

MAY GUIMARÃES FERREIRA

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO:
O CORAÇÃO DA REFORMA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1990

F413c

12656/BC

MAY GUIMARÃES FERREIRA

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO: O CORAÇÃO DA REFORMA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1990

MAY GUIMARÃES FERREIRA

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese defendi-
da por May Guimarães Ferreira
e aprovada pela comissão jul-
gadora em

Data : 01/10/90
Assinatura: 

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO: O CORAÇÃO DA REFORMA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1990

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Filosofia e História da Educação à Comissão julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a Orientação do Prof. Dr. Dermeval Saviani.

Comissão julgadora:

João Roberto de Azevedo
Eduardo P. Vieira
W. D. S.
F. J. S.
A.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dermeval Saviani
pela orientação e incentivo;

Aos Professores da Pós-Graduação da UNICAMP pela colaboração e questionamentos durante o processo de investigação;

Aos colegas do grupo de doutorado em História da Educação, pelas considerações e críticas ao projeto inicial;

Aos colegas professores da UFMA pela compreensão do longo afastamento durante o doutorado;

Ao Prof. James P. Maher, à Arlete, Maria do Carmo, pela ajuda no trabalho final de impressão;

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a consecução desta Tese.

RESUMO

Esta tese trata da análise histórico-crítica da atuação dos conselhos técnicos na área de educação no Brasil.

Inicialmente, apresenta-se a criação do Conselho Nacional de Educação no bojo das transformações político-econômicas da década de 30, quando surgiram no país os conselhos técnicos, idealizados por Oliveira Vianna, que juntamente com Francisco Campos, exerceram funções de intelectuais ligados ao Estado Autoritário brasileiro.

Em seguida, analisa-se a organização do Conselho Federal de Educação, estabelecida pela Lei 4024/61, que emergiu dos conflitos político-ideológicos travados após o término do Estado Novo.

Discute-se a questão da composição do colegiado considerando-se a função dos intelectuais nas sociedades de classes antagônicas. Analisa-se a composição do Conselho, na sua fase inicial, apontando-se a trajetória político-ideológica dos seus membros mais proeminentes no processo de elaboração das Reformas Educacionais.

A partir do Golpe de 64 houve alterações na política educacional do país e, por conseguinte, na função do Conselho e na escolha dos seus membros, que deveriam es-

tar afinados com o projeto de hegemonia da grande burguesia dominante.

A última parte do texto contém uma análise do papel político-pedagógico do Conselho na elaboração e implementação da Lei 5692/71, que reformou o ensino primário e médio.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. OS PASSOS DA INVESTIGAÇÃO.....	11
2. A EXPOSIÇÃO DO TEMA.....	19
 CAPÍTULO I	
A CRIAÇÃO DOS CONSELHOS TÉCNICOS NO ESTADO AUTORITÁRIO BRASILEIRO.....	22
1. A CRIAÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM 1931.....	49
 CAPÍTULO II	
A (RE)ORGANIZAÇÃO DO CONSELHO FEDE- RAL DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO POLÍTI- CO ECONÔMICO NOS ANOS 60.....	76
 CAPÍTULO III	
A QUESTÃO DA COMPOSIÇÃO DOS CONSE- LHOS DE EDUCAÇÃO.....	120
1. ANÁLISE DA COMPOSIÇÃO DO CONSE- LHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO.....	140
 CAPÍTULO IV	
O PAPEL POLÍTICO DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO APÓS O GOLPE DE 64.....	172
 CAPÍTULO V	
A ATUAÇÃO DO CONSELHO FEDERAL DE E- DUCAÇÃO NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PÓS-64.....	229
1. O PAPEL POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CFE NA ELABORAÇÃO DO PROJETO DA LEI 5692/71.....	264
2. O PAPEL POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CFE NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 5692/71.....	288
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	314
 BIBLIOGRAFIA	326

INTRODUÇÃO

Ao apresentar este trabalho, vem-me à mente algumas questões que emergiram da observação do que tem sido o processo de elaboração da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, que ora está sendo votada na Comissão de Educação da Câmara Federal.

Não tem sido pouco conflitiva a discussão do grupo de trabalho da nova LDB com os representantes das entidades do campo educacional que se congregam no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na nova LDB. Alguns pontos são considerados polêmicos - sem falar na polêmica que envolve a própria Lei - como: a constituição do Sistema Nacional de educação; a instituição do Fórum Educacional de caráter congressual; a redefinição e composição do Conselho Nacional de Educação; a educação politécnica no ensino médio e a autonomia universitária, entre outros.

A discussão acerca da nova configuração do CFE vem sendo feita através de várias propostas: há os que defendem a eliminação do conselho, como tal; há os que indicam a permanência de um conselho nacional com novas funções e maior representatividade da "sociedade civil"; há os que aceitam a idéia de criação de quatro conselhos: de ensino superior, de educação básica, de formação profissional, sen-

do que a partir desses três, seria formado o novo Conselho Nacional de Educação.

O que me parece ser um fator complexificador na indicação das alternativas que sejam mais favoráveis à escola pública gratuita e de qualidade é o desconhecimento que a maioria dos trabalhadores da educação tem acerca do funcionamento da máquina burocrática do MEC e do Estado como um todo.

Não se tem conhecimento suficientemente elaborado do que seja o funcionamento dos órgãos centrais que determinam e implementam as políticas educacionais do país. Poucos são os trabalhos que demonstram os processos hegemônicos internos à própria burocracia estatal.

Isto posto, convém perguntar: se não conhecemos os principais "intelectuais orgânicos" do MEC como conseguir desarticular sua força político-ideológica no âmbito da sociedade civil? Se não temos conhecimento dos mecanismos utilizados para seleção de objetivos, metas e técnicas pedagógicas a serem adotadas na escola pública e privada, como vamos poder fazer a crítica a esse material pedagógico institucional e ideológico? Como podemos propor novas formas de organização e funcionamento para o sistema educacional se desconhecemos as negociações políticas e articulações que se verificam no interior do aparelho estatal no momento de elaboração das "diretrizes" da educação nacional?

No caso dos conselhos técnicos de educação esse fato se torna mais agravante por quase não haver monografias de base sobre o assunto. No processo de pesquisa bibliográfica encontrei cinco teses que versam sobre o Conselho, no que se refere aos temas: planejamento educacional e ensino superior.

Torna-se relevante refletir sobre o fato de que partem dos Conselhos Educacionais as diretrizes pedagógicas que fazem parte do trabalho didático do pré-escolar à pós-graduação, e os professores sequer sabem como, as orientações e normas são elaboradas. No caso, por exemplo, do núcleo comum proposto para todas as escolas de 1ª à 4ª séries: quais foram as bases epistemológicas que determinaram a escolha daqueles conteúdos? quais foram as matrizes ideológicas dos conselheiros que influenciaram na escolha de determinados assuntos? quais os interesses econômicos que determinaram a adoção de formas de organização da escola e dos critérios de aprovação e reprovação dos alunos?

Em resumo, como poderemos articular um novo projeto político-pedagógico que vá ao encontro dos interesses da maioria da população que aspira pela educação pública, gratuita e de qualidade?

É óbvio que conhecer a "realidade burocrática", não significa a solução dos problemas aqui levantados e, nem tampouco, o seu desmantelamento. Esse objetivo passa pela transformação do jogo de forças que dominam o Estado

Burguês no país, o que se dará no bojo do processo de transformação da sociedade civil e das relações sociais de produção que a determinam.

1. OS PASSOS DA INVESTIGAÇÃO:

A idéia de trabalhar com a concepção de educação que se tornou predominante no país, a partir das reformas educacionais, que se seguiram ao Golpe Militar de 1964, surgiu desde o final do curso de mestrado.

Apesar de haver trabalhado com a análise dos pressupostos epistemológicos da Psicologia Educacional, comecei a refletir acerca do significado político e ideológico da introdução de conteúdos de Psicologia nos cursos de formação de professores, constituindo-se, assim, um privilegiamento dos aspectos subjetivos do processo educativo, em detrimento dos fatores político-econômicos, que o determinam.

A crítica ao "psicologismo" da educação brasileira tornou-se o foco central de minha atenção, no início do curso de doutorado em 1985. No projeto inicial, apontava como problemática para estudo, a função política e ideológica da Psicologia Educacional na política educacional implantada no Brasil nos anos 60 e início de 70. A proposta original apontava para a análise da formação do professor de

primeiro grau, através da sua formação prática e teórica, focalizando os conteúdos da Psicologia com os quais ele lida na solução dos problemas de ensino e aprendizagem. Dentre os objetivos que eu propunha, constavam a compreensão da gênese histórica da formação do professor da escola elementar, e a explicitação da relação entre a finalidade das políticas educacionais dos anos 70 e a formação dos professores primários centrada numa abordagem "psicologista" do fenômeno educacional.

Após um ano de observação espontânea, numa escola de primeiro grau oficial em Campinas, onde eu participava das reuniões de avaliação e planejamento, e também, assistia aulas de primeira a quarta série, decidi buscar as origens da fundamentação pedagógica do professor de 1º grau, que é considerada como inconsistente teórica e praticamente no projeto político-pedagógico do governo brasileiro pós-64. Intuí, naquele momento, a existência de um "projeto de formação do homem brasileiro", que teria sido difundido e realizado, através da escola, em todos os graus de ensino. Mais especificamente, me interessava a finalidade do ensino de primeiro grau, como sendo o nível onde existiria maior parcela de alunos das camadas populares, antes de serem expulsos pela seletividade do processo de educação escolar.

Durante o meu processo de investigação, algumas idéias foram se tornando mais explícitas, no sentido de analisar historicamente o assunto, buscando as suas fontes

históricas primárias na produção político-pedagógica emanada do Ministério de Educação, isto é, do Conselho Federal de Educação, durante aquele período.

Inicialmente, fiz a revisão bibliográfica das fontes documentais oficiais, que estabeleciam as diretrizes pedagógicas para o ensino de primeiro grau. Recolhi, então, os documentos que consubstanciaram a elaboração da Reforma de Primeiro e Segundo Graus; os documentos que a ela se seguiram acerca da nova proposta curricular; os anais das Conferências Nacionais de Educação realizadas entre 1965 e 1969 e que anteciparam a difusão das idéias sintetizadas pela legislação de 71; os Planos Nacionais de Desenvolvimento e o Plano Nacional de Tecnologias Educacionais; as mensagens presidenciais emitidas sobre educação, desde Juscelino até o início do governo Sarney; os discursos e pronunciamentos dos principais atores do MEC durante o período.

Constatei, nessa etapa do trabalho, a quase total inexistência de estudos acerca da atuação do Conselho Federal de Educação, considerado pelas fontes oficiais, como a esfera primordial de produção do projeto político-pedagógico do governo: a "suprema corte" da educação nacional e o "coração da reforma".

As teses sobre o CFE são muito poucas e se restringem à questão do Planejamento (Baía Horta, Durmeval Trigueiro Mendes, Elizabeth Agnes Toward) e sobre a sua atuação em relação ao Ensino Superior (Marília Martins Coe-

lho de 62-68, Lucia M. da Franca Rocha, de 68 - 80).

Os artigos, em periódicos nacionais, também são raros. Na maioria das vezes, tratam somente de assuntos sobre os quais o CFE tenha se pronunciado, como por exemplo, os currículos e as reformas de estatutos de universidades.

Neste trabalho, optei por utilizar como fonte básica de documentos, a própria Revista Documenta, publicada pelo CFE, desde a sua instalação, em 1961. Ali estão contidos todos os trabalhos normativos do Conselho, bem como documentos informativos e doutrinários.

Selecionei para minha investigação inicial, todos os registros sobre a criação e organização do próprio CFE, as informações sobre os membros que o constituíam antes e depois de 64, os documentos de doutrina pedagógica, especificamente para o ensino primário, sua produção sobre os aspectos pedagógicos do ensino de primeiro grau em decorrência da Lei 5692/71.

Expus, no trabalho redigido para o exame de qualificação, apenas a minha análise e interpretação inicial dos fatos empíricos registrados pelas fontes históricas, desde a criação do CFE até o processo final de aprovação e promulgação da lei 5692/71. Procurei demonstrar o papel do CFE na implementação do projeto político-pedagógico da Reforma Educacional de Primeiro e Segundo graus, e o significado político-ideológico da atuação dos membros do CFE na constituição de uma concepção de educação que se tornasse

predominante no país a partir do final dos anos 60.

Na segunda fase do processo de investigação, prossegui com a análise e interpretação dos documentos produzidos pelo CFE em sequência à Lei de Reforma de 1º e 2º graus: pareceres, indicações, estudos especiais, organização didático-pedagógica e pronunciamentos dos conselheiros sobre o ensino de primeiro grau.

Neste trabalho me limitei a demonstrar o que foi e o que ainda continua sendo o trabalho de construção da hegemonia pelos intelectuais, ou seja os conselheiros que cumprem um papel técnico e político a serviço das facções da burguesia nacional, que se tornaram dominantes no Estado Autoritário Brasileiro, a partir das suas origens no período pós-Revolução de 30.

Uma hipótese subliminar que esteve presente durante o processo de investigação era de que: diferentemente dos países europeus e latino-americanos, onde a burguesia detinha o controle do aparelho estatal desde o século passado, pois no seu processo de ascensão se encarregava de constituir os sistemas nacionais de educação, no Brasil, no período em que se deu a ascensão da burguesia industrial e da grande burguesia nacional e multinacional (1930-1970), a necessidade de conquista da hegemonia a partir da constituição da escola pública e gratuita para as camadas majoritárias da população foi relativa. Foi a burguesia "triunfante" pós-64 que retomou o controle tecnocrático da escola no seu projeto

de desenvolvimento econômico e crise hegemônica.

Nesse sentido, o Estado Burguês brasileiro na sua vertente autoritária (1937-1945) e na sua vertente semi-democrática (1946-1964) não "precisou" utilizar a escola como centro articulador da sua ideologia e hegemonia. Pois, o controle hegemônico se dava por outras instâncias menos dispendiosas, a não ser em relação as camadas médias da população, que se organizavam nos centros urbanos e reivindicavam o acesso à educação e à escola.

Uma questão que não pode ser respondida por este trabalho, na medida em que estou tratando do problema a partir da investigação dos projetos político-pedagógicos, emanados do próprio Estado Burguês, que concentrou o poder no Executivo durante grande parte do tempo, é saber quais os determinantes históricos que não permitiram a organização dos trabalhadores deste país que lhes possibilitasse a força político-ideológica suficiente, para garantir o acesso à educação, como direito de cidadania, mesmo que, nos moldes e padrões da burguesia emergente.

A luta hegemônica através da escola foi posta pela burguesia, em não se tratando de constituir no país o sistema nacional público de educação. Desde o início, a educação já era tratada como um bem de comércio. A Igreja teve monopólio sobre isso durante alguns séculos.

Contraditoriamente, portanto, a conquista da hegemonia burguesa aconteceu pela restrição ao saber siste-

matizado, isto é, pela não oferta da escola pública e gratuita às camadas majoritárias da população.

Enfim, algumas premissas orientam o meu processo de investigação:

- existe um projeto político-pedagógico implantado no Brasil pela burguesia emergente, que se constituiu no bojo do desenvolvimento econômico que ocorreu a partir dos anos 30 a 1970;

- há evidências de uma orientação da política educacional que visa, através do aumento quantitativo da rede pública e dos mecanismos antidemocratizantes, que desqualificam o trabalho pedagógico, a eliminação para os camadas populares, da possibilidade de acesso ao saber sistematizado, mas que é transmitido pela escola privada de boa qualidade;

- o Estado brasileiro possui órgãos e elementos preparados para estabelecer as diretrizes e normas do setor educacional, entre estes o Conselho Federal de Educação. O seu papel na manutenção da hegemonia das elites é exercido pela atuação dos membros escolhidos entre as diferentes facções político ideológicas da burguesia dominante.

- a produção do CFE é e foi, tanto política quanto tecnicamente competente, para implementar uma concepção de educação em todo o sistema educacional, de acordo com a orientação da política econômica definida pelo Governo Autoritário pós-64;

- a existência de uma concepção de educação que se tornou hegemônica, a partir do final dos anos 60 e começo de 70 contém aspectos pedagógicos que precisam ser explicitados, em função da construção de um outro projeto político-pedagógico, desta vez, voltado para a democratização real das condições de educação e de ensino-aprendizagem no sistema escolar brasileiro.

Muitas das questões aqui levantadas poderão ser objeto de novas investigações no sentido de encontrar as explicações mais aproximadas do real. No entanto, faz parte do processo de construção do conhecimento a exposição dos aspectos, que em alguns momentos da investigação, emergem como suficientes para serem apresentados sob a forma de documento final de um curso de pós-graduação, e ao público em geral.

Nesse sentido, parece oportuno apresentar o resultado alcançado, mesmo que não seja definitivamente acabado, das investigações que venho realizando acerca da educação brasileira e da atuação político-pedagógica do conselhos técnicos.

2. A EXPOSIÇÃO DO TEMA:

Inicialmente, aponto para o leitor as primeiras tentativas de constituição de conselhos técnicos no Brasil. A tentativa de criação de conselhos de educação que vingou no país, fazia parte das políticas educacionais implantadas por Francisco Campos após a Revolução de 30, sob o comando de Getúlio Vargas. Esse Conselho permaneceu quase que sem alterações até a implantação do Conselho Federal de Educação, através da Lei 4024/61.

No segundo capítulo, procurei evidenciar o momento político de criação do CFE no bojo das estratégias nacional-populistas dos governos "democráticos", que passaram pelo país durante o período de 61 a 64.

O terceiro capítulo contém uma análise da questão da composição dos conselhos e alguns dados da trajetória político-ideológica dos intelectuais que participaram do CFE durante o período inicial. Também faz parte do texto as evidências do trabalho ideológico dos conselheiros naqueles anos.

No quarto capítulo, aponto as transformações institucionais pelas quais passou o CFE após o Golpe Militar de março de 1964, bem como o seu papel na implantação da política educacional dos governos autoritários de 1964 a 1969.

O quinto e último capítulo contém a fase final de elaboração do projeto político-pedagógico do Regime Militar. No governo Médici, do final de 69 a 71 emergiu de forma "triunfante" a legislação educacional de reforma do ensino primário e secundário que viria à alterar significativamente toda a organização do sistema educacional. Aponto o papel do CFE na implantação desse projeto nas duas fases do processo: enquanto centro articulador do anteprojeto da lei, na medida em que os membros do CFE faziam parte do grupo de trabalho que elaborou o projeto da lei 5692; e enquanto órgão normatizador dos desdobramentos advindos da nova lei e, sobretudo, defendendo na "sociedade civil" a doutrina pedagógica que nela estava contida. Como subitem, incluo algumas reflexões acerca do trabalho político-pedagógico do CFE expresso nos pareceres e resoluções que se seguiram imediatamente à promulgação da Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971.

Como considerações finais procuro retomar de forma sucinta, alguns aspectos da luta dos trabalhadores pelo acesso à educação pública e gratuita no Estado Burguês brasileiro. Não se trata de estabelecer conclusões definitivas, mas considerações sobre a relevância da continuação da investigação do tema em circunstâncias futuras.

Procurei demonstrar com este trabalho, como se constituiu historicamente um dos órgãos do aparelho burocrático do Estado Burguês no Brasil. Durante o processo de investigação dos documentos, confesso ter encontrado alguns

elementos que pareciam surpreendentes sob o ponto de vista da proposta de garantir a direção político-ideológica através do aparelho escolar pela grande burguesia.

No entanto, a medida que estabeleci os liames entre o material empírico pesquisado e os determinantes político-ideológicos que o constituíram, pude encontrar as explicações, que se aproximassem mais concretamente, do que seja o processo de preparação e elaboração do projeto político-pedagógico da burguesia brasileira entre os anos 30 e 70. E que se expressou de forma autoritária e tecnicista na legislação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus em 1971.

Em síntese, a partir da exposição desta pesquisa, na qual levantei, também, algumas evidências da função ideológica da utilização de conceitos abstraídos de teorias da área de Psicologia encontrados nos documentos elaborados pelo CFE, será possível a realização de outras investigações acerca do psicologismo na educação brasileira. Este poderá ser o ponto de partida de novas pesquisas que darão continuidade ao trabalho aqui apresentado.

Uma outra vertente de investigação que me parece muito relevante, considerando as condições atuais do Brasil, é a continuação da análise do papel dos conselhos técnicos na elaboração de políticas educacionais dos anos 80, até o presente momento. Com isso, teremos mais elementos para a constituição de propostas alternativas de democratização real das condições educacionais deste país.

CAPÍTULO I

A CRIAÇÃO DOS CONSELHOS TÉCNICOS NO ESTADO
AUTORITÁRIO BRASILEIRO

A idéia de criação de Conselhos Técnicos surgiu no contexto do desenvolvimento político-econômico do início do século. Em termos ideológicos, estavam sendo veiculadas as idéias para o fortalecimento do Estado Burguês Brasileiro, na sua versão autoritária e/ou populista.

"A despeito das experiências democráticas reais, independentemente da forma jurídico-política de poder estatal delimitada na Constituição, a verdade é que o autoritarismo predomina ao longo da história do Brasil. Sob governos eleitos ou golpistas, civis, militares ou mesclados de militares e paisanos, em geral, predomina o Estado de forma autoritária, ou propriamente ditatorial. E subsiste a sensação de território ocupado; de povo conquistado. Subsiste a impressão de que os governantes são conquistadores." (IANNI, 1984:21)

O autoritarismo, que faz parte da formação política das elites brasileiras, não tinha limites para sua atuação. Nas ocasiões em que houve possibilidade de contraposição a sua dominação, as forças conservadoras se aliaram e lançaram mão do aparato repressor do Estado como ocorreu

no golpe de 37 e 64. A revolução de 30, significou na conjuntura político-ideológica daquele momento, a "tomada do poder", a formação da mentalidade e a preparação das elites que viriam a dominar o país durante muitos anos.

"Antes de mais nada, a revolução de 30 teve um cunho contra-revolucionário, no sentido de fazer face ao ascenso político de forças populares. Desde anos e décadas anteriores - junto com algum desenvolvimento industrial, a urbanização, o crescimento do setor terciário e outros processos sociais e econômicos - aumentava e generalizava-se a movimentação de empregados, funcionários, operários, intelectuais e outras categorias sociais urbanas. Também no campo crescia a inquietação de colonos, sitiantes, caboclos e outros, devido às flutuações da cafeicultura e suas repercussões na vida das classes e grupos subordinados". (IANNI, 1984:17)

Essa crise hegemônica foi o resultado do processo de desenvolvimento econômico e político que se deu nos primeiros decênios deste século. A opção revolucionária de 30 foi, indubitavelmente, o desaguadouro dos acontecimentos políticos e econômicos que vinham se dando na República Velha: o predomínio das oligarquias cafeeiras de São Paulo e Minas Gerais; a política de desvalorização cambial para manutenção dos lucros do setor cafeeiro; a socialização dos prejuízos dos cafeicultores devido à queda dos preços do café no mercado externo; a dependência do incipiente setor industrial ao capital externo; a instalação e fortalecimento

de grupos financeiros estrangeiros no país.

"Se a revolução de 1930 se precipita com a perda de sustentação do governo Washington, resulta basicamente da aliança temporária entre as facções burguesas não vinculadas ao café, as classes médias e o setor militar tenentista. Os componentes sócio-econômicos desta aliança, entretanto, refletem-se difusamente na vida política, em razão do atraso político do país." (FAUSTO, 1978:246)

As marchas e contramarchas da burguesia no Brasil levaram à constituição do aparelho estatal, de acordo com os grupos hegemônicos que detinham seu controle e direção político-ideológica. Entretanto, a forma autoritária permaneceu constante na história política da República brasileira.

"Durante a República, em suas diversas etapas, o Estado adquiriu a fisionomia oligárquica, corporativa, populista, militar. A despeito das formas jurídico-políticas estabelecidas nas constituições republicanas, a verdade é que o poder estatal tem sido exercido de modo autoritário ou ditatorial, quando não fascista." (IANNI, 1984:14)

A Revolução de 30 pode ser considerada como um avanço da burguesia, no sentido de organização do aparelho estatal, que viria a ser utilizado como expressão dos interesses econômicos do capital nacional e do capital estrangeiro, que se instalaria no país, de forma mais acele-

rada, na segunda metade do século.

"O Estado que nasce em 1930 e se configura ao longo da década deixa de representar diretamente os interesses de qualquer setor da sociedade. A burguesia do café está deslocada do poder, em consequência da crise econômica: as classes médias não têm condições para assumir seu controle; os "tenentes" fracassam como movimento político autônomo; os grupos desvinculados do setor cafeeiro, especialmente o industrial, não se encontram em condições de ajustar o poder à medida de seus interesses, seja porque tais interesses coincidem frequentemente com os daquele setor, seja porque o café, apesar da crise, continua a ser um dos centros básicos da economia." (FAUSTO, 1978:253)

A dissolução do poder hegemônico das oligarquias cafeeiras de São Paulo e Minas se deu, em contraposição à ascensão de facções econômicas, vinculadas ao setor industrial e comercial. Não se estabeleceu, imediatamente, a hegemonia de quaisquer um desses setores, mas sim, uma composição de forças, que influía, alternada ou coligadamente, nas decisões do Governo Provisório.

"A Revolução de 30 permitiu a renovação política da classe dominante, enxertando no aparelho de Estado frações dele até então excluídas. Mas, a queda do antigo sistema político, mais inicia um processo de declínio da hegemonia agro-cafeeira que garante a ascensão imediata da hegemonia industrial. De fato, os revolucionários vitoriosos não eram hegemônicos. Pelo contrário, os segmentos de classe reunidos pelas

eleições e, posteriormente, pela Revolução eram heterogêneos e era preciso levar em conta a diversidade de aspirações presentes no movimento e a variação de seus propósitos". (CURY, 1978:8)

Todos os matizes ideológicos do "condomínio de poder"* que se estabeleceu com a Revolução de 30, vão desencadear um processo de transformações administrativo-burocráticas que atingiram, também, o setor educacional, onde as alianças, as acomodações, as coligações e as distensões passaram a ser cada vez mais heterogêneas.

"A Revolução de Trinta e os esforços de Reconstrução Nacional possibilitarão amplos debates em todas as esferas da realidade brasileira, inclusive com ardor, no campo da educação, chegando mesmo ao conflito ideológico." (CURY, 1978:10)

Esses conflitos ideológicos representavam, de forma mais ou menos evidente, as dificuldades de conciliação de interesses econômicos das diversas facções da burguesia que dividiam o poder e o controle do aparelho estatal, no setor educacional e na administração pública em geral.

A atmosfera ideológica de "Reconstrução Nacional" e o aperfeiçoamento da administração pública que se iniciam logo após a Revolução de 30, significaram a adequa-

* Cf.: (CURY, 1978:8) onde o autor utiliza esta expressão para caracterizar as facções de poder hegemônico após a revolução de 1930

ção da estrutura estatal às transformações econômico-políticas daquele momento. A situação econômica do país e a crise financeira do Estado precisavam ser redimensionadas, imediatamente, pelo governo. Sem conseguir cumprir os compromissos das dívidas a bancos estrangeiros - americanos, franceses, ingleses - o governo recorreu, em 1931, a empréstimos externos através do "funding loan" que o vinha subvencionando.

Os empréstimos estrangeiros foram feitos ao governo brasileiro, mas, em contrapartida, as agências financiadoras internacionais exigiram a melhoria da eficácia da administração pública, o controle financeiro e a contenção dos gastos públicos. Para isso, era necessário a reforma de inúmeros setores da estrutura administrativa e a introdução de novos padrões técnico-científicos de administração pública.

Nessa ocasião, houve de certa forma a ampliação da estrutura administrativa através da criação de ministérios - Trabalho e Educação e Saúde Pública - e reformas no setor educacional, militar, no regime de trabalho do serviço público, no setor jurídico, etc.

A reorganização da ordem pública foi realizada através da negociação do governo com os grupos de interesse que o pressionavam. Era uma forma de negociação direta, que se dava a partir dos interesses clientelísticos, dos diversos setores econômicos, independentemente da represen-

tação parlamentar ou político-partidária. Essas forças influenciavam diretamente nos ministérios públicos e na administração pública, em geral. Muitos órgãos criados serviram para atender a grupos econômicos ligados às atividades econômicas, que aqueles órgãos deveriam administrar, favorecendo-os direta ou indiretamente, quer seja através de subsídios financeiros, quer seja através de desenvolvimento de empreendimentos a eles relacionados.

Dentre os setores mais beneficiados pelo governo estavam os proprietários rurais, que além de terem o Ministério da Agricultura reestruturado, em função de seus interesses, tiveram a concessão de créditos e moratória para as suas dívidas. Foram criados o Instituto Biológico de Defesa Agrícola; o Instituto de Química, o Serviço de Meteorologia; o Instituto do Açúcar e do Alcool (1931 - 1933); o Instituto do Cacau (1932).

Coube ao Ministério da Agricultura a criação de uma estrutura de pesquisa agrícola, o estabelecimento de campos de experimentação, e escolas de nível médio e superior, voltadas para a formação da mão-de-obra especializada do setor rural.

Algumas outras medidas foram tomadas visando que a alçada federal se encarregasse de serviços que eram onerosos, mas de importância econômica para a "nação", isto é, para a produção rural. Dentre essas medidas encontram-se a normatização e regulamentação dos serviços naturais como

água, energia elétrica, minas, florestas. O código de águas fora fixado com a participação de empresas nacionais e estrangeiras, bem como o código de minas e o setor elétrico, onde se facilitou a participação do capital estrangeiro.

A manutenção da política estatal intervencionista e conservadora, a expansão da burocracia na administração pública tornou-se mais forte, a partir dos meados dos anos 30. O sistema administrativo brasileiro foi inteiramente reformado, tendo sido implantados novos órgãos de controle e organização dos diversos setores do serviço público.

O Governo Vargas empreendeu diversas reformas e entre elas a da administração a nível ministerial*. Na mensagem de reforma do Ministério da Agricultura estão postos seus princípios burocráticos.

"Apontando a burocratização como vício maior do organismo reformado, a Mensagem, ao apresentar os pontos essenciais da reforma realizada deixa bem claro que se procurou desburocratizar o Ministério, mediante novas técnicas de burocratização. Por outras palavras, a partir deste período que analisamos a administração pública é invadida por técnicos de administração que procuram atacar, nos seus aspectos estritamente formais, a or-

* (CUNHA, 1963) faz a análise do significado político da administração pública no Estado capitalista brasileiro de 1930 - 1950, apontando o crescimento da burocracia no bojo do processo de industrialização e urbanização que se deu no período indicado.

ganização dos serviços existentes, propondo, segundo um dogmatismo que cada vez se torna mais repetitivo, novas linhas de burocratização." (CUNHA, 1963:60)

O período de 34 a 37, representou a contra-marcha conservadora, em detrimento das conquistas liberal-democráticas da Constituinte de 34. A partir do Estado Novo de 37, as forças dominantes conservadoras, que lutavam pela direção e hegemonia no Estado, se tornaram mais fortes e romperam algumas alianças políticas. A cisão se deu entre os grupos agrícolas e os financeiros e comerciais, incluindo-se os industriais que beneficiavam-se do comércio exterior e empréstimos estrangeiros.

"É este desenvolvimento de um novo equilíbrio de forças entre as classes economicamente dominantes que marca, por excelência, o período de 1934 a 1937, por isso mesmo um dos períodos de mais difícil análise política. Nem tudo se fazia a portas abertas. Nem a luta se travava somente dentro das próprias classes dominantes. Era necessário envolver outras classes. Talvez pela primeira vez, os homens de fortuna se dispuseram a financiar movimentos culturais e políticos, e mesmos insurreições, com o propósito de influir no equilíbrio político do País, ou mesmo na transformação da ordem constituída". (CUNHA, 1963:67)

Além de buscar apoio na massa e nas camadas médias da população, esses grupos economicamente poderosos usavam de sua influência política para penetrar na administração pública, na medida do atendimento de seus interesses privados, através da conquista de altos cargos e posições na burocracia estatal, que lhes favorecessem a participação nas definições políticas do governo autoritário.

O processo de deterioração das forças que apontavam no sentido democrático atingiu os partidos políticos e o Congresso. As condições econômicas e políticas levaram a uma insatisfação geral, o que permitiu à maioria da população acreditar na idéia de que, o melhor seria um regime autoritário e o bode expiatório seria a democracia e o Congresso. A classe média aderiu às propostas autoritárias de cunho fascista, bem como alguns intelectuais e funcionários da administração pública. Dentre eles, os advogados que se formaram na leitura e estudo dos novos tratadistas fascistas de Direito administrativo.

"Aliás, o fascismo não era estranho nem desconhecido pelos homens que ocupavam as posições mais proeminentes no Governo Provisório. Getúlio Vargas, quando era ainda presidente do Rio Grande do sul, declarou que sua diretriz de governo se pautaria pelo corporativismo, segundo a 'renovação criadora' que estaria se processando na Itália fascista. Góis Monteiro, repressor dos 'tenentes' nos anos 20, dirigente militar da Revolução de 30, fiador do Governo Provisório e, posteriormente, do Estado Novo, aconselha-

va-os, em 1932, a adaptarem seu pensamento político a um 'fascismo nacionalista'". (CUNHA, 1983c:442)

Os ideólogos do Estado Novo primavam pela derrocada do liberalismo. Condenavam a inoperância e o fracasso da Assembléia Constituinte de 34. Anulavam a validade do sufrágio universal. Propunham a salvação nacional que se daria pelo "autoritarismo brasileiro" em contraposição ao comunismo, ao 'fascismo' e à democracia liberal no estilo norte-americano.

Um dos principais ideólogos do Estado autoritário e corporativo foi Oliveira Vianna, que juntamente com Francisco Campos e Azevedo Amaral construíram o arcabouço do pensamento autoritário brasileiro de 1937 a 1945.

O papel de Oliveira Vianna foi, ao mesmo tempo, de elaborador da vertente do pensamento autoritário brasileiro do começo do século, pois sua obra foi iniciada nos anos vinte, e de um articulador e organizador do Estado autoritário e corporativista, dirigido por Getúlio Vargas. Inspirado no pensamento de Alberto Torres, Vianna cria uma versão própria de autoritarismo para o Brasil.

"A concepção de Estado Corporativo de Oliveira Vianna é uma face do Estado Autoritário. Aliás, ambos aparecem também sob a denominação de Estado Moderno, Estado Nacional e Estado Democrático. Mas qualquer que seja o seu nome, o Estado de Oliveira Vianna baseia-se no máximo fortalecimento do Poder Executivo que representa a auto-

ridade. Este Poder não se utiliza do sistema partidário ou mesmo de partido único, nem ainda possui ideologia definida." (VIEIRA, 1976:131)

Vianna pensava a sociedade e o Estado de forma estática e integrada, de tal forma que, o Poder Executivo teria controle de toda sociedade, através de mecanismos de administração pública centralizadora e competente. O legislativo e o judiciário passariam a funcionar, segundo as orientações emanadas do poder central. Como garantia do controle dos diversos setores da sociedade, estabelecer-se-ia uma forma de participação dos sindicatos e conselhos técnicos, nas decisões políticas e econômicas do governo autoritário. Através dessa conexão criar-se-iam mecanismos que permitissem à administração estatal, atender às elites organizadas através de uma forma direta de representatividade na definição das políticas estatais, em todos os setores.

Na concepção de Vianna não existiriam conflitos de classes sociais, pois a participação das corporações no Estado, através da burocracia, garantiria a manutenção da estrutura social e do Poder constituído, mesmo que a "massa" não fosse consultada acerca da sua vida política. A relação "elite-povo" se daria através da submissão política e ideológica do "povo" às suas elites competentes, que conduziriam-no à verdadeira democracia.

"Em síntese: para Oliveira Vianna, O Estado Corporativo fará nascer a demo-

cracia, ou seja, o verdadeiro regime democrático brasileiro surgirá da ditadura que é, na acepção de Franz Neumann, o domínio e o monopólio do poder por uma pessoa ou um grupo a fim de exercê-lo sem restrições²⁰. As corporações serão a base deste regime em nosso país, e, assim, no pensamento de Oliveira Vianna, o princípio da autoridade dará origem à liberdade da nação." (VIEIRA, 1976:133)

Nessa medida, a massa seria conduzida pelas elites, através de um processo educativo competente e eficaz. Organizada e educada através das corporações e dos conselhos técnicos, a massa estaria conformada, ideologicamente, ao pensamento político do Estado Autoritário. Preocupado com a preparação política das elites, Vianna exorta-as ao preparo científico e técnico e à observação da sabedoria da massa, para que o conhecimento adquirido permita a elaboração de estratégias, coerentes com as necessidades do "país real" e não com o "país ideal."

No Prefácio da Obra "Problemas de Política Objetiva", Vianna utiliza a metáfora da Retirada da Laguna como exortação à necessidade de informação das elites, para conduzirem a nação:

"Na esfera política e constitucional, as nossas elites dirigentes não estão mais informadas do que na esfera militar: nesta, como naquela, o seu desconhecimento da terra e do povo é completo. O objetivo principal dêste livro é justamente mostrar como seria possível corrigir este desconhecimento e os males que dêle derivam, procuran-

do trazer aos centros do governo e da administração, por meio do mecanismo engenhoso dos Conselhos Técnicos, a colaboração de todos os homens de boa vontade, práticos, experientes, que, embora não pertencendo à classe política, estejam contudo - tais como aquele obscuro campeiro da Retirada da Laguna - em contato mais direto com a nossa realidade e, por isso mesmo, mais senhores das suas idiossincrasias, das suas intimidades e dos seus segredos." (VIANNA, 1947:II)

Como um dos principais defensores dos Conselhos Técnicos, Oliveira Vianna, os concebia como expressão das forças políticas do Estado Autoritário. Os Conselhos Nacionais teriam a função de definir as políticas econômicas, voltadas para os setores industrial, agrícola e comercial. Garantiriam, ainda, a eficiência do Estado na organização e consecução dos interesses dos diversos setores econômicos, através de uma administração pública eficiente.

"Embora Oliveira Vianna tenha apresentado vários exemplos de Conselhos Técnicos, não podemos dizer que na maioria deles tenha sido preponderante o traço corporativo. Estes Conselhos tornaram-se mais comuns à medida que a administração pública se desenvolvia e acentuava sua intervenção em vários setores da nação, especialmente da economia." (VIEIRA, 1976:130)

A importância atribuída aos Conselhos Técnicos significava uma das formas de aparelhar o Estado com profissionais competentes, em função dos interesses das di-

versas corporações. A estratégia de consulta aos diferentes setores da sociedade poderia fornecer ao governo, as informações sobre os interesses coletivos, que serviriam como garantia para eficácia das políticas governamentais e para o fortalecimento do poder ditatorial constituído.

"Realmente, nada há que supra o conhecimento do "técnico", do "prático" ou do "entendido do negócio". Nenhum homem de Estado, nenhum administrador consciencioso, com o sentimento natural de suas limitações, há hoje que ouse resolver por si só - por ciência infusa, por palpite, por intuição - os problemas relativos a nenhuma classe, a não ser a classe, a que ele pertence. Uma das grandes causas de falência de muita legislação no Brasil, ou da ineficiência de muita medida administrativa, está justamente em que umas e outras têm sido feitas sem essa prévia consulta às classes interessadas, sem a audiência e o conselho dos "profissionais", dos "técnicos", dos "práticos do negócio." (2) (VIANNA, 1947:172)

Referindo-se aos exemplos de Estado Moderno como na Inglaterra e França, onde os Conselhos Técnicos passaram a elaborar políticas econômicas, Vianna acreditava que a solução poderia ser adotada também no Brasil. Sendo esta medida, uma forma de alterar a função das instituições políticas existentes no Estado "Democrático". Essa alternativa significaria a substituição do Parlamento, na sua função legislativa, pelos Conselhos Técnicos, como já vinha ocorrendo na Europa do pós-guerra. E isto, segundo ele, tratava-se de

um avanço democrático, de colaboração das "classes na obra legislativa", através de seus técnicos mais competentes.

"O traço mais distintivo que o observador recolhe, ao estudar os processos de elaboração legislativa modernamente adotada pela quase unanimidade das democracias contemporâneas, é que nenhuma lei é hoje obra exclusiva dos Parlamentos. Em todo trabalho legislativo há sempre o apelo aos profissionais, aos práticos, aos entendidos, aos técnicos. Estes se fazem cada vez mais os colaboradores obrigatórios dos Parlamentos e, às vezes mesmo de maneira principal. Em suma: por toda a parte a competência técnica vai substituindo a competência parlamentar". (VIANNA, 1947:182)

Estes "Conselhos Técnicos", principalmente os "Conselhos Econômicos" dos Governos europeus, representavam uma forma de intervenção direta do Estado, no setor produtivo daqueles países, em função dos interesses econômicos dos grupos de poder dominante. Aqueles conselhos transformaram-se tanto em órgãos consultivos, quanto executivos e deliberativos. Alguns exemplos que esclarecem a função dos Conselhos Econômicos é o caso da França, onde o governo propôs ao Conselho Econômico que resolvesse os problemas de habitação, de aparelhamento industrial e do custo de vida do país.

Nada mais elucidativo do sistema de representação corporativista das propostas de criação de Conselhos, do que a composição do Conselho Econômico Francês. Daquele

Conselho participavam: o Presidente da Associação de Expansão Econômica, o Presidente da Federação das indústrias de Sêda, o Delegado da Federação dos Trabalhadores Intelectuais; o Presidente da Confederação Nacional de Associações Agrícolas e muitos outros representantes de setores patronais.

Tendo como parâmetro os conselhos técnicos da Europa, mas considerando a "realidade brasileira", Vianna não considerava uma simples transplantação de modelos. Era necessário a adaptação do padrão europeu às condições idiossincráticas do Brasil, e do povo brasileiro. Em seus tratados de política não descurava a importância da adesão política das massas às determinações governamentais.

"Há que saber se o nosso povo, com as idiossincrasias da sua educação política e as particularidades da sua organização social, permitiria a transplantação de qualquer destes novos sistemas de governo engenhados pelas democracias do velho mundo: sejam simples conselhos técnicos, como o da França, com os seus "comitês" meramente consultivos; ou sejam os de tipo mais complexos, como o da Itália, com os seus "gruppi de competenza", provido singularmente de atribuições legislativas e executivas; ou sejam então uma organização à maneira inglesa, conjugando sãbiamente o passado e o presente: o novo "secretariado do gabinete" (cabinet-secretariat) com o velho e tradicional processo de investigação direta e local ("inquiry") (...). Porque é bem possível que nenhum destes sistemas nos sirva e que tenhamos mesmo de engenhar um sistema nosso, ao nosso jeito, uma solução

própria adaptada ao nosso meio; como é possível também que não engenhemos solução ou sistema algum - e nos resignemos apenas, em obediência ao imperativo das nossas realidades geográficas e sociais, a uma aplicação, em escala modesta, destes largos e ousados métodos de política contemporânea." (VIANNA, 1947:202 - 203)

Em consonância ou não, com a propalada "realidade nacional" os Conselhos Técnicos foram propostos no Brasil nas décadas de 20 e 30. Em 1923 foram propostos o Conselho Nacional de Trabalho e Conselho Superior de Indústria e Comércio, cujas funções eram voltadas para as questões jurídicas, administrativas e informativas.

Em 1934, foi constituído o Conselho Federal de Comércio Exterior que funcionou até 1949, subsidiando e formulando diretrizes para a elaboração da política econômica. Foi considerado o primeiro órgão específico para o planejamento estatal.

Em, 1937, foi constituído o Conselho de Economia Nacional de caráter consultivo e legislativo.

Esses conselhos eram compostos por autoridades competentes e especialistas escolhidos da alta administração e das associações de classe. A eles caberia a elaboração de pareceres e sugestões que, posteriormente, transformados em projetos de lei, eram submetidas ao Congresso Nacional ou ao Poder Executivo, exclusivamente.

"O valor, o pêsso, a autoridade, que têm ou devem ter para os poderes públicos estes pareceres, sugestões e ante-projetos, porventura elaborados por qualquer (sic) destes Conselhos Nacionais, provém da própria composição destes Conselhos. Eles são compostos de 'competências', de 'especialistas', de técnicos, escolhidos por força da própria lei: a) nas esferas da alta administração; b) nos centros de cultura especializada; c) principalmente no seio das associações de classe." (VIANNA, 1947:208)

Os Conselhos Nacionais se incumbiriam de atender as aspirações das associações de classe, em forma de consulta aos seus interesses, através de inquéritos, sondagens de opinião ou de comissões especiais, que fornecessem subsídios para as matérias constantes dos pareceres e sugestões elaborados pelo colegiado, coletivamente, ou por algum de seus membros, de forma individualizada. Desta maneira, estava garantida a realização dos interesses corporativos nas deliberações do executivo e do legislativo. Assim, no dizer de Oliveira Vianna, os "interesses particulares preponderam na administração pública" e "democraticamente" estariam representadas as "correntes e inspirações das classes populares", bem como os interesses dos "centros mais representativos da nossa organização econômica".

A utilização mais generalizada dos conselhos pelo Estado Corporativo Brasileiro, se daria na medida em que, fossem eliminados os preconceitos contra eles e questionada a legitimidade do Parlamento.

"Êstes três Conselhos Nacionais terão ainda por muito tempo contra eles, reduzindo-lhes a eficiência, a força embaraçante de certos preconceitos muito radicados na mentalidade de nossas elites. Enquanto não forem removidos, nenhuma destas grandes corporações técnicas poderão exercer, na sua plenitude, junto aos poderes públicos, as funções consultivas e pré-legislativas que possuem. Dêstes preconceitos, o mais grave, o mais absurdo, o mais anacrônico é a crença na competência onisciente dos Parlamentos, na sabedoria infusa dos homens que, em virtude do mecanismo do nosso sistema representativo, acontecem chegar ao Poder." (VIANNA, 1947:215)

Além dos Conselhos Nacionais, foram criados no Brasil os Institutos Técnicos que, na verdade, eram uma modalidade de conselhos estaduais, organizados para defesa do comércio de certos produtos agrícolas nacionais. Dentre eles estavam: o Instituto do Café, em São Paulo; o Instituto do Café, em Minas Gerais; o Instituto do Açúcar, em Pernambuco; o Instituto do Mate, no Paraná; o Instituto do Fomento e Economia Agrícola, no Estado do Rio.

Esses institutos garantiam aos produtores rurais a realização de seus interesses na esfera estatal. Muitas pressões eram feitas para preservação da sua margem de lucro e conservação do seu patrimônio. A tal ponto que, em 1929, o governo se encarregou de "socializar os prejuízos" dos cafeicultores, comprando o excedente da produção para queimar e assim subirem os preços do café no mercado

internacional.

Outro aspecto que denota a influência dos membros desses Conselhos nos centros de poder diz respeito a sua autonomia na tomada de decisões econômicas e na sua competência para legislar e subsidiar as políticas emanadas do Poder Executivo.

"São portanto, êstes pequenos Conselhos Estaduais organismos administrativos sui generis, dispondo de poderes legislativos, executivos e judiciários e possuindo, dentro do campo das suas atribuições estatutárias, uma autonomia e uma latitude de ação, que não possuem nem o Conselho Nacional de Ensino, nem o Conselho Superior de Indústria e Comércio, nem o Conselho Nacional de Trabalho, cujas funções são quase exclusivamente consultivas." (VIANNA, 1947:222)

Esses organismos estaduais faziam parte da administração pública de forma indireta e compunham o aparato burocrático que se desenvolveu no Estado Brasileiro, a partir do final dos anos 20.

A abrangência político-ideológica dos Conselhos Nacionais e dos Institutos, não se dava apenas ao nível do Estado, sua influência advinha da própria sociedade civil, na medida em que representavam os interesses corporativos do patronato organizado, e buscavam a expansão da sua esfera de poder através da conquista de legitimidade, tanto nos demais setores da sociedade civil, quanto no seio do

próprio Estado. A idéia era torná-los o centro de decisões das políticas estatais, substituindo inclusive quaisquer outros canais de representação da sociedade civil na sociedade política.

Portanto, à maneira das democracias européias, Vianna preparava o aparato burocrático do Estado Autoritário Brasileiro. Sua visão era explícita e coerente, acreditava poder garantir a democracia através da eliminação do "liberalismo retrógrado" e construir um Estado forte que corrigisse os problemas econômicos da sociedade brasileira.

"O que, por um lado, em menos de um decênio, já temos conseguido com a atividade dos nossos grandes Conselhos Nacionais, especialmente o do Trabalho e o do Ensino, agindo, aliás, dentro de um ambiente cheio de preconceitos embaraçantes; o que, por outro lado, já temos realizado com a ação desses pequenos Conselhos Econômicos Estaduais, que, com o nome de Instituto de Café, de Açúcar, de Mate, defendem os produtos principais da nossa economia tropical, o caráter técnico e pragmático das suas deliberações e sugestões a eficiência e o êxito da sua ação; - tudo isso nos dá prova experimental da excelência e da superioridade destas novas instituições criadas pelas democracias contemporâneas e serve para nos robustecer a convicção de que foram sábios os povos modernos quando, ao remodelarem os seus processos de elaboração legislativa, iniciaram o movimento de substituição progressiva da competência parlamentar pela competência técnica." (VIANNA, 1947:225)

Oliveira Vianna não foi somente o intelectual idealizador da reorganização do Estado Novo, ele exerceu importantes funções na própria burocracia estatal. Durante o decênio de 1930 a 1940, foi consultor jurídico do Ministério do Trabalho. Depois passou a ser Ministro do Tribunal de Contas da União, nomeado pelo Presidente da República. Fez parte também de inúmeras comissões técnicas do governo, inclusive, aquela para elaboração e sistematização da legislação trabalhista, quando foi Ministro do Trabalho Lindolfo Collor, avô do Excelentíssimo Senhor Presidente da República, Fernando Collor de Mello. Integrou ainda, o Conselho consultivo do Governo do Estado do Rio de Janeiro, e ocupou uma cadeira na Academia Brasileira de Letras.

A sua trajetória intelectual incluiu a passagem pela colaboração jornalística no "Diário Fluminense", pela Cátedra Universitária na cadeira de Teoria e Prática de Processo Penal e Direito Industrial, na Faculdade de Direito do Estado do Rio, em 1916. Vianna também exerceu o Magistério de Nível Médio, tendo sido professor de matemática em Niterói. A sua produção escrita teve início entre 1920 e 1923, mantendo-se relativamente coerente e sistemático, até seus últimos livros. Ele próprio afirma que pouco havia alterado na sua trajetória intelectual, e que, desde as primeiras obras seu pensamento já estava, basicamente, delineado. Uma das atividades que influenciou sua formação políti-

co-ideológica foi a passagem pelo ciclo de amigos de Alberto Torres. (MEDEIROS, 1978:155 - 157)

Acerca da sua concepção de educação é interessante notar a importância por ele dada a educação das massas, à constituição da nacionalidade brasileira e ao papel fundamental das elites como condutoras do povo. A sua visão de cidadania estaria voltada para os interesses coletivos da nação, e, não para os interesses dos indivíduos, como preconiza o liberalismo.

"A formação desta consciência coletiva seria realizada por um Estado forte, seja pela educação, dentro de uma política nacional, racionalmente determinada, conscientemente deliberada." (Apud. MEDEIROS, 1978:174)

Além da coerção às "massas", o papel dos intelectuais saídos das elites urbana e industrial, seria de conduzi-las a uma outra forma de "consciência de classes", uma espécie de arregimentação para defesa dos interesses corporativistas.

"O dia em cada uma dessas classes tiver aprendido a arregimentar-se para sua própria defesa; o dia em que cada uma adquirir a viva consciência da solidariedade dos seus interesses gerais; o dia em que cada localidade do Brasil houver uma associação agrícola, uma associação comercial, uma associação industrial, e em que todos esses pequenos módulos de solidariedade profissional se acolchetarem, se sindicalizarem, se congregarem em vastas fe-

derações estaduais ou nacionais; neste dia teremos preparado a matéria-prima dos verdadeiros partidos políticos." (Apud. MEDEIROS, 1978:171)

A "solução" dos conflitos de classe se daria pela "incorporação" do trabalhador no Estado, e pela organização dos proprietários de terra e capital em associações. Dessa maneira estaria aberto o caminho para a cimentação político-ideológica, entre os interesses de classes antagônicas, e, garantida a hegemonia das elites detentoras do controle estatal.

"O problema está, portanto, em preparar elites operárias à altura de sua nova missão, que não é, (salvo para os Comunistas) mais de luta contra o patronato e, sim, de colaboração com este e com o governo (ID. p. 43) funcionando aqui as escolas técnicas e profissionais como instrumentos hábeis. O corporativismo aboliria as "distâncias sociais e as castas impermeáveis colocando 'um ao lado do outro', no mesmo pé de igualdade substancial, o pobre e o rico, o operário e o patrão, o homem de trabalho e o grande capitão de indústria". (Apud. MEDEIROS, 1978:185)

Vianna se preocupava, tanto com a preparação das elites, quanto com a educação das massas. Enquanto aquelas seriam tecnicamente competentes para a condução política, estas seriam educadas através da preparação técnica de caráter profissional em função da necessidade da mão-de-obra industrial.

Esta educação se daria não só no interior da escola, todavia, em outras esferas, preparadas para essa tarefa de condução do cidadão para a nacionalidade brasileira.

"Presentemente, no Brasil existem três centros de educação do homem brasileiro nesse sentido: a) as Forças Armadas; b) as formações escoteiras; c) as organizações sindicais e corporativas". (Apud. MEDEIROS, 1978:195)

As transformações ao nível do aparelho estatal seriam estendidas até a esfera da escola, onde se dariam as reformas necessárias à consecução dos objetivos do governo de educar elites, vinda das próprias elites e elites retiradas das massas.

"Ou renovávamos os nossos métodos de educação geral, ou teríamos que sucumbir, selecionados pela concorrência de povos mais fortes, mais disciplinados, mais organizados que nós. (ID. p. 167)". (Apud. MEDEIROS, 1978:194)

As reformas educacionais realizadas na década de 30, pelo Governo Provisório, pelo conteúdo da política resultante da Assembléia Constituinte de 34 e pelo que ocorreu depois do golpe de 37, permitem a consideração de que: a política educacional estava sendo gestada considerando os interesses hegemônicos das elites em luta, o que se tratava, também, de conseguir o controle do aparelho estatal

e do aparelho escolar.

O governo não deixava de corresponder às expectativas das oligarquias rurais dos senhores do café, da indústria e do comércio em ascensão nas grandes cidades. O que ficava mesmo em segundo plano, eram as necessidades e os direitos à educação das camadas majoritárias da população. As camadas médias vinculadas ao setor público, ao setor militar e às atividades do setor terciário da economia, se "remediavam" através da participação na burocracia estatal e no comércio em crescimento em função do comércio exterior.

Apesar das Recomendações das Conferências Internacionais, das Reformas Estaduais, das Reformas Federais e dos Programas Governamentais, a educação primária para a população trabalhadora a ser alfabetizada, não foi garantida pelo Governo Vargas nas suas diversas expressões autoritárias e populistas.

Enquanto Oliveira Vianna se incumbiu de organizar a burocracia estatal, com todos os requintes do pensamento autoritário europeu adaptado à "Terra Brasilis", Francisco Campos e Gustavo Capanema se encarregaram de organizar o aparelho escolar em função dos objetivos de governo e direção da sociedade civil como um todo.

1. A CRIAÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM 1931.

A história da educação brasileira tem evidenciado a existência de uma luta permanente pelo saber socialmente produzido e acumulado. Constituiu-se, no país, um sistema educacional diferenciado, através do qual, as parcelas da sociedade que detêm o poder econômico e político, controlam e direcionam as instituições educacionais.

Essa necessidade de manter a organização do setor educacional nas mãos de um elite técnica e politicamente competente, foi paulatinamente engendrando mecanismos legitimadores de um sistema educacional dualista, isto é, a instituição de uma escola para as elites e outro tipo de escola para apenas uma parcela das camadas majoritárias da população.

Dentre esses mecanismos, encontro a idéia de criação de conselhos técnicos, com pessoas "especialmente" preparadas para organizar a educação, segundo os pressupostos apontados acima.

Registram-se as primeiras tentativas de criação de conselhos, para assuntos técnicos em educação, a partir dos meados do Século XIX. Em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados do governo imperial, elaborou um projeto para instalação de um Conselho Geral de

Instrução Pública. Mais adiante, em 1870, o deputado Paulino de Souza sugeriu a criação de um Conselho Superior de Instrução Pública, mas que, também não foi realizado. O deputado Rui Barbosa, também propôs, em 1882, a criação do Conselho Superior de Instrução Nacional. Outras tentativas de criação de conselhos ainda foram feitas, mas caíram no esquecimento e quase nada foi realizado. (COELHO, 1983:18- 34)

Após a proclamação da República, já no início deste século, essas idéias foram retomadas, desta vez pelas inúmeras leis de reforma educacional, discutidas na República Velha. Em 1911, a lei Rivadávia Correia estabelecia o Conselho Superior de Ensino que permaneceu sob essa denominação até a criação do Conselho Nacional de Ensino em 1925, pela Reforma Rocha Vaz, que propôs também a criação do Departamento Nacional de Ensino. Finalmente, foi estabelecido o Conselho Nacional de Educação, criado em 1931, entre as reformas educacionais de Francisco Campos.

A criação do CNE, se constitui como uma das medidas adotadas pelo Poder Executivo, após a Revolução de 30, que tratavam de ajustar o Estado, bem como desenvolver os embriões da tecnoestrutura estatal*, criando as condições

* C.F: (IANNI, 1979) onde o autor apresenta o conceito de tecnoestrutura estatal como manifestação das relações entre o Estado e a Economia, quando se dá uma hipertrofia do poder executivo. É o momento em que o Executivo incorpora sistemática e permanentemente o pensamento técnico-científico e as técnicas de planejamento. p. 4 - 25.

necessárias aos novos padrões de acumulação e desenvolvimento econômico que se implantavam no país.

A criação do Conselho Nacional de Educação foi decidida pelo Poder Executivo, quando ocupava a pasta de Educação e Saúde Pública, o Ministro Francisco Campos.

O Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, de sua autoria autorizava a criação do Conselho Nacional de educação, como órgão consultivo do Ministério da Educação e Saúde Pública nas questões referentes ao ensino*. A função primordial de atender a educação das elites estava explicitada no Art. 2º, do Decreto 19850, que assim rezava:

"O Conselho Nacional de Educação destina-se a colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação." (BRASIL, D.O. 15.04.31:5799)

* Miceli aponta mais dois Decretos que definem um esfera de jurisdição importante para a alçada do CNE: o Decreto nº 19.851 de 11.04.31; o Decreto nº 19.890 de 18.04.31. O primeiro trata da reforma do ensino superior e o segundo da reforma do ensino secundário. Aquele imputava ao CNE a tarefa de aprovar os pedidos de equiparação das universidades estaduais livres, ao sistema federal; e o segundo, pela aprovação de dois terços da totalidade dos membros do CNE, da equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário estaduais, municipais ou privados. Cf.: (MICELI, 1983c:401)

Uma das principais atribuições do CNE, disposta pelo Art. 152, da Constituição de 34, seria elaboração do Plano Nacional de Educação. Este deveria ser aprovado pelo Poder Legislativo e seria um documento básico de referências norteadoras da organização dos sistemas educativos e dos serviços educacionais dos vários estados.

O papel do Conselho Nacional de Educação - CNE, foi alterado pela Lei nº 174, de 6 de janeiro de 1936, que lhe deu nova organização e forneceu as diretrizes para seu funcionamento até a extinção em 1961, com a criação do Conselho Federal de Educação - CFE, pela Lei nº 4024/61.

Através da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, foi feita a reestruturação do Ministério de Educação e Saúde Pública. Nesse instrumento, foram fixados como órgãos de cooperação o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Saúde. No entanto, no que se refere à legislação referente ao CNE, permaneceu em vigência a Lei nº 174, de 6 de janeiro de 1936, que definia a organização e composição do Conselho. A única coisa alterada foi o Artigo 3º, que tratava da aprovação da escolha dos seus membros, pelo Senado Federal. (COELHO, 1983:67 - 74)

Segundo a Lei nº 174, assinada por Gustavo Capanema*, como Ministro da Educação e Saúde e Getúlio Vargas como Presidente da República, o Conselho Nacional de Educação seria um órgão colaborador do Poder Executivo no preparo de anteprojetos de lei e na aplicação de leis referentes ao ensino e a cultura. Sendo também um órgão consultivo dos poderes federais e estaduais.

Quanto à composição daquele conselho, ficou estabelecido que seriam escolhidos pelo Presidente da República, todos os seus 16 membros, 14 dos quais, escolhidos através de listas tríplexes elaboradas pelo próprio CNE. Os conselheiros representantes dos diferentes graus e ramos do ensino oficial seriam, em número de nove; três conselheiros seriam ligados ao ensino particular; e os quatro restantes ligados à "cultura livre e popular". Todos eles deveriam ser pessoas competentes, experimentadas na administração do ensino que fossem conhecedoras das necessidades nacionais. Os quatro conselheiros representantes da "cultura livre e popular" seriam escolhidos da seguinte forma: dois seriam re-

* A respeito da trajetória política de Gustavo Capanema, sua atuação na política mineira; adesão ao Estado Novo e a vinculação a Francisco Campos; sua atuação no Ministério da Educação e Saúde (1934 - 1945) Cf.: (SCHWARTZMAN, 1983c:364 - 397). Nesse texto o autor aponta as ligações políticas dos intelectuais mineiros da década de 20, que agitavam as ruas de Belo Horizonte - os intelectuais da rua da Bahia. Entre eles constavam: Abgar Renault, Pedro Aleixo, Gustavo Capanema, Emílio Moura, Carlos Drummond de Andrade, Milton Campos, João Pinheiro Filho, João Alfonsus, Mário Casassanta e Pedro Nava.

presentantes das associações de educação e da imprensa através das listas trípticas feitas pelo CNE; e os dois restantes de livre escolha do Presidente da República. (COELHO, 1983:69 - 70).

A indicação dos membros do CNE, aponta as forças políticas que buscavam, no aparelho estatal, a direção e o domínio político, através da escola e da sua reorganização.

Os conflitos ideológicos entre católicos e liberais, desencadeados a partir de 32, tiveram sua expressão, também, no interior do CNE. Os membros escolhidos em 37, representavam a diversidade das tendências acerca da educação que predominavam nos meios intelectuais das elites dominantes: de um lado, os educadores liberais, como Lourenço Filho, que defendiam os princípios escolanovistas; de outro, os educadores vinculados à Igreja católica; e, ainda, uma ala mais conservadora representada pelos militares e pelos "simpatizantes" do integralismo.

Os conflitos de interesses eram constantes nos debates internos das reuniões do plenário e em nenhuma ocasião a educação popular se constituída como objetivo a ser garantido às camadas da população, sem acesso à escola tradicional da elite.

"A educação representava até 1930, um ornamento cultural das oligarquias,

uma maneira de preencher as funções burocráticas da administração pública e também atender a formação dos profissionais liberais oriundos das camadas médias da população." (CURY, 1978:18)

A educação era predomínio das elites dominantes que garantiam o atendimento dos seus interesses através da manutenção de intelectuais nos postos chave do governo, e na elaboração de políticas educacionais. Um dos intelectuais que fazia a articulação das elites dominantes no Poder Executivo era Francisco Campos.

Na passagem pelo Ministério da Educação, como primeiro ocupante da pasta do Governo Ditatorial Provisório (1930 - 1932), Francisco Campos encaminhou a reforma do ensino secundário e do ensino superior. Anteriormente, já havia sido autor da reforma do ensino primário e do ensino normal, no Estado de Minas Gerais, no cargo de Secretário do Interior, ocasião em que, Mário Casassanta era o Inspetor Geral de Instrução e Antônio Carlos Ribeiro de Andrada o Governador daquele Estado (1926 - 1930).

Dentre as idéias que estão presentes nas reformas de Campos, constam os pressupostos escolanovistas e a introdução dos conteúdos de Psicologia Educacional no currículo da escola normal.

"A escola pretendida pela reforma mineira não deveria restringir-se às paredes da sala de aula, mas estender sua ação ao meio social, para abrir-

lhe novos caminhos e orientar suas tendências. O professor precisaria estar atento aos motivos e interesses da criança, não a considerando como se fosse um adulto em miniatura(...) o ensino primário valerá o que valerem os seus professores. A reforma do ensino primário só será viável se for igualmente reformado o ensino normal, o que também foi feito pela reforma mineira. O currículo da escola normal foi bastante modificado para atender os preceitos básicos da reforma, criando-se inclusive uma nova disciplina - a psicologia educacional." (CUNHA, 1989a:72)

As fontes escolanovistas inspiradoras do pensamento pedagógico de Campos, podem ser identificadas em Dewey, Decroly e Claparède. O lema de educação proposto por Campos seria "educação para o que der e vier", numa alusão ao pragmatismo e ao empiricismo norte-americanos.

O que se quer é que ela seja uma educação para problemas, e não para soluções... uma educação para o que der e vier como se estivéssemos preparando uma equipe de aventureiros para uma expedição em que tivessem de consumir a sua vida, adaptando-se a circunstâncias que não poderíamos prever e realizando obras e trabalhos nunca antes realizados pela raça humana... Perdemos as aquisições substanciais do passado e não construímos ainda um novo patrimônio". (Apud. MEDEIROS, 1978:21)

O escolanovismo de Campos se justapunha ao seu autoritarismo para "solução dos problemas atuais" e ao mesmo tempo "recuperar os valores perdidos" como a religião,

a família e a pátria. Sua posição antiliberal e centralizadora em matéria de educação e política era explicitamente apontada em seus escritos e projetos constitucionais. Era favorável a uma escola técnica e profissional que preparasse as elites competentes e os trabalhadores obedientes, sob a tutela do Estado. Propunha uma escola moderna, que levasse a "solução dos problemas da vida", através do inquérito da investigação, da pesquisa.

Provavelmente, muitas das medidas implantadas pela reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior em abril de 1931, baseavam-se no fascismo italiano. Mais especificamente, no caso do Ensino Secundário, na reforma educacional de Giovanni Gentile na Itália*.

A atuação pública de Campos nas esferas do poder, ocupando cargos no executivo ou produzindo e assessorando o governo, começou em 1914, quando era ainda acadêmico de Direito. O término do seu trabalho de intelectual e político se deu em 1968, com a sua morte, após ter elaborado o último parecer jurídico. A participação política de Campos foi voltada para a construção do Estado Nacional, em defesa do autoritarismo e da "democracia" da unidade nacional. (MEDEIROS, 1978:9 - 51)

* Cf.: (CUNHA, 1983c:441), o autor afirma que Campos assimila muitos elementos fascistas na sua experiência política no Governo de Antônio Carlos em Minas Gerais.

Para resolver, por conseguinte, o problema da democracia é necessário que os juristas, largamente embebidos da inspiração nacional, estejam sempre prontos a adaptar os órgãos legais da Nação à satisfação das necessidades democráticas, sem permitir que a orientação do desígnio nacional seja quebrada pela interferência dos conflitos democráticos... O futuro da democracia depende do futuro da autoridade. Reprimir os excessos da democracia pelo desenvolvimento da autoridade será o papel político de numerosas gerações". (Apud. MEDEIROS, 1978:11)

A concepção de educação de Campos se insere no quadro das suas opções político-ideológicas. Preconizava a centralização do poder no Chefe do Executivo, a autonomia relativa dos estados membros e se opunha à autonomia dos municípios, através da nomeação dos prefeitos.

Como coadjuvante do pensamento autoritário do Governo Vargas, Campos investiu contra o voto secreto, contra a política partidária, contra o parlamento e as liberdades individuais, que deveriam ser garantidas pelo Estado. Para ele a administração pública deveria estar centrada no Executivo, fortalecido pelo poder de legislar, elaborar e executar políticas econômicas. Preocupado com a competência técnica, a administração prática e funcional, ele introduzia uma visão tecnocrática do Estado e da administração pública.

... "imprimindo-se, assim, à administração um cunho técnico mais pronunciado, sem o qual não pode nação alguma ter confiança no sucesso das pugnas que se vão travar e renir em torno do desenvolvimento material do País, de seu aparelhamento técnico e econômico que constitui hoje, acima de qualquer espírito de bizantinismo constitucional... o objetivo definido de todas as ambições nacionais". (Apud. MEDEIROS, 1978:14)

A partir de 1930, Campos trabalhou junto ao Governo Vargas na elaboração da política educacional do País. Como defensor do autoritarismo e do estado corporativo, ele procurava lidar habilmente com os interesses da Igreja Católica no tocante ao ensino privado laico e confessional, tentando ainda, a articulação com os interesses dos intelectuais liberais defensores do ensino público e gratuito.

Em 1931, os educadores brasileiros vinculados a diversos "matizes" ideológicos, se reuniram na IV Conferência Nacional de Educação, com o objetivo de discutir as questões relativas à "educação popular". Nessa ocasião estiveram presentes o Ministro da Educação e o próprio Presidente Vargas. O Ministro Campos solicitou então, aos educadores ali congregados, que elaborassem um documento para servir de subsídio ao governo, na elaboração da política educacional a ser brevemente iniciada.

Por sugestão de um dos participantes da conferência, o prof. Nóbrega da Cunha, foi acatada a idéia de

escrever-se o documento, ficando, então, acertado que Fernando de Azevedo redigiria o texto. A versão final foi assinada por 26 educadores. Aquele documento transformou-se no Manifesto dos Pioneiros da Educação, publicado em 1932 e objeto dos confrontos ideológicos entre católicos e liberais durante muito tempo. (CUNHA, 1989a:75)

Apesar do governo ter afirmado, na IV Conferência, que não havia uma política educacional definida, as determinações tomadas no campo educacional, comprovam a existência de uma orientação político-econômica, para a educação brasileira que já estava sendo delineada. A criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, bem como a nomeação de Franciso Campos para ocupar essa pasta, indicavam a opção política do governo em termos de uma concepção autoritária de educação.

"No tocante à educação, as primeiras medidas tomadas mostravam o caminho que viria a ser percorrido durante os 15 anos da Era de Vargas. A primeira medida visava diferenciar e especializar o aparelho de Estado aumentando-lhe a eficiência em matéria política e ideológica. Consistiu na extração, de dentro do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, de dois setores que passariam a constituir novos ministérios: o Ministério do Trabalho, para "superintender a questão social", que deixava de ser matéria afeita apenas à "ordem pública"; e o Ministério da Educação e Saúde Pública, para formação física, intelectual e moral da população⁶". (CUNHA, 1983c:441)

O novo Ministério de Educação e Saúde Pública foi organizado de acordo com as normas "técnicas" e determinações de centralização burocrática estatal no controle da educação e ensino. Fazia parte da sua estrutura de serviços, uma secretaria geral, nove repartições e quatro departamentos autônomos. Dentre as reformas realizadas se encontram a reformulação do ensino universitário, a organização da Universidade do Rio de Janeiro, a reformulação do ensino secundário; organização do ensino comercial; a criação do Conselho Nacional de Educação e de um Conselho Consultivo do Ensino Comercial; regulamentação da profissão farmacêutica; instituição do ensino religioso. (VARGAS, 1952:228) Passaram a fazer parte do Ministério da Educação todos os órgãos relativos ao ensino, que antes estavam na alçada do Ministério da Justiça e Negócios Interiores e no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Muitas das medidas adotadas pelo Governo brasileiro baseavam-se nas propostas das Recomendações dos organismos internacionais coligados no Bureau Internacional da Educação, desde 1925, criado em Genebra, sob a forma de associação corporativa*.

* As origens do "Bureau" e das Conferências Internacionais de Educação podem ser encontradas no começo do século, em 1912, quando surgiu em Washington, a proposta de uma organização internacional para a educação, por influência da American School Citizenship League, cuja secretária se chamava Mrs. Fannie Fern Andrews. Cf.: (BRASIL - MEC - INEP. Conferências Internacionais de Instrução Pública; Recomendações - 1934 - 1963. p. XI.)

A primeira conferência estava sendo organizada pela Holanda , para Setembro de 1914. com o advento da I guerra, foi adiada indefinidamente.

Na Europa, desde 1901, M.Frederic Zollinger do Departamento de Instrução Pública de Zurique, já havia proposto ao Conselho Federal Suíço, a criação de um Centro Internacional para Instrução e Educação. Essa idéia foi concretizada em 1922, por ocasião do 3º Congresso Internacional de Educação Moral, quando foi aprovado um projeto de Zollinger, sugerindo um Bureau Internacional de Educação, ligado ao Bureau Internacional do Trabalho.

O Bureau Internacional de Educação (BIE) foi reformulado em 1929, no Departamento de Instrução Pública de Genebra. A partir de então, segundo seu novo estatuto, tornou-se uma instituição de interesse público, sustentada financeiramente pelos governos membros do seu Conselho Coordenador e da sua comissão executiva.

A partir de 1934 até 1939, o BIE, promoveu anualmente as Conferências Internacionais de Instrução Pública, para discussão dos relatórios das ações desenvolvidas pelos Ministérios de Educação dos países participantes e para formular Recomendações a serem adotadas naqueles países.

"As Recomendações emanadas dessas Conferências inter-governamentais, de que chegam a participar até noventa nações sem assumirem a força de decisões e

sem se revestirem da forma de convênios, constituem, não obstante, um conjunto de normas da mais ampla autoridade técnica e moral, por serem elaboradas com fundamento da realidade escolar dos países participantes e aprovadas, após acurado exame, pelas autoridades superiores responsáveis pelo ensino nesses países". (PASQUALE, In. CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1965:IX)

Após a guerra em 1947, foram reorganizadas as Conferências, através da cooperação entre o BIE e a UNESCO. Até 1963, as Conferências contaram com a participação de quase todos os países latino-americanos, inclusive o Brasil.

"As cinquenta e sete Recomendações, expedidas pelas vinte e quatro conferências realizadas até 1963, abrangem aproximadamente mil e quinhentas proposições sobre problemas universais do ensino e constituem, por essa razão, uma Carta Internacional de Educação da maior importância, cuja significação não pode ser subestimada por quem quer que tenha uma parcela de responsabilidade em administração escolar." (Ibid. p. IX)

Muitas dessas Recomendações serviram de inspiração para elaboração de documentos na área de educação do Brasil. Algumas medidas foram adotadas pelo Estado efetivamente, outras, apenas proclamadas. Essas Recomendações tinham uma abrangência tal, que, provavelmente serviam de subsídios técnicos e doutrinários para as políticas educacio-

nais, como por exemplo: as "Normas para construção escolares" (Recomendação de 1936); a "Formação dos Professores Primários" (Recomendação de 1935); a Determinação de Conteúdos para os Cursos de Formação de Professores (Recomendação de 1937), esta indicava a introdução do ensino de Psicologia na Formação de Professores Primários:

"Que seja proporcionada aos futuros educadores sólida formação psicológica integrada nos estudos de formação pedagógica geral e em particular, no preparo didático". (Ibid. p. 17)

Dentre as Recomendações da Conferência de 1935, constava a importância da organização de Conselhos de Educação, como órgãos consultivos para os administradores escolares dos países participantes.

Além dos conselhos superiores de educação, aquela Recomendação previa a criação de conselhos regionais de educação que poderiam desempenhar papel "relevante para a vida e o desenvolvimento escolar".

Participariam desses conselhos regionais os representantes da administração educacional, representantes da opinião pública e de pais de alunos, bem como os professores e especialistas em educação.

Os Conselhos foram criados de acordo com o "padrão" internacional de educação e trabalho e com a necessidade de organização do campo educacional num momento de

crise de hegemonia. A educação do povo e a educação das elites seguiam, contraditoriamente, as indicações e orientações dos organismos internacionais reguladores da expansão das forças produtivas a nível de América Latina, bem como em termos da preparação de sua base ideológica, através dos organismos de cooperação entre os países desenvolvidos e os do "Terceiro Mundo".

Apesar do debate sobre a educação popular estar se iniciando no país, as mudanças que ocorreram no âmbito do ensino primário foram incipientes considerando, principalmente, a inexistência da escola pública para a população rural e urbana. O Governo Vargas proclamava a necessidade de educação do povo, mas na realidade, pouca coisa foi alterada no ensino primário durante o período de 30 a 45.

"Em matéria de educação nacional quasi (sic) tudo está por fazer-se. O ponto de partida é o ensino primário, e, para ministrá-lo com real aproveitamento, não adotamos ainda uma fórmula satisfatória. O Governo Provisório tem em alta conta o problema e procura enfrentá-lo, dando unidade ao seu duplo aspecto - ensino primário de letras e técnico profissional." (VARGAS, 1938:28)

Observa-se que a preocupação com o ensino primário permanecia a nível do discurso, e que apesar da constatação das condições precárias do ensino público, as reformas do governo foram direcionadas para o ensino superior

e secundário, ambos sob a responsabilidade do Governo Federal. A responsabilidade de manter e organizar o ensino primário era diluída entre as três instâncias: federal, estadual e municipal. Configurava-se, desta forma, a falta de vontade política para a solução dos problemas reais daquele nível de ensino.

Por ocasião do discurso à Assembléia constituinte de 1933, Vargas fez sérias críticas ao desperdício de verbas públicas do setor educacional, nos Estados e Municípios. Ao invés dos recursos serem aplicados em educação foram desviados para outros setores.

"A verdade é dura, mas deve ser dita. Nunca no Brasil, a educação nacional foi encarada de frente, sistematizada, erigida, como deve ser, em legítimo caso de salvação pública. É oportuno observar: aos Estados coube velar pela instrução primária; quasi (sic) todos contraíram vultuosos empréstimos, acima das suas possibilidades financeiras. Da avalanche de ouro com que muitos se abarrotaram, abusando do crédito, qual o numerário distraído para ampliar ou aperfeiçoar o ensino? Esbanjavam-no em obras suntuárias, em organizações pomposas, e às vezes, na manutenção de exércitos policiais, esquecidos de que o mais rendoso emprego de capital é a instrução. (VARGAS, 1938:125)

Mesmo assim, a proposta do governo à Constituinte foi de divisão de responsabilidades entre as 3 instâncias, num regime de "cooperação e lisura", em prol do de-

envolvimento da educação do país.

"Nesse terreno, mais do que em qualquer outro, convém desenvolver o espírito de cooperação, congregando os esforços da União, dos Estados e dos Municípios. Quando todos, abstendo-se de gastos suntuários e improdutivos, destinarem, elevada ao máximo, uma percentagem fixa de seus orçamentos, para prover as despesas da instrução, teremos dado grande passo para a solução do problema fundamental da nacionalidade. (...) Concertada a cooperação dos poderes públicos federais, estaduais e municipais, restaria apenas atribuir à União o direito de organizar e superintender, fiscalizando-os, todos os serviços de educação nacional." (VARGAS, 1938:127)

A tendência da política educacional ainda não era de vincular a educação primária à formação profissional, ou de alteração do ensino secundário propedêutico para uma opção apenas profissionalizante. A idéia de desenvolver a educação para a preparação de mão-de-obra industrial, surge a partir de 37, mas a sua realização previa a existência de um sistema paralelo à escola tradicional de preparação das elites condutoras, que teriam acesso ao ensino superior*.

"No que diz respeito à formação escolar da força de trabalho, a única me-

* A respeito da estruturação do aparelho escolar na Era Vargas consultar: (CUNHA, 1983c:437 - 469)

dida significativa a assinalar, nos primeiros seis anos da era de Vargas, refere-se ao ensino para pessoal apenas indiretamente ligado à produção. Ainda no primeiro semestre de 1931, o ensino comercial foi reorganizado⁷, sendo instituído como um ramo paralelo ao ensino secundário, tendo um grau pós-primário, um técnico e um superior⁸ (...). Mas apesar de não se ter tomado medidas desse tipo para outros setores, é possível perceber que, ao lado da preocupação em reorganizar o ensino destinado à formação das elites dirigentes, houve praticamente uma preparação do aparelho de Estado para a tomada de medidas de maior alcance a partir de 1937, especialmente a centralização desenvolvida pelo Ministério da Educação". (CUNHA, 1983c:444)

No final da "Era Vargas" a estrutura do sistema educacional estava prevista através de: ensino primário universal, com duração de 4 anos, para crianças de 7 a 12 anos; ensino médio que incluía o ramo secundário de acesso direto ao ensino superior e os demais ramos profissionais para formação da força de trabalho (industrial, agrícola, comercial, normal); ensino superior cujo acesso era vinculado aos egressos do secundário, ali havia uma articulação entre os cursos médios profissionais com o ensino superior do mesmo ramo profissional.

A vinculação entre educação e trabalho passou a ser apresentada em termos pedagógicos e organizacionais.

As questões relacionadas às novas concepções de educação emergente caminhavam para a adoção das inovações educacionais nos moldes da escola-nova norte-americana. O próprio Getúlio Vargas "assimilou" o discurso de vincular a educação à vida e às "exigências do meio".

"Há profunda diferença entre ensinar a ler e educar. A leitura é ponto inicial da instrução e essa, propriamente, só é completa quando se refere à inteligência e à atividade. O raciocínio, força máxima da inteligência, deve ser aperfeiçoado, principalmente por sabermos que o trabalho manual também o exige pronto e arguto. Não deixa de haver certo fundo de verdade na afirmação do psicólogo: 'o homem que conhece bem um ofício possui, só por esse fato, mais lógica, mais raciocínio e mais aptidão para refletir do que o mais perfeito dos retóricos'²". (VARGAS, 1938:124)

A proposta do governo era de providenciar um sistema de educação de "acordo com as condições do meio", isto é, para a zona urbana com maior crescimento populacional, uma escola semi-profissionalizante; para a zona rural e agrícola a escola poderia ser até descartada. Contruir-se-ia, assim, um sistema de ensino dualista, descentralizado e moderno, "como nas grandes nações".

"É óbvio que, para instruir, é preciso criar escolas. Não as criar (Sic), porém, segundo modelo rígido, aplicável no país inteiro. De acordo com as tendências de cada região e o regime de trabalho de seus habitantes, devemos

adotar os tipos de ensino que lhes convêm: nos centros urbanos, populosos e industriais - o técnico-profissional, em forma de institutos especializados e liceus de artes e ofícios; no interior - rural e agrícola, em forma de escolas, patronatos e internatos. Em tudo, com o caráter prático e educativo, dotando cada cidadão de um ofício que o habilite a ganhar, com independência, a vida ou transformando-o em um produtor inteligente de riqueza, com hábitos de higiene e de trabalho, consciente de seu valor moral." (VARGAS, 1938:126)

Na exortação de Vargas à Constituinte de 33 a educação era proclamada como sendo de importância fundamental. Durante a vigência do Estado Novo, a educação continuava sendo o "grande problema da nacionalidade brasileira".

A educação brasileira, reformulada em função do pensamento autoritário de Francisco Campos no Governo Vargas, atendia a interesses das elites, permanecendo o problema da alfabetização das massas e inexistindo providências em relação à educação popular.

"O problema da educação do povo continua a ser, ainda e sempre, o nosso magno problema. No momento em que se vai reorganizar a vida política do país, torna-se de eficiente oportunidade lembrá-lo e trazê-lo à consideração da Assembléia Nacional Constituinte, que, certamente, procurará dar-lhe solução completa e definitiva. Não temos o direito de postergar indefinidamente essa solução. A dolorosa verdade aí está, desdobrada perante a Nação, desafiando com toda a trama da sua

complexidade angustiante a nossa maior soma de boa vontade e energia." (VAR-GAS, 1938:130)

Na qualidade de um dos arquitetos e formuladores do Estado Novo de 1937 - 1945, Campos propunha um Estado moderno, nacional e autoritário, que atendia ao bloco de poder que se sobrepôs a crise econômica do mercado agrícola brasileiro, principalmente, a partir do final dos anos 20 e começo dos 30.

"A gravidade da crise econômica de 1937 fez prevalecer, no âmbito do Estado as correntes que defendiam a industrialização - sob a direção e com o subsídio do Governo -, como condição para dissolver o 'estrangulamento externo' da economia. O Estado Novo assumiu a industrialização como meta, e é provável que essa opção tenha determinado (ou, pelo menos, reforçado) a sua preocupação com a qualificação da força de trabalho, manifesta na Constituição outorgada. Era fácil deduzir-se que a política projetada de substituição de importações iria necessitar, a curto prazo, de contingentes adicionais de trabalhadores qualificados que não estavam disponíveis". (CUNHA, 1983c:449)

Praticamente, grande parte da legislação do Estado Novo foi elaborada por Campos, que permaneceu como Ministro da Justiça de 1937 a 1942. A sua produção ideológica fazia parte da função de um intelectual na esfera do poder. Foi exercendo funções no Estado autoritário e corporativo que ele realizava sua produção intelectual conservado-

ra, procurando justificativas convincentes às medidas adotadas pelo Governo.

No campo educacional, o autoritarismo de 37 promoveu algumas alterações na legislação educacional, no sentido de organização do ensino público com vistas à adequação ao processo produtivo e desenvolvimento da indústria nacional. Em linhas gerais, esta legislação tentava adequar o sistema de ensino às exigências de seleção e discriminação econômica da sociedade de classes. A organicidade da escola foi prevista, tendo como finalidade a diferenciação dos segmentos da população, segundo suas origens de classe, que deveriam ter acesso à escola. Previu-se a formação do cidadão brasileiro através da escola, isto é, o ensino profissional para os trabalhadores e o ensino superior para as elites condutoras.

Esse período da história foi palco de muitas alterações da legislação. No âmbito educacional, verificaram-se alterações significativas: Portaria nº 15/37 estabelece o Regimento Interno do Conselho Nacional de Educação organizado pela Lei 174 de Janeiro de 1936; Lei nº 378/37 dá nova organização ao Ministério de Educação e Saúde Pública; Lei nº 421/37 que regula o funcionamento dos Estabelecimentos de Ensino Superior; Decreto Lei. nº 1.190/39 dá a organização da Faculdade Nacional de Filosofia.

Durante o período em que vigorou o Estado Novo não houve dispositivos legais que dessem organicidade ao

ensino primário. A proclamação da educação popular como prioridade nacional permaneceu mesmo a nível do discurso populista do Governo Vargas e do pensamento dos seus ideólogos. O que houve em termos de educação voltada para o trabalho, foi a organização do ensino secundário e do técnico profissionalizante que se fez através da Reforma Capanema, Decreto Lei nº 4244/42 que organiza o ensino secundário e o Decreto Lei nº 4245/42 contendo as disposições transitórias para execução da lei orgânica. A finalidade fundamental da proposta Capanema era a "formação da personalidade adolescente e a formação da consciência patriótica".

"A reforma do ensino secundário de 1942 ficaria em síntese caracterizada pela intenção de consolidar a escola secundária como principal instituição educacional e, através dela, formar novas mentalidades, criar uma cultura nacional comum e disciplinar as gerações para garantir a continuidade da pátria. Através dela, também, esperava-se produzir uma nova elite para o país. Uma elite católica, masculina, de formação clássica e disciplina militar. A ela caberia a condução das massas e a ela estaria reservado o acesso ao ápice da pirâmide educacional". (SCHWARTZMAN et al. 1984:202)

A Reforma Capanema previu a estruturação do ensino industrial de grau médio em dois ciclos (4 e 3 anos) e a organização do ensino comercial médio também em 2 ciclos.

A preocupação com o ensino primário só volta a aparecer na legislação educacional no bojo das mudanças políticas e reformas institucionais que se deram a partir de 1946. Voltam à baila os debates sobre a função da educação e sobre o papel do Estado na manutenção e controle do ensino público e gratuito. A descentralização continua presente nos termos legais (Constituição 46) e a liberdade de ensino privado recebe, após acirrados debates, o aval da legislação que, através da aprovação do projeto final da LDB, que promove razoáveis ganhos à tendência privatizante de todo o ensino no país.

Após romper com Vargas em 1942, Campos assume a função de representante do Brasil na Comissão Jurídica Interamericana, no período de 1942 a 1955. Nesse período, passou a criticar o regime ditatorial e caudilhesco de Vargas, ficando "relegado" às atividades de advogado, jurista, professor e fazendeiro em Minas Gerais.

Retomou em 1964 a função de Legislador do autoritarismo, ao elaborar como co-autor, o Ato Institucional nº 1, de Abril de 1964. O seu último parecer jurídico, em 1968, era sobre o "Direito de propriedade e sua garantia em face da Constituição". As suas últimas posições políticas foram contra a reforma agrária, contra a redistribuição de renda, contra o monopólio do petróleo e às restrições ao capital estrangeiro. A partir de 1953, teria assumido um discurso "liberalizante e democrático".

"Não se concebe regime democrático ou representativo em que não haja liberdade de opinião. A liberdade de opinião é da substância do regime democrático... A liberdade de opinião não é apenas um conceito político. É um conceito de civilização e de cultura. Todo o edifício do mundo moderno repousa sobre este fundamento²¹". (Apud. MEDEIROS, 1978:37)

Defende também a vocação agrícola do Brasil como a via econômica necessária à restauração do crescimento econômico, comprometido pela inflação, pela urbanização acelerada e pelo crescimento industrial vicioso.

Francisco Campos apresentava uma visão apocalíptica e quixotesca do "país-legal" em detrimento do "país-real". Soube conquistar e defender seus interesses, enquanto um intelectual participante da organização hegemônica das elites, que estabeleceram o Estado Moderno e autoritário brasileiro a partir do início dos anos 30.

CAPÍTULO II

A (RE)ORGANIZAÇÃO DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO NOS ANOS 60.

Finalizado o período de vigência do Estado Novo, ressurgiram no país as discussões acerca da educação e dos direitos do cidadão brasileiro à educação pública e gratuita. O longo período de tramitação da Lei 4024/61, foi uma das expressões político-ideológicas dos conflitos entre facções da burguesia na luta hegemônica pela direção do aparelho estatal. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, foi a versão final legitimadora do processo de conciliação das elites no poder, e a instituição do Conselho Federal de Educação, uma das expressões disso.

No momento de criação do CFE evidenciavam-se as transformações político-econômicas que vinham ocorrendo no Brasil, a partir do início deste século. Ou seja, a transformação da economia baseada em exportação de produtos agrícolas numa atividade industrial de substituição de importações que ocorreu entre os anos 30 e 60.

O período que se inicia após 1945, em termos econômicos, significou o avanço do processo de industrialização nas regiões sul e sudeste do país, e a ampliação do

setor terciário em função do aumento da urbanização.

A progressiva superação da atividade primária pela secundária e terciária nas cidades ocorreu tendo permanecido no campo o latifúndio e a expropriação cada vez mais acelerada do campesinato, principalmente ao Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

"Economicamente, o período será marcado não só pelo avanço e diversificação da industrialização, mas também por sua mudança qualitativa. Entre essas mudanças qualitativas pode-se citar a passagem da fase de predomínio dos bens de produção; a implantação das indústrias de base, entre as quais se destacaram a de aço, ferro e petróleo; crescimento das grandes empresas em detrimento das de pequeno porte (intensificação do processo de concentração)". (SHEEN, 1986:79)

O período de substituição de importações, iniciado em torno de 30, começa a apresentar sinais de esgotamento no início da década de 60, enquanto processo de desenvolvimento do capitalismo verificado ao nível nacional.

"O modelo de substituição de importações de produtos manufaturados - baseado inclusive na manipulação de componentes essenciais do anterior - desenvolve-se aceleradamente de 1930 a 1962. Flutua em várias direções e exige a recomposição das relações de produção e dos padrões de dominação. Na forma em que foi pôsto em prática, isto é, com base na ruptura parcial com as estruturas arcaicas internas e ex-

ternas, trouxe consigo os elementos da sua própria negação. A sucessão de crises políticas, nesse período, indica o conflito crescente entre o nacionalismo desenvolvimentista e independente e a preservação de vínculos e compromissos com a sociedade tradicional e o sistema político-econômico internacional". (IANNI, 1971:11)

O modelo de substituição de importações, portanto, implicou numa série de conflitos econômicos e sociais que permearam a história política do país entre 1930 e 1962.

"Entre esses acontecimentos podem ser destacados a revolução de 1930; o golpe de Estado de 1937 que resultou na criação do Estado Novo; a deposição de Getúlio Vargas em 1945; o suicídio de Vargas em 1954; o movimento, em 1955, para garantir a posse do Presidente eleito Juscelino Kubitschek de Oliveira; a renúncia do Presidente Jânio Quadros e a resistência à posse do seu vice, João Goulart". (SHEEN, 1986:42)

Essa foi a fase, também, do conflito entre as facções da burguesia nacional favorável ao desenvolvimento do capital "nacional" e a facção ligada à defesa da internacionalização da economia e do predomínio do capital estrangeiro no país.

Esse conflito básico vai se desenrolar durante os governos do período de 1945 a 1964. Sua expressão mais acabada dar-se-á a partir do golpe de 1964, onde passa a

predominar a dependência ao capital estrangeiro e a definição do modelo-associado dependente.

Na época, a influência do imperialismo norte-americano tornou-se predominante em vários setores da economia nacional, bem como o crescimento da sua interferência nas políticas culturais e educacionais do país, através dos programas de Cooperação Internacional para a América Latina.

"Enquanto um complexo de relações econômicas, políticas, militares, o imperialismo compreende inclusive relações culturais. A cultura do imperialismo é um elemento importante, às vezes decisivo, na contra-revolução permanente que surge e ressurgue na história dos países latino-americanos. Há todo um sistema de idéias, doutrinas, princípios ou diretrizes envolvido nas relações de dominação e expropriação que as organizações econômicas dos países dominantes põem em prática no Brasil, México e Argentina, ou Haiti, Guatemala e Porto Rico". (IANNI, 1983:49).

Em termos político-ideológicos, existiram, nesse período pós-Estado Novo, dois núcleos, que são o nacional-desenvolvimentismo e o populismo. Ambos buscavam garantir, a partir dos interesses das facções da burguesia nacional em luta pelo poder, o predomínio na orientação das políticas econômicas estatais, conquistando para suas lides, as camadas médias e assalariadas da população.

A influência do populismo e do nacional-desenvolvimentismo pode ser observada, também, em diversas

ações governamentais daquele período: as chamadas Reformas de Base do Governo Goulart; o Planejamento Educacional, através da elaboração do Plano Nacional de Educação que integrava o Plano Trienal (1963 - 1965), elaborado por Celso Furtado; as estratégias de educação popular, através da elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, que visava a alfabetização de trabalhadores rurais e urbanos baseado nas idéias do educador Paulo Freire.

"Até o esgotamento das metas da industrialização, as diferentes forças sociais se uniram. No final desse processo, a contradição entre os grupos que defendiam o nacional-desenvolvimentismo e os grupos comprometidos com os interesses externos já estava plenamente manifestada e tinha por base uma contradição mais profunda entre o modelo econômico de substituição de importação e a ideologia política. Ou seja, ao mesmo tempo em que em termos econômicos a industrialização do país se orientava cada vez mais para o capital externo, a nível político estimulava-se a ideologia do nacional-desenvolvimentismo." (SHEEN, 1986:39)

As lutas político-ideológicas entre as facções nacional-populista e internacionalista da burguesia no Brasil perpassaram, também, as instituições educacionais. A suposta tentativa de organização e funcionamento do sistema educacional, através da promulgação da Lei 4024, emergiu do projeto político-pedagógico de conciliação dos conflitos travados na sua fase de tramitação entre 1948 e 1961.

A discussão do anteprojeto da Lei 4024/61 no Congresso, foi palco de numerosas investidas conflitantes entre os políticos partidários da UDN e os partidários do PSD.*

"Em síntese, 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.

Entretanto, é preciso registrar que essa estratégia foi acionada no quadro daquilo que poderíamos chamar de 'democracia restrita'.

Com efeito, desde a queda do Estado Novo até 1964, o país viveu um clima de 'abertura democrática'. Contudo era uma experiência democrática da qual estavam ainda distantes as massas populares. Tratava-se, pois, de uma democracia restrita às elites". (SAVIANI, 1987:61)

No campo da educação, propriamente falando, o embate ideológico fundamental dava-se entre os defensores da escola pública e os defensores do ensino privado. (BUFFA, 1979; e VILLALOBOS, 1969.)

* Cf.: SAVIANI, Demerval, Política e Educação no Brasil. O autor faz a análise da política educacional nos bastidores do Congresso Nacional, apontando as lutas hegemônicas que caracterizam o processo de elaboração da legislação educacional de 61 a 71.

Com efeito, a Campanha em Defesa da Escola Pública nos anos 50, foi uma luta acirrada entre, pelo menos, três grupos: o primeiro grupo, liberal-idealista, ligado ao Jornal Estado de São Paulo, liderado por Roque Spencer e influenciado pelas idéias de Kant e Spencer; o segundo, liberal-pragmático, constituído por educadores escolanovistas como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, influenciados pelo pensamento de John Dewey; o terceiro grupo, de educadores socialistas, liderado por Florestan Fernandes, que defendia a escola pública e gratuita, a constituição do sistema público de educação e a destruição da pirâmide educacional brasileira.*

A versão final da Lei 4024/61 favoreceu as forças ligadas ao ensino privado, representado, principalmente, pela Igreja Católica. O Governo Goulart concedeu espaço para o avanço privatista e permitiu a institucionalização de um sistema elitista de educação, através da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Nesse sentido, a política educacional do governo Goulart se inseria no âmbito das suas idéias nacional-populistas. Ao nível do discurso, proclamou-se a importância da erradicação do analfabetismo e das reformas da e-

* Excertos retirados da intervenção do Professor Saviani na Reunião da ANPED, em Julho de 1989, em São Paulo.

educação para crianças e jovens. No entanto, as medidas tomadas foram, como de praxe, incipientes para as crianças das camadas majoritárias da população alijadas da escola primária.

Em resposta às pressões populares, nas zonas urbanas, solicitando medidas governamentais que aumentassem as ofertas de vagas nas escolas oficiais de nível primário e médio, o Governo prometeu atender a essas reivindicações através do planejamento do setor educacional. No final de 1962, o Governo Goulart elaborou um Programa de Emergência, no qual afirmava que "visava à substituição do espontaneísmo pelas técnicas de planejamento em matéria de educação".

O discurso do Presidente Goulart proclamava resolver os problemas educacionais do país, atendendo a 7 milhões de crianças que, já àquela época, estavam fora da escola, e, também, reduzir os índices de evasão e repetência de 1ª à 4ª séries que eram de 60%, no mínimo. Partindo das idéias de planejamento e desenvolvimento econômico nacional "auto-sustentado", o Presidente propunha medidas no setor educacional que viriam ao encontro dos "interesses nacionais".

"A deliberação do Governo de planejar na educação, representa um passo histórico decisivo que a Nação - afinal madura para a posse de si mesma e para o comando de seus destinos - delibera dar mobilizando todos os recur-

... sos disponíveis para assegurar a todos os brasileiros um mínimo de escolarização a ser progressivamente alargado, propondo-se a estancar dentro de prazos previstos o incremento constante do número de analfabetos da população adulta, através da expansão da rede escolar primária e, simultaneamente, alargando as oportunidades de educação média e superior oferecidas à juventude, de modo a recrutar das camadas populares um número crescente de jovens capazes de contribuir pelo seu talento para o progresso material e cultural do país". (GOULART, In: MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 1987:360)

Um certo clima de euforia populista, resultante da promulgação da Lei 4024, passou a fazer parte do cenário de instalação do Conselho Federal de Educação, prosseguindo, no entanto, sua tradição elitista do antigo CNE. A partir de então, os problemas da educação brasileira iriam ser "solucionados", mas não em função dos interesses das camadas majoritárias da população.

Reinava, naquele curto período do Regime Parlamentarista Brasileiro*, a atitude populista dos políticos

* Em Fevereiro de 1962, vigorava no país o sistema parlamentarista de governo. Após a renúncia de Jânio Quadros em 25 de Agosto de 1961, criou-se um impasse político-institucional por forças conservadoras de grupos das Forças Armadas que não queriam a posse do Vice-Presidente, João Goulart. Alguns setores progressistas da sociedade civil reivindicavam a sua posse, entre eles sindicatos de São Paulo e partidários de Leonel Brizola no Rio Grande do Sul. Alguns deputados e senadores também exigiam o cumprimento dos preceitos constitucionais. As Forças Armadas acabaram aceitando a posse de Jango, sob a condição do Congresso Nacional aprovar emenda constitucional que implantasse o regime parlamentarista. A solução do conflito se deu pela conciliação

e governantes que tentavam conciliar desenvolvimento econômico capitalista com participação popular e poder hegemônico das elites nacionais.

A reorganização e instalação do CFE representava a opção pela educação das elites e pela cultura acadêmica, tão a gosto das elites brasileiras. No entanto, o que era dito, ao nível do discurso, poderia soar como sendo interesse de toda a sociedade.

"A Lei de Diretrizes e Bases deu ao Conselho tarefas imensas e responsabilidades totais e, depois de enumerar aquelas, aqui e ali, culmina com a missão de zelar pelo fiel cumprimento daquela lei de reforma profunda, autêntica reforma de base, para usar de expressão em curso nos nossos dias. Tantas são as inovações e tantos os recursos e resguardos para o seu 'fiel cumprimento' que diligência e vigilância da parte do Conselho não tem limites". (KELLY, In: Documenta 20, 1963:75).

A reorganização do Conselho surge da necessidade das facções da burguesia de promover estratégias para manutenção do seu poder hegemônico, através da persuasão e do consenso ideológico impostos à sociedade civil, e,

dos interesses das diferentes forças políticas que atuavam naquele momento. João Goulart, aceitou a situação criada, mas convocou um plebiscito referente ao parlamentarismo em 6 de Janeiro de 1963. A partir de então, foi legitimado o regime parlamentarista de governo, golpeado pelo Regime Militar em 31 de Março de 1964. Cf.: (VIEIRA, 1985)

sobretudo, da preparação e formação intelectual de suas elites.

Nesse sentido, a escola pode se tornar um local privilegiado para a luta hegemônica na sociedade de classes antagônicas. O trabalho de convencimento e persuasão é realizado por intelectuais competentes que representam as diversas facções político-ideológicas em conflito. Os intelectuais vinculados ao poder estatal se encarregam de conquistar seus aliados nas camadas médias da população, e sobretudo, através da escola entre professores e alunos.

"A função de direção-intelectual e moral supõe o consenso, a persuasão. A classe que se propõe a ser dirigente deve promover uma coesão ideológica, formar uma vontade coletiva, conseguir aliados; fazer com que seus projetos de organização e de direção da vida social sejam aceitos por todos os membros da sociedade"... (FÁVERO, 1988:90).

A tarefa dos membros do CFE era, sobretudo, de organização e difusão da hegemonia burguesa, através da formação de uma elite intelectual universitária, que já vinha se dando desde a década de 1930.

No discurso de instalação do CFE, o Ministro Antonio de Oliveira Brito referiu-se àquele evento como sendo a concretização da democratização da educação brasileira:

"É a data em que a Lei de Diretrizes e Bases, entregue afinal à administração, é posta por esta nas mãos dos educadores". (Apud. ALMEIDA Jr. In. Documenta 1, 1962:29)

No entanto, o que se verificou, historicamente, foi a consolidação dos mecanismos clientelísticos, através da atuação dos membros do CFE em função dos interesses dos grupos de pressão ligados ao ensino privado e das elites que predominam no ensino superior.

O Decreto nº 51.404, de 5 de Fevereiro de 1962, que dispunha sobre o funcionamento do CFE enquanto não fosse aprovado seu Regimento Interno, estabelecia a sua instalação imediata, e foi assinado pelo Presidente João Goulart, pelo Primeiro Ministro Tancredo Neves e pelo Ministro da Educação, Antonio de Oliveira Brito. Em consequência, o CFE foi instalado a 12 de Fevereiro de 1962, no auditório do Palácio da Cultura no Rio de Janeiro, sob a presidência do Ministro da Educação. Dentre as autoridades presentes estavam os Ministros da Marinha, Aeronáutica e da Fazenda ; os representantes do Primeiro Ministro e dos Ministros da Guerra e da Indústria e Comércio; o Presidente do Tribunal de Justiça do Estado da Guanabara, o Secretário de Educação e Cultura da Guanabara, os reitores das Universidades do Brasil e da Católica do RJ. (Documenta 1, 1962:27)

Segundo o texto da Lei 4024/61 o CFE teria poder de decisão no Ministério da Educação:

"Art. 7º Ao Ministério de Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação".

No entanto, o que acontecia era o CFE decidir, até mesmo questões pedagógicas, em função de orientações expressas pelo Poder Executivo.*

A Lei 4024/61 instituiu a descentralização da educação, através dos sistemas de ensino organizados pela União, pelos Estados e pelo Distrito Federal: à União competia organizar e manter o ensino público nos territórios federais; nos demais estados da federação, ficaria sob a sua responsabilidade somente em caso de ações supletivas. Ao CFE estavam circunscritas a esfera do ensino superior e a rede federal de escolas primárias e secundárias.

As suas atribuições definidas no Art. 9º da Lei 4024/61 dependiam de homologação do Ministro da Educação e Cultura, inclusive os aspectos pedagógicos.

Estava disposto no Art. 2º da LDB nº 4024/61, que após a eleição do Presidente do Conselho, que seria fei-

* A respeito da influência do CFE no planejamento educacional brasileiro durante o período de 62 a 72, consultar: (HORTA, 1982 e 1983).

ta em escrutínio secreto e por maioria absoluta, seriam elaboradas as normas internas provisórias para sua organização e funcionamento, até que seu Regimento Interno fosse aprovado.

O Decreto nº 51.404 estabelecia que após a aprovação do Regimento Interno* o Conselho dividir-se-ia em Câmaras: de Ensino Primário, Médio e Superior, que deveriam elaborar material referente a esses graus de ensino, conforme determinava o Art. 8º, parágrafo 4º da LDB de 1961.

Além das Câmaras para deliberação e elaboração de estudos específicos, o CFE contaria com o apoio de uma secretaria geral e mais três secretarias para cada uma das câmaras de deliberação.

O primeiro Secretário Geral do CFE, nomeado em 1962, foi o Sr. Celso Kelly, que em 1964 passou a membro do Conselho. Era advogado pela Faculdade de Direito da Universidade do Brasil e Bacharel em Artes pela Escola Nacional de Belas Artes. Ocupou vários cargos públicos:

* O Regimento do Conselho Federal de Educação foi aprovado pelo Decreto nº 52.617, de 07.10.1963, que definiu a distribuição dos Conselheiros em Câmaras: de Ensino Superior (composta de 14 membros); de Ensino Primário e Médio (composta de 9 membros); Uma Comissão de Legislação e Normas (composta de 7 membros, dos quais 5 da câmara de Ensino Superior e 2 da Câmara de Ensino Primário e Médio). As Comissões Especiais seriam criadas de acordo com o surgimento das tarefas específicas. Enquanto não havia sido ainda aprovado o Regimento, subdividia-se em 3 Comissões: Ensino Superior, Ensino Primário e Médio, Legislação e Normas. (Cf.: Documenta 20, 1963:66)

Diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro, Diretor do Instituto de Artes da antiga Universidade do Distrito Federal, Chefe do Serviço de Publicidade do MEC e membro do Conselho Nacional de Educação. Exercendo a função de professor, ministrou aulas de Português no ensino médio, no Estado do Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II, e de História da Arte, na Universidade do Brasil. A escolha de Celso Kelly foi tida como sendo necessária para a implementação da ação política educacional no momento de operacionalização da LDB/61.

"O Secretário Geral deverá ser um educador que conhecesse todos esses fatos, que tivesse acompanhado a marcha da lei de Diretrizes e Bases desde a redação inicial, fruto do trabalho de uma comissão de técnicos, e que pudesse transmitir, além disso, a orientação do Governo, a fim de coordenar os trabalhos do novo órgão, dentro das linhas mestras que haviam justificado a sua elaboração. O escolhido foi Celso Kelly, que já pertencera ao extinto Conselho Nacional de Educação e, por isso, poderia, também, apalmar as dificuldades da adaptação do antigo regime ao atual." (LEITÃO. In: Documenta 27, 1967:9)

Referindo-se às competências do CFE, o Secretário-Geral o definia como sendo um poder autônomo.

"Um pequeno senado para os negócios do ensino, sem a inquieta origem po-

lítica e sem os embates partidários, porém empenhado nas altas e profícuas discussões que justo é esperar entre "pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação". Cercado de garantias e estabilidade, o órgão supremo do ensino tem diante de si tarefa das mais importantes, a ser desempenhada com a autonomia que lhe é reconhecida, como se nêles nascesse êsse ambicionado quarto Poder, ou o Poder Educacional." (KELLY. In: Documenta 20, 1963:5)

Em novembro de 1963, a Revista Documenta publicou interpretações do Conselheiro Kelly sobre o ensino primário e sobre a Lei de Diretrizes e Bases. Para ele, de acordo com a tradição do ensino no Brasil, a educação primária seria ministrada pelos estados e pelos municípios, sob a responsabilidade da família. À iniciativa privada caberia a complementação dessa oferta, e à União caberia se fazer presente, apenas como função supletiva*.

Segundo Kelly, a Lei de Diretrizes e Bases veio para "democratizar" a educação do país, reduzindo ou eliminando o déficit do ensino primário através de um levantamento do registro das crianças em idade escolar, que seria feito pelos estados, através da chamada da população escolar de sete anos, para matrícula na escola primária a ser realizada por todos os municípios da federação. Segundo

* Após a instalação do CFE, foi constituída uma comissão especial que apresentou na sessão plenária de Abril de 1962 o documento: "Bases para Elaboração de Planos de Educação Destinados à Aplicação dos Fundos de Ensino". (Cf. HORTA, 1982:80)

Kelly, ao CFE caberia elaborar o Plano Nacional de Ensino Primário, que definiria a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário e zelar pelo cumprimento das normas estatuídas pela LBD para o ensino primário.

Em suma, no discurso de Kelly havia a declaração da proposta de democratização da educação primária e a proposição de medidas inoperantes, que se adequavam ao discurso populista da época:

"A conjugação dessas duas providências: o levantamento do registro das crianças e a chamada da população escolar, feito primeiro pelos Estados, a segunda pelos Municípios, tem como escopo colocar diante da consciência nacional o cumprimento do dever de ser ministrada educação primária a todas as criaturas na idade correspondente. Torna-se imperioso generalizar e fortalecer a consciência nacional de tal forma que não se possa admitir qualquer escusa ou explicação diante do déficit escolar. Este déficit tem de ser vencido. Até porque assistindo à União a função supletiva, a ela cabe contribuir com recursos para anulação daquele déficit." (KELLY, In: Documenta 20, 1963:77)

O CFE começou a funcionar na antiga sede do Conselho Nacional de Educação, cujo acervo lhe foi incorporado, bem como os antigos servidores relocados. O Decreto nº 51.404 de 1962, estabeleceu algumas vantagens adicionais para os membros do Conselho: custeio de despesas de transpor-

te, diárias ou jetons de presença, fixados pelo Ministro e outras prerrogativas.

Os primeiros integrantes foram escolhidos a partir de alguns nomes do antigo CNE e de novos representantes dos diversos grupos de influência na área do ensino superior, principalmente das universidades dos centros urbanos (São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Salvador, Porto Alegre, etc).

O Art. 8º da Lei 4024/61 previa que o "CFE 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"* . O parágrafo 1º estabeleceu que para essa escolha os critérios seriam: geográficos (representantes das diversas regiões do país) e gradativos (representantes dos diversos graus de ensino), segundo a natureza financeira da rede (particular ou

* Através do Decreto de 31 de Janeiro de 1962 foram nomeados para exercer mandato de 6 anos: Anísio Teixeira, Alceu Amoroso Lima, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, Abgar Renault, D. Hélder Câmara, Josué Montello, Francisco Brochado da Rocha e Antonio Balbino de Carvalho Filho. Para exercer mandato de 4 anos: D. Cândido Padin, Joaquim Faria de Góes Filho, Maurício Rocha e Silva, Hermes Lima, Pe. José Vieira de Vasconcelos, Edgar Rêgo Santos, Newton Sucupira e Clóvis Salgado da Gama. Para exercer mandato de 2 anos: José Borges dos Santos, José Barreto Filho, Celso Ferreira da Cunha, João Brusa Neto, Francisco Maffei, Roberto Bandeira Accioly, Deolindo Couto e Raimundo Valnir Chagas. (Documenta 1, 1962:63)

oficial)). O Art. 5º considerava as "funções de conselheiro de relevante interesse nacional e o seu exercício tem prioridade sobre o de quaisquer cargos públicos de que sejam titulares os conselheiros".

A composição do CFE foi um dos pontos que suscitou sérias polêmicas durante o processo de tramitação da Lei 4024/61. Inicialmente, o projeto previa três membros representantes do ensino primário, três do ensino médio e três do ensino superior, exigindo-se destes, "notório saber e experiência em matéria de educação". No projeto aprovado retirou-se a especificação dos membros pelos 3 níveis de ensino, tendo ficado com o Presidente da República a utilização de "critérios mais abrangentes" para a efetivação da escolha.

A idéia de formação de um conselho de especialistas ou técnicos em educação ou pedagogia foi, praticamente, rechaçada, prevalecendo a ambiguidade do critério da "experiência em matéria de educação".

Na verdade, os critérios foram estabelecidos a partir da conjuntura econômica e do jogo de forças daquele momento. O Presidente da República ficou com a autoridade para fazer as nomeações, mas no jogo de interesses clientelísticos, as indicações partiam dos grupos de poder vinculados ao poder local nos estados da federação, associando-se, dessa forma, os interesses das elites estaduais das regiões menos desenvolvidas aos grupos de poder das cidades com

maior desenvolvimento econômico.

Os critérios abrangentes de escolha dos membros do CFE permitiram que fossem incluídos na categoria de "educadores", os médicos, advogados, escritores, militares e padres, vinculados ao ensino superior desde o antigo CNE. A composição de um conselho para organização dos Sistemas de ensino do país, formado por maioria de médicos e advogados, enviesa bastante aquilo que poderia ser sua função primordial, ou seja: a democratização do ensino público e gratuito no país. No entanto, é a expressão da luta hegemônica de uma elite representante das facções da burguesia nacional.

A margem de atuação do CFE foi definida, principalmente, em termos normativos, doutrinários e fiscalizadores da política educacional que havia sido expressa pela LDB aprovada em 1961. A idéia de Anísio Teixeira de criar um conselho de educadores para administrar a educação pública foi alterada em função de um conselho legislativo voltado para o ensino superior.

"É o Conselho Federal muito diferente do antigo Conselho Nacional de Educação: atende a objetivos normativos da política educacional. Longe de ser contencioso para exames de diploma e vida escolar de estudantes, ou para sentir tôda sorte de autorização de escolas, exerce as funções de um legislativo em matéria de ensino, isto é, naquilo que é da alçada do Poder Executivo. Apenas no ensino superior, aprofunda um pouco mais a sua ação,

mas, ainda aí, por meio de regimentos e estatutos, fugindo à intervenção divina ou à fiscalização impertinente e inoperante". (KELLY, In: Documenta 2, 1962:135)

Com efeito, por ocasião da instalação do CFE, o discurso do Ministro Oliveira Brito entregava a LDB aos educadores, mas estes entendidos como personalidades ligadas às instituições tradicionais de "cultura superior", ou seja, às universidades, mais especificamente.

Em 1971, onze anos após a instalação do CFE, a então conselheira, Esther de Figueiredo Ferraz, fez um discurso referindo-se à criação e organização do CFE, nos seguintes termos, que evidenciam esta afirmação:

"Nasceu o Conselho Federal de Educação - organismo vivo que é, sujeito às mesmas leis por que se regem, em sua dimensão biológica e humana, os indivíduos que o compõem -, nasceu ele entre mãos de médicos, hábeis e prestantes mãos que lhe fizeram, através dos socorros iniciais, abrir os olhos para a luz do dia, inflar os pulmões à passagem do primeiro sopro de ar. E sob os cuidados dos profissionais da medicina, vem atravessando os momentos mais difíceis e decisivos de sua existência, como se um Deus invisível, mas providente, estivesse empenhado em assegurar à instituição, filha diletta da Lei de Diretrizes e Bases, depositária de suas mais altas e mais caras esperanças, a higidez física e espiritual compatível com a importância da missão que lhe cabe desempenhar no mundo das coisas ligadas à educação". (Documenta 133, 1971:391)

O discurso do Prof. Antonio Almeida Júnior, na sessão de instalação do CFE, representando os conselheiros ali reunidos, indica a existência de idéias conflitantes no próprio CFE que haviam predominado durante a tramitação da LDB. Muita polêmica se evidenciava sobre a questão de seleção dos critérios para a escolha dos membros para composição desse Conselho, que havia sido destinado a providenciar as medidas conciliatórias cabíveis dentro da lei, dos diversos interesses em jogo.

A instalação do CFE viria, portanto, ao encontro dos anseios de "pseudodemocratização" da educação que se concretizaria pela descentralização e flexibilidade dos Sistemas de ensino.

"Mas temos, nós que compomos este primeiro Conselho Federal a esperança de que a Lei nº 4024, por cujo cumprimento nos cabe velar vai ser pródiga em benefício para as novas gerações deste país". (ALMEIDA Jr. In: Documento 1, 1962:27)

Com efeito, a tônica eram a implementação e o cumprimento de determinações legais, que significariam a solução dos conflitos ideológicos que permaneceram durante todo o longo processo de 13 anos de tramitação da LDB e que culminaram na aprovação de um projeto que alterou substancialmente a proposta inicial.

... "a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, antes de ser lei, já fez muito pela educação brasileira. Estes quinze anos que transcorreram entre a instalação da comissão escolhida pelo Ministro Clemente Mariani, e a data de hoje, não foram tempo perdido no que diz respeito às Diretrizes e ao ensino brasileiro. Desde a sua apresentação ao Congresso Nacional o projeto Mariani começou a ser discutido. E mesmo durante os longos períodos de hibernação, em que ficou a espera de providências do Poder Legislativo, não poucos educadores e publicistas, assim como personalidades de todas as classes e categorias da população, se manifestaram a respeito dela. E quando o Congresso Nacional resolveu acelerar a tramitação da matéria, os pronunciamentos se multiplicaram de norte a sul do país. Todas as opiniões foram ouvidas. Falaram os defensores da escola pública, falaram os defensores da escola particular, falaram os defensores da educação primária e aqueles que consideram o ensino médio a espinha dorsal da educação no país. Falou o ensino superior, falaram até os operários, os estudantes, os universitários e os adolescentes da escola média. Nunca, em tempo algum, em nosso País, houve tanto interesse, tantos debates em torno de um projeto de lei. Tudo isso, todo esse entrecchoque de opiniões, exerceu sem dúvida influência educativa sobre a população do nosso país". (ALMEIDA Jr. In: Documenta 1, 1962:29)

Nesse sentido, evidencia-se uma vez mais, que a tramitação da LDB foi, na verdade, uma luta ideológica, que se travou no âmbito dos Poderes Legislativo e Executivo (discussão entre os políticos da UDN e do PSD); e na so-

ciedade civil, através dos interesses dos setores privados de estabelecimentos de ensino (Igreja e Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino), dos interesses dos setores mais liberais defensores do Ensino Público e gratuito (liderados, em certa medida, por Anísio Teixeira) e de alguns socialistas como Florestan Fernandes*

Não se tratava de um processo de democratização real da sociedade brasileira, na medida em que os interesses das camadas populares não constituíam o eixo central das discussões. Era apenas um processo de conciliação das elites em luta pela hegemonia através do aparelho escolar. A solução encontrada para o conflito foi mais no sentido de conciliar os interesses partidários divergentes (PSD, UDN, PTB) na esteira da defesa do ensino privado do que a opção pela democratização real da escola pública e gratuita (SAVIANI, 1987, 59)

O discurso do conselheiro Almeida Júnior distorce os fatos reais, ao apresentar, como uma situação natural e inovadora, o processo de tramitação da LDB. Omite os interesses político-ideológicos motivadores e coloca a participação dos diferentes segmentos como sendo da mesma natureza.

* A esse respeito, o Prof. Florestan Fernandes relatou, na reunião da ANPED, de Julho de 1989 em SP, as dificuldades que enfrentava para falar publicamente na época da Campanha em Defesa da Escola Pública. Em certa ocasião, colocaram uma banda de música em frente ao local onde proferia uma conferência em Sorocaba.

Referindo-se à neutralidade política e ideológica dos membros do Conselho e a sua dedicação à "educação nacional", Almeida Júnior superestima a importância do papel político-pedagógico do CFE:

"Há aqui, como foi lembrado, representantes de todos os matizes de opiniões em relação ao ensino, mas estou certo de que todos eles vão com sinceridade e empenho defender os interesses da educação nacional, que está acima de tudo, acima dos interesses regionais, acima das opiniões, acima dos particularismos, pois somos todos Conselheiros para examinar e resolver os problemas da educação do Brasil". (ALMEIDA Jr. In: Documenta 1, 1962:36)

Em outro momento daquele mesmo discurso, Almeida Júnior fornece algumas evidências de sua concepção político-ideológica ao comparar a administração da educação na República norte-americana com o parlamentarismo brasileiro e a necessidade de haver no Brasil um superministro e um bom ministério.

"E para começo de minha saudação ao eminente Ministro de 1947, referi o que se dizia na grande república norte-americana a respeito de ministros e ministérios de educação lembrando, talvez com um pouco de irreverência haver houvido dos educadores de lá que só aceitariam um ministro sem ministério, ou então um ministério sem ministro. Mas que as duas coisas reunidas seriam demais (...) à luz do confronto entre a realidade norte-americana e a brasileira, cheguei à conclusão de que se não é possível prescindir do exem-

plo estrangeiro e se dele se pode ingerir alguma lição, a lição que neste momento extraio do que vi e do que aprendi no trato diuturno dos problemas da educação, é que o de que precisamos no Brasil, é de um "bom" Ministério, não de um "grande Ministério". E precisamos antes e acima de tudo, de um grande Ministro." (ALMEIDA Jr. In: Documenta 1, 1962:28)

O Conselheiro Almeida Júnior, apesar de ser favorável à composição do CFE de maioria de ex-ministros, aponta, contraditoriamente, a centralização das decisões educacionais no âmbito do Executivo como um impedimento para a democratização do setor educacional:

"Felizmente para nós, no decurso deste longo período que se iniciou com a instalação da Comissão de 1947, e veio até o dia de hoje, em que se instala o presente Conselho, temos tido uma série de grandes Ministros - de Ministros que realmente se interessam pelos problemas educacionais do País, e dos quais alguns deles integram o Conselho Federal de Educação. Tanto que eles, podemos dizê-lo (sic), é quase um Conselho de Ministros... Contudo, tenho para mim que um dos maiores impedimentos que suas Excelências encontraram em suas atividades, foi a excessiva centralização dos assuntos da educação nas mãos do Governo Federal". (ALMEIDA Jr. In: Documenta 1, 1962:28)

Ao mesmo tempo em que ele defende a influência permanente do Executivo no CFE, através da presença de ex-ministros, defende a descentralização e a participação dos educadores na operacionalização da LDB:

"Esta lei, tal como tem sido afirmada pelos educadores brasileiros desde 1930, através de sua benemérita Associação Brasileira de Educação, é exatamente o instrumento preparado para proporcionar a flexibilidade e a descentralização ao nosso sistema nacional de ensino. Isto, de agora em diante, vai se tornar possível, não, talvez, na proporção que seria de se desejar, mas o suficiente para que, dando um passo à frente, fujamos da rígida centralização que por muito tempo nos tolhem". (ALMEIDA Jr. In: Documenta 1, 1962:28)

Em termos gerais, o discurso do conselheiro Almeida Júnior apresenta algumas características que se tornarão evidentes na atuação política e ideológica dos membros do CFE : a submissão político-ideológica ao Poder Executivo (os membros eram e são escolhidos pelo Presidente); ambiguidade de ação no âmbito educacional, em decorrência da sua autonomia relativa mediante as determinações políticas do Poder Executivo; apresentação das questões de educação como sendo neutras e desinteressadas; defesa da descentralização e da ação supletiva da União na organização das redes estaduais de ensino; a democratização da educação entendida em função do atendimento das necessidades da iniciativa privada e da parcela da população que tem acesso ao ensino superior.

Após um ano de funcionamento, a Secretaria Geral publicou um relatório das atividades do Conselho du-

rante o período de 12 de Fevereiro de 62 a 30 de Setembro de 1963 (KELLY, In: Documenta 20, 1963:64 - 75). Nesse ínterim, o Conselho reuniu-se em plenário 240 vezes e discutiu em torno de 800 pareceres. Dentre os trabalhos realizados constam os seguintes assuntos: inquéritos de âmbito nacional sobre o ensino superior; deliberações sobre currículos; revisão de estatutos e regimentos de estabelecimentos federais e isolados (em torno de 214); estudos especiais e o suposto "Plano Nacional de Educação".*

A consulta às universidades a respeito da composição dos currículos de 28 cursos de graduação resultou num mapa dos cursos e numa exposição pública na Secretaria Geral do CFE, inaugurada por Darcy Ribeiro. Foi definido que os currículos do ensino médio seriam constituídos de disciplinas indicadas pelo CFE, pelos Conselhos Estaduais e pelos estabelecimentos de ensino. Ao CFE caberia indicar as disciplinas obrigatórias para todas as redes de ensino médio.

O conselheiro Hélder Câmara sugeriu que fossem iniciados os Estudos Especiais para exame de "temas fundamentais ao progresso do ensino" e para a elucidação de

* Segundo (HORTA, 1982) o documento final que tratava das metas quantitativas e qualitativas e das normas reguladoras da distribuição dos Fundos Nacionais de Ensino Primário e Médio foi publicado como sendo o Plano Nacional de Educação elaborado pelo CFE.

assuntos constantes da LDB que necessitassem maior explicitação. Dentre os dezenove Estudos Especiais apresentados, nenhum teve como tema as questões referentes ao ensino primário, nem doutrinas pedagógicas para esse nível de ensino.

Dentre as atividades consideradas prioritárias pela Secretaria Geral estava a publicação da Revista Documenta contendo todos os pareceres, indicações e estudos especiais.

Em referência à articulação com os estados era distribuída, regularmente, a tal Revista aos Conselhos Estaduais já existentes (em número de 15). Foram realizados também, levantamentos sobre a criação dos Conselhos nos demais estados. Promoveram ainda, nesse período, encontros conjuntos, cujo primeiro foi realizado em outubro de 1963.

Durante a primeira Reunião conjunta foram indicados os pontos fundamentais acerca da organização e funcionamento das redes de ensino. A Câmara de Ensino Primário e Médio elaborou um documento, transformado depois em Indicação publicada na Documenta, que visava explicitar as responsabilidades dos estados e municípios para o cumprimento da obrigatoriedade do atendimento do ensino primário a todas as crianças em idade escolar. No entanto, a perspectiva adotada estava de acordo com a iniciativa privada, em primeira instância. O ensino público era uma decorrência das necessidades da iniciativa privada.

"Tradicionalmente, no Brasil têm cabido aos Estados e Municípios a organização e o encargo de propiciar escolas públicas sem prejuízo da iniciativa privada. A Legislação atual confirma a tradição ao distribuir as competências. Entretanto, em face do elevado déficit de escolas, à União se atribui ação supletiva nos 'estritos limites das deficiências locais'". (SANTOS et al. In: Documenta 20, 1963:45)

Dentre as recomendações dirigidas aos membros dos conselhos estaduais, constavam exortações para que fossem cumpridos os preceitos legais referentes à liberação dos recursos destinados à educação, diagnóstico e planejamento das ações, para fins de repasse da União aos Estados.*

A tônica da Indicação eram as metas quantitativas do ensino primário que haviam sido definidas no documento anterior chamado de "Plano Nacional de Educação". A

* A propósito, as principais exortações do texto são: I) "Lembrar dos Estados o imediato cumprimento do encargo e promover o levantamento de população em idade escolar, na medida dos recursos a seu alcance e com a colaboração dos órgãos federais, se esta for necessária; II) "Lembrar a responsabilidade dos Municípios, a fim de que, a partir de 1964, seja feita a chamada da população, escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária; III) Encarecer a necessidade da remessa dos planos elaborados pelos conselhos estaduais, na forma do art. 93 da L.D.B. até o mês de abril; IV) Estabelecer com os representantes, dos Conselhos Estaduais a forma de dar execução aos estudos "sobre produtividade do ensino em relação ao seu custo"; V) Pleitear que os Estados forneçam, desde logo, os dados essenciais ao estudo do custo do ensino; VI) Na distribuição do Fundo Federal de Ensino Primário, atender, na medida do possível, à instalação das 5ª e 6ª séries; VII) Fazer cumprir os dispositivos de colaboração da indústria, comércio e agricultura em matéria de ensino. (Documenta 20, 1963:46)

proclamação do cumprimento da meta da universalização da educação primária correspondia à tendência internacional a ser atingida na América Latina. As questões pedagógicas expressas na Indicação foram apenas apressadamente sugeridas, nos termos do Art. 24 da LDB/61.

"A Escola Primária se caracteriza: a) Pela obrigatoriedade (...); b) Pela integração da criança, de um lado, no meio físico e social e, de outro, no sistema educacional do país mediante o desenvolvimento do raciocínio e das faculdades de expressão". (SANTOS et al. In: Documenta 20, 1963:44)

Apesar de inexístirem documentos doutrinários sobre questões pedagógicas referentes ao ensino primário, os temas referentes à integração do aluno ao meio e a adaptação dos currículos ao seu desenvolvimento psicológico, fazem parte do ideário pedagógico do CFE na década de 60.

Com efeito, o CFE não produziu documentos sobre o ensino primário, mas, há evidências da adoção de concepções pedagógicas difundidas pelas organizações de cooperação internacional, interessadas no mercado do Terceiro Mundo, tendo como ponta de lança as idéias pedagógicas norte-americanas.

Nesse sentido o CFE estava se "alinhando" ao pensamento educacional para a América Latina que vinha sendo difundido pelas Reuniões e Conferências Internacionais rea-

lizadas no hemisfério sul, sob o patrocínio da UNESCO, OEA, Banco Mundial, OIT e etc.

Os Estados Unidos, através da estratégia consolidada pelo programa da Aliança para o Progresso, fixaram as principais diretrizes a serem seguidas, em matéria de educação e cultura, pelos países latino-americanos. A associação entre desenvolvimento econômico e crescimento dos índices de educação passava a ser slogan dos políticos e dos técnicos vinculados aos organismos de educação do Estado Brasileiro.

Na III Reunião de Ministros de Educação, realizada em agosto de 1963, elaborou-se um documento que seria a "Declaração de Bogotá", sobre educação para a América Latina:

"A terceira Reunião Interamericana de Ministros de Educação, considerando que o esforço empreendido pelas nações americanas conforme o plano decenal da Aliança para o Progresso, a fim de, acelerar seu desenvolvimento econômico mediante a aplicação e o aprimoramento de seus sistemas educativos há de se realizar dentro dos caminhos que marcam toda obra autêntica de cultura os ideais humanos de constante melhoramento individual e social"; (Apud. Documenta 17, 1963:7)

E mais adiante afirma-se:

"...sem uma ação positiva e firme para apressar em condições equitativas, o desenvolvimento econômico e social dos

países deste continente, toda educação orientada para tais fins seria retardada, quando não desmentida, pela dolorosa desigualdade material em que vivem amplos setores da população ... (Apud. Documenta 17, 1963:7)

A Declaração de Bogotá reafirmou, também, os ideais já estabelecidos na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social que se realizou em 1962, em Santiago do Chile. Em suma, a resolução era ratificar e corroborar os ideais contidos na Aliança para o Progresso.

"... o mundo exige, declara:

- 1- a cabal manifestação da personalidade cultural de cada povo é parte insubstituível e inalienável do patrimônio comum da humanidade;
- 2- fundamentalmente, a educação tem como objetivo a plena realização do homem num ambiente de liberdade, de justiça e de paz;
- 3- para prosseguir este propósito, a educação exige uma ação geral tendente ao melhoramento efetivo de condições econômicas e sociais de toda a população;
- 4- dentro desta ação geral, a educação deve sustentar os valores de liberdade e igualdade de oportunidades que são, ao mesmo tempo, compromisso e honra da democracia;
- 5- a fim de sustentar êstes valores, precisa ser estimulado, nos educandos, juntamente com o respeito à personalidade humana, a convicção de que a liberdade e a justiça social são condições inseparáveis e imprescindíveis de uma convivência que possa assegurar, ao mesmo tempo, aos homens, um futuro de paz na dignidade e, às nações de uma colaboração construtiva na interdependência;
- 6- a educação para a democracia e o desenvolvimento da ciência e cultura

na paz, implicam, por atingirem a vocação essencial dos países americanos, a garantia sólida de progresso, em sua vontade de contribuir para a civilização;

7- como força de liberdade, de justiça, de paz, a escola deve estimular compreensão entre todos os homens, a fim de robustecer, sem rancôres nem preconceitos, a solidariedade intelectual e moral de todos os povos".
(Apud. Documenta 17, 1963:8)

Na década de 60, Santiago do Chile (62), Punta del Este (61) e Bogotá (63) foram palco das Conferências Interamericanas, que tinham a finalidade de garantir ao imperialismo norte-americano a difusão da sua ideologia liberal-democrática em combate às idéias socialistas e comunistas que poderiam dominar o continente, principalmente após o triunfo da Revolução Cubana, em 1959. Os países participantes comprometiam-se com a doutrina proposta e apresentavam metas a serem cumpridas no campo econômico e social. A educação deveria contribuir para o desenvolvimento econômico e para a construção da democracia e solidariedade interamericana.

O Brasil vinha aceitando e comprometendo-se com a doutrina da Aliança para o Progresso. O discurso do Governo prometia cumprir compromissos internacionais pré-estabelecidos, principalmente, pelo fato do nosso país ter os mais altos índices de analfabetismo, evasão, repetência, e de professores leigos da América Latina. Além disso, precisava dar conta das reivindicações de educação popular pre-

sentes nos movimentos de massa que surgiram no período.

Nesse sentido, em agosto de 1963, a delegação brasileira, chefiada pelo Ministro da Educação (Paulo de Tarso), absteve-se de votar a Declaração de Bogotá, apresentando, em separado, sua declaração de voto:

"A Aliança para o Progresso está diante da seguinte alternativa histórica: busca apoio do povo ou perece". (...) - Não é possível imaginar a educação como alguma, coisa abstrata fora do tempo e lugar determinados. Temos de examiná-la na América, onde grande parte dos povos tendem para a revolução social, aspirando-a por meios pacíficos e democráticos; - essa educação somente será válida se contar com o apoio do povo, progressivamente organizado e consciente de sua responsabilidade na criação da autêntica História da América; - a cooperação internacional no campo da educação só será eficaz se estiver ligada a planos globais de desenvolvimento de cada país a fim de superar as estruturas iníquas atuais". (Documenta 17, 1963:9)

As Reformas de Base do governo populista apresentavam pontos de desacordo com a doutrina da Aliança para o Progresso, principalmente em termos de crítica às alianças das elites nacionais com as elites internacionais, em função do interesse econômico capitalista no mercado latino-americano, que se fazia em detrimento dos interesses populares nos diferentes países da região.

O discurso do Ministro Paulo de Tarso apresentava sérias críticas às medidas tomadas pela Aliança para o Progresso contra os avanços populares que vinham se dando no Brasil e denunciava as forças contra-revolucionárias e anti-reformistas que apoiavam os programas de cooperação internacional dos Estados Unidos. Colocou-se, também, a favor do movimento estudantil e do movimento popular.

"Cumpre dizer, desde logo, que o esforço de desenvolvimento do Brasil antecede a Carta de Punta del Este. E que o governo do Presidente João Goulart está vivamente empenhado em realizar as reformas estruturais indispensáveis a esse desenvolvimento. Conta, para isso, com o natural apoio de todo o povo, considerado na expressão de Jacques Maritain como a comunidade dos não-privilegiados: Formam na vanguarda desta luta os operários da cidade e dos campos, organizados em sindicatos e cada vez mais conscientes de seu papel no processo político brasileiro. Ao lado dos trabalhadores estão os estudantes e todas as forças realmente preocupadas em realizar a justiça social. E faço questão de acentuar aqui minha profunda confiança na juventude estudantil brasileira - confiança que estendo sem hesitar à juventude latino-americana - que é mais sensível às mudanças sociais do que as gerações saudosistas de outros momentos históricos e que pacificamente (sic) com a miséria da América subdesenvolvida. (TARSO, In: Documenta 17, 1963:10)

O Ministro foi mais contundente no apoio populista aos movimentos de organização de massa:

"O fato mais marcante do atual momento da vida política brasileira é a ascensão progressiva do povo que caminha, de maneira irreversível, para assumir o papel que lhe cabe de árbitro dos destinos do país. É necessário dizer que essa ascensão não se tem feito sem luta. Contra ela mobilizam-se forças poderosas, empenhadas em conservar as atuais estruturas. Concentram tais forças todos os seus recursos financeiros no esforço de deter o povo em sua caminhada para o poder". (TARSO. In: Documenta 17, 1963:11)

Em relação à Aliança para o Progresso afirmou, categoricamente:

"Creio que é meu dever, numa exposição franca, proclamar que, em termos de opinião pública, a Aliança para o Progresso é cada vez mais amparada pelos grupos conservadores e anti-reformistas e cada vez mais impopular entre os que participam da transformação social: operários, camponeses, profissionais ou estudantes. Assim, tocamos numa das contradições radicais do sistema que surgiu em Punta del Este. Como realizar uma revolução social ao lado das forças da contra-revolução?" (TARSO. In: Documenta 17, 1963:11)

No que se refere à educação e desenvolvimento social, inicialmente, parece que o discurso do Ministro já se afinava com as doutrinas de formação da mão-de-obra e desenvolvimento do capital humano, defendidas pelos organismos internacionais.

"No Brasil não pretendemos formar jovens para participar de uma sociedade estática, estabelecida, mas, para que sejam capazes de transformar essa sociedade. Não se pode conceber a educação como um simples fato individual. Educa-se alguém para uma responsabilidade social definida. Em nosso caso, a responsabilidade social será a de desenvolver nosso país: educar para o desenvolvimento. (...) ... não podemos aceitar a idéia de que a educação é o centro exclusivo do trabalho de desenvolvimento. Ela é um de seus fatores, mais fortemente condicionado pelos outros, de ordem sócio-econômica". (TARSO. In: Documenta 17, 1963:12)

A coerência do discurso do Ministro Paulo de Tarso com as idéias nacional-desenvolvimentistas presentes no Governo Goulart revela-se, também, à medida em que propõe para o Brasil mudanças no processo de desenvolvimento econômico através da educação que propiciasse um aumento da produtividade.

"... queremos que a educação seja acompanhada de aumento de produtividade, para evitar que necessidades sejam artificialmente criadas sem que o país tenha condições para responder a elas. Não se trata de equacionar de um lado o desenvolvimento econômico e de outro as Metas de educação. Se o planejamento global exige prioridades, no setor educacional estas prioridades não serão vistas apenas em função das necessidades do ensino". (TARSO. In: Documenta 17, 1963:13)

O Ministro esclarece, no parágrafo seguinte, a opção do planejamento integrado brasileiro em priorizar o

ensino superior no país, o que ocorreu em detrimento do ensino primário e médio.

"No Brasil, a estrutura nacional exige uma profunda mudança para que o desenvolvimento não seja uma ficção. Por isso, insiste o governo brasileiro em que qualquer plano seria impraticável se não fosse acompanhado e, em certos pontos, precedido, das reformas de base (...), estamos empenhados em dotar o Estado de quadros técnicos e administrativos para a realização das novas tarefas que surgem num país em ritmo de industrialização. Visamos formar quadros para as obras decorrentes de reformas estruturais que acompanham e são exigidas pelo processo de desenvolvimento. Nossa reforma agrária pede um número crescente de agrônomos, sociólogos e engenheiros. Da mesma forma, consideramos inadiável criar quadros médicos no país, capazes de participar da reestruturação social, dando viabilidade às grandes transformações". (TARSO. In: Documenta 17, 1963:13)

Em síntese, o Ministro se opunha à doutrina da Aliança para o Progresso apenas naquilo que contrariava alguns interesses imediatos do Estado Burguês Brasileiro, que buscava conciliar desenvolvimento econômico capitalista através da intensificação da industrialização com participação popular nas urnas e movimentos populares emergentes.

As "bases" do governo nacional-populista resistiam ao projeto brasileiro de mercado associado dependente, através do qual, as facções da burguesia industrial brasileira se associavam ao capital multinacional para acelerar

o desenvolvimento econômico do país. O Estado carecia de nova ordenação das forças e de modernização. As contradições inerentes ao processo emergiram, tornando-se, então, insustentável a manutenção do governo populista de João Goulart.

"O fortalecimento da política de massas, com ampla participação das esquerdas, levou à campanha pelas reformas de base na qual os setores populares puderam demonstrar sua força política. Como reação ao acesso do movimento de massas, o poder burguês, sentindo-se ameaçado, uniu-se, ou seja, as várias facções das classes dominantes (burguesia industrial, financeira, agrária e comercial), aliaram-se e buscaram o apoio das forças armadas para impedir o processo de ruptura em curso." (SHEEN, 1986:81)

As palavras finais do Ministro Paulo de Tarso cobravam do Programa Latino Americano a "coerência revolucionária" e a defesa das idéias democráticas assentadas em Punta del Este (1961).

"Incluo-me entre os que pensam que a contradição central está nisso: A América jurada a realizar sua revolução e a Aliança incapaz de viver seu propalado ideal revolucionário. Ou tomamos consciência disso ou a História nos julgará, por nossa omissão, como corresponsáveis pela revolução social violenta na América". (TARSO. In: Documenta 17, 1963:16)

Esta afirmação aponta para a contradição embutida no governo populista de Goulart: ao mesmo tempo em

que desejava impedir o avanço das forças democráticas em organização da classe trabalhadora, defendia as Reformas de Base que aquelas reivindicavam. O populismo também não podia dar conta de realizar os interesses das diversas facções da burguesia nacional - voltados para a diversificação da industrialização no país -, com os interesses das facções ligadas ao desenvolvimento do capital internacional no Brasil e na América Latina.

Era necessário evitar a "revolução sangrenta na América Latina", para permitir, indefinidamente, o sangramento das riquezas da região e dos juros enviados através dos empréstimos contraídos no FMI pelos países do Cone sul.

"Foi a burguesia que inspirou, orientou ou mesmo comandou a desestabilização do governo Goulart. Organizou uma ampla e intensa campanha internacional, e dentro da sociedade brasileira, para desacreditar a democracia, o poder legislativo, os direitos trabalhistas, a participação do povo no processo político, a campanha pelas Reformas de base, a questão do imperialismo e outros temas. Antes mesmo da realização do Golpe, precisamente no dia 27 de Março desse ano, o Embaixador dos Estados Unidos Lincoln Gordon, já anunciava o nome do primeiro ditador da sequência de ditadores militares inaugurados pela grande burguesia." (IANNI, 1984:98.)

O que se observa no processo de luta de classes que se deu no Brasil, principalmente entre 1930 e 1964, é a união das forças dominantes para garantia do Estado Bur-

guês ao menor sinal de avanço político das forças populares se organizando. Todas as vezes em que o campesinato revoltasse, os trabalhadores se organizam e paralisam setores da indústria, os estudantes protestam, os índios e posseiros lutam corpo a corpo pela terra, os sindicatos se organizam e os partidos políticos da esquerda se fortalecem, as classes dominantes apelam para a violência, para a repressão e para o autoritarismo.

Nessas ocasiões, os interesses internacionais estão presentes, pois,

... o imperialismo entra nessa história pelo menos sob duas formas, Por um lado a burguesia estrangeira (diretamente por meio de sua tecnocracia ou por intermédio dos seus associados nativos) sempre está presente na exploração dos trabalhadores... Por outro lado as classes dominantes nativas, diretamente ou por intermédio da tecnocracia civil e militar, sempre buscam a colaboração e o comando do imperialismo, toda vez que as condições de classe colocam em causa a forma e o âmbito da dominação vigente. (IANNI, 1984:42)

Nessa medida, os mecanismos utilizados pelo Poder Executivo para conter o avanço das forças progressistas da sociedade civil se efetivam recorrendo à coerção e à força policial. A luta de classes se realiza através da conquista hegemônica; os momentos de crise, entretanto, caracterizam-se pelos recursos do autoritarismo, quando não é

suficiente a persuasão das elites da classe dominante.

A crise de hegemonia da burguesia brasileira foi se desdobrando em diversos acontecimentos desde 30 até 1964. O que ficou em pauta durante todo o período foi a manutenção e sustentação do Estado Burguês. O populismo correspondia a essa necessidade de barganhar com os trabalhadores algumas de suas reivindicações. A questão era articular o poder burguês através da reorganização do aparelho estatal, do sistema de representação político-partidária e dos setores corporativos da produção.

"Foi no curso dos acontecimentos que se constituiu uma espécie singular de bloco de poder, de cunho populista, no qual nenhuma classe social tinha mando e comando hegemônico. Desde a ruptura política representada pela Revolução de 30, configurou-se uma crise de hegemonia que foi contornada e resolvida com a progressiva formação do que pouco a pouco passou a constituir-se o populismo. A revolução populista de 32, a Constituinte e a Constituição de 34, o levante comunista de 35, o Golpe de Estado e a constituição de 37, o putsch integralista de 38, a ditadura do Estado Novo, todos esses e outros acontecimentos políticos e econômicos assinalaram o desdobramento da crise de hegemonia. Isto é, são acontecimentos que expressam a luta de classes sociais, ou frações de classes, no sentido de conquistar o poder estatal, conferir direção à máquina do Estado." (IANNI, 1984:103)

Nesse sentido, o CFE, enquanto parte do aparelho estatal, organizava-se no bojo das lutas hegemônicas

da burguesia. A sua atuação normativa, fiscalizadora e doutrinária se fazia no intuito de conseguir, a partir da escola e da sociedade civil como um todo, a manutenção das elites dominantes, convencendo os cidadãos do caráter democrático das políticas educacionais implementadas pelos "especialistas competentes" e de "notório saber" nas questões educacionais que participavam do CFE. Esse trabalho ideológico se explicava através de discursos pseudodemocráticos sobre a educação primária pública e gratuita e por outro lado, através de ações efetivas voltadas para o ensino das elites que tinham acesso ao ensino superior.

CAPÍTULO III

A QUESTÃO DA COMPOSIÇÃO DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

A questão da definição de critérios para escolha de membros dos conselhos de educação tem sido, invariavelmente, polêmica. Desde a época do Conselho Nacional de Educação constituiu-se um impasse sobre o papel do Legislativo na escolha ou indicação dos membros daquele colegiado. O impasse não foi resolvido, o Parlamento foi dissolvido pela Constituição do Estado Novo, e o Conselho Nacional de Educação funcionou, , no que diz respeito à sua composição, segundo os dispositivos da Lei 174/36, até a criação do Conselho Federal de Educação pela Lei 4024/61. Permaneceu, portanto, durante vinte e cinco anos, a escolha dos conselheiros sendo feita, diretamente, pelo Presidente da República, sem a participação do Legislativo.

Durante o longo período de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases, voltou à baila a questão da composição do Conselho. A proposta de consenso, acabou por dar margem, pela generalidade da sua formulação, para que as várias tendências que se debatiam naquela ocasião, pudessem de alguma forma ter seus interesses representados no CFE. Entretanto, no anteprojeto final, permaneceu a indicação dos conselheiros na alçada do Executivo.

Não é à toa que, no processo de votação da nova LDB, se trava, também, uma disputa acirrada pela ampliação dos canais de participação da sociedade civil no futuro Conselho Nacional de Educação.

Os trabalhos anteriores, que tratam sobre a composição do Conselho (HORTA, 1982; COELHO, 1983; ROCHA, 1984), forneceram alguns dados para a análise do significado político da indicação dos membros dos conselhos de educação. Esta é uma questão que ultrapassa a disputa interna, entre os burocratas dos diferentes Ministérios, ou entre os representantes dos diferentes graus de ensino, ou regiões do país. A escolha dos membros dos Conselhos envolve a participação corporativista de segmentos da sociedade civil, que negociam seus interesses na burocracia estatal.

Além disso, a determinação do número de representantes do colegiado, da sua distribuição pelas Câmaras, a indicação dos relatores e presidentes de comissões para elaboração de pareceres e estudos especiais, não é apenas uma questão quantitativa. Muito pelo contrário, a participação dos conselheiros aglutina, tanto os interesses individuais, na medida em que seu voto ou parecer pode servir para futuras negociações de cargos, homenagens, etc., quanto as reivindicações dos grupos de pressão político-econômica que eles representam: quer sejam os interesses das escolas privadas, solicitando aumentos ou liberações de preço das anuidades escolares; quer sejam os empresários do

ensino superior solicitando abertura de novos cursos e universidades; ou, ainda, políticos que trazem para o colegiado, as reivindicações do seu reduto eleitoral.

Um aspecto que, também precisa ser levado em consideração, é o fato de que, segundo o regime político instituído, - democrático, ditatorial, ditatorial-militar - alteram-se os membros do conselho e o caráter da sua autonomia, na elaboração de normas para a organização e funcionamento do aparelho escolar. E, conseqüentemente, no que diz respeito aos interesses dos próprios conselheiros, que podem ser contemplados, ou não, de acordo com o jogo das forças que controlam política e ideologicamente as instâncias de deliberação da política educacional na burocracia estatal.

Considerando-se, no entanto, que a tendência da concentração do poder no Executivo tem se verificado, historicamente, no Estado brasileiro, tanto na ditadura do Estado Novo de 37 a 45, quanto na ditadura militar a partir de 64, verifica-se, também, o exercício da coerção e da repressão, nos conselhos de educação que fazem parte da burocracia estatal. A escolha dos seus membros tem permanecido ao longo do tempo, sob a determinação do Poder Executivo, numa indicação direta do próprio Presidente da República.

Conforme os dados referentes ao período de 68 a 80 (ROCHA, 1984), a maioria dos conselheiros que toma posse no CFE, já ocupou altos cargos no Ministério da Educação, como Secretários de Educação, Reitores de Universidades, Di-

retos de órgãos do MEC, Ministros, bem como outros postos na administração pública.

É possível afirmar-se, portanto, que os canais de participação da sociedade civil no âmbito do Conselho, se restringem às facções da burguesia, que se tornam dominantes no Estado Brasileiro. A possibilidade de haver a ampliação da representatividade dos segmentos democráticos, depende da organização da sociedade civil, no sentido da conquista e garantia da educação como direito inalienável de todo o cidadão que participa de uma sociedade democrática.

A organização de conselhos técnicos faz parte do processo de reordenação do Estado, face ao desenvolvimento da sociedade civil, que se estabelece no bojo da contradição das relações sociais capitalistas de produção. No Brasil, esse desenvolvimento dá-se a partir principalmente das contradições que emergiram no início deste século, quando a permanência da dominação das oligarquias rurais, entrava em conflito com a ascensão da burguesia comercial e industrial que se iniciava no país. O sentido do desenvolvimento econômico deu-se, portanto, em direção ao crescimento da industrialização - firmas importadoras se transformam em montadoras e depois fabricantes - através do surgimento de empresas nacionais e investimentos do capital internacional no país.

A questão dos intelectuais do CFE, portanto, se insere num panorama mais amplo, que é a própria organização da cultura brasileira no desenvolvimento histórico do

país.

Considerando-se o desenvolvimento relativamente recente, da sociedade brasileira de forma politicamente autônoma, em relação à metrópole européia, e a manutenção do escravismo até pouco mais de um século, compreende-se, um pouco melhor as origens da estruturação do aparelho escolar. A necessidade da ampliação do número de funcionários e intelectuais a serviço do Estado, surge a partir da Independência, onde se complexificam os serviços de organização da sociedade civil em formação. A necessidade, mais premente, no entanto, foi atendida com o surgimento de escolas superiores de Direito, vinculadas às ordens confessionais.

Os intelectuais foram na maioria dos casos, naquele contexto, funcionários do Estado, vinculados à Igreja ou ao setor militar que se fortalecia. A sobrevivência do intelectual, era conseguida principalmente através das rendas familiares, ou se não fosse o caso, através dos serviços como funcionário público. A "autonomia intelectual", o "livre pensamento", dependia na maioria das vezes, do Estado. Dessa forma, era mais difícil o surgimento de intelectuais, com uma visão suficientemente crítica, para trabalhar na direção da transformação social e da burocracia estatal.

A organização da sociedade civil, durante a primeira república, foi bastante diversificada, tanto em termos políticos quanto ideológicos com o surgimento de par-

tidos políticos, de movimentos culturais, de sublevações no interior do exército, de associações e organizações de trabalhadores, etc. Foi a época também, de muitas reformas estaduais de ensino e de emergência dos mecanismos de controle do aparelho escolar, enquanto possibilidade e enquanto projeto hegemônico de facções da burguesia, que iniciavam um processo de luta hegemônica e de dominação político-ideológica.

A Revolução de 30, e a instauração do Estado Novo, provocaram uma ruptura no desenvolvimento da sociedade civil e inibiram a possibilidade de ampliação da organização da educação e da cultura brasileira a partir das camadas médias e assalariadas da população, que surgiam no processo de desenvolvimento econômico-social do país. A tentativa foi de eliminar com a sociedade civil emergente, mesmo que não o conseguissem, totalmente. A implantação do Estado Novo dificultou a organização da cultura, desvinculada do controle burocrático do Estado, que poderia ter um caráter nacional-popular, mais coerente com os interesses da população trabalhadora

"...mais uma vez foi possível às classes dominantes se servirem do Estado, de mecanismos de dominação 'de cima para baixo' (e que já agora apresentavam traços terroristas e totalitários tomados de empréstimo ao fascismo internacional) para empreenderem um processo de modernização capitalista conservadora, afastando o povo de qualquer decisão, quebrando

qualquer veleidade de autonomia da sociedade civil nascente". (COUTINHO, 1981:104)

Identifica-se na criação dos conselhos técnicos a estratégia das elites brasileiras, de formar os intelectuais que atuem junto à administração pública, em função dos seus interesses hegemônicos. Nesse sentido, os conselheiros, que se dedicam à produção intelectual ou a elaboração de normas jurídicas e pedagógicas no interior dos conselhos, trabalham para garantir o atendimento dos interesses das facções da burguesia da qual se originam, e, reproduzir na organização do aparelho escolar, as relações hegemônicas que caracterizam a sociedade civil mais amplamente.

Os conselhos técnicos de educação, teriam, portanto, a função precípua de organização do aparelho escolar, em consonância com o projeto hegemônico da burguesia, que se articula como dominante e dirigente.

"A idéia de projeto tem o valor de reprodução intelectual de uma lógica que se manifesta em uma prática concreta. O projeto é a forma pelas quais se tem historicamente buscado a hegemonia; sua percepção depende da percepção da prática política de burguesia que pode inclusive elucidar suas concepções de mundo". (MOTTA, 1979:30)

Nesse sentido, os conselhos técnicos, tem como tarefa primordial a articulação de interesses das facções burguesas, que lutam pela ampliação do controle do Estado.

Exercendo, de acordo com as dificuldades, que obstaculizem seu projeto hegemônico, a dominação de forma coercitiva, repressora ou consensual.

A organização do aparelho escolar, através dos conselhos de educação, se realiza de forma coercitiva, pela normatização da organização e funcionamento do trabalho pedagógico, que se verifica na escola, a partir da emissão de pareceres, estudos especiais, aprovação de projetos, publicações de periódicos, etc. A própria Revista Documenta tem um caráter de difusão da produção do trabalho normativo-pedagógico realizado pelos conselheiros. A sua distribuição, por todos os Conselhos Estaduais, seria uma fonte de "inspiração" e direção para o trabalho dos conselhos nos diversos estados do país*.

Exercendo a função político-pedagógica de organização, ordenação e ajustamento do aparelho escolar, os conselhos atualizam a função coercitiva que lhes é reservada nos regimes democráticos, autoritários e ditatoriais. Nos regimes autoritários, que têm sido mais duradouros, seu ca-

* A Revista Documenta define cada um dos Documentos: "Pareceres são proposições em que as Câmaras e as comissões se pronunciam sobre a matéria a elas submetidas. As indicações são de iniciativa dos próprios conselheiros e, em muitos casos, vêm acompanhadas de propostas de resoluções. As resoluções aprovadas pelo plenário do Conselho são atos de caráter normativo firmados pelo presidente. Os estudos especiais não tem caráter normativo, sendo de iniciativa dos próprios conselheiros ou solicitados pelas Câmaras ou pelo plenário a um conselheiro ou a uma comissão constituída de membros do Conselho" (Documenta 135, 1972:318)

ráter tecnoburocrático, se amplia, pelo controle do aparelho escolar de forma coercitiva e repressora, e a possibilidade de organização pelo consenso, se restringe. Os conflitos de interesse entre os representantes das diversas facções da burguesia, passam a ser resolvidos pela força repressora do Estado. Nesses momentos, excluem-se os conselheiros que teriam uma participação um pouco mais democrática e que manifestem oposição às medidas autoritárias do Executivo. Permanecem por longos períodos no conselho, aqueles que assumem - enquanto "funcionários da ditadura" - o papel de adaptação do aparelho escolar à reforma conservadora da grande burguesia.

Com efeito, essa foi uma tendência que se verificou no Conselho Federal de Educação principalmente após 68. Os dados já registrados, apontam que o número de novos conselheiros que integraram o CFE, excluídos os reconduzidos, no período de 68 a 80 é de 74. Nesse período, 23 permaneceram entre 6 e 8 anos no conselho; 19 membros permaneceram de 10 a 18 anos; 7 permaneceram entre 8 a 10 anos; 6 membros permaneceram entre 4 e 6 anos; e 7 membros permaneceram de 2 a 4 anos. (ROCHA, 1984:167)

A longa permanência de alguns conselheiros também se registra em períodos anteriores. Muitos membros do Conselho Nacional de Educação se transportaram para o CFE e permaneceram ainda algum tempo, entre eles: ALCEU Amoroso

Lima, Helder Câmara, Joaquim Faria Góes Filho, Abgar Renault, Antonio Almeida Júnior, Anísio Teixeira. Outros membros permaneceram desde a instalação do CFE em 61, por pelo menos 10 anos: Newton Sucupira, Valnir Chagas, José de Vasconcelos, que estiveram entre os conselheiros mais proeminentes na elaboração e implementação das Reformas Educacionais de 68 e 71.

Apesar de terem existido muitos conselheiros que permaneceram mais de dez anos, em sucessivas reconduções, houve uma troca constante da composição dos conselhos, desde a criação do CNE, em 1931. Esse fato dificulta a análise político-ideológica das correntes que o compõem, pois os conselhos de educação não são um grupo monopolítico e nunca o foram. A heterogeneidade que caracteriza a sua composição nos vários períodos estudados, evidencia as lutas hegemônicas - que ocorreram entre as oligarquias rurais e as facções da burguesia comercial, industrial, financeira e, mais recentemente, com a ascensão da grande burguesia aliada ao capital multinacional - e que perpassam a história do país, entre pelo menos os anos 30 e 64.

Com o desenvolvimento da sociedade civil de base industrial, altera-se o caráter da organização da escola e da cultura. A escola tradicional, de caráter "humanista" tende a se converter na escola para formação dos especialistas das diferentes atividades práticas da indústria moderna. O intelectual tradicional formado pela tradição hu-

manista tende a ser superado pelo novo tipo de intelectual urbano e prático-industrial, ou então, como forma de sobrevivência, aquele transformar-se-á e adaptar-se-á aos novos requisitos da "cultura moderna".

"Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas especialmente em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista "ideológica" dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidos e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos". (GRAMSCI, 1968:8)

Tomando-se como referência a distinção de Gramsci, entre intelectuais tradicionais humanistas e representantes da ordem social rural e os intelectuais orgânicos que se formam a partir da ordem social urbano-industrial, em conexão direta com a empresa, encontram-se elementos para analisar historicamente a composição dos conselhos de educação no Brasil. Não se trata de estabelecer uma transposição direta do trabalho de Gramsci sobre a Itália para a sociedade brasileira, mas são categorias de análise, que permitem iniciar o estudo da função dos intelectuais

vinculados ao Estado brasileiro no trabalho de organização do aparelho escolar.

Uma outra pista que Gramsci indica é a existência de intelectuais tradicionais na América do Sul, que se formaram em contato direto com a cultura ocidental européia, através da colonização espanhola e portuguesa.

"Na América do Sul e na América Central, a questão dos intelectuais, ao que me parece, deve ser examinada levando-se em conta estas condições fundamentais: também na América do Sul e na América Central inexiste uma ampla categoria de intelectuais tradicionais, mas o problema não se apresenta nos mesmos termos que nos Estados Unidos. De fato, encontramos na base do desenvolvimento desses países os quadros da civilização espanhola e portuguesa dos séculos XVI e XVII, caracterizado pela Contra-Reforma e pelo militarismo parasitário. As cristalizações, ainda hoje resistentes nesses países, são o clero e uma casta militar, duas categorias de intelectuais tradicionais fossilizadas segundo o modelo da mãe-pátria européia. A base industrial é muito restrita, não tendo desenvolvido superestruturas complicadas: a maior parte dos intelectuais é de tipo rural e, já que domina o latifúndio, com extensas propriedades eclesiásticas, tais intelectuais são ligados ao clero e aos grandes proprietários". (GRAMSCI, 1968:21)

No entanto, considerando-se a época que Gramsci se referia e o progressivo desenvolvimento do capitalismo e da burguesia em ascensão no Brasil, é possível

identificar-se a formação de um novo tipo de intelectual no país. Mesmo que esse processo não tenha sido tão rápido e homogêneo, encontra-se encravado no desenvolvimento da sociedade brasileira. A lógica do capital industrial, e os seus intelectuais orgânicos se formam a partir da empresa, colocando-se, estrategicamente, no controle da burocracia estatal.

"Os empresários - se não todos, pelo menos uma elite dêles - devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, devem possuir a capacidade de escolher os "prepostos" (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à fábrica. Pode-se observar que os intelectuais 'orgânicos', que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, "especializações" de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz.¹" (GRAMSCI, 1968:4)

Nesse sentido, há evidências de que, também no Brasil, formaram-se categorias de intelectuais, que se assemelham aos quais Gramsci analisava na Itália. Analogamente, é possível encontrar-se no cerne do aparelho estatal, intelectuais que podem ser analisados enquanto tradicionais ou orgânicos. Os conselhos de educação, na qualida-

de de colegiados que aglutinam as elites dominantes, carregam consigo, também, intelectuais que possuem características das facções da burguesia das quais se originam e representam.

É interessante observar a composição do Conselho Nacional de Educação, cuja tendência que predominou inicialmente foi de "intelectuais tradicionais", formados pelo ensino humanista dos cursos jurídicos e de medicina, além dos representantes do clero e das escolas militares. Mas, já àquela época, se formavam os representantes das novas especialidades da área educacional, que defendiam a reforma do ensino, em função do desenvolvimento econômico-social.

A análise da composição daquele colegiado entre 1931 e 1937 (MICELI, 1979:408 - 409) aponta para uma relativa diminuição dos representantes do ramos tradicionais do ensino; um pequeno aumento dos representantes das novas especialidades da educação; um significativo aumento dos representantes da Igreja Católica; e a diminuição dos representantes militares.

A indicação dos conselheiros se pautava nas personalidades ligadas ao magistério, cuja capacidade e experiência fosse reconhecida nas esferas das elites de "cultura superior". Em 2 de junho de 1931, o Governo Ditatorial-Provisório empossou os primeiros membros do CNE, cujos nomes são os seguintes: Miguel de Oliveira Couto, Raul Leitão da

Cunha, Carlos Delgado de Carvalho, marechal Experidião Rosas, almirante Américo Brasil Silvado, Padre Leonel Franca, Reynaldo Porchat, Theodoro Augusto Ramos, Samuel Libânio, Cláudio Brandão, Aristides Novis, João Simplício Alves de Carvalho e Virgílio Marques Carneiro Leão (empossado alguns dias depois).

Em 1937, a composição do CNE já havia sido alterada. Da lista de nomes citados acima permaneciam apenas: Porchat, Libânio, Leonel Franca e Leitão da Cunha. Os novos membros do colegiado em 1937 eram os seguintes: Cesário de Andrade, Paulo de Lira Tavares, Josué Cardoso d'Afonseca, Aníbal Freire da Fonseca, Isaías Alves, Jurandir Lodi, Alceu Amoroso Lima, Jônatas Arcanjo da S. Serrano, Paulo de Figueiredo Parreiras Horta, Luís Camilo de Oliviera Neto, Lourenço Filho e Ari de Abreu Lima.*

Essas indicações de conselheiros evidenciam as forças políticas que buscavam no aparelho estatal, a direção e o domínio político, através da reorganização do aparelho escolar. Dentre os conselheiros que possuem algumas características dos "intellectuais tradicionais", podemos citar: marechal Experidião Rosas (substituído pelo marechal

* Estes dados foram obtidos na Secretaria do atual CFE, tendo sido retirados dos Livros de Atas do Conselho Nacional de Educação dos anos 31 e 37

Joaquim Marques da Cunha em 04.11.31), o almirante Américo Brasil Silvado e o engenheiro militar e lente da Escola Militar João Simplicio Alves de Carvalho; Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima representavam os interesses do ensino confessional e a defesa dos princípios cristãos da Igreja Católica; Miguel Couto; Raul Leitão da Cunha, Aristides Novis, Samuel Libânio, João Cesário de Andrade eram catedráticos de Medicina; Reynaldo Porchat, Aníbal Freire da Fonseca, eram professores catedráticos de Direito; Theodoro Augusto Ramos era professor de matemática da Escola Politécnica de São Paulo; Josué Cardoso d'fonseca pertencia à Escola de Engenharia de Juiz de Fora. (MICELI, 1983c:402 - 403)

Dentre os conselheiros que dedicam as novas especialidades da área educacional encontram-se Carlos Delgado de Carvalho, vice-diretor do Colégio Pedro II, Isaías Alves de Almeida especializado na área de medidas educacionais nos Estados Unidos e futuro Secretário da Educação da Bahia. Esses dois últimos citados e mais Lourenço Filho estavam ligados ao movimento de reforma do ensino e à difusão da escola-nova inspirada no pensamento educacional norte-americano. (MICELI, 1983c:403)

Os conselheiros que representavam o ensino secundário e técnico, a partir de 1936, eram os seguintes: Jônatas Arcanjo da S. Serrano representando o ensino secundário oficial; Paulo de Figueiredo Parreiras Horta repre-

sentava o ensino agrícola e veterinário; Paulo de Lira Tavares pelo ensino técnico-industrial e comercial; Ari de Abreu Lima ligado ao ensino "politécnico"; e Luís Camilo de Oliveira Neto que representava o ensino artístico. (MICELI, 1983c:408)

A análise da mudança das facções burguesas predominantes no CNE, requer um estudo mais aprofundado de fontes históricas que não foram por mim delimitadas para este trabalho. No entanto, é possível afirmar-se que a direção do processo histórico, no bojo do qual as lutas pela organização da escola ocorreram na sociedade brasileira, apontam para a dominância do novo tipo de "intelectual orgânico", ligado ao empresariado que dirige o Estado burguês.

O processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, sugeriu também, apesar da especificidade histórica da sociedade civil emergente, um tipo de sistema educacional dualista, cuja orientação predominante foi a criação de escolas profissionais, para as camadas majoritárias da população e a manutenção da escola clássica, para as elites e seus "intelectuais tradicionais".

"A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no

campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano; desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual) o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana". (GRAMSCI, 1968:118)

A tendência de transformar a escola em função da base industrial e da necessidade de formação do "novo tipo humano" ligado à fábrica - intelectual e trabalhador da indústria - se tornou predominante com o projeto político-pedagógico da grande burguesia dominante no Estado ditatorial-militar, após o Golpe de 1964. A reorganização coercitiva do aparelho escolar se realizou através da implantação das reformas de ensino de primeiro e segundo graus e do ensino superior.

O Conselho Federal de Educação teve participação nessa construção hegemônica, e os intelectuais que dele faziam parte foram aos poucos sendo assimilados pela nova ordem capitalista, que dessa vez se apresentava de forma autoritária, ditatorial e militarista.

A classe social que se propõe a ser dominante, cria seus próprios intelectuais, que funcionam como cimentadores de sua ideologia nas amplas camadas da sociedade civil.

"A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, co-

mo é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é 'mediatizada', em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os "funcionários". Poder-se-ia medir a "organicidade dos diversos estratos intelectuais, sua mais ou menos estreita conexão com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para cima)". (GRAMSCI, 1968:10)

A função dos conselhos de educação não é propriamente de fabricação de novas ideologias, mas de adaptação, modificação ou reapresentação das idéias que se tornam dominantes, no propósito de organização do aparelho escolar. Uma espécie de ajustamento ideológico, necessário à transposição dos interesses hegemônicos para os princípios político-pedagógicos, que precisam ser difundidos através da escola. Nem todos os conselheiros exercem no colegiado a função dos grandes intelectuais criadores de nova cultura. No entanto, alguns deles surgem como articuladores de uma racionalidade normativo-pedagógica, que é expressa através da elaboração de pareceres, indicações e estudos especiais. Esses documentos merecem uma análise mais detalhada, pois, apresentam explicações falseadoras da organização do aparelho escolar. No entanto, são bastante esclarecedores dos processos de elaboração da tecnoburocracia que domina o Estado pós 64.

Uma informação que pude obter da leitura de alguns desses documentos, foi a existência de duas tendências de organização da escola: a visão humanista tradicional e a visão moderna-industrial em formação. O desembocadura desses conflitos se revela pela tentativa explícita de pareceres mais recentes (pós 5692/71) que pretendem a conciliação do "humanismo com a técnica" na organização de todo o aparelho escolar.

1. ANÁLISE DA COMPOSIÇÃO DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Uma análise da composição do Conselho Federal de Educação, na sua fase inicial, poderá fornecer subsídios para a compreensão do trabalho dos intelectuais que atuaram no processo de elaboração do projeto político-pedagógico da burguesia a partir dos anos 60.

Observa-se, na indicação do primeiro colegiado do CFE, a permanência de conselheiros formados pelos cursos superiores tradicionais, isto é, direito, medicina, filosofia, letras. Os representantes da Igreja Católica, também, continuam presentes. Encontra-se, ainda, um conselheiro vinculado a uma Igreja Protestante. Permanece apenas um representante das escolas militares e um conselheiro do ensino de engenharia. Dentre os profissionais que já se dedicavam às novas especialidades da pedagogia, pautada numa visão industrial, identificam-se, pelo menos, três conselheiros.

Em se tratando, das concepções de educação que permearam a história da formação do pensamento educacional brasileiro, podemos indentificar tomando como base a formação acadêmica dos conselheiros e a sua produção intelectual, a existência de visões humanistas - tradicional e moderna -, analítica e tecnicista.

Entretanto, não é possível estabelecer uma distinção definitiva entre conselheiros por cada uma dessas concepções, pois muitos evoluem na sua trajetória intelectual, de visões tradicionais para modernas ou tecnicista. Ainda assim, caracterizam-se por um certo ecletismo, que significa a confluência de idéias de bases epistemológicas distintas, mas que favorecem aos ajustamentos político-ideológicos necessários na disputa pela direção do aparelho escolar.

Dentre aqueles que tiveram uma formação tradicional, vincularam-se à Igreja ou trabalham diretamente no Estado desde o início de sua carreira profissional encontram-se: Alceu Amoroso Lima, Josué Montello, Cândido Padin, Deolindo Couto, Abgar Renault e Celso Cunha.

Ligados à cultura e às letras, os membros Josué Montello e Alceu Amoroso Lima tiveram participação quase sempre voltada para o ensino superior. Josué Montello, maranhense, de família protestante, Técnico em Educação e jornalista, dedicou-se à literatura através principalmente da produção de romances. Era membro da Academia Maranhense de Letras e da Brasileira. Publicou dentre outros romances: "Janelas fechadas" (1941), "A luz da Estrela Morta" (1948), "A décima noite" (1959), "Os degraus do Paraíso" (1965), "Cais da Sagração" (1971), "Os tambores de São Luis" (1975), "A Noite sobre Alcântara" (1978), "O Silêncio da confissão"

(1980). Sobre Educação escreveu: "O sentido educativo da arte dramática" (1937) e "Reforma do ensino Normal no Maranhão" (1946). Sobre educação cívica publicou em 1965: "Os Feriados Nacionais". Escreveu Ensaios, Crônicas, Novelas, Peças de teatro, Literatura infantil, Antologias, traduções. Em 1971, recebeu o Prêmio Intelectual do Ano da União Brasileira de Escritores (votação). Foi Prof. da Universidade do Rio de Janeiro e titular da Faculdade de Letras do Colégio Pedro II.

Josué ocupou cargos públicos, entre os quais, Diretor Geral da Biblioteca Nacional no RJ, Sub-chefe da Casa Civil da Presidência da República, do Governo de Juscelino Kubitschek, Diretor do Museu Histórico Nacional. Em 1968, foi Conselheiro da Embaixada do Brasil em Paris. Foi, temporariamente, Professor de Estudos Brasileiros, na Universidade de São Marcos de Lima; Professor da Universidade de Lisboa e da Universidade de Madri. Além de conselheiro do CFE, foi membro do Conselho do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1960-1967) e membro do Conselho de Orientação Nacional do Livro, designado por Juscelino Kubitschek; e, ainda, foi Presidente do Conselho Federal de Cultura. Alinhado à ideologia desenvolvimentista e aos grupos de poder de antes e pós 64, entendia a educação como promotora do Desenvolvimento Nacional. Referindo-se às virtualidades da L.D.B. assim se expressou:

"A lei de Diretrizes e Bases, no conjunto das medidas que propugna e estabelece, constitui, em extensão e profundidade, a grande revolução moderna da educação brasileira. Seu propósito é claro: ajustar à realidade brasileira a realidade educacional. Nesse sentido, como sistema e como renovação de objetivos, irá contribuir, de modo intenso e extenso, para acelerar o desenvolvimento brasileiro" (Documenta 4, 1962:147)

Entendia também, a L.D.B. em função da democracia do país

"Aliás, toda a lei foi inspirada pelo espírito democrático do país. Nada há ali que constitua um desvio dessa vocação brasileira. Pelo contrário: tudo obedece a essa vocação e visa a fortalecê-la, por uma prática efetiva" (Documenta 4, 1962:148)

Josué Montello participou da Câmara de Ensino Superior do CFE, que discutia a problemática da educação brasileira sob o prisma do Ensino Superior.

No Estado do Maranhão, Josué exerceu várias funções públicas: foi Secretário-Geral do Maranhão, na Interventoria Saturnino Belo - em 1946; elaborou o Plano de reformas do ensino normal e primário; foi representante do Governo Federal, para realizar a fusão dos cursos superiores do Maranhão e instituir a universidade Federal do MA - em 1967; foi convocado pelo Ministro Jarbas Passarinho para aceitar a Reitoria da Universidade do MA, em 1972.

Tendo mudado várias vezes de cargos e funções públicas, tanto nos governos ditatoriais quanto democráticos, Josué revela na sua autobiografia os segredos da sua "neutralidade política". Referindo-se às radicalizações de direita (integralismo) e esquerda (comunismo) dos anos 30 ele afirma:

"Suponho que a rebelião contra a ortodoxia religiosa que cedo me libertou da sujeição protestante, premuniu-me também contra os outros tipos de ortodoxias, notadamente as de ordem política. Em meio à controvérsia dos exaltados, conservei a cabeça fria de minha posição liberal. Qualquer credo, seita ou partido, que significasse a caução de minha liberdade, por mais alto que fosse o preço desse penhor, sempre contou com o instinto de minha repulsa. Nascido numa ilha, permaneci fiel à minha insularidade - quer no plano da criação literária, quer no plano do pensamento político". (MONTELLO, 1986:44)

Enquanto Josué afirma ter rompido com a doutrina protestante muito cedo na sua vida, a formação de Alceu Amoroso Lima caminhou no sentido de aprimoramento na tradição católica, bem como na difusão dos princípios cristãos, através da sua produção literária.

A formação intelectual de Alceu caracteriza-se pela adoção de correntes filosóficas de cunho idealista que estavam sendo difundidas nos centros acadêmicos euro-

peus.* Inicialmente foi influenciado pelo evolucionismo spenceriano, quando foi aluno de Sílvio Romero, pelo romancista de Anatole France e Machado de Assis.** Após frequentar as aulas de Bergson em Paris, torna-se um dos defensores do pensamento bergsoniano até os anos quarenta. Passou do evolucionismo bergsoniano para o tomismo, influenciado por Jackson de Figueiredo. Mais tarde, aderiu às idéias de Teilhard Chardin, Emanuel Mounier e Gabriel Marcel.

Alceu era formado em Direito e exerceu a profissão pelo menos durante os seis primeiros anos, quando trabalhava num escritório de advocacia. Em 1918, assumiu a Diretoria da Companhia Cometa. Foi Adido ao Ministério das Relações Exteriores em 1917. A partir de 1919 começou a usar o pseudônimo de Tristão de Athayde. Colaborou em vários jornais: A Manhã (RJ), A Razão (SP), Jornal do Brasil, Folha de São Paulo, O Diário (BH).

Juntamente com Jackson de Figueiredo e Leonel Franca, Alceu participou do movimento de renovação católica do início dos anos 20, cujo núcleo era o Centro Dom Vital que editava a Revista A Ordem. Foi muito atuante nas organizações do laicato católico, tendo sido secretário da Liga

* Cf.: (MEDEIROS, 1978:219 - 378) Esse autor fala sobre os intelectuais ideólogos do pensamento autoritário brasileiro de 1930 a 1945, onde inclui Alceu Amoroso Lima.

** Cf.: (MICELLI, 1979) O autor expõe os grupos de intelectuais anatólianos e machadianos do início deste século.

Católica Eleitoral e presidente da Ação Católica Brasileira e do Centro Dom Vital. Exerceu o magistério no próprio Centro Dom Vital, na Faculdade de Serviço Social fundada por Dom Leme e em outros estabelecimentos de ensino privado. Foi Reitor da antiga Universidade do Distrito Federal em 1938. Durante o período de 1941 a 1963, foi professor catedrático de Literatura Brasileira na Faculdade Nacional de Filosofia e na PUC do Rio de Janeiro.

Em 1936, foi nomeado como membro afetivo do antigo CNE, tendo permanecido como conselheiro por trinta e dois anos.

No CFE, participava das Câmaras de Ensino Superior e do Ensino Primário. A Revista Documenta publicou em Separata (nº 9) um estudo por ele elaborado acerca da Universidade e da Cultura Brasileira.

Autor de mais de 84 títulos que foram classificados por seu biógrafo como obras de Literatura, Filosofia, Religião, Sociologia, Economia, Política. Fez traduções de livros de Jacques Maritain e Thomas Merton (MORAIS, 1984:4). Considerado oposicionista ao Regime Militar instaurado em 1964, permaneceu ainda no CFE até Março do ano de 1968. Régis de Moraes se refere a Alceu nos seguintes termos:

"Em 1964, já evoluído de muito das posições reacionárias que assumiu nos

anos 20 e 30 posições que nunca negou em suas mais memoráveis entrevistas defronta-se com um golpe militar que se atribuiu o pomposo nome de revolução. Já em maio de 1964, criticava duramente o "terrorismo cultural". (MORAIS, 1984:16)

Como pensador e articulador do catolicismo laico, nos anos 30, se opôs ao movimento da Escola Nova e ao Manifesto dos Pioneiros de 32. A atuação de Alceu nas ostes da Igreja Católica, no exercício do magistério e no trabalho jornalístico foi de crítica combativa aos princípios filosóficos do escolanovismo cuja "base moral" seria incompatível com a ética cristã. Alceu chegou a qualificar o Manifesto dos Pioneiros de "Monstruoso" porque queria a "destituição da família como sociedade educativa" (leia-se a liberdade da iniciativa privada); qualificava também Anísio e Fernando de Azevedo de difundir uma pedagogia pró-soviética. (MEDEIROS, 1978:332 - 340). Alceu teve expressiva participação na constituição do pensamento pedagógico católico através da publicação dos livros "Humanismo pedagógico" (1944); "Debates Pedagógicos" (1931); "Idade sexo e tempo" (1938) Um Trabalho de Psicologia Evolutiva do Ser Humano que atingiu 15 edições; e "O Espírito Universitário" (1959). Além disso, publicou artigos em revistas e jornais da época.

A sua posição favorável ao Estado Novo visava principalmente a adoção de medidas favoráveis ao ensino católico privado. Na obra "Debates Pedagógicos" (1931) discute

a reabertura de aulas de religião nas escolas públicas. O decreto governamental de Francisco Campos foi por ele considerado uma "nova aurora para a escola pública". (MEDEIROS, 1978:326) Reconhecia como fatores positivos do Estado Novo, a liberdade concedida à Igreja Católica no campo educacional e social.

Em 1945, Alceu participou da elaboração do Programa do PDC lançado por Franco Montoro. Em 1950, assumiu o cargo de Diretor do Departamento Cultural da União Pan-Americana, órgão da OEA. Permaneceu durante dois anos nos EUA, lecionando Civilização Brasileira no Instituto Brasileiro da Universidade de Nova York. (MEDEIROS, 1978:230)

Em março de 68, Alceu foi exonerado do CFE, juntamente com Anísio Teixeira e Antonio de Almeida Júnior.

Além de Alceu Amoroso Lima que representava o laicato católico, os eclesiásticos pertencentes à hierarquia da Igreja continuavam a atuar no interior do CFE.

O conselheiro D. Cândido Padin participou como membro da Comissão Especial, designada em 1962 para elaboração do Plano de Educação. Nasceu em São Carlos, SP. Formado em Direito pela USP e em Filosofia pela Faculdade de São Bento, onde obteve também o título de Doutor. Foi Monge, Bispo Auxiliar de Jaime Câmara (Cardeal do RJ), Reitor do Colégio de São Bento de São Paulo, Diretor da Faculdade de

Filosofia Ciências e Letras de São Bento - SP e da PUC - SP. Foi Diretor da Revista da PUC-SP e Presidente da Associação de Jornalistas Católicos e membro da JUC.

Uma das categorias de prestígio e mais bem representadas nos conselhos, juntamente com os eclesiásticos, eram os profissionais da medicina. Entre estes encontra-se o conselheiro Deolindo Couto que permaneceu no CFE desde 1962 até agosto de 1968.

Deolindo era natural do Piauí, era professor catedrático da Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil e da Escola de Medicina do Rio de Janeiro. Exerceu os cargos de Diretor do Instituto de Neurologia e em seguida de Reitor da Universidade do Brasil, hoje UFRJ. Considerado por Roberto Santos (futuro presidente do CFE) como "homem de cultura polimorfa", Deolindo publicou alguns trabalhos assim intitulados: "Clínica Neurológica" (1944), "O Tremor Parkinsoniano e a Via Piramidal" (1945), "Vultos e idéias" (1961), "Dois Sábios Ibéricos" (1961). Foi membro da Academia Brasileira de Letras e condecorado com os títulos de Grã-Cruz do Mérito Civil Espanhol e Comendador do Mérito Naval dentre muitos outros. (Documenta 67, 1967:101)

Em 1967, o conselheiro, Roberto Santos assim se referia às origens de Deolindo Couto:

"A cultura polimorfa de Deolindo Couto, a sua insuperável autoridade no âmbito dos afazeres profissionais, a sua longa e meditada experiência no

trato dos problemas universitários, o elevado prestígio de que desfruta em meio a elite mais influente nos destinos do País, dêle fazem o Presidente, por todos os títulos merecedor da confiança unânime e muitas vêzes renovada pelos companheiros do Conselho Federal de Educação e pelos titulares dos mais altos poderes da República". (grifos nossos). (Documenta 74:1967:149)

Outro conselheiro que desfrutava do prestígio das elites do país era o conselheiro Abgar Renault, natural de Minas Gerais, onde em Belo Horizonte exerceu o magistério na Escola Normal Modelo. Foi também professor do Colégio Pedro II no Distrito Federal; Professor na Faculdade de Letras do Distrito Federal e nas Faculdades de Filosofia Santa Úrsula. Foi também professor da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais. Exerceu cargos no setor educacional em Minas Gerais: Secretário de Educação do Estado, por duas vezes, e Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais. Exerceu também o cargo de Diretor do Departamento Nacional de Educação e o de Ministro da Educação e Cultura. Foi deputado estadual e membro da Academia Mineira de Letras. Dentre suas obras publicadas constam:

"A Crise do Ensino Secundário: Aspecto da Crise Geral do Brasil"; "A escola secundária de ontem e a escola secundária de hoje"; "Financiamento do Ensino Primário na América Latina"; "Medidas de Economia da Área de Educação"; "A Palavra e a Ação"; Consta no seu curriculum ter sido o iniciador da "Reforma no Setor Educacional de Minas

Gerais". (Documenta, 67, 1967:100).

Abgar de Castro Araújo Renault, fez parte do grupo de "intelectuais de confiança", que assessorava o governo do Estado Novo em assuntos especiais. A sua escolha dava mais ou menos através dos "favores" devido a laços de amizade e interesse comuns de ambas as partes:

"A carreira típica dos intelectuais desse grupo inclui, via de regra, a disponibilidade para assumir, interinamente, a chefia de institutos e departamentos e, sobretudo, a autoridade para fazer valer a orientação ministerial junto às instâncias através das quais o poder executivo multiplica seus "braços" de controle sobre a vida funcional ao nível de cada ministério. Refiro-me à presença desses "homens de confiança", designados em portarias, junto às Comissões de Eficiência e às Seções de Segurança Nacional". (MICE-LI, 1979:149)

Outro advogado mineiro do primeiro CFE, foi Celso Ferreira da Cunha. Era Mineiro, Doutor em Letras pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Foi professor catedrático de Português do Colégio Pedro II e Professor catedrático de Língua Portuguesa da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Durante os anos de 1952 a 1955, foi professor de "Études Brésillienes" e de "Philologie Portugaise" na Sorbonne. Celso Cunha exerceu os cargos de Diretor da Biblioteca Nacional do RJ (1956 a 1960) e foi Secretário de Educação e Cultura do Estado da

Guanabara em 1960. (Documenta 30, 1964:144)

Era membro da ABE, recebeu prêmios por ensaios publicados e artigos, membro da Academia Brasileira de Filologia. Escreveu: "O Ensino de Português" (1954), "Jornalismo e Universidade" (1954), "Camões e a unidade da Língua" (1957), "O cancionero de Martin Codax" (1956, "Prêmio José Veríssimo), "Regularidade e Irregularidade na versificação do primeiro "Auto das Barcas", de Gil Vicente" (1960). (Documenta 30, 1964:145) Por ocasião da sua morte, em 14-04-89 a "Folha de São Paulo" publicou a notícia juntamente com dados biográficos mais atualizados: Membro da Academia Brasileira de Letras, considerado um dos maiores estudiosos da língua portuguesa deste século (filólogo medievalista). Era autor de 84 livros, considerados alguns deles como marcos na história dos estudos da língua portuguesa: "Nova Gramática do Português Contemporâneo" (1987) "Gramática de português Contemporâneo" (1970). Escreveu algumas obras sobre as relações entre a língua e a realidade: "Uma Política do Idioma" (1964), "Língua Portuguesa e a Realidade Brasileira" (1968), "Língua Nação e Avaliação" (1981). Seu trabalho mais recente foi a revisão geral do texto da nova Constituição Brasileira. (Folha de São Paulo, 15-04-89. p. E-2).

A atuação da maioria desses intelectuais esteve voltada para as questões do ensino superior e para o ensino confessional privado. Para uma análise mais detalhada

da sua produção no interior do conselho, seria necessário a leitura e interpretação dos seus estudos e pareceres ao longo do tempo que ali estiveram presentes.

O grupo de conselheiros de fevereiro de 62 era composto por diversas facções da burguesia. Alguns pertenciam ao grupo de educadores liberais que trabalharam no movimento de renovação da escola e assumiam posições favoráveis ao ensino público e gratuito. Isso nos indica que, no interior do Conselho, verificava-se a disputa entre católicos e escolanovistas, que perpassava a história da educação brasileira desde o início deste século. Dentre os conselheiros escolanovistas, o principal expoente no CFE, seria Anísio Teixeira.

A presença de dois pensadores da educação e articuladores políticos desde a década de 20 (Anísio e Alceu) evidencia a natureza aglutinadora do CFE em termos dos conflitos políticos e ideológicos que se desenvolveram entre os anos 30 e 60 no Brasil, centralizados na questão da defesa da escola privada em detrimento do ensino público e gratuito.

A tradição de Anísio na área de educação, vem desde a sua participação no Manifesto dos Pioneiros. Foi membro do Conselho Nacional de Educação, da ABE e introdutor das idéias de John Dewey no meio educacional brasileiro.

Durante o período em que foi conselheiro, Anísio Teixeira, apresentou Estudos Especiais sobre a educação primária, a formação do magistério, a educação e o desenvolvimento da nação, dentre outros temas. Seu Estudo Especial sobre Aplicação dos Fundos Nacionais de Educação Primária, Média e Superior, serviu de documento básico na elaboração do Plano de Educação que foi considerado pelo ministro Darcy Ribeiro, e, em seguida pelo MEC e pelo próprio CFE, como sendo um Plano Global para racionalização e administração da educação brasileira. (HORTA, 1982) As metas quantitativas ali estabelecidas fixaram matrícula até a 4ª série de 100 % da população escolar de 7 a 11 anos e matrícula de 70 % da população escolar de 12 a 14 anos. Percentagens nada viáveis para os nove décimos dos recursos federais destinados à educação (12 % da receita de impostos) estabelecidos pela L.D.B.

Coube a Anísio a redação final daquele documento, na qualidade de relator da Comissão Especial para elaboração do Plano de Educação, que era composta por Brochado da Rocha, D. Cândido Padin e Almeida Júnior.

Referindo-se ao processo de expansão dos sistemas de ensino dos países subdesenvolvidos, Anísio apontou duas dificuldades a serem contornadas, dentro da idéia de viabilizar o desenvolvimento através da expansão da educação:

"Para corrigir os possíveis-e ao meu ver óbvios-perigos dessa expansão de escolas com objetivos inadequados à fase de produtividade em que temos de entrar para atender ao processo do enriquecimento, dois remédios, melhor diria, duas esperanças se acalentam: o do aperfeiçoamento progressivo das escolas, para que sejam, pelo menos, boas escolas do tipo de educação para o consumo (dêste modo, podendo concorrer para o preparo de certas condições básicas da produção) e o da intensificação de preparo de certos quadros técnicos médios e superiores". (grifos nossos) (Documenta, 4, 1962:144)

A favor da descentralização e autonomia dos municípios, Anísio preconizava o atendimento da demanda educacional do ensino primário, através da esfera municipal e estadual. A flexibilidade de currículos e a liberdade de ensino seriam também garantias por uma educação democrática. O seu trabalho intelectual teve um significado muito relevante, na história do pensamento pedagógico no Brasil.

A presença do conselheiro Almeida Júnior, um dos membros da Associação Brasileira de Educação e do antigo CNE indica a sua atuação constituição do pensamento pedagógico brasileiro por mais de 25 anos.

A eleição do primeiro presidente do CFE foi realizada na primeira sessão ordinária do Conselho, sob a direção de Almeida Júnior, o mais idoso do grupo, que nessa qualidade assumiu a direção dos trabalhos. O Conselheiro Almeida Júnior (nasceu em 1892) era médico e professor normalista, do início do século, em Santos e Pirassununga (aos

17 anos iniciou o magistério). Curiosamente, consta do seu currículo ter sido professor de francês de Lourenço Filho. Fez estudos em Paris, dedicou-se no campo da Medicina à Higiene Pública. Exerceu a cátedra de Medicina Legal em SP. Foi membro do antigo CNE durante 10 anos. (Documenta 5, 1962:28 - 32)

Além dos conselheiros formados em medicina como Almeida Júnior e Deolindo Couto, encontram-se ainda no CFE, Edgar Santos e Maurício Rocha e Silva.

O conselheiro Edgar Santos, era baiano, médico, e professor catedrático de Patologia cirúrgica, na Universidade Federal da Bahia, instituição onde exerceu o cargo de Reitor e foi membro fundador. Possuía título de Doutor Honoris Causa por várias universidades, inclusive as de Lisboa e Coimbra. Publicou trabalhos na área de medicina em clínica e cirurgia, dentre outros títulos: "Um ensaio em torno de hormônios", "Câncer da Bexiga", "Intervenção de Cirurgia nos domínios do Simpático". Como homem público exerceu o cargo de Ministro da Educação e Cultura de Getúlio Vargas e foi um dos membros do antigo CNE. (Documenta 5, 1962:11 - 18) Sua morte suscitou manifestações de vários políticos do Congresso, muitas homenagens foram ditas inclusive sobre sua capacidade de articulação política:

"Suas tendências partidárias se inclinavam mais na direção da UDN, mas nem por isso deixou em qualquer momento de contar com a colaboração dos homens do

PSD que o ajudavam naquela obra que edifica quantos a contemplam"... (Documenta 5, 1962:5)

Edgar Santos tomou posse no CFE em fevereiro de 62 tendo sido eleito o Presidente, cargo que permaneceu somente até 4 de junho de 1962 quando veio a falecer.

Em substituição a Edgar, foi nomeado o conselheiro Péricles Madureira de Pinho. Bacharel em Direito pela Universidade da Bahia e Economista Político atuante e defensor do Estado Novo. Ocupou vários cargos públicos desde a década de 30. Foi Chefe do Gabinete do Ministro da Educação e Saúde (1951-1953), Diretor Executivo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (MEC-INEP, 1957). Diretor do Departamento Nacional de Educação (1962), chefe de Gabinete do Ministro de Educação e Cultura (1961-1962), Sub-Secretário de Estado de Educação e Cultura (1962), Representante do Brasil em missões internacionais (UNESCO- 1952, Genebra-Instrução Pública 1959). Escreveu alguns trabalhos na área de direito e economia: "Dívida dos Agricultores" (1939), "Sindicalização Rural" (1940), "À Margem do Problema Agrário" (1952), "São assim os Baianos" (1960). (Documenta 9, 1962:82)

O Conselheiro Péricles era irmão de Demóstenes Madureira de Pinho, militante do Partido Integralista. Pertenciam à família dos Sena Madureira de Salvador, cuja influência política e militar vinha desde o Império.

Com o declínio do poder da família, que passou a fazer oposição à oligarquia local, os dois irmãos dedicaram-se à carreira de bacharel em Direito e à militância nas lides integralistas.

"A maioria dos jovens intelectuais que se tornaram militantes nas organizações "radicais" de direita durante a década de 30 eram bacharéis "livres" e letrados que estavam desnorteados, carentes de apoio político e sem perspectiva de enquadramento profissional e ideológico". (MICELI, 1979:61)

Além dos médicos já citados, Maurício Rocha e Silva exerceu mandato no CFE a partir de 1962. Graduou-se pela Faculdade de Medicina da Universidade do RJ. Sua experiência como docente foi feita como Assistente de Biologia da Faculdade de Fil. Ciências e Letras da USP (1933 - 1935), Assistente do Instituto Biológico de São Paulo (1937 - 1941). Foi também Chefe da Seção de Bioquímica e Farmacodinâmica do Instituto Biológico da USP (1941...). Foi Professor de Farmacologia da Faculdade de Medicina na USP de Ribeirão Preto (1957 - 1962). Publicou livros e mais de 150 artigos em periódicos nacionais e internacionais. Alguns títulos são: "Histamina e Anafilaxia em suas relações com a patogenia das doenças alérgicas" (1946), "Comparative Endocrinology" (1962), "Fundamentos da Farmacologia" (1922). (Documenta 9, 1962:81)

O único Conselheiro da época de criação do CFE, ligado a área de ciências tecnológicas, foi o Sr. Francisco Maffei, diplomado pela Escola Politécnica da USP, onde foi Diretor e Catedrático da cadeira de Física e Química. Foi Vice-Reitor da USP e Superintendente do Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) de São Paulo. Era membro de várias associações de ciência e tecnologia e publicou vários trabalhos, em revistas da sua área de pesquisa: "A Madeira como Combustível", "Características anômalos dos óleos de casca de laranja", "Método de análise química do cimento Portland (1931)", "As águas minerais de São Pedro (1940)", "O calor da hidratação dos cimentos nacionais (1940)", "Apontamentos sobre a tecnologia da Borracha (1950)", "O elemento de quinhidrona (1962)". (Documenta 9, 1962:79)).

A trajetória de Francisco Brochado da Rocha exemplifica a passagem dos intelectuais vinculados às burocracias dos estados para a esfera Federal e, consequentemente, para o CFE.

Francisco Brochado da Rocha, nascido em Porto Alegre, ex-estudante do Colégio Militar no secundário, formado em Direito pela Faculdade de Direito de Porto Alegre, onde também foi catedrático de Direito Constitucional. Foi procurador e membro do Conselho Administrativo de Porto Alegre, Secretário do Estado dos Negócios da Educação e Cultura (1946), membro da Assembléia Legislativa, Consultor

Geral da República (1955) no governo Nereu Ramos; Secretário de Segurança Pública (1959), Secretário do Interior e Justiça (1960) e Ministro da Educação do governo Hermes Lima.

Em 1962, Brochado da Rocha foi eleito Presidente do Conselho de Ministros, no segundo Gabinete Parlamentar de João Goulart (renunciou ao cargo 60 dias depois). Em 1960, foi condecorado pelo Governo do RS com medalha de ouro de Serviços Distintos da Brigada Militar. Em 1961, recebeu o Mérito da Cruz Vermelha Brasileira. Publicou trabalhos na área do Direito, sobre formas de governo, autonomia dos municípios e distribuição das rendas públicas. Em 1960, apresentou para concurso de Direito constitucional a tese: "O Congresso Nacional em face da Democracia Brasileira", e apresentou uma aula magna sob o título: "O Governo Nacional".

Ainda, em 1962, morre Brochado da Rocha e em novembro desse ano, foi nomeado o conselheiro gaúcho Ajadil de Lemos. Exerceu os cargos na esfera pública durante muito tempo: Promotor de Justiça (1949), Juiz de Direito em 1950, Procurador Geral do Estado (1951 - 1955), membro do Conselho Estadual de Educação RS (1962), Secretário de Estado Interior e justiça (1952) Vice-Prefeito de Porto Alegre (em janeiro de 1964). Como professor, exerceu o ministério de Direito Constitucional da Faculdade de Direito da Universidade do RS, desde 1956. Permaneceu no CFE de 8 de novem-

bro de 1962 até 8 de maio de 1964. (Documenta 27, 1964:94)

Um dos conselheiros que apresentou mais estudos sobre a questão do ensino e a preparação da mão-de-obra para a indústria, foi Joaquim Faria Góes Filho. A sua produção intelectual iniciada na década de 30 já se orientava naquela direção.

O professor Joaquim Faria Góes Filho graduou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Bahia (1923) e fez um "mestrado em artes" obtido no "Teacher's College" da Universidade de Columbia (1936). Foi professor de Organização e Prática de Ensino Secundário da Faculdade de Educação, da antiga Universidade do Distrito Federal (1937); foi professor de Psicologia, Lógica e Sociologia do curso complementar do Colégio Andrews (1940 - 1942); professor de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Instituto Lafayette (1942); professor da cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia do Estado da Guanabara (1962). Dentre os cargos que exerceu no setor educacional, constam: Delegado Escolar na Bahia (1924/25), Inspetor Federal do Ensino Secundário (1931), Chefe do Distrito de Ensino Elementar da Prefeitura do DF. (1940-1942), Diretor do SENAI Regional (1942/48), Diretor do SENAI Nacional (1947 - 1960).

Trabalhou no Plano de Reforma do Ensino Industrial da Prefeitura DF (1938), membro da Comissão de elaboração da Lei Orgânica do Ensino Industrial do Ministério de Educação e Saúde (1940), membro da Comissão de Estudo de Diretrizes e Bases da Educação e relator do Capítulo do Ensino Médio - Ministério Educação e Saúde (1947).

Em 1951, foi perito da UNESCO na reunião, em Paris, sobre Educação de Operários. Em 1956, foi membro da Comissão do Ministério de Educação e Saúde para estudos dos problemas dos menores de 12 a 14 anos que estão fora da escola (período chamado de Hiato Nocivo). Em 1960, foi Delegado do Brasil à Reunião da Comissão dos Nove, em Washington.

Em 1962, foi Perito da Repartição Internacional do Trabalho em Genebra para participar da instalação do Centro de Treinamento de Turin. E em 1965, foi Perito do Banco Interamericano do Desenvolvimento de Washington para elaboração de estudos de política e de programas de financiamento, pelo Banco, da expansão de ensino técnico e vocacional na América Latina (Documenta 45, 1966:123- 125).

Os trabalhos escritos pelo conselheiro Faria Góes foram todos direcionados para a formação da mão-de-obra industrial e a educação de operários. Convém notar, que seus trabalhos são inicialmente da década de 30. Dentre muitos outros, por ele elaborados são relevantes para esta observação os seguintes títulos e datas: 1934 - "Um grande problema

Nacional - Estudos sobre o ensino secundário"; 1937 - "Esboço de programas de curso e orientação educacional e vocacional"; 1939 - "Plano de organização do aparelho administrativo do ensino do nível médio da prefeitura do DF"; 1947 - "Educação para desenvolvimento econômico do País"; 1950 - "The National Service of Industrial Apprenticeship"; 1950 - "Sistemas de ensino profissional nos Estados Unidos e na Inglaterra"; e "A organização do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) no Brasil"; 1951 - "Some of the Most Urgent Huds and Problems of Workers Education in São Paulo, Brasil"; 1954 - "O desenvolvimento tecnológico e a educação"; 1955 - "O artesanato e a industria doméstica no Brasil; e Estudo da Reorganização do ensino profissional do Brasil". Em 1955 - "Levantamento dos mais urgentes problemas e necessidades na educação de operários em São Paulo"; 1955 - "Organização do ensino profissional no Brasil, França, Estados Unidos, Inglaterra, Suíça e Bélgica"; 1955 - "O preparo da mão-de-obra na fase de industrialização do Brasil"; e, o "Fator mão-de-obra no Processo de Industrialização"; ainda em 1955, "Considerações sobre o ensino profissional a propósito do plano da Universidade do Trabalho"; 1956 - "Política de formação de mão-de-obra para a indústria"; 1957 - "Relatório Hiato Nocivo". (Documenta 45, 1966:123 - 125)

Dentre os conselheiros que estiveram presentes desde a instalação do CFE e participaram da elaboração

do anteprojeto da Lei 5692/71 constam os nomes de Valnir Chagas e José de Vasconcelos.

O nome do conselheiro Valnir Chagas está associado também ao Grupo de Trabalho da Reforma implantada pela lei 5540/68. Raimundo Valnir Chagas nasceu em Morada Nova no Ceará. Fez os cursos de Direito e Pedagogia no Ceará, especialização em Educação nos Estados Unidos (1959) (Universidades de Columbia e de Michigan) e na Inglaterra (Universidade de Londres e outras universidades inglesas). Participou, ainda, de outro curso de especialização mais voltado para a formação de mão-de-obra (Manpower Planning and Analysis). Foi professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Professor Catedrático do Magistério do Exército de Fortaleza, Professor da Faculdade de Educação da UNB e membro do seu Conselho Diretor, nomeado em 1972. Exerceu os seguintes cargos: Diretor do Departamento Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) no Ceará, de 1948 a 1954; membro do Conselho Estadual de Educação do Ceará (1956 - 1962); Diretor da Faculdade de Filosofia e Letras da UFCE (1962/1963); Chefe do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da UFCE (1963 - 1967); Diretor da Faculdade de Educação da UFCE (1969). (Documenta 67, 1967:103)

A sua atuação no CFE foi, evidentemente, expressiva como relator do GT que elaborou o Anteprojeto da lei 5692/71. Atuou na reorganização da UNB juntamente com o

Reitor José Carlos de Almeida Azevedo e na reestruturação da Universidade Federal do CE após a lei 5540/68. Foi membro da Delegação Brasileira à XXIII Conferência Internacional de Educação em Genebra, promovida pela UNESCO (1971) e da Delegação Brasileira na XVII Conferência Geral da UNESCO em Paris (1972). Foi coordenador e relator do GT para implantação do Ensino supletivo em 1972. Participou da Comissão de Pesquisa sobre o Nível Mental da População Brasileira (setor NE) do qual resultou o Teste de Inteligência não-verbal - INV (1955). Escreveu vários textos: "La Facultad de Educación y la Renovación de La Enseñanza Superior", em Washington (1965); "Conteúdo e duração dos Cursos Superiores de Educação" - de que resultou a organização curricular das Faculdades de Educação do CE (1969); "Formação Pedagógica da Licenciatura" de que resultaram novos "avanços" para a formação superior do magistério em face da reforma Universitária (1969); "Núcleo Comum" fixação do conteúdo curricular, obrigatório para 1º e 2º graus (1971); "O departamento na Organização Universitária" (1971).

As diversas participações de Valnir Chagas nos Grupos de Trabalho das reformas educacionais e em outros setores do MEC, principalmente após 64, evidenciam a sua atuação como um dos articuladores mais bem engajados na tecnoburocracia estatal que elaboraram o projeto político-pedagógico da ditadura militar.

No livro sobre o Ensino de 1º e 2º graus ele dispõe sobre os objetivos da educação brasileira a curto e médio prazo, que seriam alcançados pelos resultados da reforma.

"A escola que nos propusemos desenvolver a partir de 1972 resulta, pelo menos em grande parte, da sistematização ou reorientação de tendências que emergiram da própria realidade. Por isso mesmo, a sua primeira característica é a maior nitidez que se observa na formulação dos objetivos, com redução de distância entre o que Anísio Teixeira denominou os "valores proclamados" e os "valores reais" da Educação Brasileira." (CHAGAS, 1980:78)

Referindo-se ao "Projeto Nacional", o autor encontra os "objetivos históricos" da "Educação Nacional"

"Como parte do Projeto Histórico, tem ela a função conservadora de transmitir às novas gerações os valores, formas de vida e modos de comportamento da geração anterior (...) Como um dos componentes do Projeto Atual, por outro lado, cabe-lhe a função renovadora, que deve exercer em estreita conexão com outras agências sociais, de modificar e enriquecer esses dados da cultura ao influxo de outras realidades e necessidades. Nessa dialética a um tempo retrospectiva e prospectiva, o presente surge como uma encruzilhada - futuro do passado, passado do futuro - onde apenas se decide que traços do passado ainda persistem e se prolongam na direção do futuro". (CHAGAS, 1980:83).

A concepção funcionalista de educação expressa por Valnir abrangia tanto a reorganização do aparelho escolar quanto a implantação da cultura brasileira com a perspectiva do desenvolvimento nacional.

"Toda nação, seja realista ou idealista a filosofia que inspira o seu projeto, faz-se necessariamente pragmática no momento de alçar vôo para a plena afirmação. Tal mobilização de forças, entretanto, leva a um geral despertar de energias espirituais que urge estimular como indicação do êxito para o crescimento material, a que não pode cifrar-se o próprio desenvolvimento como categoria global. Nessa múltipla incidência é decisivo o papel da Educação". (CHAGAS, 1980:83)

O estudo da influência do trabalho de intelectuais como Valnir Chagas e Vasconcelos em instituições educacionais as quais foram organizadores do trabalho pedagógico, é uma tarefa que poderá suscitar elementos para a análise das consequências da utilização da concepção tecnicista de educação no ensino superior e no ensino básico.

O Padre Vasconcelos foi uma das figuras centrais na elaboração da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. A sua permanência no CFE, no momento de emergência do projeto pedagógico elaborado por educadores dentro de uma visão economicista da educação, revela a sua capacidade de tramitação entre idéias tradicionais do ensino e a abordagem tecnicista, que se tornou predominante.

Dentre os representantes da Igreja Católica, o Pe. Vasconcelos foi o que teve atuação mais expressiva no CFE no seu longo período de permanência, quer seja como Presidente da Câmara de Ensino Primário, quer seja como Vice-Presidente e Presidente do Conselho. Participou do Gt da Reforma da Lei 5692/71, e cumpriu importante tarefa na elaboração de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, após 64. Como membro da Associação de Educação Católica, participou da sua IV Assembléia, em 1962, como relator do tema "A L.D.B. e as esferas de competência federal estadual e municipal".

Vasconcelos era defensor da descentralização e da municipalização. Preconizava a autonomia dos Estados e Municípios, sobretudo a liberdade administrativa e pedagógica:

"Dupla característica da Lei de Diretrizes e Bases: - a quebra da centralização, da uniformidade, dos limites rígidos até mesmo entre as competências, e a preliminar de confiança na base de uma ampla delegação de poderes aos Estados, aos Conselhos, à Escola. Esta delegação num primeiro passo tímido, estacionou quase toda no primeiro degrau, descendo da União para os Estados: pouco restou aos municípios". (Documenta 7, 1962:109)

Além da atuação no CFE, Vasconselos participou de outros órgãos públicos: Conselho Social do Menor em Minas Gerais; Conselho Diretor da Fundação Educacional de Brasília; membro da Comissão Executiva Nacional da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (D.O., 19.06.62). Dentre as obras indicadas no seu curriculum constam: "Sonhos; a pedagogia dos sonhos de Dom Bosco" (1940) "Domingos Sávio, o estudo de um adolescente" (1940); "Formulário Ortográfico, estudo sobre a nova ortografia" (1943). (Documenta 36, 1965:109 - 110)

Por ocasião do seu Jubileu de Prata de Ordenação Sacerdotal, o Conselheiro Henrique Dodsworth fez a saudação em nome do colegiado"

"Em ambiente de convívio raro, sem rivalidades, onde cada qual traz a flôr do cultivo predileto para juntá-la às demais, na policromia do conjunto, porém na unidade de origens e fins, o Pe. Vasconselos mantém a atuação de Mestre como os que melhor a conhecem, e por isso mesmo, podem orientá-la no parecer, no debate e no voto.

Presidente da Câmara de Ensino Primário e Médio possui a anotação pessoal de tudo quanto, a respeito, foi deliberado até agora, e, daqui por diante na crença do milagre, espero que aconteça.

Detém o comando com os predicados dos chefes-natos, na personalidade dos quais a natureza marcou o signo dos destinos". (Documenta 78, 1965:134)

É provável que a atuação do Conselheiro Vasconselos na Câmara de Ensino Primário e Médio tenha possibilitado a articulação dos interesses do ensino confessional, pois ele foi organizador e fundador de vários Colégios Salesianos em Minas Gerais e Brasília. Além disso, foi vice-Presidente da Associação de Educação Católica do Brasil e Assessor de Educação da Conferência dos Religiosos do Brasil. (Documenta 36, 1965:110).

A produção intelectual de Vasconselos inclui pareceres, indicações e estudos especiais desde a época de implementação da 4024/61 até depois da 5692/71. Nessa última, encontra-se implícita e explicitamente a tendência tecnicista que se tornou predominante. Em alguns dos seus pronunciamentos, explicita-se a junção do "humanismo com a técnica", como a fórmula ideal para a conciliação do desenvolvimento humano com o desenvolvimento nacional, de acordo com a concepção de educação que passou a ser dominante ao final dos anos 60.

Além dos conselheiros aqui apresentados foram sendo trocados e incorporados novos membros durante o período estudado. A atuação do CFE na implantação da Lei 5692/71 poderá fornecer mais subsídios para as questões aqui levantadas.

Essa tentativa de análise da composição do CFE não constituiu como um enquadramento ideológico dos membros do Conselho, mas uma tentativa de demonstrar a trajetória

ria político-ideológica de alguns dos intelectuais que estiveram presentes num dos órgãos mais importantes na organização do aparelho escolar no país.

CAPÍTULO IV

AS MUDANÇAS NO PAPEL POLÍTICO DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO APÓS O GOLPE DE 64.

A crise política que ocorria no país durante os governos de Jânio Quadros e João Goulart se desenrolou através da contradição entre as duas opções possíveis a serem adotadas para o desenvolvimento econômico brasileiro: as forças que lutavam por um desenvolvimento do capitalismo nacional "independente"; e, as forças que lutavam pela sedimentação das relações de interdependência ou associação dependente ao mercado internacional. Se delineava, também, no âmbito das forças que defendiam a opção pelo desenvolvimento nacional autônomo, a via de transformação para o socialismo com a progressiva estatização da economia nacional.

O agravamento da crise política interna entre o Congresso Nacional, que na sua maioria representava os interesses da burguesia nacional ligada à agricultura e à posse da terra; e o Poder Executivo que se voltava para o capital industrial, desencadeou uma série de acontecimentos que revelavam a crise de hegemonia que atravessava o Estado brasileiro.

A política econômica "pragmática" visando combater a inflação e promover o desenvolvimento econômico,

não dava conta de conciliar o binômio inflação-crescimento econômico. As soluções adotadas pelo governo eram improvisadas e imediatistas, o que provocou o agravamento da crise institucional. Mediante os problemas que emergiam de tal ação, novas pressões políticas surgiam tanto da direita quanto da esquerda.

"No que dizia respeito às relações entre o Estado e a Economia, tratava-se de equacionar, de modo claro e consequente, o dilema consubstanciado nas seguintes opções políticas: a) Política econômica governamental no sentido de emancipar as decisões sobre a economia do país; b) Política econômica governamental destinada a acentuar as relações de interdependência e complementaridade da economia brasileira com a economia internacional; c) Política econômica governamental destinada a fortalecer e ampliar o setor estatal da economia brasileira com a finalidade de acelerar a transição para o socialismo." (IANNI, 1979:220)

O golpe político-militar que ocorreu no país em 31 de março de 1964 significou a recomposição do Estado Burguês Brasileiro, em função do bloco de poder formado pela associação da grande burguesia nacional ao capital multinacional, sob a égide do imperialismo norte-americano.

"Desde 1930, quando havia entrado em colapso o predomínio da burguesia agrário-comercial baseada na cafeicultura, desde aquela ocasião havia-se formado no Brasil uma situação de crise de hegemonia. O poder burguês pas-

sou a ser exercido por uma combinação tácita ou declarada, conforme a ocasião, de vários grupos e classes sociais. Os desenvolvimentos das forças produtivas, e relações capitalistas de produção, na cidade e no campo, na indústria e agricultura, provocaram tais desenvolvimentos das classes sociais, suas relações e antagonismos, que surgiu a necessidade de os governantes-burocratas e tecnocratas, civis e militares, políticos e intelectuais, nacionalistas e pró-imperialismo - exercerem o poder estatal a serviço de um bloco de poder no qual não havia uma classe hegemônica". (IANNI, 1984:81)

Com efeito, o golpe de 64 significou uma conciliação estratégica da grande burguesia, no intuito de que, fosse garantido o controle da máquina estatal, em função do desenvolvimento do capital monopolista. A crise de hegemonia que se instaurava no governo brasileiro poderia levar a avanços de organização de outras classes sociais e de grupos destas, que viessem de encontro aos interesses do avanço capitalista no país. Generalizou-se a idéia da incompetência da sociedade civil e, portanto, a necessidade de um "Estado Forte" capaz de exercer a tutela das "classes dominadas" incapazes de se organizar e conquistar o pleno direito de cidadania num estado democrático.

O modelo econômico adotado favoreceu a empresa privada, principalmente as grandes empresas nacionais e as multinacionais implantadas no país. Houve a reintegração burocrática da tecnoestrutura estatal à racionalidade da em-

presa privada. Era preciso a modernização do aparelho estatal para a consecução dos objetivos do desenvolvimento econômico. A grande burguesia nacional e internacional não contava com o apoio deliberado do governo Goulart, nem com a adesão dos partidos políticos que transitavam pelas estratégias populistas. Foi necessário apelar então, para o setor militar, que ideológica e economicamente defendia a opção pelo desenvolvimento capitalista dependente. Os militares intervieram de forma direta no aparelho estatal, em defesa das idéias contra-revolucionárias da grande burguesia nacional e internacional que visava, também, conter os avanços "comunistas no Cone-Sul".

O "apoio" de Jânio Quadros a Fidel Castro e a viagem de João Goulart à China, poderiam ser indícios de uma tendência comunista difundida na América Latina, que deveria ser eliminada pela raiz.

No segundo semestre de 1963, os Estados Unidos já haviam cortado toda ajuda econômica para o país e as pressões econômico-financeiras eram feitas no sentido do realinhamento à doutrina de "cooperação internacional" e solidariedade ao capital multinacional.

"O caso Brasil fornece claramente como se realizam as funções políticas da ajuda externa. Inicialmente na "Aliança para o Progresso", o Brasil, e mais especificamente, o Nordeste do país, economicamente depressivo e politicamente volátil, foi reconhecido como de vital importância estratégica. Então,

foi estabelecida uma grande missão da Agência para Desenvolvimento Internacional (AID) no Rio e outra em Recife, a principal cidade do Nordeste. Em 1963, os Estados Unidos aumentaram sua insatisfação com o movimento esquerdizante do governo Goulart, e, juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), cortaram toda a ajuda para o Brasil". (BRAZIL'S MILITARY - INDUSTRIAL COMPLEX, 1973:3)

Nova remessa de ajuda só veio a ocorrer dois meses após o Golpe Militar de 31.03.1964. Os Estados Unidos enviaram 50 milhões de dólares, inicialmente e mais 150 milhões em dezembro de 1964. O Banco Mundial e o FMI reiniciaram também seus empréstimos ao país. A remessa de dólares, através das agências internacionais de financiamento internacionais para o setor educacional totalizou US\$ 182,649.000, durante os anos de 1967 a 1977. Só a USAID enviou de 1969 a 1977, a quantia de US\$ 82,000.000 um dos órgãos mais beneficiados foi o MEC - e o ensino médio e o superior.

A repercussão internacional acerca da proliferação do comunismo no Brasil, nas instituições conservadoras Norte-americanas, serviu de reforço e exemplo para a "cruzada ideológica" que estava sendo empreendida na América Latina.

"O período de experimentação de governos populares fechou-se em 1964 e marcou o ponto culminante de 15 anos de preparação ideológica e socialização - o papel militar foi a partir de então proteger a terra pátria de inimigos internos mais do que de inimi-

gos externos.(...) Esta militarização do Brasil, que poderia ser chamada "brasilitarismo" (isto é, arregimentação nacionalista que torna civis e militares juntos numa relação de trabalho sob a liderança militar para obter a grandeza nacional através do desenvolvimento econômico) é única em toda história da nação". (MCCANN, s.d.:1)

A recomposição da hegemonia, das forças contra-revolucionárias do Estado burguês, se deu numa aliança político-estratégica entre civis e militares, na perspectiva da acumulação do capital privado da grande burguesia nacional e multinacional. A alternativa golpista garantiu o controle do aparelho estatal, na direção do modelo econômico associado e dependente. Os tecnoburocratas civis e militares reconquistaram a direção e o domínio da sociedade civil, através da coerção e da difusão de uma ideologia segundo os ideais de segurança e desenvolvimento, que imperava no Estado-Maior das Forças Armadas, doutrinado pelas escolas militares dos Estados Unidos, em Washington.

"Os revolucionários de 1964 não estão cometendo o erro dos seus predecessores de 1889 e 1930; eles não estão se retirando para as barracas e deixando que os civis estabeleçam regras conservadoras - desta vez o militar está fazendo o trabalho ele mesmo. Em vez de tirar proveito dos políticos de velho-estilo eles doutrinaram seus próprios tecnocratas civis. A ESG existe para militarizar o setor civil assim como faz para educar os militares." (MCCANN, s.d.:8)

Implantado o Regime Militar, necessárias se faziam as mudanças no setor educacional. Transformações estas, que, a curto, médio e longo prazo, adequariam o sistema de educação às necessidades político-econômicas e ideológicas daquele momento.

Em poucas palavras, o professor americano Frank McCann, apresentou o significado político-ideológico do golpe de 64, que havia levado o país a mudar suas instituições educacionais:

"O que está acontecendo no Brasil é algo novo. Diferentemente dos rebeldes de 1889 e 1930, aqueles de 1964 chutaram seus aliados civis - como Carlos Lacerda e Adhemar de Barros - de escanoteio e tomaram o poder eles mesmos. Para além dos últimos vinte anos eles tem desenvolvido doutrinas para dar suporte a esta mudança radical no comportamento político Brasileiro. Talvez esta aliança de tecnocratas civis (tais como Roberto Campos e Hélio Beltrão) e oficiais militares, esta aliança de saber e ordem sob a égide da ESG, irá realizar os sonhos descoloridos do longínquo Séc. XIX ao dar ao Brasil Ordem e Progresso". (MCCANN, s.d.:9 - 10)

No dia seguinte ao Golpe, o Ministro de Educação foi exonerado, substituindo-o, interinamente, Júlio Furquim Sambaquy. Em 04 de abril saiu novo Decreto nomeando Luiz Antônio da Gama e Silva para o Ministério de Educação e Cultura, acumulando a pasta de Educação com a pasta de Jus-

tica e Negócios Interiores.

A substituição do Ministro Luis Antônio da Gama e Silva da Educação foi feita ainda em abril de 1964. Em seu lugar foi nomeado Flávio Suplicy de Lacerda*, que permaneceu no cargo até 07.01.66, quando foi substituído por Pedro Aleixo.

Coube a Luiz Antonio da Gama e Silva as primeiras medidas, após o Golpe de 1964, para reordenação da educação aos ideais contra-revolucionários: pela Port. 207/13.04.64 - extinguiu a Comissão de Cultura Popular; Port. 224 - de 13.04.64 - interveio ad-refendum do CFE, na Fundação Universidade de Brasília e suspendeu o Vice-Reitor Almir Godofredo de Almeida Castro, nomeando Reitor Pró-tempore o Sr. Reitor Zeferino Vaz; Port. 226 - de 14.04.64 - Revogou a portaria de instituição da Carteira estudantil de nível médio; Port. 228 - de 14.04.64 - Revogou a portaria de instituição da carteira nacional de estudante de nível superior; Port. 236 - de 14.04.64 - Revogou a portaria que recomendava a utilização da Coleção História Nova nos cursos de história de grau médio, o motivo da censura era:

... "material de ensino inaceitável decorrentes de uma orientação sectá-

* O Ministro Flávio Suplicy era natural do Paraná, Engenheiro Civil pela Escola Politécnica de SP, ex-Reitor da Universidade do Paraná. Especializado em resistência de materiais. Era Conselheiro do Estado do Paraná e Engenheiro Fiscal da Cia de Estrada de Ferro Monte Alegre e da Cia de Força e Luz. Cf. (Documenta 25, 1964:66)

ria e subversiva onde se procura negar autenticidade a grandes valores morais da história da pátria e que muito contribuíram para a criação da nacionalidade, desvirtuando os fatos históricos". (Apud. Documenta 25, 1964:51 - 52)

As principais realizações de Flávio Suplicy no MEC incluem a instituição do Salário Educação; a instituição dos convênios MEC-USAID; o primeiro censo-escolar; a reformulação do Departamento Nacional de Educação; a incrementação dos setores do material escolar, educação física e merenda escolar; o aumento do número de vagas no grau médio e o aparelhamento das escolas técnicas; a reestruturação do Colégio Pedro II; a criação do Centro de pesquisa sobre excepcionais; a criação da Conferência Nacional de Educação; o incentivo às conferências regionais; e a iniciação dos estudos de reforma administrativa e planejamento do setor educacional. (Documenta 45, 1966:127)

A maioria dessas medidas de reorganização do setor educacional levaram à consequências práticas, cujos resultados a longo prazo, significaram a descaracterização do ensino público e gratuito, através das formas diretas e indiretas de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

Quase três décadas após o golpe de 64, verificam-se as mudanças educacionais encaminhadas durante este

período. A Política Educacional foi realizada em todos os seus níveis: primário, secundário e superior, incluindo-se a pós-graduação. O setor educacional foi atrelado a reboque do modelo econômico implantado. Ou seja, deu-se prioridade à expansão da empresa privada, incluindo-se, portanto, o setor educacional e principalmente a expansão do ensino superior particular.

"Vale lembrar também que, em 1964, o capitalismo economicamente monopolista já era uma realidade, mas após o Golpe foram introduzidas inovações principalmente no setor político que contribuíram para destruir a oposição nacional democrática e deflagar a expansão acelerada da economia do país. A ordem político-institucional ajustou-se, então, ao modelo de desenvolvimento econômico vigente". (FÁVERO, 1988:92)

A partir das primeiras medidas tomadas em 64, vê-se que o Ministério da Educação passou a funcionar intensivamente, segundo as determinações do Executivo Militar. Em relação ao CFE, pouco à pouco os membros foram sendo substituídos em função dos novos jogos de interesse: em 10.04.64, foi anulada a nomeação de Duarte Brasil L.P. Pereira; em 10.04.64 foi nomeado Henrique Dodsworth; em 29.04.64, foi dispensado o conselheiro Heron de Alencar e nomeado em sua vaga o Conselheiro José Barreto Filho; em 06.05.64, foi exonerado Roberto Accioly e nomeado na sua vaga, o então Secretário-Geral Celso Otávio do Prado Kelly;

em 12.05.64 foi dispensado o conselheiro Ajadil de Lemos; (Documenta 26, 1964:63 e 64)

Em 29.06.64 tomou posse o Conselheiro Roberto Santos*, filho do ex-conselheiro Edgar Santos, para substituir Antonio Balbino. (Documenta 28, 1964:16).

A partir de 64, alterou-se a estratégia política de favorecer interesses de diversas facções políticas burguesas em luta hegemônica. Os partidários do Golpe exigiam fidelidade aos seus ideais político-ideológicos. Os educadores, ou não, que quisessem permanecer em cargos públicos, deveriam assumir as bandeiras dos grupos dominantes representando, principalmente, os interesses das alianças da grande burguesia nacional. Ao CFE, caberia zelar pela defesa da lei e trabalhar pela sua aplicação. Isto ficou explícito no discurso do Presidente Castelo Branco em junho de 64, quando visitava a Universidade do Ceará:

* A propósito, apresento alguns dados sobre o médico Roberto Figueira Santos: graduou-se pela Fac. de Medicina da Bahia, onde foi catedrático de Clínica Médica e Reitor em 1967; foi Diretor do Dept. de Medicina Preventiva da UFRJ e Secretário de Saúde do Estado da Bahia; realizou várias viagens de estudos para os Estados Unidos, tendo permanecido como estagiário na Universidade de Harvard, no General Hospital de Massachussets; assumiu a Presidência do CFE, após renúncia do cons. Raymundo Moniz de Aragão. Este, por sua vez, também era médico, professor catedrático da Escola Nacional de Química e Diretor do Ensino superior no MEC. Em 1964, Moniz de Aragão exerceu, além de outros colegiados, a Vice-Presidência do Conselho Nacional de Pesquisas. Algumas de suas monografias são: "Estreptomicina" (1950), "Dosagem Microbiológica das Vitaminas" (1956). Em 1960, publicou "Saúde e Produtividade", pelo Instituto de Ciências Sociais. Roberto Santos permaneceu no CFE até 1974, tendo sido reconduzido por duas vezes, em 1968 e 1971. Participou de vários encontros e conferências internacionais representando o Brasil.

"Face a tantos problemas de vital importância para o País, o Governo deseja que o Ministério da Educação e Cultura exerça, orgânica e eficazmente, a sua ação supletiva e democrática, no desenvolvimento e concretização do Plano Nacional de Educação. Êste, aliás, é da responsabilidade e elaboração do Conselho Federal de Educação do qual esperamos não só a sentinela vigilante na defesa da lei, mas guarda avançada para prever perigos, auscultar obstáculos e propiciar as vitórias que, no campo educacional, o Conselho, o Ministério e o Governo devem alcançar para salvaguarda da democracia e da educação no Brasil". (Apud Documenta 28, 1964:19)

A partir da aprovação de acordos para contratação de técnicos estrangeiros, que viessem planejar a educação, função definida pela lei ao CFE, este forneceu para a sociedade brasileira, um atestado de "notório saber" em matéria de submissão ao regime militar, mais do que em educação brasileira, realmente. Quando consultados previamente, sobre a matéria, a resposta do CFE era de aceitação das determinações ministeriais sobre a política educacional em implantação. No entanto, a nível dos discursos, os conselheiros se designavam, como "a mais alta Corte Educacional do País". Estas foram palavras da saudação do Conselheiro Deolindo Couto por ocasião da primeira visita do Ministro Pedro Aleixo ao CFE:

"O Conselho, bem o sabe V. Exã., desde que estabelecido, tem-se empenhado deci-

dida e patrioticamente em reformular a instrução do país, planejando-a, ditando-lhe normas de execução, modernizando-a enfim, sempre com soluções aplicáveis ao meio brasileiro, tarefa sem dúvida grandiosa de que é testemunho o verdadeiro repertório de jurisprudência que é a sua publicação periódica, atualmente no 43º volume". (Documenta 45, 1966:9)

Sem questionar até mesmo a redução da sua função de assessoria, que a partir dos acordos seria feita pelas equipes mistas de americanos e brasileiros, o CFE prosseguiu, na verdade, apenas com suas funções cartoriais e fiscalizadoras. Aos poucos o Conselho foi se transformando em meros interlocutores das decisões do chefe do Executivo.

"No Conselho Federal de Educação, onde alguns membros são também representantes brasileiros nas comissões partidárias paritárias, não houve oposição aos acordos, a não ser em casos isolados; alguns conselheiros externaram, porém, seu descontentamento pelo papel subalterno em que teria sido colocado o órgão máximo da educação brasileira, já que não havia sido dirigido ao mesmo nenhuma consulta prévia. E ponderaram que a ajuda externa deveria provir simultaneamente de vários países". (DUARTE, 1968:49)

Dentre os conselheiros que se opuseram aos acordos MEC-USAID estavam Durmeval Trigueiro e Hélder Câmara. Num veemente discurso, Dom Hélder denunciou a violação dos direitos da nação brasileira num depoimento ao Congresso

Nacional. Em 24.07.67, quando já havia sido exonerado do Conselho, se expressou da seguinte forma:

"Que pensas de um povo que, em face de uma situação assim, dividisse, paritariamente, com um país estrangeiro, fosse ele qual fosse, o encargo de planejar seu próprio ensino superior, tendo inclusive, o cuidado de estabelecer em convênio, a obrigação da presença de secretários bilíngues, para não obrigar os técnicos estrangeiros ao incômodo de aprender nossa Língua?" (Apud Duarte, 1968:18)

Os primeiros sinais dos conflitos entre o Estado e os setores considerados progressistas da Igreja Católica, já se faziam perceptíveis no interior do CFE. O conselheiro Hélder Câmara foi substituído por Vandick Londres da Nóbrega, que cancelou um compromisso na Universidade de Berlim, onde deveria ministrar aulas durante o semestre de verão, para "ajudar a obra de reconstrução do novo governo instaurado no Brasil".*

* A trajetória profissional de Nóbrega inclui vários cargos no setor educacional desde 1937. Vandick Nóbrega era formado em Direito pela Fac. de Recife (1935); em 1939 durante o Estado-Novo, foi nomeado Inspetor Federal do Ensino, no Estado de Pernambuco; em 1941, foi transferido de Pernambuco para o Estado de São Paulo, como Inspetor; foi professor de Língua Latina na Escola Normal Oficial de PE; ensinou Latim e Português no Colégio São Bento em SP, foi professor no Ginásio Latino-Americano e no Colégio Batista; foi Diretor do Colégio Pedro II; assumiu a direção do Departamento Nacional de Educação em 1941; foi membro interino do CNE em 1957 até 1961, quando tornou-se efetivo. Em 1964, foi nomeado Diretor do Internato do Colégio Pedro II. (Documenta 34, 1965:164)

Durante a sessão de sua posse no CFE, Nóbrega justificou sua escolha pelo Presidente da República em função da sua adesão ao Golpe de 1964.

"Graças à atuação oportuna, decisiva e patriótica dos chefes militares, em harmonia com os principais líderes civis contrários à orientação do Governo deposto, evitou-se que a liberdade servisse de coveiro a si mesma. E junto ao principal líder civil desse movimento de 31 de Março, se encontrava ilustre membro deste Egrégio Conselho, no desempenho do cargo de vice-Governador do primeiro Estado que se insurgiu contra os desmandos do Governo deposto e enfrentou os riscos do passo dado para libertar-nos daquela situação caótica". (Apud Documenta 30, 1964:16)

Referindo-se ao papel do Conselho na solidificação da hegemonia, o Conselheiro deixou explícito a sua visão do assunto:

"Conhecemos o relevante papel atribuído pela LDB a este Egrégio Conselho e compreendemos a sua importância nesta fase de redemocratização de nossa Pátria. Poderá o Conselho não somente contribuir para elevar o nível do ensino pátrio em todos os graus, mas também exercer acentuada influência na solidificação da cultura brasileira". (Apud. Documenta 30, 1964:15)

Ardoroso defensor do "movimento de 31 de março de 1964", acreditava ter livrado o país dos regimes totalitários de esquerda e iniciado um processo de democratização. A composição do CFE foi, também, apontada como problemática, se não tivesse havido o Golpe.

"Cético e impotente o poder civil assistia ao desmoronamento dos princípios da disciplina e de moralização da coisa pública sob o beneplácito do próprio Governo. Ninguém poderá dizer, se não tivesse havido o movimento de 31 de março, como seria hoje a constituição deste Conselho, nem qual (sic) seriam as restrições impostas à liberdade dos cidadãos, mas as afinidades do principal mentor do Presidente deposto com líderes comunistas e o verdadeiro saque aos cofres da Nação, levado a efeito pelos apeados do Poder, permitem-nos concluir que estaríamos sob o regime do paredon". (Apud. Documenta 30, 1964:16)

O discurso do Conselheiro Nóbrega denota ciência das duas tarefas que vinham sendo empreendidas pelo Executivo Militar: reprimir os excessos e descontentamentos no interior do aparelho estatal e do escolar; organizar uma nova cultura educando as massas dentro da mentalidade autoritária de segurança nacional e desenvolvimento.

"Para que a Revolução vá mais longe, pelo bem do Brasil, deixando para trás o aspecto inquisitorial, é preciso que os educadores participem ativamente dessa obra de saneamento e de lançamento de diretrizes que não se estri-

bem na insensatez ou na demagogia".
(Apud. Documenta 30, 1964:17)

Nesse sentido, a sua preocupação com a educação de massa, pretendia erradicar as conquistas da organização popular e inocular os efeitos possíveis das campanhas de alfabetização de adultos e do Movimento de Educação de Base de antes de 64. Parece-nos que o Conselheiro se referiu ao trabalho de educação popular e ao Método Paulo Freire, nos seguintes termos:

"Um dos que exerciam, no Governo de-
posto, importante cargo de direção
neste Ministério, elaborou sucinto
plano de aplicação de método de alfa-
betização que foi por nós apresentado,
sem proclamarmos a paternidade, a um
dos convocados na mesma época para
prestar serviços no chamado Programa
Nacional de Alfabetização. Este últi-
mo, não somente condenou com palavras
candentes o que de nós ouvira, mas
acrescentou que aquilo era mais do que
subversão, porque visava a massifica-
ção. Outros casos poderíamos apresen-
tar, mas este é bastante para indicar
a meta visada". (Apud. Documenta 30,
1964:15)

Tratando-se de um período em que o Estado Au-
toritário apelava para a coerção e para força policial, as
palavras do Conselheiro levam a crer que a sua função também
passava pela repressão aos "comunistas" do MEC através do
fornecimento de informações para os órgãos de censura e de
informação secreta.

"Estamos convencidos de que dois problemas capitais desafiam a argúcia e a capacidade de nossos homens públicos: o de maior disseminação da cultura e o de estabelecer a conexão entre o grau de cultura alcançado no país e a liberdade. Êste equacionamento poderá diminuir a amplitude da tese marxista de ver em cada acontecimento histórico a presença de um fator econômico.

É atuando na solução desses magnos problemas que vislumbramos a mais séria missão dêste Conselho, a qual implica numa forma lenta de atuação cujos efeitos só paulatinamente se farão sentir". (Apud. Documenta 30, 1964:19)

Deduz-se dessas afirmações que aos burocratas do CFE caberia uma nova orientação para o aparelho escolar, diferente das idéias populistas do período anterior e das propostas de organização de massa de cunho socialista.

A ideologia contra-revolucionária, revela-se mais uma vez, no discurso supostamente "nacionalista e liberal" do conselheiro Nóbrega, quando ele passou a defender os convênios MEC-USAID e a presença americana no planejamento pedagógico brasileiro.

"Cumpre-nos ressaltar que naquela época a voz independente do ilustre conselheiro Abgar Renault se fêz ouvir quando se pretendeu denunciar acordo formado entre o Brasil e os Estados Unidos para o aperfeiçoamento de nosso ensino primário. É importante dizer

que nesse acordo éramos nós os únicos beneficiários, não somente pelo auxílio material e técnico recebido, mas também pela situação privilegiada de poder dirigir a execução dos próprios serviços". (Apud. Documenta 30, 1964:16)

Com efeito, a participação de técnicos norte-americanos no planejamento educacional brasileiro, ou melhor, em todos os órgãos de planejamento do Ministério de Educação, foi incrementada a partir de 1964, com apoio tácito dos técnicos brasileiros. A produção de conhecimentos sobre educação e realidade brasileira passou a ser apropriada e reapresentada nos documentos paritários (brasileiros e americanos), como contribuição dos pesquisadores, de ambos os países, para a solução dos problemas pedagógicos da escola brasileira. Além de se omitirem a esta circunstância expropriadora e autoritária, os membros do CFE ratificaram, na maioria das vezes, esta intromissão externa no país. Alguns deles, se opuseram às críticas que estavam sendo feitas por setores estudantis aos convênios MEC-USAID para o ensino superior, e alegaram que o CFE havia estudado os documentos a ele referente, emitido pareceres favoráveis e até mesmo "encomiásticos" (Pareceres 595 e 604/65) pois, os objetivos dos convênios eram os mesmos seus. Sob os auspícios do MEC, dirigido pelo então Ministro da Educação Pedro Aleixo, foi assinado um acordo inicial em 31.05.65 voltado para o ensino superior.

O conselheiro Moniz de Aragão pronunciou-se a esse respeito, em favor dos acordos, logicamente:

"Quanto a que possam aqueles convênios, e em particular o do ensino superior, conter alguma coisa de contrário ao interesse nacional, é hipótese a ser liminarmente repelida por ser injusta e inepta. Inepta em face da qualidade dos órgãos que os estudaram e sobre eles se manifestaram e injusta aos brios e à dignidade, nunca postos em dúvida, de três Ministros de Estado, que não viram nesses convênios senão a conveniência da educação brasileira". (Apud. Documenta 69, 1967:55)

Alguns Conselheiros, no entanto, se opuseram ao referido acordo e ao papel secundário do CFE. Através da imprensa carioca (Jornal do Brasil de 07.06.67), Durmeval Trigueiro expressou sua opinião acerca do planejamento feito a partir de técnicos estrangeiros, onde os técnicos brasileiros, seriam apenas coadjuvantes das equipes norte-americanas.

"a educação deve ser planejada pelo Governo Federal, através de instrumentos que definam sua consciência nacional". (Apud. DUARTE, 1968:18)

A esse respeito, os próprios professores americanos denunciaram em suas Universidades os absurdos que estavam sendo realizados pelos convênios MEC-USAID, no Brasil.

"O ponto central, claro, é que os Estados Unidos são os Estados Unidos e o Brasil é o Brasil, como macacos são macacos e peixes são peixes. As universidades brasileiras são partes da sociedade brasileira e por isso inseridas na totalidade dos eventos daquela sociedade, como as universidades americanas são uma parte dos Estados Unidos e não livres flutuações, espécies de recipientes capazes de serem transplantados independentemente da cultura, das tradições históricas, da estrutura social e das matrizes político-econômicas". (GREENFIELD, 1970:5)

O pior de tudo, dizia ele, foi que os "especialistas" acerca do Brasil não foram selecionados para trabalhar nos projetos dos convênios e os escolhidos nem sequer falavam português ou se interessavam por aquele país. Parece-nos que a seleção foi feita a partir do critério oposto, desconhecer o Brasil e sua complexidade social.*

"Nas faculdades das Universidades que constituíram o "Consortium de Universidades do Centro-Oeste" há muitos professores que têm devotado suas carreiras para o estudo da sociedade e da cultura brasileira e que sabiam do tu-

* Durante o processo de coleta de dados para esta tese, escrevi para um professor que havia coordenado um dos projetos do acordo MEC-USAID na Universidade de Wisconsin - Milwaukee e não obtive resposta. Outras informações obtive na Universidade de Nova York entrevistando o Professor Harry White que confirmam estas afirmações. Pretendo escrever um artigo sobre o assunto.

multo político-social e o lugar das universidades nesse contexto. No entanto, na seleção dos membros para o Projeto Educação Superior, estes especialistas não foram incluídos. Dos quatro membros da equipe, apenas um havia tido alguma experiência anterior sobre Brasil, e isto foi sobre a sua capacidade como professor de língua e literatura portuguesa". (GREENFIELD, 1970:6)

Durmerval Trigueiro se opôs à essa situação constrangedora e aviltante, talvez por isso tenha sido também posteriormente, substituído no CFE. Sua nomeação havia sido feita no governo João Goulart, para cumprir mandato de seis anos.

Durmeval era um dos poucos conselheiros que tinha uma carreira dedicada à educação e ao magistério, a exemplo de Anísio Teixeira.*

* Alguns dados da sua vida profissional: foi Diretor do Depto. de Educação da Paraíba (1951-1952); Secretário de Educação (PB) (1952-1957), período em que empreendeu uma Reforma do Ensino Público primário naquele Estado; elaborou a Reforma da Escola de Aplicação do Instituto de Educação da Paraíba; foi organizador e primeiro Reitor da Universidade da Paraíba (1956-1957); foi Supervisor do setor de Educação Complementar no INEP, a partir de 1958, a convite de Anísio Teixeira; Diretor do Ensino Superior do MEC (1961); foi professor catedrático de Filosofia e História da Educação, do Instituto de Educação da PB; foi professor de Filosofia da Educação, da PUC-RJ; e professor de Sociologia Geral e Educacional na UFPB. Como filósofo da educação, Durmeval deixou inúmeros trabalhos que se tornaram pontos de partida para seus alunos e orientandos, até mesmo para outros colegas da área: "Para uma teoria do planejamento Educacional no Brasil", Universidade de Michigan, 1972; "Filosofia da Educação Brasileira (org) pela Ed. Civilização Brasileira",

Durante o governo Castelo Branco primou-se, no Ministério de Educação, para que as divergências fossem dirimidas em função dos interesses nacionais.* Nas visitas de praxe ao Conselho, os Ministros procuravam reiterar a importância da coerência das ações. O conselheiro Moniz de Aragão que na ocasião, ocupava interinamente o Ministério, deixou bem claro a consciência do dever cumprido à nação, conforme noticia a Secretaria Geral do CFE:

"O Ministro Moniz de Aragão, em breve saudação, esclareceu que sua visita ao Conselho era uma manifestação de respeito e acatamento e que este gesto demonstrava a existência de relações cordiais e de colaboração efetiva entre o Ministro e o Colendo Conselho Federal de Educação. Os assuntos da educação eram tão fundamentais para o País que não comportavam o menor desentendimento ou divergência entre os responsáveis pelo planejamento e a execução da política educacional". (Documenta 35, 1965:147)

* Para cumprir os objetivos de reconstrução nacional, isto é, restauração da ordem institucional burguesa ligada ao capital monopolista, era necessário combater a inflação e promover o desenvolvimento econômico do país. Castelo Branco tentou pôr em prática boa parte das reivindicações contidas nas reformas de base propostas nos governos anteriores. No entanto, o conteúdo era diferente em função dos objetivos adotados pela Ditadura Militar. No governo Castelo foi elaborado o PAEG - Programa de Metas de Ação Econômica do Governo (1964-1967), que se propunha a alterar a economia nacional controlando suas variáveis: reformulou a política cambial, a política salarial e de investimentos, reformulou a estrutura da administração pública federal e normas para a modernização administrativa estadual e municipal. (IANNI, 1979:231 - 232)

Por ocasião da primeira visita do Ministro da Educação, Pedro Aleixo, ao plenário do Conselho, o Presidente Deolindo Couto manifestou a consciência da posição consoante daquele órgão, no seu pronunciamento de boas vindas ao Ministro:

"Jamais sectário, a não ser na defesa de altos padrões para a educação nacional, o Conselho tem visto ratificadas todas as suas decisões possíveis de homologação ministerial, erigindo-se destarte em eficiente agente do Governo no importante setor". (Apud. Documenta 45, 1966:9)

Pedro Aleixo, respondendo à saudação do Presidente encerrou seu discurso com as seguintes palavras acerca do papel do CFE no aparelho estatal.

"Empenhado está o Governo em que este órgão seja cada vez mais prestigiado, não porque do Governo decorra uma ação de prestígio para o órgão, mas porque das deliberações tomadas pelo Conselho Federal de Educação possa emergir o seu próprio prestígio na elaboração e execução de seus objetivos. Por isso, quando hoje realizo a primeira de minhas visitas oficiais, tenho a certeza de que, os eminentes Conselheiros, eu me dirijo, ao mais alto órgão da educação no Brasil e tenho a certeza de que aqui encontrei a mesma indefectível solidariedade para que Ministro e Conselheiros realizem a tarefa que lhes é comum. Se é certo que a educação reclama a colaboração estreita dos técnicos, também é certo que ela não pode dispensar a visão política dos que têm a responsabilidade de orientar como Ministros e

membros do Poder Executivo". (Apud. Documenta 45, 1966:13)

A política educacional traçada pelo governo Castello, foi apresentada, centrada nas idéias de: descentralização para o fortalecimento da Federação e maior autonomia para os assuntos da competência estadual como no caso do ensino primário e secundário; planejamento conjunto numa visão de educação como investimento econômico; democratização das oportunidades educacionais e universalização do ensino primário, a partir da colaboração das empresas privadas através do salário-educação; erradicação do analfabetismo para cumprir os compromissos internacionais e colocar o Brasil em pé de igualdade com os países desenvolvidos.*

O setor privado do sistema de ensino foi por ele favorecido, na medida em que não distinguia o setor público do privado:

"Também reconhece o Govêrno a valiosa contribuição da iniciativa privada para a educação nacional. Onde chegou o homem civilizado, veio atrás dêle o educador. Seja como missionário da fé e da instrução, seja como idealismo, mas sempre com o mesmo propósito de romper as cadeias da ignorância. Assim, para quantos se entreguem ao mis-

* Algumas daquelas propostas estão apontadas no Plano Educacional do Presidente Castello Branco, publicado pela Secretaria Geral do CFE (Apud. Documenta 28, 1964:16 - 21)

ter de ensinar, não há distinção entre escola oficial e escola privada, pois não somente o prescreve a Constituição, mas também o exige a consolidação da democracia brasileira". (Apud. Documenta 28, 1964:19)

Dentre as medidas efetivadas no setor educacional, ao nível do primário encontramos, neste período: a realização do censo escolar; a instituição do salário educação e o preparo de administradores escolares; o incremento das indústrias de merenda escolar e material didático.

Em sua mensagem Presidencial ao Congresso, o Presidente se referiu ao desenvolvimento da indústria do livro didático, que recebeu subsídios governamentais através da isenção de impostos e compra de enormes volumes de livros, cadernos e cartilhas.

"O Grupo Executivo da Indústria do Livro, criado em 1965, para atender as reivindicações da indústria editorial, baratear e difundir o livro brasileiro, tornou-se plena realidade, como elementos de ligação entre os editores de livros e o governo e as entidades monetárias. (...) Os convênios firmados através do Ministério da Educação, e que beneficiarão consideravelmente a indústria do livro no País, colocarão à disposição do estudante brasileiro, nos níveis primário, médio e superior, mais de 50 milhões de volumes nos próximos três anos, prevendo-se a criação de milhares de novas bibliotecas escolares"... (CASTELLO BRANCO In: MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1987:387)

A respeito da mudança na sistemática de escolha de livros didáticos o CFE emitiu o Parecer nº 301/66, da Câmara de Ensino Primário e Médio, ratificando o Par. nº 145/63 que deixava aos Estados da Federação a liberdade de determinar normas sobre o assunto. O Parecer libera a escolha do livro ao nível das administrações escolares, com o acordo dos pais e responsáveis, ressalvado o aspecto pedagógico. Prevaleceriam, neste caso, a flexibilidade dos critérios e o consenso dos interessados no ramo do comércio de livros.

"Tratando-se de "Livro didático", três são os interesses a conjugar e acautelar: o critério pedagógico, a compensação legítima dos produtores do livro e os recursos da família, quase sempre exíguos". (grifos nossos) (Documenta, 53, 1966:19)

Apesar da expansão quantitativa do número de matrículas nos três graus de ensino não se pode concluir que o Estado estaria se encarregando de custear a educação do trabalhador.

A expansão do setor educacional no ano de 1965, em relação a 1964 foi da seguinte grandeza:

"crescimento de 14% das matrículas do ensino médio; 9,5% das matrículas dos alunos de ensino superior; e no ensino primário, estima-se que o acréscimo de matrículas atingiu cerca de 3%". (CAS-

TELLO BRANCO In: MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1987:386)

Por esses dados, evidencia-se a perpetuação dos mecanismos de desqualificação e contenção do crescimento do nível primário, que, historicamente, faz parte das políticas educacionais que constituíram o sistema elitista de ensino brasileiro. A prioridade foi dada, mais uma vez, ao ensino superior e médio.

A atuação do CFE, como já vinha acontecendo, não visava ter como prioridade o ensino primário.* Praticamente, quase todas as atividades realizadas pelo CFE, no ano de 1967 foram em relação às questões do ensino superior: dos 769 processos estudados, 87 eram pedidos de autorização de faculdades; 54 eram pedidos de reconhecimento de faculdades, cursos e escolas; 450 eram indicações de professores; e 24 planos de reestruturação de Universidades; apenas 154 parece-

* A esse respeito, constata-se que a Câmara de Ensino Primário e Médio apresentou, durante o período de 1964 a 1967, alguns pareceres diretamente voltados para o ensino primário: Parecer nº 474/66 - sobre obrigatoriedade do ensino primário; Parecer nº 126/66 - sobre a Assistência Social Escolar e Lei de Diretrizes e Bases, nº 4024; o Parecer nº 569/66, tratava da questão do registro de professor para o ensino normal; o Parecer 132/66, sobre adaptação da 6ª série para a segunda série ginásial. As indicações elaboradas sobre o primário também foram poucas: Ind. nº 25/67, normas sobre o ensino nos territórios; Ind. nº 26/67, obrigatoriedade de ensino na Nova Constituição; Ind. nº 46/67, estudo sobre problemas ligados ao trabalho do menor e a obrigatoriedade escolar. A Revista Documenta publicou dois documentos elaborados pela ocasião das Reuniões Conjuntas dos Conselhos: "Normas comuns ao Fundo nacional do Ensino Primário"; "Indicação nas Técnicas Aplicadas".

res versavam sobre diversos assuntos e, alguns tratavam sobre questões do ensino primário. (Documenta 79, 1967:141). A discussão dos processos de autorização e de reconhecimento de faculdades foram colocados como prioridade conforme recomendação do Presidente da República.

O Parecer nº 474/66 - da C.E.P.M. sobre o cumprimento do dispositivo constitucional (1967) que aprova o direito à educação dos 7 aos 12 anos e da obrigatoriedade da universalização do ensino primário, fundamentou-se nas informações sobre as condições educacionais democráticas vigentes nos países capitalistas desenvolvidos, e, na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A esse respeito, o Parecer nº 414/66 sugeriu as medidas previstas na LDB/61 para que esse direito universal, fosse realizado, no Brasil:

"Não é pois, por falta de dispositivos Legais que a obrigatoriedade do ensino primário rola como letra morta, à espera de quem a acorde, velando por sua vigência 9. Impõem-se medidas de quatro naturezas:

- a) registro da população escolar;
- b) a chamada pelos Prefeitos, da população escolar de sete anos;
- c) a exigência da prova de quitação escolar por parte de quantos têm a obrigação e comprová-la com relação a filhos e dependentes; ou atestado declaratório de isenção;
- d) o envio do Ministério público de todos os casos de não cumprimento da obrigatoriedade do ensino primário para as providências cabíveis. (Documenta 60, 1966:52)

No entanto, casuisticamente, no mesmo Parecer, aponta os casos de isenção prevista na lei:

"10. A isenção, prevista na L.D.B., art. 30, parágrafo único, corresponde a todas as causas reais de impedimento:

- a) comprovado o estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escola;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança. (Documenta 60, 1966:52)

Para cada medida prevista, uma isenção apontada, como mecanismo para regulamentar o não cumprimento da obrigatoriedade escolar e o não atendimento dos interesses da maioria da população. Na sugestão de anteprojeto de decreto sobre ensino primário encaminhado ao plenário, a C.E.P.M., no exercício de suas funções, sugeria mecanismos para seletividade do ensino primário. Em seu Art. 10º, assim rezava sobre a terminalidade do primário, o documento assinado por Celso Kelly e o Padre Vasconcelos:

"Art. 10:

- a) A **quitação definitiva**, a ser fornecida pela escola primária a quem conclui seu curso ou a quem, tendo realizados seus estudos a domicílio, haja prestado o exame final, bem como aos maiores de 16 anos que tenham frequentado cursos supletivos de duas ou mais séries;
- b) **quitação temporária**, a ser fornecida pela escola primária ou curso supletivo a quem haja frequentado pelo

menos, a metade da seriação completa;
c) quitação de emergência, a ser fornecida por junta especial, após exame, aos maiores de 18 anos, de quem se exige a condição legal da alfabetização. (Documenta 60, 1966:55)

Todas essas alternativas de terminalidade legitimam as condições de funcionamento do sistema escolar e a política educacional, interessada em não prover a educação, para as camadas majoritárias da população, principalmente, às parcelas habitando a zona rural e as regiões menos industrializadas do país.

A justificativa do Parecer nº 474/66, cujo relator foi Celso Kelly, acerca dos princípios de universalização e obrigatoriedade do ensino primário inclui argumentos falsificadores das causas que determinaram os baixos índices de matrícula nesse nível de escolaridade. Privilegia a rede privada em detrimento da rede pública, indicando a possibilidade de transferência de recursos públicos para as escolas particulares.

"Quanto à escassez de matrículas, há e não há. Se a deficiência é concreta em certas regiões, registram-se vagas em outras. Se a escola pública é insuficiente, outras podem supri-la. Se os recursos normais mínuam, começa a mostrar eficiência o sistema de bolsas, - o auxílio à família, preconizado na L.D.B. Se tudo se apresenta difícil e precário, permanece a família, como a mais preciosa das instituições educativas na espontaneidade dos próprios recursos. Se tudo falha pela terra, existirá a educação que vem pe-

las ondas hertezianas, nos endereços indeterminados do rádio e da tevê. E, se, apesar de tudo, o que se constate é o nada, arrasador e irremovível, configurar-se-á uma das hipóteses de isenção à obrigatoriedade (Art. 30 da L.D.B.) os motivos insuperáveis da negação total dos meios antes os fins desejados (sic)". (Documenta 60, 1966:50)

Essas palavras permitem a consideração de que, principalmente, os conselheiros da Câmara de Ensino Primário e Médio não estavam interessados na universalização do ensino público e gratuito. Aliás, a presença de representantes do setor privado, como o Pe. Vasconselos e José Borges dos Santos entre outros, não era por acaso. O Conselho Federal de Educação determinava os quantitativos globais das bolsas de estudo para os diversos graus de ensino. (Art. 94 da Lei 4024), considerado como despesa com ensino. Dessa forma, o repasse indireto para escolas privadas se encaixava nas despesas com ensino público.

"Afirmada, embora por razões diferentes, pelo Conselho Federal de Educação e pelos Planos, a universalidade do ensino primário é negada pela realidade educacional. E o Conselho Federal de Educação estava consciente disso. A Câmara de Ensino Primário e Médio, em Indicação aprovada em 19 de Dezembro de 1962, afirmava ser 'por demais evidente a realidade nacional no que tange à carência de recursos para a educação, principalmente no campo do ensino primário'". (HORTA, 1982:156)

O documento sobre as "Normas específicas do Fundo Nacional do Ensino Primário" deixava explícita a intenção de atender com recursos públicos os interesses da rede privada de ensino, ao incluir nos Planos Estaduais de educação, o ensino privado:

"Os planos estaduais de educação, ressalvado o disposto nos Arts. 93 e 94, parágrafo 4º, da Lei de diretrizes e Bases, deverão incluir o ensino particular, a fim de integrá-lo no esforço comum indispensável para atingir as metas previstas e conceder-lhe parte dos recursos federais destinados a atender o custeio do ensino, se provada a necessidade, em proporção não superior à expressão numérica desse ensino no respectivo Estado, no ano anterior". (Documenta 35, 1965:21)

A Constituição promulgada em 1967 estendeu a obrigatoriedade escolar dos 12 até os 14 anos (Art. 176, parágrafo 3º, inciso 2), mas em compensação, reduziu de 14, para 12 anos a idade mínima de acesso do menor ao trabalho. O CFE, através de Comissão Especial do SENAI, encontrou uma fórmula escamoteadora para essa discriminação sócio-econômica: o menor com menos de 14, anos admitido a emprego, deveria ter regime de trabalho de apenas meio período diurno, e frequência escolar regular, em período diurno, sem contar o aprendizado de ofício, feito na empresa empregadora ou escola especializada.

Ainda, a respeito da extensão da obrigatoriedade do ensino na faixa etária de 7 a 14 anos, a C.E.P.M. se pronunciou, através da Ind. nº 26 de 15.02.67:

"Essa inovação reforça o propósito de assegurar educação básica a todos. Se esse objetivo não se alcança por um simples dispositivo de lei e depende de tantos fatores administrativos, econômicos e sociais, - fora de dúvida que adquire maior vigor quando consubstanciado no texto constitucional: a grande aspiração ganha a força de um princípio geral e impositivo, em busca de execução progressiva". (Documenta 66, 1967:104)

Convém esclarecer que, a determinação da obrigatoriedade pelo critério de faixa etária, exime o Estado do dever de atender a grande maioria da população escolarizável, que se evade ou torna-se repetente antes de terminar o primário. Os repetentes maiores de 14 anos são encaminhados para o ensino noturno ou para o mercado de trabalho. Caso o critério fosse o grau de ensino, o contingente acima de 14 anos continuaria dentro dos limites da obrigatoriedade prevista na Lei.

"A admitir escola primária em idade regular, a criança a frequentaria entre 7 e 11 ou 12 anos de idade. entretanto, o censo Escolar aponta os elevados contingentes dos que acima dos 12, ainda cursam aquela escola, sendo significativa a parcela correspondente a 14 anos e, ainda, outras além dessa idade. Entre tornar obrigatório um grau de ensino e tornar obrigatório

o ensino numa determinada faixa etária, opinou a constituição pela segunda hipótese e o fez, a nossa ver, com alta sabedoria. Por duas razões: primeira a de que o limite fixado corresponde aproximadamente à realidade das idades da maioria dos alunos primários; segundo a de que somente a partir dos 14 anos é que a lei admite o trabalho dos menores". (Documenta 66, 1967:104)

A Indicação nº 26, elaborado pelos conselheiros Celso Kelly, Padre Vasconcelos, Dodsworth, José Borges dos Santos e Celso Cunha, demonstra a visão que a C.E.P.M. possuía acerca do ensino primário brasileiro. Os dados sobre evasão e repetência entre 1ª e 2ª séries, não lhes "interessava", nem contava na elaboração de normas e sugestões para o ensino público no país. A opção era não levar em conta a população escolarizável acima de 7 a 14 anos demandando pela escola pública.

A partir dos trechos citados acima sobre a atuação da C.E.P.M. do CFE, torna-se evidente uma das características da Política Educacional do Estado burguês brasileiro: a utilização do sistema educacional para atender às necessidades das elites no poder, tanto no que diz respeito a sua função hegemônica, quanto no atendimento da expansão do setor privado.

A universalização do ensino básico que tem sido uma das propostas da democracia burguesa, é uma luta que ainda terá que ser travada de maneira mais organizada e

explícita pela classe trabalhadora no Brasil e pelas organizações progressistas da sociedade civil do país.

O golpe militar, tinha como prioridade a retomada do crescimento econômico do país, a queda das taxas de inflação e a negociação dos empréstimos estrangeiros. A política educacional fazia parte da política econômica na medida em que o Planejamento Global da Economia Nacional com os Planos Setoriais de Educação definissem as metas a serem atingidas.

No entanto, apesar da educação ter sido colocada como investimento econômico e a erradicação do analfabetismo dada como prioridade nacional, o que se evidencia é a canalização dos recursos públicos para o setor privado e o descaso do Estado com a educação básica e fundamental.

Enquanto a nível do discurso governamental foi proclamada a defesa do ensino básico, na medida em que, se procuraram as evidências empíricas, que comprovem esta intenção, encontram-se apenas os mecanismos fraudadores da suposta universalização do ensino público básico.

A própria atuação da Câmara de Ensino Primário e Médio contribuiu de forma direta, para o escamoteamento das soluções educacionais, em atendimento à população trabalhadora. Aliás, a sua atuação tinha como pressuposto, a adequação das medidas implementadoras da política educacional ao Planejamento Econômico Integrado, elaborado pelos tecnoburocratas após o Golpe militar, cuja principal função

era a expansão da empresa privada, isto é, a acumulação privada do capital.

"Nesse sentido é que o planejamento governamental se transforma numa prática por meio da qual se torna mais fácil a articulação entre o capital monopolista e o Estado. A idéia de planejamento vem sempre acompanhada da idéia de eficácia, de desempenho racionalização ou outros elementos da ideologia do tecnocrata que serve ao capital monopolista; diretamente, na empresa privada nacional e estrangeira; ou indiretamente, na tecnoestrutura estatal.³⁷ (IANNI, 1984:71)

Anteriormente, nos governos de Kubitschek e Goulart já havia sido proposto o planejamento integrado pelo Programa de Metas e pelo Plano Trienal.* No entanto, as idéias de planejamento, modernização, racionalidade e produtividade se tornaram predominantes nos documentos oficiais do MEC, depois do Golpe de 64. A elaboração dos Planos de

* Nesses governos iniciou-se no país a estratégia de elaboração do planejamento econômico-social integral. Os governos brasileiros, adotaram as tendências economicistas que vinham sendo discutidas pelos economistas latino-americanos, em primeira instância, através da CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina - e nas Conferências Latino-Americanas promovidas pelos organismos de cooperação internacional. O Plano Trienal, cujo principal economista que o elaborou foi Celso Furtado, deveria ter sido implementado no período de 1963 a 1965. A carta de Punta del Este e a criação da Aliança para o Progresso eram realizações previstas pelo governo dos Estados Unidos para apoiar a elaboração de programas e planos de desenvolvimento econômico na América-latina.

Desenvolvimento significou a determinação das metas a serem cumpridas pelo desempenho do setor educacional.

O papel do CFE se transformava, a medida em que a burocracia estatal se solidificava no Ministério do Planejamento e passava a dar a direção do Planejamento Econômico. No CFE, em primeiro lugar, se daria a assimilação da nova política educacional e a sua difusão através da implementação de normas para o funcionamento do aparelho escolar. Era também necessário conseguir a adesão do setor educacional ao projeto político-pedagógico em fase de preparação.

Com efeito, em 1968, o caráter normativo e a autonomia no aspecto referente ao planejamento pelo CFE já estava sendo substituído pelos órgãos criados pelo Ministério de Planejamento, entre eles: a COPLED - Comissão de Planejamento da educação - criada em 64; o IPEA - Instituto de Planejamento Econômico e Social, criado em 67; o CNRH - Centro Nacional de Recursos Humanos, criado em 68.

Os planos setoriais de educação eram definidos a partir dos planos de desenvolvimento econômico e social elaborados pelos técnicos do governo - Programa de Desenvolvimento Econômico e Social - 1964 - 1966; Plano Dece-

nal de Desenvolvimento - 1968 - 1970).* O Decreto Lei nº 20, de 25 de janeiro de 1967 estabelecia as funções de planejamento na Secretaria-Geral do MEC. Caberia então, ao CFE, providenciar a legitimação da política econômica do governo para a educação, através da elaboração de normas que alterassem a organização e o funcionamento dos estabelecimentos escolares.

A educação brasileira, paulatinamente foi ajustada aos objetivos econômico-estratégicos dos governos militares. A tônica de transformar a educação em investimento e garantia da segurança nacional, difundiu-se na burocracia estatal, e, na formação dos técnicos do MEC e do CFE.

Para isso, era necessário a atualização da composição daquele colegiado. De tempos em tempos, sob a de-

* IANNI afirma que nos anos de 64 a 70, foram adotadas diretrizes econômicas do mesmo gênero, pois os objetivos das políticas econômicas dos governos Castello Branco, Costa e Silva e Garrastazu Médici se orientaram na mesma direção. Seus principais objetivos eram: reduzir a taxa de inflação; incentivar a exportação de produtos agrícolas, minerais e manufaturados; racionalizar o sistema tributário e fiscal; estimular, sob controle governamental, o mercado de capitais; criar condições e estímulos novos à entrada de capital e tecnologia estrangeiros; conter os níveis salariais em todos os setores da produção; estimular o modernidade das estruturas urbanas; executar o plano habitacional; criar a indústria petro-química; estabelecer novos objetivos e criar novos meios na política de ocupação e dinamização da economia da Amazônia; ampliar os limites do mar territorial; defender e estimular a indústria do café solúvel; formular uma política brasileira de energia nuclear; modernizar as estruturas universitárias; estudar a reforma agrária; propor o plano de integração nacional. (IANNI, 1979:225)

terminação do Executivo, trocavam-se as "peças" do jogo político do CFE. Estabeleciam-se os critérios de escolha dos novos membros em função da consecução dos objetivos, de antemão, determinados pela política econômica governamental e em função dos grandes grupos empresariais do setor educacional.

No início de 1968, houve mais uma alteração no CFE, realizada pelo Presidente Costa e Silva,* significando, desta feita, a continuação das estratégias já adotadas pelo Executivo em relação ao CFE.

Enquanto que, o ano de 1968 marca, para o ensino superior e médio, o endurecimento do autoritarismo do Governo utilizando o aparato de repressão militar em relação ao movimento estudantil, e promulgando a Lei 5540/68 que

* Em 05 de março, deste ano foram nomeados por mandato de 6 anos: Dom Luciano Duarte, Prof. Tharcísio Damy de Souza Santos, Flávio Suplicy de Lacerda (recondução), José Mariano da Rocha Filho, Alberto Deodato Maia Barreto, Roberto Figueira Santos (recondução), Carlos Pasquale (recondução) e José Carlos Fonseca Milano. Os Srs José Carlos Milano e José Mariano da Rocha Filho eram médicos do Rio Grande do Sul, Professores da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do RS. O cons. José Mariano era Ex-Capitão Médico da Brigada Militar e ex-Diretor-Substituto do Hospital da Brigada Militar de Santa Maria (1947). Dom Luciano, bispo-auxiliar de Aracaju, é natural de Sergipe, bacharel em Teologia pela PUC-SP, licenciado em Filosofia pelo "Institute Catholique" de Paris. Carlos Pasquale era formado em medicina (1931), mas dedicou-se à área educacional. Foi um dos proprietários do Ginásio Paulistano, considerado por Esther Ferraz como uma das melhores escolas de ensino médio privado no Estado de São Paulo. Vinculado ao setor de formação de mão-de-obra do SENAI, de onde foi Diretor do Departamento Regional em São Paulo e membro do Conselho Diretor.

implantou a Reforma Universitária, reina, em alguns setores, o silêncio acerca do ensino primário naquele período. O CFE trabalhou quase que o ano inteiro em função dos conflitos entre estudantes, professores e o Governo Federal. Participou de intervenções, processos foram instaurados, auditorias, inquéritos, punições de professores e etc. Atuou mais como "consultor jurídico" e interventor do que qualquer outra função que lhe coubesse. Atuou no processo de expansão do ensino superior, que se iniciou na década de 60. A sua tendência era para aprovação dos pedidos de autorização e reconhecimento de faculdades ou então de avaliação ou de reprovação dos processos,* em função dos interesses clientelísticos e corporativos que o pressionavam.

Apesar disto, não faltaram divergências políticas que faziam queixas à atuação restritiva do CFE em re-

* A respeito das suas atividades no período de 62 - 68, foram feitos 218 pedidos de autorização de faculdades e 152 concedidos; em torno de 145 pedidos de reconhecimento de cursos e escolas de nível superior. As faculdades na área de ciências sociais totalizaram o maior número de pedidos de autorização (55% do total eram para Ciências Econômicas e Contábeis, Administração, Política e Direito). Em seguida vinham os cursos de Medicina e Engenharia, e, finalmente Filosofia, Ciências e Letras. As faculdades que apresentavam menor número de solicitações eram as de Agronomia, Desenho, Artes, Farmácia-Bioquímica, Veterinária, Química e Filosofia (em torno de 120 pedidos em 1968). Além dessas atividades, acrescentam-se os processos de indicação de professores, de aprovação de regimentos e estatutos. Têm-se, então, nessas atividades quase que a totalidade das ações do CFE nos anos 60.

lação ao ensino superior. No início de 1968, o senador Eurico Resende Vice-Líder do Governo no Senado elaborou um projeto de lei para descentralizar o CFE, transformando-o em seis Conselhos Regionais (Fortaleza, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Belo Horizonte) conservando porém as mesmas atribuições do existente.

A principal justificativa do projeto era o fato de que o CFE "estaria dificultando ou impedindo a expansão do ensino superior". Além disso, creditava ao CFE poderes de decisão e direção da política educacional, face à posição privilegiada que ocupava no MEC. Na transcrição de trechos do Projeto de Lei nº 2/68, contidos no Parecer 39/68, afirma-se a existência de interesses clientelísticos e a elaboração de Pareceres, segundo objetivos e causas próprias.

"Este órgão estaria dificultando ou impedindo a expansão do ensino superior, porque, sendo constituído 'em sua quase totalidade de Reitores de Universidades, Diretores e Professores de Escolas', e sendo distribuído às unidades o Fundo de Ensino Superior, 'aumentando o seu número ficará diminuída a parcela que toca a cada um. Então os Conselheiros reagem. Solidarizam-se na defesa do interesse comum.' Isto explicaria a atitude do Conselho, quando deixa de autorizar o funcionamento de novas escolas e tais seriam os móveis subalternos dos membros deste Colegiado." (Documenta 80, 1968:9)

Na justificativa do Parecer nº 39/68, o conselheiro José Barreto Filho argumentou em defesa do CFE, contra as injunções político-partidárias do Senador Eurico Rezende:

"Por outro lado, não é procedente o libelo contra o atual Conselho apresentado perante o Senado Federal. Ao contrário de ser o órgão supremo como diz a justificação do projeto, o Conselho foi constituído na Lei de Diretrizes e Bases para exercer atribuições especificadas (art. 9º), as mais importantes delas necessitando, para ter força executiva, da homologação do Ministro da Educação e Cultura (parágrafo 2º, do art. 9º), o Conselho Federal de Educação vem desenvolvendo um labor sério e fecundo na aplicação e difusão dessas diretrizes em todo território nacional. Pode-se afirmar, malgrado o risco indicado no velho rifão popular - "elogio em boca própria é vitupério," que o Conselho tem sido o propulsor de todo o processo educacional e das profundas transformações que se estão operando na mentalidade, nos métodos e na estrutura das instituições de educação". (Documenta, 80, 1968:11)

A motivação do Senador, parece ter sido, ao elaborar o anteprojeto, a redução das influências do PSD na atuação e na escolha dos membros do CFE, como explicita o texto do anteprojeto do Senado:

"A idéia de criar um órgão técnico de alto nível ao qual competia a política educacional tem essas raízes políticas também. Transigiu o velho e sabido PSD, certo como estava de que, ainda

por bastante tempo, teria forças para impor os nomes que constituíram o Conselho Federal de Educação". (Apud. documenta 80, 1968:10)

Ratificando o Parecer nº 39/68, o conselheiro Celso Kelly apresentou a Indicação nº 4/68 - aprovada em 01.02.68, na qual retomava a questão da unidade de intenções e ações entre o executivo e o CFE.

"Em conclusão, a política do Conselho Federal de Educação na expansão de oportunidades no ensino superior se sintoniza com a do Governo Federal, resultando desta exposição que os embaraços não ocorrem no Conselho nem por causa do Conselho, porém na escassez de recursos e elementos docentes, bem como na demora de liberação de verbas, circunstâncias estranhas ao próprio Ministério da Educação". (Documenta 80, 1968:91)

A respeito do papel do CFE no controle da qualidade dos cursos de ensino superior, o Conselheiro Kelly esclarece os critérios adotados. Entre estes, a concessão de bolsas de estudo.

"50) entre autorizar escolas de nível superior, que não oferecem garantias de êxito, com ameaças ao ensino, e denegá-las de plano tem preferido propor diligências que supram as deficiências, a fim de que, em curto prazo, alcancem o deferimento, desde que cumpram as exigências mínimas...
60) entre introduzir no sistema de ensino superior escolas de má qualida-

de, em prejuízo dos próprios estudantes e adotar outras modalidades de solução em seu favor, tem optado por estas, a saber: a) maior número de bolsas destinadas a estudantes de cidades do interior em que não haja escolas superiores; b) concessão de bolsas a estudantes não aproveitados para matrícula em escolas de outras cidades que ainda ofereçam vagas;..." (Apud. Documenta 80, 1968:90)

O CFE exercia, prioritariamente, a função de organizador da rede de ensino superior público e privado, mantendo uma estrutura administrativa onerosa para a sociedade civil, sem nenhum retorno para a população marginalizada pelo sistema elitista de ensino. Os gastos com diárias, passagens, jetons, gratificações outras, pro-labores e etc, eram investidos prioritariamente em prol do ensino superior.

Com efeito, os recursos orçamentários destinados à expansão e aperfeiçoamento do ensino primário eram distribuídos através de convênios entre os Estados, os Municípios e os estabelecimentos privados de ensino. O decreto nº 59.451, 23.11.66, estabelecia a proporção de 15% do total dos recursos de cada Estado que poderiam ser destinados a estabelecimentos privados, desde que comprovada a "gratuidade de seus cursos" e satisfaçam as demais exigências estabelecidas". (Documenta 80, 1968:143)

A produção da C.E.P.M. sobre o ensino primário em 1968, se resumiu à elaboração da Indicação nº 9, cujo

assunto era "Diretrizes para um Plano de Educação Para o Setor do Ensino Primário e Médio". Nela estão contidas as idéias básicas para a elaboração de um Plano de Educação para esses níveis de ensino. A proposta de Vasconcelos era reabilitar o CFE das suas competências na área de planejamento, que estava sendo esvaziada pelo predomínio do trabalho dos planejadores do Ministério de Planejamento e da Secretaria-Geral do MEC. A idéia central era planejar a educação dentro da visão economicista, contanto que isto fosse feito pelos próprios educadores, que teriam mais capacidade para "priorizar a formação humana" no sistema de ensino.

"Na medida em que se impôs a necessidade de planejar a vida econômica, foi crescendo também o interesse pelos planos de desenvolvimento educacional, estritamente relacionados com os planos de produção. Dêste modo, pode afirmar-se que o planejamento da educação nasceu de certo modo na mão dos economistas. Êste fato tem trazido como consequência alguns inconvenientes. Por lei universal do espírito humano o especialista tende a projetar o enfoque e o método de investigação próprios de sua disciplina sobre as demais disciplinas científicas. Será indispensável a presença do educador ao lado do economista no planejamento da educação, a fim de que o enfoque cultural (isto é, a consideração da educação como bem de consumo) não seja absorvido pelo cálculo de rendimento, que reduziria a educação exclusivamente a uma inversão produtiva". (Documenta 84, 1968:95)

Uma outra tarefa desempenhada pelo CFE foi a implantação de conteúdos de ensino ligados à ideologia de Segurança Nacional difundida, pela ESG - Escola Superior de Guerra.

"A Escola Superior de Guerra (Matriz ideológica da ditadura) ainda que nascida na década de 40 (foi fundada em 1949 no governo do General Eurico Gaspar Dutra), resurge em 64, ideologicamente integrada por três idéias: segurança, desenvolvimento e potência, que dinamizam a prática dos governantes (a idéia de "potência emergente" foi acrescida ao modelo inicial de segurança e desenvolvimento). Seus intelectuais estão com o compromisso selado com o capitalismo internacional e tomam a meta de formar uma "nova mentalidade" no cidadão brasileiro. Cidadania de meia cara, desde que é uma cidadania administrada, tutelada pelas Forças Armadas e comprometida com a produção consumo / mercado mundial. (SABÓIA, 1989:43)

Através do Parecer nº 649/68 aprovado, em 10.10.68, pelo Processo 706/68, no plenário do CFE, o documento que reiterava as idéias do Deputado Jaime Câmara, de incluir a disciplina Educação Moral e Cívica nos diversos sistemas de ensino do País em caráter de obrigatoriedade (Projeto de Lei nº 770/67). Na apresentação do seu voto como relator do Processo, Dodsworth dizia:

"Os iterativos pronunciamentos do Conselho Federal de Educação, sobre a matéria, constantes de pareceres, indicações, promoção de Símpósio, (re-

lação anexada ao Parecer) demonstram a sua invariável preocupação em aproximar o que o projeto ora pretende": "fortalecimento do Poder Nacional em seu campo psico-social". (Documenta 93, 1968:9)

No texto do processo, o relator aponta outras medidas já efetuadas pelo CFE, em função dessa determinação da ESG. Dentre elas estão a elaboração do documento **Normas para o Ensino Médio**, incluindo no seu currículo a disciplina **Organização Social e Política Brasileira**; a **Organização do Simpósio Nacional de Educação Cívica**; e os estudos para a Reforma de 1º e 2º graus que já estavam sendo feitos contando com a colaboração do anteprojeto de Jaime Câmara.*

Entre os anos de 1962 a 1970 o CFE elaborou em torno de 11 pareceres sobre a questão da Educação Moral e Cívica. A III Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais em 1966, versou sobre o mesmo tema.

A Indicação nº 8/70, elaborada por Dom Luciano, aconselhava a introdução desses conteúdos em quase todas as disciplinas do currículo, como o ponto mais importante da formação da personalidade do educando.

* A propósito da imposição dos conteúdos da Escola Superior de Guerra, através da disciplina Educação Moral e Cívica no ensino de 2º grau, em substituição à disciplina Filosofia. Cf.: (SABÓIA, 1989)

"Com o objetivo de promover a Educação Moral e Cívica, os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino deverão valer-se das aulas das disciplinas mais relacionadas com a Educação Moral e Cívica, como sejam: Filosofia, Religião, História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil, Sociologia, História da Educação, Economia, Língua e Literatura Brasileira etc., a fim de que, na ministração das mesmas, sejam acentuados os aspectos morais e cívicos que apresentam". (Documenta 127, 1970:502)

A tônica do Executivo Militar era difundir através do aparelho escolar a ideologia da ESG, que saiu dos quartéis para orientar também as escolas dos civis, direcionando para uma nova mentalidade, segundo suas intenções e finalidades educacionais.

"Os Graduados da ESG reformularam o currículo da Academia Militar de Agulhas Negras para refletir a marca das ciências sociais da ESG. Parece possível que o expurgo de professores universitários na primavera de 1969, ocorreu, parcialmente, para dar lugar para os Graduados da ESG. Isto, especialmente, parece ser o caso da Universidade de São Paulo e da Universidade do Rio de Janeiro. A ESG é a maior fábrica de ciência social em toda América Latina e está rapidamente chegando para dominar aquelas disciplinas no BRASIL". (MCCANN, S.d.:9)

O Governo Costa e Silva iniciou um processo de imposição ideológica, através da coerção, na sociedade civil que atingiu o interior das universidades e das escolas de primeiro e segundo graus*. Mas que, certamente, não visava resolver o problema da seletividade da escola brasileira em termos quantitativos e qualitativos. A virtual realização do projeto de "transformação da Universidade brasileira" culminou com a Reforma Universitária, através da Lei 5540/68.

A partir da influência do General Meira Mattos comandante da Academia Militar das Agulhas Negras, um grupo de trabalho elaborou o anteprojeto da lei que foi aprovado pelo Executivo, sem restrições. Em regime de urgência, foi implantada a Lei da Reforma Universitária para erradicar os protestos que vinham ocorrendo em várias Universidades do país e "redirecionar" o ensino superior do país.

* Nos anos pós-64, os governos militares garantiram a força do Poder Executivo sobre os demais poderes (legislativo e judiciário) e sobre a sociedade civil através da introdução dos Decretos-Lei e Atos Institucionais. A Reforma Universitária foi realizada sob a ação dos Atos institucionais vigentes. O que não era controlado pelos Planos Econômicos que interferiram nos setores básicos da economia nacional, passou a ser controlada pelos Atos Institucionais: a educação, a cultura, os meios de comunicação de massa e etc. As manifestações contrárias a essas medidas foram reprimidas pela política e pelos aparelhos repressores do governo. O Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968 coroava a centralização do poder no Executivo Militar e interditava a atuação do Congresso Nacional, e do poder judiciário.

Em relação ao ensino primário e secundário, o Governo Federal permaneceu prometendo complementar as redes municipais e estaduais, sem providenciar meios, para realização desses discursos. Em mensagem ao Congresso o presidente Costa e Silva proclamava:

"No triênio 1968-1970, o Governo Federal continuará dando especial ênfase ao setor educacional (...) No ensino primário, orientará as transferências de seus recursos aos estados e municípios por critérios que visem certas metas consideradas de prioridade absoluta: o cumprimento da obrigatoriedade escolar para a população de 7 a 14 anos das capitais e grandes centros urbanos das várias unidades da Federação e a erradicação do analfabetismo em todas as capitais estaduais. Serão incrementados os cursos para treinamento de professores e administradores escolares e ampliar-se-á o atendimento ao estudante através dos programas de alimentação, material escolar e livros-texto". (COSTA E SILVA In: MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1987:396)

Com efeito, a Política Educacional do governo Costa e Silva não extrapolava as determinações da Política Econômica delineada pelos seu antecessor, cabendo-lhe a continuidade das diretrizes já formuladas. O que parece ter sido inovador, foi a acentuada proclamação da necessidade de obter um "desenvolvimento auto-sustentável", e da preocupação com a "formação do homem brasileiro." Permanecia a ten-

dência antiga, de descompasso entre as medidas prevista no discurso governamental, e a sua realização efetiva.

No ano de 1969, o incremento de matrículas no ensino primário em relação ao ano 1967, foi apenas de 3,0% e os recursos repassados às redes estaduais e municipais foram da ordem de NCr\$ 33,8 milhões. As iniciativas governamentais incluíram cursos e treinamentos para administradores e docentes, o incremento do programa de alimentação escolar com a construção de uma "fábrica de comida", em Niterói, a implementação do projeto "Operação-Escola" e do MOBREAL. (COSTA E SILVA In: MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1987:399)

O projeto especial "Operação escola" do Programa Estratégico para o Desenvolvimento visava o cumprimento da obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos nas capitais e cidades com maior grau de desenvolvimento. Criado pelo Decreto nº 63.258, de 19.09.68, visava atender a demanda de mão-de-obra nas regiões em processo de industrialização mais acelerada. (FOINA, 1979)

"Partindo dos dados fornecidos pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura do MEC¹⁹, comparemos o período abrangido pela Operação com períodos cronologicamente equivalentes, seguindo a evolução quantitativa do ensino primário de 1960 a 1972. Temos o seguinte resultado: no período 60 - 62, o ensino primário cresceu 14,5%; em 62 - 64, 22,5%; em 64 - 66, 6,4%; em 66 - 68, 16,7%; em 68 - 70, 16,7% e 70 - 72, 17,9%. Como se vê, mesmo limitan-

do-se ao aspecto quantitativo, a "Operação Escola" não conseguiu resultado significativo". (SAVIANI, 1983:127).

Com efeito, esse foi um dos projetos do MEC, que estabeleceu metas para "resolver o problema da educação dos 7 a 14 anos mas que terminou, como de costume, em mais um relatório de pesquisa". A idéia central do programa era aumentar a produtividade da escola primária para "torná-la fator ponderável" para o desenvolvimento econômico do país, proporcionando uma formação adequada aos educandos tendo em vista os objetivos nacionais.

No que se refere ao ensino médio, foi criado, em 1968, Decreto nº 63.914, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio, visando a formação dos professores para o ciclo ginasial. Era uma tentativa de introdução do modelo de escola técnica secundária norte-americana, transplantado para o Brasil.

O papel do CFE na implantação desses programas era, na verdade, de aprovar e ratificar as iniciativas do governo, encontrando, indubitavelmente as justificativas "pedagógicas", para a aprovação dos processos que lhes eram enviados. Tornando-se, cada vez mais, um mero órgão executor da política educacional determinada pelo Executivo, o CFE nem sequer ousava a propor alterações no processo de escolha de seus membros, ou tampouco, na rotina dos trabalhos que lhes eram atribuídos.

Nesse sentido, o Conselho não deu parecer favorável ao Projeto-de lei nº 76/68, de autoria do Senador Josaphat Marinho, que condicionava a nomeação dos seus membros à aprovação do Senado Federal. A justificativa seria dada pelo Parecer nº 34/70, cujo relator foi Vandick L. Nóbrega:

"Não obstante as ponderações apresentadas, não nos parece aconselhável que a participação do Senado Federal na escolha dos membros do C.F.E., que deve obedecer mais a um critério de escolha sob o aspecto técnico do que político, se para a consecução deste objetivo, no que pesem algumas das considerações apresentadas, o Poder Executivo está mais apto ao desempenho dessa escolha". (Documenta 110, 1970:13)

Em outra oportunidade o CFE, após alguma recalcitração, acabou aprovando o Projeto de Lei nº 832/67, da Câmara de Deputados que, pretendia fazer uma revisão da LDB, em função da conjuntura educacional. Era preciso adequar o aparelho escolar às facções políticas em luta hegemônica, que perpassavam também o Poder Legislativo.

Através do Novo Regimento do CFE, aprovado pelo Presidente da República, em julho de 1969, através do Decreto nº 64.902, a Câmara de Ensino Primário e Médio concentrava todas as suas atribuições nas questões do Ensino Médio, omitindo-se em relação ao ensino primário (Art. 27), a não ser, a elaboração de normas para o funcionamento dos

sistemas educacionais dos territórios federais e para os respectivos planos de educação.

Por ocasião da primeira visita do recém empossado Ministro da Educação Jarbas Passarinho (06.10.69), o Conselheiro Dom Luciano na saudação ao visitante se colocou, em nome do plenário, a sua inteira disposição.

"O Conselho Federal de Educação, Senhor Ministro, não é apenas o alto colegiado de assessoramento do Ministro, que procura com êle, traçar as grandes linhas da política educacional do País. Também não é somente o órgão de extrema importância, no qual o Ministro se apóia, ouvindo seu parecer, quando pressões políticas e das ordens mais variadas batem às portas de seu Gabinete. O Conselho Federal de Educação é antes de tudo, o Cenáculo da experiência educacional brasileira. (...). O Conselho Federal de Educação, por minha palavra, se declara pronto a prestar ao novel Ministro o melhor de sua cooperação, oferecendo-lhe, antes de mais nada, sua experiência educacional".
(Documenta 106, 1969:11 - 12)

A propósito das funções do CFE, o Padre José de Vasconcelos, se manifestou na Indicação nº 9/68, onde as classificou em normativas (estabelecimento de normas e medidas para organização e funcionamento) e instrumentais (contribuem indiretamente para a expansão e aperfeiçoamento). Em linhas gerais, ele desejava que o Conselho fosse um órgão "central" no planejamento da educação do país.

"Pelas suas atribuições é o Conselho Federal de Educação o órgão com poderes para estruturar a educação nos vários graus e ramos como a lei lhe conferiu, os verbos que o legislador empregou para expressar a competência deste colegiado levam facilmente a uma conclusão: o Conselho não é filtro, é fonte; não funciona como compasso, que delimita o campo, mas como bússola que define a orientação sem tolher a iniciativa aos educadores e as instituições educacionais". (Documenta, 84, 1968:91)

As palavras de Dom Luciano e Vasconcelos esclarecem o que foi e o que tem sido a função dos intelectuais nos conselhos técnicos dos regimes autoritários e ditatoriais. Sua tarefa primordial é colaborar para que o Poder Executivo possa controlar os aparelhos de hegemonia do Estado Burguês e favorecer aos interesses da iniciativa privada. Esses intelectuais e burocratas se reúnem, periodicamente, no intuito de aprimorar os mecanismos de construção da hegemonia da grande burguesia, através da educação nacional. A educação, enquanto objeto de luta hegemônica, tem sido planejada segundo as determinações das forças políticas dominantes do Estado Burguês que se configurou no Brasil.

Os governos contra-revolucionários dos generais Castello Branco, Costa e Silva e Garrastazu Médici adotaram medidas econômico-sociais, que visaram promover a educação, como investimento econômico no processo de desenvolvimento nacional. Esse processo culminou com a implantação

das Reformas Educacionais do Ensino Superior em 1968 (Lei 5540) e do Ensino de Primeiro e Segundo Graus em 1971 (Lei 5692).

CAPÍTULO V

A ATUAÇÃO DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO NO
PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL
PÓS-64.

O início da década de 70 foi o momento de apresentação da versão legal das novas diretrizes e bases da educação nacional. A questão central embutida no anteprojeto elaborado era a implantação do projeto político-pedagógico de atrelamento do setor educacional ao planejamento econômico-social de aceleração do capital monopolista no país.*

A ascensão do General Médici** à Presidência da República e o trabalho que vinha sendo desenvolvido pelo Coronel Jarbas Passarinho no MEC, significaram a institucionalização da política de investimento no setor educa-

* Em 1969, foi criado o primeiro Grupo de Trabalho da Reforma de Ensino Fundamental, através do Decreto nº 65.189, de 18.09.69, cujos trabalhos só foram retomados em 1971, pelo 2º grupo de trabalho que elaborou a Lei 5692/71.

** Quando em 1969 o Presidente Costa e Silva se afasta da Presidência gravemente enfermo, o vice-Presidente Pedro Aleixo foi impedido de tomar posse. Foi formada uma Junta Militar (Aurélio de Lyra Tavares, Márcio de Souza e Mello e Augusto Hamann Rademaker Grünewald) que empossou o General Emílio Garrastazu Médici, o candidato das Forças Armadas, eleito indiretamente no Congresso Nacional em Outubro de 1969. (Cf. VIEIRA, 1985:30)

cional, como garantia da formação do capital-humano*, necessário ao processo de modernização da sociedade face ao processo de industrialização e concentração de capital de forma mais acelerada.

"Note-se que tanto o Governo Garrastazu Médici, em 1970, como o Governo Castelo Branco, em 1965¹⁸, estavam interessados em controlar as contradições sociais, por meio do fortalecimento do Poder Executivo. Tratava-se de reforçar o "centralismo autoritário", a fim de que a política econômica governamental pudesse ser formulada e executada com um mínimo de obstáculos e distorções, e o máximo de eficácia." (IANNI, 1979:247)

O Governo Garrastazu não apresentou nenhum novo plano sistemático de desenvolvimento econômico à sociedade civil. O Poder Executivo detinha o controle da situação político-econômica, através das medidas autoritárias, que se expressavam através dos Atos Institucionais, sem precisar dar satisfação dos seus atos, aos Poderes Legislativo e Judiciário. A "democracia representativa" havia sido superada pela "democracia social", cujo poder se centralizava no Executivo Militar.

* Sobre o conceito de capital-humano, numa visão ideologizada da relação capital-força de trabalho, nas relações sociais capitalistas de produção, consultar a obra de SHUTZ, T. O Capital Humano.

Dentre as medidas implantadas pelo Presidente Médici, incluía-se a preparação da burocracia com os princípios da segurança nacional e a adoção da administração de cunho técnico científico que aperfeiçoaria os mecanismos controladores do aparelho estatal.

Nas palavras do Ministro Antonio Delfim Neto contempla-se a função primordial, alcançada pela tecnoburocracia, no processo de modernização do Estado:

"É absolutamente imperioso modernizar a administração pública, universalizando o recrutamento, respeitando o sistema do mérito e incutindo-lhe atitudes e valores compatíveis com a sociedade que se deseja construir. Sem essa modernização, que é um requisito fundamental para realizar o desenvolvimento econômico, nunca será possível manter a continuidade dos objetivos, porque é evidente que, no nível que realmente conta (isto é, no nível das regulamentações), quem administra o país é o burocrata: é ele quem diz quem paga e quem não paga impostos; quem decide o que é similar nacional; quem determina os níveis das tarifas alfandegárias; quem determina a expansão do crédito; quem acaba impondo as prioridades, quem recebe as benesses ou as punições." (IANNI, 1979:248)

A Política Econômica implementada por Delfim dava continuidade às diretrizes econômicas, que vinham sendo elaboradas nos anos anteriores. A diretriz que orientou o conjunto da Política Econômica, nos anos 1964 - 1970, sintetizam-se nas palavras do próprio Presidente Garrastazu,

ao apresentar o Programa de Metas e Bases para a Ação do Governo:

"Consolidação no Brasil de um sistema econômico de equilíbrio entre governo e setor privado, com a presença da empresa pública, da empresa privada estrangeira em proporção que assegure de forma continuada a viabilidade econômica e política do sistema.²³ (Apud. IANNI, 1979:252)

Essa diretriz favoreceu a aceleração da concentração de capital, através da associação e fusão de empresas do mesmo setor produtivo, e, a expansão de empresas multinacionais no mercado brasileiro. O governo brasileiro adotou as Recomendações do FMI e dos demais organismos internacionais, liderados pelo imperialismo dos Estados Unidos, que visavam a consolidação do modelo de desenvolvimento econômico dependente, na América Latina.

Como vemos, a política econômica governamental e as tendências de expansão da empresa multinacional combinaram-se positivamente. Assim, as relações entre o Estado e a Economia surgem sob uma nova perspectiva. À medida que o poder público foi levado a manipular as condições da vida econômica, de modo cada vez mais amplo e profundo, criaram-se novas perspectivas para o funcionamento e a expansão da empresa privada, nacional ou estrangeira. Isto é, o Estado foi levado a interferir de modo crescente na economia, principalmente para aperfeiçoar as condições propícias aos investimentos e negócios privados. Por um lado, o poder público reelaborou e

aperfeiçoou as garantias políticas, para que os investidores estrangeiros pudessem sentir os seus interesses assegurados. (IANNI, 1979:273)

A Política Econômica que foi adotada favoreceu a burguesia multinacional e ocasionou o enfraquecimento de algumas facções da burguesia nacional. A política anti-inflacionária ocasionou o arrocho salarial dos trabalhadores através de uma política operária, que beneficiava aos compradores da força-de-trabalho, isto é, ao capital da empresa multinacional e da grandes empresas nacionais.

No entanto, através do discurso democrático de "reconciliação popular" o governo elaborou políticas sociais, entre elas, a da educação que tinham por objetivo atender algumas reivindicações das camadas majoritárias da população: elevação dos índices de escolarização, erradicação do analfabetismo, adequação do produto escolar ao mercado de trabalho visando o "bem estar do jovem trabalhador", etc.

A Política Educacional do Governo Médici, sob a direção do Ministro Jarbas Passarinho, estava atrelada ao projeto de investimento em setores básicos como a educação e saúde, em função da melhoria dos índices de desenvolvimento econômico, para ser considerado internacionalmente como um dos países em vias-de-desenvolvimento.

Jarbas Passarinho pretendia a transformação da educação em investimento, para favorecer ao "homem", ao

"cidadão", aumentando a sua produtividade e a oferta de emprego. A proposta seria conciliar os binômios homem-tecnologia com tecnologia-produção. A seu ver, não haveria inconveniente nesse projeto, na medida em que esse processo propiciasse o crescimento econômico do país.

"A educação passou a ser considerada não como mera despesa de consumo, mas sim como aplicação de investimento e, em alguns casos até, passou a ser considerada como pré-investimento; tanto a Educação, como a Saúde, como outros setores prioritários do governo. Não vejo, de maneira nenhuma, como a Pedagogia possa ser prejudicada pelo fato de ser a Educação considerada como investimento, e não despesa de consumo." (Apud. COVRE, 1983:197)

Uma das características do Governo Médici era a eliminação dos opositores ao projeto político-econômico através de medidas coercitivas e repressivas.

Aos que se opunham ao seu governo, Médici imputava a subversão:

"No campo moral, os esforços dos nihilistas concentram-se na tentativa de destruir, especialmente pelo ridículo, os valores fundamentais em que se assentam as nossas tradições: a família, o culto aos antepassados, a dignidade do sexo, a fé em Deus e a crença de que o homem foi feito à imagem e semelhança do criador. Tentam os marxistas revolucionários uma revisão da História, para substituir no altar da Pátria, os nossos heróis pelo anti-herói, como forma de agressão ao cerne da sociedade." (MÉDICI In: MINISTÉRIO

DE EDUCAÇÃO - INSTITUTO NACIONAL DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1987:414)

O "humanismo associado à técnica" e à "Segurança Nacional", tinha como corolário o respeito às instituições sociais estabelecidas, à hierarquia e ao Estado burguês. A finalidade mais alta da educação deveria ser a garantia da "cidadania democrática" e a prevalência dos valores espirituais e morais sobre os materiais. A "desintoxicação ideológica de valores alienígenas" deveria proporcionar liberdade individual e igualdade social a partir dos ideais "democráticos". Esses pressupostos ideológicos eram apresentados pelo Estado Ditatorial Militar como sendo valores do "capitalismo social".

"Por isso, o Decreto - Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969, é peça de alta significação no quadro do ensino brasileiro, restaurando a antiga e saudável prática de apresentar aos jovens, no seu aprendizado de cidadania, os pró-homens de nossa nacionalidade, ao mesmo tempo em que se lhes fortalece a crença nos superiores princípios da democracia brasileira. (Ibid. p. 414)

A estratégia coercitiva do Estado autoritário contou com a aprovação das camadas médias e de grande parcela dos trabalhadores da educação, entre eles os professores e funcionários dos órgãos administrativos do MEC.

"Dir-se-ia que a partir de 1970 o regime autoritário não apenas agia na defensiva, desmantelando todas as organizações que representavam uma ameaça real ou possível, mas passara para a ofensiva, procedendo a uma ampla mobilização pelo alto, visando criar uma consciência nacional incondicionalmente favorável aos desígnios do grupo no poder. Portanto, não apenas se desmobilizou a "sociedade civil", amordaçando-a e sujeitando-a inteiramente à "sociedade política", como se tentou mobilizar amplamente a sociedade brasileira a partir da própria "sociedade política". (SAVIANI, 1987:132)

A reforma administrativa do MEC e a Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus vieram para aprimorar o projeto do Governo de atrelar a educação ao desenvolvimento econômico, na perspectiva do "Brasil Potência".

"A nova estrutura do Ministério de Educação e Cultura levou à departamentalização da Secretaria de Estado e à distribuição racional de seu trabalho administrativo, agrupado em duas linhas: a) as atividades-fim, coordenadas, na Secretaria Geral; b) as atividades-meio, coordenadas pela Secretaria de Apoio. em 1971, com o desdobramento da reforma administrativa atuarão os departamentos mediante a administração por objetivos, quicá a primeira experiência que, nesse sentido, se fará em toda a América Latina". (MÉDICI In. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E ESQUISAS EDUCACIONAIS, 1987:409)

Não houve oposição sistemática ao projeto pedagógico do governo autoritário para o ensino primário e

médio. A sociedade civil esteve ausente das decisões da política educacional implantada. Em algumas ocasiões, facções das classes médias aplaudiram as medidas governamentais. O Poder Legislativo também se curvou ao projeto elaborado sob as determinações do Executivo.

"Assim é que a Lei 5.692 foi saudada como uma verdadeira panacéia, como a redenção definitiva da educação brasileira. E para essa cruzada foram ruidosamente convidados todos os brasileiros, os quais acorreram entusiasticamente em grande quantidade. Não faltou, pois, a convocação de todos para participar da construção do "projeto nacional" de redenção, de desenvolvimento, de "Pátria Grande", o então chamado projeto de construção do "Brasil Potência". (SAVIANI, 1987:131)

As mensagens presidenciais de Médici ao Congresso Nacional, durante os anos de 70 a 74, não deixavam de mencionar as alterações pedagógicas que estavam se dando no Sistema Educacional Brasileiro. A ênfase foi colocada nos fatores internos à escola, no que dizia respeito à sua administração, organização e funcionamento, e nos fatores ligados à expansão e manutenção do ensino.

"Espera-se que a reformulação dos currículos, no ensino fundamental, corrija, em parte, o binômio evasão-repetência, que o tem caracterizado. Entretanto, numa política bem mais atuante da Campanha Nacional de Alimentação Escolar, de par com a construção das escolas nas áreas perifé-

ricas dos grandes aglomerados humanos, bem como sua interiorização nos municípios, poderá ser a solução adequada para o problema. (MÉDICI, In. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1987:407)

E mais adiante explica o Presidente Médici a tônica que viria prevalecer na reforma do ensino primário e médio:

"A nova estrutura do ensino fundamental, segundo o projeto de lei a ser enviado, em abril próximo ao Congresso Nacional, marcará a ruptura definitiva com a natureza do ensino de mera preparação geral, passando todas as crianças pelas oficinas de prática (eletricidade, motores, madeira, massas, agricultura, etc.), a fim de despertar vocações e orientar a escolha da futura carreira profissionalizante". (Ibid. p. 411).

A aprovação do CFE, aos objetivos governamentais, era tácita e se explicitava nos documentos onde expunha sua doutrina pedagógica. Por ocasião da elaboração do Plano Setorial de Educação, que faria parte do I Plano Nacional de Desenvolvimento, 1972 - 1974, o CFE elaborou um estudo que foi incorporado àquele, na parte doutrinária, pois o restante já havia sido feito pelos técnicos do Ministério de Planejamento. O texto faz referência aos grandes objetivos nacionais, à função da Educação de "valorizar o nosso Homem" e de contribuir para a sociedade democrática,

isto é, uma educação voltada para o desenvolvimento.

"Na linha desse pensamento, a Educação deverá significar o esforço para transmitir, não apenas conhecimentos e técnicas, mas lealdade para com os valores e ideais que sustentam e animam a Nação Brasileira e sentimento efetivo de solidariedade universal".
(Documenta 127, 1971:2)

Ao CFE, caberia implementar os objetivos "reais" da política educacional do governo: favorecer a expansão do setor privado e "proclamar" a importância da universalização do ensino primário para toda a população, em função da construção da "Nação Brasileira", no âmbito da construção da grande potência desenvolvida.

Os objetivos educacionais estabelecidos naquele documento do CFE refletiam as idéias dominantes, já que sua função primordial seria a adequação do aparelho escolar ao planejamento econômico do governo. Dentre os Grandes objetivos Nacionais no campo da educação constam os seguintes:

"1- A educação deverá favorecer a plena realização do indivíduo em todos os planos, levando-o a assumir as responsabilidades inerentes à sua condição de cidadão e membro da comunidade humana.

2- A Política Educacional e a Política de Recursos Humanos fixarão as diretrizes tendentes a proporcionar ao povo brasileiro a educação ajustada à construção de uma sociedade aberta, capaz de harmonizar Humanismo e

Tecnologia.

3- O processo educacional, inspirado nos ideais democráticos - síntese de liberdade individual e bem comum - deverá orientar-se de forma a estimular a crescente participação do povo na construção nacional, assegurando-lhe crescente participação nos benefícios do desenvolvimento". (Documenta 127, 1971:5)

Apesar desses objetivos não divergirem das metas governamentais, este item do documento do CFE não foi anexado ao Plano Setorial de Educação*.

Os documentos doutrinários, que teriam ampla difusão, ou que seriam utilizados nos documentos oficiais de estabelecimento das metas da política educacional, continham a reiteração do objetivo de universalização do ensino básico. No entanto, em muitos pareceres de circulação restrita, os "objetivos nacionais" surgem de forma de contenção e restrição do ensino obrigatório de 7 a 14 anos, principalmente em regiões menos desenvolvidas.

Um exemplo desse fato é a análise de pareceres sobre a questão da obrigatoriedade da escola de ensino primário e médio. O CFE se manifestou contra a expansão do sistema (Par. nº 475/70) e, também contra a municipalização do primário (Par. nº 461/70 da CEPM). As justifica-

* A respeito desta questão consultar (HORTA, 1982:213).

tivas dos pareceres reiteravam o caráter recessivo da política educacional implantada a partir de 64 para a escola primária.

No Parecer nº 461/70 considera, o CFE, a inaplicabilidade do Projeto de Lei de Raymundo Boguea na maioria dos municípios brasileiros, pelo fato de obrigar a manutenção de ensino gratuito para toda a população escolar de 7 a 14 anos, fixando os prazos para cumprimento desta obrigação. Além disto, todos os municípios seriam "obrigados" a instalar e manter um Centro de Treinamento Permanente para professores leigos. O autor deste Parecer foi o Conselheiro Padre Vasconcelos.

Por outro lado, o Conselheiro Clóvis Salgado, através do Parecer nº 475/70, desaconselhava a idéia de criação de um Banco Nacional de Desenvolvimento da Educação e de uma Secretaria do Bem-Estar Social do Estudante, contida no Projeto do Major Waldemar Gomes Filho do serviço de intendência do Exército, que fora enviado pelo Presidente da República ao CFE, para apreciação. O seu voto explicitava as razões do Parecer:

"O Relator, de princípio, quer louvar o ilustre Major Waldemar Gomes Filho pelo trabalho que veio de realizar. Mesmo não concordando, na totalidade, com o quadro pintado pelo autor, verifica que se a ele fôsse oferecido todo o elenco de estatísticas disponíveis, poderia ter precisado ainda mais aquilo que, com consciência, afirma. As muitas iniciativas do

Ministério da Educação e Cultura estão aí a demonstrar o louvável esforço governamental que tem sido feito. Não é de prever, como não ocorre mesmo em países desenvolvidos que a totalidade dos jovens esteja no sistema educacional. Tendo sido responsável pela formação preliminar de propostas orçamentárias do Ministério da Educação e Cultura, sabe o relator das dificuldades com que se vê o administrador quando tem de repartir o mínimo disponível por inúmeras instituições. Para usar de uma expressão própria do titular da Pasta da Educação, "sabe-se como é difícil repartir a riqueza da nossa pobreza entre tantos". (grifos nossos) (Documenta 116, 1970:130)

Enquanto elevou-se o número de vagas no ensino superior entre 68 e 70, no ensino primário e ginásial não houve alteração significativa, considerando o crescimento da população. Esse fato se reflete no trabalho normativo do Conselho.*

Ao tomarmos como referência o trabalho de autorização e reconhecimento de cursos e faculdades na alçada do CFE, podemos inferir o que foi a sua atuação, no pe-

* No relatório das atividades desenvolvidas pelo CFE, no período de novembro de 1969 a abril de 1970, há a apresentação dos dados referentes a expansão do ensino superior: elevou-se a 88 o número de autorizações concedidas a escola e cursos, totalizando o aumento de 6.143 novas vagas. Desse número, 1.401 vagas foram para Administração, 825 para o Direito, 375 para Letras, 230 para Arquitetura e Urbanismo, 290 para Matemática, 280 para Licenciatura Curta em Ciências, 260 para Pedagogia, 300 para Educação Física. Todos os outros cursos tiveram em torno de 100 vagas, ou menos. (Documenta 113, 1970:223 a 266)

período 64 a 71, como um dos órgãos centrais na implementação das políticas educacionais dos governos militares. O caráter elitista do sistema educacional foi se acentuando à medida que não houve o crescimento real do ensino primário nas escolas públicas destinadas à grande maioria da população.

E o CFE já previa essa contenção do ensino público a partir de 64. Com efeito, por acasião da revisão do "Plano Nacional de Educação" que foi solicitada ao CFE em 1965, este assinalou a direção privatizante que predominaria naquele colegiado e também no MEC.

"Na revisão, além de deslocar para mais adiante as metas originais - como a de matricular 100% da população de 7 a 11 anos de idade em escolas primárias -, o CFE aumentou os recursos a serem transferidos para o setor privado. A versão de 1962 daquele plano previa que 3% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário fossem destinados a bolsas de estudo em escolas particulares; e revisão de 1965 aumentou essa proporção para 5%. Da mesma forma, o Fundo Nacional do Ensino Médio, de 14,5% para 20%, e o Fundo Nacional do Ensino Superior, de zero para 5%". (CUNHA & GÓES, 1987:43)

De modo geral, a tônica privatista se efetivou de forma mais acentuada na proliferação das escolas de 3º grau particulares, de qualidade insatisfatória, sob o aval da jurisprudência do CFE. Surgiram os grandes empresá-

rios do ensino superior cuja origem em alguns casos tem sido a "indústria" dos cursinhos pré-vestibular.

Os representantes dessas "empresas do setor educacional" têm assento no CFE. Seus interesses têm sido respeitados em matéria de organização administrativa e pedagógica das escolas superiores. Alguns dispositivos da Reforma Universitária acabaram por facilitar o funcionamento dos cursos superiores privados, cuja qualidade de ensino é precária, mas os objetivos de lucro estão colocados em primeiro plano, como por exemplo, a departamentalização e a matrícula por disciplinas.

Na verdade, houve um certo crescimento do ensino superior no país, tanto nas faculdades públicas cujas medidas administrativas implantadas após a Reforma Universitária de 68, visavam o aumento da sua produtividade, quando através da expansão do setor privado.

"O estudo de certas medidas de política educacional no Brasil pós-64 revela que seu sentido é o da contenção²² social ao mesmo tempo em que se procura dissimular essa mesma contenção.

A reforma universitária de 1968 objetivou dar às universidades (públicas, especialmente) uma organização docente-administrativa que permitisse o aumento das matrículas a custos médios menos que proporcionais às matrículas adicionais. Mas, para que a expansão das matrículas do ensino superior não fosse muito grande de modo a resultar em possível desemprego de pessoal altamente escolarizado, nem pressionasse demais os orçamentos go-

vernamentais, determinou-se a profissionalização compulsória de todo o ensino médio". (CUNHA, 1983a:251)

Nesse sentido, as consequências da implantação dessa política educacional seriam previstas, de antemão, em função de algumas parcelas da população que teriam acesso ao ensino de primeiro e segundo graus privado, e aos privilegiados que conseguissem chegar ao ensino superior.

A instituição do salário-educação, como uma das medidas que poderia favorecer ao ensino primário, transformou-se em uma das maneiras mais capciosas de malversação dos recursos públicos, em função da rede privada. As empresas, as escolas, as secretarias estaduais e prefeituras conseguiram montar verdadeiros "consórcios" educacionais em função das bolsas de estudo repassados às escolas privadas através desse dinheiro.

"Segundo dados do próprio Ministério da Educação esse agenciamento empresa-escola foi responsável pelo desvio de 40% dos recursos devidos por conta do salário-educação. Em 1983, no Estado do Rio de Janeiro - os dados são ainda do ministério - a estimativa é de que foram concedidas 150 mil "bolsas-fantasma". representado um roubo de 4 milhões de cruzeiros, feito por 210 escolas". (CUNHA & GÓES, 1987:45)

Se extrapolássemos esses dados para outros estados brasileiros, seria possível imaginar a quantidade de

recursos que foram desviados das escolas públicas, para a rede privada.

"Os abusos cometidos pelo capital privado às custas do salário-educação foram de tal monta, que mesmo a gestão privativista do governo Figueiredo viu-se obrigada a alterar o sistema. Dois decretos, um de 1982, outro de 1983 (este baixado por pressão de governos estaduais eleitos pelo povo), proibiram a captação de recursos do salário-educação por essas fundações instituídas pelo poder público, mesmo as de direito privado; obrigaram as escolas a manterem escrituração dos recursos recebidos; impediram a cobrança aos alunos de contribuição complementar; encarregaram as secretarias estaduais de educação de distribuírem bolsas de estudo, com recursos do salário-educação, só para os estudantes que não encontrassem vagas na rede pública". (CUNHA & GÓES, 1987:45)

Considerando-se todos esses fatos, não é difícil imaginar porque o CFE, sendo o órgão normativo e fiscalizador do ensino público nada fez contra os abusos que se verificam com os recursos do salário-educação. É provável, que também nos conselhos estaduais, os interesses do setor privado predominem em detrimento dos interesses pela "coisa pública". Aliás, o público torna-se, nesse caso, privado.

No que se refere à educação de adultos, mais especificamente, não houve providências até mesmo legais por parte do Conselho. Antes de 64, não houve nenhum pronuncia-

mento, acerca do assunto. O primeiro documento abordando a questão dos cursos supletivos foi elaborado por Celso Kelly, em 64. Após aquela Indicação, o Conselho aprovou em 1966, um projeto do Departamento Nacional de Educação, contendo medidas para aplicação dos Fundos Nacionais de Ensino Primário e Médio, no atendimento de analfabetos maiores de 10 anos, através dos ginásios orientados para o trabalho e da instalação de cursos preparatórios para exames de madureza ginasial. (HORTA, 1982:163)

As ações governamentais em relação à educação de adultos, foram previstas através do Movimento Brasileiro de Alfabetização de adultos, criado em 67, cujas promessas de erradicação do analfabetismo, não foram realizados. O MÓBRAL fazia parte das estratégias de alcançar pela persuasão e consentimento a sustentação política do regime através do voto dos semi-analfabetos.

Nessa medida, as malhas do regime autoritário se estenderiam, por toda a sociedade civil, na medida dos interesses de manutenção e fortalecimento da hegemonia, através da persuasão e do consentimento das grandes massas às medidas do Estado autoritário.

A administração tecnoburocrática dos governos militares introduziu inovações no setor educacional que se expressam no que se conhece como a concepção tecnicista

da educação.* Essa concepção se tornou oficial a partir das reformas educacionais de 68 e 71. Era preciso adequar o sistema educacional às reformas administrativas exigidas pelo modelo econômico. Além disso, era também através do setor educacional que a grande burguesia dominante poderia conquistar adeptos nas demais classes sociais ao seu projeto de sociedade e de desenvolvimento econômico.

As matrizes ideológicas da concepção tecnicista da educação podem ser encontradas na Teoria do Capital Humano** defendida pelos economistas dos organismos de cooperação internacional e na doutrina de segurança nacional implantada pela Escola Superior de Guerra.

A predominância do pensamento economicista na concepção de educação foi articulada tanto pelos técnicos do governo militar quanto pelos próprios empresários do país. Entre 64 e 70 foram realizados seminários, simpósios, conferências, que visavam difundir as idéias de que a educação seria um investimento econômico.***

* Sobre esta visão educacional, consultar (SAVIANI, 1984:15) onde se encontram subsídios para compreender as idéias pedagógicas que se tornaram predominantes no país.

** A respeito da Teoria do Capital Humano consultar: (FRIGOTTO, 1984) e (MACHADO, 1982) onde os autores explicitam suas visões ideológicas na educação.

*** A propósito da importância das quatro Conferências Nacionais de Educação, realizadas entre 1965 e 1969, na organização do campo educacional consultar (CUNHA, 1981). Uma fonte importante para a análise da construção do pensamento tecnocrático para a educação é o documento final do Fórum do IPES, A EDUCAÇÃO QUE NOS CONVÉM, 1969.

Os intelectuais do IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais e do IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática, trabalharam junto aos militares na construção da nova ideologia educacional a ser difundida no país.

O tecnicismo em educação foi aos poucos fazendo parte da preparação dos funcionários do MEC e dos seus órgãos consultivos. O CFE se atualizou através da entrada de novos membros oriundos dos órgãos de planejamento, assim como pela atualização e assimilação dos seus antigos membros à doutrina tecnicista de educação.*

A essa altura de exigências, era necessário ter no CFE pessoas que expressassem, radicalmente, as idéias do projeto político-pedagógico em elaboração. O De-

* Em Março de 1971, o CFE era composto pelos seguintes membros:

Presidente - José Barreto Filho.

Vice-Presidente - Raymundo Moniz de Aragão.

Secretário-Geral - Júlia Azevedo Accioli.

Representante do MINIPLAN - Arlindo Lopes Corrêa.

Conselheiros Suplentes: Alaor de Queiróz Araújo, Antônio Martins Filho, Lena Castello Branco F. Costa, Nair Fortes Abu-Merhy.

Câmara de Ensino Primário e Médio: Esther de Figueiredo Ferraz, Therezinha Tourinho Saraiva, Péricles Madureira de Pinho, Padre José de Vasconcelos (Presidente).

Câmara de Planejamento: Edson P.S. Franco, Raimundo M. Aragão, Clóvis Salgado (Presidente).

Câmara de Ensino Superior: Newton Sucupira (Presidente), Flávio Suplicy de Lacerda, José Carlos F. Milano, José Mariano da R. Filho, Luciano Duarte (Dom). Roberto F. Santos, Tharcísio Damy de S. Santos, Tarcísio M. Padilha, Valnir Chagas, Vandick Londres da Nóbrega.

Comissão de Legislação e Normas: Alberto Deodato Maia Barreto, Esther de Figueiredo Ferraz, Tarcísio Meireles Padilha, Vandick Londres da Nóbrega (Presidente).

creto de 24 de Junho de 1970, nomeou o engenheiro civil, Arlindo Lopes Corrêa, para representar o Ministério do Planejamento e Coordenação Geral no CFE*. Especialista em Engenharia Econômica, Arlindo dedicou-se a área de formação de recursos humanos. Em 1968, foi condecorado pelo Ministro da Educação devido a relevantes serviços prestados ao ensino industrial.

A sua produção de trabalhos escritos é intensa nos anos 60 e 70, demonstrando "competência intelec-

* Na qualidade de "Técnico em Recursos Humanos" foi Secretário-Executivo do Centro Nacional de Recursos Humanos - CNRH, a partir de 1969. Era membro do Conselho Consultivo de Mão-de-Obra do Ministério do Trabalho e Previdência social; membro do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE; membro da Comissão Federal de Administração do PREMEM; membro da Comissão para Assuntos Internacionais do MEC; membro do GT do Projeto RONDON; membro do GT da UFRJ para estudar o problema da emigração de cientistas e profissionais brasileiros; membro e coordenador do Grupo Técnico de Coordenação do SATE. Ocupou cargos no Ministério de Relações Exteriores: Consultor do Serviço Técnico de Análise e Planejamento; Consultor da Organização dos Estados Americanos para Educação e Recursos Humanos; Professor-Conferencista do Centro Internacional de Investigación y de Documentación Sobre Formación Profesional - CINTERFOR, para Planejamento Educacional e Recursos Humanos. Dentre cargos exercidos no Ministério de Planejamento estão relacionados: Coordenador do Setor de Educação e Mão-de-Obra; Coordenador do Grupo de Coordenação que elaborou o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social - Setor de Educação e Mão-de-Obra; Coordenador do Grupo de Coordenação para elaboração do Plano Trienal do Governo Costa e Silva; responsável pelo GT de elaboração do Plano Nacional de Esportes, Educação Física e Recreação; membro do GT de estudos sobre financiamento para o MOBRAL; membro do GT de elaboração do "Plano Integrado de Educação de Minas Gerais" (1968); membro do GT para integrar a comissão coordenadora do "Plano Integrado de Educação do Amazonas" (1968); participou da Reforma Universitária elaborando documentos básicos que serviram de subsídios para o GT da R.U.; Presidente da Comissão do PREMEM no Espírito Santo.

tual e articulação política", isto é, como elo de ligação do governo com a indústria privada nacional e as agências financiadoras internacionais. Como intermediador das negociações entre setores públicos e privados, elaborou vários documentos para solicitação de financiamento. Dentre os projetos de financiamento que produziu constam: para uma Fábrica de Implementos Agrícolas (Fritz Reichelt Ltda, RS); Memorial de Pedido de Reforço de Financiamento para uma Fábrica de Implementos Agrícolas (Terral S.A., SP.); Memorial de Pedido de financiamento para Ampliação do Cais Acostável da Companhia Docas de Santos; Projeto Econômico-Financeiro para Implantação de uma Fábrica de Artefatos de Cimento-Amianto (Eternit do Brasil S.A.); Identificação de Fontes de Financiamento para a Refinaria de Petróleo Ipiranga S.A.; Memorial de Pedido de Financiamento para Expansão de uma Fábrica de Soda Cáustica e Implantação de uma Fábrica de Fertilizantes para a Carbocloro S.A.

Como membro do CFE, elaborou em conjunto com outros conselheiros os documentos: Parecer 5791/70 sobre o "O Papel do CFE no Processo de Planejamento Educacional do Brasil"; "Proposta de Reestruturação do CFE; Emendas para a Reforma do Ensino Primário e Médio". (Documenta 133, 1971:404 - 413)

Como representante do Ministério de Planejamento, Arlindo Lopes Corrêa, durante muito tempo ocupou

postos no MEC e funções estratégicas na elaboração da política de formação de recursos humanos. A Teoria do Capital Humano foi articulada, inclusive, por ele e pelos economistas do MINIPLAN, nas diversas secretarias estaduais de educação.

Em muitas publicações expunha suas idéias acerca da educação e formação de recursos humanos.

Sua concepção de planejamento educacional, na qual a produtividade da educação deve estar equacionada à necessidade de mão-de-obra, parte das seguintes premissas:

"O planejamento da educação se faz considerando que:

1) o fluxo estudantil através do sistema de educação deve estar condicionado pelo estoque atual e futuro da força de trabalho efetivamente empregada;

2) para o exercício de certa função, a um dado nível de produtividade, em determinado setor econômico, o estoque da força-de-trabalho deve apresentar um perfil educacional definido". (CORRÊA, 1971:5).

As idéias de Arlindo sobre a universidade e obrigatoriedade da educação dos 7 a 14 anos partem de critérios especificamente econômicos, que vinculam a expansão da educação ao aumento da "produtividade" do sistema educacional e sua conseqüente redução de custos.

"Essa mobilização de quase toda a população para participar do sistema educacional só poderá fazer-se na me-

dida em que os custos unitários do processo educacional sejam drasticamente reduzidos em relação ao níveis observados hoje". (CORRÊA e MACHADO, 1971:45)

Acreditava e difundia a importância das teorias de administração de empresas na formação dos administradores escolares.* Sua concepção de escola era de que "uma unidade escolar é uma empresa e como tal deve ser administrada", por isso pressupõe a análise dos sistemas educacionais, a partir do desempenho do seu processo interno de produção e pelo "follow-up" do seu produto (o diplomado) na vida nacional.

A produção do sistema educacional depende de fatores diretos e indiretos. Os fatores diretos são: os alunos, matéria-prima do processo; os professores, principal tipo de mão-de-obra utilizada; as instalações, os equipamentos, capital-fixo; despesas com material didático, mão-de-obra, capital de giro. Todo processo ensino-aprendizagem, a partir dessa visão, se transforma num "ciclo de produção", onde os alunos aprovados após um ano letivo, são o "produto acabado"; os alunos repetentes são a "massa circulante no sistema produtivo"; e os evadidos são o "produto semi-acabado".

* A respeito da utilização dos conceitos das teoria da Administração de empresa na administração de escolas consultar (FÉLIX, 1986)

... "o aluno que passa nos testes do controle de qualidade, isto é, consegue aprovação é o produto final. Este produto final compreende a matéria-prima transformada e adicionada de certo valor agregado (conhecimentos absorvidos), que correspondem a certa parcela dos programas das várias matérias do currículo do ano letivo em pauta". (CORRÊA e SOUZA, 1971:13)

Nestes termos, foi o planejamento educacional elaborado, a partir do final da década de 60. Os economistas se colocaram como pensadores da educação e os conselheiros se transformavam em meros executores da política econômica do país. Além do aprendizado que precisaram fazer junto aos especialistas do Ministério de Planejamento, para não haver discordância entre os dois Ministérios na elaboração de doutrinas pedagógicas.

Outro membro ligado ao MINIPLAN era a Conselheira Maria Terezinha T. Saraiva, que ocupava o cargo de Coordenadora da área de Educação, desde março de 1968 e era técnica do setor de Educação e Mão-de-obra do IPEA.*

* A professora Terezinha era diplomada pelo Instituto de Educação da GB, professora primária. Foi diretora de escola primária (1959 e 1960), Chefe do Serviço de Internamento de Menores do Estado da Guanabara em 1961, Presidente da Comissão de Ensino Primário pelas Empresas (1964-1965) Secretaria de Estado de Educação e Cultura da Guanabara, em 1965, e Presidente do CEE - Conselho Estadual de Educação; Vice-Chanceler da Universidade do Estado da Guanabara (1965). Participou da equipe de elaboração do Programa Estratégico do Desenvolvimento-Área de Educação - 1968-1970, na parte relativa ao ensino pré-primário, primário, médio, alfabetização; participou da elaboração do Programa Estratégico Operação-Escola. Foi membro do GT interministerial que estudou o Plano de Alfabetização e o MOBREAL; foi membro do GT que estu-

A Professora Terezinha Saraiva trabalhou nos principais projetos do MEC, para a implantação dos objetivos educacionais do regime autoritário: na elaboração do MOBRL, no Projeto Operação-Escola, nos projetos para implantação de Televisões Educativas, etc. A sua contribuição na elaboração da política educacional após 64, se efetivou tanto através do assessoramento na elaboração de projetos, quanto através do trabalho de persuasão, através da divulgação pedagógica, dos benefícios alcançados pela nação brasileira, a partir do Golpe.

"A partir de 1964, houve uma expansão marcante no sistema educacional brasileiro, em termos de aumento de número de matrícula e de professores devidamente qualificados. Ao mesmo tempo, nota-se uma grande preocupação com os aspectos qualitativos da educação.

Invertia-se a tendência elitista inicial. Predominava a preocupação com a expansão de oportunidades educacionais. O aumento de demanda passou a exigir um redimensionamento dos siste-

dou o financiamento da USAID; participou da discussão da reforma do primeiro e segundo graus. Esteve em estágios, palestras e conferências em universidades americanas nas cidades de Washington, Houston, San Diego, Sacramento, Albany, Nova York para estudos na área de administração escolar, métodos e técnicas de educação pré-primária, primária e secundária. Esteve também, em Israel, para estudo em centros de Televisão Educativa. Recebeu prêmio pelo Livro: "Guia de Cívismo", em concursos patrocinado pelo MEC. (Documenta 114, 1970:326)

mas de ensino, chamados a responder, em termos de maiores recursos financeiros, materiais e humanos, destinados à educação.

Mesmo aí faltou a infra-estrutura adequada, refletindo-se na qualidade do ensino.

Entretanto, após o impacto da brusca transição, enfatizou-se, em todo o Brasil, o atendimento à qualidade dentro da quantidade - em busca do ponto de equilíbrio do sistema educacional." (SARAIVA, 1984:17)

Referindo-se ao sistema educacional brasileiro, Terezinha aponta o problema da baixa produtividade a partir das idéias difundidas pelas teorias do capital humano e da concepção funcionalista de administração da educação.

"Nos últimos dezoito anos vem sendo feito, no Brasil, pelos órgãos do governo e pela iniciativa privada, um esforço expressivo no sentido de aumentar o número de matrículas nos diversos graus de ensino. Nota-se esse esforço não apenas no âmbito federal; também os estados e municípios estão empenhados em aumentar o seu contingente de alunos.

Entretanto, esse aumento de oportunidades educacionais não tem sido acompanhado pela melhoria da produtividade; e a produtividade de um sistema não se mede pelo número de matrículas e sim pelo número de conclusões de curso.

Infelizmente, continua má a performance do sistema educacional brasileiro". (grifos nossos) (SARAIVA, 1984:42)

A relação entre educação e fatores econômicos, tem como perspectiva, o aspecto investimento como retorno ao capital privado. A formação do trabalhador através do sistema formal, seria um avanço no sentido de acabar com o sistema elitista de ensino, que preparava as elites através da educação geral, e a "massa" através da educação técnica.

"A educação não é mais privilégio de um único segmento da sociedade e já ultrapassou a era da dupla valência, em que a educação geral era ministrada a uns e a educação técnica a outros.

Hoje pretendemos entrar decisivamente na era polivalente - isto é: igualdade de educação acessível a todos.

Por isso se fazia necessário traçar diretrizes que ampliassem a educação básica, obrigatória para todos, que congregasse no ensino de 2º Grau, o saber e o fazer.

Era preciso adotar mecanismos que acelerassem, não apenas o processo em si mesmo, mas também o alcance de respostas prontas e capazes de atender aos índices significativos do aumento populacional.

Era necessário envidar esforços para formar, em número e qualidade, o quadro de recursos humanos de nível intermediário, tão necessário ao país." (SARAIVA, 1984:18)

Em vários pronunciamentos, Terezinha apontou as virtualidades da Lei 5692. Chegando mesmo a afirmar ser desnecessário a sua alteração, já que vinha sendo discutida desde 81.

Avaliando os percalços que dificultaram a implantação da Reforma 5692, Terezinha reforça as explicações reducionistas acerca da natureza dos condicionantes da educação e do ensino na sociedade de classes antagônicas. Aponta os fatores intra-escolares e culpabiliza os alunos pelo fracasso, devido a sua situação econômica, que os leva a sair da escola e ingressar precocemente no mercado de trabalho.

"As dificuldades, os erros, os fracassos, a ineficiência de nosso ensino de 1º Grau e 2º Graus não decorrem da Lei 5692. E não serão corrigidos - como querem os que padecem dessa doença chamada fúria legisferante - com o simples advento de uma nova Lei.

As dificuldades são resultantes de fatores internos do sistema de ensino e do alto grau de carência de grande parte da população brasileira, que chega à escola sem condições de saúde e de nutrição que lhe propicie uma correta aprendizagem - e dela se evade antes de receber a educação básica indispensável, pressionada pela necessidade de ingressar na força de trabalho. (SARAIVA, 1984:33)

Nessa medida, são encontrados os determinantes econômicos, mas estes analisados como naturais e imutáveis. Essa visão da educação fornece explicações sobre os fatos observáveis no funcionamento do sistema educacional, mas se omite acerca dos processos político-econômicos que produziram as condições de educação existentes.

A predominância das idéias baseadas na Teoria do Capital Humano na produção do CFE, só veio ocorrer a partir de 64. No entanto, ao lado das concepções nacional-populistas de antes do Golpe, já existiam conselheiros que tratavam das questões educacionais sob o ponto de vista de um investimento na formação de recursos humanos.

A Revista Documenta nº 15, 1963 publicou na sessão Estudos Especiais um dos trabalhos do conselheiro Faria Góes intitulado "A aprendizagem Industrial". Neste texto, o autor faz um breve estudo sobre a história do trabalho industrial e a importância da formação e treinamento da mão-de-obra para o processo de desenvolvimento tecnológico. Apresenta sucintamente, os tipos de aprendizagem profissional existentes nos países industrializados da Europa e nos Estados Unidos. Sua preocupação central era a formação do capital humano, através da escola de educação geral e em seguida através do treinamento profissional:

"É importante compreender-se que a "educação" e o "treino" obedecem a processos diferentes. Uma profunda distinção deve ser feita em ambos. A educação envolve a aquisição de conhecimentos gerais e desenvolvimento de habilidades mentais básicas. O treino envolve o desenvolvimento de habilidades específicas necessárias à execução de tarefas ou sérias tarefas. (sic) Ambos são necessários à formação do capital humano destinado ao desenvolvimento.

Isto não quer dizer que a responsabilidade do treinamento e da educação sejam inseparáveis". (Apud. Documenta

15, 1963:12)

Referindo-se ao papel da escola e à educação nos países em desenvolvimento, o autor demonstra seu próprio aprendizado nas organizações internacionais que prepararam e doutrinaram os técnicos educacionais para os países subdesenvolvidos:

"A estratégia das nações em desenvolvimento deve mudar no sentido de dar às empresas a responsabilidade de treino e deixar com a escola a de educar. Isto não quer dizer que todos os tipos de treino sejam realizados pelas instituições empregadoras. Muitas habilidades são bem desenvolvidas em escolas e universidades. Professores, engenheiros, cientistas, agrônomos, médicos e outros tipos de profissionais não prescindem de formação universitária. O mesmo se pode dizer de alguns tipos de operários qualificados, que devem passar por escolas especiais. De uma maneira geral cabe à educação formal, principalmente, a função de preparar o povo para ser treinado, mais do que treiná-lo. Por outras palavras, o principal rendimento da educação formal deveria ser educar pessoas treináveis". (Apud. Documenta 15, 1963:12)

O texto de Farias Góes reproduz, a segunda Recomendação da OIT - Organização Internacional do Trabalho, que se refere à formação no trabalho e que foi debatida em 1962. Em seguida, relata sucintamente o processo de formação de operários para a indústria brasileira, através da aprendizagem escolar e no processo produtivo. As conclusões apon-

tadas pelo Conselheiro são as seguintes:

Conclusões:

"As conclusões dêste estudo são:

1. de que a evolução tecnológica de nossos dias faz depender a formação de operários semiquualificados de uma educação primária prévia de longa duração;
2. que a aprendizagem dos processos manuais e mecânicos de quase tôdas as ocupações semiquualificadas e de numerosas das qualificações pode ser feita no próprio emprêgo;
3. que além dessa possibilidade, tal aprendizagem é difícil e mesmo inviável em muitas escolas, em virtude de reclamarem máquinas numerosas e custosas, matéria-prima de preço elevado, instrutores de alto salário e escassos fora da própria indústria;
4. que para ofícios qualificados é recomendável a complementação da aprendizagem no local do emprêgo, com frequência pelos menores de cursos de horário reduzido que ensinem os conhecimentos tecnológicos necessários;
5. que a formação de aprendizes em certos ofícios qualificados de número mais restrito, que exigem maior soma de conhecimentos gerais e tecnológicos e o uso de medidas de precisão, deve ser feito pela conjugação de cursos em escolas de aprendizagem com o treino no emprêgo;
6. que dadas as condições presentes em nosso meio não só é impossível exigir a conclusão do ensino primário dos candidatos à aprendizagem, mas como ter-se-á que admitir, durante algum tempo, o acesso ao trabalho de menores com reduzida escolaridade primária;
7. que tal contingência implica maior extensão de tempo da aprendizagem no emprêgo;
8. que o tempo da aprendizagem deve ser correlacionado com a maior ou menor escolaridade primária do aprendiz, isto é, mais reduzida para o aprendiz

que possui maior escolaridade e mais longa para o de menor escolaridade; (Apud. Documenta 15, 1963:20)

Sob o prisma da Teoria do Capital Humano foram elaborados a maioria dos Pareceres que se seguiram à Lei 5692/71. A idéia de retorno dos investimentos em educação, tanto para o indivíduo, quanto para o Estado, precisava ser difundida pelo projeto-político pedagógico do regime autoritário, como um dos pilares ideológicos do desenvolvimento do capitalismo no país.

"Os investimentos em educação contribuem para o aumento da produtividade e, efetivamente, proporcionam condições para a rápida acumulação do capital, pelo incremento da mais-valia relativa. Por outro lado, alguns indivíduos conseguem aumentar os seus ganhos através do seu aperfeiçoamento técnico. No entanto, entre educação, produtividade e renda, as relações não são sempre mecânicas; existem, ao contrário, uma série de mediações que se realizam por meio de outros elementos, que tem um poder explicativo maior. O descaso destes elementos pela Teoria do Capital Humano contribui para que esta permaneça no plano ideológico, justificador da "ordem capitalista estabelecida." CORRÊA & SOUZA, 1982:113)

Os conselheiros deram conta dessa tarefa, nas questões pedagógicas, chegando às vezes à sofisticação em termos de organização curricular e propostas de técnicas pedagógicas. Resta saber, até que ponto foram levadas às últi-

mas consequências, na sala de aula.

Nesse sentido, configura-se no pensamento educacional predominante no CFE, a sustentação ideológica de um sistema educacional dualista, através do qual a educação geral do trabalhador, acerca dos conhecimentos científicos acumulados se daria de forma cosmética; e, sua entrada no mercado de trabalho, poderia ocorrer, em qualquer momento do seu processo de escolarização. Sem considerar, entretanto, a parcela que sequer possui algum tempo de permanência na escola formal. Desta feita, perpetuar-se-ia a divisão social do trabalho da sociedade de classes antagônicas, de forma "consensual".

A elaboração da Lei 5692 fez parte das estratégias do Estado de garantir a manutenção, mesmo que coercitivamente dos interesses das forças políticas dominantes na tecnoestrutura estatal. A consecução dos objetivos da política educacional que emergiram no projeto de lei precisavam ser assimilados mais amplamente por toda sociedade civil. A tarefa posterior dos conselheiros é conseguir a difusão e assimilação dos objetivos educacionais do Estado burguês em todas as camadas da população brasileira, utilizando para tanto, o espaço de luta hegemônica que se configura no aparelho escolar. Isto seria feito por justificativas "científicas" e pedagógicas, de cunho psicologista, de preferência.

1. O PAPEL POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PROJETO DA LEI 5692/71.

A análise da produção normativa do CFE após a promulgação da Lei 5692/71 poderá evidenciar a hipótese com a qual venho trabalhando neste texto, ou seja, de que a universalização do ensino básico, não era objetivo real da burguesia dominante no Brasil no período analisado. E o Conselho, como instância articuladora dos interesses dominantes, também funcionava dentro do mesmo espírito.

Parto do pressuposto, já indicado por Saviani (SAVIANI, 1983:133), de que os objetivos proclamados na letra da lei nem sempre coincidem com os objetivos reais a serem atingidos. As vezes, aqueles servem até para mascará-los, enquanto que estes situam-se no âmbito dos interesses antagônicos que movem a sociedade de classes. A compreensão dos reais objetivos da lei pode ser encontrada a partir da análise e contraposição entre a forma de organização e funcionamento escolar previsto na legislação, isto é, nos meios por ela preconizados e nos resultados por ela alcançados.

Enquanto que a nível dos objetivos gerais foi proclamado o respeito à dignidade e ao desenvolvimento humano através da educação, identifica-se nas proposições da lei

5692 e documentos que a ela se seguem, providências que se opõem àqueles. Nesse sentido, a forma de organização do núcleo comum, a divisão entre formação geral - formação especial, terminalidade real - terminalidade ideal dão margem para que a democratização da Educação Nacional não seja uma meta alcançada.

Com efeito desde a Lei 4024/61 sabe-se que realmente essa não era uma meta a ser alcançada.

"Recorda-se que a Lei 4024/61 embora pretendesse, como registra em sua ementa, tratar da 'Educação Nacional', limitou-se à organização escolar; e, quanto a esta, cingiu-se a regular o funcionamento e controle do que já estava implantado". (SAVIANI, 1983:144)

Se pensarmos que após a lei geral de Instrução Pública de 1827, somente em 1946, com a Lei orgânica do Ensino Primário surge uma lei acerca do ensino primário, percebe-se a tibieza das medidas legais que serviriam para orientar a organização do Sistema Educacional do país. Além disso, em relação à tramitação da 4024, que viria para fornecer pela primeira vez as diretrizes e bases da educação nacional, foram levantadas muitas controvérsias:

"Não admira, pois, que as discussões no decorrer de sua tramitação tenham se concentrado inicialmente no conflito centralização-descentralização? que dizia respeito à maior ou menor extensão das atribuições da União e

dos Estados na organização e controle das escolas, deslocando-se, depois, para o conflito escola particular - escola pública que envolveu os grupos interessados no controle das verbas destinadas à instrução". (SAVIANI, 1983:144)

Na ocasião da elaboração da 5692/71 a questão da Educação Nacional tinha outra conotação, pois a ideologia de Segurança Nacional perpassava a preparação da proposta de educação em vias de ser implantada. Não é à toa, que entre os objetivos do Ensino de Primeiro e Segundo Graus consta a formulação "preparar para o exercício da cidadania consciente". A fórmula adotada, pela concepção tecnicista de educação, era manter a descentralização e a privatização do sistema educacional através de explicações "econômicas" novas e atualizadas, haja visto o relatório do GT encarregado da elaboração do anteprojeto da lei 5692/71.

"Qualquer organização baseada em modelo único estará destinada ao fracasso num País de proporções continentais como o Brasil, em que praticamente todos os estágios de desenvolvimento educacional podem ser encontrados. Não nos passou despercebido este aspecto por assim dizer geográfico da "atualização". Para atendê-lo, desde o primeiro instante de funcionamento do GT, tomamos por norma refletir cada idéia ou solução à tríplice realidade de municípios escolhidos como de classificação baixa, média e alta quanto ao seu progresso geral e educacional; e somente quando certos de sua exequibilidade, aos vários níveis, nos dispúnhamos a adotá-lo e incorporá-lo, não raro ajustamentos ditados por essa

aferição prévia". (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1970:15)

Essa idéia de adequar a educação à "tríplice realidade dos municípios", permanece ainda hoje no ideário pedagógico que aponta como uma das soluções para os problemas educacionais a adequação dos currículos, e da escola como um todo, à realidade onde ela está inserida. Por essa via, conviria adequar a educação à zona rural, às periferias, as zonas urbanas industrializadas etc. Além disso, a descentralização do sistema educacional a nível municipal parece ser uma tendência irreversível.

Por conseguinte, os desmandos que ocorreram na organização escolar após a 5692/71 não foram aleatórios. Apesar do crescimento relativo das matrículas no ensino de primeiro e segundo graus em algumas regiões nos anos 70, as condições educacionais do país pouco se alteraram no que diz respeito à qualidade do ensino nas escolas públicas destinadas às camadas majoritárias da população. Muito pelo contrário, houve uma evidente descaracterização do ensino nessa escola.

Enquanto bem de consumo, ampliou-se bastante o mercado do setor educacional, tanto no nível do ensino de 3º grau, quanto no nível do ensino médio. No entanto, as pressões da classe média, por mais vagas no ensino superior, já vinham sendo feitas desde o início dos anos 60.

"Com efeito, a tendência já esboçada pela economia dos anos 50, principalmente a partir do último quinquênio, ao mesmo tempo que exigia relativa ampliação e fortalecimento dos setores médios para compatibilizar a demanda com a expansão da produção de bens duráveis de consumo, por um mecanismo interno estreitava cada vez mais os canais de ascensão social que são o meio através do qual se ampliam os setores médios. Em outras palavras, a modernização da economia fazia da escolarização, senão a única, pelo menos a principal via de ascensão social. Daí a forte pressão das classes médias no sentido da "democratização" do ensino superior. (SAVIANI, 1983:146)

Além dos condicionantes políticos mais imediatos, a expansão da empresa privada e o aumento da população urbana suscitava uma reforma educacional que viesse adequar a educação às supostas expectativas do mercado de trabalho em expansão. Em face à retomada do crescimento econômico do País, era necessário compatibilizar as metas educacionais que estavam sendo planejadas pelos tecnoburocratas do MINIPLAN, com uma proposta de reforma do aparelho escolar em todos os seus níveis.

O projeto político-pedagógico dos Governos Militares foi elaborado, cuidadosamente, pelos intelectuais ocupantes dos cargos de planejamento do MEC e pelos conselheiros do CFE. O Anteprojeto que serviria de base para a nova lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus foi encomendado aos especialistas em educação em duas ocasiões consecutivas, uma em 1969, outra em 1970.

As etapas de elaboração da lei 5692 foram marcadas pela constituição de dois Grupos de Trabalho. O primeiro GT* foi criado e instalado pelo Decreto nº 65.189, 18.09.69 - GB assinado pelo Ministro Tarso Dutra; o segundo GT, foi constituído pelo Decreto 66.600, de 20.05.70, pelo Ministro Jarbas Passarinho.

Em ambos os grupos, o CFE teve participação ativa através de alguns dos seus membros: Padre Vasconcelos, Celso Kelly, Carlos Pasquale, foram indicados no GT de 69; Terezinha Saraiva era membro desse primeiro GT, mas entrou posteriormente para o CFE; Padre Vasconcelos e Valnir Chagas no segundo. Eurídes Brito, que também fazia parte desse GT, só começou a fazer parte do CFE em 1974.

O relatório final do GT de 69, deixa margem para interpretação de que os conflitos ideológicos e o jogo de forças políticas não permitiam definir, naquele momento, o anteprojeto definitivo para o ensino primário e médio. O MEC e o GT, esperavam que as diretrizes fossem estabelecidas pelo Ministério de Planejamento, para depois adaptá-las ao setor educacional. Mesmo assim, o GT preparou um documento que serviu de base para o anteprojeto de 1971.

As prioridades da educação eram definidas primeiramente, pelo planejamento integrado do desenvolvimen-

* O GT criado em 18.09.69 pelo Decreto 65.189, era composto de 21 membros, entre os quais Clélia de Freitas Capanema, Gildásio Amado e Nise Pires que também participaram do segundo grupo em 1971. Cf (Documenta 105, 1969:5)

to econômico, cabendo aos conselheiros, encontrar justificativas pedagógicas, para os objetivos, de antemão determinados.

O Padre Vasconcelos escreveu no relatório final do primeiro GT, uma mensagem que exemplifica a subsunção da educação aos setores da economia e planejamento.

"Dois motivos, entre outros, levaram o GT a evitar projetos definitivos de lei: qualquer reforma em profundidade, como a que preconiza o GT, deve integrar-se nas linhas de uma política geral de prioridades; ora o novo governo, para estruturar o denominado Projeto Brasileiro de Desenvolvimento, estuda, ainda, as linhas desta política global e as prioridades de investimento; além disso, tanto o atual ensino primário, como o ensino fundamental aqui proposto são da competência dos Estados, muito distintos uns dos outros, com problemas específicos e diversificados na área da educação".
(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1971b:17)

Utilizando-se da retórica que lhe era peculiar em pareceres e pronunciamentos, Vasconcelos tenta justificar o caráter ambíguo e incompleto do Relatório Final do primeiro GT:

"É possível que o resultado dos esforços do GT frustre mais de uma expectativa, sobretudo se considerarmos o sentido de indagação que de solução, que se encontra em algumas partes do trabalho. É que o educador se acostuma cedo a ultrapassar, neste campo, a concepção da verdade como fórmula uni-

versal de solução, para se elevar à verdade como procura à indagação continuada. O GT se dá por muito bem pago de seus esforços se, ao termo de seus trabalhos, lograr suscitar nos que se dedicam à educação, saudável debate sobre as idéias aqui enfeixadas". (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1971b:18)

O subgrupo encarregado do ensino primário defendia a implantação do conceito de educação fundamental e a formação geral, como a base da formação profissional. Nesse aspecto, estava o GT expressando a necessidade de atender, inicialmente, pelo sistema de ensino, as demandas de preparação de mão-de-obra para que depois fosse treinada no âmbito da empresa. Foi sugerido também, que o ensino fundamental tivesse 9 anos de duração. Para o grau médio foi sugerido a formação básica do adolescente concomitante à formação profissional.

"Pesquisas realizadas no campo econômico mostram, por exemplo, que uma cultura básica, seguida da preparação especializada que se fizer necessária, propicia rendimento maior de mão-de-obra, que uma formação apenas profissionalizante, sem o apoio daquela base cultural. Situa-se aqui um ponto chave da presente reforma. Passa a enfocarse o ensino primário e médio sob um novo ângulo. Implanta-se no Brasil o conceito de educação fundamental, que representa a formação básica imprescindível ao homem para realizar-se como pessoa, participante efetivo, consciente e responsável da comunidade em que vive e da sociedade em geral". (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1971b:20)

Uma das características do discurso dos educadores do CFE e dos GT(s) era confundir o discurso economicista com o discurso pedagógico, de tal forma que, as medidas implantadas pela reforma significariam adotar soluções para as deficiências do sistema educacional. Nessa medida, a preparação básica da mão-de-obra a ser realizada pela escola, era declarada como sendo a opção de formação do indivíduo ajustado ao meio e atuante na vida da sociedade. As pressões sociais por aumento de escolas nas zonas urbanas eram vistas como necessidade de aproveitamento máximo da capacidade produtiva do sistema educacional, "visando a adequação do indivíduo ao meio social". A finalidade social da escola seria o desenvolvimento econômico do país, através da maior produtividade do trabalho pedagógico. O que se apresentava, portanto, era a preocupação com o desenvolvimento individual com a finalidade básica do desenvolvimento brasileiro.

"Do ponto de vista social, essa educação básica é indispensável, pois tem em mira integrar o educando ao seu meio e época. Pela funcionalidade com que operar poderá ainda permitir ao povo uma tomada-de-consciência do verdadeiro conceito de educação, que será encarada não como um instrumento de ascensão na escala social, mas como um processo de amadurecimento individual e integração interna e externa". (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1971b:21)

No CFE ecoava a política do governo, através da conversão dos seus objetivos em idéias pedagógicas e explicações subjetivas de origem pscologista.

"O ideal será que cada um chegue ao grau mais elevado compatível com as suas aptidões; quanto mais educado o povo, tanto mais próspera a Nação; quanto mais educado o indivíduo, tanto mais capaz de viver em plenitude".

É certo que o grau de inteligência impedirá que muitos alcancem o topo, ainda que franqueada, a todos, a escada. Mas é certo, também, que nos dias de hoje, o filtro econômico barra, ainda, a escalada de jovens promissores. Enquanto não se puder abrir largamente as portas da educação a cada um, o interesse nacional recomenda que se favoreça a ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso social. O único bem que Nação alguma está em condições de desperdiçar é o talento dos seus filhos". (Documenta 127, 1971:4)

Além das finalidades especificamente econômicas, o GT previa a inspiração filosófica da ESG do regime autoritário sob a forma de conteúdos de Educação Moral e Cívica a ser incorporada na escola primária média:

"A formação básica proposta inspira-se no mundo democrático e, tendo em vista o princípio da unidade nacional e os ideais de liberdade e solidariedade humana, dispõe-se a oferecer à sua população, em igualdade de oportunidade

des, uma educação fundamental...".
(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA,
1971b:21)

A estrutura e organização escolar deveriam ser adaptadas a todos esses princípios econômicos e sociais e também ideológicos. Mas, pelo fato da "realidade educacional ser rebelde", a implantação da Reforma poderia ser parcial, e isso justificar-se-ia com as idéias abstraídas da Psicologia Educacional e com argumentação das disparidades regionais do País. *

"A realidade educacional brasileira não permite, no entanto, que de pronto, se generalize a implantação daquele tipo de escola. (...) É preciso notar-se, no entanto, que mesmo em unidades integradas os alunos devem receber atendimento pedagógico diversificado, sobretudo considerando-se as características da infância e da pré-adolescência (...) Tendo a educação base genética, a cada fase do desenvolvimento psicológico do aluno deve corresponder um tipo especial de ação educativa". (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1971b:22)

O que transparece pelo pronunciamento da época, é que apesar das pressões econômicas internas e externas, por uma maior expansão do sistema de ensino, os buro-

* A propósito das bases históricas da produção do conhecimento em Psicologia Educacional, Cf. (FERREIRA, 1987)

cratas do MEC e do CFE encontraram formas veladas de adiar as reformas educacionais que, contraditoriamente, viessem atender algumas das necessidades das camadas populares em relação à escola básica. Ao invés da universalização do ensino público elementar de qualidade, foram previstos os programas de ensino à distância, de ensino supletivo e etc.

"Além das já referidas razões de ordem psicológica, levando em conta a realidade brasileira e considerando o número insuficiente e, em muitas zonas, a inexistência de ginásios, é indispensável que seja de 5 anos a duração mínima da primeira etapa. Pretende-se, dessa forma proporcionar à maioria do alunado brasileiro a possibilidade de alcançar uma formação que lhe permita continuar a educar-se mesmo que não o consiga no sistema formal de ensino: em cursos pelo rádio, televisão, por correspondência, etc. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1971b:23)

A diversidade regional foi tomada como causa das condições sócio-econômicas desiguais e a educação teria que acompanhar essas situações diversas em cada região do país.

A questão principal desse tipo de argumentação é a inversão das causas fundamentais que determinam, em última instância, a educação e a constituição dos sistemas nacionais de ensino. Ou seja, tomam-se as consequências do desenvolvimento econômico como sendo seus determinantes fun-

damentais. E a educação, como um dos seus corolários, seria por sua vez, também, condicionada pelas disparidades regionais.

Desta feita, a "adaptação da escola à realidade social" seria realizada através da utilização dos recursos humanos existentes em cada região, com o intuito de propiciar a cada "realidade específica" a educação que lhe conviesse.

"Dispõe-se, transitoriamente, que nas regiões carentes de recursos haja a criação prioritária de escolas destinadas a ministrar a primeira etapa do ensino fundamental e, à medida que as condições o permitam, a duração do curso se estenda progressivamente(...) Tal abertura permitirá que, de acordo com os recursos humanos e materiais existentes e com as condições socio-econômicas e culturais de cada região, estado ou município, soluções diversas sejam adotadas, confluindo todas para a consecução do objetivo de proporcionar uma formação básica eficiente aos educandos". (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1971b:24)

É necessário esclarecer que a adaptação da escola ao meio significou, nas condições educacionais existentes no país, a expansão da possibilidade de ascensão social através da escola somente em benefício das parcelas da sociedade que conseguissem escapar da seletividade do sistema educacional existente nas regiões mais desenvolvidas.

Desta feita, o aumento quantitativo das vagas no nível elementar da escola pública e a sua mudança qualitativa viria a ocorrer de acordo com os determinantes político-econômicas intrínsecos ao processo de desenvolvimento social. A luta pelo acesso à escola teria que ser permanente, pois a tendência seria o atendimento somente às populações que habitassem regiões mais desenvolvidas, e por isso mesmo, mais organizadas e reivindicativas.

A tendência da política educacional era em primeiro lugar, a elevação dos indicadores econômicos do setor educacional, sobretudo, através do aumento da produtividade da escola, em detrimento da qualidade de ensino.

"O Estado atribuiu-se a meta extremamente ambiciosa de não só universalizar a escolarização elementar obrigatória mas, também, de dobrar a sua duração, de 4 para 8 anos. Entretanto, reconhecendo a impossibilidade de cumprir essa meta através da escola regular, procura meios e modos de atingí-la supletivamente pelo uso do rádio e da televisão e de uma campanha nacional de alfabetização, não só de adultos, como, também, de adolescentes e pré-adolescentes." (CUNHA, 1983:258)

O segundo GT, criado em maio de 70, apresentava uma linguagem mais técnica. Introduziu as idéias de "atualização e expansão" do sistema educacional e de "renovação de toda a educação nacional", aperfeiçoando mais ainda a concepção tecnicista de educação.

... "Este já não cogitou de mais "uma reforma", no sentido em que a palavra se tornou comum nos círculos educacionais, e sim da "atualização e expansão" do ensino destinado a crianças e adolescentes. Sem dúvida, isso implica também reforma; não, porém, necessariamente como substituição de um plano por outro a ser em breve ultrapassado pelos fatos, mas como um atributo da própria organização que se deve buscar para dar a escolas e sistemas escolares a capacidade de atualizar-se constantemente, sem crises periódicas, apenas refletindo a dinâmica do processo de escolarização em face dos seus condicionamentos internos e externos". (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1970:14)

A intenção era adaptar, aos poucos, todo o aparelho escolar brasileiro, em função dos objetivos de desenvolvimento do país e do "milagre econômico" dos anos 70. A nova mentalidade deveria ser aos poucos introduzida em todo o país.

"Certo, será impossível alcançar de uma só vez esse objetivo mais ambicioso, que entende sobretudo com uma geral mudança de atitude. Não ignoramos que a êle se contrapõem arraigadas expectativas de uma concepção sabidamente estática e rígida da estrutura educacional; mas também sabemos que para a sua concretização irá, já agora, contribuir a realidade de um País em pleno desenvolvimento que despertou afinal para a educação. Neste particular, portanto, o que pretendemos é tão somente lançar as bases de um estilo que deverá impor-se em avanços graduais: no momento, ainda por via legislativa e, de futuro, por exploração

cada vez mais ampla das suas próprias virtualidades". (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1970:14)

Convém notar, que a mudança de mentalidade começou a se verificar pela própria forma persuasiva adotada na divulgação da propalada reforma do ensino. Mais do que pelas suas transformações reais, a mera elaboração de um projeto de lei tomou proporções de uma "nova cultura" a ser implantada.

Uma vez mais, tomava-se a alteração da Lei como sendo alteração das condições educacionais. Aliás, esta preocupação com a norma, com a "legalidade" tem sido um comportamento bastante comum nos conselheiros. Isso se verifica tanto na elaboração de pareceres de caráter administrativo-organizacionais, quanto nos pareceres doutrinário-pedagógicos que envolviam critérios de aprovação, metodologias a serem adotadas em sala de aula, ou mesmo, a escolha de material didático.

Com efeito, a solução dos déficits educacionais foi muitas vezes apontada pelo Conselho como sendo uma questão de não obediência aos dispositivos legais. Ou, em outros casos, a sua existência poderia ser limitada pela introdução de mais normas e leis.

"Deste modo, não é pois, por falta de dispositivos legais que a obrigatoriedade do ensino primário rola como letra morta, à espera de quem a acorde, velando por sua vigência".¹³ Não fal-

tam leis; o que falta é que elas sejam colocadas em prática.

E para que isso aconteça, o Conselho Federal de Educação sugeriu um anteprojeto de decreto, ou seja, o acréscimo de mais um dispositivo legal. (HORTA, 1982:159)

Na mensagem presidencial enviada ao Congresso Nacional para que este apreciasse o anteprojeto da lei da Reforma de 1º e 2º graus, o Presidente Médici expressava o pensamento governamental:

"Objetivam essas medidas, no seu conjunto, democratizar o ensino, de maneira que a todos se assegure o direito à educação. Abre-se o caminho, destarte, para que possa qualquer do povo, na razão dos seus predicados genéticos, desenvolver a própria personalidade e atingir, na escala social, a posição que tenha jus". (BRASIL, 1971:7)

A perspectiva era de que a escola seria democratizada a partir da reforma, mas o critério para a consecução da democracia seriam os "predicados genéticos e subjetivos do povo", que a ela tivesse acesso, como num ciclo vicioso: quem mais "capital humano" possuísse, mais acesso à escola e à cultura superior teria, consequentemente.

O Ministro Jarbas Passarinho, na exposição de motivos, que acompanhava o anteprojeto enviado ao Presidente da República, já demonstrava a "coerência" político-ideológica do Executivo, em matéria de educação.

"Seja, porém, na consideração da variável regional, seja na definição do "estilo" e dos grandes objetivos nacionais, seja enfim na busca dessa unidade encarada como ponto de chegada, o que se há de sempre ter em vista é a adequação do sistema educacional às novas formas de vida e de trabalho decorrentes das mudanças que se operam no País e no Mundo (...) O desafio é duplo. De um lado, modernizar a educação em todos os seus aspectos, em seus fins, em seu conteúdo, em seus métodos, em sua inspiração geral, dela fazendo para os cidadãos um instrumento eficaz na busca de felicidade e, para a Nação, um real fator de trabalho, de paz, de progresso. De outra parte, proporcioná-la assim melhor a um número cada vez maior de brasileiros - e a todos num estágio básico de estudos comuns, que se amplia - como requisito para sua verdadeira inserção na comunidade nacional". (BRASIL, 1971:10)

Diante desse quadro político-ideológico cabia ao CFE aprimorar o "estilo" das medidas da reforma educacional, aperfeiçoando o conteúdo pedagógico do anteprojeto, expressando a síntese possível, em torno das questões divergentes sobre a educação e o ensino.

O anteprojeto de lei foi apreciado pelo CFE e recebeu sugestões dos Conselhos Estaduais, antes de ser enviado ao Congresso Nacional. O GT encarregado da elaboração do anteprojeto entregou o Relatório final de seus trabalhos em 14.08.70. O Ministro encaminhou-o ao CFE para pronunciamento. Após apenas uma semana de trabalho o CFE, concluiu

sua análise fornecendo 65 emendas ao anteprojeto. Deduz-se que não houve alteração significativa por parte do CFE, na medida em que aquele documento representava o consenso do colegiado e havia sido elaborado por dois dos seus mais atuantes articuladores: Valnir Chagas, na qualidade de relator e Padre Vasconselos, como presidente. Após a ratificação do CFE, o Ministro, pretendia encaminhar o anteprojeto ao Presidente da República acompanhado de uma Exposição de Motivos. O que veio a ocorrer quase um ano depois. Durante a III Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, realizada em novembro de 1970, o anteprojeto foi apresentado aos conselheiros presentes, tendo recebido algumas sugestões que não alteraram nem o espírito, nem o conteúdo do texto.

Coube ao CFE e aos Conselhos Estaduais a alteração de alguns aspectos do anteprojeto, considerados de natureza técnico-pedagógica, como por exemplo: no Art. 21 do anteprojeto, para o qual a sugestão seria de substituir a palavra "atividades" pela expressão "trabalho escolar efetivo"; ou, a sugestão de trocar no Art. 8º a expressão "na medida das possibilidades dos sistemas e estabelecimentos de ensino" por "na escola regular de 1º e 2º graus". Ou então, acrescentar no no Art. 13, o parágrafo 4º sobre critérios a serem estabelecidos pelos próprios sistemas de ensino para aprovação de alunos correlacionando aproveitamento e idade. (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1970:107 - 108)

A redação final do anteprojeto foi feita pelo Ministério de Educação, em seguida encaminhado ao Presidente da República através da Exposição de Motivos nº 273, 30.03.1971. O presidente então, enviou-o ao Congresso Nacional, acompanhado da Mensagem nº 209, de 25.06.71. Constituída uma comissão mista foram encaminhados os trabalhos para a discussão do texto e sua aprovação.*

Após o cumprimento do regime de urgência que acompanhou toda a tramitação do anteprojeto, foi aprovada a Lei nº 5692, em 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

"A Lei nº 5692/71 completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964. E, como já registramos no capítulo anterior, tal ruptura política constituiu uma exigência para a continuidade da ordem sócio-econômica. Considerando-se essa continuidade no âmbito sócio-econômico, é compreensível que haja uma continuidade também no que diz respeito à educação. E isto está refletido na legislação". (SAVIANI, 1987:126)

Sendo a Reforma Educacional proposta uma exigência de adequação ao momento político do final dos anos 60

* A respeito do papel do Congresso Nacional na elaboração da Lei 5692/71, consultar (SAVIANI, 1987)

e início dos 70, é de se supor que os GT(s) não previam a real possibilidade de sua implantação em todo o território nacional, ou seja a efetiva implantação da Reforma e a propalada universalização da educação básica. O relatório final do GT previa, no entanto, a necessidade de mudanças em termos de toda a "concepção de educação". Isto é, a difusão de uma concepção de educação que se tornasse predominante no aparelho escolar, em função da assimilação ideológica pelas classes médias e parcelas da classe trabalhadora, dos ideais proclamados pelo Estado Autoritário como de interesse de toda a sociedade civil.

"A aplicação das idéias e soluções contidas neste trabalho será o que ele próprio seja em termos de consonância com a realidade. Não se fez até hoje a lei que, em si mesma, gere fatos e provoque mudanças. Mas também a recíproca é verdadeira. Sem uma atitude positiva de professores, administradores, estudantes e da população em geral, para possibilitar e acelerar a renovação que se impõe, será inútil a conformidade dos textos apresentados com os valores reais ou potenciais da sociedade e com o que ela tenha feito ou possa fazer para concretizá-los. Neste sentido, se convertido em lei, o anteprojeto que apresentamos será o que seja a sua aplicação". (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1970:59)

Antes de discutir o processo de implementação da Lei 5692, convém aqui indicar apenas em linhas ge-

rais, as suas consequências no que diz respeito à introdução de idéias pedagógicas e concepções educacionais sob o viés tecnicista, que passaram a ser incorporadas em todos os níveis de ensino. Ou seja, a desmobilização de amplos segmentos da sociedade civil em função do apelo ideológico ao desenvolvimento e à produtividade.

"No âmbito educacional a 'democracia excludente' se expressou através da adoção e difusão da ideologia tecnicista e do controle tecnocrático, cujo pressuposto era a consideração da educação como uma questão técnica e não política. Daí o processo de desmobilização maciça e também compulsória dos estudantes e intelectuais". (SAVIANI, 1987:152)

Em outros termos, as Reformas Educacionais implantadas a partir da Lei de Reforma Universitária nº 5540/66 e da Lei de Reforma de Ensino de Primeiro e Segundo Graus nº 5692/71, levaram à transplantação dos objetivos tecnocráticos à política educacional e, conseqüentemente, à adoção da concepção tecnicista de educação em todos os níveis do sistema educacional brasileiro.

Em linhas gerais, isso significou:

- a administração do sistema educacional sob o ponto de vista empresarial, nessa medida, a escola e uma fábrica de bens de consumo não se diferenciam. Os alunos compram créditos contados por hora-aula, como qualquer outra mercadoria em oferta;

- a transformação das antigas faculdades em cursos de graduação, organizados por departamentos, com áreas de conhecimento correlatas;

- a especialização reduziu o conceito de ciência à preparação de técnicos e pesquisadores que produzissem em função do crescimento econômico imediato;

- a implantação do ensino profissionalizante, que adequaria o produto final da escola, às exigências do mercado de trabalho e reduziria o contingente de alunos demandando vagas no ensino superior;

- a implantação da sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no Primeiro Grau, adaptaria o conteúdo do ensino à formação básica do futuro trabalhador manual do mercado industrial em expansão.

Em termos da organização e funcionamento do próprio CFE, bem como da sua competência e autonomia, em matéria de educação, a Lei 5692 não alterou substancialmente os dispositivos legais anteriores. Permaneceu, portanto, a sua atuação mediadora entre o acatamento das decisões do Executivo Militar transmitidas pelos altos escalões do Ministério de Planejamento e do Ministério de Educação, e a tarefa de conquistar, cada vez mais, amplos setores da educação ao "projeto político-pedagógico", em fase de implantação.

Como órgão de assessoria técnica e política, o CFE se encarregou de desenvolver a doutrina a ser adotada e de providenciar as medidas administrativas e normativas a serem fixadas. Após a promulgação da Lei 5692/71, houve a necessidade de apresentação de uma série de pareceres e indicações que explicitassem e interpretassem a filosofia da nova lei.

A análise da produção normativa do CFE, após a 5692/71 poderá fornecer mais evidências do significado do projeto político-pedagógico implantado no país após o Golpe de 1964 e suas consequências em termos de mudanças da concepção de educação do aparelho escolar do país.

2. O PAPEL POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 5692/71.

Após a promulgação da Lei 5692/71, coube ao CFE a explicitação da proposta pedagógica através da elaboração de documentos normativos que viessem dar a organicidade e detalhamento exigidos no próprio texto da Lei. A principal peça de apresentação da doutrina pedagógica da nova Lei, foi o Parecer nº 853, aprovado em 12.11.71. A Câmara de Ensino de 1º e 2º graus optou por anexar ao Parecer, um projeto de Resolução de nº 8 que fixa o núcleo-comum para os currículos do Ensino de 1º e 2º graus. A Comissão encarregada de elaborar os dois documentos era composta por Pe. José de Vasconcelos (Presidente da Câmara), Valnir Chagas que foi o Relator, Terezinha Saraiva, Esther de Figueiredo Ferraz, Vicente Sobrino Porto e Lena Castello Branco Ferreira Costa.

Depois de fixar os conteúdos curriculares para o núcleo comum, o CFE aprovou o Parecer nº 45/72, com a resolução nº 2 em anexo, determinando os conteúdos mínimos a serem adotados em cada habilitação profissional.

Ainda em 1972, o CFE aprovou o Parecer nº 699/72, sobre o Ensino Supletivo; o Parecer nº 339/72, sobre a significação da parte de Formação Especial do Currículo do

Ensino de 1º grau; o Parecer nº 349/72, sobre Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau; o Parecer 352/72, com as normas para o Sistema Federal referentes à elaboração do Regimento Escolar; o Parecer nº 355/72, com Estudos Adicionais para elevação progressiva dos níveis de preparo do Magistério no Ensino de 1º e 2º graus; o Parecer nº 871/72, determinando as matérias da parte diversificada do currículo de 1º e 2º graus para o Sistema Federal; o Parecer nº 554/72, que fixa o currículo mínimo para Habilitação em Educação Moral e Cívica. Anteriormente, o Parecer nº 94/71 já havia tratado sobre este assunto.

No que se refere à produção de documentos, o CFE trabalhou intensamente, a partir de 1971. Ao todo, naquele ano foram emitidos 925 pareceres, 8 indicações, 1 resolução, 2 estudos especiais. Resta saber, o significado político-ideológico do conteúdo que estava sendo produzido e qualidade dos textos em questão.*

Para os objetivos que delimitei neste trabalho, me deterei na análise referente aos documentos básicos da Reforma de 1º e 2º graus. Ou seja, os pareceres que tratam do conteúdo mínimo do núcleo comum e da parte diversifi-

* Apesar da promulgação da Lei 5692/71 que referia-se ao ensino de 1º e 2º graus, a maioria dos documentos produzidos em 1971, dizia respeito ao ensino superior. Foram 815 documentos elaborados pela Câmara de Ensino Superior, dentre os quais 212 se referiam à autorização para funcionamento de novos cursos.

cada. Além do Parecer 853/71 o CFE emitiu em 1975 o Parecer 4833/75 que trata de explicitar a doutrina curricular contida naquele. A fim de deixar "mais explícita" a doutrina curricular foi emitido o Parecer nº 540/77 sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos na Lei.

Causa espanto, saber que sete anos após a proposta curricular ter sido aprovada, o CFE ainda necessitasse de explicitá-la, conforme o trecho do Parecer 540/77:

"A Lei e o Parecer nº 853/71 difundiram entre nossos educadores diversos termos e expressões cujo correto sentido em Educação ainda hoje frequentemente lhes escapa. E porque ainda não dominam bem os correspondentes conceitos, as tarefas que realizam, e exigiriam aquela compreensão, se esvaziavam de um alcance maior, o que distancia das escolas a desejada reforma de ensino". (Documenta 195, 1977:23)

Considerando que o Parecer 4833/75 já havia tratado da explicitação da mesma problemática, isso nos leva a crer que: ou o CFE não expunha a doutrina curricular de forma objetiva, ou as escolas não haviam adotado até aquela data a nova proposta da Lei, o que viria a "contrariar" os objetivos da Reforma. Em relação à primeira hipótese vejamos alguns pontos da doutrina curricular expressa

no 853/71.

Com efeito, uma leitura mais acurada do 853/71 levanta uma série de questões referentes a própria objetividade dos assuntos tratados, bem como da natureza dos conceitos teóricos utilizados.

A forma de organização do conteúdo curricular em núcleo comum - parte diversificada prevista, leva à fragmentação do conhecimento sistematizado pelas ciências e à representação e reprodução a nível da proposta pedagógica, da divisão do trabalho em manual e intelectual, que caracteriza a sociedade organizada sob a égide das relações capitalistas de produção.

Além disso, a noção de "camadas de conhecimento" justapostas, através das "atividades", "áreas de estudo" e "disciplina", visando a transmissão do conteúdo curricular, traduz uma visão positivista e mecanicista do que seja o conhecimento, o ensino e a aprendizagem. Ao final da composição curricular, temos um "currículo pleno" cujas matérias do núcleo comum foram definidas pelo CFE e as matérias da parte diversificada ao encargo dos Conselhos Estaduais. Os estabelecimentos de ensino poderiam escolher as matérias que lhes fossem mais convenientes a partir da listagens fornecidas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Uma maneira bastante "ecclética" de organizar o conteúdo curricular da educação nacional.

Bastante confuso é o parágrafo que trata dos níveis do conhecimento humano a serem escolhidos para o currículo:

"Como se vê, a escolha dos conteúdos que irão formar cada currículo é feita, segundo a sistemática da lei, por aproximações sucessivas e em escala decrescente, numa intencional busca de autenticidade aos vários níveis de influência que se projetam no ensino: o nível dos conhecimentos humanos; o nível nacional; o nível regional; o nível escolar; e o nível do próprio aluno. Este último, porém, em escassa medida se alcança numa determinação de estudos feita a "priori", porém na variedade das opções oferecidas e na plasticidade dos métodos adotados (art. 8º, 17 e 21 da lei) o que vale dizer, na concepção mesma do currículo já elaborado e na dinâmica do seu desenvolvimento". (Documenta 132, 1971:168)

Não foi explicitado pelo Parecer como é que se dá a separação do conhecimento nos níveis "humano", "nacional", e "individual". Talvez a dificuldade tenha sido para conciliar o tecnicismo, a segurança nacional e o humanismo cristão que perpassava a formação dos membros da Câmara do 1º e 2º graus.

A transmissão do conteúdo curricular foi prevista sob três formas diferentes: as atividades, onde a aprendizagem é espontânea; as áreas de estudo, conciliando espontaneidade e sistematização; e por último, as disciplinas onde se transmitem conhecimentos sistemáticos. Esta fór-

mula foi apresentada pelo CFE, como sendo uma superação da visão mecanicista anterior.

"Cabe então saber o que se há de entender por atividade, área de estudo e disciplina. Na linha de doutrina também esposada por este Conselho, no Par. 181/70, o G.T. repele com veemência uma distinção mecanicista à base de "disciplinas" que preparam à reflexão, "práticas educativas" que levam à ação e a "atividades artísticas" que predispõem à criatividade, pois o pensar, o agir e o criar sempre devem estar presentes em todo o ato docente-discente, embora variando em intensidade segundo os dados de cada situação didático-pedagógica". (Documenta 132, 1971:169)

A não ser pela retórica contida no Parecer nº 853, não me parece haver diferença entre a divisão proposta e as visões "mecanicistas" criticadas. Além do mais, me parece arriscado propor aprendizagem espontânea para crianças de primeira a quarta séries, em salas de aula com número superior a 30 alunos, cujo material didático, quando existe, se resume à lousa e ao giz.

Nesse sentido, apesar da objetividade da proposta, o ensino de ciências estava condenado a cair no vazio pedagógico, bem como as outras matérias do currículo.

"No início da escolarização, as Ciências (p.ex.) só podem ser tratadas em termos de atividades, isto é, como vivência de situações e exercícios de manipulação para explorar a curiosidade, que é a pedra-de-toque do método

científico. Sempre que oportuno, essas experiências já podem ser objeto de uma incipiente sistematização partida mais do aluno que do professor, embora sob a direção estimulante deste último. À medida que se esboçam certos setores ainda não claramente individualizados e tais sistematizações se tornam mais freqüentes, pelo amadurecimento natural do educando já temos a área de estudo (Ciências Exatas e Biológicas, p.ex.); e nessa progressão se chegará à predominância do sistemático sobre o ocasional, com visão cada vez mais nítida de cada sub-área (Matemática, Física, Química, Biologia, p.ex.) ou disciplina". (grifos nossos) (Documenta 132, 1971:170)

Considerando as reais condições de funcionamento do sistema escolar brasileiro, a indicação da aprendizagem não-diretiva corresponde à defesa de uma visão invertida da realidade. Com bastante esforço imaginativo, poderemos visualizar o "passe de mágica", que aconteceria nas escolas de primeiro e segundo graus deste país, após a implantação desta proposta curricular. Aliás os 80 % de professores leigos da zona rural poderiam receber varinhas mágicas, ao invés de material bibliográfico.

Mas o idealismo da proposta não esconde os percalços da "realidade rebelde" que comprometeriam a sua implantação. Principalmente, quando se levanta a questão da formação dos professores do primeiro grau.

"Argumentar-se-á talvez que, nas séries iniciais do 1º grau, tal ordenação flui naturalmente da organização baseada em amplas atividades, o que é

certo; mas tal somente ocorrerá se essas atividades se articularem tão intimamente que não cheguem as crianças a perceber as fronteiras porventura existentes entre elas. Qualquer, porém, que seja o adiantamento atingido ao longo da escolarização, a integração dos estudos representa sobretudo uma questão de método a traduzir-se em programas que se entrossem no seu conteúdo e no seu desenvolvimento. Em última análise, será um problema de professores". (Documenta 132, 1971:172)

Alguns anos depois, através do Parecer 838/77 o CFE esclarece como se resolve o problema da repetência escolar nas quatro primeiras séries do primeiro grau.

"Aliás, a reprovação escolar tende a ser, cada vez mais um sintoma de anomalia da aprendizagem, em que se dividem as culpas entre a escola e o educando, com predominância, não raro para aquela. Porque, segundo o espírito do artigo 14, parágrafo 2º, cabe à escola evitar a reprovação do aluno, mediante a aplicação, no momento oportuno, de mecanismos de recuperação. Tais mecanismos não são facultativos e sim obrigatórios, donde se conclui que, se reprovar alunos nas matérias do núcleo comum já é algo pouco aceitável, tendo em vista que à escola cabe desenvolver todos os meios possíveis para incrementar a produtividade do processo ensino-aprendizagem, reprová-los nas matérias da parte diversificada raia os limites de uma enorme e extravagante impropriedade. Até porque, da parte diversificada se espera que atenda "conforme as necessidades e possibilidades concretas as peculiaridades locais, os planos dos estabelecimentos e as diferenças individuais dos alunos". (Documenta 196, 1977:23)

A partir das duas estratégias pode-se inferir como se daria o aumento da produtividade da escola: de um lado os professores não precisariam ensinar o conteúdo programado; do outro os alunos, não precisariam se esforçar para aprender, pois as "diferenças individuais" existem, e impedem a reprovação.

Parece óbvio, que essa estratégia pedagógica facilitou bastante as "condições de trabalho" nos estabelecimentos públicos e privados. Nas escolas públicas o professor não é obrigado a preparar a aula, e nas escolas privadas o lucro pode ser aumentado pela contratação de pessoal despreparado para exercer a função de ensinar, e pela aprovação dos alunos com critérios de avaliação do resultado do processo de ensino e de aprendizagem, nos moldes da lógica do mercado de bens de consumo.

A maior vantagem dessa proposta, pode ter sido o aumento dos índices de escolaridade básica do país, o que se constitui uma exigência, para que a comunidade econômica internacional analise a melhoria do desempenho econômico dos "países em vias de desenvolvimento" que visavam, como no caso deste, transformar-se em "Brasil Potência".

O resultado esperado da implantação da proposta curricular do núcleo comum - parte diversificada, parece ter sido, considerado na intenção real dos legisladores do Conselho, que a educação nacional fosse implantada somen-

te pelos conteúdos mínimos exigidos para todos os estabelecimentos de ensino do país. Talvez, esta fosse uma medida, que visasse garantir a difusão da nova mentalidade contida no projeto político-pedagógico do regime autoritário a nível nacional. A obrigatoriedade dos conteúdos foi definida pela Resolução nº 8/71 que fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. As matérias obrigatórias são: a) Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa); b) Estudos sociais (Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil); c) Ciências (Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas). Além destas matérias fazem parte do currículo pleno: Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso que era facultativo para os alunos e obrigatório para os estabelecimentos de ensino.

A forma de desenvolver essas matérias do núcleo-comum da 1ª a 4ª série, era prevista sob a forma de "atividade"; da 5ª a 8ª série, sob a forma de "áreas de estudo"; no segundo grau, sob a forma de disciplinas.

A possibilidade de haver modificações, na parte referente a essa educação geral do núcleo-comum, era prevista em relação a carga horária de cada matéria, em cada uma das séries. Além disso, no Art. 8º, a Resolução aconselhava:

"Recomenda-se também, que, especialmente nas atividades, o ensino seja

programado em períodos flexíveis, para ensejar o contínuo acompanhamento dos progressos do aluno, e se desenvolva de modo que as verificações se façam ao longo desse acompanhamento". (AGUIAR, 1975:97)

Imaginando-se que a educação geral era o conteúdo mínimo (dos mínimos) que deveria ser transmitido à população escolar, a flexibilidade em termos da carga horária, dos períodos que fossem ministrados e a elasticidade da avaliação, comprometem bastante a qualidade do ensino de 1ª a 4ª séries.

Enquanto o núcleo-comum foi estabelecido, apesar da flexibilidade prevista em lei a nível nacional, a parte diversificada seria definida "conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos". Isso nos leva a crer que não era intenção do CFE implantar um sistema nacional de educação, único, em todo o país. A parte diversificada fica reduzida a uma adição supérflua de conteúdos, de acordo com as "necessidades locais". Considerando a universalidade das ciências e o avanço tecnológico do final do século XX, parece bastante seletiva essa proposta curricular; pois apenas alguns alunos de escola particular de qualidade, teriam acesso à base comum e aos fundamentos científicos universais.

O outro lado da questão, é favorecer o barateamento do ensino de primeiro grau em estabelecimentos par-

ticulares que pouco estão oferecendo aos alunos em termos do núcleo-comum, e muito menos ainda em relação à parte diversificada. O próprio CFE deu margem a essa flexibilidade e a legitimou ao estabelecer como requisito de transferência de alunos apenas a aprovação nas matérias do núcleo-comum, conforme está explícito no Parecer nº 838/77.

O papel dos conselhos estaduais de educação seria estabelecer uma lista de matérias que pudessem ser acrescentadas, ao currículo das escolas com validade restrita àquela jurisdição.

"De qualquer forma, entretanto, o Conselho de Educação do sistema estará presente na composição da parte diversificada: diretamente, pelos componentes de sua lista que sejam adotados e, de maneira indireta, mediante aprovação em nível regimental dos acréscimos feitos pelo estabelecimento". (AGUIAR, 1975:77)

Uma outra característica do Parecer 853/71 é apresentar a sua proposta curricular como sendo baseada em princípios psicológicos e quem sabe, até mesmo "piagetianos". Em alguns momentos utilizam palavras como "reconstrução do aluno", "aprendizagem partindo do real", "vivência de situações e exercícios de manipulação para explorar a curiosidade", numa pretensa indicação de procedimentos aconselhados por Piaget.

"A elaboração do currículo pleno não se conclui com a conversão das matérias em atividades, áreas de estudo ou disciplinas. Estas categorias curriculares não são entidades estanques. Conquanto lecionadas com rubricas distintas, num inevitável artifício cartesiano, devem, convergir para uma reconstrução, no aluno, da substancial unidade do conhecimento humano. Tal convergência se faz pelo "seu relacionamento, ordenação e sequência" a fim de que, no conjunto, resulte num todo orgânico e coerente". (AGUIAR, 1975:78)

O texto parece confundir desenvolvimento do pensamento que Piaget explicitou com a organização de currículo numa visão funcionalista. E mais adiante o Parecer aponta para o desenvolvimento psicológico dos alunos, como base para ordenação do currículo:

"Cabe, assim, às escolas ajustar essa ordenação - relacionamento e sequência - em função do grau de crescimento psicológico dos alunos. Tanto mais imaturos sejam eles, quanto mais em bloco lhes surge o mundo das coisas, dos fatos e das idéias, o que leva a um predomínio do "relacionamento" nos períodos iniciais da escolarização e vice-versa. Exatamente nesta linha de cogitações situou-se o legislador quando, partindo embora da série no 1º grau (Art. 8, cit.), permitiu nos períodos finais a dependência, que é um parcelamento da série, e admitiu a matrícula por disciplinas no 2º grau". (AGUIAR, 1975:79)

Em primeiro lugar é duvidosa a afirmação de que "alunos imaturos assimilam o mundo em bloco". Piaget não tratou do tema dessa forma mecânica, e nem que tivesse dito algo semelhante seria um argumento válido para justificar a dependência de matérias no primeiro grau e a matrícula por disciplinas no segundo grau.*

Mas a tônica da argumentação sob o ponto de vista "psicológico" continua justificando medidas administrativas e lucrativas.

"Na dependência chega-se ao meio-termo, como uma abertura e preparação para matrícula por disciplinas. Nesta, finalmente, a sequência passa a constituir a preocupação maior, para assegurar o desenvolvimento lógico e progressivo de cada linha de conhecimentos, repousando então o relacionamento mais sobre a maturidade mental do aluno que sobre concomitâncias estabelecidas a priori e artificialmente". (AGUIAR, 1975:79)

Ainda, sob o viés psicologista o Parecer justifica a possibilidade da terminalidade real, no nível do 1º grau, em qualquer momento do estudo na parte de educação

* A respeito dos pressupostos epistemológicos piagetianos que fundamentariam a proposta curricular do Parecer 853/71, Mirian Warde critica tanto a utilização de "um piagetianismo à sorela", quanto a própria concepção de desenvolvimento de Piaget. (WARDE, Mirian Jorge. & SASS, Odair, 1986)

geral.* O Parecer explicita que a educação integral corresponde ao somatório da educação geral mais a formação especial, e, que esta, corresponde à sondagem de aptidões no primeiro grau. No entanto, a formação especial que caracteriza a terminalidade, poderá ocorrer, mesmo na educação geral, dependendo das diferenças individuais.

"Entretanto, o surgimento da formação especial será antecipado e o seu crescimento intensificado, no 1º grau, em duas ordens de situações: diante de "condições individuais, inclinações e idades dos alunos", que assim o aconselhem, e enquanto - na fase transitória de implantação da lei, que será progressiva - haja evidência de que o estudante não atingirá a 8ª série, por não ter a gratuidade alcançado ainda esse nível (Art. 76). É a "terminalidade real", que a indicação CFE 48/67 vinculava a fatores econômicos e psicológicos, agora inteiramente esposada no texto Legal". (AGUIAR, 1975:80)

* A respeito da questão da terminalidade o CFE, anteriormente havia proposto uma emenda ao anteprojeto da 5692/71, suprimindo a alínea que tratava da possibilidade da sua antecipação antes do término do 2º grau. Mas o texto não foi alterado (HORTA, 1982:167). Nota-se, a partir da questão do ensino profissionalizante, o caráter ambíguo do CFE, perante cada determinação do Executivo: por ocasião das sugestões para o anteprojeto da nova lei, havia sugerido a retirada da alínea referente à terminalidade antes do término do 2º grau; após a promulgação da lei, o CFE adota a posição de justificar o ensino profissionalizante através do Parecer 46/72; três anos depois, volta a tratar da questão da profissionalização sob o ponto de vista de uma integração com a formação geral do adolescente - habilitações básicas.

Esse aspecto da formação especial parece ser mais uma das formas casuísticas, adotadas pelo CFE, na elaboração de normas para a educação. Mais uma vez, uma formulação "ideal", como é o caso da educação integral, é acompanhada de considerações de cunho psicológico que justificam a não realização da proposta curricular. Além disso, o abandono dos estudos antes do término do 1º ou mesmo do 2º grau, não é, na grande maioria dos casos dos alunos da classe trabalhadora, uma questão de "diferenças individuais".

Inversamente, à possibilidade de antecipação da formação especial no primeiro grau, o Parecer 853 prevê o aprofundamento da educação geral no 2º grau, em casos de exceção para atender a aptidões específicas de alunos considerados superdotados.

"Outro, mais alto e mais nobre, é na verdade o objetivo dessa figura que se criou. Ela se vincula ao programa, de há muito em andamento noutros países, de aproveitamento correto e oportuno dos alunos mais dotados, ante a evidência de que nos seus talentos reside uma das maiores riquezas de toda nação". (AGUIAR, 1975:81)

Essa inovação curricular, chamada de aprofundamento no 2º grau, não foi bem definida, pois não é uma "habilitação" e, nem tampouco, um adiestramento para o vestibular. Talvez fosse, apenas a continuidade daquilo que as escolas já vinham fazendo, e, progressivamente, conforme

está previsto na Lei 5692/71, se adaptariam ao novo esquema de habilitação profissional. Uma outra razão, para o aprofundamento, talvez fosse a preparação de intelectuais, que futuramente pudessem fazer parte da elite de dirigentes, e que comecem a sua formação na escola média de boa qualidade. Nesse sentido, a própria organização curricular prevista, se encarregaria de selecionar, a partir dos mecanismos pedagógicos, o contingente de alunos necessário ao mercado de trabalho, de acordo com a qualidade do seu potencial de trabalho, isto é, trabalhadores manuais ou intelectuais.

A segunda parte do Parecer 853 trata de explicitar os objetivos das matérias curriculares. A tônica em língua portuguesa é a "apreciação da cultura brasileira que vimos contruindo" e de "nossos valores mais típicos". Em Estudos Sociais há a reiteração do objetivo de integração espaço-temporal e social do educando ao meio. As Ciências Físicas e Biológicas e a Matemática tem de "reciprocarse" e completar-se desde os primeiros momentos da escolarização, "juntando" os métodos de indução e dedução.

Ao final do processo pedagógico espera-se, segundo o Parecer 853, que, os conhecimentos aprendidos estejam incorporados à vida dos alunos, através de seus pensamentos e atitudes. Utilizando uma metáfora sobre o metabolismo da nutrição o Parecer explica o que seriam os resultados do processo ensino-aprendizagem.

"Como quer que seja, não basta o cumprimento dos objetivos das matérias entendidas em si mesmas e em seus conteúdos obrigatórios, para que se conclua o processo pedagógico. É necessário também que os "conhecimentos, experiências e habilidades", se transmutem em atitudes e capacidades harmônicas entre si, individualmente significativas e socialmente desejáveis. Numa comparação decerto imperfeita, mas bastante ilustrativa, diremos que no processo educativo tais conhecimentos, experiências e habilidades são para essas atitudes e capacidades o que, no processo nutritivo, os alimentos são para as proteínas, os hidratos de carbono, as vitaminas etc., em que devem transformar-se. O que a isso não conduz é eliminado no último caso; como na Educação é "esquecido", sob pena de perturbações eruditas". (AGUIAR, 1975:86)

Se lembrarmos a área de formação da maioria dos conselheiros do CFE, não é de admirar-se que, a expectativa do processo pedagógico seja esse, e não outro. Com efeito, as "perturbações eruditas" devem ficar mesmo na esfera dos "intelectuais" e conselheiros pertencentes às elites dominantes. A grande massa da população não assimilou os conteúdos, foi tudo "esquecido"...

Em suma, os objetivos pedagógicos deveriam convergir para a consecução dos objetivos nacionais definidos na alçada do Poder Executivo, sob a aquiescência dos conselheiros.

"De tudo o que aí fica não se há de concluir que os grandes objetivos da Educação Nacional constituam, em últi-

ma análise uma soma de fins parciais que se vão acumulando. Apenas, como partimos do que é propósito imediato do presente trabalho, adotamos uma técnica de envolvimento progressivos(...) A própria Educação, aliás, constitui apenas um aspecto dentre os muitos em que se expressa o Projeto Nacional, circunstância que impõe a adoção de estratégias para assegurar a unidade e harmonia do conjunto". (AGUIAR, 1975:87 - 88)

Nesse sentido, além da subsunção da educação aos objetivos econômicos do país, sabe-se ter havido a intenção de utilizar a escola como aparelho de difusão da ideologia de segurança nacional. Dessa forma, a questão da transmissão do saber sistematizado universal, fica relegada a segundo plano. Em outras palavras, era mais importante garantir a transmissão dos conteúdos da doutrina da Escola superior de Guerra através da disciplina Educação Moral e Cívica, do que ensinar a escrever corretamente, a somar, e etc. O documento explica a função básica definida para a educação no processo de desenvolvimento econômico dos anos pós 64:

"No texto proposto, ainda com parágrafo 2º do artigo 3º, esse planejamento do implanejável está consignado sob a previsão de que todos aqueles objetivos deverão "inserir-se harmonicamente na Política Nacional de Educação". (AGUIAR, 1975:88)

Em síntese, o trabalho político-pedagógico do CFE não se limitava a questões pedagógicas específicas, tra-

tava-se de adequar os aspectos pedagógicos às questões nacionais, ou seja, à ampliação da hegemonia do regime militar implantado.

O engodo do atendimento às diferenças individuais, também foi apresentado nos Pareceres 45/72, sobre a qualificação profissional, para o ensino de 2º grau, e, no 339/72, sobre o significado da parte de formação especial do currículo do 1º grau.

"A sondagem de aptidões é voltada exclusivamente para o aluno; já a iniciação ao trabalho e a habilitação profissional, sem menosprezar as aptidões do educando (que não é nunca um ser monovalente) deve levar em conta "as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados". (AGUIAR, 1975:104)

No primeiro grau, a parte de qualificação profissional é considerada em segundo plano, em relação à educação geral.

"Tanto quanto se possa estar de acordo com as verdadeiras intenções da Lei 5692/71, deve-se considerar que, dada a vocação generalista do ensino de 1º grau, em nenhum momento a qualificação para o trabalho significará um esforço de qualificação profissional do educando". (AGUIAR, 1975:217)

O artifício utilizado na proposta curricular, é sugerir uma série de possibilidades, a serem realizadas no

ensino de primeiro grau, e, em seguida, justificar a sua não realização face às diferenças individuais e às peculiaridades regionais e ao mercado de trabalho.

As matérias da parte de formação especial serviriam, basicamente, para a sondagem das aptidões com vistas ao encaminhamento futuro à habilitação profissional, mas, sem nenhuma relação de continuidade, entre uma coisa e outra.

"O destaque dado pela Lei nº 5692/71 às matérias da parte de formação especial do currículo nesse particular, deve-se ao fato de que, de um lado, pela sua natureza, prestam-se elas melhor à observação do educando, no que diz respeito à revelação de seus interesses e à exploração de suas habilidades, e de outro, porque a grande preocupação da lei é, mesmo quando incrementa a formação geral do aluno, familiarizá-lo com o mundo do trabalho, no qual deverá ter iniciações, no 1º grau e habilitações no 2º".
(AGUIAR, 1975:217)

A "sondagem de aptidões" teria como pressuposto a conciliação do humanismo cristão com a técnica, a integração do homem com o mercado de trabalho.

... "harmonizar o uso da mente e das mãos, abrindo sempre o caminho para mais estudos e preparando o aluno para a vida, para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania". Possibilitando essa harmonização das mãos com a mente, da inteligência com a ação, as matérias da parte de formação especial do currículo de ensino de 1º

grau, ministradas, de preferência, na forma de atividades, colocam os alunos em situação de experiência relacionadas com as áreas primária, secundária e terciária da economia, bem como os problemas da educação para o lar, e permitem a professores e orientadores melhor avaliar-lhes os interesses, as habilidades e capacidades, a criatividade e outros aspectos igualmente fundamentais para o processo educativo". (AGUIAR, 1975:217)

Da mesma maneira como o trabalho pedagógico seria desenvolvido na parte do núcleo-comum, a sondagem de aptidões também não seria "ensinada", mas "desenvolvida", através de atividades e experiências, que levem os alunos a se interessar pelo trabalho produtivo.

"No cerne do processo está o desenvolvimento da "noção" do gosto e da estima, pelo trabalho, elementos indispensáveis à formação geral e à orientação profissional anterior". (AGUIAR, 1975:218)

Nesse sentido, a proposta curricular se aproximava, também, das formulações da Teoria do Capital Humano que visam, em certo sentido, a utilização e extração da maior capacidade produtiva possível, da força de trabalho que fornece a mais-valia para o capital privado. Essa tendência era bastante difundida pelos economistas dos organismos internacionais na América-Latina.

Tomando como referência a Recomendação nº 57 da Conferência Internacional do Trabalho, de 1939, o Parecer

339/72 indica os objetivos que deveriam ser alcançados com a iniciação profissional no primeiro grau:

- "Desenvolver no aluno acentuado interesse pelos assuntos relacionados com o mercado de trabalho, das áreas econômicas (primária, secundária e terciária), processos de produção, ocupações e outros aspectos concernentes à função desempenhada pelo fator humano no desenvolvimento econômico do País;
- Desenvolver no jovem a capacidade de apreciar, selecionar, criticar e julgar os produtos que adquire ou os serviços que lhes são prestados, como consumidor ou cliente;
- Desenvolver no educando o espírito de trabalho em grupo, de colaboração...
- Desenvolver, no aluno, o sentimento de orgulho pelo trabalho útil e bem feito...
- Formar no educando, o hábito de planejar o trabalho antes de iniciar sua execução...
- Desenvolver no aluno, hábitos sensoriais-motores e atitudes requeridos para utilização adequada de equipamentos simples"... (AGUIAR, 1975:218 - 219)

Ao analisar esses objetivos a serem alcançados através da escola voltada para o trabalho, observa-se a proposta já desenvolvida em sociedades em estágios mais avançados do capitalismo, de tentar conseguir um tirocínio psicofísico do trabalhador desde quando começa a sua educação geral. A subsunção da força-de-trabalho de dá na esfera da produção, aumentando a produtividade e o lucro da empresa privada. A integração entre o "cérebro e mãos" se realiza

sob essa lógica do capital, mantendo, por outro lado a divisão entre o trabalho manual e intelectual, entre dirigentes e dirigidos.

- "Oferecer oportunidade ao aluno de realizar diferentes tipos de atividades que lhe permita evidenciar aptidões, vocação e interesses...
- Possibilitar o desenvolvimento físico e mental do educando mediante a execução de trabalhos que permitam a ação muscular, a coordenação visual e motora, a utilização dos órgãos dos sentidos, o controle neuro-muscular e a atividade do cérebro. Ao mesmo tempo, levar o educando a compreender que atividades manuais e mentais constituem um todo único, harmônico, fazendo desaparecer os preconceitos existentes contra o trabalho manual;" (AGUIAR, 1975:218 - 219)

Considerando esses objetivos da iniciação para o trabalho torna-se mais explícita, a função da utilização de argumentos, sob o ponto de vista das necessidades psicológicas dos alunos, na elaboração dos documentos do CFE, para a proposta curricular do primeiro grau: a preparação de recursos humanos para a indústria, na medida das necessidades do capital, não do trabalho.

No entanto, essa política de integração da escola à empresa, não levava em conta uma série de questões da própria estrutura social que contribuiriam para o seu insucesso. O MEC e o CFE, recalcitravam muitas vezes, em face das evidências do próprio mercado de trabalho e de decisões

tomadas pelo Executivo.

O CFE, antes um bastião poderoso na defesa do ensino profissionalizante, executou a ordem do Ministro e deu meia volta: numa ardilosa "reinterpretação" da lei 5692/71, um parecer do conselho manteve o "ideal" do ensino profissionalizante, mas redefiniu seu conteúdo, permitindo a carga das disciplinas de caráter geral. Só mesmo numa ditadura, um parecer de conselho, formado de pessoas nomeadas pelo Presidente da República, pode alterar, por mera "reinterpretação", uma lei votada pelo Congresso Nacional. Nesse caso específico, a arbitrariedade até que permitiu recuperar um pouco os danos sofridos pelo ensino de 2º grau. Mas, quantos males não terão resultado de arbitrariedade como essa? Vai levar tempo levantá-las todas e computar seus efeitos. (CUNHA & GÓES, 1987:70)

A integração do humanismo versus tecnologia, da formação geral versus formação especial, do núcleo-comum versus parte diversificada, constitui-se como uma maneira velada de apresentar a proposta pedagógica da tecnocracia, comandada pelos militares ligados a grande burguesia nacional e multinacional.

O papel do CFE, nessa apresentação do projeto político-pedagógico confeccionado pela Reforma Educacional da 5692/71, foi "adocicar" a implantação da Política Educacional do Estado Autoritário brasileiro, que trazia mais dificuldades do que soluções para a luta de constituição do sistema educacional público e gratuito, o que beneficiaria

as camadas majoritárias da população deste País.

A escola, enquanto local privilegiado para a luta hegemônica, precisava ser resguardada, em função dos novos objetivos da grande burguesia para toda a sociedade brasileira, a partir de então.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da história da educação, através das políticas educacionais implantadas no país, para o ensino primário, tem apontado para questões relativas à dualidade do sistema educacional brasileiro que fazem parte do processo e organização do aparelho escolar.

O Estado brasileiro jamais se ocupou em dar, realmente, educação para o "povo" brasileiro. A elite conseguiu formas de enviar seus filhos para estudar em escolas públicas e privadas de qualidade para conseguir acesso ao ensino superior. A maior monta de recursos da União tem sido destinada, prioritariamente, para o ensino superior e indiretamente para a iniciativa privada. A legislação educacional tem visado, basicamente, a melhoria do ensino nas escolas de ensino superior e médio. O ensino primário ficou relegado à iniciativa privada e às esparsas tentativas de sua organização, através de projetos de lei que terminam como letra morta.

A partir do crescimento da indústria no país, a população começou a se deslocar para as cidades e a formar um contingente de trabalhadores que poderia se engajar nos setores secundários e terciários da economia. A massa populacional urbana passou a fazer pressão sobre o Estado

que viu-se "obrigado" a expandir a escolarização a maiores contingentes populacionais. No entanto, esta expansão da escola não foi adequada à demanda existente e nem proporcionou um ensino "qualitativamente" igual ao ministrado nas escolas das elites.

Numa sociedade de classes, o acesso aos bens materiais e espirituais, socialmente produzidos, se realiza, para as camadas majoritárias da população, através da conquista da direção política que se dá no embate cotidiano das forças sociais que lutam pela condução da sociedade. Por isso, a educação é, também, uma luta pelo acesso ao saber sistematizado, que se dá entre as camadas que dirigem a sociedade, e as que a produzem, com seu trabalho e são dirigidas por aquelas.

A luta se realiza dentro e fora da escola, através das políticas educacionais que imprimem a direção do aparelho escolar e orientam as determinações pedagógicas, que realizam, mais diretamente, o trabalho educativo. O embate começa a partir das decisões para elaboração da divisão orçamentária para os diversos graus de ensino e vão até a decisão sobre onde construir uma escola, ou aumentar uma sala de aula. Passando, portanto, pelas decisões acerca do que ensinar e para quem destinar o ensino formal e a socialização do saber sistematizado.

A situação do ensino de 1º e 2º graus tem sido diagnosticada como extremamente seletiva e discriminado-

ra, pelos próprios organismos da esfera educacional estatal, i.é., o MEC, o INEP, o CFE etc... Muitas dessas análises apontam para a situação do professorado brasileiro na maioria composta de leigos sem a mínima condição necessária para o trabalho pedagógico. Além disso, aponta-se para a inconsistência e deterioração dos cursos de formação de magistério a nível de 2º grau, e, também, para a incompetência dos licenciados em pedagogia considerados, na maioria das vezes, como os alunos mais "fracos" das universidades brasileiras.

Em resumo, a culpabilização do fracasso da escola pública, e até mesmo da escola particular recai sempre, nas ocorrências da sala de aula, pois é nesse momento, que ocorre, de fato o trabalho pedagógico, mais diretamente.

No entanto, além dos alunos e professores, existe uma relação social que permeia todo o processo de ensino e aprendizagem escolar. Podemos dizer que desde a produção de idéias e teorias até à elaboração do currículo, dos programas escolares, do planejamento, ou não, da aula, encontra-se uma relação de pessoas que atuam e realizam o que seria considerado, como o trabalho pedagógico, em si mesmo.

A educação, a escola, o ensino e a aprendizagem fazem parte de um processo social mais amplo, no seio do qual cada uma das pessoas envolvidas se encarrega de realizar a sua tarefa específica. Na sociedade industrializada, a escola faz parte do planejamento global da sociedade e, por isso, tem sido considerada como uma parte de um organis-

mo complexo, que deverá funcionar segundo os padrões de trabalho e produtividade previstos pelas necessidades econômico-sociais. Nesse sentido, desenvolveram-se os trabalhos de administração da educação a partir das teorias de administração de empresas: a escola passou a ser gerida como uma fábrica de alunos diplomados ou em "processo de aprendizagem" ou seja, produtos acabados e produtos inacabados.

Estas idéias passaram a ser mais difundidas no Brasil com o processo de desenvolvimento do capitalismo na década de 50. O Presidente Juscelino Kubitschek já se referia ao Brasil como uma potência industrial do futuro. O desenvolvimento de idéias nacional-desenvolvimentistas ocorreu no bojo do processo de internacionalização da América Latina, após a crise da segunda guerra mundial. Os Estados Unidos, na dianteira do processo de aceleração do capital internacional, se encarregaram de providenciar as condições políticas e ideológicas que favorecessem a implantação de indústrias multinacionais nos países da América do Sul e, assim, possibilitar o investimento nas potencialidades do mercado de mão-de-obra barata, de matéria-prima abundante e de atraso tecnológico, que poderia ser explorado através da venda de sucatas tecnológicas em processo de obsolescência nos países desenvolvidos.

Com a implantação dos governos militares, este processo foi garantido não somente pelas alianças entre o capital nacional e internacional, mas também com o próprio

Estado se tornando agente do capital, de forma direta. Após o Golpe de 64, no Brasil, começaram a ser tomadas as medidas necessárias ao ajustamento da sociedade política e da sociedade civil ao projeto de desenvolvimento do país, a curto e a médio prazos. O planejamento integrado de todos os setores da economia foi adotado como uma das medidas mais eficazes para o sucesso do projeto. A partir de então, a educação passou a fazer parte da política econômica do governo. O planejamento educacional passou a ser entendido como uma forma de "investimento econômico" na área de preparação e treinamento de recursos humanos. Ou seja, a escola passaria a se encarregar da preparação da mão-de-obra para a indústria: a demanda escolar teria que ser equacionada com a demanda de força-de-trabalho das regiões industrializadas e em crescimento no país.

Registra-se, a partir de então, uma série de medidas legais que se encarregariam de adequar a escola à "realidade brasileira", daquele momento. Providenciar-se-iam reformas em todo os graus de ensino, que alterariam desde as medidas administrativo-burocráticas, até a designação de conteúdo e metodologias a serem implantadas nas salas de aula.

O Ministério de Educação foi reformado, as Secretarias de Educação passaram por processos semelhantes e o Conselho Federal de Educação alterado na sua composição e no seu funcionamento. As decisões concentraram-se no Mi-

nistério de Planejamento e na esfera dos assessores do próprio Presidente da República. Os professores e alunos passaram a ser fortemente reprimidos e punidos pela atuação que não estivesse sendo considerada dentro das finalidades da política de segurança nacional e de desenvolvimento econômico do país.

Apesar da resistência das universidades, que abrigavam alguns críticos da sociedade, as conseqüências daquela política atingiram todos os níveis do sistema educacional brasileiro. A força da polícia fez o trabalho inicial para garantia das medidas, e, aos poucos, os mecanismos burocráticos foram alterando todo o funcionamento da escola e do trabalho do professor. A persuasão, a inculcação da idéia de "educação como investimento" tomou conta da escola e dos professores. Este processo se constituiu, de forma eficaz e duradoura, pois faz parte do planejamento do currículo, da programação didática e de todas as atividades de classe e extra-classe, até os dias atuais.

A difusão das novas concepções de educação e ensino-aprendizagem passaram a ser o assunto central de todo o trabalho da escola. Aos poucos, de uma forma, mais ou menos, consciente as idéias se difundiram entre professores e alunos. Muita coisa foi realmente alterada, mas é preciso constatar que o processo se realizou também de forma contraditória. Desta forma, apesar das idéias dominantes contarem com a força político-institucional para garantir a sua per-

petuação, as condições de funcionamento, e de organização da escola de hoje, evidenciam os conflitos entre as idéias ditas e difundidas, como sendo universais e verdadeiras, e, aquilo que acontece no dia a dia do professor.

Contudo, no Brasil, a divulgação das chamadas teorias críticas tem se dado mais fortemente a partir do final da década de setenta, no bojo do processo político de reconquista de liberdade de expressão e pensamento, que foram restringidos pela ditadura militar, implantada com o Golpe de 1964. Essas teorias permitiram aos educadores uma compreensão mais sistemática da escola e do seu papel na transformação da sociedade.

No entanto, apesar da produção de trabalhos nessa linha de pensamento e da sua divulgação através de encontros, conferências, congressos, publicação de teses, seminários e entrevistas através dos meios de comunicação de massa, a grande maioria do professorado brasileiro de primeiro e segundo graus, se debate com problemas que vão desde a sua subsistência pessoal com os salários baixos que recebem, até as dificuldades de estudo que o levariam a compreensão da sua prática pedagógica como inserida numa prática social global.

Existe um hiato entre o que foi produzido a nível dos programas de pós-graduação no país, as pesquisas realizadas pelas instituições especializadas e o trabalho cotidiano do professor na sala de aula. A organização da ca-

tegoria ainda não foi suficiente, para garantir a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e, nem tampouco, do salário e das condições de trabalho do professor. O que chegou à sala de aula foram concepções fragmentadas e confusas do que seja a educação, o ensino, a aprendizagem, a escola, o aluno e etc.

Por outro lado, existe um arsenal burocrático no país que vem determinando o processo pedagógico de tal forma, que seria possível confirma-se a hipótese de que a incompetência do professor, a inoperância das escolas, os altos índices de evasão e repetência fazem parte de uma política educacional que visa exatamente estes resultados, ou seja: não-educação, não-aprendizagem, não-preparação do professor, etc... Isto em se tratando das escolas destinadas às camadas majoritárias da população.

Há uma "estrutura burocrática" que começa no Palácio do Planalto, passa pelo Ministério de Planejamento, passa pelo Congresso Nacional, pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Federal de Educação, pelas Comissões Especiais, pelos Conselhos de Reitores, Conselhos de Secretários de Educação e as suas respectivas estruturas estaduais e municipais. A possibilidade de desmontar esta organização se realiza no bojo da transformação de todas as relações que permeiam e determinam a sociedade. As conquistas sociais efetivadas pelas camadas majoritárias da população garantirão, também, para estas, a socialização do saber sistemati-

zado e da "cultura superior".

A organização da educação brasileira é resultante de mediações entre as determinações econômico-sociais e as lutas hegemônicas que visam assimilação de uma "filosofia de vida" transmitida também através do aparelho escolar. A escola como um espaço privilegiado na busca de hegemonia pelas classes dominantes, pode servir para difusão das idéias dominantes como sendo universais e naturais.

Estas idéias não se transmitem espontaneamente, há um planejamento que visa garantir de forma mais eficaz a assimilação dos conteúdos. A elaboração das políticas educacionais que se expressam através de planos educacionais, leis, relatórios, conferências, pareceres, e etc. é também o produto do trabalho intelectual de sujeitos comprometidos com as idéias dominantes.

O Estado burguês brasileiro tem os funcionários que executam as tarefas necessárias para a realização dos interesses das elites, tanto na esfera econômica quanto na esfera educacional. Entre eles, os técnicos e assessores do Executivo e os conselheiros e técnicos em cada setor do Ministério de Educação, com por exemplo os membros do Conselho Federal de Educação.

Considerando, que o ensino primário é um direito do cidadão e dever do Estado, tomei como foco principal de análise neste trabalho, as políticas educacionais elaboradas para esse nível, a partir da implantação do pla-

nejamento integrado no Brasil, que se configurou, basicamente, após a instauração do regime autoritário de 1964.

As pistas para a demonstração da análise foram buscadas nos documentos normatizadores e na legislação básica para o ensino primário, elaborados pelo Conselho Federal de Educação.

A análise das concepções de educação que estiveram neles embutidas e a atuação dos intelectuais do Conselho Federal de Educação foram tomadas como evidências do projeto político-pedagógico implantado pela política educacional do país nos anos 60 e início de 70, que fazia parte do projeto hegemônico da grande burguesia em ascensão.

As idéias originais de criação de Conselhos Técnicos foram encontradas nos ideólogos e funcionários do Estado Autoritário da década de 30 e na sua versão ditatorial do Estado Novo implantado em 1937.

Oliveira Vianna e Francisco Campos no Governo Vargas se encarregaram de adotar as medidas administrativo-burocráticas que adaptariam o Estado brasileiro às novas necessidades surgidas pelo processo de industrialização e urbanização que se desenvolvia no país.

Retornei ao processo de criação, instalação e manutenção do Conselho Federal de Educação, em 1961, como forma de compreender os antecedentes do projeto político-pedagógico, decorrente do golpe de 64, enquanto se dava o seu processo de elaboração. Nesse sentido, o CFE se constituiu

como uma instância no cerne do Estado burocrático brasileiro para a evidenciação das instâncias de implantação e implementação das idéias educacionais que se tornaram hegemônicas.

A existência de uma instância federal, de natureza técnica e política, para garantir a hegemonia via "educação nacional", representa um fenômeno de investigação relevante, tanto política quanto ideologicamente. Os conselheiros, enquanto intelectuais orgânicos das facções burguesas, exerceram um papel relevante na cimentação ideológica para consolidação do Estado Burguês entre os anos de 1930 a 1970.

Sua atuação ultrapassa as funções normativo-pedagógicas previstas, e se torna mais abrangente na medida em que estabelecem os elos de ligação entre os interesses de grupos sociais e facções de classe da sociedade civil que representam, com as políticas educacionais elaboradas no aparelho estatal.

Do Conselho Federal de Educação fluíram as diretrizes pedagógicas para todo o sistema educacional brasileiro e a organização administrativa de toda a rede federal de educação pública.

A nova proposta filosófica e curricular foi definida no âmbito dos ideólogos do CFE, com a orientação político-econômica dos técnicos do Ministério de Planejamento.

Considerando as determinações da Reforma nº 5692/71, pretendi demonstrar através da análise dos documentos produzidos pelo Conselho Federal de Educação, acerca da problemática do ensino primário, os meandros da política educacional que se tornou predominante no país, nos últimos 30 anos.

Essa abordagem se tornou relevante na medida em que, aponta a necessidade de serem produzidos trabalhos historiográficos, que deem conta do processo de elaboração das políticas educacionais no processo de sua produção, da natureza dos resultados institucionalizados e das consequências da sua implantação.

Por enquanto, podemos continuar afirmando que o resultado da atuação do Conselho Federal de Educação foi favorável à expansão do ensino superior privado, à progressiva privatização do ensino médio e à descaracterização da escola pública, em todo os seus níveis.

A elaboração da nova LDB, que caminha para a aprovação no Congresso Nacional, mostrará os avanços e os recuos alcançados na luta pela escola única e de qualidade, para a maioria da população brasileira que continua alijada do sistema educacional.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, José Márcio de (org.). (O CFE, pareceres básicos; reforma - ensino I/II graus. 853/71, 45/72, 699/72 etc.) Belo Horizonte, MAI, 1975.
- ALMEIDA Jr., A. (Discurso do Professor Antonio Almeida Júnior). In: Ministério de Educação e Cultura - Conselho Federal de Educação. Documenta. Rio de Janeiro, (1):27 - 30, março 1962.
- ALVES, Márcio M. Beabá dos MEC - USAID. Rio de Janeiro. Edições Gernasa, 1968.
- ARAPIRACA, José O. A USAID e a educação brasileira. São Paulo, Cortez, 1982.
- BOSI, Alfredo. O trabalho dos intelectuais, segundo Gramsci. Debate e Crítica. São Paulo, HUCITEC, (6):105 - 113, 1975.
- BRAZIL'S MILITARY - INDUSTRIAL COMPLEX. In: Brazilian Information Bulletin. Berkely, American Friends of Brazil, Jan, 1973.
- BRASIL. Conferências Internacionais de Instrução Pública. Recomendações, 1934 - 1963. Rio de Janeiro, MEC / INEP, 1965.
- BRASIL - Decreto nº 19.850, Diário Oficial da União, Distrito Federal, de 15 de Abril de 1931, p. 5799.
- BRASIL. Decreto 51.404. Diário Oficial da União, Distrito Federal, de 05 de fevereiro de 1962, p. 1.581.
- BRASIL. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, histórico da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. v.1. Brasília, Senado Federal, 1971.
- BRASIL. Lei 4024. Diário Oficial da União, Distrito Federal, de 27 de dezembro de 1961, p. 11.429.
- BRASIL. Leis, decretos, etc... Breviário de legislação federal da educação e cultura. Brasília, Câmara dos Deputados, 1978.
- BUCCI - GLUCKSMANN, Christinne. Gramsci e o Estado. Por uma teoria materialista da filosofia. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

- BUFFA, Ester. Ideologias em conflito: escola pública e escola privada. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- CARVALHO, José Murilo de. A construção da ordem: a elite política imperial. Rio de Janeiro, Campus, 1980.
- CARVALDO, Maria Helena Silva de Oliveira e. Estudo da Lei 5692/17 no ensino de 2º grau: consequência na sua implantação. São Paulo, tese de Doutorado, PUC, 1981.
- CASTELLO BRANCO, Humberto de A. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da sessão legislativa. In: Ministério de Educação e Cultura - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. A educação nas mensagens presidenciais. Brasília, Coordenadoria de Editoração e Divulgação, 1987.
- CHAGAS, Valnir. Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus, antes, agora e depois? 2ed. São Paulo, Saraiva, 1980.
- COELHO, Marília Martins. O Conselho Federal de Educação e o exercício da função normativa no sistema escolar brasileiro. São Paulo, tese de Mestrado, PUC, 1983.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, I, Brasília, 1965a. Anais. Brasília, INEP, 1965a.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, II, Porto Alegre, 1966. Anais. Brasília, INEP, 1967.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, III, Salvador, 1967. Anais. Brasília, INEP, 1968.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IV, São Paulo, 1969. Anais. Brasília, INEP, 1969.
- CORRÊA, Arlindo Lopes. Educação e Emprego. Rio de Janeiro, CNRH, 1971.
- CORRÊA, Arlindo Lopes & SOUZA, Edson Machado de. Metodologia para avaliação do desempenho da rede de ensino industrial. Brasília, Departamento de Ensino Médio do MEC, 1971.
- COSTA E SILVA, A. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da sessão legislativa. In: Ministério de Educação e Cultura - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. A educação nas mensagens presidenciais. Brasília, Coordenadoria de Editoração e Divulgação, 1987.

- COUTINHO, Carlos Nelson. Os intelectuais e a organização da cultura. *Temas de ciências humanas*. São Paulo, Ciências Humanas, (10):93 - 128, 1981.
- COVRE, Maria de Lourdes. A fala dos homens; análise do pensamento tecnocrático 1964 - 1981. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1989a.
- CUNHA, Luiz Antonio et Góes, Moacyr de. *O Golpe na educação*. 4ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987.
- CUNHA, Luiz Antonio. A política educacional e a formação da força de trabalho industrial na era de Vargas. In: *A revolução de 30: seminário realizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas*, Rio de Janeiro, setembro de 1980. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1983c. p. 434 - 469.
- CUNHA, Luiz Antonio. A organização do campo educacional: as conferências de educação. *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cortez/CEDES, (9):5-48, 1981.
- *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 7ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983a.
- *No meio das feras: um professor no Conselho Estadual de Educação*. *Revista Educação e Sociedade*; São Paulo, Cortez/CEDES, (33): 132 - 140. 1989
- CUNHA, Mário Wagner Vieira da. *O sistema administrativo brasileiro (1930 - 1950)*. Rio de Janeiro, INEP. 1963.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A propósito de Educação e Desenvolvimento social no Brasil. *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cortez/CEDES, (9): 155-163, Maio, 1981.
- CURY, Carlos R.J. *Ideologia e educação brasileira; católicos e liberais*. São Paulo, Cortez, 1978.
- DUARTE, Sérgio Guerra. A presença americana na educação nacional. *Cadernos Brasileiros*. Rio de Janeiro, s.e. ano X (46): 35-59, mar-abril, 1968.
- A EDUCAÇÃO QUE NOS CONVÉM**. Rio de Janeiro, IPES/GB (org.) APEC, 1969.

- FAUSTO, Boris. A revolução de 1930. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.) *Brasil em perspectiva*. Rio de Janeiro, DIFEL. 1978.
- FÁVERO, Maria de Lourdes A. Da universidade "modernizada" à universidade "disciplinada" Atcon e Meira Matos. *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cortez/CEDES, (30): 87-134, Agosto 1988.
- FÉLIX, M.F.C. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* Cortez e Autores Associados, 1986.
- FERRAZ, Esther de Figueiredo. *Conferência na Escola Superior de Guerra*. Brasília, MEC, 1983.
- FERREIRA, May G. *Psicologia educacional: análise crítica*. São Paulo, Cortez, 1987.
- FOINA, Luciana de Mello Gomide. *Operação-Escola, projeto especial prioritário do programa Estratégico de Desenvolvimento 1968-1970*. São Paulo, tese de Mestrado, PUC, 1979.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez - Autores Associados, 1984.
- GARCIA, Maria Aparecida Tamaso (Mariinha). Entrevista à Lisete Arelaro. *Revista da ANDE*. São Paulo, (3): 25-29, 1988.
- GARCIA, Walter. (org.) *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil; Fundação Nacional de Material Escolar. 1978.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil: 1964 - 1985; esboço de um estudo sobre política educacional*. Campinas, UNICAMP, 1979. Texto mimeografado.
- GOULART, João. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional, na abertura da sessão legislativa. In: Ministério de Educação e Cultura - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *A educação nas mensagens presidenciais*. Brasília, Coordenadoria de Editoração e Divulgação, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 2ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.
- *Concepção dialética da história*. 2ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GREENFIELD, Sidney. On monkeys, fishes and the Ministry of Education and Culture - USAID Higher Education Project in Brazil. Trabalho apresentado a UWM conference on Anthropological Research in Cities pelo Departamento de Antropologia da Universidade de Wisconsin-Milwaukee em julho de 1970. Texto mimeografado.

HORTA, José Silvério Baía. Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982.

----- Planejamento Educacional. In: Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983

IANNI, Octávio. Estado e planejamento econômico no Brasil (1930 - 1970). 3ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

----- Revolução e cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.

----- O ciclo da revolução burguesa. Petrópolis, Vozes, 1984.

----- O colapso do populismo no Brasil. 2ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.

KELLY, Celso. Duas dimensões: nacional e estadual. In: Ministério de Educação e Cultura - Conselho Federal de Educação. Documenta. Rio de Janeiro, (20):5 - 6, novembro 1963.

----- Finalidades do Conselho Federal de Educação. In: Ministério de Educação e Cultura - Conselho Federal de Educação. Documenta. Rio de Janeiro, (2):135, abril 1962.

----- O ensino primário e a lei de diretrizes e bases. In: Ministério de Educação e Cultura - Conselho Federal de Educação. Documenta. Rio de Janeiro, (20):76 - 82, novembro 1963

----- Atividades do Conselho Federal de Educação. In: Ministério de Educação e Cultura - Conselho Federal de Educação. Documenta. Rio de Janeiro, (20):64 - 75, novembro 1963

LEITÃO, Francisco Luis. Celso Kelly In: Ministério de Educação e Cultura - Conselho Federal de Educação. Documenta. Rio de Janeiro, (27):9 - 11, julho 1964.

- LOPES, Eliane Marta Texeira. *Perspectivas históricas da educação*. São Paulo, Ática, 1986.
- MC CANN, Frank D. *The military and change in Brazil*. Trabalho apresentado à United States Military Academy em West Point, s.d. p. 1 - 12. Texto mimeografado.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. *Educação e divisão social do trabalho*. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982.
- MEDEIROS, Jarbas. *Ideologia autoritária no Brasil: 1930 - 1945*. Rio de Janeiro, FGV, 1978.
- MÉDICI, Emílio G. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da sessão legislativa. In: Ministério de Educação e Cultura - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *A educação nas mensagens presidenciais*. Brasília, Coordenadoria de Editoração e Divulgação, 1987.
- MELLO, Guiomar Namó de. Sobre a municipalização do ensino de 1º grau. *Revista da ANDE*. São Paulo, (13): 14-21, 1988.
- As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (45): 71-78, maio, 1983.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. *Para uma teoria do planejamento educacional no Brasil*. Brasil, INEP, 1973
- MENEZES, Sylvia Regina Sayão. *Propostas para a educação brasileira na década de 60: uma reflexão numa perspectiva histórica*. Rio de Janeiro, tese de Doutorado, 1986.
- MICELI, Sérgio. *Os intelectuais e classe dirigente no Brasil. 1920 - 1945*. São Paulo, DIFEL, 1979.
- O conselho Nacional de Educação: esboço de análise de um aparelho do Estado 1931 - 1937. In: *A revolução de 30: seminário realizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, setembro de 1980*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1983c. p. 399 - 435.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Documenta. nº 1 a 240*. Brasília, Deptº de Documentação e Divulgação, 1961 a 1980.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, Gabinete do Ministro, 1962.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Ensino de Primeiro e Segundo Graus; atualização e expansão. Brasília, 1970

-----, Ensino de 1º e 2º graus. Recomendações da IV Conferência Nacional de Educação. Brasília, INEP, 1971a.

-----, Plano Nacional de Tecnologias Educacionais. Brasília, Secretaria-Geral, Programa Nacional de Teleducação, 1973.

-----, Relatório do Grupo de Trabalho Instituído pelo Decreto nº 65.189, de 18.09.1969-GB. Brasília, CFE, 1971b.

-----, Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação; quinze anos de intercâmbios e colaboração. Brasília, DDD, 1980

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. A educação nas mensagens presidenciais. (1890 - 1986) v.II. Brasília, Coordenadoria de Editoração e Divulgação, 1987.

MINISTÉRIO DE PLANEJAMENTO. Training of personnel for educational television. Rio de Janeiro, CNRH, 1970

MONTELLO, Josué. Romances e novelas. v.1. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1986.

MORAIS, João Francisco Regis de. Alceu Amoroso Lima e a cultura brasileira; trajetória de pensamento e contribuição pedagógica. Campinas, tese de doutorado, UNICAMP, 1984.

MOTA, Carlos Guilherme. (org.). Brasil em perspectiva. Rio de Janeiro, DIFEL. 1978.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Empresários e hegemonia política. São Paulo, Brasiliense, 1979.

PASQUALE, C. Apresentação. In: BRASIL. Conferências Internacionais de Instrução Pública. Recomendações, 1934 - 1962. Rio de Janeiro, MEC - INEP, 1965.

REGO, George Browne. A evolução do ensino brasileiro da Lei 4024/61 à Lei 5692/71 com ênfase no 1º grau. Recife, Secretaria de Educação, 1982

ROCHA, Any Dutra Coelho da. Contribuição das Revisões de Pesquisa Internacionais ao Tema Evasão e Repetência no 1º grau. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (45): 57-65, mai, 1983

- ROCHA, Lúcia Maria de Franca. A expansão do ensino superior e o CFE. Brasília, tese de Mestrado, UNB, 1984.
- RUAS, Antonio Gaspar. Os objetivos de ensino na LDB de 1º e 2º graus: com enfoque sob o prisma da psicologia educacional. São Paulo, tese de Doutorado, PUC, 1975.
- SABÓIA, Beatriz. A função política da filosofia no ensino médio. São Paulo, tese de mestrado, PUC, 1989.
- SANFELICE, José Luis. Educação brasileira contemporânea; da necessidade de uma prática educacional discriminatória à impossibilidade de uma educação igual para todos. São Paulo, tese de Mestrado, PUC, 1978.
- SANTOS, José Borges et al. Indicação da Câmara de Ensino Primário e Médio aos participantes da Reunião Conjunta. In: Ministério de Educação e Cultura - Conselho Federal de Educação. Documenta. Rio de Janeiro, (20):44 - 47, novembro 1963.
- SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
- , Escola e democracia. 2ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- , Educação brasileira: estrutura e sistema. São Paulo, Saraiva, 1975.
- , Educação: do senso comum à consciência filosófica. 3ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- , Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa. Revista da ANDE. São Paulo, (13): 5-14, 1988.
- SARAIVA, Maria Terezinha T. O ensino de 2º grau na Lei 5692/71 (parecer nº 76/75 do CFE aprovado em 23.01.75). Belo Horizonte, MAI, 1975. 61 p. Separata de AGUIAR, José Márcio de (org.) CFE, pareceres básicos, reforma - ensino I/II graus. 853/71, 45/72, 699/72 etc, Belo Horizonte, MAI, 1975.
- , Educação: temas para debate. Rio de Janeiro, Bloch, 1984.

- SCHWARTZMAN, Simon. O intelectual e o poder: a carreira política de Gustavo Capanema. In: A revolução de 30: seminário realizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, setembro de 1980. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1983c.
- SCHWARTZMAN, Simon et al. Tempos de Capanema, São Paulo, EDUSP, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.
- SHEEN, Maria Rosemary C.C. O contexto da política de criação das universidades estaduais do Paraná. Campinas, tese de mestrado, UNICAMP, 1986..
- SHULTZ, T. O capital humano. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- TARSO, Paulo de. O discurso do Ministro da Educação do Brasil. In: Ministério de Educação e Cultura - Conselho Federal de Educação. Documenta. Rio de Janeiro, (17):9 - 16, novembro 1963.
- TOWARD, Agnes Elizabeth. Some Aspects of the Federal Education Sistem, Michigan, tese de Mestrado, Michigan Univ, 1966.
- VARGAS, Getúlio. A nova política do Brasil. v. 1. e v. 3. Rio de Janeiro, José Olimpio, 1938.
- VIANA, Maria Lucia Werneck. O governo Médici: uma análise de conjuntura. Rio de Janeiro, texto mimeografado, IUPERJ, 1977
- VIANNA, Oliveira. Problemas de política objetiva. 2ed. São Paulo, Nacional. 1947.
- VIEIRA, Evaldo A. A república brasileira: 1964 - 1984. 4ed. São Paulo, Moderna, 1985.
- Autoritarismo e corporativismo no Brasil; Oliveira Vianna e companhia. São Paulo, Grijalbo, 1976.
- VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade. São Paulo, Pioneira e USP, 1969.
- WARDE, Mirian Jorge & SASS, Odair. Proposta preliminar de uma nova organização curricular para a habilitação específica para o magistério ao nível de 2º grau. São Paulo, MEC/SEPS/SDE/COES/ CENAFOR. 1986.
- WARDE, Mirian Jorge. Educação e estrutura social; a profissionalização em questão. São Paulo, Cortez e Moraes, 1977.