussão da LDB, estabeleceu-se entre os privatistas do ensino e os educadores que defendiam a escola pública, gratuita e laica. Os privatistas combateram o Projeto Mariani, e fizeram do Substitutivo Lacerda a sua bandeira. Nesta trincheira ficaram os católicos sob a liderança da AEC (Associação de Educação Católica), que deflagrou a Campanha de Defesa da Liberdade de Ensino em oposição à Campanha de

defesa da Escola Pública. A AEC mobilizou os colégios católicos, os Círculos Operários, a opinião pública conservadora e pressionou o Congresso Nacional. Esta militância católica começou a “rachar” na JEC (Juventude Estudantil Católica) e JUC (Juventude Universitária Católica) face à posição do movimento estudantil em favor da escola pública. A Campanha de Defesa da Escola Pública retomou o pensamento liberal norte-americano e europeu do final do século XIX (ao qual se somaram os marxistas), mobilizou a opinião pública progressista, o movimento estudantil, e obteve o apoio operário (I e II Convenções Operárias em Defesa da Escola Pública, Sindicato dos Metalúrgicos, São Paulo, 1961). (GÓES, 2002, p. 13)

Esta disputa entre a Igreja e os renovadores, representa para a história da educação brasileira, um momento de amadurecimento do “campo educacional” no país, pois, segundo Bourdieu, uma das características centrais de um campo é “a luta entre o novo que está entrando e que tenta forçar o direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência.” (BOURDIEU, 1983, p. 89), ou seja, o “novo” representado pelos proponentes de uma reformulação do sistema nacional de ensino, e a Igreja Católica, que pretendia manter sua preponderância no setor educacional do país conquistada ainda durante a colonização. Neste sentido, Libânia Garcia comenta a relação entre o novo e o velho que se inaugura com a assinatura do Manifesto.

Ao delinear a identidade do grupo que o assinou, o Manifesto define, simultaneamente, o contorno da nação do futuro. Nesse processo, o contraste novo x velho comanda as críticas à fragmentação e desarticulação do sistema de ensino, à falta de visão global das elites políticas, bem como a falta de ação do Estado na solução dos problemas nacionais. (GARCIA, 2002, p. 126)

A separação entre igreja e Estado em 1889 foi um trauma de difícil superação para a igreja católica, principalmente no que diz respeito à administração da educação nacional. Historicamente, a igreja tem dividido com o Estado a responsabilidade pela educação. Ela apóia e compartilha as teses de defesa da escola privada, que podem ser apreendidas da encíclica *Divine Illius Magistri*, de Pio XI. Nesta encíclica a Igreja apresenta sua doutrina sobre a educação, reafirmando que pertence de modo eminente à Igreja e à família, cabendo ao Estado apenas suprir as deficiências da família, sendo-lhe injusto e

ilícito o monopólio educacional. O princípio de uma escola universal, pública e gratuita, desvinculada de quaisquer privilégios religiosos, nunca foi bem recebido pela igreja. Jamil Cury sintetiza como é vista a educação por esta instituição.

A educação é vista como uma inclinação natural, dada a natureza racional do ser humano. Ela é também preceito de lei natural pela qual o homem busca, em sociedade, a verdade e descobre nas coisas criadas a vontade do Criador. Esta inclinação natural em direção ao ideal pedagógico necessita da competência de três sociedades, a fim de orientá-lo ao verdadeiro fim. Estas são: a sociedade sobrenatural representada pela igreja, a sociedade natural representada pelo Estado. Cada uma visa seu fim próprio através de seus próprios meios. As três são necessárias, distintas e unidas por Deus. Às três cabe a responsabilidade da educação em harmonia e cooperação. (CURY, 1988, p. 57)

Nesta citação, percebe-se o caráter religioso que a igreja mantém do processo educativo. Para o pensamento católico da época, a missão educativa da igreja não provém de uma concessão humana, é um direito divino e um direito natural dada à teleologia das ações humanas. Deste modo, e seguindo esta perspectiva, entende-se que a educação não pode ser abstraída da religião, cabendo à igreja católica a legitimidade de ação no processo educacional. Ao Estado, portanto cabe.

O Estado tem por missão essencial, não subverter, mas desenvolver a natureza do homem, acatar a hierarquia das faculdades e cooperar com a família e a Igreja, pela escola, na expansão integral das atividades físicas, intelectuais, morais e religiosas de suas gerações. No exercício desta expansão ele consubstancia a felicidade terrena e prepara a felicidade eterna. O Estado é apenas meio para proporcionar aos seus membros a oportunidade de desenvolver organicamente estas virtualidades. (CURY, 1988, p. 58-59)

Fica claro nesta citação de Cury, que para os católicos, o Estado deveria proteger os direitos da família garantindo os meios favoráveis a fim de que o processo educativo em todas as suas instâncias seja desenvolvido plenamente e satisfatoriamente. Em outras palavras, o Estado não deve exercer o monopólio sobre a educação, esta seria responsabilidade da família, a ela o Estado deveria conceder recursos para os fins educacionais, de maneira que os pais poderiam assim, escolher o tipo de educação que lhes convém. É neste ponto que se aplica

a questão do direito à “liberdade de ensino”. Em um documento produzido por Cardeais, Bispos e Arcebispos reunidos em Goiânia entre 3 e 11 de julho de 1958, constantemente são usados estes argumentos.

Não vamos afirmar, porém, que o Estado deva ignorar a obra educativa ou dela desinteressar-se. Pelo contrário. O seu dever de vigilância, de estimulação, de orientação, para com todas as coisas que digam com o progresso das atividades da comunidade, faz do Estado a grande força supletiva na obra da educação. Instituição mais bem aparelhada, o Estado deve oferecer os meios materiais para que a família possa cumprir a sua missão educativa, o equipamento técnico mais adequado para a escola realizar-se. Nunca, porém, tomar o lugar da família, comandando-a ou impondo-lhe concepções de vida. Seria um abuso e uma extrapolação. (VOZES, 1958, p. 598)

Todas as argumentações da igreja visavam criticar a postura dos liberais que defendiam a educação como instância obrigatória, gratuita, universal e ministrada pelo Estado. Para isso, utilizar-se-ão de diversos argumentos, entre eles os que ressaltam a questão da “liberdade de ensino”.

Mas a voz da natureza e da razão, o consenso unânime dos povos, as leis positivas de todos os Estados civis democráticos, o ensino da Igreja, proclamam concordemente que a educação dos filhos é um dever natural de quem lhes deu a vida. O direito de educar decorre da própria geração dos filhos. Depois que estes atingem seis ou sete anos, a família necessita de uma escola para dar-lhes formação completa. A escola deve ser, pois, considerada um prolongamento e um aperfeiçoamento da família. E os pais confiando os filhos à escola não podem renunciar ao seu direito inalienável de educar, mas somente o delegam, na medida reclamada pelo bem dos filhos e da coletividade. Realmente se a educação dos filhos é um direito natural e intangível da família, as pessoas associadas a essa obra educativa, mestres e dirigentes dos institutos escolares são mandatários e representantes dos pais. E como a escola significa preferir uma certa forma de educação escolar, informada de especiais princípios pedagógicos, morais e religiosos. Decorre daí um primeiro e fundamental aspecto da liberdade escolar: a livre escolha a escola por parte dos pais. Os direitos da família são anteriores e superiores aos do Estado e da comunidade política que se constitui pela união de famílias existentes antes dele. (ARNS, 1958, p. 31)

Esta valorização da família no processo educativo em detrimento do Estado ocorre em função da argumentação de que a primeira instituição é anterior

à segunda. Ora, neste sentido a horda⁴⁷ é anterior à família nem por isso deve ter prioridade. Mas como é de praxe da igreja católica atribuir às relações humanas um caráter de naturalidade, como se homens não fossem sujeitos da sua própria história, com a educação não seria diferente. A educação para esta instituição é um direito natural legado à família. Ter o direito de poder escolher a educação desejada aos filhos pressupõe que é dever do Estado prover às famílias dos recursos necessários para tal, ou seja, subsidiá-las para que assim possam fazer a escolha que acharem mais conveniente.

Luiz Antônio Cunha argumenta que a defesa desta tese tem encontrado respaldo pelo exemplo dado de outros países como a Bélgica, que transfere boa parte de seus recursos destinados à educação para grupos e pessoas particulares manterem escolas gratuitas, dando dessa forma liberdade às famílias para poderem escolher a educação desejada a seus filhos.

A Bélgica tem uma população pequena, da ordem de 10 milhões de habitantes, predominantemente católica, mas dividida, quase pelo meio, em duas nações de línguas completamente diferentes: a flamenga e a francesa. (...) A renda *per capita* é das mais altas do mundo, beirando os 10 mil dólares, com índices de distribuição bastante mais igualitários do que os encontrados nos países subdesenvolvidos. (...) A população brasileira é de 120 milhões de habitantes, 12 vezes maior do que a da Bélgica, e espalha-se por um imenso território. A renda *per capita* é de 1700 dólares. (...) Mas a realidade brasileira não é homogênea. Muito pelo contrário. Se a renda *per capita*, como valor médio, é muito baixa, há setores da população que tem níveis de vida comparáveis aos dos países mais ricos do mundo. Como a Bélgica. É por isso que alguém fez do Brasil a imagem de uma Índia – país mais pobre do mundo – contendo uma Bélgica dentro de si: um punhado de ricos em meio a uma multidão de miseráveis. (CUNHA, 1986, p. 124-125)

Outro argumento em favor da “liberdade de ensino” seria de que o contribuinte católico que deseja dar uma educação católica a seus filhos, paga duas vezes pela educação, uma vez através dos impostos e a outra pelas mensalidades cobradas pela escola particular. Argumento muito utilizado em discursos políticos e religiosos.

⁴⁷ Horda é uma espécie de tribo nômade que vivia em campos e florestas, pode-se dizer que ela é uma formação pré-familiar

É uma clamorosa injustiça que o Estado comete obrigando os pais, que desejam uma escola informada de determinados princípios educativos, a pagar duas vezes a taxa escolar, uma vez contribuindo para os impostos comuns, com que são mantidos os estabelecimentos públicos de ensino, e outra vez atendendo às justas exigências da escola particular em que os filhos estudam. (ARNS, 1958, p. 30)

Ora, as famílias que possuem condições financeiras que lhes possibilita matricular seus filhos em instituições de ensino privado, já são restituídas pelo abatimento das mensalidades no Imposto de Renda. Reivindicar a gratuidade do ensino nestas instituições para esta camada da população brasileira é, sem dúvida, ter a pretensão de fazer os pobres pagarem o ensino dos abastados. Argumento muito rebatido pelos defensores da escola pública, entre eles Luiz Antônio Cunha, que diz: “Fazer com que os recursos públicos subsidiem escolas particulares para os ricos terem nelas ensino gratuito é fazer os pobres pagarem pela situação discriminatória da escola particular, de que tanto precisam os setores sociais antidemocráticos, aqueles que abominam a “mistura” social.” (CUNHA, 1986, p. 129)

Esta é uma questão fundamental para a questão da democratização da educação no Brasil. Os grandes empresários da educação sempre defenderam políticas que promovessem a distribuição do erário público às instituições privadas, com o argumento de que assim poderiam oferecer vagas às camadas populares, dando assim, oportunidade de escolha às famílias.⁴⁸

Voltando à questão do Manifesto de 1932, para os liberais que assinam o documento, a educação assume quanto ao seu papel, contornos distintos. Para estes intelectuais enquanto orgânicos de uma nova e ascendente camada social, a educação tem propósitos bem definidos ao estar vinculada com as transformações políticas, econômicas e sociais da época. Assim, a marca deixada pelos educadores que assinaram o manifesto, torna-se compreensível na medida em que o liberalismo conservador representava realmente uma crítica

⁴⁸ Atualmente esta questão volta a ser pauta das políticas públicas para a educação no Governo Lula (PRO-UNI). O abatimento de impostos das instituições de ensino superior privada que oferecerem vagas ou cotas para estudantes que não conseguem ter acesso às instituições públicas é, sem rodeios, o exemplo de compra de vagas com erário público, para promover a democratização do ensino superior.

conservadora às novas formas de desenvolvimento do capital⁴⁹. O “vanguardismo” explica-se também uma vez que tais educadores pensavam em termos de capitalismo desenvolvido, e viviam no vestíbulo do avanço da industrialização pela via capitalista no Brasil.

A educação é vista como sendo o veículo integrador das gerações às novas condições de um mundo em mudança. Ela deve organizar-se como instrumento de adaptação às situações novas de um meio social essencialmente dinâmico. Neste sentido a educação é tão imprescindível que do seu sucesso ou não, depende o crescimento ou perecimento da civilização. Por isso ela revê seus meios e fins, para reciclá-los às novas circunstâncias. (...) Em relação ao Brasil, os renovadores entendem que os novos ideais educacionais propostos, se assumidos pela “nova política” do Brasil, funcionarão como músculo central da estrutura política e social da nação. (CURY, 1988, p. 80-81)

Percebe-se assim a estreita ligação entre educação e as mudanças sociais. Vale lembrar que a partir do segundo quarto do século XX, não apenas o Brasil, mas o mundo está em processo de grandes transformações. Neste sentido, “a mudança social mais impressionante e de mais longo alcance da segunda metade deste século, e que nos isola para sempre do mundo do passado, é a morte do campesinato.” (HOBBSAWM, 1995, p. 284) O surgimento e a expansão de uma nova camada social em função do desenvolvimento das forças produtivas alterará profundamente as relações de produção⁵⁰. A família, portanto será uma das principais instituições a serem atingidas por tais transformações. Com o processo de industrialização e as mudanças econômicas na sociedade, paulatinamente vão surgindo novas necessidades e novas perspectivas. “Na verdade, as famílias corriam a pôr os filhos na educação superior sempre que tinham a opção e a oportunidade, porque esta era de longe a melhor chance de conquistar para eles uma renda melhor e, acima de tudo, um

⁴⁹ Tal crítica é proveniente das mudanças nos rumos do desenvolvimento econômico brasileiro após 1930 (substituição de importações e a ênfase no desenvolvimento industrial em detrimento da atividade agrícola, isto não quer dizer que o Estado deixou de investir na agricultura) Consiste no ponto de vista de camadas oligárquicas que entraram em declínio.

⁵⁰ Dentro de um modo de produção há uma correspondência entre forças produtivas e relações de produção e, secundariamente, como resultado disso, entre as relações de produção e as relações jurídicas, ideológicas e outras relações sociais. Nesta correspondência, há um primado das forças produtivas e, por sua vez, determinam a superestrutura. Estas posições respectivas dos três elementos na cadeia de causação adquirem significação a partir de suas implicações para o desenvolvimento histórico. (BOTTOMORE, 2001: 158)

status social superior.” (HOBBSAWM, 1995, p. 291) Anísio Teixeira também ressalta tais transformações, que, não sendo consideradas, incorre-se a uma situação de anacronismo segundo o autor.

Existe algo de irreal e equívoco nessa afirmação de que cabe à família o controle da escola. Costumam os defensores dessa posição afirmar que a família é o grupo social natural e concreto e que o Estado é vago e abstrato. Ai de nós, que hoje é exatamente o contrário. Por mais desagradáveis que sejam certas realidades, há que aceitá-las e dispor as coisas à vista dos fatos, dos "teimosos fatos" de que falava William James. Respeitar os fatos é o começo de toda sabedoria.

Ora, os fatos são os de que a família não é a antiga família, segura e sólida, capaz de arcar com as suas terríveis responsabilidades. Hoje precisa ela, acima de tudo, de ser ajudada. (...) Em sociedade democrática, fundada na igualdade e na livre informação, não é possível a subordinação hierárquica que o sistema de controle das escolas pelas famílias exigiria. Esse sistema, com efeito, imporá o controle confessional, delegando as famílias à sua Igreja o controle da educação. (TEIXEIRA, 1956, p. 275) (grifo nosso)

Além desta crescente expectativa quanto à educação, a principal razão de tais transformações foi a ida da mulher ao mercado de trabalho.

Os motivos pelos quais as mulheres em geral, e sobretudo as casadas, mergulharam no trabalho pago não tinham relação necessária com sua visão da posição social e dos direitos das mulheres. Talvez devessem à pobreza, à preferência dos patrões por operárias, por serem mais baratas e mais dóceis, ou simplesmente ao crescente número de famílias chefiadas por mulheres. (HOBBSAWM, 1995, p. 307)

Diante destas novas circunstâncias, como a família realizará a educação de seus filhos? Evidentemente esse papel será concebido à escola. Ficou para trás o tempo em que as famílias em especial as mães mantinham-se ligadas às suas proles, dando-lhes toda a atenção necessária para a formação moral e intelectual.

O trabalho, o lazer, postos cada vez mais fora do lar, a especialização técnica agigantaram o papel da sociedade atrofiando o da família e mesmo da igreja. a industrialização

crescente, as condições econômicas forçaram a mulher ao trabalho. Com isto a família veio se despojando de suas funções educativas, por ser capaz de atender a todas as solicitações das novas necessidades sociais, em função da escola que vai arcando com o ônus de formar o cidadão. O que não quer dizer que a família não tenha mais sentido. Ela continua com uma função específica, mas em relação a quadros cada vez mais estreitos. E a formação do cidadão é assumida pelo Estado, que nela vê uma função primordial e essencial e sob sua responsabilidade direta. Pois é à escola, agora voltada para a sociedade, que se incumbe a tarefa de integrar o indivíduo dentro dos novos fins de formação científica, técnica e democrática, garantindo a formação do espírito, o equilíbrio social e a paz entre os povos. (CURY, 1988, p. 89-90)

A família não deixa de ser importante no processo educacional de seus filhos, no entanto, esta tarefa vem paulatinamente sendo exercida pela escola. Evidentemente, o sucesso das atividades pedagógicas de formação dos sujeitos, depende em grande medida da articulação entre escola e família. Quanto mais próxima esta estiver do processo de ensino-aprendizagem de seus membros, mais sucesso na formação será alcançado. Diante desta realidade de transformação que não envolve apenas o Brasil, mas o mundo todo, a posição dos renovadores que estavam sintonizados a sistemas e programas educacionais de outros países, sobretudo estadunidense, é de atrelar os sistemas educacionais ao desenvolvimento científico de cada nação.

Poderíamos dizer, resumindo os principais itens de uma definição, que para o grupo renovador, a educação é a organização dos meios científicos de ação, a educação é a organização dos meios científicos de ação, a fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral das peculiaridades aptidões do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa visão de mundo condicionada às necessidades da vida social. Neste sentido a formação do homem é cultivada de modo pluriforme e convergente através das faculdades humanas em relação aos fins propostos e vinculados ao meio social para o qual deverão ser ativados métodos dinâmicos, consoante as etapas da evolução do ser humano. (CURY, 1988, p. 85)

A partir dos anos de 1930, para um Estado que tinha de satisfazer à intenção “industrializante” de segmentos da classe dominante, a meta dos Pioneiros lhe era favorável, pois nesta direção a educação técnico-profissional é

fundamental. A escola toma a si a responsabilidade de conferir a necessária diplomação para o trabalho.

Neste sentido, ambos os grupos, defendendo os interesses da classe dominante, representavam dois segmentos da mesma. Um no horizonte da ideologia liberal e o outro sob o estandarte de uma “cosmovisão” debaixo da autoridade de Deus.

Aqui é necessário lembrar a distinção entre os liberais feita no tópico anterior que tratava do liberalismo *tupiniquim*. O grupo dos liberais que assinam o manifesto da educação nova, será o grupo defensor da educação pública e no Congresso Nacional será respaldado principalmente pelo PTB. Já o Clero, mesmo havendo historicamente forte repulsa pelo liberalismo, terá seus interesses garantidos por atores políticos e partidos que no momento histórico representavam uma das faces de nosso liberalismo. A UDN será a principal voz dos grandes empresários da educação. O PSD no primeiro momento das discussões em torno das Diretrizes mantém-se na oposição à UDN. Nos anos de 1950, em função de uma nova conjuntura política, o PSD irá aproximar-se da mesma. Além disso, é necessário considerar que, em tese,

O principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do “homem total”, liberado e pleno. (CUNHA, 1980, p. 34)

Neste sentido, o indivíduo terá liberdade para desenvolver-se de acordo com suas aptidões e credos. A partir do desenvolvimento das habilidades individuais, o indivíduo poderá ocupar na sociedade a função correspondente às suas habilidades. “Desta forma, ela pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual”. (CUNHA, 1980, p. 35)

Feitas as considerações acima sobre os argumentos católicos e liberais, o próximo passo é analisar as discussões no Congresso e a repercussão social em torno do projeto de Diretrizes e Bases.

O primeiro projeto das Diretrizes foi encaminhado ao Congresso em 1948 por Clemente Mariani da UDN, isso por que um dispositivo da Constituição, o artigo 5º, cria condições para que a União estabeleça as diretrizes para a educação nacional. Como o projeto foi encaminhado pela UDN, coube ao PSD fazer oposição. Gustavo Capanema argumentava que o projeto fazia parte das intenções da oposição em denegrir a imagem do Estado Novo. Já o PTB “Na condição de partido que integrava minoritariamente o bloco no poder, tendeu a utilizar a medida como instrumento de negociação, condicionando o seu apoio à aprovação de propostas de interesse direto do partido.” (SAVIANI, 1996, p. 34)

O resultado desta primeira discussão do projeto foi o grande embate entre os atores políticos em torno da constituição de interesses hegemônicos, não sendo possível a prevalência de nenhum dos grupos em questão, pelo menos não neste primeiro momento. Saviani sintetiza o resultado de tais discussões que acabou culminando com o arquivamento do projeto.

Em síntese, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deu entrada no Congresso em 29 de outubro de 1948, tendo sido distribuído às comissões de Educação e Cultura (onde foi designado relator Eurico Salles) de finanças. Em 8 de dezembro foi remetido ao Senado para ser submetido à apreciação da Comissão Mista de Leis Complementares, onde foi indicado relator o deputado Gustavo Capanema. Em longo e erudito parecer emitido em 14 de julho de 1949, Capanema, após discorrer sobre o “sentido constitucional das diretrizes e bases da educação nacional”, sobre os “sistemas de ensino locais” e a “dispersão da ordem pedagógica”, conclui que o projeto deveria ser refundido ou emendado. À luz desse parecer, diversas emendas foram apresentadas na Comissão Mista de Leis Complementares. Entretanto, a consequência do Parecer Capanema foi o arquivamento do projeto. (SAVIANI, 1996, p. 35)

Após seu arquivamento, a pauta do projeto só retornará ao Congresso em 1951. “A Câmara solicita o desarquivamento da Mensagem nº. 605 e, como o Senado respondera que o processo fora extraviado, determina a reconstituição do processo.” (SAVIANI, 1996, p. 35)

Após cinco anos de tramitação burocrática na Comissão de Educação e Cultura, em 1957, retomam-se novamente as discussões em torno do projeto que recebeu o nº. 2.222/57. A partir daí o debate educacional sai apenas do âmbito interno do Congresso, para gerar polêmica na sociedade.

Ester Buffa em *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada* (1979) aponta uma discussão entre os principais representantes dos grupos em conflito, envolvendo também órgãos da imprensa, desde jornais impressos até periódicos de veiculação nacional. Tais atores utilizaram a imprensa como o principal caminho para veiculação de seus propósitos na perspectiva de obtenção da hegemonia e consequentemente o consenso entre as camadas dominadas.

Desta maneira, com o intuito de legitimar sua posição como instância primeira para conduzir os meios e os fins da educação, a Igreja, por intermédio dos intelectuais católicos, procurou por diferentes meios difundir sua concepção cristã de educação. O objetivo desta campanha era manter o professorado adepto dos princípios cristãos e assim garantir uma população imbuída destes mesmos preceitos. Para isso, intelectuais como o Deputado Pe. Fonseca e Silva pronunciavam-se no Congresso, atacando os liberais defensores da educação pública como Anísio Teixeira.

No discurso de 5 de novembro, Fonseca e Silva, “à guisa de ponderação e esclarecimento”, adverte o Ministro da Educação contra “as influências do pragmatismo columbiano, do materialismo dialético, ancoradas na direção do Instituto Nacional de Estudo Pedagógicos”, cujo diretor era Anísio Teixeira. (...) Logo após esse discurso, Fonseca e Silva envia um memorial ao Ministro da Educação Clóvis Salgado, alertando-o contra as repetidas restrições assacadas contra o patrimônio moral e espiritual da Igreja Católica no setor do ensino, através de atitudes veladas, sutis, escondidas no valor dos postos que ‘esses pioneiros’ ocupam. (BUFFA, 1979, p. 21-22)

De todos os defensores da escola pública, Anísio foi o que mais recebeu ataques do Clero. Adepto do protestantismo e vinculado às idéias de Dewey, Anísio era “demonizado” pela igreja, sendo muitas vezes acusado de ser comunista. Na verdade, esta acusação visava chamar a atenção dos setores reacionários de direita para que mantivessem atentos aos passos de Anísio e o encarasse como um risco à nação e aos bons valores.

Em julho de 1958, o Padre Dr. Frei Evaristo P. Arns publica um texto na revista Vozes, cujo título: *Anísio Teixeira Versus Igreja* deixa clara a polaridade do conflito ideológico. Logo no início do documento ele diz: “O “caso Anísio Teixeira”

transformou-se em problema nacional. Não que o conhecido protagonista só hoje se opusesse aos princípios cristãos, em matéria de educação. Há mais de vinte e cinco anos que o vem tentando, com êxito crescente” (ARNS, 1958, p. 31) Ao longo do texto, Arns faz uma análise crítica de algumas das obras de Anísio e tenta desmontar alguns de seus conceitos contrapondo-os à argumentação religiosa. Ao final, o padre chama os católicos à luta dizendo as crianças estarem sendo barradas de acercar-se de Jesus.

Os cristãos nunca se conservaram bons e fiéis sem lutar. Sabem eles, no entanto, que toda luta deixa traços dolorosos, defecções inevitáveis. Nosso senhor veio trazer o gládio, e há de exigir de nós, grande soma de sacrifício e idealismo. Desta vez, são as crianças, os prediletos de Jesus, que estão querendo acercar-se d'Ele e há quem lhes barre o caminho. (ARNS, 1958, p. 493)

A discussão aumenta em suas proporções quando atinge o campo intelectual da sociedade brasileira. Neste momento é travada uma verdadeira guerra na imprensa envolvendo periódicos reconhecidos nacionalmente como as revistas *Vozes* e *Anhembi*, e jornais como *O Estado de S. Paulo* e *Correio Paulistano*. Nestes periódicos, foram publicados vários argumentos contra e a favor da educação pública, todos se referindo ao debate que estava sendo travado no Congresso a cerca das discussões em torno do projeto das diretrizes. Além disso, congressos que tinham como pauta assuntos educacionais, contribuíam para o acirramento do debate, como pode ser constatado no IV Congresso dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, “ocasião em que se debateu o tema: *ensino religioso e subvenção do Estado a escolas religiosas*. Da discussão deste tema e da apresentação das conclusões, resultou uma série de acontecimentos, cuja consequência foi dar uma amplitude maior ao conflito.” (BUFFA, 1979, p. 25-26) Além de Anísio, outros educadores foram atacados por suas posições diante de tais discussões, como pode ser constatado no pedido de “que o IV Congresso aprove uma moção de desagravo aos ilustres educadores Fernando de Azevedo, A. Almeida Júnior e Anísio Teixeira que, por ocasião do I Congresso Estadual de Educação foram injuriados por um setor mal informado e sectário da imprensa de Ribeirão Preto.” (BUFFA, 1979, p. 26)

Enquanto os debates entre os conservadores (o Clero e empresários da educação) e os renovadores (intelectuais liberais e da esquerda) passam a fazer parte da opinião pública, um novo projeto é apresentado ao Congresso.

O projeto cuja discussão se iniciara no plenário da Câmara no final de maio de 1957 já não era o mesmo que dera entrada naquela Casa em 29 de outubro de 1948. Na verdade, o projeto original, agora identificado pelo número 2.222/57, chegava ao Plenário consideravelmente emendado. De fato, consistia, pois, numa nova versão decorrente das modificações previamente aprovadas pela Comissão de Educação e Cultura. Àquela altura, o primeiro projeto já havia perdido muito sua organicidade e coerência iniciais. (SAVIANI, 1996, p. 36)

Em decorrência da sua reconstituição pela comissão encarregada, o projeto foi totalmente alterado. Além disso, apresentava-se com alguns problemas que resultaram no encaminhamento de algumas emendas. Diante das discussões na Câmara e da inconsistência do projeto apresentado, o mesmo é retirado de pauta e em seu lugar é apresentado um substitutivo por Carlos Lacerda. Segundo Saviani,

O referido substitutivo representou uma inteira mudança de rumos na trajetória do projeto. Seu conteúdo incorporava as conclusões do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em janeiro de 1948. Consequentemente, os representantes dos interesses da escola particular tomavam a dianteira do processo. (SAVIANI, 1996, p. 37)

Os reais interesses de Carlos Lacerda e da UDN talvez possam ter ido além de, simplesmente, representar os interesses do empresariado da educação. Saviani em suas análises conclui.

Tudo indica que o interesse de Carlos Lacerda no projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se deu, inicialmente, por motivação tipicamente partidária. Com efeito, os deputados da União Democrática Nacional, partido a que pertencia Carlos Lacerda, com frequência se manifestavam no plenário da Câmara reivindicando a agilização do andamento do projeto. E o faziam inequivocamente como membros da oposição, contra aquilo que consideravam como medidas protelatórias tomadas pelos representantes da situação. É nesse contexto que Lacerda toma a iniciativa, em 1955, de reconstituir o projeto original. (SAVIANI, 1996, p. 37)

Com o desenrolar do conflito no Congresso Nacional, cada vez se torna mais evidente a polarização entre intelectuais orgânicos e intelectuais tradicionais. Na luta pela construção hegemônica de um projeto cujos interesses são distintos, começaram a aumentar os contornos ideológicos nos debates e nas discussões dentro e fora do Congresso. Assim, começa a diminuir o espaço daqueles que até então procuravam manterem-se neutros, ficando mais fácil identificar os atores políticos de ambos os lados.

Dessa forma, a correlação de forças passou a se definir mais pelos partidos ideológicos do que pelos partidos políticos, como ocorrera até então. Assim é que, no Congresso, se colocavam, de um lado, os parlamentares padre Fonseca e Silva, Ponciano dos Santos, Arruda Câmara, Calazans, acompanhados pelos deputados Carlos Lacerda, convertido ao catolicismo, Medeiros Neto, Daniel Faraco, José Umberto, Ferro Costa, Menezes Cortes, Paulo de Tarso, Edílson Távaro, Paulo Freire e Medeiros Neto. De outro lado ficaram parlamentares tais como Luiz Vianna, Campos Vergal, Celso Brant, Fernando Santana, Nestor Jost, Clidenor Freitas, Nestor Duarte, Aurélio Vianna e Nogueira da Gama. Os primeiros se colocavam incondicionalmente a favor do substitutivo Lacerda, invocando argumentos baseados fundamentalmente no arrazoado ideológico que vinha sendo formulado e difundido pelos representantes da Igreja Católica. Os segundos marcaram sua atuação muito mais pelas críticas ao substitutivo Lacerda do que pela defesa de uma posição diversa. (SAVIANI, 1996, p. 39)

O discurso ideológico empregado em ambos os lados tinha como pretensão justificar interesses distintos. Como já foi abordado neste trabalho, o discurso dos privatistas liderados pelo Clero, usou como estratégia principal a argumentação que gira em torno do livre arbítrio da família no momento de escolha da educação de seus filhos e o duplo ônus gerado pelos impostos e a mensalidade paga nas instituições privadas. Por outro lado, os defensores da educação pública discorriam sobre os novos tempos e denunciavam o pensamento retrógrado do Clero. Argumentavam sobre a importância de o financiamento público ser destinado às instituições públicas e do controle dos sistemas de ensino pelo Estado.

Em meio a esta guerra ideológica e os interesses políticos em jogo, o grupo dos empresários da educação vence e o texto de Carlos Lacerda é aprovado em janeiro de 1960 com algumas alterações.

No processo de discussão do projeto, em meio a todo o conflito ideológico, Saviani aponta para a existência de um grupo que desejava a conciliação, ou seja, defendiam que ambas as partes cedessem e fosse possível construir um texto que atendesse ambos os lados.

Vários daqueles que se posicionaram contra o substitutivo Lacerda, o fizeram implicitamente, já na linha da estratégia da conciliação, buscando uma posição intermediária que conciliasse e harmonizasse as diferenças. Entretanto, houve aqueles que explicitamente se manifestaram no plenário da Câmara nessa perspectiva da conciliação. (SAVIANI, 1996, p. 39)

Em meio ao calor dos debates, este grupo cresce justamente em função de haver a sensação de que o único caminho a seguir seria mesmo a conciliação. A polarização dos grupos em conflito dava sinal de que ambos estavam em iguais condições e que dificilmente um se subjugaria ao outro. De acordo com Saviani, “pode-se concluir que o texto convertido em Lei representou uma “solução de compromisso” entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação.” (SAVIANI, 1996, p. 45)

Anísio Teixeira em *Educação e o Mundo Moderno*, diz sobre o projeto aprovado: “meia vitória, mas vitória”.

O fato de não termos chegado a libertar-nos completamente dos anacronismos da situação anterior revela que a lei é o resultado de uma luta em que as pequenas mudanças registradas constituem vitórias e não dádivas ou modificações arbitrárias de legislador. (TEIXEIRA, 1956, p. 55)

Essa avaliação otimista em relação ao texto aprovado na votação ocorre em função dos avanços que o grupo defensor da educação pública conseguiu por meio dos debates no Congresso e na mobilização da opinião pública. Meia vitória representa para Anísio perdas e ganhos, ou seja, pode-se dizer que a conciliação foi gerada por um consenso, talvez em um momento em que ambos os grupos já estavam desgastados pelas discussões dentro e fora do Congresso. Por outro lado, educadores como Luiz Antônio Cunha não avaliam o resultado do conflito de forma tão otimista. Para este autor, a educação pública brasileira sofreu muito mais perdas do que ganhos com o texto aprovado no Congresso.

Para concluir, é necessário considerar que, no breve período democrático do Brasil, (1946 – 1964) intelectuais orgânicos e intelectuais tradicionais articularam-se, acumularam forças e usaram de todas as formas possíveis para a construção de um grupo hegemônico que viesse, no linguajar político, “dar a linha” nas políticas educacionais do país. Intelectuais tradicionais, especialmente liderados pelo Clero, lutavam para fazer valer os interesses do empresariado da educação e os direitos das “famílias católicas” em escolher o tipo de educação desejada a seus filhos. Por outro lado, intelectuais orgânicos, em sua grande maioria, pertencentes ao grupo de educadores que assinaram o manifesto pela nova educação em 1932 e atores políticos, ligados à esquerda brasileira e a setores de forte tendência nacionalista. Desejavam a construção de um sistema nacional de ensino que estivesse em plena concordância com os pressupostos de desenvolvimento da nação, sendo que, os recursos provenientes do Estado, deveriam ser retornados à educação de competência do Estado.

O resultado de toda esta trama foi para alguns, um avanço de conquistas para aqueles que defendiam a educação pública, para outros, o grupo privatista consegue legitimar seus privilégios com anuência do Estado, fazendo com que a educação pública tenha tido mais perdas do que ganhos.

A articulação dos grupos políticos no Congresso Nacional ressalta as reflexões de Gramsci, de que a classe dominante deve fazer concessões, sem, no entanto, perder seu objetivo principal na articulação política. De qualquer forma, o grupo que chega ao poder em abril de 1964 é o mesmo que encaminhou o projeto então conhecido por “Substitutivo Lacerda”, o mesmo grupo de liberais que defendia a intervenção militar, que pregava o elitismo e o bacharelismo em suas fileiras, o mesmo que possuía aversão à participação das camadas populares em processos políticos da vida brasileira.

5. O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E A INTERVENÇÃO MILITAR

No tópico 3. foram discutidos alguns aspectos das políticas educacionais e dos fundamentos da ação do CFE no intuito de apresentar o contexto, que diga-se de passagem, é muito mais complexo, envolvendo inúmeros elementos além dos já discutidos neste trabalho, mas que propôs discutir pontos polêmicos da atuação do CFE, desde quando foi criado até o momento em que o militares chegam ao poder.

No tópico 4. foram abordados elementos históricos que são responsáveis pela consecução de fatos que faz do setor privado da educação brasileira vitorioso, no que diz respeito à garantia de privilégios mediante à formulação de políticas educacionais.

Neste momento do trabalho, voltamos à questão da relação do CFE com os militares, para explicar as razões que levaram à intervenção no conselho e à perseguição de intelectuais que manifestavam determinadas posições a respeito das políticas públicas para a educação do período.

Para tanto, o objetivo deste capítulo é unir o objeto da pesquisa juntamente com o seu contexto para que seja possível explicá-lo na sua totalidade. Esta totalidade, portanto, seria a junção dos diversos elementos apontados nos tópicos acima destacados, sendo analisados por meio do referencial teórico gramsciano discutido no tópico 2.

5.1 Encaixando os Fatos

Antes de tudo, é necessário dizer que, de maneira alguma houve intenção de analisar mecanicamente as relações entre grupos, classes ou atores sociais. Houve, portanto, a preocupação em tentar compreender tanto o movimento histórico quanto as relações sociais, de forma sofisticada sem dogmatismos ou tautologia, haja vista que, em nosso modo de entender, não há uma regra que determine de forma pura e simples as relações sociais. Assim, o objetivo aqui é discutir o movimento entre grupos, classes e atores sociais, entendendo que pode

haver variações em determinados momentos em seus posicionamentos. Por exemplo, latifundiários não necessariamente estiveram ao lado do clero conservador, ou da UDN em dado momento histórico. Da mesma forma, os burgueses nacionalistas não necessariamente têm que estarem ligados ao PTB ou PSD. O que existe é uma tendência mais acentuada aos grupos, classes ou atores sociais, estarem próximos de instituições e/ou organizações que representam seus interesses, evidentemente que isso não é uma regra.

Desta maneira, tentou-se neste momento, unir parâmetros bourdieusianos e gramscianos para que fosse possível construir uma perspectiva metodológica que buscasse romper com as interpretações deterministas, tautológicas e unidimensionais das práticas (principalmente o economicismo). Procurando recuperar assim, a noção ativa dos sujeitos como produtores da história de todo campo social, e de experiências acumuladas no curso de uma trajetória também individual.

A proposta deste tópico é mostrar que as lutas travadas no campo educacional não se esgotam com a aprovação da lei 4.024/61, continuando a permanecer ao longo do regime militar brasileiro.

Pela análise das políticas e dos fundamentos da ação do CFE, percebe-se que ele sintetiza um contexto de lutas entre grupos em torno de projetos distintos no campo educacional. Além disso, estas disputas se confundem em meio ao contexto histórico brasileiro assumido desde os anos de 1930.

A criação do CFE em 1962 ocorre por determinação da LDB aprovada em 1961. Por ser um órgão responsável pela elaboração de políticas normativas, inclusive de distribuição de recursos financeiros, autorização e reconhecimento de cursos e instituições de ensino, o CFE tem em mãos poder, que passa a ser disputado por grupos que o compõem.

Apenas lembrando, a aprovação do texto que se tornou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61) indicou ao longo do debate em torno da sua construção, a polarização entre dois grupos, um de orientação trabalhista e de defesa do setor público educacional, e outro de orientação udenista e de defesa do setor privado da educação. É necessário destacar que ambos os grupos pertenciam à classe burguesa dominante, não havia duas burguesias, mas sim um grupo beneficiado pelo desenvolvimento do capital

multinacional associado e outro com o desenvolvimento de capitais nacionais, o que havia então eram projetos distintos de modernização do país provenientes de uma mesma classe ou grupo dominante. As organizações de esquerda não dispendo de condições de enfrentamento com projeto próprio, acabam por apoiar o grupo trabalhista. Diga-se de passagem, que, Florestan Fernandes, um dos intelectuais de esquerda, contribuiu muito no debate acadêmico que se expandiu fora das discussões internas do Congresso.

Como já foi discutido, o resultado deste embate político foi para alguns a “conciliação” entre ambos os grupos, com a aprovação de um texto, Lei 4.024/61, que atendia diferentes reivindicações. Para outros, o texto aprovado como Lei, concretizou os interesses do setor privado, havendo muito mais perdas do que ganhos para os defensores da educação pública.

Paralelo a isto acompanhamos as principais transformações na cena político-econômica brasileira, sendo possível perceber que os mesmos grupos políticos “nacionalistas” e “entreguistas”, embora sendo parte da mesma classe burguesa, disputavam a tomada do poder estatal.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, nascia ao lado da burguesia emergente com a revolução de 1930. É necessário destacar que neste momento havia uma estreita ligação entre a burguesia que ascendia e as camadas oligárquicas oriundas da República Velha. As contradições entre estes grupos foram sendo acirradas paulatinamente, até se desligaram por completo com a chegada dos anos de 1940. Isso já era evidente logo após os primeiros anos de publicação do Manifesto, quando a igreja católica começa a organizar congressos e diversos eventos de ordem educacional visando fazer frente aos propósitos dos educadores liberais atrelados ao trabalhismo varguista.

Chegado então os anos de 1940, a burguesia “nacionalista” representada, sobretudo, pelo PSD e PTB opõe-se à burguesia “entreguista” e setores oligárquicos representados pela UDN. Esta oposição ocorreu tanto no campo educacional, principalmente quando se inicia as discussões em torno do projeto da LDBN, quanto no plano político das eleições presidenciais.

Neste momento, há uma clara distinção entre a burguesia que se desenvolvia com capitais nacionais e a outra parcela que era beneficiada pelas relações econômicas associadas ao capital multinacional.

Assim, a disputa política pelo poder começa a ser travada. Os militares que desde a década de 1940 já mantinham relações com o setor empresarial multinacional, começam de forma nada coadjuvante a participarem da cena política brasileira.

Chegado os anos de 1960, o golpe começa a ser preparado. Em 1962 foi criado o Ipês, órgão que foi responsável por fazer propaganda contra o governo de Goulart e criar condições legítimas para tomada do poder. Logo após o golpe, o Ipês passou a se preocupar em justificar as ações militares na tentativa de construir um consenso favorável à ditadura.

Para concluir, diante dos fatos apontados, o grupo burguês que chega ao poder em março de 1964 foi o mesmo que ao longo de sua história expandiu-se atrelado ao capital multinacional, sobretudo ao capital norte americano, obtendo representatividade política junto à UDN e recebendo apoio do clero católico.

Os grupos sociais que compõem esta elite embora sejam heterogêneos, tinham algo em comum, o medo das agitações sociais e dos comunistas, a defesa das “vantagens” de haver o desenvolvimento do capital multinacional associado, além é claro de outros tipos de gostos pessoais e estilos de vida semelhantes.

Assim podemos entender porque a classe média ou pequena burguesa apoiou o Golpe de Estado e conseqüentemente a ditadura. Esta classe sempre procurou copiar ou assemelhar seu estilo de vida ao da elite para que assim pudesse se distinguir das camadas populares. Sem entrar no mérito desta questão, os fatores responsáveis por esta proximidade, permitirão que um grupo social (Burguesia e pequena burguesia) se articulasse para a tomada do Estado em 1964.

Abaixo segue um Diagrama criado por Pierre Bourdieu que demonstra como os estilos de vida influenciam a tendência de o sujeito ser mais próximo à esquerda ou à direita. Desta maneira fica mais fácil entender a aproximação da pequena burguesia com a alta burguesia e da relação entre o capital multinacional e associado.

⁵¹ **Espaço das Posições Sociais e Espaço dos Estilos de Vida**

⁵¹ Diagrama extraído de BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996. A linha pontilhada indica o limite entre a orientação provável para a direita ou para a esquerda.



O mesmo diagrama pode ser usado para explicar o posicionamento de professores universitários, como no caso de alguns membros do CFE, quanto ao regime militar que se instalava no país. A maior parte dos conselheiros era muito

recatada quanto à manifestação de seus posicionamentos políticos. Preocupados com o *status quo* e possuindo um estilo de vida muito próximo ao das camadas médias da sociedade. No diagrama de Bourdieu, possuem uma tendência a serem conservadores e aproximarem seus estilos de vidas aos da elite burguesa. Isso explica o fato de ter havido professores que tiveram suas carreiras alavancadas durante o regime militar e outros que foram perseguidos, sendo em muitos casos aposentados pela força.

No próximo tópico será feita uma discussão a respeito da forma com que houve a intervenção do governo no CFE e as razões que levaram a tal.

5. 2 A Intervenção

Em 1964, cinco conselheiros deixaram de fazer parte do grupo. Pelo perfil de alguns deles aparentemente constata-se que as alterações foram por razões políticas. A não concordância com o golpe de abril e as ligações partidárias, fez com que a maioria deles fosse exonerada ou dispensada, sendo que dois deles nem chegaram a constar sua saída nos Atos Oficiais da publicação mensal do Conselho.

Desta forma, a proposta deste tópico é discutir a relação dos Militares com o CFE, procurar verificar se houve e em que medida a intervenção do regime na composição do conselho e conseqüentemente na implementação das políticas educacionais.

A organização dos intelectuais na sociedade ocorre no seio do desenvolvimento material desta e tem por função garantir os mais diversos interesses dos grupos que a compõe. Estes interesses são legitimados pela ideologia do grupo que consegue estabelecer relações hegemônicas dentro das instituições que envolvem o corpo social. O CFE enquanto um órgão que prima a normatização dos preceitos estabelecidos pela Lei 4.024/61, abrangendo a totalidade dos Estados da Federação, tem na sua composição diferentes tipos de intelectuais, cada um representando seu Estado. Isto se deve ao princípio de representação do Conselho às diferentes regiões do país.

A forma pela qual os intelectuais assumem a sua organização é levada em conta através de dois principais fatores destacados por Gramsci, primeiramente.

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (GRAMSCI, 1995, p. 07)

No caso dos Conselheiros, são sujeitos com notável saber em educação, tal requisito é condição necessária para que sejam nomeados e desempenhem as funções atribuídas. Embora o Conselho seja um órgão normatizador, a prática da hermenêutica na aplicação da Lei 4.024, acaba em muitas vezes levando os conselheiros a formularem doutrinas de âmbito educacional para que seja justificada a aplicação de determinadas políticas públicas. A sustentação de tais políticas é justificada por um corpo de intelectuais em diferentes áreas, na economia, na política, nas sociais aplicadas, etc. De maneira que no desenvolvimento da composição do órgão seja constituída uma camada e/ou uma rede de intelectuais alinhada com a ideologia do grupo dominante do qual o delegou.

O segundo fator apontado por Gramsci é a forma como surge historicamente a organização destes intelectuais.

Cada grupo social “essencial”, contudo surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento dessa estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. (GRAMSCI, 1995, p. 08)

Estas considerações feitas por Gramsci nos fazem entender, por que não fora necessário dissolver o Conselho ou exterminá-lo em abril de 1964. Os intelectuais que o compunham se constituíram em um momento histórico de desenvolvimento da sociedade brasileira marcado pelo ideário desenvolvimentista arregimentado pelo nacionalismo e pelos princípios liberais. Como estes

intelectuais eram sujeitos bem nascidos, pertencentes a um campo social⁵² onde se localizavam as camadas médias, é natural esperar que assumissem os interesses aos quais estavam ligados. Com a ruptura política e as transformações de ordem econômica que se seguiram pós 1964, foi necessário apenas que se realizassem algumas adaptações, para criar condições de composição de um grupo hegemônico alinhado com os propósitos privatista do Governo.

Um grupo ou uma classe mantêm seu domínio não simplesmente através de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro e certos limites, a uma variedade de aliados unificados num bloco social de forças que Gramsci chama de Bloco Histórico. Este bloco representa uma base de consentimento para uma certa ordem social, na qual a hegemonia de um grupo ou uma classe dominante é criada e recriada numa teia de instituições, relações sociais e idéias. Esta configuração de hegemonia é tecida pelos intelectuais que segundo Gramsci, são todos aqueles que têm um papel organizativo na sociedade.

A idéia de concessão apontada por Gramsci pode ser percebida na forma como os militares realizam sutilmente sua reforma intelectual. Educadores do calibre de Anísio Teixeira e Dumerval Trigueiro não poderiam ser simplesmente “exterminados” pelo regime. O prestígio em função da vida acadêmica e profissional e a popularidade destes educadores exerciam certo tipo de proteção contra as perseguições do regime. Desta maneira, o Estado concede a permanência de educadores de postura insubordinada, mas sem perder o controle da dominação. Evidentemente, quando esta hegemonia foi ameaçada, implicando riscos para a condução das políticas educacionais do Conselho, Trigueiro e Teixeira foram afastados, enfraquecendo o grupo contrário aos interesses privatistas. Outro caso semelhante a esta relação de concessão é questão do MDB e ARENA. O Governo representado pela ARENA (Aliança Renovadora Nacional) permitia uma oposição ao regime a ser feita pelo MDB (Movimento Democrático Brasileiro). No entanto, essa oposição era controlada pelos militares.

⁵² Verificar o Diagrama da página 122 que trata sobre o Espaço das Posições Sociais e Estilos de Vida.

Para investigar a organização dos grupos no interior do CFE e a intervenção militar na sua composição, é necessário analisar quem pertencia a ele, quem foi perseguido e por que. Em fevereiro / março de 1964 a composição do Conselho Federal de Educação se dava da seguinte forma: Ajadil de Lemos; Alceu Amoroso Lima, Anísio Spínola Teixeira; Antônio Almeida Junior; Antônio Balbino de Carvalho Filho; D. Cândido Padin; Celso Cunha; Clóvis Salgado; Francisco Maffei; D. Helder Câmara; Heron de Alencar; João Brusa Neto; Joaquim Faria Góes Filho; José Barreto Filho; José Borges Santos; Pe. José Vieira de Vasconcellos; Josué Montello; Maurício Rocha e Silva; Newton Sucupira; Péricles Madureira de Pinho; Roberto Accioli; Valnir Chagas.

O Golpe Militar ocorre em abril de 1964, em seguida são publicadas na revista *Documenta* as primeiras alterações, entre elas a anulação da nomeação de Duarte Brasil Lago Pacheco Pereira como membro do Conselho.

Em Decreto de 10 de abril de 1964, o Presidente da República em exercício, deputado Ranieri Mazzilli, anulou a nomeação de Duarte Brasil Lago Pacheco, que fora efetuada pelo Presidente João Goulart, em 18 de março de 1964, pelo período de seis anos. Para a vaga deixada, em ato da mesma data, foi nomeado Henrique Dodsworth. (CFE, 1964, p. 49-50)

Em Decreto de 29 de abril de 1964, foi dispensado Heron de Alencar e, na mesma data, nomeado por José Barreto Filho para a vaga por ele deixada. (CFE, 1964, p. 63)

Em Decreto de 6 de maio de 1964 foi exonerado Roberto Bandeira Accioly, sendo, na mesma data, nomeado para sua vaga Celso Otavio do Prado Kelly. (CFE, 1964, p. 63-64)

Em Decreto de 12 de junho de 1964, foi dispensado Ajadil de Lemos, sendo nomeado para sua vaga, por decreto de 21 de junho de 1964, Pedro Viriato Parigot de Souza, da Universidade Federal do Ceará. (CFE, 1964, p. 64)

Também em 1964, em data que não foi possível precisar, licenciou-se Dom Helder Câmara, sendo nomeado como membro interino durante seu impedimento Vandick Londres da Nóbrega, Catedrático da então Universidade do Brasil e do Colégio Pedro II.

A exclusão de Duarte Pereira, explica-se pela sua forte oposição ao regime militar e pela sua ligação com a esquerda brasileira. Ligação que o leva a entrar na clandestinidade em 1967 e passar a ser um dos dirigentes da Ação Popular

(AP), ficando nesta organização até 1973 quando por não concordar com a fusão da organização com o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) decide sair.

Em junho de 1964, já não pertencem mais ao Conselho, Ajadil de Lemos; Francisco Maffei; Heron de Alencar, João Brusa Neto e Roberto Accioli.

Roberto Bandeira Accioli formou-se Bacharel em Direito pela Faculdade Nacional de Direito no Rio de Janeiro, foi catedrático do Colégio Pedro II como professor de História. Foi secretário de educação do Distrito Federal, no Rio, diretor de ensino secundário do MEC e diretor do Externato Pedro II. Foi também presidente do IBGE e membro do CFE, além de exercer outros cargos políticos. Em 1968, O Presidente da República, usando a atribuição que lhe confere o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968 (AI-5) e, tendo em vista o disposto no artigo 1º, item II, do Ato Complementar nº 39, de 20 de dezembro de 1968, resolve aposentar diversos servidores que ocupam funções em órgãos da administração pública, dentre eles Roberto Accioli.

João Brusa Neto, político, exerceu diversos cargos e funções, entre eles: assistente técnico e assessor do Serviço Social do Menor (SESME); diretor do abrigo de menores de Porto Alegre; organizador e diretor do instituto infantil de Ipanema; subsecretário de Estado da Educação para o ensino primário; representante do Rio Grande do Sul ao CFE. Foi filiado ao USB, PTB e ao MDB, ocupando cargos de Deputado Estadual pelos dois últimos. Em 1969 teve seu mandato cassado e seus direitos políticos suspensos, com base no AI-5. Sua saída do CFE não consta nos Atos Oficiais publicados na revista *Documenta*.

Heron de Alencar foi professor do departamento de Letras da Universidade de Brasília. Após o golpe militar em 1964 foi perseguido junto com outros professores desta instituição. Pela sua ligação com a esquerda, foi exonerado de seu posto como professor da universidade, após a invasão da UNB.

Francisco João Humberto Maffei, graduado em Engenharia Química, estudou nos EUA aperfeiçoando-se em tecnologia bioquímica e de alimentos. Foi professor da escola politécnica de São Paulo, desenvolvendo nesta instituição importantes trabalhos de pesquisa. Foi nomeado pelo então governador do Estado de São Paulo vice-reitor da Universidade de São Paulo, cargo que desempenhou entre 1959 e 1962. Em viagem aos Estados Unidos, realizou contato com a *US Atomic Energy Commusion*, dando início à cooperação entre

Brasil e EUA no âmbito de assuntos relacionados à energia nuclear. Maffei integrou uma série de organizações como: Academia brasileira de Ciências; *América Chemical Society*; *American Eletro-Chemical Society*; *American Institute of Chemical Engineers*; Associação Brasileira de Progresso da Ciência; Associação Brasileira de Química; Sociedade de Farmácia e Química de São Paulo; Associação Brasileira de Metais e o Conselho Federal de Educação. Embora a sua saída do CFE também não constar nos Atos Oficiais publicados na revista *Documenta*, não encontramos motivos que levasse algum tipo de perseguição política.

Algumas das informações biográficas acima destacadas podem ser encontradas na revista *Documenta*, sendo que, em cada um de seus números, era publicado o *currículum vitae* de um dos conselheiros.

Diante do quadro exposto é possível perceber que as alterações realizadas na composição do CFE em 1964, visam adequar o perfil dos conselheiros ao novo regime que se configurava no Brasil. As divergências quanto à questão do público e do privado não fora a razão destas primeiras alterações, que aparentemente tiveram razões políticas e procuraram deixar explícito que qualquer tipo de contestação das ações do Governo levaria à punição.

Após “arrumar a casa”, as alterações nos anos subseqüentes evidenciam que havia divergências internas no Conselho no que diz respeito à forma de financiamento e expansão dos sistemas de ensino. Embora a grande maioria dos conselheiros seguisse uma orientação liberal, havia divergências na concepção de implementação de políticas públicas para o setor educacional público (oficial) e para o setor privado de ensino, haja vista já ter sido discutido neste trabalho as razões das diferenças entre os liberais. O modelo político-econômico do Governo Militar, especialmente do Programa de Ação Econômica 1964/66, concebia a educação a partir do enfoque da teoria do “capital humano”, priorizando a perspectiva economicista que estimulava a relação universidade empresa. Desta forma, as políticas educacionais formuladas pelo CFE deveriam estar em plena concordância com o modelo de gestão em perspectiva. Essa questão foi abordada nos tópicos 3.2 e 3.3 deste trabalho.

Dois educadores remanescentes que pertenciam ao Conselho resistiram à primeira fase de intervenção militar, são eles Anísio Teixeira e Dumerval

Trigueiro. Esta remanescência está ligada ao fato destes dois educadores não possuírem ligações com nenhuma organização subversiva. Além do mais, eram educadores de renome nacional, reconhecidos pelo trabalho acadêmico que exerciam.

A importância da análise destes autores específicos nos leva a ultrapassar o nível individual e entendê-los como expressão possível do pensamento de um determinado grupo social, ou seja, de um sujeito coletivo que se exprime através de atores específicos.

Dumerval Trigueiro nasceu em 1927 na cidade de Cuiabá. Construiu ao longo de sua vida uma brilhante carreira, ocupando diversos cargos públicos e lecionando em várias universidades. Em 1951, aos 24 anos, inicia sua vida pública exercendo o cargo de Secretário da Prefeitura Municipal de Campina Grande no Estado da Paraíba e, no ano seguinte, o de diretor do Departamento de Educação do mesmo Estado. Neste período, inicia também sua carreira no magistério, como catedrático de Sociologia da Educação na Faculdade de Filosofia da Paraíba e como professor de História e Filosofia da Educação no Instituto de Educação. Tinha 26 anos, em 1953, quando o governador José Américo de Almeida o convida para dirigir a Secretaria de Educação e Cultura do Estado. Nesta função, organiza a Universidade da Paraíba (atual UFPB) e, em 1956, ainda como Secretário, é designado como seu primeiro reitor. Em 1957, a convite dos governos da França e da Alemanha, realiza viagem para observar o sistema educacional destes países, aproveitando para visitar também universidades inglesas. Em 1958, transfere-se para o Rio de Janeiro, atendendo a convite de Anísio Teixeira, para exercer o cargo de Supervisor da Campanha de Educação Complementar do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Neste ano faz seu primeiro contato com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), lecionando Filosofia no Curso de Pedagogia. A partir daí, concentra suas atividades no Rio de Janeiro. Por indicação de Anísio Teixeira, é nomeado Diretor de Ensino Superior do MEC, tendo exercido esse cargo em um período bastante conturbado da história do país (1961-1964). Em 1964, um pouco antes do golpe militar, é indicado para o Conselho Federal de Educação, no qual permaneceu por quase seis anos.

Em entrevista à Dermeval Saviani na Revista ANDE, Trigueiro comenta sobre o Conselho Federal de Educação.

Apesar do papel significativo do CFE, sobretudo de alguns conselheiros, posso, rapidamente, traçar o perfil da instituição. (...) O tipo de exemplaridade doutrinária, pelo qual o destino de instituições educacionais depende do comportamento dos conselheiros e do próprio CFE, sempre sujeito às flutuações políticas do Governo. É claro que o CFE está submetido ao Governo. Teoricamente, ele seria instância política e, ao mesmo tempo, instância do conhecimento filosófico, científico e pedagógico, aliadas à experiência educacional. (TRIGUEIRO, 1983, p. 31)

O problema destacado por Trigueiro diz respeito à forma com que as políticas educacionais do Conselho estavam sujeitas às oscilações governamentais, ou seja, tornava-se muito difícil seguir uma linha política contínua, havendo interrupção no processo dada a troca de governo.

Sobre os primeiros conselheiros a fazer parte do CFE, Trigueiro diz.

Na época em que trabalhei no CFE, alguns conselheiros tinham conhecimento, amparados pela razão iluminista, portanto autoritária, e outros eram sustentados por molde cultural importado enquanto pouquíssimos perquiriam a realidade brasileira, vinculada à visão crítica de diferentes culturas estrangeiras. (...) Na verdade, algumas propostas minhas foram descartadas cortesmente. Por exemplo: elaborei, no CFE, um texto sobre Princípios e normas gerais para elaboração dos novos currículos mínimos do curso de professores. A intenção explícita seria fazer uma pesquisa sócio-econômica, na qual destaquei a regionalização do país. Uma comissão especial aprovou o texto, mas depois o CFE resolveu substituí-lo por outro, com características completamente diferentes – em vez da pesquisa, a norma burocrática. A troca das propostas se deve à minha ausência, quando viajei à Europa em missão cultural de 15 dias. A pressa do CFE significa impedir a análise científica e filosófica com tempo suficiente para a pesquisa. E não foi o único episódio, na época, a demonstrar que subsistia o bloqueio do pensamento crítico – filosófico, sociológico, político e econômico. Fui derrotado várias vezes mas uma das minhas funções era exatamente analisar, propor, resistir. (...) O anteprojeto sobre expansão do ensino superior foi apenas um remanejamento administrativo com três artigos. Tentei, então, fornecer lastro substantivo no enfoque sociológico. No final da reunião, o presidente do CFE ponderou que meu texto requeria exame minucioso, e o Ministro exigia pressa – tão apressado o CFE, que aprovou o relatório de todos

os anteprojetos da reforma universitária, em parte escrito e em parte oral. (TRIGUEIRO, 1983, p. 32) (grifo nosso)

A falta de análises críticas, puramente jurídicas e as pressas dos pareceres nas reuniões do Conselho, prejudicavam e muito a qualidade das políticas a serem implementadas. Sobre o período militar, Trigueiro comenta a respeito do autoritarismo e a posição do CFE de não fazer política.

O bloco de sustentação se revela implícita ou explicitamente na forma ideológica de não fazer “política”. Essa estratégia é eficaz, no período incerto, dependendo da turbulência (mas pode ser localizado principalmente nos anos de 68-69), combinando a doutrina pedagógica com a conjuntura político-autoritária. (TRIGUEIRO), 1983, p. 32)

Não fazer política significa não questionar as ações do Regime Militar, concordar com as determinações castrenses sem criticá-las. Um fato ocorrido com Trigueiro chama-nos a atenção para comprovar o perigo de se fazer política neste período.

Em 1969 ocorreu uma votação em plenário para que fosse introduzida a disciplina Educação Moral e Cívica nos currículos escolares. Tal proposta foi encaminhada ao MEC, partindo do então na época, Ministro da Guerra, Costa e Silva.

O CFE capitulou frente ao poder, materializado pela presença intimidadora de militares fardados assistindo à sessão plenária do conselho. O Presidente procedeu à votação, e todos os conselheiros votaram favoravelmente à inserção, no currículo, da disciplina Educação Moral e Cívica. Todos, menos eu. No voto explícito, confirmei, coerentemente, as resoluções anteriores, que me pareciam justas. É claro que alguns conselheiros aceitaram, por convicção, a Educação Moral e Cívica como disciplina. E os outros? Saí do CFE, saí também da Universidade, onde era professor titular desde 1952, pela máquina da violência acionada pelo AI-5, através de decreto presidencial de setembro de 1969, do qual tomei conhecimento pela televisão. Não sei precisamente o fato causador de minha aposentadoria, mas sei, com certeza, por circunstâncias, testemunhas e provas, que o Governo não aceitava minhas reiteradas recusas e propostas, no plano intelectual, ao regime militar tecnocrático. (TRIGUEIRO, 1983, p. 32)

Evidentemente esse fato isolado não foi determinante para a aposentadoria forçada de Trigueiro. Ao longo de toda a sua permanência no CFE, ocorreram muitas divergências, não só há outros conselheiros, mas também às expectativas que o Governo conferia ao órgão, pela análise da revista *documenta*, as principais divergências registradas dizem respeito à forma de financiamento da educação, sobretudo no momento de elaboração do Planejamento Educacional. Esta postura insubordinada, crítica e de luta, foi ao longo do tempo sendo um somatório que juntamente a este fato último culminou com o desfecho da sua aposentadoria forçada.

Durante cerca de dez anos, Trigueiro não exerceu qualquer atividade pública. Somente em 1980 foi reintegrado como técnico do Ministério da Educação e professor universitário. Neste período, dedicou a maior parte de seu tempo aos mestrados de educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV) e da PUC-Rio. Em 1972 sofre um derrame e passa a ser limitado em seus trabalhos. Em 1987, morre vítima de atropelamento.

Um fim trágico também foi destino de Anísio Teixeira. O educador foi encontrado morto em 1971 em circunstâncias consideradas obscuras. Seu corpo foi achado num fosso de elevador na Avenida Rui Barbosa, no Rio de Janeiro. Apesar do laudo de morte acidental, há suspeitas de que tenha sido vítima das forças de repressão do governo do General Emílio Garrastazu Médici, no entanto, nada comprovado.

Poucos são os trabalhos que abordam a sua contribuição no CFE. Após levantamento da bibliografia especializada, não foram localizados nenhum registro de obras que discutam especificamente os debates travados pelo educador durante sua permanência no órgão. Para tanto, foi necessário para efeito dessa pesquisa, consultar e analisar a revista *Documenta*, sendo encontrados nela registros taquigráficos das sessões plenárias e estudos especiais, para que dessem suporte a este trabalho.

Anísio Spínola Teixeira fez seus primeiros estudos em colégios jesuítas em Salvador, com a mudança para o Rio de Janeiro, ingressou na faculdade de direito, formando-se em 1922. De volta à Bahia, a convite do governador, assumiu o cargo de Inspetor Geral de Ensino, iniciando sua carreira de pedagogo e

administrador público. Em 1928, ingressou na Universidade de Columbia, em Nova York, onde obteve o título de mestre e conheceu o educador John Dewey. Tornou-se Secretário da Educação do Rio de Janeiro em 1931 e realizou uma ampla reforma na rede de ensino, integrando o ensino da escola primária à universidade. Em 1935, criou a Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro.

Dentre os muitos cargos que ocupou, podemos destacar: o cargo de conselheiro geral da UNESCO em 1946. Sendo, no ano seguinte, convidado novamente a assumir o cargo de Secretário da Educação da Bahia. Em 1951, assumiu a função de Secretário Geral da CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Superior), tornando-se, no ano seguinte, diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Em fins dos anos 1950, Anísio Teixeira participou dos debates para a implantação da Lei Nacional de Diretrizes e Bases, sempre como árduo defensor da educação pública. Em 1962 integra o corpo de conselheiros do recém criado CFE. Ao lado de Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira foi um dos fundadores da Universidade de Brasília, da qual se tornou reitor em 1963.

Anísio Teixeira, que fora demitido da função de Reitor da Universidade de Brasília pelo Decreto de intervenção na universidade, licenciou-se do órgão para cumprir programa como professor visitante em universidades americanas. Para ocupar sua vaga foi nomeado, por Decreto de 20 de agosto de 1964, João Peregrino da Rocha Fagundes Júnior. O titular retornou posteriormente à condição de membro efetivo. De volta ao Brasil em 1966, tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas.

Anísio nunca foi militante de partido algum, sempre procurou seguir uma vida a serviço da lei, e justamente por não concordar com aspectos do legislativo, lutou por este viés pela transformação.

Anísio Teixeira nunca militou em partidos. Fez durante certo tempo política sertaneja, coadjuvando a liderança paterna. Alimentou-se da atmosfera republicana em que se inspiraram os fundamentos do novo regime: soberania do povo, laicidade do Estado, Federação política, direitos e garantias do cidadão. Ouvido do pai guardou “como encerrando todo o código da dignidade humana” o conselho: “meu filho não se obedece a homem algum, obedece-se à lei”. (LIMA, 1978, p. 87)

Durante parte da sua vida como educador foi perseguido pelo Clero e por aqueles que defendiam a privatização do ensino.

À inflexível convicção de Anísio Teixeira de que o Estado não deve e não pode despende recursos na manutenção da rede privada de ensino. Anísio não discutia a importância, a necessidade ou a oportunidade do florescimento e ampliação da rede privada de ensino no Brasil. O que não admitia era a decisão de investimento do Estado em iniciativas privadas no campo da educação. Que se mantivesse privada a iniciativa privada. Ao Estado deveria ser cobrada a oferta pública de um direito democrático ao conjunto da população, particularmente da população carente, que jamais teria como se beneficiar de uma educação de elite. Os Estados Unidos, uma vez mais, foram uma fonte indiscutível de reforço a tal convicção. Até hoje, os estudos que tratam do investimento em educação básica fazem menção aos Estados Unidos como país onde, historicamente, o Estado não compareceu investindo nas iniciativas privadas em educação básica. (BOMENY, 2001, p. 42-43)

Esta discussão no Brasil, como já foi abordada neste trabalho, teve que passar pelo crivo da Igreja, esta sim, historicamente interessada, não só na definição dos rumos da educação como norteadora de condutas, mas, igualmente, na proteção à rede privada de ensino, que incorporava as escolas confessionais, sendo a própria Igreja forte concorrente na distribuição das escolas e instituições de ensino superior no país.

Quanto ao desenvolvimento das relações capitalistas de produção, neste momento histórico, o posicionamento de Anísio e dos educadores que assinam o manifesto de 1932, corresponde ao liberalismo desenvolvido na fase monopolista do capital.

A formação liberal de Anísio está ligada a uma determinada fase do liberalismo: o liberalismo conservador pragmático, especificamente a forma como foi teorizado por Dewey. Esse tipo de doutrina representa uma solução para os problemas de sobrevivência do liberalismo na fase monopolística do capitalismo, embora aparentemente tenha surgido como uma resposta negativa às transformações desse período. A solução de Dewey para as necessidades da substituição do individualismo do liberalismo clássico trouxe consequências imediatas à esfera da educação, uma vez que esta era considerada o principal meio para a completa realização do indivíduo, através do grupo social. (GANDINI, 1980, p. 54)

Assim, o posicionamento dos intelectuais tem que ser entendido pelas condições históricas dadas, ou seja, pelas condições de desenvolvimento material que tece todo o jogo de interesses de grupos e classes sociais em determinado período histórico.

Logo no início da tomada do poder pelos militares, Anísio é afetado pela repressão. Uma carta de Thiago de Mello endereçada a ele em maio de 1964⁵³ expressa lamentos pelo fato de o educador ter sido atingido pelo regime. Em nenhuma edição da revista *Documenta* é relatada a censura ou a exoneração de Anísio Teixeira nos primeiros anos do governo militar. Apenas uma nota de afastamento dizendo que estava se afastando para estudos no exterior.

Após esta pesquisa, fica evidente pelo trabalho que o educador realizou a favor da educação pública e contra os interesses do clero católico, que esta sua posição de luta é que fez com que o perseguissem. Haja vista o educador não ter tido ligações com a esquerda comunista, ou ter sido militante de partido ou quaisquer organização política.

Por fim, as alterações na composição do conselho serviram de base para o fortalecimento do grupo privatista, que, no aspecto teórico, apoiou-se em princípios da ideologia liberal: a defesa da escola privada, a livre iniciativa e a liberdade individual e empresarial. Para que tudo isso fosse possível, o governo neste período alterou os critérios de recondução dos membros do Conselho e passou a desconsiderar os princípios de representatividade estabelecidos na lei 4.024/61. Assim, apenas permaneciam no conselho, aqueles que estavam alinhados aos planos e projetos do governo militar.

⁵³ Carta localizada nos arquivos do CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil)

6. CONCLUSÃO

Após a realização desta pesquisa, foi possível constatar que o arcabouço ideológico que fundamentou o Estado autocrático que se implantou no país após 1964, estendeu-se ao setor educacional como dimensão necessária à sustentação ao seu projeto político-econômico.

O grupo dominante da burguesia que perde o controle da sociedade, não mais conseguindo estabelecer o consenso, recorre à sociedade política para legitimar seu domínio, momento em que ocorre o golpe de Estado (1964). Como nenhum governo se sustenta apenas sob a égide da violência e da repressão, os militares tentam reconstruir o consenso através da propaganda apologética do regime, tarefa atribuída ao Ipês.

Para chegar ao poder, os militares assumiram compromissos de classe com a fração da burguesia ligada ao capital estrangeiro multinacional e associado, de forma que, assim que estivessem no comando, seriam iniciadas as concessões ao grupo que os apoiaram.

Com base nos pressupostos de controle político, planejamento da economia, planejamento da educação e participação do setor privado, o Estado Militar procurou pela coerção, ter em suas mãos o controle dos aparelhos institucionais que davam suporte a estes campos. Desta maneira, o Conselho Federal de Educação, com base em tal política de Estado, foi um órgão que viabilizou as condições necessárias para que os interesses do setor privado no campo educacional fossem atendidos.

Porém, verificou-se que a garantia de tais interesses não foi produto de consenso no interior do colegiado. Para tanto, houve necessidade de uma intervenção estratégica no órgão por parte dos militares, intervenção que tinha por objetivo alinhar o conselho à política de Estado. Assim, vários membros do CFE foram perseguidos, em um primeiro momento, logo após o golpe, por razões políticas e num segundo momento, sobretudo com a edição do AI-5, pela postura de alguns educadores, que afrontavam os interesses da coalizão privatista.

Para confirmar esta tese, foram analisadas as publicações da revista *Documenta*, onde constam estudos e debates que dizem respeito à questão do financiamento educacional, das políticas para expansão do ensino superior, da

elaboração do planejamento educacional. Sobretudo no período de 1962-68, é possível perceber o intenso debate entre público *versus* privado no campo educacional, debate que foi ganhando corpo desde os anos de 1930. Além disso, após o golpe, pode ser constatado que as sucessivas alterações na composição do colegiado, ao serem analisadas a fundo, indicam interesses distintos e conflitantes entre grupos e classes sociais, em especial o conflito entre público e privado.

Para conseguir manter a coerência entre as perspectivas da política econômica e beneficiar àqueles que apoiaram o golpe de Estado em 1964, os militares usaram a força repressiva para livrar o caminho daqueles que eram considerados empecilho aos seus objetivos. Tudo de forma muito discreta e sigilosa, pois de forma alguma os reais motivos de exoneração ou afastamento eram publicados na revista *Documenta*, de modo que, para efeito desta pesquisa, houve a todo instante a necessidade de confrontação entre as fontes.

A intervenção militar no Conselho Federal de Educação ocorre em função de não haver consenso no colegiado para garantia dos interesses privados na formulação de políticas normativas para a educação brasileira. Desta forma, a intervenção indica o não estabelecimento de uma hegemonia no interior do órgão, pois a repressão e o uso da violência são constantes para o alcance de determinados objetivos. O que se pode perceber nos primeiros anos do regime é que houve mais repressão e menos consenso no interior do CFE, dada as alterações de ordem política. Após 1968, percebe-se que há mais consenso do que repressão, pois nesse momento, os principais intelectuais que divergiam e criavam polêmicas foram eliminados, permanecendo apenas aqueles que ou tinham afinidade com o governo ou eram desprovidos de postura crítica em suas argumentações.

O Estado militar destituiu o Conselho Federal de Educação da responsabilidade de ser um núcleo pensante da educação nacional, para incumbi-lo apenas como órgão burocrático e assim, seguisse o que era determinado para ser seguido. Quem aceitava isso sem questionar permanecia no colegiado, do contrário era exonerado, podendo ser aposentado a força como aconteceu com Anísio Teixeira e Dumerval Trigueiro. Assim, com a edição do AI-5 o caminho estava aberto, livre de qualquer empecilho aos militares. O resultado disso nos

anos seguintes é uma intensa proliferação de escolas, cursos e instituições de ensino superior privadas que, embaladas pelas chances de lucro diante da precariedade do ensino público, proliferam indiscriminadamente pelo país.

Tentou-se neste trabalho apontar algumas questões que foram determinantes para o crescimento do setor privado de ensino no país, em especial o ensino superior. De forma alguma houve a pretensão de esgotar o assunto, muito há de ser estudado e investigado. Além do mais, hoje a realidade do ensino superior é diferente da década de 1960, assim como o embate entre público e privado na educação. Limitar-nos-emos aqui apenas discutir a que patamar chegou a educação brasileira, as condições históricas que possibilitaram tal desfecho. Espera-se que com este trabalho, outras pesquisas possam ser realizadas e assim novas abordagens consigam enriquecer as pesquisas no campo educacional que tanto carecem em nosso país.

REFERÊNCIAS

ADUSP. **O Controle Ideológico na USP: 1964-1978**. São Paulo: associação dos Docentes da Universidade de São Paulo, 2004.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a Educação Brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Cortez, 1982.

ARAÚJO, B. J. **Classes Médias e Política no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ARNS, E. P. **Anísio Versus Igreja**. In: Vozes, ano 52, julho de 1958.

ASSIS, D. **Propaganda e Cinema a Serviço do Golpe**. Rio de Janeiro: Mauad, FAPERJ, 2001.

ATCON, R. **Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira**. Rio de Janeiro: MEC, 1966.

AZEVEDO, M. L. N. . **"Espaço Social, Campo Social, Habitus e Conceito de Classe Social em Pierre Bourdieu"**. In: Espaço Acadêmico, v. 1, n. 24, 2003.

_____. **A teoria do capital humano em tempos de acumulação flexível**. In: Revista da Aduem. Jul.Dez, 1998.

AZEVEDO, J. F. **O Pensamento e a Ação do Conselho de Reitores do Brasil**. Maceió: UFA, 1981.

AZEVEDO, F. **O Problema do Ensino Universitário Em face da Realidade Brasileira e do Conjunto da Educação Pública do País**. In. Revista Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, V. III, n. 16, p. 199 – 220, nov/dez, 1967.

BANDEIRA, L. A. M. **Brasil, Argentina e Estados Unidos, conflito e integração na América do Sul**: da tríplice aliança ao mercosul (1870-2003). Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BENEVIDES, M. V. M. **A UDN e o Udenismo**: ambigüidades do liberalismo brasileiro (1945-1965). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

BOMENY, H. **Newton Sucupira e os Rumos da Educação Superior**. Brasília: Paralelo 15, 2001.

BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições Sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BUCCI-GLUCKMANN, C. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUFFA, E. **Ideologias em conflito**: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez, 1979.

CARDOSO, F. H. **Autoritarismo e Democratização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

CUNHA, L. A. **A Universidade Crítica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

_____. **Notas para uma Leitura da Teoria da Violência Simbólica.** In: Educação e Sociedade. Set, 1979. p. 79-106

_____. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. **Escola Pública, Escola Particular e a Democratização do Ensino.** São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **O Golpe na Educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CUNHA, M. V. **O Discurso Educacional Renovador no Brasil (1930-1960):** um estudo sobre as relações entre família e escola. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 1998.

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira:** católicos e liberais. São Paulo: Autores Associados, 1988.

DREIFUSS, R. A. **1964: a conquista do estado.** Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981.

DIAS, F. C. **Construção do Sistema Universitário no Brasil.** Brasília: CRUB, 1989.

FAVERO, M. L. A. **A UNE em Tempos de Autoritarismo.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. **Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade.** Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **Universidade e poder.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

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

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRANCO, A. A. M. **Historia e Teoria dos Partidos Políticos no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1974.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Edart, 1977.

FRIGOTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura capitalista**. São Paulo: Cortez, 1999.

GANDINI, R. C. **Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOERTZEL, T. **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.

GORENDER, J. **Liberalismo e Escravidão**. In: Estudos Avançados, São Paulo, V. 16 nº 46, p. 209 – 222, 1987.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1995.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

HOFLING, E. M. **Estado e Políticas (públicas) Sociais**. In: Políticas Públicas e Educação, Caderno Cedes 55. Campinas, 2001. (p. 30 – 42)

HORTA, J. S. B. **Liberalismo, Tecnocracia e Planejamento Educacional no Brasil**: uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930-1970. São Paulo: Cortez, 1982.

LACERDA, C. **Discursos Parlamentares**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

LIMA, H. **Anísio Teixeira**: estadista da educação. Rio de Janeiro: Editora civilização Brasileira, 1978.

LIMA, M. F. **Roque Spencer Maciel de Barros**: pensamento e intervenção na reforma universitária de 1968. 2005, Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

LOPES, E. M; FARIA, L. M.; VEIGA, C. G. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARTINS, C. B. **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

MARTINS F. J. R. **Forças Armadas e política, 1945-1964: a ante-sala do golpe**. In: Jorge ferreira; Lucília de Almeida Neves Delgado. (Org.). O Brasil Republicano Vol. 3 O tempo da experiência democrática. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, v. 3, p. 97-126.

MARX, K. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MATHIAS, S. K. **A Militarização da Burocracia**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MORAES, R. **Educação em Tempos Obscuros**. São Paulo: Cortez, 1991.

NEVES, L. M. W. **Brasil 2000**: nova divisão do trabalho na educação. São Paulo: Xamã, 2000.

NICOLATO, M. A. **A Caminho da Lei 5.540/68**: a participação de diferentes atores na definição da reforma universitária. 1986. 521 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAIM, A. **História do Liberalismo Brasileiro**. São Paulo: Mandarim, 1998.

PILETTI, N.; PRAXEDES, W. **Dom Hélder Câmara**: entre o poder e a profecia. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PINTO, Á. V. **A Questão da Universidade**. São Paulo: Cortez, 1994.

PORTELLI, H. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS, N. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

PRADO JUNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1963.

RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1990.

ROSTOW, W. W. **Etapas do Desenvolvimento Econômico**: Um Manifesto Não-Comunista. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.

SANFELICE, J. L. **A UNE na Resistência ao Golpe de 64**. São Paulo: Cortez, 1986.

SANTOS, E. F. **O Ensino Superior no Brasil e os Acordos MEC/USAID: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira**. 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional da legislação do ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SCHULTZ, T. W. **O Valor Econômico da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

STEWART, D. **O que é Liberalismo?**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1988.

TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

TRIGUEIRO, D. **Depoimento**. In: Revista da Associação Nacional de Educação ANDE. São Paulo. Ano 3, nº 6, 1983.

VAHL, T. R. **A Privatização do Ensino Superior no Brasil: causas e conseqüências**. Florianópolis: Editora Lunardelli UFSC, 1980.

VIZENTINI, P. G. F. **Do nacional-desenvolvimentismo à Política Externa Independente (1945-1964)**. In: Jorge Ferreira; Lucília Delgado. (Org.). O Brasil Republicano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, v. 3, p. 195-216.

XAVIER, L. N. **Fernando de Azevedo e o Legado de uma Geração**. In. Educadores Brasileiros do Século XX. Brasília: Editora Plano, 2002. p. 117-138.

Documentos

CFE. **Bases para a Elaboração de Planos de Educação Destinados a Aplicação dos Fundos de Ensino.** In. Documenta: Brasília; nº. 1/2/3, p. 149-156, março, abril, maio, 1962.

CFE. **Atos Oficiais.** In. Documenta: Brasília, nº 25/26/27, maio, junho, julho, 1964.

CFE. **A Reforma Universitária na Lei de Diretrizes e Bases.** In. Documenta: Brasília, nº. 21, p. 100, dezembro, 1963.

CFE. **Bolsas Gratuitas e Financiamento: art. 94 da Lei de Diretrizes e Bases.** In. Documenta: Brasília, nº. 33, p. 19, janeiro, 1965.

CFE. **Repercussões da LDB Sobre a Organização do Ensino Superior.** In. Documenta: Brasília, nº. 38, p. 9-15, junho, 1965.

CFE. **Parecer.** In. Documenta: Brasília, nº 81, p. 165, fevereiro, 1968.

CFE. **Competência do Conselho Federal de Educação.** In. Documenta: Rio de Janeiro: GB, 1970.

CFE. **Sobre o Desenvolvimento do Ensino Superior.** In. Documenta: Brasília, nº 76, p. 82-89, outubro, 1967.

SPLAN; CRUB. **Estudo Sócio-Econômico do Estudante Universitário Brasileiro.** Brasília, 1968.

OEA. **Aliança para o Progresso:** documentos oficiais emanados da reunião extraordinária do conselho interamericano econômico e social no nível ministerial. Realizada em Punta del Este, Uruguai de 5 a 17 de agosto de 1961.

VOZES. **Idéias e Fatos:** declaração dos Cardeais, Arcebispos e Bispos do Brasil reunidos em Goiânia de 3 a 11 de julho de 1958. ano 52, agosto de 1958.