



TALITA FRANCIELI BORDIGNON

**AS AÇÕES DO ESTADO BRASILEIRO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO
INDUSTRIAL NO BRASIL (1946-1971)**

CAMPINAS

2012

i



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TALITA FRANCIELI BORDIGNON

AS AÇÕES DO ESTADO BRASILEIRO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO
INDUSTRIAL NO BRASIL (1946-1971)

Área concentração: Filosofia e História da Educação

Orientador: Prof. Dr. José Luís Sanfelice

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para
a obtenção do título de **MESTRA EM EDUCAÇÃO**

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA
TALITA FRANCIELI BORDIGNON E ORIENTADA PELO PROF. JOSÉ LUÍS SANFELICE.

ASSINATURA DO ORIENTADOR

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

CAMPINAS

2012

iii

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

B644a Bordignon, Talita Francieli, 1985-
As ações do Estado brasileiro para o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil (1946-1971) / Talita Francieli Bordignon. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: José Luis Sanfelice.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino industrial. 2. Escolas técnicas. 3. Ideologia. I. Sanfelice, José Luis. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-229/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The actions of the state for the development of industrial education in Brazil (1946-1971)

Palavras-chave em inglês:

Industrial school
Technical schools
Ideology

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

José Luís Sanfelice (Orientador)
Sérgio Eduardo Montes Castanho
Meire Terezinha Müller

Data da defesa: 18-12-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: tatabordignon@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“As ações do Estado brasileiro para o desenvolvimento do ensino
industrial no Brasil (1946 – 1971)”**

Autor: **Talita Francieli Bordignon**
Orientador: **Prof. Dr. José Luis Sanfelice**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em defendida por **Talita Francieli Bordignon** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 18/12/2012



ORIENTADOR

COMISSÃO JULGADORA:



2012

Agradecimentos

À CAPES, por possibilitar as condições materiais para a realização deste trabalho. A Ricardo Cerri, o melhor amigo que não me deixou desistir quando as condições materiais não eram favoráveis.

Aos colegas do grupo de pesquisa, por todas as conversas e sonhos. Agradeço por me fazerem sentir parte de um coletivo em favor de uma sociedade mais justa.

Aos colegas da APP: Patrícia, Ricardo Pereira, Denise, Lidiany, Celso e Ênio pelas valiosas contribuições quando da reelaboração do projeto de pesquisa. Ao Prof. Zezo, também pela leitura atenta e pelas contribuições ao teórico-metodológico.

Aos Professores Gaudêncio Frigotto, Maria de Lourdes Fávero, Dermeval Saviani, Francis Mary Guimarães Nogueira e Paulo Roberto de Almeida, que prontamente responderam às enlouquecidas mensagens de *e-mail* quando da busca pelas fontes documentais.

Ao funcionário da fotocopadora da Faculdade de Educação da USP que, pacientemente, copiou todas as novecentas páginas dos *Boletins da CBAI* e me ouviu falar da paixão pela pesquisa.

À Elisabete, que me indicou onde estavam as fontes que faltavam. O diferencial desta pesquisa se deve à sua contribuição.

A Henrique Braga, doutorando do Instituto de Economia, pela gentileza na elaboração da tabela de equivalência entre as moedas americana e brasileira.

À Prof.^a Olinda e à Prof.^a Meire, pelas valiosíssimas contribuições na banca de qualificação.

Ao Prof. Sanfelice, pela dedicada e apaixonada orientação. Competência é muito pouco para descrevê-lo.

Aos meus pais, pela vida.

Resumo

O presente texto se propõe a analisar os primeiros acordos de cooperação bilateral para o ensino industrial entre o Brasil e os Estados Unidos. O período destacado estende-se da vigência das Leis Orgânicas de Ensino – “anos 1940” – à aprovação da Lei 5692/71. Os acordos de cooperação técnica e financeira entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a *United States Agency for International Development* (USAID) e organismos precedentes foram o principal objeto de análise. Destacou-se o papel exercido pela Comissão Brasileiro-Americana para o Ensino Industrial (CBAI) no período do nacional-desenvolvimentismo, privilegiando o estudo dos seus boletins, tomados como fontes primárias. Para os “anos 1960” considerou-se a Aliança para o Progresso e o advento da ditadura civil-militar do Movimento de 1964, continuadores das políticas de formação da mão de obra técnica-industrial em acordo com os interesses do capital nacional associado aos interesses internacionais. O Relatório Final da USAID, sobre os acordos bilaterais, constituiu-se em fonte primária essencial. A análise documental revelou a atuação do Estado brasileiro no sentido de providenciar a formação de técnicos para o projeto desenvolvimentista e em benefício da acumulação do capital. Para além da formação profissional no modelo liberal, buscou-se uma formação moral, ideológica e cultural inspirada pelas agências externas e no modelo de sociedade norte-americano.

Palavras-Chave: CBAI, MEC-USAID-BID, ensino industrial, escolas técnicas, ideologia.

Abstract

This text aims to analyze the first bilateral cooperation agreements for industrial education between Brazil and the United States. The investigated period goes from the beginning of the Organic Laws of Teaching – Forties – until the approval of the Law 5692/71. Agreements on technical and financial cooperation between the Ministry of Education and Culture (MEC), the Interamerican Development Bank (IDB), the United States Agency for International Development (USAID) and previous governmental organisms were the main object of analysis. We emphasized the role played by the Brazilian-American Commission for Industrial Education (CBAI) in the national developmentalist period, privileging the study of its newsletters, taken as primary sources. For the sixties, the Alliance for Progress and the advent of the civil-military dictatorship of the Movement of 1964 was considered, continuers of the training policies of technical-industrial manpower in accordance with the interests of the national capital associated with international interests. The final USAID Report about the bilateral agreements consisted in an essential primary source. The analysis of the documents revealed the performance of the Brazilian state in training technicians for the developmentalist project and in benefit of the capital accumulation. Apart from training in the liberal model, a moral, ideological and cultural formation was sought, inspired by external agencies and in the American society model.

Key-words: CBAI, MEC-USAID-IDB, industrial school, technical schools, ideology.

Aluga-se

A solução pro nosso povo eu vou dar,
negócio bom assim ninguém nunca viu
Tá tudo pronto aqui, é só vir pegar!
A solução é alugar o Brasil!

Nós não vamos pagar nada,
É tudo *free!* Tá na hora agora é *free!*
Vamos embora, dar lugar pros “gringo” entrar
Esse imóvel está pra alugar...

Os estrangeiros, eu sei que eles vão gostar
Tem o Atlântico, tem vista pro mar
A Amazônia é o jardim do quintal
E o dólar deles paga o nosso mingau...

Nós não vamos pagar nada
É tudo *free!* Tá na hora agora é *free!*
Vamos embora, dar lugar pros “gringo” entrar
Pois esse imóvel está pra alugar...

Raul Seixas

Sumário

Introdução.....	1
Capítulo 1 – Uma estratégia de desenvolvimento do capital nacional associado: o ensino industrial.....	8
1.1 – A ação do Estado educativo na legislação do ensino técnico industrial entre 1946 e 1971	8
1.2 - A ideologia imposta à classe trabalhadora.....	17
1.2.1 – O ensino técnico: “intento diferenciador” entre as classes sociais.....	18
1.2.2 – A euforia desenvolvimentista: as parcerias entre industriais e o poder público	34
Capítulo 2 – As ações e “pretextos” para as relações bilaterais	40
2.1 – Os acordos bilaterais para a educação técnica brasileira a partir da década de 1960 ..40	
2.2 – A “ajuda” internacional e a Aliança para o Progresso	42
2.3 – As relações bilaterais com a USAID para o ensino técnico.....	54
2.4 - A atuação da burguesia nacional associada ao capital internacional.....	82
Capítulo 3 – Para além da formalização de acordos – A operacionalização dos convênios bilaterais	89
3.1 – Os Boletins da CBAI	89
3.2 – O Relatório da USAID - “Um estudo da assistência da USAID ao Brasil (1964-1974) – Relatório Final”	100
Considerações Finais	106
Referências	113
Fontes Primárias.....	113
Bibliografia	114
ANEXOS	118
ANEXO A – Discurso do Senador Lima Teixeira, em 1962.....	118

ANEXO B – Discurso do Senador Ary Vianna, em 1961	121
ANEXO C – Palavras de Roberto Mange, na Mesa Redonda do Ensino Industrial	126
ANEXO D – Notícia do Boletim da CBAI por ocasião da renovação do Acordo-base em 1951	126
ANEXO E – Atividades da CBAI entre 1949 e 1950.....	127
ANEXO F – Divulgação do Curso para Orientadores Educacionais do Ensino Industrial	130
ANEXO G – Documentação sobre as despesas com o ensino industrial no Brasil, em 1952	132
ANEXO H – Quadro da Organização Técnico-Administrativa da CBAI	133
ANEXO I – Notícia sobre a repercussão do Boletim da CBAI nas escolas de ensino industrial	135
ANEXO J – Notícias sobre o Curso de Férias de 1954	136
ANEXO K – Notícias sobre o intercâmbio de brasileiros e estadunidenses	138
ANEXO L – Notícia sobre o TWI no Estado de São Paulo	139
ANEXO M – Notícia sobre a volta de técnico estadunidense à CBAI.....	140
ANEXO N – Notícias sobre obras em execução e visita de industriais à CBAI.....	141
APÊNDICES	142
APÊNDICE A – Mensagens de e-mail trocadas com Isadora Ferreira, funcionária da USAID/Brasil.....	142
APÊNDICE B – Lista dos Contratos atendidos pelo financiamento solicitado ao BID.....	143
APÊNDICE C – Conversão das moedas para comparação do valor gasto entre Brasil e Estados Unidos	146

Lista de Siglas

AID – Agência Internacional para o Desenvolvimento
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CACEX – Carteira para o Comércio Exterior
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI – Comissão Brasileiro-Americana para o Ensino Industrial
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Economia
COCAP – Comissão de Coordenação da Aliança para o Progresso
COLESTE – Grupo de Coordenação de Comércio com os Países da Europa Oriental
COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CONCEX – Conselho Nacional para o Comércio Exterior
CONTAP – Conselho Técnico da Aliança para o Progresso
DEI – Diretoria do Ensino Industrial
ESG – Escola Superior de Guerra
EUA – Estados Unidos da América
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FGV – Faculdade Getúlio Vargas
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI – Fundo Monetário Internacional
GEEI – Grupo Executivo do Ensino Industrial
IAF – *Inter-American Foundation*
IAA – *Institute of Inter-American Affairs*
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
JK – Juscelino Kubitschek
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MEC-USAID – Acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development*
OPA – Operação Pan-Americana
PCB – Partido Comunista do Brasil
PSB – Partido Socialista Brasileiro
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SMO – Séries Metódicas Ocupacionais
SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros
SUDENE – Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste
TWI – *Training Within Industry*

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID – *United States Agency for International Development*

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Evolução do Número de Escolas (1943-1969)

Tabela 2 - Empréstimos do BID (em milhões de dólares

Tabela 3 - Doações da USAID do ensino no Brasil (1946-1966)

Tabela 4 - Gasto com o Ensino Técnico em 1953

Tabela 5 - Relações Bilaterais entre 1961 a março de 1964

Tabela 6 - Relações Bilaterais entre Abril de 1964 a Dezembro de 1969

Tabela 7 - Relações Bilaterais entre 1970 a 1974

Introdução

A presente pesquisa se propõe a analisar as transformações do modo de produção capitalista, tal como ele ocorreu no Brasil, desde a Era Vargas até o período da ditadura civil-militar do Movimento de 1964 e as suas relações com a educação profissionalizante desenvolvida no período. Para tanto, os acordos bilaterais travados com os Estados Unidos referentes ao ensino técnico-industrial entre 1946 e 1971 se colocam como o principal objeto de análise.

Serão contemplados os acordos assinados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as agências internacionais de “financiamento para o desenvolvimento” entre 1946 – ano em que foi assinado o primeiro acordo – e 1971 – quando, por influência das relações bilaterais, é estendido o ensino profissionalizante ao conjunto da população, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 5692/71). Incluem-se os acordos com a *United States Agency for International Development* (USAID), seus órgãos precedentes e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), extensão do Banco Mundial.

As primeiras projeções da pesquisa foram na direção de analisar os "Acordos MEC-USAID" para a educação técnica e suas relações com o desenvolvimento econômico. O texto do primeiro convênio a que tivemos acesso – os *Pedidos de Financiamentos ao Banco Interamericano de Desenvolvimento* – estabelecia uma ligação muito íntima entre ensino e produtividade e privilegiava a noção de que o desenvolvimento da indústria, juntamente com o ensino técnico e os créditos públicos fariam alcançar a conquista de mercados consumidores. Ou seja, atava-se firmemente instrução pública à economia. A educação era vista como a via real do progresso e este só seria possível pelo desenvolvimento da ciência.

Buscou-se compreender a assinatura dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e as “agências financiadoras do desenvolvimento” como resultado de um período da História que teve início com o nacional-desenvolvimentismo e a introdução das ideias de desenvolvimento nacional, a partir do primeiro governo de Getúlio Vargas. Este ideário ganhou força nas décadas seguintes, atingindo seu clímax na ditadura civil-militar, quando novos acordos para a área foram assinados, a ponto de influenciar na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases em 1971, que estendeu o ensino profissionalizante para todos, compulsoriamente.

A intenção foi inferir sobre o ensino técnico industrial como produto desse ideário desenvolvimentista introduzido pelos industriais, tecnocratas e militares a partir do Estado Novo.

Buscaram-se na História, justificativas para o modelo de ensino técnico-industrial que foi organizado ao longo e ao término do período ditatorial. Também se indagou se o ensino técnico alinhavou-se com os princípios da acumulação de capital enquanto forma de organização social.

A análise dos acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura, e o BID - inicialmente tidos como *Acordos MEC-USAID* - delineou a problemática central. Pretendia-se, com o estudo destes contratos, ampliar os conhecimentos sobre a ajuda financeira dos EUA ao Brasil, ao mesmo tempo em que a educação brasileira se moldava para atender aos ímpetus do modo de produção capitalista.

De início, o objetivo central foi a busca de respostas sobre a organização do ensino técnico ao longo do regime militar, na segunda metade da década de 1970. Os operários não tinham o pleno conhecimento do que produziam, e revelavam-se especialistas em apenas alguns processos. A dúvida centrava-se na investigação do conjunto de ideias desenvolvimentistas, levadas a cabo a partir do primeiro governo de Getúlio Vargas. Seria lícito declarar, segundo este ponto de vista, que todo o sistema educacional a partir da implantação do Estado Novo, vinha seguindo uma mesma linha ideológica? Tudo foi feito pensando-se em alcançar o desenvolvimento? E o sistema escolar, figurava como o grande instrumento do capital na preparação de mão de obra, em consonância com a expansão do capitalismo mundial?

Moacyr de Góes, em seu *“O golpe na educação”*, afirmou que motivado pelo nacional-desenvolvimentismo, o governo militar se viu com a necessidade de reordenar a educação nacional, havendo uma “desnacionalização do campo educacional” (CUNHA, 1985). E, para reordenar a educação, fizeram-se assinar estes convênios de cooperação técnica com um organismo internacional que tinha como “*pretexto*” a ajuda aos países subdesenvolvidos a fim de que estes se industrializassem, rumo ao desenvolvimento.

Desta forma, a questão que norteou os primeiros passos da pesquisa foi: o ensino técnico herdado do período nacional-desenvolvimentista e da ditadura civil-militar do Movimento de 1964 realmente configurou-se a partir dos acordos entre o governo brasileiro e as agências de financiamento?

Aparentemente, havia um pretexto que norteava os acordos: contribuir para que o Brasil, enquanto nação, alcançasse o caminho do progresso. As agências de financiamento e empréstimo estariam disponibilizando recursos financeiros e humanos para “ajudar” o país no

alcance do que tanto queria. Mas, havia dúvida se os convênios seriam realmente assinados na intenção de que o Brasil se desenvolvesse economicamente para proporcionar bem-estar à população, como se fazia acreditar, por parte dos signatários.

Frente ao contexto, o objetivo inicial foi investigar a influência que os acordos tiveram no debate educacional e, conseqüentemente, na organização social brasileira do período.

A leitura mais atenta das fontes revelou que os “*Acordos MEC-USAID*”, como acreditávamos, na verdade não o eram. Tratava-se de convênios entre o governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Sendo assim, se fez necessário ir à busca dos acordos assinados com a USAID - como na proposta inicial. Esta procura foi hercúlea; não havia trabalhos que indicassem onde encontrar os acordos entre o MEC e a agência, para este ramo de ensino.

Porém, numa leitura acidental da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos¹, apareceram os números dos primeiros decretos² que regulamentaram os convênios entre o Brasil e a *Inter-American Foundation*, embrião da USAID. Em cada número, a revista tem disponível uma seção de documentos legislativos sobre educação. A partir daí, vieram as pistas para consultar os termos aditivos que levaram a outros acordos.

O garimpo das fontes e a investigação bibliográfica forçaram a redefinição do recorte temporal; afinal de contas não seria possível analisar o vínculo entre educação e economia apenas no período civil-militar. As origens destas decisões de cunho econômico ocorreram no nacional-desenvolvimentismo, justamente quando aconteceram os primeiros sinais de cooperação entre os dois países.

As relações bilaterais de financiamento e empréstimo começaram, portanto, em 1946 e tiveram basicamente dois marcos temporais: o primeiro deles a partir do primeiro acordo – quando estiveram sob a responsabilidade predominante da Comissão Brasileiro-Americana para o Ensino Industrial (CBAI) – e o segundo a partir de 1962, quando ficaram a cargo da USAID, a propósito da extinção da comissão. As modificações em favor do ensino profissionalizante na Lei nº 5692/71, foram a expressão maior de todo este processo.

¹ Cf.: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 87, p. 272-273, jul./dez. 1962.

² Decreto-Lei nº 9.724, de 3 de Setembro de 1946.

Nesta tarefa de procurar fontes que alimentassem o projeto de pesquisa, foi consultada, inclusive, a própria USAID. Foram enviados e-mails aos escritórios estadunidense e brasileiro, mas apenas o segundo respondeu, com a sugestão de um relatório, publicado em 1985, com informações sobre as décadas anteriores. Não havia possibilidade de descartar o documento: quase tudo o que havia sido registrado ali respondia, mesmo que parcialmente, aos questionamentos que foram propostos na pesquisa.

Mesmo com o mapeamento dos acordos e convênios, algumas dúvidas ainda persistiram: será que os acordos se deram como o planejado? O último capítulo seria especialmente para responder a estas questões. E, como não havia fontes que atendessem a estes questionamentos, a busca continuou. Muitos *sites* na internet, quase uma dezena de amigos e pesquisadores foram consultados e logo veio a sugestão de verificar a Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), que disponibiliza a maior parte da coleção de boletins da Comissão Brasileiro-Americana para o Ensino Industrial (CBAI). Publicação de periodicidade mensal, ela ofereceu muito mais material do que se esperava. Além de informações sobre a operacionalização dos acordos, ali está publicado todo o ideário das frações de classes dirigentes do país, envolvidas com o ensino industrial. A análise deste material foi uma tarefa trabalhosa, mas finalizou a pesquisa de forma singular.

As categorias de análise sob as quais se assenta este trabalho estão em consonância com os princípios do materialismo histórico e dialético. A categoria trabalho, entendida a partir de seus vínculos com a educação, explicita as contradições inerentes ao modo de produção capitalista que, no período em questão, buscava se afirmar. As escolas técnicas brasileiras, formadoras de mão-de-obra, seguiram os modelos administrativos, culturais e ideológicos importados dos Estados Unidos, que também as financiaram. Quando estes decidiram por ser mais incisivos, com as suas políticas de financiamento e “ajuda”, estavam por induzir o Brasil rumo ao desenvolvimento do capitalismo, num processo de cunho político, ideológico, cultural e não somente econômico. Para além disso: buscaram interferir no mundo do trabalho, moldando a periferia do sistema para seus interesses, de modo a manter as relações de dominação e subordinação a nível internacional. O êxito destas relações, em âmbito nacional, ficaram a cargo das elites brasileiras que, por sua vez, estavam articuladas com o capital internacional, o que se configura como uma totalidade.

Aqui, o trabalho – enquanto categoria de análise – é entendido segundo os seguintes pressupostos:

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007: 154)

Se o homem é definido a partir de sua capacidade de modificar a natureza, pode-se dizer que a educação tem sua gênese também aí, ou seja, com o trabalho veio a capacidade de *aprender* a transformar o meio em que se vive. Pode-se inferir uma relação de identidade entre trabalho e educação, já que os homens “aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações”. (SAVIANI, 2007: 154)

Como este é um processo que não foge da construção da História, a estreita relação existente entre a educação e o trabalho não escapou das contradições forjadas pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista. À medida que a burguesia se beneficiou da acumulação de capital, alijou a classe trabalhadora do usufruto de seu próprio trabalho: sem condições de ser proprietários dos meios de produção, os trabalhadores passaram longe das melhores condições de vida resultantes da riqueza produzida por si próprios.

O percurso teórico-metodológico delineado na pesquisa também deu margem à crítica da educação liberal e de como esta foi desprendida às classes trabalhadoras - especialmente no ensino técnico-industrial, onde as premissas liberais são postas em prática. Buscou-se compreender o papel da escola sob os ditames do liberalismo, que justificava as diferenças entre as classes sociais por meio da educação. Sob as ideias de Émile Durkheim, a burguesia apostou nas escolas técnicas para diferenciar a massa de cidadãos, unificando-os: mesmo discursando em favor da igualdade entre os homens, era favorável à especialização, de forma que cada um pudesse contribuir para a coletividade com sua profissão, individualmente. A educação técnica operou a divisão social do trabalho como estratégia para a diferenciação unificadora.

O processo de trabalho capitalista expressa uma forma de organização da produção, o trabalhador coletivo, que significa uma perspectiva de unificação das diferenciações. O funcionamento dessa engrenagem demanda a constituição de processos normativos e políticos de regulamentação das diferenças advindas da divisão social do trabalho. A unificação escolar faz parte desta dinâmica, pelas relações que a escola estabelece com o trabalho e com a questão da cidadania. Esta relação da escola com o trabalho, não é uma questão puramente técnica e se politiza na medida que, no capitalismo, a regulação da cidadania passa pela hierarquização ocupacional. (MACHADO, 1989: 9)

O texto está dividido em três capítulos. No primeiro são apresentados argumentos e informações sobre a ação do Estado em relação à legislação educacional como estratégia de manutenção da ordem. São delineados os primeiros acordos e seus respectivos termos aditivos para o ensino profissional que, em consonância com a legislação, contribuíram para a redefinição do conceito de cidadania.

Demonstra-se a imposição da ideologia das classes dominantes por meio da educação técnica. Os *Boletins da CBAI* trouxeram uma carga muito grande de informações acerca do projeto de cidadão-trabalhador que se imaginava para o país. A formação de trabalhadores para as fábricas de um país que se industrializava, ultrapassava os limites da aprendizagem de uma profissão; a questão posta ali, claramente, foi também a formação moral de indivíduos que deveriam ser nivelados e classificados para obedecer à ordem.

Neste primeiro momento, a responsabilidade pela operacionalização dos convênios foi da Comissão Brasileiro-Americana para o Ensino Industrial (CBAI), fato que caracteriza as relações bilaterais de forma diversa do período posterior, que tem como agravante a Guerra Fria – conflito de posições ideológicas que determina a correlação de forças no seio do modo de produção capitalista.

No segundo capítulo, são analisados os desdobramentos dos acordos referentes ao ensino técnico industrial, principalmente a partir da década de 1960, período em que os convênios foram assumidos pela USAID, deixando de ser responsabilidade da CBAI.

São delineadas as ações do Estado brasileiro que, em consonância com os princípios da Aliança para o Progresso, legislou a Educação em favor das classes dominantes que, por sua vez, lhe ofereceram todo o apoio necessário – principal característica do corporativismo como forma de dominação.

O terceiro capítulo procura responder se os acordos foram operacionalizados como o previsto e se atingiram seus objetivos. Os *Boletins da CBAI* trazem registrados os pormenores

dos valores gastos e a forma como foi liberado o montante financeiro entre 1951 e 1957. O período corresponde, mesmo que parcialmente, à responsabilidade da CBAI pelas relações bilaterais para o ensino profissionalizante.

Para a década de 1960, a documentação que comprova a operacionalização dos acordos, está posta pela análise do *Relatório Final*, de autoria da USAID. Seguindo a mesma linha de argumentação dos *Boletins*, o relatório da agência apresenta o que imaginavam os Estados Unidos - potência hegemônica -, para o Brasil - periferia do sistema.

Nas considerações finais, se buscou analisar os vários pontos que suscitaram reflexão à medida que foram se apresentando nos capítulos, sem a preocupação de esgotar o tema. A intenção é apenas contribuir criticamente para o debate acerca da formação para o mundo trabalho e o modo como a educação pode transformá-la, a favor das classes que contribuem para erigir a sociedade que almejamos.

Capítulo 1 – Uma estratégia de desenvolvimento do capital nacional associado: o ensino industrial

O ensino industrial no Brasil, desde sempre, serviu aos desejos de uma classe que buscou assegurar seu lugar no movimento do modo de produção capitalista. O Estado corporativista, em associação com as frações burguesas nacionais articuladas com o capital internacional, mostrou seu braço de mantenedor da ordem ao legislar sobre a Educação em favor dos industriais, que precisavam de mão de obra disponível para alimentar suas fábricas. Este capítulo buscará demonstrar esta afirmação.

1.1 – A ação do Estado educativo na legislação do ensino técnico industrial entre 1946 e 1971

Uma vez decidida a industrialização como estratégia de desenvolvimento econômico, a educação técnica, sob responsabilidade do Estado, passou a ter papel fundamental no processo de treinamento de pessoal para a indústria, já que não havia operários qualificados, nem recursos financeiros que pudessem ser aplicados para tanto.

Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-45), a ideia de industrializar-se efetivamente ganhou mais força. Com a demanda industrial da guerra, foi preciso qualificar a mão de obra:

[...] 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 em 1937. Era fácil deduzir-se que a política projetada de substituição de importações iria necessitar, em curto prazo, de contingentes adicionais de trabalhadores qualificados, que não estavam disponíveis. (CUNHA, 2000: 27)

Desde 1946, quando se comprovou que os recursos financeiros disponíveis não seriam suficientes para custear a expansão deste ramo de ensino – necessário que era para a formação da mão de obra que tornaria real o desenvolvimento econômico –, o governo e os setores interessados não hesitaram e consentiram a interferência estadunidense nas políticas do Estado brasileiro³. Com o montante de recursos financeiros vieram também os recursos humanos

³ Cf.: SILVA, M. A. **Intervenção e Consentimento – a política educacional do Banco Mundial**. Campinas-SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

necessários para se implantar as mudanças almeçadas. Trouxeram também suas concepções pedagógicas e ideológicas.

Os documentos assinados pelos governos brasileiros com os Estados Unidos e suas agências de ajuda financeira, nas décadas de 1940 a 1970 são fecundos para a pesquisa. Foram assinados vários acordos nos mais diversos setores. O Ministério das Relações Exteriores disponibiliza uma lista com os diferentes acordos celebrados entre o governo brasileiro e estadunidense neste período⁴: são entendimentos, acordos de cooperação e de empréstimo, convênios, memorandos e emendas de todos os tipos.

Grande parte dos convênios se deu na área agrícola. Todavia, na área educacional os convênios também são em grande número. Os primeiros sinais de cooperação entre as partes para a educação técnica, por exemplo, foram de 1946, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) firmou um convênio com a *Inter-American Educational Foundation* (IAF) vinculada ao governo dos Estados Unidos, formalizado pelo Decreto-Lei nº 9.724, de 3 de Setembro de 1946. O convênio previu a “realização de um programa de cooperação em matéria de educação industrial-vocacional, [...] de conformidade com a Resolução Especial assinada em 26 de agosto de 1946”⁵. Por este acordo, o Ministério da Educação e Saúde disponibilizou, para o exercício de 1946, US\$ 100.0000,00 (cem mil dólares), que foram gastos em cooperação com a IAF. Conforme necessário, seriam apresentados projetos que, por sua vez, especificariam a distribuição da verba.

Para viabilizar o acordo foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI) – órgão subordinado aos governos brasileiro e estadunidense, e responsável por executar as ações que colocaram em prática os projetos do programa de aperfeiçoamento do ensino industrial.

Hoje, a IAF é uma agência independente do governo dos Estados Unidos que oferece doações a organizações não-governamentais e de base comunitária na América Latina e do Caribe. Seu objetivo, de acordo com o exposto no *site*⁶ é:

- Fortalecer os vínculos de amizade e compreensão entre os povos deste hemisfério;

⁴ No site do Ministério: <http://www2.mre.gov.br/dai/bieua.htm>. Acesso em 29/09/2010.

⁵ O Acordo entre as partes celebrou-se em 3 de janeiro e foi oficializado em setembro, data de aprovação do decreto.

⁶ http://www.iaf.gov/about_iaf/general_information_text_po.asp. Acesso em 12/01/2011, às 15h34.

- Apoiar as atividades de auto-ajuda destinadas a aumentar as oportunidades de desenvolvimento individual;
- Incentivar e fomentar a participação efetiva e cada vez mais ampla das pessoas no processo de desenvolvimento;
- Fomentar o estabelecimento e crescimento de instituições democráticas, privadas e públicas, em coerência com os requisitos de todos os países soberanos deste hemisfério.

Nos idos dos anos 1940, o órgão funcionou como repartição corporativa do governo e, já na década de 1950, foi substituída pelo *The Institute of Inter-American Affairs*, para o que diz respeito aos acordos de cooperação⁷.

Neste mesmo período, o nacional-desenvolvimentismo começou a ganhar forma no Brasil. Se até 1945 os atos políticos se deram em função da redução do poder dos setores agrário-exportadores, a partir de então entra em cena a classe trabalhadora clamando por maior participação. Foi no primeiro governo de Getúlio Dornelles Vargas (1930-1945) que se combinaram os interesses dos trabalhadores com os interesses da burguesia industrial, sob o populismo. É desta época a aprovação da legislação que, pelo menos aparentemente, beneficiava os trabalhadores: a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e o salário mínimo, por exemplo, foram mecanismos adotados pelo governo para dar forma à política de massas. Por um lado, as garantias deixaram os trabalhadores satisfeitos; por outro, foi uma tática que procurou alimentar o desenvolvimento industrial. Pode-se dizer que:

[...], graças em parte à política de massas, foi possível efetivar determinadas etapas do desenvolvimento industrial. Por meio das técnicas jurídicas e políticas inerentes ao populismo, manteve-se em nível adequado ao progresso industrial a relação entre o custo de vida e salário real. Em âmbito mais largo, foi a *democracia populista* que propiciou a conciliação de interesses em benefício da industrialização e em nome do desenvolvimento nacionalista. [...] (IANNI, 1975: 61-62, grifo do autor)

Se analisada a conjuntura do período, se verifica que foi necessário o governo estabelecer uma política de salários. Se não houvesse um mínimo a se pagar aos trabalhadores, estes se veriam em situação tão precária, que não desenvolveriam a economia, já que não teriam poder de compra. Ou seja, o salário mínimo foi para que se evitasse a pauperização do

⁷ [...] Chefiado pelo jovem Nelson Rockefeller, essa superagência chamou-se a princípio *Office for Coordination of Commercial and Cultural Relations between the American Republics*. Um ano mais tarde, o nome foi simplificado para *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*, pelo qual ficou conhecido até o final da guerra. [...] (MOURA, 1985: 9)

trabalhador. Dessa forma, pode-se dizer que as leis trabalhistas mantiveram “as relações de produção em conformidade com as exigências do desenvolvimento econômico”. Isto quer dizer que a política de massas que ocorreu no Brasil durante este período, tem “conotação essencialmente desenvolvimentista”. A preocupação era fazer com que o país se desenvolvesse sem que fosse necessário procurar ajuda econômica internacional. E, para tanto, a estratégia foi organizar, controlar e utilizar a força política das classes assalariadas em favor da política nacional desenvolvimentista (IANNI, 1975).

A educação técnica passou a ser a ferramenta que tornaria palpável o desenvolvimento do país. Era necessário que houvesse trabalhadores qualificados para o trabalho industrial. E não apenas para o desenvolvimento da malha industrial do país, mas para que se concretizasse o jogo de interesses no interior do capitalismo, a nível mundial.

A estratégia, primeiramente, foi desejar um país independente em todos os sentidos – e aí se incluiu a busca pelo desenvolvimento sem a ajuda internacional. Quando a ideia de país independente sem auxílio externo não mais se sustentou, aliar o capital nacional ao capital estrangeiro se mostrou uma alternativa. Este novo modelo de desenvolvimento estava ganhando maior espaço e a sustentação da ideia de um Brasil independente economicamente não duraria muito tempo.

Com o fim da ditadura Vargas, em 1945, e com Eurico Gaspar Dutra no poder (1946-1951) a política econômica brasileira foi se moldando de modo a se associar com o capital financeiro internacional, em consonância com a nova ordem mundial do pós-Guerra. Em seu segundo governo, Vargas (1951-1954) também foi forçado a ceder ainda mais, favorecendo a articulação do capital interno com o estrangeiro.

[...] O confronto entre os vários projetos de desenvolvimento econômico e de organização do poder torna-se crucial. Em 1954, é total o antagonismo entre os que desejam o desenvolvimento internacionalizado (ou associado com organizações externas) e os que pretendem acelerar o desenvolvimento econômico independente. [...] (IANNI, 1975: 68)

O primeiro acordo para a educação técnica de 1946 foi prorrogado em 1951, pelo Decreto-Legislativo nº 1, de 30 de janeiro⁸, que formalizou o *Acordo entre a República dos*

⁸ Publicado no Diário Oficial da União em 13 de fevereiro de 1951, entre as páginas 1917 e 1920 e registrado no Tribunal de Contas da União em 27 de fevereiro de 1951.

*Estados Unidos do Brasil e “The Institute of Inter-American Affairs, repartição corporativa do Governo dos Estados Unidos da América, para realização de um programa de cooperação educacional, denominado “Acordo Básico”, firmado em 14 de outubro de 1950. O governo brasileiro contribuiu com Cr\$ 7.000.000,00 e os Estados Unidos, com U\$ 100,000.00 – em duas parcelas. Pelo acordo, foi prevista a cooperação entre os dois governos de modo a garantir a amizade, maior compreensão entre os povos e o estímulo e ampliação “do intercâmbio de ideias e de processos pedagógicos, no campo da educação profissional”*⁹.

Por esse acordo, o programa de cooperação deveria prever: o planejamento de estudos e pesquisas sobre a educação profissional no Brasil, meios que permitissem a educadores da área estudarem nos Estados Unidos para “permutar ideias e experiências” com administradores estadunidenses, treinamento de professores e técnicos do ensino industrial, aquisição de equipamento para as escolas técnicas e a preparação de material de ensino e auxílio didático.

Foi também por este acordo que as ações da CBAI se delinearão com mais clareza. A comissão teve representantes de ambas as partes: de um lado, o Superintendente da CBAI, responsável pelo lado brasileiro, seria sempre o Diretor do Ensino Industrial do Ministério da Educação. O representante estadunidense era o Chefe da Delegação Americana. As decisões se dão conforme prevê o item D da cláusula V:

[...] todos os contratos da CBAI relativos à execução de projetos previamente firmados pelo Superintendente e pelo Chefe da Delegação Americana serão executados em nome da CBAI e assinados pelo Superintendente e pelo Chefe da Delegação Americana [...]
(BRASIL, 1951)

Ou seja, todas as decisões não foram impostas por nenhuma das partes. Pelo contrário; tudo foi de comum acordo, com os norte-americanos tendo assegurados os privilégios (o que ilustra o fato de os interesses nacionais estarem sujeitos ao domínio estadunidense, consentido pelas elites locais):

As partes contratantes declaram reconhecer que o Instituto, sendo uma repartição corporativa dos Estados Unidos da América, de propriedade integral do Governo dos Estados Unidos da América, e por este totalmente dirigida e controlada, está intitulada a participar no inteiro dos privilégios e imunidades desfrutadas pelo Governo dos Estados

⁹ Decreto-Legislativo no. 1, de 30 de janeiro de 1951.

Unidos da América, inclusive da imunidade de ser processado nos tribunais do Brasil.
(BRASIL, 1951)

Os responsáveis pela assinatura deste convênio foram o Ministro da Educação e Saúde, Pedro Calmon Moniz de Bittencourt, e o Chefe Interino da Delegação Americana Clarke Reed.

Em 1955 foi aprovado um Termo Aditivo – como previsto em 1951 –, prorrogando as ações do Acordo Básico até 1960¹⁰. Em 1959, outro Termo Aditivo foi aprovado para um projeto de treinamento intensivo de pessoal da indústria, onde o *The Institute of Inter-American Affairs* esteve, desta vez, representado pela *United States Operations Mission to Brazil*, ocasião em que foram liberados para a CBAI mais U\$ 30,000.00 (trinta mil dólares) com contrapartida do governo brasileiro (dez milhões de cruzeiros). Os signatários foram o Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado; o Diretor da *United States Operations Mission to Brazil*, Howard R. Cottam e o Governante Brasileiro representante do Ponto IV¹¹, João Guilherme de Aragão.

A ação do Estado brasileiro, para além da regulação da cidadania, também ocorreu na legislação educacional. De 1942¹² até então, o que ainda estava em vigência eram as “Leis Orgânicas do Ensino”, uma série de leis e decretos que regulavam, inclusive, o ensino referente à formação da mão-de-obra. Conhecida também como Reforma Capanema¹³, esta legislação compreendia, principalmente¹⁴, a instituição do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942) e a organização do ensino industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942). O conjunto destas leis não permitia unidade ao

¹⁰ Este termo aditivo não foi encontrado para comprovação e consulta.

¹¹ O Ponto IV foi um ato aprovado pelo parlamento norte-americano em 1950 (*Act for International Development*), em decorrência da mensagem que o presidente Henry Truman enviou ao Congresso americano em 1949, na qual expôs pontos que deveriam ser observados pelos Estados Unidos, na condição de potência mundial, se quisessem se afirmar ideológica, política e economicamente frente às outras nações do globo. A “Política da Porta Aberta”, como ficou conhecida, além de definir as bases para o desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos, projetou a segurança externa frente às possíveis investidas de países comunistas nos países periféricos, dado o contexto de Guerra Fria que compunha o cenário mundial.

¹² Em 1948 foi apresentada uma proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Somente após 13 anos, em 1961, a LDB foi aprovada.

¹³ Gustavo Capanema foi Ministro da Educação e Cultura entre 1934 a 1945.

¹⁴ Além da regulamentação referente ao SENAI e à organização do ensino industrial, as “leis” orgânicas do ensino compreendiam também o que se referia à organização do ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos (Decreto-Lei 4.244 de 9 de abril de 1942) e também o que diz respeito à reforma do ensino comercial (Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943). Além destes, também compunham a Reforma Capanema o Decreto-Lei 8529, de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei 8530, de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal; Decreto-Lei 8621 e 8622 de 10 de janeiro de 1946, da criação do SENAC e o Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

sistema educacional, apenas reforçava o dualismo existente e afirmava a função propedêutica da educação para apenas parte da população: as camadas mais altas buscavam o ensino secundário e se preparavam para o curso superior; para as camadas mais baixas, restava contentar-se com as escolas primárias e profissionais, que ofereciam formação mais rápida para o trabalho.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) é uma instituição escolar criada por decreto em 1942. Ou seja, foi por iniciativa governamental, sob a chefia de Getúlio Vargas, que se viabilizou a qualificação da força de trabalho à medida que a industrialização tomava impulso. Aconteceu que a classe industrial não se deu conta, de início, que a mão-de-obra qualificada incrementaria enormemente o capital investido na atividade produtiva e não se movimentou, por si mesma, em favor da criação de escolas de aprendizagem industrial. Se considerada a sua constituição, o SENAI é uma instituição pública, dado o fato de ter sido criada por decreto-lei. Por outro lado, se levado em conta o poder institucional e a administração de recursos, o SENAI é inegavelmente uma instituição privada.

A implantação do sistema SENAI foi muito rápida e conseguiu logo o reconhecimento dos industriais e do governo por sua eficiência, prontamente exigida na conjuntura da Segunda Guerra Mundial. Muitos produtos manufaturados, antes importados, tiveram de ser produzidos internamente, exigindo esforço sem precedentes em projetos, improvisação (*sic*) de equipamentos e formação de força de trabalho. Devido à dificuldade de importação de componentes, a manutenção dos equipamentos exigiu operários qualificados em quantidades crescentes. (CUNHA, 2000: 55)

Ora, “a ambiguidade entre as esferas pública e privada tem sido uma constante na educação brasileira, embora o *modo* como elas se interpenetram tenha variado” (CUNHA, 2000: 45). O Estado agiu em favor dos industriais quando assinou contratos e convênios com organismos internacionais e consentiu que o capital da elite industrial brasileira se associasse em definitivo com o capital internacional. Por outro lado, na medida em que os capitalistas assumiram a educação técnica para prover suas fábricas com mão-de-obra qualificada, auxiliaram o Estado a se engajar no jogo do capitalismo globalizado. Fala-se num “corporativismo como forma de dominação” (CUNHA, 2000: 46).

A legislação educacional é expressão da correlação de forças que se estabelece em determinadas condições históricas – caso da divisão social do trabalho e de como é entendido o processo produtivo. O Estado, por meio da legislação, procurou obrigar as estruturas sociais a se organizarem para o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Desta forma é que os

governos se fizeram valer da ordem burguesa, investindo de todas as maneiras e o quanto podiam em instituições escolares que contribuíssem para com o “desenvolvimento do país”.

A atuação do Estado passou a se dar de forma diversa do *laissez-faire* – expressão-símbolo do liberalismo econômico, cujo sentido reside no livre funcionamento das estruturas econômicas, sem que o Estado interfira nas decisões dos detentores dos meios de produção –, dando espaço para a atuação do Estado intervencionista. O mercado passou a sofrer com a regulação dos governos que se instauraram, de modo que isto também se realizasse nas esferas sociais e nas políticas públicas, que passaram de preventivas a compensatórias.

Neste contexto, à medida que os convênios iam sendo assinados, há de se considerar os debates para regulamentar a profissão de técnico industrial. Esta era uma questão que alcançava uma dimensão muito maior por contribuir para a redefinição do conceito de cidadania¹⁵. Só poderiam apresentar reclamações, por exemplo, os trabalhadores que, reconhecidos perante a lei, também estivessem registrados junto a um sindicato. O conceito de cidadania passou a pressupor a ideia de que, para ser cidadão, era necessário ter uma profissão. A cidadania passou a estar embutida na profissão, e os direitos, restritos ao lugar que o indivíduo ocupava no processo produtivo. Registrar e regulamentar as ocupações dos trabalhadores significava manter o controle sobre os cidadãos que compunham o mundo do trabalho.

Era preciso assegurar que os mecanismos de ascensão social ficassem restritos às possibilidades educacionais. Simples trabalhadores não poderiam visualizar a possibilidade de adquirir meios de produção e se equiparar à classe que os detinha. Mas, por outro lado, a classe trabalhadora precisava se sentir em condição de igualdade com relação ao todo, situação que evitaria a conturbação social.

Neste ínterim é que se pode compreender o dilema da proposta burguesa de educação: como garantir a igualdade e a diferenciação ao mesmo tempo? A alternativa foi unificar o sistema escolar ao mesmo tempo em que se operava a diferenciação entre os indivíduos. Esta premissa se tornou viável com a organização dos trabalhadores divididos em

¹⁵ Para além da regulamentação das profissões, outros mecanismos também foram utilizados pelo Estado. No início da década de 1930, Getúlio Vargas fez valer a força do Estado na regulação da cidadania quando regularizou a representação dos trabalhadores por meio dos sindicatos (1931) e controlou a massa por meio da legislação trabalhista, inscrevendo seus direitos na Carteira Profissional (1932).

diferentes funções, dentro e fora das fábricas, sem desconsiderar a importância de cada um para o sucesso da produção como um todo.

A matriz teórica que serviu de base às ideias liberais aplicadas à educação vieram de Durkheim, como mencionado anteriormente, e foram expostas claramente no livro “Divisão do Trabalho Social”:

Bem diverso é o caso da solidariedade produzida pela divisão do trabalho. Enquanto a precedente implica que os indivíduos se assemelham, esta supõe que eles diferem uns dos outros. A primeira só é possível na medida em que a personalidade individual é absorvida na personalidade coletiva; a segunda só é possível se cada um tiver uma esfera de ação própria, por conseguinte, uma personalidade [...] De fato, de um lado, cada um depende tanto mais estreitamente da sociedade quanto mais dividido for o trabalho nela e, de outro, a atividade de cada um é tanto mais pessoal quanto mais for especializada. [...] Aqui pois a individualidade do todo aumenta ao mesmo tempo que a das partes; a sociedade torna-se mais capaz de se mover em conjunto, ao mesmo tempo em que cada um de seus elementos tem mais movimentos próprios. [...] Devido a essa analogia, propomos chamar de orgânica a solidariedade devida à divisão do trabalho.” (DURKHEIM, 1999: 108-109)

A proposta liberal de educação serviu à necessidade de regular os mecanismos integradores diante da intensificação da heterogeneidade social. A educação era um destes mecanismos diante da regulamentação das diferenças, o que significa dizer que não deve ser para todos.

A proposta liberal de unificação escolar constitui um dos elementos do sistema de defesa do capitalismo, na guerra de posições, pois visa consolidar a direção da burguesia, quebrando a unidade de seus opositores. [...] Tais avanços, porém, não chegam a desnaturalizar o conteúdo diferenciador desta proposta de escola “única”, pois ela implica o desenvolvimento unilateral do indivíduo, a monotecnia e o ajustamento à divisão social do trabalho. [...] (MACHADO, 1989: 10)

O ideal de “unificação” escolar articulava-se à política burguesa de realizar, sob sua hegemonia, a unificação da cultura e da moral do povo para consolidar a unidade da nação em torno de seus interesses.

Neste movimento, protagonizado pelas elites, é evidente que há uma contradição inerente à totalidade que envolve o sistema de ensino:

[...] A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele

também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. [...] (SAVIANI, 1994: 156-157)

Mas, dois elementos concorrem para a concretização da unificação diferenciadora: a garantia da universalização da educação e a seleção dos mais aptos pelo mérito, através do esforço individual. Explicam-se assim os testes de aptidão aplicados em todas as escolas técnicas industriais já no momento em que estavam por receber os estudantes e quando da seleção dos trabalhadores nas fábricas.

1.2 - A ideologia imposta à classe trabalhadora

A CBAI publicou boletins mensais em que se veicularam informações riquíssimas, principalmente para o que interessa aqui. Além de dados sobre os acordos em si, fica clara a forma como se pensava o ensino técnico industrial no país. Por meio dos textos escritos por convidados, por membros da CBAI – que eram direta ou indiretamente ligados à elite industrial –, ou extraídos de jornais e revistas da época, se comprovam os objetivos aos quais se prestava este ramo de ensino.

O periódico começou a ser publicado em janeiro de 1946, a partir da criação da comissão (Decreto-Lei nº 9.724, de 3 de Setembro de 1946)¹⁶. Aqui, cabe um registro: a busca pela consulta destas fontes foi como o trabalho de um explorador de minérios. Há Boletins da CBAI em várias das bibliotecas de universidades públicas brasileiras, sendo que a coleção mais completa está na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). Os Boletins consultados estão entre julho a dezembro de 1950; janeiro a março, maio a setembro, e dezembro de 1951; março a dezembro de 1952; janeiro a setembro, novembro e dezembro de 1953; janeiro a março e maio a dezembro de 1954 e janeiro a março de 1957¹⁷.

No geral, os periódicos trazem textos técnicos sobre os pormenores do trabalho na indústria: há algo sobre botões – o que inclui sua História –, vocabulário técnico de corte e

¹⁶ Aqui se deve registrar a dificuldade na obtenção destes documentos, cuja coleção mais completa está disponível para consulta na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Os números disponíveis estão entre julho de 1950 a dezembro de 1954 e de janeiro a março de 1957.

¹⁷ Mesmo que haja lacunas consideráveis no espaço de tempo coberto pelos periódicos, as informações apresentadas pelas fontes nos dão dados suficientes para a pesquisa.

costura, ensino de matemática, registro de filmes em filmotecas, cinematografia de filmes dinamarqueses, uso de cadernos de apontamentos, métodos para indicar a precisão de engrenagens, medidas de precisão, prolongamento econômico das brocas, cinematografia educativa, prelos de rotação e cilindros de dupla parada, e diversos outros assuntos de cunho técnico.

Publicaram também uma variedade muito grande de matérias envolvendo o mundo do trabalho. Os textos versaram sobre a vida do trabalhador na fábrica e enquanto este estava se preparando para ela; e também houve quem escrevesse sobre as questões que envolviam as relações entre o processo educativo e o modo de produção que o mantinha. Mesmo que não tenhamos tido acesso à coleção completa dos boletins, é possível visualizar com clareza a classe que o dirigia e a quem servia. Os boletins também têm publicados textos sobre educação, educação técnica e sobre o modo como deveriam contribuir para arquitetar a sociedade imaginada como a ideal. Do ponto de vista da CBAI, e dos autores que tiveram textos seus publicados ali, a educação profissional foi estratégica para evitar a revolução da ordem.

1.2.1 – O ensino técnico: “intento diferenciador” entre as classes sociais

Em vários momentos, preocupou-se em justificar a existência do ensino técnico industrial. Em setembro de 1950, por exemplo, o editorial do Boletim deixou claro que a finalidade das escolas técnicas era ajustar os indivíduos em ocupações condizentes com suas habilidades a fim de que o progresso do país e a harmonia da sociedade fossem alcançados:

Eis, pois, a indisputável finalidade desse ramo de ensino: incentivar o trabalho, aperfeiçoar o trabalho, dignificar o trabalho. Isto operando, vai concomitantemente *ajustar o trabalhador ao meio*, de modo que se constitua um fator de progresso e harmonia social. (CBAI, Vol. IV, nº9, Set. 1950: 513, grifo nosso)

Em abril de 1952, um professor de Desenho da Escola Técnica de Aracaju escreveu sobre sua visita à construção da Usina Hidrelétrica de Paulo Afonso, na Bahia. Para ele, o nordeste brasileiro estava a ganhar no seu desenvolvimento com uma obra tão grandiosa e a construção da usina deixava ainda mais clara a importância das escolas técnicas para o Brasil: se não fossem os profissionais formados por elas, nada seria da intenção de construí-lo. Além disso, o ensino técnico se fazia necessário na medida em que livrava a sociedade brasileira do comunismo: “[...] Um operário altamente qualificado, que estudou numa boa e bem orientada

escola industrial, dificilmente será um comunista.” Para ele, “o comunismo é como um germe, que só prolifera nos organismos fracos, débeis, sem meios de combatividades orgânicas”. (CBAI, Vol. VI, nº4, abr. 1952: 821)

As escolas do ensino industrial também eram vistas por ele como meio de desenvolver, no trabalhador das indústrias, a responsabilidade necessária para o bom desempenho de suas tarefas no interior das fábricas e em sua vida em comunidade. Tinham a incumbência de

Criar, no futuro profissional, senso de responsabilidade na execução das tarefas, bem como amor ao trabalho, mostrando-lhe que, sem isso, é impossível a subsistência própria, da família e da comunidade.

[...]

Desenvolver os sentimentos cívicos no jovem para que ele saiba amar e defender a sua Pátria.

[...]

Inspirar extrema confiança ao público, pelo seu devotado interêsse pelo progresso da comunidade. (*op. cit.*, p. 821)

Sob o ponto de vista do professor, as escolas técnicas tinham uma responsabilidade singular pelo fato de que o Brasil estava se industrializando; os técnicos necessários ao desenvolvimento do país tinham de passar por um processo de formação que somente seria viabilizado em instituições escolares específicas. “O país deposita fé – e espera confiante – na missão das escolas profissionais brasileiras.” (*op. cit.*, p. 821)

Em janeiro de 1953, Sólton Guimarães, Superintendente da CBAI, publicou no boletim seu próprio discurso de paraninfo, proferido na solenidade de formatura dos licenciados em Didática do Ensino Industrial. O tom foi marcado pela exaltação dos professores das disciplinas técnicas, em detrimento dos professores de cultura geral. Para ele, havia uma grande contradição nos salários dos professores. Não fazia sentido algum pagar menos aos professores que ministravam as disciplinas técnicas. Se eles eram os responsáveis pela razão de ser do ensino industrial, deveriam ganhar mais que os outros. De acordo com ele, se estava dando “ao acessório o valor de principal (CBAI, Vol. VII, nº1, Jan. 1953: 962)”.

Considerando a importância desprendida ao ensino industrial, médicos e psicólogos foram considerados peças-chave para seu bom funcionamento, já que tinham posse dos conhecimentos científicos necessários para classificar e encaixar uma pessoa em certas categorias – apta para tal atividade, inapta para outra. Estar bem alocado numa atividade significava melhor organizar a produção em favor da maior produtividade - todo o necessário ao

bom andamento e ao sucesso da industrialização. Desta forma, os profissionais da saúde figuraram como os mais indicados no trabalho de observar e administrar às pessoas as atividades disponíveis.

Em julho de 1950, identifica-se um texto de J. de Abreu Paiva, médico do trabalho, intitulado “A fadiga”. Neste, o médico procura explicitar as causas do cansaço físico entre os trabalhadores da indústria. Segundo ele, estas podem ter origem no local de trabalho – iluminação, ventilação, temperatura, pressão atmosférica, eletricidade, etc. – ou serem relativas às suas condições – regime e duração da jornada, velocidade das tarefas, trabalho pesado ou monótono, ferramentas impróprias,

[...] posições fixas, contrafeitas e viciosas, e movimentos contrafeitos e defeituosos. Repetições dos mesmos movimentos e monotonia por automatismo, fazendo escassearem as reações musculares, com acúmulo de produtos ponogênicos. (CBAI, Vol. IV, nº7, jul. 1950: 486)

Por outro lado, o médico sugere que as causas do cansaço também podem dizer respeito à saúde do trabalhador, motivando a própria fadiga. Para ele, algumas pessoas têm características biológicas que favorecem o cansaço:

Biótipo, sendo sensíveis à fadiga os ectomorfo-cerebrotônicos.
Constelação endócrina, sendo suscetíveis os hipertiroídeos.
Idade, sendo mais sujeitos os menores de 21 anos e os maiores de 45.
Sexo, tendo a mulher menos resistência biológica e menos força.
Predisposição individual, influenciando aqui a constituição psicofisiológica e as idiosincrasias a determinadas matérias-primas.
Estado de saúde atual, enfermidades anteriores que tenham deixado seqüelas orgânicas ou funcionais, terrenos mórbidos hereditários, como o artrismo, a heredossifilis e a endocrinopatia.
Falta de treinamento e conseqüente difusão de movimentos, com excessivo desgaste energético.
Irredução tecno-profissional, por inaptidão ou falta de capacidade.
Hábitos físicos, etc. (*op. cit.*, p. 486)

Além dos fatores biológicos, alguns sociais também contribuiriam para o cansaço e a conseqüente improdutividade dos operários:

Alimentação inadequada.
Alcoolismo.
Vida desregrada.
Ocupações diversas, cujos horários somem mais de 8 horas diárias; ocupações domésticas.
Residência afastada do local de trabalho, obrigando a viagens cansativas.
Lar anti-higiênico.
Pauperismo. (*op. cit.*, p. 486)

No boletim do mês seguinte, o médico conclui seus apontamentos dizendo que

O problema da investigação dos sinais precoces da fadiga é importante, em virtude das consequências biológicas e sociais da fadiga, que prepara o terreno para os acidentes de trabalho e predispõe a doenças profissionais. Contudo, quando respeitada, a fadiga, obrigando ao descanso, preserva o organismo de intoxicações e mantém o número de horas de trabalho dentro do limite biológico, que é, também, um limite de máxima produção, acima do qual diminui o rendimento (como já vimos, pelo acúmulo de fadiga). (CBAI, Vol. IV, nº8, ago.1950: 499)

Neste mesmo número, um outro médico escreveu sobre a Educação Psicológica nas Campanhas de Prevenção de Acidentes. Rubens Bastos acreditava na importância da persuasão psicológica dos trabalhadores em relação aos acidentes de trabalho. Segundo ele, a “cultura” dos operários impede que seu dia-a-dia nas fábricas seja seguro, de modo que se evitem os riscos: “[...] a grande maioria dos acidentes é devida a fatores pessoais [...]”. (*op. cit.*, p. 501). Além disso, o médico sugere que os operários não acreditam no risco e na eficiência dos meios de proteção, e apresentam “resistência quase invencível à mudança de hábitos de trabalho”.

Ou seja, os operários eram considerados os responsáveis pelo insucesso do processo produtivo caso não seguissem as orientações a eles impostas – dentro, fora da fábrica e até mesmo em relação à própria saúde. Aí é possível observar uma contradição: os trabalhadores eram os realizadores da produção material das coisas e responsabilizados se algo saísse errado durante o processo; mas jamais usufruíam da riqueza como fruto de seu próprio trabalho, já que as classes detentoras dos meios de produção estavam a criar os mais diversos empecilhos para a mobilidade social.

Sem destoar dos discursos veiculados pelos médicos brasileiros, em agosto de 1951 foi publicado um texto da União Pan-Americana¹⁸ (Washington, D.C., de 1944) deixando claras as intenções dos currículos que incluíam noções básicas de higiene e saúde:

¹⁸ Antigo nome do corpo permanente da Organização dos Estados Americanos (OEA). Associação de países das Américas do Norte, Central e do Sul. O nome União Pan-Americana foi abandonado em 1970 quando foram realizadas emendas na sua carta. O corpo permanente da OEA passou então a se chamar Secretaria Geral. A União Pan-Americana surgiu de uma organização estabelecida em 1890. Naquele ano, a Primeira Conferência Internacional dos Estados Americanos criou a União Internacional das Repúblicas Americanas, que tinha como órgão central o Escritório Comercial das Repúblicas Americanas. O Escritório Comercial passou a se chamar União Pan-Americana em 1910.

[...] Concebido como um critério eminentemente funcional, o programa de higiene da escola secundária pode compreender tópicos como os seguintes: fases distintas da higiene pessoal, da escola, do lar, e da coletividade; nutrição; funções de conservação do organismo; enfermidades endêmicas; estimulantes e entorpecentes; primeiros socorros; higiene industrial; *preparo para o casamento e para o lar*; *hereditariedade, eugenia* e quaisquer outros tópicos ou problemas de importância para os alunos ou para a localidade e o país em que vivem. (CBAI, Vol. V, nº8, ago. 1951: 692, grifos nossos)

É evidente que a intenção dos programas de higiene e saúde desenvolvidos nas escolas extrapolavam os limites entre a vida pessoal e a vida dos futuros trabalhadores que nelas estudavam. Ora, o intento era preparar, inclusive para o casamento, cidadãos de acordo com moldes pré-estabelecidos pela moral e pelos bons costumes. O cidadão que viesse a burlar regras socialmente impostas era, naturalmente, considerado indigno de seu trabalho na indústria; o país precisava de operários que honrassem sua condição de membros da pátria e construtores do bem comum, ao mesmo tempo.

Também é contraditória a situação por que passava a saúde dos trabalhadores das fábricas. Suas atividades, tão vangloriadas desde seu preparo nas escolas técnicas, poderiam lhes acarretar problemas de saúde e comprometer o progresso da industrialização. No Boletim de maio de 1952, há considerações sobre as doenças dos operários condicionadas por sua ocupação. Cada atividade provocava lesões próprias e específicas sendo necessário, portanto, que os médicos do trabalho ficassem mais atentos aos descuidos dos trabalhadores, como no caso das doenças oculares: “[...] os operários, em geral, cuidam pouco do órgão da visão, órgão êsse com que eles realizam noventa por cento de suas atividades diárias” (CBAI, Vol. VI, nº5, mai. 1952: 828). O texto, que começa neste número e termina no próximo, tece argumentos em relação às doenças oculares, pulmonares e as dermatoses. Como não poderia deixar de ser, a culpa pelas prováveis enfermidades decorrentes do trabalho cabia a ninguém menos que o próprio trabalhador.

A orientação, em relação à prevenção das doenças pulmonares que não têm cura, é o apelo aos exames de raios X, sistematicamente¹⁹. Já para as doenças dermatológicas, a sugestão é a construção de banheiros individuais e a adoção de hábitos de higiene e proteção da pele.

¹⁹ A palavra sistematicamente sugere que, mesmo que estes exames sejam danosos à saúde, se façam com frequência a fim de prevenir as possíveis enfermidades do trabalhador. Os exames radiológicos são prejudiciais por causar vermelhidão na pele, queimaduras ou em casos mais graves de exposição, mutações do DNA, morte das células ou leucemia.

No boletim seguinte, junho de 1952, continua a série sobre as doenças profissionais. Neste se falou sobre as intoxicações provocadas pela anilina (anilismo), pelo chumbo e pelo benzeno e sobre suas formas de prevenção. A recomendação era que os operários contratados estivessem entre os 30 e 45 anos de idade e que se lavassem e trocassem as roupas do trabalho diariamente; que não tivessem problemas urinários e não fossem alcoólatras. Para a intoxicação por chumbo, recomendava-se que o operário fosse proibido de comer e fumar no ambiente de trabalho e que, durante o tratamento, não fizesse uso de leite, pois o cálcio, quando combinado com o metal, poderia trazer danos graves aos ossos.

Em setembro/outubro de 1954 o tema do trabalho do médico junto à orientação dos alunos foi exaltado novamente. Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, Diretor da Escola Técnica Nacional, saiu em defesa do trabalho em conjunto dos profissionais da saúde e dos que mais fossem necessários para o bom desenvolvimento da seleção e orientação dos trabalhadores em suas respectivas tarefas:

Sem programa especializado, sem qualquer direção, quase todos os médicos das Escolas de Ensino Profissional, se limitam a receitar, ou fazer contra-indicações, para o exercício de certas atividades do aluno, apenas baseadas num precaríssimo exame visual.

Esse trabalho assim feito, foge totalmente, à ação do médico na sua tarefa escolar, pois que psicólogos e educadores são unânimes em reconhecer o indivíduo como um todo em sua personalidade, merecendo, portanto, técnicas especiais para seu estudo e *exigindo a ação conjunta do psicólogo, do psiquiatra, do assistente social, do criminólogo²⁰, do sociólogo, enfim, de todos os especialistas que possam contribuir para seu melhor ajustamento a uma vida equilibrada e sadia.* (CBAI, Vol. VIII, nº9/10, set./out. 1954: 1294, grifos nossos)

Da mesma forma que o médico era o profissional mais indicado para realizar os diagnósticos e, assim, ajudar a encaminhar os indivíduos a seus postos na organização da fábrica, o psicotécnico foi aquele encarregado de selecionar e alocar, por meio dos exames psicotécnicos, os trabalhadores às atividades para as quais tivessem mais facilidade em desempenhar. Em outubro de 1950, o Dr. E. Mira y Lopez argumentou em favor deste profissional, sem deixar de lado a importância dada aos médicos que atuavam no ensino técnico:

[...] O psicotécnico poderá apreciar qual seja o “déficit” mental do aspirante²¹, assim como o médico apreciará seus possíveis defeitos físicos. O médico poderá dizer: este

²⁰ A criminologia é um conjunto de conhecimentos que se ocupa do crime, da criminalidade e suas causas, da vítima, do controle social do ato criminoso, bem como da personalidade do criminoso e da maneira de ressocializá-lo. Está claro que havia intenção de exercer este tipo de controle por meio das escolas técnicas, especificamente.

²¹ Cf. "Anexo E - Atividades da CBAI entre 1949 e 1950".

aluno não entra na Escola porque têm uma tuberculose; êste outro aluno não entra porque têm tal ou qual enfermidade. Nestes casos se escuta o médico, evitando desta maneira que o aspirante enfermo possa fazer um dano a seus colegas.

Pois bem, em determinados casos, o psicotécnico, com o mesmo direito que o médico, pode dizer: êste aluno, é um esquizofrênico, êste estudante que é um psicopata, não deve entrar na Escola, porque, entrando, vai perturbar seus companheiros, ou, simplesmente, porque vai solicitar um cuidado especial excessivo por parte de seus professores.

[...] Como pode o professor entrar em detalhes privados da vida do aluno: se dorme ou não dorme; se come suficientemente; que conflitos morais têm êsse aluno; que se passa em casa; como resolve suas inquietudes íntimas? [...] Pode fazê-lo, em troca, o psicotécnico, conseguindo assim que êsse aluno seja menos um no exército de fracassados sociais, graças a essa ajuda moral profissional que se limita a certos setores profissionais, como são os seminários ou como são as escolas militares, donde o professorado pugna por criar o chamado “espírito de corpo” (CBAI, Vol. IV, nº10, out. 1950: 532)

Um outro assunto frequentemente tratado no periódico foi a questão da orientação profissional, já que havia grande preocupação com a adequação do indivíduo à profissão que escolheu exercer.

Se é verdade que a má escolha da profissão pode conduzir a estados de grave desequilíbrio psicológico, não é menos verdade que o trabalho convenientemente escolhido pode ser ótimo meio de educação e readaptação. (CBAI, Vol. VII, nº4, abr. 1953: 1010)

A intenção foi aproveitar toda a capacidade mental das pessoas a fim de movimentar as engrenagens do país que estava por se industrializar. Até mesmo as pessoas consideradas “anormais” deveriam passar por testes de aptidão, que avaliariam o que elas poderiam fazer para participar da construção do país. Aqueles que, porventura, tivessem os resultados de seus testes psicológicos indicando “debilidade mental”, deveriam ser readaptados a fim de que suas capacidades fossem aproveitadas de outra forma:

Impossibilitados de fazerem grandes aquisições no campo intelectual, muitos oligofrênicos mostram, contudo, apreciáveis aptidões para a realização de trabalhos de outra ordem. São essas aptidões que, desde o início, é preciso aproveitar, desenvolver, fixar. É até certo ponto inútil em muitos casos, insistir na aprendizagem da leitura e escrita, pois raramente se conseguirão resultados apreciáveis. Melhor será encaminhar desde logo, tais indivíduos para o exercício da profissão mais adequada. É nesta escolha que os métodos de orientação profissional têm de intervir.

[...]

A educação profissional livrá-los-á, portanto, da degradação, evitando crimes, tornando úteis indivíduos que, doutro modo, mais cedo ou mais tarde iriam cair nas mãos da polícia, pejar as cadeias. (CBAI, Vol. VII, nº4, abr. 1953: 1010-1011)

É clara a intenção de fazer da totalidade das pessoas uma massa de trabalhadores a serviço do modo de produção capitalista. Nem mesmo as pessoas que tivessem certa dificuldade

em aprender trabalhos específicos ficariam de fora, contribuindo da forma que pudessem. As escolas técnicas eram consideradas as instituições com o poder de “ajustar” os indivíduos à sociedade, mesmo que estes tivessem “capacidades reduzidas” em relação à maioria considerada “normal”.

Ewerton C. Comaru escreveu sobre o assunto, em dezembro de 1950. Para ele, uma pessoa desajustada é aquela que apresenta deficiências de ordem intelectual e não é capaz de realizar certos tipos de tarefas. Dessa forma, a escola técnica teria papel “terapêutico” por buscar inserir pessoas com dificuldades de cunho cognitivo no mercado de trabalho, para que não ficassem alijadas do todo social:

As escolas profissionais são, sem dúvida, o melhor ambiente de ajustamento para os subdotados intelectuais pelas oportunidades que lhes oferecem na sua variedade de oficinas, na sua diversidade de profissões, entre as quais, com a informação, a assistência e o final aconselhamento do orientador, eles vão encontrar a que melhor se adapta às suas aptidões. (CBAI, Vol. IV, nº12, dez. 1950: 565)

Em janeiro de 1951, há um texto de John L. Childs, Professor de Educação no *Teachers College*, da Universidade de Columbia, intitulado “A Democracia e o Método Educacional”. Para o autor, a educação serve aos princípios e à moral da sociedade na qual o indivíduo está inserido e este deve desenvolver sua capacidade intelectual tendo em vista o bem-estar do grupo do qual faz parte.

[...] a neutralidade social ou moral e a educação formalizada são conceitos contraditórios. Educamos porque preferimos certos aspectos definidos da vida grupal e conduta pessoal, e não outros, que poderiam surgir se deixássemos de dirigir a experiência da criança. [...] a justificação social da escola encontra-se no fato de que a educação formalizada do ser humano pode aumentar a probabilidade de se obterem caracteres e conduta desejáveis do ponto de vista social.

[...] os resultados educacionais almejados dependem dos valores que tivermos constituído como ideais. Êstes valores não são intuitivos, nem transcendentais; antes são empíricos, históricos e institucionais. [...]

[...] É nestes conceitos básicos e ideais de democracia, tomada como um movimento político, social e moral, que o educador deve firmar seus critérios éticos fundamentais para avaliação da vida social. [...] um dos objetivos supremos da escola nova deve ser precisamente participar dessa redefinição do significado de democracia. (CBAI, Vol. V, nº1, jan. 1951: 578)

Para o professor, o movimento democrático pelo qual o continente americano estava passando era de redefinição de suas bases. Desta forma, era necessário que a educação

contribuísse para a afirmação da democracia enquanto acesso dos indivíduos à participação na sociedade, mas isto não deveria acontecer à revelia. Os indivíduos deveriam compor a totalidade da qual faziam parte exercendo cada qual a sua função. O método escolhido nas escolas é que faria atingir a excelência dos indivíduos que iriam compor o todo social, moldando-os de acordo com os ideais do grupo.

Os argumentos do autor em favor deste princípio da democracia também justificam a divisão social do trabalho que se operava nas fábricas e, de certa forma, já nas escolas técnicas industriais. Era necessário que, mesmo sendo parte de um grupo maior de pessoas, estas fossem diferentes entre si – forma de assegurar a existência das classes sociais e dificultar a mobilidade entre elas.

[...] A complexidade do processo de diferenciação do trabalho contamina também a escola, que também tende a se diferenciar e a se particularizar, transformando-se em instrumento político, em torno do qual lutam as classes, exigindo maior intervenção do Estado. A burguesia elabora, então, a sua concepção de sistema educacional: único, porque organizado a partir de uma única direção (a do Estado, ou seja, de si própria) e diversificado, porque estruturado a partir da hierarquização existente no interior do trabalhador coletivo. [...] (MACHADO, 1989: 36)

Estas são as premissas básicas da escola única diferenciada, defendida com todas as forças pelas elites brasileiras articuladas com a burguesia internacional, que se personificam, no caso específico do ensino técnico industrial, na figura da CBAI.

Em fevereiro de 1951 foram publicados os “Princípios da Educação Nova”, trechos do livro *A Escola Ativa*, de Adolphe Ferrière. Chamam a atenção os últimos:

5º - A competição egoística deve desaparecer da educação e ser substituída pela cooperação que leva a criança a pôr a sua individualidade ao serviço da coletividade.

6º - A Coeducação proclamada pela Liga – coeducação essa que consiste na instrução e na educação em comum – exclui o tratamento idêntico imposto aos dois sexos, mas inclui uma colaboração que permite a cada sexo exercer sobre o outro uma influência salutar.

7º - A educação nova prepara a criança não só para ser bom cidadão capaz de desempenhar os seus deveres para com os seus semelhantes, a sua nação e a humanidade no seu conjunto, mais ainda para formar o ser humano consciente da sua dignidade própria. (CBAI, Vol. V, nº2, fev. 1951: 604)

As questões acerca da orientação profissional seguem o mesmo raciocínio oferecido pela educação liberal e que oferecem o mesmo arcabouço teórico utilizado pelos adeptos da Escola Nova. Os princípios democráticos não poderiam ser feridos pelos orientadores,

de modo que estes jamais deveriam impor sugestões aos alunos esperando que fossem cumpridas como ordens. Em março de 1952, há um texto sobre as questões problemáticas que envolviam a orientação profissional. Para E. Mira Y. Lopes há um limite que separa a ação do orientador profissional e a vontade do estudante. Sua função era apenas “guiar” as decisões dos futuros operários. Para este argumento, ele evoca a democracia:

Outro problema é o da liberdade individual, muito discutido nos países de regime democrático. Se cada indivíduo pode fazer o que quer para ganhar a vida, que direito teremos de aconselhá-lo, insinuando-lhe determinadas profissões? Se crê em nós, na nossa orientação acabamos por substituir sua vontade individual por outra; e, se não crê, agimos de forma compulsiva.
[...] O orientador deve dar um conselho mais informativo que executivo. Nunca deve dizer “faça” mas sugerir, informando sobre as possibilidades de êxitos e fracassos nos diversos ramos profissionais a seguir. (CBAI, Vol. VI, nº3, mar. 1952: 792)

No mesmo texto, o autor sugere a filantropia como forma de garantir a permanência do estudante no ensino profissionalizante. Nas escolas técnicas deveriam ser aceitos os alunos cujo futuro profissional fosse exercido única e exclusivamente como operários – situação criada pela condição socioeconômica dos estudantes. Ora, utilizando-se da ideia de democracia, foram criados mecanismos para manter os indivíduos em suas posições sociais de origem, impedindo que pudessem ascender socialmente. Uma vez operários, sempre operários – com a ajuda velada dos donos dos meios de produção: para que fosse garantida a permanência dos estudantes na escola técnica, o autor sugere, inclusive, que as sociedades filantrópicas poderiam ser uma alternativa ao Brasil que, neste quesito, estava atrasado em relação aos Estados Unidos.

Neste mesmo boletim, há outro texto sobre o tema da orientação profissional. Stanley Kruszyna, procura justificar a existência e a atuação do orientador profissional junto às escolas técnicas:

Orientação profissional significa orientação cujas atividades se concentram em, ou focalizam as, tendências do aluno, não pela exclusão de outras espécies de orientação, mas como aspecto a ser acentuado num determinado período de sua educação e desenvolvimento. É para esse campo de orientação que estão voltadas as escolas federais de ensino industrial. [...]

Um dos principais objetivos da orientação educacional é ajudar o aluno a conhecer suas habilidades e seus interesses, desenvolvê-los, ligá-los aos propósitos que têm na vida e auxiliá-lo a desenvolver algum grau de auto orientação. Isto significa que a orientação está intimamente ligada à vida escolar, aos programas e métodos de ensino, às normas disciplinares, à frequência, às atividades extra-curriculares, ao programa de assistência

médica e às relações com o lar e a comunidade. [...] (CBAI, Vol. VI, nº3, mar. 1952: 797)

Em junho de 1952, encontra-se um texto útil aos orientadores. A questão ali posta é sobre a interpretação dos dados disponíveis nas fichas do aluno, a fim de que fossem diagnosticados e corrigidos possíveis problemas ao longo de sua vida escolar. De acordo com Stanley Kruszyna, até o nome dos estudantes poderia oferecer informações valiosas para o orientador. Este poderia sugerir a nacionalidade ou a ascendência da família ou até mesmo revelar que, sendo homem ou mulher, o estudante se desse melhor com certas atividades, considerando o fato de que as mulheres têm maior facilidade com certas tarefas e os homens, com outras. O endereço fornece informações socioeconômicas da família, de acordo com a região da cidade em que moram e o local de nascimento poderia revelar maior ou menor facilidade de adaptação, como no caso de famílias que se mudam de residência com frequência.

No número de julho/agosto de 1954, Riva Bauzer, Professora de Psicologia Educacional, escreveu sobre como deveriam ser feitas as anotações do que se observava dos alunos. Afinal de contas, a educação estava a servir não apenas à transmissão de conhecimentos, mas também à formação do cidadão e ao desenvolvimento das boas relações humanas.

A observação é uma técnica de coleta de dados que nos ajuda a conhecer melhor o educando e a compreender seus problemas, quando estudamos seus comportamentos em situações mais ou menos definidas. [...] (CBAI, Vol. VIII, nº7/8, jul./ago. 1954: 1264)

Para ela, deveriam ser anotadas, por exemplo, as observações acerca da saúde física e mental (nutrição, limpeza, higiene, hábitos de mastigação, resistência à fadiga, aparência, assiduidade), curiosidade, participação ativa na vida do lar (tarefas caseiras de limpeza, tocar instrumentos musicais, costurar, cozinhar, lavar, passar, cuidar dos irmãos mais novos, brincar com vizinhos), estabilidade emocional e autocontrole (comportamento do educando quando não está sob fiscalização direta, capacidade de se sentir responsável perante o grupo e ao público, controle emocional em situações inesperadas, sem explosões afetivas injustificadas), bem como sua compreensão e respeito pela “Lei e pela Ordem” (respeito às regras e convenções estabelecidas – formar filas, leis de trânsito, determinações dentro da escola, cuidado com a conservação do material escolar, pontualidade) e sua compreensão para com o “bem-estar e felicidade do grupo” (fazer de boa vontade as tarefas caseiras, “encarar com simpatia pessoas menos afortunadas, dar presentes a pobres”, mostrar consideração com outras religiões, costumes

e nacionalidades, ser atencioso e cortês, auxiliar os companheiros e vizinhos e compadecer-se dos infortúnios alheios).

O trabalho dos orientadores profissionais era realizado também com a comunidade da qual os alunos faziam parte.

- a orientação profissional é um fator essencial para o sucesso de um programa de educação profissional. É um processo que envolve vários campos de atividade e se estende até a família e a comunidade, podendo servir como elemento complementador e incrementador das relações entre a escola, o lar e o mundo de trabalho; (CBAI, Vol. VII, nº12, dez. 1953: 1160)

É importante observar que havia a função do orientador profissional e do orientador educacional. O trabalho de ambos complementava as escolas técnicas com os mecanismos de adequação dos trabalhadores às suas atividades, considerando suas habilidades. Porém, o orientador educacional estava mais diretamente ligado às escolas técnicas já que sua função era observar e sondar as aptidões dos alunos enquanto se preparavam para o trabalho nas fábricas.

No Boletim de setembro de 1951, há um artigo sobre as técnicas que o orientador educacional deveria usar para montar seus testes de inteligência. Buscava-se alocar os educandos em determinados tipos de tarefas, além de procurar nortear aqueles que, do ponto de vista profissional, não se encaixavam em nada do que estava posto. O trabalho deveria ser feito no decorrer das aulas, com a ajuda dos professores que as conduziam.

Para tanto, também foi apresentado um modelo de ficha na qual deveriam ser anotadas as observações do orientador. Após estudo, os alunos seriam separados em tipos, de acordo com os itens previstos no documento (quanto ao tipo psico-ergológico – atividade predominante, natureza do hábito, tipo de inteligência –, quanto aos caracteres de personalidade – interesses, comportamento emocional, comportamento motor –, traços gerais e observações diversas).

Da mesma forma que os argumentos em favor da democracia fizeram crer que era preciso garantir a diferenciação dos indivíduos, houve textos que a defenderam mais claramente. Em março de 1951, Mário Paladini escreveu sobre as subdivisões com relação às tarefas no interior da fábrica.

[...] ficou delimitado o papel dos técnicos e mestres, que são promovidos ou nomeados, não por razões afetivas ou políticas, mas sim pela sua cultura, energia serena, capacidade

profissional e espírito de cooperação e de iniciativa, qualidades estas essenciais a um “*leader*”. (CBAI, Vol. V, nº3, mar. 1951: 616)

Para ele, os profissionais de uma fábrica estavam divididos em 4 grandes grupos²²: o primeiro deles era o dos engenheiros, que compreendia funções de estudos e pesquisas, direção e produção; no segundo se encaixavam os técnicos (de estudos, de produção e controle); do terceiro grupo faziam parte os mestres e o quarto grupo era formado pelos operários (artífices formados, manipuladores e braçais).

O autor também enumera algumas das funções que cabiam ao profissional cuja função era mestre. Dentre elas: manter vivo o “espírito” de cooperação; distribuir o trabalho; zelar pelo alto nível da produção e pelo conforto de seus subordinados; instruir, aconselhar e orientar seus operários; “[...] manter uma conduta moral elevada, evitando críticas ou censuras que prejudiquem sua autoridade e enfraqueçam ou anulem sua ascendência moral sobre seus subordinados [...]” (CBAI, Vol. V, nº3, mar. 1951: 617); ser o intermediário entre os operários e a direção da fábrica; “observar a conduta moral e técnica de seus homens, anotando os mais assíduos, eficientes e empreendedores, recomendando-os para promoções, dentro do mais elevado espírito de justiça” e “incutir em seus subordinados o mais alto e sincero sentimento de lealdade com a organização para qual trabalham”. (*op. cit.*, p. 617)

É evidente que a divisão social do trabalho operou-se, neste contexto, para expandir a separação dos indivíduos segundo suas funções sociais do cotidiano na fábrica para sua vida em comunidade. Dividir os trabalhadores nas fábricas significava também designar os cidadãos às suas respectivas classes sociais.

Para coordenar as atividades e responder às ameaças de indisciplina, que resultam da insatisfação com um trabalho cada vez mais desinteressante, cansativo e opressor, surge, dentro da graduação hierárquica, uma camada de intermediários. Sua função é de controle e de supervisão do pessoal empregado na execução, segundo as normas definidas pelo grupo incumbido de pensar e planejar a produção. As atividades destes grupos de indivíduos são diferentes e constituem frações de um mesmo trabalho, que foi dividido que, no seu conjunto, formam o trabalhador coletivo. [...] Assim, não só o trabalho se divide, mas ao se separar, cinde o próprio homem. (MACHADO, 1989: 21)

²² Os *Pedidos de Financiamento ao BID*, quando se referem à divisão social do trabalho, apresentam a mesma argumentação de que Ítalo Bologna se utilizou em texto de 1964, e que aparece nesta publicação do Boletim. É provável que ele tenha sido influenciado por este texto, datado de 1951 – época em que desempenhou a função de Superintendente da CBAI.

Mais um exemplo ilustrativo está publicado em dezembro de 1953. Trata-se de um trabalho que foi apresentado no Seminário Interamericano de Educação Vocacional, em Maryland, nos Estados Unidos²³. Para os autores do texto, o mercado conta com trabalhadores que se encontram desajustados de suas funções ou insatisfeitos com a remuneração que recebem. Este é um problema que poderia ser resolvido com métodos de ensino compatíveis com a realidade do aluno da escola profissional. Uma das estratégias sugeridas como método, por exemplo, é a repetição de tarefas, tal como no cotidiano das fábricas organizadas segundo os preceitos do taylorismo:

- para que as operações básicas sejam aprendidas, é necessário que elas sejam repetidas; essa repetição, no entanto, deve ser intercalada com as variações que são recomendáveis para se evitar a monotonia e o desinteresse do educando. (CBAI, Vol. VII, nº12, dez. 1953: 1158-1159)

Em setembro de 1953, o Prof. Flávio Sampaio publicou um texto de sua autoria sobre o *Training Within Industry* (TWI). Para ele, este método de treinamento de operários se fazia necessário nas fábricas brasileiras por incrementar a produção, apenas sugerindo a forma como a indústria estava sendo administrada. O método foi tido como essencial por treinar os agentes de mestria, responsáveis pelo controle da produção e dos operários, para que mantivessem ou acelerassem o ritmo de suas tarefas, otimizando todo o processo.

No Brasil, foi ele introduzido de modo sistemático pela “Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial” – CBAI – que o traduziu e adaptou à nossas condições. Em São Paulo, já algumas firmas o haviam aplicado isoladamente, quando a Comissão de Mão-de-Obra, da Secretaria do Trabalho, Indústria e Comércio o recomendou como medida a ser adotada pelo Governo, reafirmando, assim, o que fizeram, anteriormente, especialistas que estudaram o assunto no II Congresso Brasileiro de Organização Científica, promovido pelo IDORT, em 1951. (CBAI, Vol. VII, nº9, set. 1953: 1110)

Em março de 1952, há um trecho das “Publicações da União Panamericana”, de 1943, no qual não há um autor específico. O texto esclarece quais são os princípios da educação liberal, apresenta como ela deveria se desenvolver e justifica os sistemas educacionais que funcionam de acordo com suas premissas. Em relação aos objetivos da educação liberal, argumenta-se:

²³ O texto, escrito por Fany Malin Tchaicovsky e J. B. Salles da Silva, constituiu o relatório das conclusões do Comitê de Princípios e Métodos de Ensino e Orientação Profissional de que fizeram parte, além dos signatários do trabalho, os seguintes professores: Arturo Salvador Aguirre, de Honduras; Guillermo Van Horde, do Panamá e Luís O. Nunes, do Uruguai.

Em uma democracia a educação liberal deve ser útil para o homem como indivíduo e como membro livre e responsável da coletividade a que pertence. [...] Na qualidade de membro responsável de uma sociedade democrática espera-se do homem que realize por si mesmo o seu próprio destino, e cumpra, com boa-fé, as suas obrigações para com a família, a sociedade e o estado. Para tal, deve o indivíduo aprender a reconhecer o valor dos seus semelhantes e a tratá-los em um espírito de igualdade, coparticipando e cooperando na realização de obras coletivas, e sacrificando-se pelo bem-estar comum. Estas virtudes e hábitos de vida são os requisitos indispensáveis para o auto-governo político, e o cimento da vida democrática. A educação do cidadão livre, pois, é em primeiro e em último termo, a educação que prepara para a liberdade pessoal e a responsabilidade social. (CBAI, Vol. VI, nº3, mar. 1952: 802)

No mês seguinte o texto continua dizendo que

[...] as instituições educacionais cumprirão o seu desiderato na medida em que conseguirem inculcar no estudante a firme convicção de que a educação liberal é um processo de auto-educação que pode e deve continuar através de toda a vida. Somente dos estudantes que adquirem semelhante convicção cabe dizer que formaram um conceito adequado dos propósitos de semelhante educação. (CBAI, Vol. VI, nº4, abr. 1952: 815)

É importante mencionar aqui o fato de que foram citados muitos autores que pensaram sobre este ponto de vista da educação. Mesmo não tendo sido citado diretamente nos textos, o referencial teórico postulado por Durkheim se fez presente. Para ele, o progresso social só seria alcançado se fossem reguladas as diferenças entre os indivíduos.

Consciente do papel da educação de regulamentação da diferença, Durkheim afirma que ela não pode ser igual e a mesma para todos. Lembra que, historicamente, ela tem variado sempre conforme os estratos sociais: entre patrícios e plebeus, brâmanes e sudras, pajem e vilão, burguês e operário. Este lembrete reforçou as posições liberais: a escola “única” não é escola igual para todos. (MACHADO, 1989: 61)

No mesmo junho de 1952, o boletim trouxe ponderações sobre a recreação oferecida à população, com os mesmos argumentos acerca da educação liberal, já que o efeito das atividades recreativas seria o mesmo da educação proporcionada pelas escolas.

O texto, intitulado “Recreação, uma necessidade humana”, de autoria de Nilo Alves de Moraes e publicado inicialmente no *Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio* (Ano I, nº 4), inicia-se da seguinte maneira:

A integração do indivíduo na sociedade não implica dizer que as classes mais elevadas terão obrigatoriedade de nivelar-se àquelas menos favorecidas em suas condições materiais, culturais, morais e espirituais. [...]

A igualdade não significa que o indivíduo de um momento para o outro venha desfrutar de benefícios que só se obtêm após longos anos de sacrifício de toda ordem. (CBAI, Vol. VI, nº6, jun. 1952: 839)

Para ele, a educação não se desvincula da recreação:

[...] Para as crianças, a recreação é fator importantíssimo a ser empregado como base de toda educação natural. Neste ponto convém esclarecer que os jogos, na infância, não constituem apenas motivo de diversão, e fonte de saúde. Por meio deles podemos, nesta fase da vida, observar as tendências da criança, e assim orientar-lhe a educação de modo racional. (CBAI, Vol. VI, nº7, jul. 1952: 857)

Se integrar não significava nivelar, era necessário, portanto, imaginar uma forma de integrar os indivíduos em sociedade de modo que continuassem diferentes entre si. A recreação serviria a este propósito na medida em que fossem oferecidas possibilidades de lazer aos operários e que estes, desta forma, ficassem sob a tutela do Estado, inclusive em suas horas de folga. Para justificar o fato de o poder público ter de ser o responsável pela recreação das classes desafortunadas, o autor argumenta que os salários dos operários com famílias ficam achatados justamente por suas responsabilidades familiares. Já que o que recebem não era o suficiente para o investimento em lazer, o governo deveria se responsabilizar por isto – discussão que afastava a ideia do aumento dos salários e posicionava o Estado na condição de controlador da ordem.

Para além da recreação, o autor propôs que o governo se responsabilizasse por oferecer alimentação aos trabalhadores que não tivessem as condições adequadas para isto²⁴. As noções da administração científica estão acrescidas a esta intenção do Estado:

Sempre é oportuno, pois, ressaltar o valor da recreação como meio valioso e indispensável no aproveitamento racional e científico das horas de lazer, eis que se o trabalho em nossos dias vem sendo realizado sob orientação técnica reconhecidamente eficiente, e protegido por leis que visam o benefício do homem, quer isoladamente quer na coletividade, e ainda no recesso da família, certa está utilizar-se de maneira adequada as suas horas de folga a fim de que possam êsses momentos contribuir decisivamente para a recuperação das energias despendidas no labor diário, de tal forma, que espiritual, física e moralmente, haja o equilíbrio necessário à vida normal da espécie humana.

[...]

Aí se encontra um dos mais poderosos instrumentos capazes de tirar o jovem, o adolescente e o adulto da ociosidade, do vício, do crime, da desgraça, enfim, colocando-o e reconduzindo-o ao convívio da sociedade; despertando-lhe os sentimentos de humanidade; encaminhando-o às coisas sadias; recuperando-lhe a saúde perdida, dando-lhe a verdadeira noção de solidariedade; fazendo-o um Homem!

[...]

²⁴O binômio alimentação e recreação figura, neste caso, como as políticas de Otávio Augusto, primeiro imperador romano, e o maior responsável por difundir a política do “pão e circo” (*panis et circensis*), segundo a qual o Estado oferecia comida e entretenimento à plebe, como forma de manter a ordem, ampliar o poder do imperador, conter as insatisfações e evitar a revolução social.

Com grande sacrifício conseguimos inculcar no espírito da humanidade que o trabalho a dignifica, que o trabalho é a base de todo o êxito; agora compete-nos ensinar o bom emprego das horas de lazer. (CBAI, Vol. VI, nº6, jun. 1952: 840-841, grifos nossos)

Em seguida, o texto apresenta exemplos bem sucedidos de recreação oferecida pelo Estado. Os Estados Unidos, por exemplo, criaram espaços públicos com jogos organizados à noite e aos finais de semana. Após citar outros exemplos de países que investiram na recreação pública – Itália, França e Alemanha –, o autor enalteceu a iniciativa dos Estados Unidos, “país que continua como um dos líderes deste importante movimento”. (CBAI, Vol. VII, nº6, jul. 1952: 856)

Em agosto de 1952, o boletim ainda publicou a última parte da discussão sobre a recreação, na qual estão sugestões dos programas de recreação e atividades que poderiam prever: cinema, teatro, reuniões sociais, festas infantis, conferências, palestras educativas, biblioteca, programas musicais – concertos ao ar livre, orquestras e conjuntos regionais, canto –, excursões, passeios, piqueniques, desportos – futebol, voleibol, basquetebol, tênis de mesa, natação, atletismo, peteca –, jogos sociais – damas, xadrez, halma²⁵ –, visitas a monumentos, instituições científicas, filatelia e programas nos próprios locais de trabalho.

1.2.2 – A euforia desenvolvimentista: as parcerias entre industriais e o poder público

Em alguns dos boletins pode se perceber a euforia que o país viveu com relação à expansão industrial, principalmente na década de 1950. Em novembro de 1952 foi publicado um texto, extraído do periódico “O Observador Econômico e Financeiro”, exaltando o início da construção do complexo hidrelétrico de Paulo Afonso, na Bahia. Ali estão informações detalhadas sobre todos os aspectos da construção: plano de obras, recursos financeiros, indústrias beneficiadas, orçamento, demanda e consumo da energia, tarifas e seu custo. O Complexo Hidrelétrico de Paulo Afonso é um conjunto de usinas, localizado na cidade de Paulo Afonso, formado pelas usinas de Paulo Afonso I, II, III, IV e Apolônio Sales (Moxotó). A energia é gerada a partir da força das águas da Cachoeira de Paulo Afonso, um desnível natural de 80 metros do Rio São Francisco. A construção do Complexo Hidrelétrico de Paulo Afonso no

²⁵Halma é um jogo de tabuleiro inventado em 1883 por um cirurgião torácico americano da *Harvard Medical School*, George Howard Monks.

início da década de 1950 foi um marco para a engenharia brasileira, visto que foi necessário controlar e reverter o fluxo do Rio São Francisco, numa obra de engenharia sem tamanho para aquela época, para então iniciar-se o processo de construção da barragem pra primeira usina (Paulo Afonso I).

O mesmo sentimento de ânimo pode ser percebido quando, em fevereiro de 1953 foram publicadas informações sobre a refinaria de petróleo de Mataripe²⁶. Localizada em São Francisco do Conde (BA), a Refinaria de Mataripe tem sua história diretamente ligada à descoberta dos primeiros poços de petróleo no país, perfurados no Recôncavo Baiano. Começou a ser construída em 1949 e, com a criação da Petrobrás, foi incorporada ao patrimônio da companhia, passando a chamar-se Refinaria Landulpho Alves-Mataripe, em homenagem ao engenheiro e político baiano que desde 1938, como interventor federal na Bahia, lutou pela construção de uma refinaria no estado.

Em julho de 1953, Flávio Sampaio²⁷, tendo assumido os postos de Diretor e Superintendente da CBAI, publicou um texto em que ficaram explícitos seus planos e ideias para o ensino industrial. O trabalho do homem, segundo ele, deveria ser a base de toda ação humana e, a exemplo das nações desenvolvidas economicamente, o Brasil deveria basear-se na formação do trabalhador para que obtivesse êxito na ampliação de sua riqueza.

Foi sem dúvida a grande estima da palavra TRABALHO e seu conteúdo que produziu o milagre da economia robusta em que vivem os nossos amigos da grande República Norte-Americana, bem como tem sido êsse o maior fator da rápida recuperação de que se têm revelado capazes os povos da culta e velha Europa, após os duros reveses a que têm sido submetidos de tempos a tempos. (CBAI, Vol. VII, nº7, jul. 1953: 1074, grifo do autor)

O mesmo boletim noticiou a posse do então novo Ministro da Educação e Saúde Pública, Antônio Balbino, e publicou suas palavras no que se refere ao ensino industrial. O tom do discurso foi marcado pela parceria que o governo buscava junto aos empresários, também pré-requisito para o desenvolvimento do país. Disse o ministro:

²⁶ O texto também foi transcrito do jornal “O Observador Econômico e Financeiro”, do Rio de Janeiro, em que se publicam análises de teor econômico.

²⁷ Natural de São Carlos-SP, o Prof. Flávio Penteado Sampaio teve sua formação marcada por assuntos relativos à psicologia e orientação educacional. Fez cursos de Administração de Pessoal e de Racionalização de Locais e Instrumentos de Trabalho Industrial, promovidos pelo Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT). Tinha, também, estreita ligação com o sistema educacional dos Estados Unidos, tendo estudado e feito estágio na Universidade de Chicago.

Poderemos fazer um trabalho de associação, de interpretação, de conjugação de esforços, abrindo-se as portas desse setor do Ministério à livre consulta, à livre prática, à sugestão dos setores industriais. [...] (*op. cit.*, p. 1084)

Em fevereiro/março de 1957²⁸, a CBAI transferiu sua sede para Curitiba. O editorial do Boletim anunciou que a responsabilidade por sua edição ficaria, a partir daquele momento, a cargo do Centro de Pesquisas do Ensino Industrial, localizado naquela cidade.

Neste número há duas mensagens do Presidente ao Congresso Nacional. Numa delas, Juscelino Kubitschek de Oliveira, Presidente da República empossado em 1955, escreveu sobre a estreita relação entre educação e desenvolvimento. Para ele eram urgentes os investimentos em educação para que o movimento das pessoas do campo para a cidade pudesse ter êxito para a economia do país. Considerando o grande número de pessoas que se transferiu para os centros urbanos em busca de ocupações diversas do trabalho na lavoura, era necessário investir em formação técnica.

A escola é o investimento social capaz de realizar essa tarefa. A isto não se presta, porém, a escola tradicional, com a sua formação puramente intelectualista. É mister enfrentar o problema em suas bases, ministrando às populações camponesas, desde a escola primária, educação apropriada àquele fim. Mas há também que atender à situação do jovem que deixa o campo e procura trabalho nas cidades, oferecendo apenas um esforço braçal que não lhe assegura nível de vida adequado.

[...]

Assim, na marcha da industrialização e da tecnologia, o passo inicial é, sem dúvida, a difusão do ensino técnico, convenientemente aparelhado e reestruturado em seus métodos. (CBAI, Vol. XI, nº2/3, fev./mar. 1957: 1743)

No boletim de agosto de 1951, Armando Hildebrand, frequente colaborador do boletim, se manifestou a favor do diálogo constante entre as escolas técnicas e a indústria:

[...] Como uma das finalidades principais dessas escolas é prover as empresas industriais de mão de obra qualificada e preparar os jovens para o trabalho, o entrosamento com a indústria é fator essencial para que atinjam sua finalidade. [...] (CBAI, Vol. V, nº8, ago. 1951: 703)

Em dezembro de 1953 o editorial do Boletim fez um rápido balanço da administração da comissão nos últimos 5 meses, quando Flávio Sampaio assumiu sua superintendência.

²⁸ Este foi o último boletim a que obtivemos acesso. Os anos de 1955 e 1956 inteiros não estão contemplados na pesquisa justamente por não estarem disponíveis para a consulta que realizamos. Vale dizer que a qualidade da fotocópia da primeira página deste boletim – correspondente ao editorial – está praticamente ilegível.

A CBAI, empenhada em contribuir para o desenvolvimento do ensino industrial, procurou, nos cinco meses da atual administração, retomar suas atividades normais e encetar outras.

Trilhando caminhos certos, reiniciou a preparação de material didático: livros, folhetos, súmulas de aulas e cursos; e o aperfeiçoamento, por meio de cursos e seminários, do pessoal docente das escolas de ensino industrial.

Instalou, em diversas escolas, o serviço de Orientação Educacional e Profissional; inaugurou o Ciclo de Debates e Estudos sobre Educação Profissional; e prosseguiu, de maneira mais intensa e ampla, em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, através dos Cursos TWI e cursos tipo “comandos”, a sua assistência à Indústria.

Visando a interessar os meios industriais e educacionais do País, realizará, em janeiro vindouro, a “Mesa Redonda de Educação Industrial”, cuja primeira seção será instalada em São Paulo, na sede da Federação das Indústrias desse Estado. (CBAI, Vol. VII, nº12, dez. 1953: 1153)

Está claro que havia intensa parceria entre os industriais e o alto comando das relações bilaterais, personificadas nos dirigentes da CBAI. É inegável, portanto, que houve a articulação dos interesses entre as classes dirigentes dos países envolvidos.

Em janeiro de 1954 houve notícias sobre a Mesa Redonda do Ensino Industrial, como já havia sido anunciado no boletim anterior (dezembro/1952). De acordo com o programa das atividades, o dia 11 de dezembro contou com os discursos de abertura²⁹. Entre os oradores esteve o Ministro da Educação, Sr. Antônio Balbino, que fez questão de salientar a necessidade da parceria entre o governo e os industriais, “[...] declarando, em certa altura de seu discurso, que não compreende ‘que se possa resolver o problema do ensino industrial, sem que o Estado e os industriais estejam de mãos dadas’” (CBAI, Vol. VIII, nº1, jan. 1954: 1179). O dia 12 se iniciou com os debates sobre as falhas e as excelências do ensino industrial, passou para as discussões sobre a composição e o conteúdo dos currículos, finalizando, à noite, com as recomendações acerca da revisão da Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Ao final dos debates, as indicações foram as seguintes: descentralização administrativa e técnica da rede federal de escolas do ensino industrial, organização de conselhos junto às escolas, orientação do ensino industrial e formação técnica e pedagógica,

[...] legislação mais sóbria, mais elástica e menos especificadora, a fim de criar condições favoráveis ao florescimento do ensino industrial no país e permitir-lhe a necessária adequação ao meio e ao tempo, conforme a experiência fôr indicando. (CBAI, Vol. VIII, nº1, jan. 1954: 1180).

²⁹ Os presentes incluíram pessoal ligado ao SENAI, à FIESP, industriais em geral e os Srs. Willian D. Carter, um dos diretores da UNESCO à época, e Rudolph Atcon, técnico da CAPES. A segunda seção do ciclo de debates previu-se para o próximo mês, na cidade de Belo Horizonte.

Em fevereiro de 1954 foram publicados vários extratos e resumos das falas dos envolvidos nos debates da Mesa Redonda da Educação Industrial, todos frutos das discussões ocorridas em São Paulo. O primeiro texto é de Anísio Teixeira, segundo o qual o ensino técnico é o ramo que se preza a educar humanamente os alunos em função do método de ensino utilizado, considerando o contexto de introdução e desenvolvimento da indústria no país:

[...] Nenhuma outra educação será capaz de formar melhores humanistas. [...] A minha palavra é apenas esta: perfeita unidade entre a educação e o homem. Toda educação é uma só: predominantemente técnica industrial. [...] (CBAI, Vol. VIII, nº2, fev. 1954: 1186)

Joaquim Faria Góis Filho, funcionário do Ministério da Educação desde os anos 1940 e Diretor do Departamento Nacional do SENAI, se ateve aos aspectos da legislação do ensino industrial. Para ele, as leis para este ramo de ensino impedem o próprio desenvolvimento industrial quando não se observam as peculiaridades de cada região brasileira. Cada localidade deveria ter seus pormenores respeitados para que o progresso se fizesse por todo o país:

Pois bem: deliberamos meter um sapato chinês em nossos pés, para que eles não cresçam, criando uma legislação uniforme, de tal maneira que o ensino industrial do Amazonas, sem nenhum sentido pejorativo, seja precisamente igual ao de São Paulo. É uma violação flagrante e violenta das próprias realidades das coisas. (*op. cit.*, p. 1187)

Ainda no mesmo boletim (fev/1954) publicaram-se fragmentos da fala do Presidente da Federação e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo à época, Antônio Devisate. Para ele, a aproximação da fábrica com o ensino industrial era benéfica por orientar as necessidades do processo produtivo, “impedindo que se distanciem ou se divorciem da realidade fabril”.

A indústria compreende que não basta cuidar do aprendizado profissional apenas. É necessário, isto sim, tratar da formação integral do homem e, mais tarde, depois que se integrar na sociedade obreira que procuramos desenvolver, segundo princípios de respeito à personalidade e à liberdade de cada um, encontrará [êle] à sua frente um mundo de novas perspectivas. É nosso objetivo dar ao trabalhador não a possibilidade de produzir automaticamente, como se fôra simples máquina, mas a consciência de que desempenha uma função social de extrema importância. (*op. cit.*, p. 1195)

Em maio/junho de 1954³⁰, o boletim publicou as conclusões e recomendações da mesa redonda, ocorrida em Salvador. Estiveram presentes os mesmos dirigentes que abriram os trabalhos em São Paulo: o Ministro da Educação e Cultura, Antônio Balbino, Anísio Teixeira,

³⁰De maio a dezembro de 1954, os boletins foram publicados a cada dois meses.

Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Flávio Penteadó Sampaio, Superintendente da CBAI e Armando Hildebrand, Diretor do Ensino Secundário. Outros notáveis foram Eldridge Plowden e Stanley Kruszyna, frequentes colaboradores do Boletim da CBAI.

A mesa redonda na Bahia sugeriu que a legislação fosse reformulada prevendo a descentralização do sistema de ensino e a livre iniciativa de particulares para a criação de cursos que atendam ao parque industrial no país. Outra recomendação foi a simplificação do currículo “a fim de permitir maior rendimento da aprendizagem em função de melhor orientação profissional” (CBAI, Vol. VIII, nº5/6, mai./jun. 1954: 1259).

As discussões ocorridas ali apenas afirmaram os princípios liberais que nortearam as ações dos governos envolvidos com as relações bilaterais e evidenciaram o que se publicou nos Boletins da CBAI ao longo do tempo.

Capítulo 2 – As ações e “pretextos” para as relações bilaterais

Neste capítulo pretendemos analisar as ações pelas quais se deram as relações bilaterais entre as partes, bem como os pretextos utilizados para sua justificativa.

Muito se divulgou a respeito da dignidade dos povos latino-americanos, mas na prática, os objetivos dos empréstimos foram outros. Investir em ensino técnico para oferecer profissões dignas aos cidadãos comuns é algo muito diverso de se utilizar deste ramo de ensino para a consolidação do modo de produção capitalista no Brasil.

Pode-se dizer que os acordos de cooperação bilateral, na década de 1960, alinhavaram-se às decisões que começaram a ser tomadas já com a política nacional desenvolvimentista a partir de 1945, e que norteou os governos subsequentes. Surgiram necessidades singulares relacionadas ao projeto de industrialização do país, na medida em que os governos se instauravam. Se no período nacional-desenvolvimentista a intenção era salvaguardar as conquistas nacionais por meio dos pedidos de financiamento, a partir do golpe, em 1964, a ditadura civil-militar apenas teceu nova roupagem ao projeto desenvolvimentista quando associou, definitivamente, o capital nacional ao internacional. Como observa Octavio Ianni (1975):

O golpe de Estado de 1º de abril de 1964 assinala a transição efetiva para o modelo de desenvolvimento econômico associado. Implica na combinação e reagrupamento de empresas brasileiras e estrangeiras, com a formação de uma nova concepção de interdependência econômica, política, cultural e militar, na América Latina e com os Estados Unidos.

2.1 – Os acordos bilaterais para a educação técnica brasileira a partir da década de 1960

Com Juscelino Kubitschek à frente do país (1956-1961)³¹, falou-se até em “desnacionalização” da indústria brasileira. Em 1958, o presidente propôs a Operação Pan-Americana (OPA), um programa de ajuda financeira que se baseou na ideia de que apenas a eliminação da miséria no continente americano propiciaria a contenção do comunismo e a

³¹ No período compreendido entre 4 de agosto de 1954 e 31 de janeiro de 1956, sucederam-se 3 presidentes no Brasil: Café Filho, que assumiu por ocasião da morte de Getúlio Vargas (24 de agosto de 1954 e 8 de novembro de 1955), Carlos Luz (8 de novembro de 1955 a 11 de novembro de 1955) e Nereu Ramos (11 de novembro de 1955 a 31 de janeiro de 1956), estes dois últimos, presidentes interinos.

expansão da democracia, por meio do desenvolvimento econômico associado à cooperação internacional³².

Jânio da Silva Quadros, que substituiu JK na presidência em 1961, pareceu contrariar o que se seguia nas relações internacionais. Condecorou Ernesto Guevara de La Sierna, o “Che”, com a Ordem Nacional Cruzeiro do Sul³³ – o que, naquele contexto foi motivo de grande preocupação dos Estados Unidos, interessados que estavam em derrubar “líderes com tendências à esquerda”. Em sete meses de governo, Jânio empreendeu políticas inovadoras, se comparadas aos governos anteriores. Com uma política externa independente, buscou estabelecer relações com todos os povos, especialmente os da área socialista e restabeleceu as relações diplomáticas e comerciais com a URSS e a China. No entanto, renunciou ao cargo no dia 25 de agosto do mesmo ano sem justificativas claras, apenas alegando que “forças terríveis” o obrigaram a tal.

Na ocasião da renúncia, o vice, João Belchior Marques Goulart, estava em visita à China. Os militares logo se manifestaram contrários à posse de Jango por acreditarem que ele ameaçaria a ordem do país, dadas suas relações com o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido Socialista Brasileiro (PSB). Foi iniciada então, a Campanha pela Legalidade, movimento liderado por seu cunhado, Leonel Brizola, procurando respeitar o que previa a lei, segundo a qual o vice deveria assumir. No Congresso Nacional, os parlamentares se opuseram ao impedimento da posse de Jango. Na volta da China, Goulart aguardou no Uruguai e, como os militares não cediam, o Congresso fez uma proposta conciliatória: a adoção do parlamentarismo. O presidente tomaria posse, preservando a ordem constitucional, mas parte de seu poder seria deslocado para um primeiro-ministro, chefe do governo. No dia 2 de setembro de 1961, o sistema parlamentarista foi aprovado pelo Congresso Nacional. No dia 8, Jango assumiu a presidência e Tancredo Neves tornou-se primeiro-ministro. Em julho de 1962, demitiu-se do cargo para concorrer às eleições de outubro do mesmo ano, que iriam renovar o Congresso e eleger os governadores. Goulart articulou a retomada do regime presidencialista. Após a saída de

³² A criação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em 1960 se deu em decorrência da ideologia proposta pela Operação Pan-Americana. Na mesma medida esteve a criação da Aliança para o Progresso (1961), programa que será exposto com mais detalhes adiante.

³³ A Ordem Nacional Cruzeiro do Sul é uma condecoração que o governo brasileiro concede a estrangeiros que considera ilustres. Pessoas como Alain Prost, Dwight D. Eisenhower, a Rainha Elizabeth II, Yuri Gagarin, e Alberto Fujimori já foram agraciados com a comenda.

Tancredo, tornou-se primeiro-ministro o gaúcho Brochado da Rocha, que deixou o cargo em setembro do mesmo ano, sendo sucedido por Hermes Lima. Em 1962, foi convocado um plebiscito que seria realizado em janeiro de 1963 para decidir sobre a manutenção do parlamentarismo ou o retorno ao presidencialismo. O parlamentarismo foi amplamente rejeitado, graças, em parte, a uma forte campanha publicitária promovida pelo próprio governo.

2.2 – A “ajuda” internacional e a Aliança para o Progresso

As políticas de João Goulart pareciam se distanciar da associação internacional. O presidente propunha diversas reformas que, aos olhos da opinião pública, soavam como tendências ao comunismo, por atacarem o direito à propriedade privada. Dentre elas estavam as reformas agrária, educacional, urbana, bancária e fiscal.

No entanto, a índole benevolente do presidente tinha como verdadeira inspiração algo muito diferente do que aparentava ser:

Como herdeiro de imensa fortuna pessoal e grande proprietário de terras (“um grande latifundiário com saudável instinto de propriedade privada”, como afirmou um de seus colaboradores), Goulart era, tal como seus críticos de direita, um fiel defensor do capitalismo. No entanto, asseverava ele, sua diferença em relação a estes residia na sua aspiração a um capitalismo mais “humanizado” e “patriótico” ou seja, Jango dizia opor-se àquilo que hoje convencionou-se chamar de “capitalismo selvagem”. “Não passa de torpe intriga o boato de que sou contra o capitalismo. [...]” (TOLEDO, 1982: 14)

Foi também no governo Goulart que se empreenderam os esforços da “Aliança para o Progresso”. Em discurso de 1962, o Senador Lima Teixeira mencionou uma nota do Jornal do Brasil que revelava as pretensões do governo estadunidense e o consentimento do governo brasileiro à intervenção internacional. A saber:

A notícia que passo a ler, entretanto, nos enche de júbilo:

“Washington – o Sr. Teodoro Moscoso, administrador da Aliança para o Progresso, no setor americano, disse ao Jornal do Brasil, em entrevista exclusiva, que o Presidente Kennedy está “ansioso por um reencontro com o Presidente João Goulart em julho”, pois o Presidente do Brasil deixou-lhe a impressão de ser um líder popular esclarecido e capaz de vencer os obstáculos que se interpõem às reformas essenciais ao país”.

Acrescentou o Sr. Moscoso que “o governo americano está disposto a ajudar o Brasil no que for necessário para transformar-se numa potência mundial líder”. Apontou em seguida o quadro que tem em sua sala onde se lê: “Não perca tempo; estamos atrasados 25 anos”.

“– Temos consciência disso, acrescentou” – “e daí procuramos trabalhar com pressa e concretizar os ideais da Aliança”. A prova disso está no fato de os enviados do Brasil que procuraram assistência financeira para a instalação da

Comissão Coordenadora do Plano Nacional, receberam as promessas de todo o apoio. As notícias de que o Conselho de Ministros criou a comissão resultaram em imediatas instruções para a concretização da ajuda.

Afirmou o Sr. Teodoro Moscoso que os Estados Unidos apreciam a crescente independência do Brasil, procurando depender cada vez menos dos outros. O Administrador reconheceu que a Aliança demorou a ganhar impulso e lembrou que a criação da Agência Internacional para o Desenvolvimento, criada em novembro, resultou da reorganização existente e da fusão com outras.

[...]

Sr. Presidente, basta a leitura deste pequeno trecho das declarações do Sr. Teodoro Moscoso, representante da Aliança para o Progresso na América do Sul, para vermos que há, por parte dos Estados Unidos da América, uma preocupação muito grande em assistir as regiões subdesenvolvidas, especialmente do Brasil.

Ora, se no governo de Jango as ações políticas pareceram se distanciar do alinhamento com os países do bloco capitalista, por que motivo os senadores da república estariam enaltecendo as iniciativas da Aliança para o Progresso? Estas ações, aparentemente paradoxais, evidenciam as estratégias de desenvolvimento e concretização do modo de produção capitalista vividas na época. Este processo foi severamente selvagem e atropelou os ímpetus reformistas de quem esperava algo menos doloroso, mas não menos perverso. Não houve outra alternativa senão compactuar com a potência dominante que providenciou ao Brasil todo o necessário às finanças e o fez subdesenvolvido – mesmo que a opção socialista parecesse oferecer mais justiça.

Cabe observar aqui o contexto muito peculiar em que as ações se desenrolaram: durante a Guerra Fria, duas superpotências se digladiaram em busca de poder político e econômico: Estados Unidos e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). De um lado, o principal agente de desenvolvimento do modo de produção capitalista; de outro, nações que compartilhavam dos ideais socialistas. O que caracterizou a guerra como fria, foram as estratégias utilizadas para que se mantivesse o clima bélico. Não houve intenção de que o conflito se tornasse realmente armado, com dezenas de nações envolvidas (e, é preciso que se diga, com tecnologia de guerra extremamente desenvolvida – o que significava suicídio para toda a humanidade, caso alguma das partes assim o desejasse). Para que toda a população mundial se visse ameaçada apenas pelos comunistas, logo o bloco capitalista tratou de divulgar (e fazer permanente) a imagem de que a URSS era o bloco que estava interessado em dominar o globo, “sempre disposta a derrubar os reinos de liberdade” (HOBSEBAWM, 1994: 229), mesmo que não houvesse qualquer pretensão dos socialistas em dominar o mundo. “[...]. Um inimigo externo

ameaçando os Estados Unidos não deixava de ser conveniente para os governos que haviam concluído, corretamente, que seu país era agora uma potência mundial [...]” (HOBSBAWM, 2009: 232).

Se o mundo vivia sob a “ameaça” do bloco socialista a estratégia, portanto, foi adotar uma política que pudesse combater tudo o que fosse considerado nocivo ao desenvolvimento do capitalismo. Os Estados Unidos, então, trataram de criar um programa que favorecesse as ações para tal e estrangulasse qualquer possibilidade de o socialismo vingar, principalmente no que diz respeito aos países latinos da América.

As agências bilaterais de ajuda financeira foram criadas para que se cumprissem os objetivos ideológicos de consolidação do capitalismo, mesmo porque estes se deram em decorrência dos rumos que a economia mundial estava por viver. O período logo após a Segunda Guerra Mundial fez desabrochar, inegavelmente, os Estados Unidos enquanto potência econômica e, as relações de poder que se configuraram para que se deflagra-se a Guerra Fria se delinearão em consequência desta nova conformação geopolítica, desenhada no pós-guerra.

Portanto, para se afirmar enquanto potência foi necessário que os Estados Unidos reconfigurassem a interdependência entre os países, e isto incluiu a cooperação econômica e a ajuda para o desenvolvimento. O desenvolvimentismo brasileiro pressupunha a segurança nacional garantida e organizada em um único sistema:

As ajudas internacionais estabelecidas mediante cooperação financeira, cooperação técnica, assistência econômica e programas assistenciais foram ficando cada vez mais imprescindíveis na relação entre as nações, e particularmente nas relações entre os países centrais e aqueles que se integraram retardatariamente ao processo de industrialização. Esses países, como o Brasil, necessitaram incorporar tecnologia estrangeira para iniciar o seu passo decisivo na constituição de uma economia capitalista através de uma modernização ancorada na urbanização e na industrialização. [...] (NOGUEIRA, 1998: 73)

Milton E Eisenhower – presidente da *Johns Hopkins University* e irmão do presidente estadunidense Dwight D. Eisenhower (1953-1961) – ajustando-se ao espírito de combate ao comunismo e de afirmação da potência capitalista, declarou:

A ação atual para implantar uma vida melhor, em liberdade, neste hemisfério, constitui passo progressista natural e inevitável em um longo processo evolutivo, que teria alcançado esse ponto de decisão mesmo se um egoísta líder cubano não tivesse traído o seu povo e entregue a nação ao controle férreo da conspiração comunista internacional.

[...] Não há como não admitir que as ameaças do comunismo castrista apressaram decisões e providências. Mas não as causaram ou criaram. (EINSENHOWER, 1962: 28-29)

No mesmo ano, Lincoln Gordon, então embaixador dos Estados Unidos no Brasil, reconheceu o desenvolvimento tecnológico em curso na URSS em fins da década de 1950, mas questionou o seu sistema de governo:

É possível que certos aspectos do desenvolvimento soviético impressionem – a ciência e a educação técnica soviéticas, as usinas siderúrgicas, os foguetes nucleares e os satélites espaciais. Mas, quererá alguma nação livre construir sua indústria com trabalho forçado e coletivização e inanição de seus camponeses? Sujeitar-se-ia de boa vontade algum povo livre ao terror desumano que por 27 anos substituiu a crença em Deus pela crença em Stalin, agora denunciado por seus sucessores e cujo corpo foi removido do túmulo de Lenine talvez para dar lugar a algum outro dirigente deificado? (GORDON, 1962: 12)

Como forma de combater o que os ideais socialistas representavam, a *Carta de Punta Del Este* foi assinada³⁴, em 1961, por 20 dos países latino-americanos³⁵ mais os Estados Unidos. Neste documento se expõem os objetivos gerais da Aliança para o Progresso³⁶. O princípio fundamental é “aumentar a taxa de crescimento econômico nos países latino-americanos para que possam ser elevados os padrões de vida dos seus povos” (DREIER, 1962). Para além disso, o documento assenta-se na ideia de que a liberdade e a democracia representativa seriam os pilares em que se apoiaria uma sociedade que busca o verdadeiro progresso e a garantia de dignidade para o seu povo:

Esta não é apenas uma reafirmação dos valores mais fundamentais da civilização ocidental, que definitivamente reconhece no Estado o servidor e não o senhor do povo. É também uma declaração de confiança na capacidade das instituições livres de montar os mecanismos sociais que combinem o progresso com a justiça social e desincumbir-se dessas tarefas tão eficiente quanto responsabilmente. (GORDON, 1962: 40)

Para que tanto fosse alcançado, as ações delineadas no campo econômico foram, por exemplo, diversificar a economia através de investimentos e industrialização, melhorar a produção agrícola, estabilizar os mercados de bens de consumo, estimular a integração

³⁴ Disponível como anexo em DREIER (1962).

³⁵ Venezuela, Guatemala, Bolívia, México, República Dominicana, Colômbia, Argentina, Peru, Equador, Paraguai, Honduras, Panamá, Haiti, Costa Rica, Estados Unidos da América, Uruguai, El Salvador, Chile, Nicarágua e Brasil. No documento, Cuba tem lugar para a assinatura, mas o espaço está vazio, sem o nome de um responsável direto.

³⁶ O programa foi muito semelhante à Operação Pan-Americana, lançada no Brasil em 1958 pelo Presidente Juscelino Kubitschek, que tinha por base a ideia de que apenas a eliminação da miséria no continente americano propiciaria a contenção do comunismo e a expansão da democracia.

econômica latino-americana e dos mercados comuns e a manutenção de níveis estáveis de preços. Ações no âmbito social também foram articuladas: era necessário redistribuir renda, melhorar a saúde pública, viabilizar um programa habitacional eficiente e eliminar o analfabetismo entre os adultos. Conforme atesta o embaixador dos Estados Unidos no Brasil à época, a programação do desenvolvimento teve prioridades:

[...] Os campos principais para programação abrangem tipicamente o da energia, do transporte, das comunicações, da educação, das habitações, do aço, do cimento, dos gêneros alimentícios básicos, dos principais artigos de exportação, e outras indústrias selecionadas, dependendo de cada estrutura nacional. [...] (GORDON, 1962: 23)

Salienta também que é lastimável considerar a educação e a saúde públicas enquanto despesas. De acordo com o autor, estes setores da vida social podem trazer inúmeros benefícios para o desenvolvimento do país:

[...]. A educação e a saúde pública não fazem retornar rendas diretamente ao investimento, e a estimativa dos benefícios econômicos da nação em geral, é mais uma arte do que uma ciência, repousando em provas estatísticas muito fracas. Não obstante, esses tipos de investimento em capital humano podem ser não apenas desejáveis por si mesmos, mas também extremamente produtivos economicamente. Estimativas preliminares nos Estados Unidos sobre a rentabilidade da educação demonstram índices notáveis, além dos benefícios diretos da educação na melhoria da capacidade humana de alcançar uma vida melhor. (...) é uma lástima que as despesas em educação e saúde sejam tratadas mais como consumo do que como investimento [...] (*idem*)

Aqui é importante considerar que as declarações do embaixador dos EUA e do irmão do ex-presidente não destoam da ideologia liberal de fins da década de 1950 e início dos anos 1960. O desenvolvimento econômico foi a regra geral, mesmo que as ações em âmbito social não tivessem o devido êxito.

Em discurso proferido em 1961, o senador Ary Vianna³⁷ registra o quanto o programa foi bem recebido no Brasil. Em sua fala ficam claros os princípios de ação delineados pelos Estados Unidos em relação aos países latino-americanos. De acordo com o senador, o presidente John F. Kennedy, quando do lançamento da proposta, mencionou como pontos essenciais da Aliança para o Progresso o seguinte:

- 1) O esforço deve ser feito pelas nações americanas e de modo decisivo, devendo essas nações mobilizar seus recursos e modificar seus padrões sociais para que todos e

³⁷ O capixaba Ary Vianna foi senador entre 1955 e 1963. O discurso está disponível no site do Senado Federal (www.senado.gov.br). Acesso em maio de 2010. Cf. Anexo B.

não apenas uma minoria privilegiada possa beneficiar-se. Como contrapartida dos esforços nacionais latino-americanos, os Estados Unidos da América deverão oferecer recursos de alcance e grandeza suficientes para realizar o plano de desenvolvimento (a exemplo do Plano Marshall);

- 2) Cada país latino-americano deve formular o seu próprio plano de desenvolvimento a longo prazo, que preveja: a) metas prioritárias; b) estabilidade monetária; c) maquinaria para a vital reforma social; d) estímulo da iniciativa e atividades privadas; e) máximo esforço nacional. Esses planos serão o fundamento do nosso esforço de desenvolvimento e a base para a distribuição de recursos externos. Conselho Interamericano Econômico e Social altamente fortalecido, em combinação com a CEPAL [*Comissão Econômica para a América Latina e Caribe*] e o BID [*Banco Interamericano de Desenvolvimento*] poderá auxiliar cada país a elaborar o seu plano e a verificar o progresso econômico no hemisfério;
- 3) Deve-se apoiar toda integração econômica que seja medida genuína para estabelecimento de mercados mais amplos e maiores oportunidades de concorrência;
- 4) Os Estados Unidos da América estão prontos a cooperar no exame sério dos problemas do mercado de produtos primários, produto por produto. Com a América Latina os Estados Unidos da América devem encontrar métodos práticos de liquidar as características prejudiciais desse mercado;
- 5) Os Estados Unidos da América intensificarão imediatamente os programas de emergência de Alimentos para a Paz, auxiliarão o estabelecimento de reservas de alimentos em áreas de secas periódicas e o fornecimento de merendas e de forragem para o desenvolvimento rural;
- 6) Devem-se expandir os programas de assistência técnica e de cooperação cultural;
- 7) Os Estados Unidos da América defenderão qualquer país latino-americano cuja independência esteja em perigo. Na medida em que crescer a confiança de cada um no sistema de segurança coletiva da OEA [*Organização dos Estados Americanos*], será possível aplicar uma parte maior dos recursos agora utilizados em material bélico. Têm-se demonstrado que as forças armadas podem servir não só à defesa, mas também ao desenvolvimento de cada país.

A Aliança para o Progresso pautou-se principalmente nas ideias de Walt Whitman Rostow, teórico político e ferrenho anticomunista, que teve papel importante na política externa dos Estados Unidos durante a década de 1960 e serviu no Conselho de Segurança Nacional sob as administrações John F. Kennedy (1961-1963) e Lyndon B. Johnson (1963-1969). Sua principal obra foi *Etapas do desenvolvimento econômico – um manifesto não-comunista*, em que expõe como deve ser o desenvolvimento de uma nação, que deve ocorrer em cinco etapas: a sociedade tradicional (economia baseada em atividades de subsistência), as condições para o arranco (sociedades em processo de transição, onde a especialização do trabalho gera excedentes), o arranco (intervalo em que as obstruções e resistências ao desenvolvimento são superadas), a marcha para a maturidade (a economia em ascensão procura estender a tecnologia moderna para todo tipo de atividade econômica), e a era do consumo de massa (a economia direciona-se para o consumo de massa, multiplicam-se as indústrias produtoras de bens de consumo duráveis e o

setor de serviços assume crescente relevância e preponderância na economia do país). (ROSTOW, 1978: 17-24)

Ademais, neste contexto foi importante ainda a posição dos economistas latino-americanos e estudiosos da CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe³⁸. Raúl Prebisch, economista argentino e grande referência ideológica e analítica do grupo, insistiu, durante os anos 1960 por exemplo, na reforma agrária como forma de promover o desenvolvimento econômico nos países do continente. Como no Brasil havia grande desigualdade em relação à posse da terra, seria necessário readequar as grandes propriedades para que se produzisse riqueza eficientemente, ou seja, os latifundiários estariam travando o progresso técnico, de modo que o acesso do camponês à terra, desde que amparado pelo Estado, abriria caminho para maior produtividade agrícola e melhor uso do excedente.

Foi também nos anos 1960 que ganhou força a análise cepalina dos problemas econômicos a partir do contraste centro-periferia. O problema residia no fato de que, enquanto nos países cêntricos a grande maioria dos trabalhadores integrava-se ao mundo moderno, na periferia isso ocorria apenas com parte da população. O avanço desse modelo de acumulação “tinha efeitos sociais desagregadores, porque tendia a marginalizar mesmo os agentes econômicos com maiores potencialidades produtivas” (BIELSCHOWSKY, 2000: 42). Posicionado à periferia do sistema, o Brasil apenas estava sofrendo os efeitos do centro da economia mundial.

Tão importante quanto a atuação de Prebisch na CEPAL foi a de Celso Furtado, economista nordestino brasileiro que, em 1959, participou da criação da SUDENE – Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste, influenciado por sua atuação na CEPAL como diretor da Divisão de Desenvolvimento (1949-1957). Furtado pensou “o desenvolvimento do Brasil como a luta do Homem pelo controle do próprio destino e a acumulação como o vetor material que impulsiona o desenvolvimento” (SAMPAIO JÚNIOR, 2002).

Sob o prisma da CEPAL, ele analisou os problemas da economia brasileira em relação ao centro do sistema, sem perder de vista a totalidade da América Latina. Neste contexto, as economias subdesenvolvidas apenas tiveram significância como importadoras de produtos

³⁸ A CEPAL foi constituída em 1948 por decisão da Assembleia Geral das Nações Unidas e se lançou em resposta às reivindicações dos países latino-americanos que se disseram esquecidos após ter sido posto em prática o Plano Marshall, para financiar a reconstrução das nações europeias depois da Segunda Grande Guerra.

industrializados vindos das economias centrais, estratégia de acumulação de capital e qualidade do que é subdesenvolvido. Para além disso, as burguesias nacionais operacionalizaram a transformação nos padrões de consumo: apenas um restrito grupo de pessoas passou a consumir produtos diversos que, via de regra, não eram acessíveis à grande massa da população, já que o poder de compra da minoria e da massa não era o mesmo. As elites locais se habilitaram, assim, a seguir o mesmo padrão de consumo das elites dos países cêntricos, estratégia de perpetuação das relações de dominação e dependência, características do modo de produção capitalista em fase de desenvolvimento:

[...] A permanente introdução de novos produtos e novas formas de consumo é condição *sine qua non* para a preservação das formas sociais que caracterizam o sistema capitalista. [...]

Se, nos países desenvolvidos, o fluxo de novos produtos e o complexo de inovações tecnológicas que os acompanham são essenciais ao funcionamento da economia capitalista, no âmbito mundial tais fatores operam no sentido de preservar as relações de dominação e dependência que caracterizam a atual economia internacional. [...] (FURTADO, 1972: 13)

Jamais houve intenção de que estas relações fossem destruídas. Muito pelo contrário; os países subdesenvolvidos existem para servir aos desígnios econômicos, políticos e culturais dos países que perpetuam a dependência.

Como observa Octavio Ianni, "[...], a história da industrialização no Brasil é ao mesmo tempo a história das relações com os países que desempenham papéis hegemônicos. [...]" (IANNI, 1975: 23). No Brasil, a política de substituição de importações foi posta em prática para que se consolidasse a dependência econômica do país em relação ao centro. A industrialização foi pensada para que se mantivesse o desequilíbrio entre o que consumia a massa da população e a minoria rica com pleno poder de compra.

Pode-se dizer, portanto, que a concentração da renda determinou os moldes da industrialização. “Trata-se, neste último caso, de um efeito de dependência que decorre da forma como atualmente o progresso tecnológico se propaga do centro para a periferia do mundo capitalista.” (FURTADO, 1972: 31). É desta forma que se deve entender o movimento que culmina com o golpe civil-militar, em 1964. De acordo com Furtado, uma das estratégias³⁹ de

³⁹ Além desta, de acordo com ele, houve outras duas: a “redução da taxa do salário real básico com respeito à produtividade média do sistema [...]” e o “fomento, em particular mediante subsídios, à exportação de produtos

“desenvolvimento”, a partir de então, foi reorientar o processo de concentração da riqueza e da renda.

No governo de João Goulart, Furtado atuou como Ministro do Planejamento (1962-63) e depois como superintendente da SUDENE (1963-64). Em 1964, viu desfeito o sonho de ver concretizadas as “reformas de base” pela imposição da ditadura civil-militar ao país. Durante o regime foi o grande crítico dos rumos que tomava a economia brasileira; se colocou radical e contrariamente ao capitalismo perverso e transnacionalizado que tomava corpo à medida que o regime agia. O modelo de desenvolvimento ditatorial brasileiro privilegiou, segundo ele, a segregação racial e perpetuou a dependência externa. A partir do golpe, o Brasil teve sua construção interrompida, como em suas próprias palavras:

[...]. Assim, como ignorar que foi porque a partir de 1964 o Brasil paralisou seu desenvolvimento político – em realidade, retrocedeu nesse plano enquanto sua sociedade crescia e se fazia mais complexa –, como ignorar, dizíamos, que nos tornamos uma nação de difícil governabilidade, que destrói recursos escassos e acumula problemas de forma alucinante? (FURTADO, 1992: 75)

Hoje, é consenso dizer que a ditadura militar no Brasil não foi apenas militar; os civis tiveram grande participação naquilo que chamavam de “revolução”. Foram eles que se articularam nos bastidores do processo de modo a viabilizar um mundo católico, livre do comunismo e pleno de “liberdade e democracia” – mesmo que o significado disto seja controverso, ou mesmo que tenham se utilizado destes conceitos somente como pretexto para que se alcançassem seus objetivos sem maiores problemas. A democracia foi dirigida unicamente à burguesia, de maneira restrita, só para os que têm acesso à dominação burguesa (FERNANDES, 1975).

A “revolução”, apelido que a própria burguesia deu ao movimento que protagonizou em 1964, ocorreu porque esteve inseparavelmente ligada ao projeto de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, para o qual restara a função permanente de país subdesenvolvido. A razão do sistema são as relações de dependência e subordinação; sem elas o modo de produção perde a razão de ser. Para Florestan Fernandes,

industriais visando aliviar os setores produtivos que enfrentam insuficiências de demanda, de natureza conjuntural ou estrutural.

[...] Isso quer dizer que o desenvolvimento capitalista sempre foi percebido e dinamizado socialmente, pelos estamentos ou pelas classes dominantes, Segundo comportamentos coletivos tão egoísticos e particularistas, que ele se tornou compatível com (quando não exigiu) a continuidade da dominação imperialista externa [...] Desse ângulo, dependência e subdesenvolvimento não foram somente “impostos de fora para dentro”. Ambos fazem parte de uma estratégia, repetida sob várias circunstâncias no decorrer da evolução externa e interna do capitalismo, pela qual os estamentos e as classes dominantes dimensionam o desenvolvimento capitalista que pretendiam, construindo por suas mãos, por assim dizer, o capitalismo dependente como realidade econômica e humana. (FERNANDES, 1975: 223)

Professor da Universidade de São Paulo, Florestan foi também um opositor e crítico do regime, motivo pelo qual não saiu ileso. Foi preso e um pouco mais tarde, afastado de suas funções na academia, por conta do regime de exceção instaurado pelo Golpe de 1964. Para ele, a burguesia brasileira é o resultado de séculos de História vividos como colônia dependente da metrópole, sem um mercado interno desenvolvido para si. A Revolução Burguesa é um desses processos e, na década de 1960, com o golpe civil-militar, pôde ser percebido claramente. É, portanto, reflexo da sociedade patrimonial-estamental do período colonial e do que se desenrolou a partir daí. Ocorre que, no decorrer das décadas, houve uma “modernização conservadora” nas relações econômico-sociais, sem que houvesse de fato modernização das relações internas, em seu sentido mais amplo. Economicamente, a estratégia das classes dominantes foi a acumulação de capital pelas inovações tecnológicas e, para o social restou a dominação e a manutenção do regime de classes sociais através das reformas que a dita “revolução” previu. O capitalismo dependente articulado e consentido pela revolução burguesa é como um “circuito de ferro”, que não oferece possibilidade de desvio, e o atraso tecnológico – organicamente necessário para a segurança da burguesia – é uma das condições essenciais para o desenvolvimento do modo de produção. Sem o regime de classes e a segregação social criada e mantida pelas elites no poder, não há capitalismo. Somado a isto, há o fato de que a burguesia consentiu a dependência de outras existentes no mundo.

No entanto, sem a mínima preocupação com intelectuais críticos do modelo de desenvolvimento imposto às nações latino-americanas, se operavam as estratégias para que se concretizasse o progresso que almejavam os países cêntricos a nível mundial. Ora, se a Aliança para o Progresso foi um programa de desenvolvimento planejado para países desfavorecidos economicamente, e que privilegiou a liberdade e a democracia representativa enquanto princípios norteadores pode-se subentender que as ações delineadas buscavam senão fortalecer a ideologia

liberal então vigente, para que se pudesse consolidar o capitalismo em áreas consideradas estratégicas para os países denominados centro do sistema.

É claro que o discurso de que a democracia e liberdade garantidas pelo progresso econômico serviram apenas como pretexto para que o processo de implantação do capitalismo moderno não soasse tão doloroso e também para que se evitassem maiores problemas em relação à aceitação das medidas que o fizessem real.

Por outro lado, os problemas econômicos trouxeram outros dilemas. Os custos desta dependência econômica são grandes se consideradas as perdas culturais decorrentes da inserção dos novos padrões de consumo por parte das elites nacionais.

[...] esse processo de exportação cultural era parte integrante de uma estratégia mais ampla, que procurava assegurar no plano internacional o alinhamento do Brasil (e da América Latina) aos Estados Unidos, país que naquele momento procurava afirmar-se como uma grande potência e centro de um novo sistema de poder no plano internacional. (MOURA, 1985: 5)

Além disto tudo, há de se considerar o fato de que, sob a dependência dos outros países no jogo capitalista, as frações da elite nacional se articularam essencialmente com os Estados Unidos e negaram, com todas as forças, a "ameaça comunista" representada pela União Soviética. Os estadunidenses, que se aproveitaram de todas as oportunidades possíveis de controle dos grupos dominantes no Brasil, viram o consentimento destes quando decidiram por injetar-lhe todo tipo de financiamento.

O processo como um todo não é um fenômeno norte-americano. No entanto, os Estados Unidos desempenharam o papel pioneiro e dominante. [...] A hegemonia dos Estados Unidos pode ser contrabalanceada nas nações capitalistas avançadas. Essas nações possuem recursos materiais e humanos para resistir às implicações negativas da empresa corporativa norte-americana, e para limitar e mesmo para estabelecer controles seletivos das consequências culturais ou políticas resultantes da supremacia econômica dos Estados Unidos. Os países latino-americanos carecem desses recursos materiais e humanos. [...] o processo de modernização, iniciado sob a influência e o controle dos Estados Unidos, aparece como uma rendição total e incondicional, propagando-se por todos os níveis da economia, da segurança e da política nacionais, da educação e da cultura, da comunicação em massa e da opinião pública, e das aspirações ideais com relação ao futuro e ao estilo de vida desejável. Apenas alguns setores, movidos por sentimentos políticos, intelectuais ou religiosos, opuseram-se a essa forma de recolonialismo. O "sistema", isto é, as elites econômicas, políticas e culturais são a favor dele, como a única alternativa para enfrentar a "subversão", para lutar contra a "corrupção", e para "evitar" o comunismo... (FERNANDES, 1973: 23-24)

A norte-americana Lei de Ajuda Externa (*Foreign Assistance Act*) de 1961, por exemplo, regulou as ações do Estado americano e procurou "auxiliar países menos favorecidos

economicamente, buscando que estes se desenvolvessem”. O pretexto, utilizado exaustivamente, foi o de que se deveria garantir dignidade aos povos latino-americanos, mas esta dignidade jamais poderia ser alcançada se as nações latinas continuassem produzindo sociedades agrícolas com economia voltada para a subsistência, populações analfabetas com tal nível de pobreza e tamanha desigualdade social. O segredo do progresso de uma nação residiria em quão disposta ela está em investir em educação e treinamento de pessoal, por exemplo. Neste caso, está claro que a real intenção não foi que as crianças se desenvolvessem em todo em qualquer aspecto; intencionou-se que a educação fosse utilizada enquanto ferramenta do desenvolvimento que traz progresso. Nas palavras de Gordon:

[...] Em sociedades que buscam rápida industrialização de suas estruturas de produção e distribuição, existe enorme necessidade de educação técnica e vocacional, de nível secundário, de nível superior para engenharia, medicina economia e administração. (GORDON, 1962: 48)

Clarence Beeby, pedagogo neozelandês e diretor geral assistente para a UNESCO durante a década de 1960, por exemplo, foi ainda mais direto em seu ponto de vista acerca da educação. Para ele, o planejamento da educação é assunto para economistas e foge da alçada de profissionais da área educacional: “(...) a educação não é apenas uma forma de consumo, e sim um investimento nacional. (...)” (BEEBY, 1979).

O que mais interessa, neste contexto, é que esta discussão sobre tratar a educação como algo de responsabilidade de economistas e não de educadores, reduzindo-a a apenas parte da economia de uma sociedade, começou a ser travada na década de 1950 e tomou força durante a década seguinte com Theodore Schultz⁴⁰. Ele foi o formulador da “teoria do capital humano”, cuja premissa é a de que os salários futuros podem ser aumentados se no presente houver maior investimento em educação, o que, conseqüentemente, seria projetado para o desenvolvimento nacional à medida que não apenas a família do educando é beneficiada por haver redistribuição de renda. Este, portanto, seria um movimento muito mais amplo em se tratando de economia. Para ele,

⁴⁰ Professor universitário e economista estadunidense, Theodore W. Schultz formulou a Teoria do Capital Humano a partir do que vinha sendo estudado na época sobre economia educacional. O conceito foi amplamente retomado na década de 1980 pelo pensamento neoliberal, especialmente no discurso de organismos multilaterais.

[...]. As escolas podem ser consideradas empresas especializadas em “produzir” instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria. [...] É verdade que a instituição educacional não possui algumas das características econômicas de uma indústria convencional. Com algumas exceções sem importância, as escolas não são organizadas e administradas para obtenção de lucro. [...] (SCHULTZ, 1963:19)

O conceito de educação como algo que está intimamente ligado ao desenvolvimento nacional – e que, portanto, figura como estratégia que viabiliza o “progresso” – garantiu privilégio no planejamento das políticas públicas dos países latino-americanos logo após a assinatura da Carta de Punta Del Este. Se a teoria do capital humano, então em desenvolvimento, baseava-se na ideia de que investimento em educação poderia significar elevação de rendas futuras, fica claro que, ao adotar postura semelhante, os signatários do documento buscavam o desenvolvimento econômico de suas sociedades com o propósito de que se inserissem no modo de produção capitalista globalizado, porém com o pretexto de que educar os povos latino-americanos os levaria a uma situação de dignidade e pleno bem-estar social. Ou seja, “ao lado de uma política econômica que velozmente se associa ao capital internacional, [...] toma-se a ‘democratização’ do acesso à escola [...] como sendo o instrumento básico de mobilidade, equalização e ‘justiça social’. [...]” (FRIGOTTO, 1989: 27)

2.3 – As relações bilaterais com a USAID para o ensino técnico

No ano de 1961 são aprovados outros dois termos aditivos ao Acordo Básico de 1946. Em 31 de janeiro⁴¹, para a prorrogação até dezembro de 1961, conforme troca de notas entre os governantes dos países envolvidos, em dezembro de 1960. Em junho⁴², o termo previa a contribuição da *United States Operations Mission to Brazil* para a CBAI, no período de 1 de janeiro a 31 de dezembro de 1961, do valor de U\$ 70.000.00 (setenta mil dólares), em duas parcelas (uma de U\$ 40.000.00 e outra de U\$ 30.000.00). Por este acordo o governo brasileiro contribuiu para a CBAI com Cr\$ 40.000.000,00 (quarenta milhões de cruzeiros), também em duas parcelas (uma de Cr\$ 25.000.000,00 e outra de Cr\$ 15.000.000,00). A segunda parcela deveria ser gasta até setembro do mesmo ano. Assinaram este termo o Ministro da Educação e

⁴¹ Publicado no Diário Oficial da União em 15 de fevereiro de 1961, Seção I – Parte I, página 1297, registrado no Tribunal de Contas da União em 16 de maio de 1961.

⁴² Publicado no Diário Oficial da União em 15 de junho de 1961.

Cultura do Brasil, Brígido Tinoco, o Diretor da *United States Operations Mission to Brazil*, Leonard J. Saccio, e o Representante do Governo Brasileiro para o Ponto IV, Luiz Simões Lopes.

Para o ano de 1962, último de vigência do Acordo Básico, novo termo aditivo⁴³ foi aprovado prevendo contribuições de ambas as partes para a CBAI. Importante destacar que, naquele momento, o termo assinado tem como representante do lado estadunidense a *United States Agency for International Development (USAID)*, através da *United States AID Mission to Brazil*. O valor que a agência despendeu em favor dos projetos foi o total de U\$ 85,000.00 (oitenta e cinco mil dólares em duas parcelas: uma de U\$ 25,000.00 e outra de U\$ 60,000.00). O governo brasileiro, desta vez, contribuiu com Cr\$ 80.000.000,00 (oitenta milhões de cruzeiros para serem gastos também em duas parcelas: uma de Cr\$ 50.000.000,00 e outra de Cr\$ 30.000.000,00). Todos os valores deveriam ser gastos até setembro do ano corrente. Os responsáveis pela assinatura foram o Ministro da Educação e Cultura do Brasil, Antônio de Oliveira Britto, o Diretor da *United States AID Mission to Brazil*⁴⁴ e o Representante do Governo Brasileiro para o Ponto IV, Joaquim Faria Góis Filho.

Depois de ter vigorado por praticamente 17 anos e, considerando que não havia “conveniência na conservação do atual esquema administrativo para os serviços cooperativos” (BRASIL, 1963) entre os dois governos, o Acordo Básico, de 1946, foi encerrado em 1963. Findo o convênio, também são extintas as ações da CBAI e transferidas as suas funções para o Grupo Executivo do Ensino Industrial (GEEI)⁴⁵, conforme atesta o artigo primeiro do Decreto nº 53.041, de 28 de novembro de 1963:

Art. 1º Expirada a vigência do Acôrdo que instituiu a comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial e dos respectivos Têrmos Aditivos, a 31 de dezembro de 1963, os encargos dessa Comissão serão assumidos pelo Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial, criado pelo Decreto no 50.809, de 17 de junho de 1961, o qual passará a denominar-se Grupo Executivo do Ensino Industrial (GEEI). (BRASIL, 1963)

No ano seguinte começam a se delinear com mais precisão as ações das agências internacionais de cooperação, melhor organizadas e mais preocupadas com o avanço das ideologias marxistas.

⁴³ Publicado no Diário Oficial da União em 14 de maio de 1962.

⁴⁴ Não consta nome do responsável, apenas cargo.

⁴⁵ O GEEI foi criado pelo Decreto no. 50.809, de 17 de junho de 1961.

O ensino técnico-industrial, a partir da década de 1960, passa a ter na *United States Agency for International Development* (USAID) e no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) suas principais agências financiadoras de projetos.

A USAID foi criada no ano de 1961, como um dos braços do Banco Mundial. Pretendeu fornecer “auxílio” financeiro a inúmeros projetos nas mais diversas áreas, especialmente os ligados ao incremento da industrialização, à erradicação da pobreza e ao treinamento de pessoal. Em texto explicativo de seu surgimento⁴⁶, o presidente John Fitzgerald Kennedy (1961-1963) demonstrou preocupações acerca do curso do desenvolvimento dos países latino-americanos. Para ele “o colapso econômico dos países em desenvolvimento seria desastroso para a nossa segurança nacional, prejudicial para a nossa relativa prosperidade e ofensivo para a nossa consciência”.

Em maio de 1963 – antes de a CBAI ser extinta⁴⁷ – entrou em vigor o *Convênio celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), o Representante do Governo Brasileiro junto ao Ponto IV e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID/BRASIL)*, pelo qual o governo brasileiro se dispôs a contribuir com Cr\$ 120.000.000,00 para os serviços da comissão e, a USAID, com U\$ 25.000,00. As finalidades do convênio foram

[...] assegurar anualmente o treinamento de 50 planejadores, coordenadores e dirigentes de alto gabarito em educação técnico-industrial, e de cerca de 300 novos professores de educação técnico-industrial; elevar o nível de competência de aproximadamente 360 professores dentre os que estão ora em atividade em várias partes do Brasil; aperfeiçoar a capacidade de pelo menos 2 000 operários industriais; celebrar acordos com 6 estabelecimentos industriais para programas de treinamento na indústria; elaborar aproximadamente 6 livros de texto em Português e outros materiais didáticos para utilização em cursos de ensino técnico-industrial, e instituir um programa de supervisão regular a escolas oficiais técnico-industriais, com o fim de melhorar sua eficiência e de elevar o número de matrículas. (BRASIL, 1963: 592)

Neste momento, a Diretoria do Ensino Industrial (DEI) foi a responsável por implementar os projetos decorrentes dos acordos, enquanto o MEC se movimentava para criar o GEEI, em substituição à CBAI. Dentre outras atribuições estava o custeio de viagens dos bolsistas selecionados para treinamento nos Estados Unidos, liberação de verbas para “compra de

⁴⁶ Disponível em: http://www.usaid.gov/about_usaid/usaidthist.html. Acesso em 9 de março de 2011, às 11h31.

⁴⁷ Como a CBAI foi extinta apenas em novembro de 1963, o texto do Acordo, além de mencionar o órgão, sinaliza para a necessidade de se criar algum outro que tomasse as suas funções; a decisão ainda não estava clara.

equipamento didático *a ser adquirido nos Estados Unidos*”⁴⁸ (BRASIL, 1963: 593, grifo nosso), cobertura de despesas contratuais de técnicos suplementares e fornecimento de serviços para o pessoal técnico da USAID no Brasil.

O convênio permaneceu vigente até 1968, com a condição de que fossem observados os progressos obtidos. Estes, por sua vez, seriam medidos pela elevação no número de matrículas durante o período.

Os responsáveis pela assinatura do convênio foram o Ministro da Educação e Cultura, Monteiro de Barros Filho; o Diretor do Ensino Industrial, Armando Hildebrand e o Representante do Governo Brasileiro junto ao Ponto IV, Faria Góes.

Em 1967, por força da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED)⁴⁹, é assinado um convênio entre o MEC, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a USAID/BRASIL para a distribuição de livros, pois se sentiu necessário “[...] tornar acessível ao estudante uma bibliografia básica, em língua portuguesa, adequada à sua formação e de acordo com o seu nível de escolaridade” (BRASIL, 1967: 585). O ensino industrial foi contemplado no Plano de Aplicação do convênio, tarefa que ficou a cargo da Diretoria do Ensino Industrial.

Por outro lado, mesmo que a USAID estivesse no centro das relações bilaterais, não se pode descartar outras agências ou instituições interessadas em participar do “progresso” dos países periféricos. Paralelamente aos estudos e empréstimos realizados por ela esteve o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que, como a USAID, também funcionava como extensão do Banco Mundial. De acordo com seu Convênio Constitutivo, o objetivo do Banco era “contribuir para acelerar o processo de desenvolvimento econômico e social, individual e coletivo, dos países membros regionais em vias de desenvolvimento.” (BID, 1959:5)

Além de financiar projetos que favorecessem o desenvolvimento desses países, o BID também se propunha a

(i) promover a inversão de capitais públicos e privados, para fins de desenvolvimento;

(ii) utilizar seu próprio capital, os fundos que obtenha nos mercados financeiros e os demais recursos de que disponha, para financiar o desenvolvimento dos países membros,

⁴⁸ O item IV-Generalidades, parágrafo B especifica o monopólio: “Os bens adquiridos com verbas da USAID/BRASIL deverão ser comprados nos Estados Unidos ou no Brasil e ser oriundos de um dos dois países.” (BRASIL, 1963: 594).

⁴⁹ Criada pelo Decreto no. 59.355, de 4 de outubro de 1966.

dando prioridade àqueles empréstimos e operações de garantia que contribuam mais eficazmente para o crescimento econômico dos mesmos;

(iii) estimular os investimentos privados em projetos, empresas e atividades que contribuam para o desenvolvimento econômico, e complementar as inversões privadas, quando não houver capitais particulares disponíveis em termos e condições razoáveis;

(iv) cooperar com os países membros na orientação da sua política de desenvolvimento, para uma melhor utilização de seus recursos, de forma compatível com os objetivos de uma maior complementação de suas economias e da promoção do crescimento ordenado de seu comércio exterior; e

(v) *prestar assistência técnica para o preparo, financiamento e execução de planos e projetos de desenvolvimento, inclusive o estudo de prioridades e a formulação de propostas sobre projetos específicos.* (BID, 1959: 5, grifo nosso)

Como previa o documento, o BID contribuiu significativamente para a elaboração de projetos que atendessem à expectativa das partes interessadas, para além da mera liberação de financiamento. É sob este ponto de vista que se pode observar os *Pedidos de Financiamentos ao Banco Interamericano de Desenvolvimento*, elaborados pela Diretoria do Ensino Industrial, em março de 1966. A elaboração dos argumentos ali presentes tem respaldo e ajuda da equipe norte-americana para os assuntos relativos à educação técnica: a cooperação, nesta área, pode-se dizer, decorreu do espírito que se vivia na época. Naquele contexto, se fez necessário que os países bem dotados financeiramente despendessem quantias em favor dos que não tinham o suficiente para prover seu próprio desenvolvimento, como fizeram os países cêntricos – um pretexto para assegurar o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Mesmo que houvesse críticas a respeito de como os convênios estavam sendo feitos, havia o consentimento de quem procurava o financiamento internacional.

Os acordos bilaterais para a educação –, tanto com a USAID quanto com o BID –, em todos os seus ramos e níveis, só vieram a público em 1966, por força da reivindicação principalmente dos estudantes. A justificativa para a demora veio logo na apresentação dos documentos, escrita por Tarso Dutra, Ministro da Educação e Cultura em 1967, quando decidiu torná-los públicos:

Não foi negado até aqui, a quem quer que seja, o direito de pleitear uma maior divulgação dos textos, que apareciam registrados esporadicamente e, às vezes, apenas em parte, nos órgãos da imprensa nacional. A demora em publicá-los em conjunto se deve à dificuldade de reunir um tão amplo material esparso e à preocupação de nêles nada se omitir. (BRASIL, 1967: 5)

Mas este argumento parece destoante. O então deputado federal Márcio Moreira Alves⁵⁰ tentou reunir todos os acordos que puderam ser recolhidos à época, a maior parte dizendo respeito ao nível superior e à educação básica. O que havia disponível dos *Acordos MEC-USAID* – como são conhecidos – foi publicado num livro pelo deputado, em 1968, sob o título *Beabá dos MEC-USAID*. A argumentação do autor, no livro, contradiz por completo o que se afirma no discurso do ministro – mencionado no documento, além de reafirmar o clima de Guerra Fria vivido no momento:

[...] Celebrado em 23 de junho de 1965, as primeiras informações oficiais só vieram a furo em novembro de 1966, assim mesmo de forma fragmentária e imprecisa. Tudo de acordo com o cacoete norte-americano de “ultra confidencial” que tem dado pano para milhões de quilômetros de filmes de espionagem. Parece que a “guerra fria” criou nos nossos amigos do norte o “frenesi do complô”, fazendo-os brincarem, com espírito de adolescentes, de James Bonds internacionais. [...] (ALVES, 1968: 7)

No entanto, o próprio deputado não desmerece o que o estrangeiro tem para oferecer:

Seria ingênua xenofobia recusar modelos internacionais. Deveríamos mesmo manter “espias” em todos os países desenvolvidos para nos fornecer informações sobre o que se faz nos centros mais adiantados. [...] A tão decantada descentralização que foi transplantada para o Brasil através da lei de DBEN [*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*] está em vias de ser superada pela cada vez mais incisiva intervenção de Washington na economia das universidades e no planejamento global da educação do país. [...] (*idem*: 13)

Mesmo que a penetração norte-americana na educação brasileira fosse passível de críticas, Márcio Moreira Alves torna válido o espírito da época: não era possível recusar os aspectos positivos que outros países pudessem oferecer ao Brasil, que estava se modelando para fazer parte de um todo, cujas regras seriam ditadas pelo modo de produção capitalista. Os acordos

⁵⁰ Jornalista e advogado, Márcio Moreira Alves foi contrário ao regime instituído pelo movimento político-militar de 31 de março de 1964, a partir da edição, ainda em abril, do Ato Institucional nº 1 (AI-1), do qual foi um dos primeiros opositores. Em novembro de 1966 elegeu-se deputado federal pelo antigo estado da Guanabara pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Também apoiou as manifestações estudantis de oposição, mais intensas em 1968, condenando as medidas repressivas adotadas pelo governo do presidente Artur da Costa e Silva (1967-1969). Por força do AI-5, o deputado teve seu mandato cassado. Ainda em dezembro de 1968, Márcio Moreira Alves deixou clandestinamente o país com destino ao Chile, onde permaneceu até 1971.

bilaterais, num exemplo, contemplaram todos os níveis de ensino, nos ramos acadêmico e profissional: superior, industrial, agrícola e secundário⁵¹.

À medida em que o financiamento foi sendo injetado no ensino técnico industrial, pode-se verificar o aumento gradativo das matrículas, principalmente a partir de 1955:

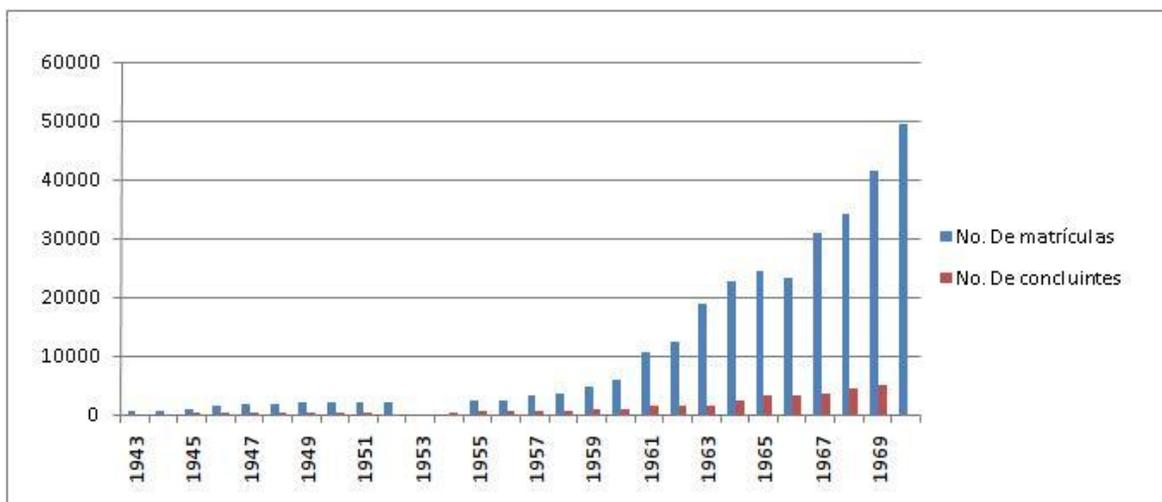


Figura 1 – Evolução das matrículas no ensino técnico industrial entre 1943 e 1970.

Adaptado de CUNHA (2000: 130). Fontes: (1) 1943-1953: Ministério da Educação e Cultura, Diretoria do Ensino Industrial, “Levantamento Estatístico do Decênio 1943/1952”, *Boletim da CBAI*, n. 5 e 6, maio 1953. (2) 1954-1966: Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, *Sinopse Estatística do Ensino Médio*, MEC/SEEC, Rio de Janeiro, 1956-1968, 11v. (3) 1966-1970: Fundação Getúlio Vargas, Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos, *Dados Estatísticos Parciais Necessários ao Estudo dos Recursos Humanos no Brasil*. FGV/CETRHU, Rio de Janeiro, 1971 e dados não publicados, cedidos pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura do MEC. Para 1953, 1954 e 1970 não há dados suficientes.

O mesmo aumento pode ser observado em relação ao número de Unidades Escolares, no período. Na década de 1960 o aumento é significativamente maior em relação aos dois períodos anteriores:

⁵¹ O texto dos acordos assinados com o BID divide-se em seções que tratam de cada nível de ensino separadamente: Diretoria do Ensino Superior, Diretoria do Ensino Agrícola, Diretoria do Ensino Industrial, Diretoria do Ensino Secundário.

Dependência administrativa	No. de escolas		
	1943	1952	1969
Federal	6	16	23
Estadual	6	7	18
Particular	2	9	72
Total	14	32	113

Tabela 1 - Evolução do Número de Escolas Técnicas Industriais (1943-1969)

Adaptado de CUNHA, (2000: 131). Fontes: (1) 1943-1952: “Levantamento Estatístico no Decênio 1943/1952”, *Boletim da CBAI*, v. VII, n. 5 e 6, maio 1953. (2) 1909: Ministério da Educação e Cultura, *Estatística-1969*, Brasília, DEI/Serv. Publ. 1970 e Costa (1971). Notas: (1) A fonte admite que os dados das escolas particulares em 1943 e 1952 estejam incompletos. (2) A dependência administrativa particular inclui as escolas da rede Senai bem como escolas indiretamente mantidas pelo Governo Federal (Forças Armadas, Universidades), mas não incluídas na rede federal propriamente dita, sob a administração direta do MEC.

Estes dados, que permitem que se façam observações sobre a evolução dos números com o respaldo dos financiamentos, não estão disponíveis com facilidade⁵². O avanço dos números coincide com o incentivo à indústria nacional e os ímpetus de atingir o desenvolvimento e o progresso econômico.

Parte dos documentos está disponibilizada na *internet*⁵³ sob o título *Acôrdos, Contratos, Convênios*. O que se refere ao ensino industrial, no entanto, não são acordos entre MEC e USAID. A relação direta que o MEC estabelece – neste documento, erroneamente chamado *Acordos MEC-USAID* – é com o BID e não com a agência. Este documento foi elaborado pela Diretoria do Ensino Industrial, com o fim de justificar os pedidos de financiamento que estavam sendo feitos ao BID para equipar as escolas técnicas com maquinário novo. Os convênios entre MEC e USAID dizem respeito à organização do ensino técnico; o BID, por outro lado, financiou a compra de materiais e equipamentos para as escolas profissionalizantes, sem deixar de influenciar as decisões acerca da organização do ensino.

Reunir os documentos referentes à relação direta entre MEC e USAID para o ensino técnico-industrial é um trabalho hercúleo, semelhante ao de um garimpeiro: as fontes não estão todas reunidas e o que há escrito sobre o tema em alguns momentos vem acompanhado de erros.

⁵² O IBGE, por exemplo, não oferece boas opções de consulta quantitativa; a cada série, há um novo padrão a ser seguido – o que não permite avaliar a evolução dos dados.

⁵³ Os Acordos podem ser encontrados no site Domínio Público: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em 02/03/11, às 09h01.

A DEI, quando precisou se justificar pelo financiamento com o BID, produziu material inestimável para os historiadores da Educação. No documento que elaborou para justificar os pedidos de empréstimo junto ao BID, em 1966, estão postas diversas questões que pedem uma reflexão mais apurada sobre o contexto.

Para justificar o pedido de ajuda financeira ao BID, uma comissão, criada pela Portaria Ministerial nº 38, de 7 de janeiro de 1966 (BRASIL, 1966: 77) foi incumbida de estudar o estado do ensino industrial no Brasil, a fim de estabelecer o que seria necessário fazer para que este nível de ensino pudesse contribuir para o crescimento do país. Após os estudos do grupo, chegou-se à conclusão de que seriam necessários, no total “Cr\$ 11.461.810.000, sendo Cr\$ 6.895.000.000 para as Escolas Técnicas Industriais, Cr\$ 500.000.000 para o Centro de Educação Técnica da Guanabara e Cr\$ 4.066.810.000 para o sistema SENAI.” (BRASIL, 1967: 80)

Ao todo, a proposta de financiamento previu a construção e aquisição de equipamento para 14 escolas técnicas nos estados do Rio Grande do Sul (Escola Técnica Industrial de Parobé; Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha - Novo Hamburgo); São Paulo (Escola Técnica Professor Everardo Passos - São José dos Campos, Escola Técnica Federal de São Paulo, Escola Técnica Industrial de São Bernardo do Campo, Escola Técnica Industrial Conselheiro Antônio Prado - Campinas); no então estado da Guanabara, Espírito Santo, Minas Gerais (Escola Técnica Federal de Minas Gerais e de Ouro Preto); Pernambuco (Escola Técnica Federal de Pernambuco); Rio Grande do Norte (Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte); Ceará (Escola Industrial Federal do Ceará) e Maranhão (Escola Técnica Federal do Maranhão).

Além das escolas técnicas, previu-se a construção de um Centro de Educação Técnica no estado da Guanabara e mais 17 SENAI: Escola Luís Tarquinho - Bahia; Centro de Formação Profissional - Convênio Brasil/Espanha; Escola de Fortaleza - Ceará; Escola de Mecânica de Automóvel - Rio de Janeiro - Guanabara; Escola Euvaldo Lodi - Guanabara; Escola de Itaúna - Minas Gerais; Escola da Cidade Industrial - Minas Gerais; Centro de Treinamento Diesel da Amazônia - Pará; Escola Getúlio Vargas - Pará; Escola de Campina Grande - Paraíba; Escola Manoel de Brito - Pernambuco; Escola de Curitiba - Paraná; Escola Visconde de Mauá - Rio Grande do Sul; Escola de Joinville - Santa Catarina; Escola de Osasco - São Paulo; Escola

José Vicente de Azevedo - São Paulo e a Escola Técnica de Indústria Química Têxtil – Guanabara.

Em 22 de março de 1966, dirigindo-se ao Ministro da Educação, a comissão expõe as conclusões a que chegou⁵⁴:

Entendeu a Comissão que os cinco milhões de dólares, considerados pelo BID para empréstimo ao Brasil, deveriam ter aplicação na conclusão de obras de Escolas Técnicas Federais e Estaduais, na conclusão do Centro de Educação Técnica da Guanabara e em obras do sistema SENAI de aprendizagem, bem como na aquisição de equipamento produzido pela indústria nacional e destinado a essas unidades de ensino.

Adotou a Comissão, para escolha das unidades de ensino a serem beneficiadas, com recursos provenientes deste empréstimo, os seguintes critérios:

- a) preferência aos cursos de interesse prioritário ao desenvolvimento industrial;
- b) concentração dos recursos em reduzido número de escolas e centros de ensino e treinamento profissional, de forma a obter pleno rendimento dos recursos que serão investidos;
- c) preferência a unidades de ensino capazes de aumentarem sua capacidade de matrícula;
- d) preferência às obras de rendimento imediato, eliminando as que possam ser proteladas, como piscina, auditório, etc.;
- e) atendimento de todo o País, de acordo com as maiores necessidades de cada região;
- f) redução dos pedidos ao mínimo essencial à obtenção de resultados práticos imediatos;
- g) possibilidade de conjugar, na unidade de ensino, recursos provenientes de outras fontes (orçamentos federais, estaduais, do SENAI, etc.) e financiamentos, a fim de tornar mais produtivo o empréstimo obtido ao BID. (BRASIL, 1966: 75)

Em seguida, o documento apresenta os *Pedidos de Financiamentos ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)*. Na introdução deste documento é apresentada a “situação atual” do ensino industrial, de modo que se justifique sua solicitação. O texto é dividido em três partes: 1- A indústria e os sistemas de formação profissional no Brasil; 2- Justificação geral dos projetos; 3- Projetos e respectivas justificações. Este terceiro item, embora não destacado enquanto tal no corpo do texto, é contemplado com o conteúdo anunciado na introdução.

Na primeira seção é apresentada uma série de dados estatísticos acerca da malha industrial do país⁵⁵ de modo que se destaque a evolução do setor e se verifique a necessidade de haver mão-de-obra qualificada para alimentá-lo. De acordo com o exposto, a indústria brasileira,

⁵⁴ Importante é destacar aqui quem foram os signatários do documento: Armando Hildebrand, Joaquim Faria Góes Filho e Ítalo Bologna. Estes dois últimos ocuparam o posto de Diretor Geral do SENAI nacional – Góes Filho entre 1948 e 1960 e Bologna de 1964 a 1975.

⁵⁵ Os dados são da APEC, 1963. É muito provável que a APEC – sobre a qual não há informações disponíveis nas fontes consultadas –, seja a editora responsável pelas publicações da Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ).

de 1950 a 1960, duplicou o número de fábricas e da produção. Para evidenciar os números, são feitas comparações: o setor industrial brasileiro é comparado ao agrícola: enquanto o setor agrícola se manteve estável, o comércio regrediu e a produção industrial aumentou. Ao mesmo tempo em que, internamente, a economia viu seu dinamismo, o crescimento industrial em relação aos outros países foi bastante evidente: o crescimento da produção da indústria brasileira, em 1962 foi de 97%, ante 79% do Japão e 26% da Alemanha, por exemplo. Ou seja, a indústria brasileira, “Já em plena fase de retomada do desenvolvimento, está [...] contribuindo, em sua produção crescente, para o fortalecimento definitivo da economia nacional” (BRASIL, 1966: 88)

Reconheceu-se que a indústria dos bens de produção cresceu mais em relação à dos bens de consumo, ou seja, houve uma “mudança de estrutura do parque industrial brasileiro, orientado para uma integração produtiva” e que isto era bom para a economia e para a segurança nacional do país. Sendo assim, foram traçados os rumos e as tendências para o desenvolvimento das grandes “regiões geo-econômicas”.

As regiões Norte e Centro-Oeste do país foram caracterizadas pela maior produção de bens de consumo imediato e beneficiamento de matérias-primas; também estavam desenvolvidos os setores metalúrgico e de eletricidade. Todavia, áreas como a petrolífera e a siderúrgica no Amazonas, de mineração de manganês no Amapá e a siderúrgica no Mato Grosso foram consideradas potenciais “fadadas a atrair indústrias de transformação dos ramos petroquímicos e metalúrgicos desde que venham a contar com capitais e suprimentos energéticos suficientes” (BRASIL, 1966: 90). Na região Nordeste, a grande quantidade de matérias-primas vegetais e minerais disponíveis (babaçu, borracha sintética, siderurgia, estruturas metálicas, plásticos, vidros, cerâmica, fabricação de máquinas, motores elétricos e aparelhos eletrodomésticos, construção de embarcações metálicas, montagem de veículos a motor, celulose e papel, fertilizantes e laminados de madeira), os recursos humanos e o potencial elétrico de Paulo Afonso (BA) foram as áreas que deveriam ser exploradas pela indústria. A região Sul do país, que compreendia também parte da região Leste (MG e RJ), é onde se encontra a maior parte das usinas siderúrgicas, refinações de petróleo, usinas hidrelétricas e indústria de construção civil que abastecem a região Centro-Sul. A fabricação de autopeças, tratores, automóveis, grandes estaleiros, aeronaves, material ferroviário foram os ramos mais bem-sucedidos nesta região.

Como fica nítido nos *Pedidos de Financiamento ao BID*, o governo civil-militar deu prosseguimento aos planos de desenvolvimento da indústria nacional e, para tanto, intensificou os esforços sobre a política educacional relativa ao ensino técnico-industrial. Para além da industrialização, foi necessário que o país investisse na formação e qualificação de operários, já que todo este processo se deu na intenção de inserir e consolidar a participação do Brasil no modo de produção capitalista.

Quaisquer ações que favorecessem a organização do mundo do trabalho e orientassem a consolidação do modo de produção seriam bem-vindas: os princípios tayloristas de racionalização do trabalho embalsamaram os rumos do ensino técnico industrial e o cotidiano das fábricas, que receberam os trabalhadores formados a partir da ideologia de Taylor.

A Diretoria do Ensino Industrial (DEI)⁵⁶ esteve em estrita sintonia com o taylorismo. Nos *Pedidos de Financiamento*, ela caracteriza a qualificação da mão-de-obra de acordo com os pressupostos de racionalização do trabalho. O texto põe em evidência cada função em particular para justificar a necessidade do investimento em uma educação técnica que pudesse assegurar a máxima produtividade às empresas que, por sua vez, estavam contribuindo para o progresso do país. Se, naquele momento, já se descreviam as tarefas de cada trabalhador isoladamente, com o financiamento do ensino esta característica apenas se intensificaria.

Neste mesmo documento, o pessoal técnico está dividido em níveis e categorias profissionais: I- Direção superior (engenheiros, químicos, administradores), II- Direção intermediária (técnicos industriais, gerentes administrativos), III- Supervisão (agentes de mestria, supervisores administrativos) e IV- Execução (auxiliares técnicos, operários qualificados e semiquilificados, empregados administrativos, operários não-qualificados).

Quando observada a conceituação das ocupações, os princípios tayloristas ficam ainda mais claros: o técnico industrial era o intermediário entre o profissional de nível superior e os supervisores. Era aquele que tinha muita “afinidade intelectual com os engenheiros”, com formação semelhante, mas de nível médio. O auxiliar técnico responsabilizava-se por ajudar na execução do trabalho, com formação até o primeiro ciclo, apenas “complementada por uma preparação especializada teórico-prática de curta-duração”. O agente de mestria ocupava

⁵⁶ A Diretoria do Ensino Industrial foi criada em decorrência da necessidade de organizar e planejar as políticas destinadas ao ensino profissionalizante no Brasil.

“simultaneamente, a *posição de líder dos operários e de intérprete, junto aos mesmos, do pensamento e das decisões da administração*”. Para o agente de mestria, requeriam-se “*personalidade favorável e qualidades de liderança*” (grifos nossos).

No caso do “agente de mestria”, a questão ultrapassa a especialização de tarefas. Ao trabalhador incumbido desta função cabia *zelar pela manutenção das relações de classe entre os trabalhadores e os donos e diretores científicos das fábricas*. Cabia-lhes a “tradução” do que decidisse a direção aos operários. Fica claro, portanto, que deveria se estabelecer entre operários e patrão uma relação de subordinação – intermediada pelo agente de mestria – até mesmo pelas qualidades que se buscavam ao ocupante do cargo – “personalidade favorável e qualidades de liderança” (BRASIL, 1967) ou seja, o bom operário deveria ser capaz de acatar ordens e executá-las sem questionar os procedimentos.

O operário qualificado executava “todas as operações de um ofício”. O semiquilificado tinha apenas escolaridade básica e executava “operações simples e repetidas, exigindo sobretudo atenção e coordenação motora” e o operário não-qualificado realizava todos os tipos de tarefas – “trabalhos de carga, descarga, transporte, armazenamento, limpeza, vigilância” (BRASIL, 1967: 94-95). O trabalhador braçal era menosprezado em detrimento do trabalho intelectual, justamente por não ter qualificação profissional.

Se houvesse confusão entre as tarefas de duas categorias diferentes de operários, logo haveria movimentação para que a distinção entre elas fosse claramente definida. As funções de um técnico industrial, por exemplo, muitas vezes se confundiam com o que um engenheiro havia de desempenhar: o que diferia um profissional de outro era apenas o tempo de formação – a duração de um curso de engenharia era superior à de um curso técnico; mas as funções de ambos eram semelhantes. Não importa que um técnico com conhecimento equiparado ao de engenheiro continuasse desempenhando as funções de tal; importa que este último não fosse confundido com um simples técnico, devendo ocupar posições superiores na pirâmide da organização do trabalho.

Além disso, foi mais fácil justificar o investimento em cursos de formação técnico-industrial em detrimento dos superiores: o capital a ser investido era menor e haveria retorno em menos tempo. O emprego prematuro de egressos dos cursos técnicos garantia a permanência das elites nos cursos superiores.

Havia também a questão da ascensão social pela escolaridade. A única possibilidade de ascensão neste contexto, era via escolarização:

O contexto de elaboração da política de profissionalização do ensino de 2º grau teve início com as mudanças políticas iniciadas em 1964. [...] a política econômica adotada pelo Estado a partir de 1964, fez-se com o intuito de dificultar a existência e possibilidades não educacionais de ascensão para os indivíduos das camadas médias. [...] a ascensão ficava dependente da ascensão nas burocracias públicas e privadas, para o que um diploma de nível superior tornava-se um requisito cada vez mais necessário, embora não suficiente. (CUNHA, 2000: 184)

O debate sobre a regulamentação da profissão de técnico que se travou até – e durante – a década de 1960, contemplou diferentes visões do assunto. O que prevaleceu no processo⁵⁷ foi “o atingimento de dois alvos: garantir o privilégio preexistente dos profissionais de nível superior e elevar os requisitos educacionais para o desempenho da função de técnico industrial” (CUNHA, 2000). Sendo assim, a procura por cursos técnicos aumentaria significativamente – um dos objetivos quando da aprovação da lei.

As funções do técnico industrial, após reunião da DEI a fim de discutir a regulamentação da profissão, em 1963, da qual participaram diversos especialistas sobre o assunto, sinalizou não mais para a estreita vinculação da função de técnico à de engenheiro. As funções de técnico industrial definidas no documento, resultado da reunião, enfim foram:

I – Prestar assistência técnica ao estudo e desenvolvimento de projetos de sua especialidade elaborados sob a responsabilidade de profissionais de nível superior, devidamente habilitados, realizando particularmente: detalhamento do projeto; estudo da utilização adequada de equipamento, instalações e materiais; estudo de técnicas e normas relativas a processos de trabalho; indicação de normas e padrões de controle e verificação de qualidade do produto ou obra; execução de trabalhos em laboratórios industriais .

II – Conduzir a execução técnica de trabalhos de sua especialidade.

III – Orientar e coordenar a execução de serviços de manutenção de equipamentos e de instalações no campo de sua especialidade.

IV – Prestar assistência técnica na compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados.

V – Responsabilizar-se, a juízo dos conselhos profissionais competentes, por projeto de sua especialidade e respectiva execução, desde que compatível com sua formação profissional. (Diretoria do Ensino Industrial, 1963, apud CUNHA, 2000: 117)

⁵⁷ Buscou-se “desligar” um pouco o trabalho de ambas as categorias profissionais e definir de modo positivo e não residual as funções do técnico” (CUNHA, 2000). Um pouco mais tarde, a Lei nº 5524 de 5 de novembro de 1968, enfim foi promulgada como forma de tornar obrigatória a escolaridade específica para que se desempenhassem as funções do técnico industrial.

Para além de tudo isso, a justificativa para que houvesse trabalhadores qualificados levou em conta a realidade de mercado que as empresas viviam. A necessidade de haver técnicos industriais qualificados também considerou o crescimento do parque nacional de indústrias. Além disso, a divisão do trabalho não estava se dando de modo a garantir a plena produtividade industrial. Sob o ponto de vista da DEI, os engenheiros estavam sendo desperdiçados na medida em que desempenhavam as funções do técnico; os técnicos podiam ser substituídos pelos auxiliares técnicos, já que poderiam exercer as mesmas funções com uma formação mais rápida; os agentes de mestria eram tanto mais importantes porque ocupavam “posição chave no quadro das empresas, influenciando diretamente sobre a melhoria da produtividade” (BRASIL, 1966: 97) e os operários eram cada vez mais necessários por desempenharem funções ligadas à manutenção e reparação de máquinas, garantindo o bom andamento das tarefas.

Na década de 1960, a Lei nº 4.725, de 13 de junho de 1965⁵⁸, assinalou o poder de decisão do Estado atrelado às autoridades financeiras no que tange à política de salários. Reguladas as profissões oficialmente, ficou mais fácil controlar a política financeira referente aos salários. Os dissídios coletivos passaram a ser regulados por entidades do ramo, o que significa, também, que passou a ocorrer maior intervenção estatal nos assuntos econômicos:

Art. 3º - A Justiça do Trabalho e o Ministério Público do Trabalho poderão solicitar a colaboração dos seguintes órgãos:

1 - Conselho Nacional de Economia;

2 - Fundação Getúlio Vargas;

3 - Ministério do Trabalho e Previdência Social, por seus departamentos competentes, especialmente:

a) Serviço de Estatística e Previdência do Trabalho;

b) Conselho Nacional de Política Salarial;

c) Departamento Nacional de Emprego e Salários.

O controle exercido através dos sindicatos e da política de salários foram mais uma forma autoritária de compatibilizar os objetivos da acumulação acelerada à modernização tecnológica, com baixo nível de investimento educacional.

O contexto econômico no qual se inseria a sociedade brasileira favorecia as ações no sentido de moldar o sistema educacional de acordo com as necessidades de expansão do capital e de como deveria se organizar a sociedade sob seus tentáculos. Só é possível

⁵⁸ A lei estabelece normas para o processo de dissídios coletivos.

compreender os rumos que delineavam a divisão social do trabalho se for considerada sua base ideológica que, mais uma vez, está em Durkheim.

[...] A divisão do trabalho é a fonte da unidade. E a educação deve preparar os indivíduos para o desempenho adequado desses papéis. Agora, nem todos os indivíduos desempenham funções de igual importância. Segundo Durkheim: “não podemos nem devemos nos dedicar, todos, ao mesmo gênero de vida; temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe. Nem todos somos feitos para refletir, e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação. Inversamente, há necessidade de homens que tenham como ideal de vida, o exercício e a cultura do pensamento. [...] Durkheim analisa assim a divisão do trabalho intelectual e manual como um *processo natural* e a-histórico, como decorrência das aptidões inatas dos indivíduos e de suas motivações. [...] (MACHADO, 1982: 99-100, grifo da autora)

De acordo com ele, para que haja estabilidade e harmonia social são necessários indivíduos treinados para o desempenho adequado das diferentes profissões. Ou seja, mesmo que os indivíduos façam parte de um todo coeso, deve existir diferenciação entre uns e outros. A educação ocorrida nas escolas técnicas era a possibilidade mais remota para que as sementes da divisão social do trabalho pudessem prosperar com êxito.

A própria organização do trabalho observada nas fábricas na década de 1960, e que foi descrita na justificativa dos pedidos de financiamento para o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), revela a intenção do Estado em moldar a ordem social do mundo do trabalho segundo estes interesses. Neste período, a necessidade de reorganização do ensino, em seus diversos ramos e graus, foi também para que a organização social brasileira acompanhasse a movimentação do capitalismo internacional. As leis que dizem respeito às diretrizes e bases que a educação do país deve seguir foram sendo aperfeiçoadas ao longo do tempo, de acordo com as necessidades da época: “Enquanto Estado capitalista e do capital, esta instituição vem demonstrando ter um fôlego razoável, pois atravessou o século XX sobrevivendo às crises do modo de produção capitalista e renovando suas políticas sociais [...]” (SANFELICE, 2003: 163). O Estado, nos assuntos relativos à educação do seu povo, comporta-se como instituição educativa na medida em que – através de sua organização e da legislação que elabora em associação com os setores interessados e o capital internacional –, procura moldar as instituições à sua maneira, de modo que seja controlada a ordem social e se assegurem os princípios de funcionamento do modo de produção: “[...]. O Estado, portanto, é um partícipe intrínseco da lógica do capital.” (idem, p. 162).

O Estado, portanto, não age sozinho. O maior exemplo de como se deu a correlação de forças entre ele, enquanto instituição educativa, e os interesses particulares associados e articulados, foi a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961 modificou, mas manteve os princípios básicos das “leis” orgânicas do ensino. A rede federal de ensino industrial, por exemplo, já havia sido criada quando da sua promulgação. No que diz respeito ao ensino industrial, as inovações foram a obrigatoriedade do estágio, a criação dos centros de educação técnica para se formarem professores e administradores e, o mais importante, os cursos técnicos passaram a ter equivalência aos do secundário, para que o candidato pudesse prosseguir seus estudos em nível superior. A autonomia das escolas técnicas também foi uma garantia desta LDB: cada uma delas “passou a constituir personalidade própria, possuindo autonomia didática, administrativa, técnica e financeira” (CUNHA, 2000: 135).

Ao longo da década de 1960, pensou-se em estender o ensino profissional a toda a população, até que, no início da década seguinte, os planos para este ramo de ensino foram levados a cabo na aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Segundo Sucupira⁵⁹ (1968: 48-9 *apud* CUNHA, 2000: 167), o que se pretendeu, entre 1961 e 1971, foi fundir todos os ramos de ensino em um, apenas:

As razões apontadas para a desejabilidade da fusão dos ramos eram três. Primeiro, seria um imperativo de justiça social em uma sociedade democrática, pois haveria uma formação básica comum a todos. Segundo, seria retardada a especialização, deixada para o 2º Ciclo, conforme os ditames da psicopedagogia. Terceiro, haveria uma desejável adequação às necessidades industriais, demandando trabalhadores altamente qualificados (de nível correspondente ao 2º ciclo) e outros sem qualificação especial (correspondentes aos níveis primário e 1º ciclo). [...] (CUNHA, 2000: 167)

O mais importante aspecto da lei foi a extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito séries: o ensino de 1º grau, nas quatro primeiras séries, teria seu currículo composto exclusivamente de disciplinas de conteúdo geral; para as quatro últimas estavam

⁵⁹ Formado em direito e filosofia pela Universidade Federal de Recife, foi indicado por Anísio Teixeira, em 1961, para integrar o primeiro grupo de intelectuais para compor o Conselho Federal de Educação, atual Conselho Nacional de Educação (CNE). Presidiu o grupo de trabalho que elaborou a Lei da Reforma Universitária no Brasil, em 1968 (Lei nº 5.540/68). Após 10 anos de atuação no Conselho ficou conhecido como patrono da regulamentação da pós-graduação brasileira pela criação de cursos de pós-graduação no Brasil. O marco legal ficou conhecido como Parecer Sucupira.

previstas disciplinas para a sondagem de vocações. O 2º grau seria compulsoriamente profissionalizante, não admitindo-se ramos paralelos, mas cursos distintos⁶⁰.

Está claro, mais uma vez, que o Estado, em sua função de instituição educativa, tentou se utilizar da legislação educacional para que fossem garantidos os princípios de manutenção da ordem vigente: além de assegurar que os mecanismos de ascensão social ficassem restritos às possibilidades educacionais,

[...] o governo tinha em mente ajustar seus programas educativos às necessidades mais imediatas do mercado, que se orientava, por sua vez, pelo projeto desenvolvimentista. Acreditava-se que o subdesenvolvimento brasileiro estava vinculado à falta de recursos humanos. [...] A política educacional confundiu-se aqui com uma política de investimento, no caso específico, em ‘capital humano’. Mas a política da profissionalização [...] tinha uma intenção clara e definida: descongestionar o acesso às universidades e encaminhar a maioria dos contingentes da faixa etária acima de dezoito anos diretamente ao mercado de trabalho. [...] (FREITAG, 1989: 40)

Além disso, na década de 1960 não se minimizou a ação corporativa entre o Estado e as frações da burguesia interessadas no poder. Para comprová-la e ilustrá-la, pode-se tomar o próprio texto dos *Pedidos de Financiamento* ao BID. Nos convênios para a educação técnica, trechos inteiros foram extraídos de uma publicação de Ítalo Bologna⁶¹ – “Demanda de Mão-de-Obra Especializada no Atual Surto Industrial Brasileiro”, cap. IV de *Educação Técnica e Industrialização, Fórum “Roberto Simonsen”* - Centro e Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, de 1964. Apenas algumas palavras são trocadas, acrescentadas, suprimidas ou invertidas, sem que se altere o sentido da frase. O fato de um texto oficial ter se utilizado de um texto elaborado por alguém que representava a iniciativa privada é carregado de significado e ilustra, sem sombra de dúvida, o Estado corporativo brasileiro. Por exemplo, no texto oficial do acordo observa-se:

O Nordeste, além de características semelhantes às do NORTE, no tocante à produção de bens de consumo, já oferece amplas possibilidades de industrialização, decorrentes *das*

⁶⁰ Observa-se, também, uma relativa rapidez na aprovação da lei, sem que houvesse um debate mais apurado das questões inerentes ao futuro da educação do país e das implicações que certas decisões poderiam acarretar. Para o governo militar, muito tempo na promulgação de uma lei significava ineficiência e desorganização.

⁶¹ Ítalo Bologna foi o substituto de Roberto Mange na Direção Estadual do SENAI, em São Paulo, quando de sua morte. Engenheiro, foi superintendente da Comissão Brasileiro-Americana para o Ensino Industrial (CBAI) em 1949 e 1950.

matérias-primas vegetais e minerais a serem exploradas economicamente, *dos recursos humanos disponíveis* e da utilização do potencial elétrico de Paulo Afonso.

Eis alguns empreendimentos *recentes*, já em execução ou programados: industrialização do babaçu, produção da borracha sintética, siderurgia, estruturas metálicas, plásticos, *vidros, cerâmica, fabricação de máquinas*, motores elétricos e aparelhos eletrodomésticos, construção de embarcações metálicas de pequena tonelagem, *montagem de veículos a motor*, celulose e papel, fertilizantes, *laminados de madeira*. (BRASIL, 1967: 90-91, grifos nossos)

E, no texto de Ítalo Bologna:

O Nordeste, além de características semelhantes às do NORTE, no tocante à produção de bens de consumo, já oferece amplas perspectivas de industrialização, decorrentes *dos recursos naturais ainda inexplorados* economicamente *e da utilização do potencial elétrico de Paulo Afonso*. Eis alguns empreendimentos já em execução ou programados: industrialização do babaçu, produção da borracha sintética, siderurgia, estruturas metálicas, plásticos, *fabricação de máquinas, vidro*, motores elétricos *de pequena potência* e aparelhos eletrodomésticos, construção de embarcações metálicas de pequena tonelagem, celulose e papel, fertilizantes. (PEREIRA, 1967: 196, grifos nossos)

Outro caso de interpenetração entre as esferas pública e privada é a atuação do SENAI. Se logo após sua constituição o SENAI funcionou como apêndice no sistema de ensino industrial, duas décadas depois era a principal instituição cuidando da formação da mão de obra, indispensável ao desenvolvimento do Brasil. Nos anos 1960, a formação dos operários acontecia em Escolas Técnicas e Industriais Federais e Estaduais, Escolas Técnicas Particulares, Escolas e Centros de Treinamento do SENAI que, por sua vez, se distribuía em Escolas de Aprendizagem, Escolas Técnicas e nos Centros Especiais de Treinamento, Institutos Pedagógicos de Ensino Industrial e os Centros de Educação Técnica. De acordo com a DEI nos *Pedidos de Financiamento* ao BID, o SENAI estava “contribuindo de maneira significativa para a elevação cultural e técnica da mão-de-obra industrial, atuando no sentido de sua promoção social e da melhoria da produtividade” da indústria (BRASIL, 1967: 102). Expõe-se ainda o fato de, na América Latina, haver organismos de formação profissional que se espelharam na experiência bem sucedida do SENAI no Brasil, a ponto de terem adotado “não somente os programas, métodos e experiências, mas, sobretudo o *sentido empresarial da obra educativa* do SENAI brasileiro”. (BRASIL, 1967: 103, grifo nosso)

O SENAI foi a instituição educativa que mais representou os interesses dos industriais junto à máquina pública.

[...] Por meio de um discurso embasado nas “competências técnicas”, a elite industrial considerava que a formação profissional deveria ser preparada através de métodos racionais e científicos, limitada à necessidade das indústrias e que somente aqueles “mais aptos” seriam efetivamente aproveitados. Portanto, o discurso da competência técnica tornava a educação profissionalizante um assunto de interesse exclusivo da indústria, e não ligada a objetivos educacionais mais amplos ou aos direitos dos trabalhadores. Assim, propostas para uma formação profissional universal deveriam ser descartadas por serem irracionais e extravagantes, já que o número de aprendizes seria definido pela demanda empresarial, aliado a um funil que se iniciava com os testes psicotécnicos e se estreitava na dura realidade diária da formação, dividida entre a escola e o trabalho nas oficinas. (MULLER, 2009: 144)

Assim se justificava a “pedagogia” utilizada pelo SENAI no treinamento de mão-de-obra. Os testes psicotécnicos aplicados aos candidatos só fizeram reconhecer a estrutura taylorista que norteava a produção nas fábricas. Só seriam aceitos os operários que se enquadrassem nos moldes da administração científica e que, portanto, estivessem de acordo com o funcionamento do sistema. As Séries Metódicas Ocupacionais (SMO) – transmissão de conteúdo em etapas fragmentadas – foram o instrumento capaz de docilizar o trabalhador e o fazer reproduzidor de tarefas sem a capacidade de transformá-las, quanto menos questionar o mundo à sua volta.

As SMO estavam em conformidade com os princípios do TWI (*Training Within Industry*), um programa de treinamento industrial desenvolvido nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial. Numa das publicações da *United States Agency for International Development* (USAID), por exemplo, o método de ensino proposto pelo TWI está exposto da seguinte forma:

Como instruir

Primeiro Grau: Preparar o trabalhador – Colocá-lo à vontade. Descrição do trabalho e apuração do que o empregado já conhece a respeito do assunto. Despertar o interesse de aprender o ofício. Enquadramento do empregado em posição correta.

Segundo grau: Apresentação da Operação. Dizer, mostrar e ilustrar *um assunto* importante de cada vez. Acentuar a importância de cada *ponto-chave*. Instruir com clareza, de forma completa e com paciência, dentro dos limites da compreensão individual.

Terceiro grau: Experimentar a Execução – Mandá-lo fazer o trabalho, corrigindo os erros. Fazê-lo explicar todos os pontos-chaves das operações à medida que repete o trabalho. Certificar-se do que ele entendeu. Continuar até *você* ter certeza de que *ele* aprendeu.

Quarto grau: Orientar – Deixá-lo orientar-se. Indicar a quem se dirigir para pedir ajuda. Fazer verificações freqüentes. Encorajar a formulação de perguntas. Diminuir gradativamente a tutela excessiva e muito insistente.

SE O TRABALHADOR NÃO APRENDEU, FOI O INSTRUTOR QUEM NÃO ENSINOU. (USAID, 1965: 146, grifos do autor)

As funções priorizadas para financiamento do BID foram as industriais nas áreas ligadas à Mecânica, Eletrotécnica e Eletrônica ou, de acordo com a necessidade de cada região do país, as ocupações afins da Química Industrial ou da Elétrica. Houve também preocupação com a intensificação do treinamento dos agentes de mestria, a fim de melhorar “os quadros médios de comando e controle da produção” (BRASIL, 1967: 105). Por fim, preocupou-se com a preparação de pessoal técnico, docente e administrativo para alimentar o sistema de formação do SENAI. Para a remodelação das escolas técnicas, consideraram-se três aspectos: reequipamento, realização e complementação de obras, formação e aperfeiçoamento dos professores.

Os cursos de Mecânica de Máquinas, Eletrotécnica e Eletrônica foram eleitos como a primeira prioridade; a segunda foi a compra de equipamentos para demonstração de técnicas de ensino para os Centros de Educação Técnica e a terceira foi a aquisição de máquinas para ofícios do grupo das indústrias mecânicas e metalúrgicas dos Cursos de Aprendizagem.

As máquinas escolhidas para aquisição foram de acordo com o que se acreditava que o estudante de um curso técnico deveria aprender:

- adaptação das condições da formação dos técnicos às características do mercado de mão-de-obra;
- determinação, no planejamento das escolas, de critérios científicos de compreensão das possibilidades do equipamento para seu aproveitamento integral. Na formação do técnico não deve prevalecer o domínio operacional da máquina ou a aquisição fundamental de habilidades manuais;
- interessa, sobretudo, o domínio das possibilidades que o equipamento poderá oferecer em sua utilização correta e científica para melhoria da produção e da produtividade. (BRASIL, 1967: 111)

Apenas neste trecho se pode observar, nitidamente, o quão educativo pode ser o Estado. A intenção foi que o estudante apenas aprendesse a manusear as máquinas de modo a

otimizar a produção no presente, sem preocupação com possíveis aperfeiçoamentos da mesma no futuro. Sua mão de obra estaria obsoleta se a mesma máquina, anos mais tarde, se apresentasse com a mínima inovação tecnológica. Não seria interessante que o aprendiz se adaptasse às novidades da tecnologia para que pudesse acompanhar as constantes mudanças do mercado de trabalho? Ora, o acesso às escolas técnicas garantia a igualdade de oportunidades, mas a organização deste ramo de ensino – que, por sua vez, preparava operários para as fábricas –, os fazia diferentes entre si. É possível dizer, portanto, que o Estado educativo administrou o projeto burguês da escola única diferenciada e agiu acima dos interesses particulares, além de atuar como árbitro e articulador dos conflitos, camuflando-os.

Por outro lado, é evidente que os efeitos da racionalização do processo produtivo não estão minimizados neste contexto. Ao contrário do artesão, que definia o seu ritmo de trabalho e controlava o seu cotidiano por meio de suas habilidades manuais, o trabalhador da indústria, nas conclusões apresentadas pela comissão, deveria apenas ser capaz de repetir uma única tarefa e perder de vista a totalidade do processo, mesmo que isto não esteja claramente dito nos textos oficiais.

O Estado brasileiro agiu na intenção de fazer valer os princípios do modo de produção capitalista e instituiu as leis referentes ao ensino industrial – num movimento corporativista – se comportando, inegavelmente, como instituição educativa.

Por outro lado, há os aspectos técnicos dos *Pedidos de Financiamento ao BID*. No *Contrato de Empréstimo entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Brasil – Empréstimo nº 145/SF-BR, Resolução DE – 59/97* estão expostos os trâmites burocráticos e as regras que norteariam os financiamentos, revelando certo desajuste entre os signatários; os Estados Unidos tiveram privilégios garantidos – fato que contraria a lógica do discurso da “ajuda para o desenvolvimento”.

O primeiro contrato de empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Brasil data de 30 de junho de 1967. O primeiro artigo trata de procedimentos relativos à moeda que seria utilizada (dólar) e do objetivo do empréstimo. É muito breve a descrição neste momento: “O empréstimo terá por objetivo colaborar no financiamento de um programa de expansão e melhoramento da educação técnica de nível médio e de aprendizagem industrial.” (BRASIL, 1966: 130)

Em seguida descrevem-se quais deveriam ser os procedimentos relativos à cobrança de juros, pagamento de comissões e amortizações. Tudo deveria ser pago em 25 anos, em 43 parcelas semestrais, com início em 2 de julho de 1971 e término em 2 de julho de 1992, com juros de 2,25% ao ano. Também se estabelecem comissões de serviço – 0,75% ao ano, com vencimento na mesma data de pagamento dos juros –, e uma comissão de compromisso – ao preço de 0,5% ao ano. Para além disso, expõem-se informações detalhadas sobre datas para pagamento, taxa de câmbio e conversão de moedas, quando for o caso, considerando o grande número de países envolvidos.

No artigo III, são determinadas as condições prévias para os desembolsos de valores. São questões de ordem burocrática e que se referem ao ajuste da legislação das partes contratantes e sobre o conhecimento que o BID buscou ter sobre todas as etapas de desenvolvimento da proposta de empréstimo: foram necessários relatórios constantes do que estava sendo construído, bem como cronogramas de possíveis inversões de planos “indicando as fontes de recursos” (p. 135). A condição para qualquer desembolso era que o Brasil o solicitasse ao BID; o trabalho de inspeção e assistência técnica do banco também se incluiria no valor a ser pago semestralmente. Sempre que o banco julgasse necessário, reajustaria os valores para que não houvesse perdas monetárias. De acordo com os contratos, também era permitido ao banco “ceder a outras instituições públicas ou privadas” o direito do crédito.

O artigo IV trata de questões relativas ao inadimplemento e das obrigações do devedor. Já o artigo seguinte versa sobre a realização do programa. Neste se estabelecem as concorrências públicas como o meio pelo qual se deveriam aplicar os empréstimos e, o que é um tanto instigante, se institui a obrigatoriedade de parte do transporte dos bens adquiridos pelo Brasil ser feita por navios privados estadunidenses:

[...] Pelo menos 50% (cinquenta por cento) da tonelagem bruta dos equipamentos, materiais e outros bens, cuja compra seja financiada com os recursos do Empréstimo desembolsados em dólares e que devam ser conduzidos por via marítima, deverão ser transportados por navios mercantes de bandeira norte-americana, pertencentes a empresas privadas, sempre que tais navios estejam disponíveis a fretes considerados justos e razoáveis para os navios mercantes que naveguem sob a bandeira dos Estados Unidos da América. [...] (BRASIL, 1967: 142)

Ainda neste item, o contrato tece recomendações acerca da utilização da maquinaria adquirida pelo financiamento:

[...] Caso verifique a inadequada utilização de equipamento e/ou maquinaria, a Comissão Especial recomendará aos respectivos estabelecimentos, ou às entidades a que estejam vinculados ou subordinados, a adoção das medidas necessárias para o mais apropriado uso do dito equipamento e/ou maquinaria ou para sua melhor destinação, seja mediante sua transferência a outros estabelecimentos de ensino, seja mediante sua venda. (BRASIL, 1967: 143-144)

Para os gastos com assistência técnica norte-americana, estiveram reservados cento e quarenta mil dólares. O intuito foi garantir a eficiência do programa e “cooperar no planejamento da expansão e melhoramento do ensino técnico e industrial no país” (BRASIL, 1967: 144).

O artigo VI recomenda que sejam mantidos os registros de todas as ações referentes ao programa para que, quando o Banco julgar necessário, possa fazer a devida fiscalização. Para tanto foram reservados trinta mil dólares que seriam utilizados de acordo com a necessidade do Banco, cabendo, por parte deste, apenas notificar o mutuário. Também são exigidos no contrato: relatórios trimestrais sobre o desenvolvimento do programa, documentos sobre a utilização dos bens adquiridos e um relatório anual sobre sua execução financeira.

No sétimo artigo estão as disposições diversas. São cláusulas referentes à data do convênio, compromissos, direitos e obrigações de ambas as partes. Aqui foi demonstrada preocupação com a publicidade do convênio:

O Mutuário se compromete a mencionar ou indicar, em forma adequada, nos seus programas de publicidade relacionados com a execução do Programa, que este é financiado com a cooperação do Banco e se realiza dentro dos objetivos gerais da Aliança para o Progresso. Ademais, o Mutuário exigirá dos executores dos projetos específicos que, no local ou locais onde estejam sendo executadas, as respectivas obras, coloquem avisos que assinalem com clareza essa informação. (BRASIL, 1967: 147)

O oitavo e último artigo do contrato faz referência às controvérsias que porventura pudessem acontecer. Uma comissão de arbitragem deveria ser formada para solucionar quaisquer problemas durante o desenvolvimento do programa.

Em seguida, estão dispostos três anexos (A, B e C). No primeiro estão contidas cláusulas referentes à composição do tribunal de arbitragem e como este deveria julgar possíveis casos: “[...] O Tribunal estabelecerá suas próprias normas de processo e poderá, por iniciativa própria, designar os peritos que considerar necessários. [...]” (BRASIL, 1967: 149)

O Anexo B, por sua vez, se apresenta como uma síntese de todo o contrato. Ali estão especificadas as informações básicas sobre os valores, motivos e prazos gerais do programa. Os quatro milhões e seiscentos mil dólares deveriam contemplar

[...] a execução de projetos específicos em aproximadamente 32 estabelecimentos educacionais distribuídos em diversos Estados da União e a prestação de assistência técnica à direção de Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e à Comissão Especial administradora do programa [...] (BRASIL: 1967)

Financiamento	Empréstimo BID (em milhões de dólares)		Subtotal	Contribuição local	Total	%
	Gastos em divisas	Gastos em moeda local		Gastos em moeda local		
Construções	0	940	940	760	1700	37
Equipamentos	700	1100	1800	700	2500	54
Assistência Técnica	50	90	140	50	190	4
Administração	0	0	0	50	50	1,3
Material Didático	10	80	90	40	130	3
Inspeção BID	30	0	30	0	30	0,7
Total	790	2210	3000	1600	4600	100

Tabela 2 - Empréstimos do BID (em milhões de dólares)

Fonte: *Pedidos de Financiamento ao BID*. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Acordos, contratos, convênios*. Brasília: MEC 1967.

Por fim, o Anexo C apenas dita regras sobre as cartas de crédito, como deveriam ser usadas, seu período de validade e a documentação relativa a elas⁶².

Se o objetivo foi *ajudar* o desenvolvimento econômico dos países periféricos, parece óbvio que as taxas de juros deveriam ter sido minimamente calculadas, de modo que os países beneficiados não contraíssem dívidas que não pudessem pagar. Mas não é o que se verifica na análise destes contratos. Sempre que um contrato era firmado, havia de ser estabelecida a contrapartida do beneficiado. Enquanto os norte-americanos se responsabilizavam pelo financiamento dos equipamentos e da melhoria das instalações, como no caso do ensino técnico, o Brasil deveria arcar com os custos administrativos do processo. Foi de responsabilidade do governo brasileiro, por exemplo, custear a vinda de técnicos estadunidenses para cá, bem como

⁶² Logo em seguida do Anexo C, estão todos os convênios firmados com os países que forneceram maquinário e material para as escolas técnicas. Uma tabela indicando as principais informações referentes a estes documentos está disponível como um dos apêndice.

fazer face à ida dos profissionais brasileiros para lá, fosse para usufruir de bolsas de estudo ou para entrar em contato com a administração norte-americana, para a assistência técnica.

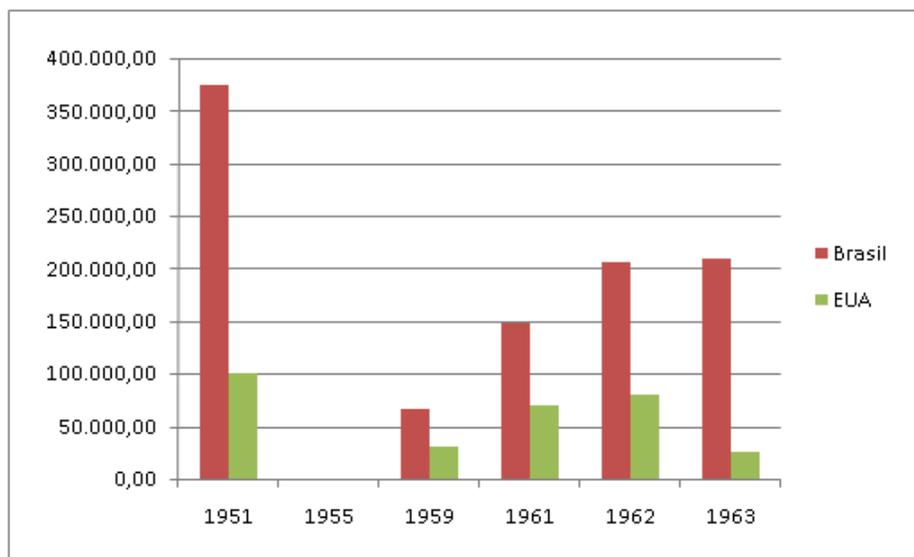


Figura 2 - Comparativo dos valores gastos entre Brasil e Estados Unidos (1951-1963), em milhares de dólares⁶³

De acordo com a agência financiadora, a assistência de técnicos estrangeiros no país hospedeiro garantiria o desenvolvimento autossustentado e a autonomia necessária ao mutuário para que o crescimento econômico se desse em conformidade com o projeto inicial firmado na carta de Punta Del Este. Sendo assim, a assistência técnica – coadjuvante dos programas – se fazia o meio pelo qual se concretizaria o desenvolvimento econômico.

Acreditava-se que adquirindo recursos humanos de alto nível, o país poderia se engajar no desenvolvimento com mais rapidez e facilidade. Segundo a própria USAID:

As normas para o desenvolvimento de recursos humanos de alto nível são principalmente as seguintes: o desenvolvimento racional da instrução, o treinamento eficiente dos trabalhadores; a introdução de incentivos apropriados a uma sociedade produtiva e a utilização temporária de estrangeiros nos cargos que exigem conhecimentos especializados inexistentes no país. Esses quatro elementos são interdependentes, pois o progresso numa das áreas está geralmente subordinado à evolução nas outras três. (USAID, 1965: 10)

Em 1965, foi criado o Conselho Técnico da Aliança para o Progresso (CONTAP), responsável por organizar e unificar as deliberações da Superintendência para o Desenvolvimento

⁶³ Os dados foram extraídos dos decretos dos convênios. Baseando-se nos valores desprendidos por cada parte em cada acordo, estabeleceu-se a comparação. Para conferir os cálculos das conversões entre moedas, conferir o Apêndice C. O ano de 1955 está sem valores porque não foi encontrado o decreto que o fez vigorar.

do Nordeste (SUDENE) e da Comissão de Coordenação da Aliança para o Progresso (COCAP) – órgãos também criados para a concretização dos anseios da Aliança para o Progresso. O CONTAP participou em conjunto com a USAID no processo de ajuda para o desenvolvimento, principalmente logo após o golpe civil-militar.

O regime militar permitiu com mais facilidade que as transações financeiras travestidas de ajuda para o desenvolvimento pudessem se realizar:

Houve também um empréstimo nada usual, concedido pela USAID como empréstimo compensatório e que foi firmado em duas fases. O primeiro, em junho de 1964, de US\$ 50 milhões, e o segundo, em dezembro de 1964, de US\$ 150 milhões [...] Estes empréstimos vieram direcionados, de certa forma, para a ajuda política no imediato pós-golpe militar, e também para a ampliação dos gastos fiscais do Estado na implementação do primeiro plano econômico do regime militar, o Programa de Ação Econômica do Governo – PAEG, de 1964 a 1966. (NOGUEIRA, 1998: 93)

Por outro lado, há de se considerar a ajuda financeira despendida por fundações particulares norte-americanas interessadas no desenvolvimento dos países periféricos, pretensamente sem fins lucrativos. Destacaram-se as Fundações Ford e Rockefeller.

Para que a compra dos materiais especificados nos *Pedidos de Financiamento* ao BID se concretizasse, se fizeram constantes os contatos entre o Ministério do Planejamento, o Ministério das Relações Exteriores (e a COLESTE⁶⁴) e o Ministério da Educação e Cultura.

Para tanto, foi feita uma criteriosa análise de como seria o procedimento para a aquisição de equipamentos e laboratórios que o Brasil não produzia em território nacional. Chegou-se à conclusão de que o melhor seria adquirir de países que possuíssem débitos comerciais com o Brasil, como era o caso dos países do Leste Europeu – daí se entende o privilégio por negociações com o Grupo de Coordenação de Comércio com os Países da Europa Oriental, o COLESTE, do Ministério das Relações Exteriores, mesmo que estes fizessem parte do bloco socialista. Dessa forma, foi dispensada a concorrência pública para a tomada de preços – o que era permitido por lei⁶⁵ – e foram convidados os seguintes países: Tchecoslováquia, Polônia, Alemanha Oriental, União das Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS), Romênia e Dinamarca:

⁶⁴ O Grupo de Coordenação de Comércio com os Países da Europa Oriental – COLESTE – foi criado pelo Decreto nº 1880 de 14 de dezembro de 1962, a fim de ampliar os mercados consumidores do Brasil, já que era de grande expectativa a ampliação das economias socialistas, conforme menciona o próprio texto da lei.

⁶⁵ Decreto Legislativo nº 4536, de 28 de janeiro de 1922.

Concluiu-se que, afinal, a solução mais conveniente aos interesses do País será a de se utilizarem ‘as disponibilidades cambiais do Brasil na área de Convênios bilaterais para colocação das encomendas’, o que poderia ser feito nos países que registram atualmente déficits elevados na conta-convênio com o Brasil, ‘mas também em qualquer outro da área socialista mesmo em provisória situação de equilíbrio, porque é grande a capacidade de absorção de produtos brasileiros pelos mesmos e suas compras no Brasil só estão limitadas pela imprevisibilidade de suas compras aqui’. (BRASIL, 1967: 115)

Tomadas as decisões iniciais, foi criada uma comissão especial que acompanhou e organizou todos os trâmites para convidar os países a participarem da tomada de preços. Aos quatro dias do mês de fevereiro de 1966, iniciaram-se os trabalhos do grupo, da qual fizeram parte Armando Hildebrand (Diretor do Ensino Industrial), como presidente; Anísio Chaves Fernandes (Diretor da Divisão do Material); José Gonçalves Carneiro (Coordenador Setorial do Gabinete do Ministro Extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica); José Luiz Veríssimo (Sub-assistente Técnico da Assessoria Técnica da Carteira de Comércio Exterior do Banco do Brasil S. A.); Luiz Gonzaga Ferreira (Técnico Industrial do SENAI); Vicente de Paulo Umbelino de Souza (Assessor para a Formação e Treinamento de Pessoal Docente, Técnico e Administrativo para o Ensino Industrial), como secretário.

Após tomar conhecimento da tomada de preços, o embaixador da Espanha se manifestou, em ofício endereçado ao Ministério do Planejamento, na intenção de também participar do processo. O MEC não se mostrou favorável, argumentando que a Espanha não atendia aos critérios estabelecidos de início e, portanto, não autorizou sua participação. No entanto, depois de duas vezes se manifestar favorável, o Ministro do Planejamento, Roberto Campos, interveio. Para o seu ministério não era

inconveniente em que se coloquem na Espanha, até o limite de 2 milhões de dólares, encomendas destinadas ao programa de aquisição de maquinaria no exterior, destinada a Escolas Profissionais brasileiras, desde que nenhum motivo de ordem técnica desaconselhe a referida operação. (BRASIL, 1966: 117)

Por fim, pelos mesmos motivos incluíram-se também Bulgária, Hungria, Iugoslávia, França, Itália, Inglaterra, Suíça e Estados Unidos. Na carta-convite⁶⁶ para a tomada de

⁶⁶ A carta-convite foi redigida de acordo com a Carta de Exposição de motivos nº4 de 5 de janeiro de 1966, publicada no Diário Oficial da União dois dias depois. O documento está disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios> (acesso em 19/10/2010, às 15h43).

preços estão descritas, pormenorizadamente, todas as informações referentes aos equipamentos que deveriam constar na proposta apresentada por cada participante.

É curioso observar o fato de o governo brasileiro consentir que a compra de equipamentos fosse negociada com países do Leste Europeu. Se o socialismo era algo a ser combatido, porque comprar de países que o professavam? Márcio Moreira Alves responde:

Os defensores dos Acordos MEC-USAID costumam com incrível cinismo, considerar que todos os brasileiros são idiotas. E perguntam: por que os nossos adversários não criticam os acordos que firmamos com a Polônia, a Tchecoslováquia, a Hungria ou a União Soviética? Embora a resposta seja bastante óbvia, é preciso que seja dada. Simplesmente não se criticam estes acordos porque são eles referentes a compras de máquinas ou de laboratórios. Máquinas e laboratórios não têm ideologia. Um planejamento não pode deixar de ter uma ideologia. Assim, a importação de máquinas e laboratórios não condiciona o futuro de um país. [...]

O que são esses acordos? Meras operações comerciais. E o Brasil as executa com os países da área socialista, principalmente porque ofereciam condições mais vantajosas de prazos e de juros [...] (ALVES, 1968: 30)

Além disso, algumas empresas nacionais se manifestaram contrárias ao processo alegando que algumas das máquinas que constavam para aquisição eram fabricadas em território nacional. A comissão responsável argumentou que os referidos equipamentos passaram a ser fabricados aqui depois de feita a relação e enviada a carta-convite aos países. A Carteira para o Comércio Exterior (CACEX) – órgão vinculado ao Conselho Nacional para o Comércio Exterior (CONCEX) e que tinha na comissão um representante, o Dr. Jorge Luiz José Veríssimo – interveio e julgou improcedentes as manifestações dos empresários brasileiros, alegando que não permitiria que isto acontecesse.

O prazo para o recebimento das propostas encerrou-se em junho de 1966. Para julgá-las, uma comissão técnica mais específica foi composta. Foram convidados especialistas das áreas dos equipamentos em questão e constituídos vários grupos: Grupo de Coordenação, Grupo de Mecânica de Máquinas, Grupo de Eletrônica e Eletrotécnica, Grupo de Química, Grupo de Mineração e Metalurgia e o Grupo de Cerâmica, Têxtil, Curtimento e Artes Gráficas.

2.4 - A atuação da burguesia nacional associada ao capital internacional

Com os convênios bilaterais, esperava-se também que a máquina pública pudesse ser beneficiada em sua administração, além da experiência a ser adquirida com os negócios

referentes à educação. Não menos importante é observar que, muito além de financiar, a USAID se encarregou de transformar a vida e a cultura da sociedade brasileira: “[...] a cooperação internacional em relação aos países ‘em desenvolvimento’ vai sempre articular os níveis econômico, político e cultural. [...]” (NOGUEIRA, 1998: 74). Ademais, esta troca não teria se dado se as elites não estivessem dispostas a consenti-la (SILVA, 2002). Em nome do desenvolvimento, as classes dominantes fizeram da cooperação bilateral a justificativa para associar o seu capital ao internacional.

Pode-se falar em agentes sociais que procuravam modernizar conservando a ordem, principalmente após o golpe civil-militar do Movimento de 1964.

[...] De fato, o planejamento indicativo e alocativo, ou a racionalização empresarial dos recursos humanos e materiais do país (onde a nação seria o objeto, o Estado seria o agente e o bloco multinacional associado, o “sujeito elíptico” ou oculto), seria um dos pilares do regime pós-1964, quando o planejamento tornar-se-ia uma racionalização dos interesses das classes dominantes, e a expressão de tais interesses como Objetivos Nacionais. (DREIFUSS, 1981: 75)

Neste contexto, é importante observar o modo como agia a elite no país. Se organizavam por meio de escritórios de consultoria tecno-empresarial, associações de classe e grupos de ação. Ao se aliar ao Estado e estabelecer contato direto com ele, estas agências se livraram de qualquer pressão popular ou do público. A Fundação Getúlio Vargas (FGV) do Rio de Janeiro, por exemplo, mantinha membros participando destas agências de consultoria. Talvez isto explique o fato de a fundação ter financiado uma série de publicações da USAID, nos quais se expõe toda a ideologia da agência. Alexandre Kafka, membro da FGV, foi conferencista na Escola Superior de Guerra (ESG), no Fundo Monetário Internacional (FMI) e no Conselho Nacional de Economia (CNE).

Aqui, cabe uma observação importante. A tecnocracia é uma forma de governar na qual a ciência controla as decisões, ou seja, há o protagonismo da técnica. São, portanto, os cientistas, engenheiros e demais profissionais da área de tecnologia (e não políticos, economistas ou gestores) os governantes, devido ao seu conhecimento e habilidades. Logo, é verdadeira a afirmação de que as políticas guiadas pela tecnocracia são da elite para a massa da população e atendem ao desejo dos primeiros em detrimento dos últimos.

Um exemplo interessante foi o caso da *Hanna Mining Corporation*. Durante todo o governo de João Goulart, discutiram-se as relações da empresa no Quadrilátero Ferrífero, em Minas Gerais. Ela pagou à Consultec⁶⁷ cerca de 3 milhões de dólares em direitos para a exploração de minérios na região. Porém, o valor que se estimava ter sido pago era o correspondente a 200 bilhões de dólares. Um pouco mais tarde, a corporação se prontificou a fornecer caminhões para as tropas de Minas Gerais, assim que se deflagrou a “revolução de 1964”.

Em 1964, o que esteve camuflado pelas políticas “benevolentes” de Jango veio à tona sem máscaras. Aos 31 dias do mês de março, eclode o golpe de Estado que destituiu Jango do poder. Os militares, em articulação com a burguesia e com aparato de guerra assegurado pelos Estados Unidos, conseguiram impor sua visão de mundo ao país baseando-se nas acusações de que Jango seria comunista.

Entre 31 de março e 11 de abril daquele ano, o presidente da Câmara, Ranieri Mazzilli, assumiu novamente a presidência até que o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco fosse eleito pelo Congresso Nacional.

A partir do golpe, os militares passaram a governar o país por meio de Atos Institucionais – medidas autoritárias que caracterizaram o Estado totalitário civil-militar. Estes decretos se fizeram necessários para viabilizar a legalidade do governo ditatorial já que, sem eles, o regime não teria sido possível, considerando a vigência da Constituição de 1946. Ao todo foram 17, entre 1964 e 1969.

Durante seu mandato, Castelo Branco aboliu todos os partidos políticos então existentes por meio do AI-2. Foram criados o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que se tornaram os únicos partidos políticos até 1979. No final de 1966, diante da recusa do presidente da Câmara em fechar o Congresso, Castelo Branco forçou o recesso dos deputados e ordenou que as tropas do Exército o invadissem para garantir que os trabalhos se encerrassem. Em janeiro de 1967, logo após reabri-lo, o militar outorgou a nova Constituição da República, tendo assimilado os Atos Institucionais editados até aquele momento. Os militares estavam divididos: havia os conhecidos como “linha-dura” que acreditavam que o país deveria ser governado com mão de ferro, e os que apenas queriam

⁶⁷ Empresa de consultoria de projetos.

reorganizá-lo para restabelecer a democracia – oriundos da Escola Superior de Guerra (ESG), denominado “grupo Sorbonne”. A intenção do primeiro presidente militar era apenas reorganizar o país e afastá-lo do “perigo comunista” para, logo em seguida, restabelecer a democracia, dada sua orientação menos rígida. No entanto, seu sucessor, General Artur da Costa e Silva, saiu vitorioso e assumiu a presidência aos 15 de março de 1967.

O contexto é muito peculiar após o golpe principalmente quando se analisam as relações entre militares e empresários: os primeiros foram também um grupo modernizante conservador. A Escola Superior de Guerra (ESG) tratou de os fazer instrumento para o estabelecimento de ligações orgânicas entre militares e civis, além de encorajar valores empresariais nas Forças Armadas.

Golbery do Couto e Silva, um dos formadores da ESG, sintetizou, na obra *Geopolítica do Brasil*, de 1967 – considerada o manual das cabeças pensantes depois de instaurada a ditadura civil-militar – como deveriam ser encaradas as relações bilaterais, de acordo com os anseios da elite detentora dos meios de produção:

É que ao Brasil, na hora presente, só há uma escolha: engrandecer-se ou perecer. E para não perecer é necessário aceitar aquele sábio conselho de Washington:

“Deveis ter sempre em vista que é loucura o esperar uma nação favores desinteressados de outra; e tudo quanto uma nação recebe como favor terá de pagar mais tarde com uma parte da sua independência” (GOLBERY, 1967, grifo do autor)

Mesmo com todo este discurso favorável aos financiamentos e doações da USAID e do BID, o que se verifica na prática é um maior despendimento de recursos por parte do Brasil⁶⁸ em relação ao montante disponibilizado pelos Estados Unidos. Aconteceu justamente o contrário do que se esperava da agência, que havia prometido “doar” quantias em benefício dos países menos favorecidos economicamente.

⁶⁸ Como já apontado anteriormente. Cf. Figura 2.

Doações da USAID ao ensino no Brasil 1945-1966	
Ensino Primário	US\$ 57.391.000
Ensino Secundário	US\$ 2.260.000
Ensino Superior	US\$ 5.533.000
Total	US\$ 65.184.000

Tabela 3 - Doações da USAID do ensino no Brasil (1946-1966)

Fonte: BRASIL, 1969:48, apud NOGUEIRA, 1998. Nas doações estão incluídos os salários dos funcionários americanos que trabalharam nos projetos, através dos quais a doação foi concedida.

Costa e Silva foi aquele que iniciou as políticas mais duras do regime civil-militar. Pelo AI-5, institucionalizou a censura e a repressão e obteve o poder de cassar políticos. Na economia, controlou a inflação, revisou a política salarial e ampliou o comércio com o exterior. Iniciou uma reforma administrativa e expandiu as comunicações e os transportes. Foi no governo dele que se começaram a delinear as políticas econômicas que dariam corpo ao que foi chamado de “milagre”, o excepcional crescimento da economia operado nos Anos de Chumbo.

Em 1968, Robert McNamara⁶⁹, presidente do Banco Mundial (1968-1981), instalou uma comissão “altamente gabaritada” para avaliar os efeitos dos últimos vinte anos de assistência técnica prestada aos países periféricos. O resultado do estudo – Relatório da Comissão de Desenvolvimento Internacional, chamado também de *Relatório Pearson* – indicou algumas falhas nos programas desenvolvidos até então. Em fins de 1969, o Relatório é submetido à apreciação na reunião da Junta de Governadores do Banco.

[...] No limite, esse resultado do desenvolvimento patrocinado pela necessidade de intervenção externa, como propugnava o Ponto IV e W. W. Rostow, não atingira os objetivos expressos. Nesta perspectiva, supunha-se que o abismo entre países desenvolvidos e os “em desenvolvimento” se amenizaria mediante a exportação de dinheiro/capital e de tecnologia dos países com poder econômico para os países menos capazes de forjar o seu impulso para a riqueza. [...] (NOGUEIRA, 1998: 109-110)

Ou seja, mesmo após tanto investir no desenvolvimento de nações subdesenvolvidas, seus problemas sociais e econômicos não foram resolvidos. É neste momento que se reveem as posições afeitas ao desenvolvimento e em que o Banco Internacional para

⁶⁹ Robert McNamara foi presidente da Ford e do Banco Mundial (1968 e 1981) e secretário de Defesa dos Estados Unidos de 1961 a 1968, durante a Guerra do Vietnã.

Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)⁷⁰ começa a tomar maior partido nos financiamentos e a USAID e o BID a ficarem em segundo plano.

Seu primeiro empréstimo se deu em 1971, em conjunto com a *Food and Agriculture Organization* (FAO), a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) e a Fundação Ford. Neste, estiveram previstos gastos com a educação técnica: foi prevista a reforma de duas escolas técnicas de 2º grau e a construção de seis centros de ensino.

No início dos anos 70, a Educação foi considerada, no projeto de desenvolvimento do Banco, como fator direto de crescimento econômico, ou seja, como meio para o provimento de técnicos para o setor produtivo, especialmente no nível de 2º grau. Esta diretriz explica a ênfase conferida ao ensino profissionalizante no interior dos projetos desenvolvidos à época pelo Banco junto ao ensino brasileiro. (FONSECA, 1998: 232)

Não diferente da USAID, o BIRD também privilegiou a intersecção entre o econômico, o político e o ideológico enquanto estratégias de convencimento para os financiamentos: houve preocupação com a pobreza, nutrição e saúde, saneamento básico, ampliação escolar e ensino profissionalizante, todos aspectos importantes para que se alcançasse o progresso econômico e social.

Completando o quadro, na década de 70 os Estados Unidos começaram a viver uma crise econômica que os forçou a elevar as taxas de juros dos empréstimos firmados com os países latino-americanos. A dívida, para estes, ficou insustentável, mas não o suficiente para que se organizassem num grupo de devedores, evidenciando-se os interesses da burguesia latina associada.

Arelado a isto, está o fato de a eficiência dos projetos ter sido comprometida por ser incompatível a organização dos projetos do BIRD em confronto com o Ministério da Educação e com a “natureza da ação educativa” (FONSECA, 1998: 233):

O modelo organizacional do Ministério da Educação não tem favorecido esse desempenho [...] Para isso contribuem: (a) a complexidade administrativa do Ministério da Educação [...] (b) a instabilidade causada pela rotatividade entre as equipes [...]

⁷⁰ O Banco Mundial é diferente do Grupo Banco Mundial. O Banco Mundial dispõe de apenas duas instituições: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). O segundo incorpora estas duas, além de mais três: Corporação Financeira Internacional (CFI), *Multilateral Investment Guarantee Agency* (MIGA) e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI).

Acresce ainda o fato de que o Ministério não conta com um projeto educativo consistente, capaz de resistir à rotatividade do poder. [...]

[...] a própria natureza da ação educativa contribui para a morosidade da execução das atividades, especialmente na área do ensino fundamental [...]

[...] os projetos tem sido executados por meio de unidades especiais de gerência, que atuam paralelamente à administração do Ministério. [...] (FONSECA, 1998: 235)

Tudo indica que, pela observação do contexto e dos documentos, as agências de cooperação para o desenvolvimento apenas cumpriram o papel de mantenedoras da ordem, sem nada contribuir para o crescimento dos países periféricos e a necessária melhoria das condições de vida de suas populações – se utilizando do discurso benevolente como pretexto e sem intenção de tornar real o que pregavam.

Costa e Silva foi sucedido pelo General Emílio Garrastazu Médici, que continuou operando as políticas repressivas e autoritárias do governo anterior, até 1974. O governo de Médici ficou marcado também pela propaganda empreendida em prol do regime, aliando patriotismo com apoio ao regime militar, além de usar os feitos dos jogadores de futebol na Copa de 1970 como motivos de glória para a nação que estava progredindo. Na mesma direção foram as políticas econômicas do “milagre brasileiro”. A economia cresceu ainda mais e os projetos desenvolvimentistas fizeram a população acreditar no regime como aquele que faria do país uma potência mundial. O nacional desenvolvimentismo do Estado Novo, desta forma, travestiu-se de nova roupagem durante a ditadura civil-militar, sem perder a essência. Apenas associou os interesses das burguesias nacionais com o capital internacional, com o mesmo pano de fundo, sob o qual esteve o discurso do desenvolvimento e progresso do país.

Na segunda metade do século XX, a educação técnica foi tida como a grande ferramenta do desenvolvimento associado, através do financiamento estrangeiro, que viabilizou a formação de trabalhadores qualificados para o trabalho na indústria. A sucessão de fatos políticos vividos pelo Brasil à época diz muito sobre os rumos que as relações bilaterais tomaram.

Capítulo 3 – Para além da formalização de acordos – A operacionalização dos convênios bilaterais

A questão posta após a problematização do contexto em que os convênios foram assinados é se estes foram realmente operacionalizados como previram os projetos que os originaram, quais os resultados concretos da “ajuda” internacional protagonizada pelos Estados Unidos e quais são as provas documentais que evidenciam o modo como as coisas aconteceram na prática, para além da mera formalização de acordos.

É certo que existem relatórios apresentados à medida em que os convênios iam sendo postos em prática. A CBAI, órgão responsável por operacionalizá-los, publicou boletins de periodicidade mensal nos quais se comprova o modo como o montante financeiro foi gasto ao longo do tempo. Os Boletins da CBAI comprovaram a forma de utilização dos recursos concedidos por meio dos acordos bilaterais, além de veicularem grande parte do ideal de mundo almejado pelas elites nacionais e internacionais associadas.

3.1 – Os Boletins da CBAI

Os Boletins da CBAI noticiaram com frequência o movimento dos especialistas norte-americanos entre os Estados Unidos e o Brasil. Em agosto de 1950 por exemplo, foi divulgada com êxito a visita do Sr. Aubrey C. Dayman ao Brasil, na condição de especialista em ensino industrial e técnico, em colaboração com a CBAI.

Em outubro do mesmo ano, regressou ao Brasil o Sr. Edward W. Sheridan, representante especial da Divisão de Educação do *Institute of Inter-American Affairs* junto à CBAI. Em novembro, as notícias foram referentes aos professores brasileiros enviados aos Estados Unidos:

A 14 e 15 de setembro passado, chegaram a Nova York os professores brasileiros do ensino industrial.

[...]

Reuniram-se alguns deles e alugaram um apartamento onde arvoraram a Bandeira Brasileira. O apartamento é conhecido, agora, por “Chateau Brasil”.

[...] Assim os professores Wilson Rodrigues, João Fernando Sobral, Jorge Raupp e Rafael Pandolfo se encontram na New York Trade School; Artur Nilo Bispo na Brooklin Tech High School; José Demeterco, na Universal School Handcrafts; Evaldo Werner Goetze, na Eastern School Upholstery; Gustavo Boog e Nelson Laydner, na Lincoln Co.,

em Cleveland. Acha-se na Union Pacific Railroad Apprenticeship School o Sr. Ivo de Bona da Escola de Aprendizagem SENAI, da Cia. Paulista das Estradas de Ferro. Pode-se afirmar, pelas notícias recebidas de lá, que os nossos professores estão aproveitando o estágio nos EE. UU.

[...]

Dado o grande empenho para que o nosso programa seja executado com a maior eficiência, cumpre registrar o nosso reconhecimento ao Dr. Weaver, representante da I.I.A.A. [*Institute of Inter-American Affairs*], que, identificado com os nossos problemas, vem nos dando a melhor das cooperações. (CBAI, Vol. IV, nº11, nov. 1950: 560)

Em dezembro de 1950, o boletim trouxe um balanço das atividades da comissão⁷¹ entre 1º de julho de 1949 e 30 de junho de 1950. Segundo o documento, o exposto está de acordo com um relatório que Ítalo Bologna, superintendente da CBAI, apresentou a Sr. Clemente Mariani, Ministro da Educação. Os trabalhos realizados só não foram em maior número devido ao fato de que o acordo de prorrogação⁷² só começou a ser executado em dezembro de 1949. Nesta seção do documento, estão apresentadas todas as atividades realizadas: cursos de aperfeiçoamento no Brasil, envio de técnicos brasileiros para os Estados Unidos, estudos para aquisição de equipamentos, organização de séries metódicas e aquisição de livros e mobiliário para a biblioteca da CBAI.

Neste mesmo boletim, também há notícias sobre os cursos de aperfeiçoamento de professores no Brasil, que ocorreram no período. Estes se deram na área de Cultura Geral (Português, Matemática e Ciências Físicas e Naturais) e de Cultura Técnica, no Rio de Janeiro, em Porto Alegre, São Paulo e no Recife. As disciplinas que fizeram parte dos cursos também estão especificadas: Fundamentos da Educação, Metodologia, Revisão de conteúdo da disciplina e estudo do programa vigente, Tecnologia e trabalhos de oficina, Noções de Psicologia Educacional, Metodologia do ensino, Organização de séries metódicas, Organização e direção de oficinas escolares e Auxílios didáticos.

Além dos cursos ministrados no Brasil, foram realizados estágios nos Estados Unidos. Os 10 professores escolhidos tiveram de passar por uma pequena preparação no Rio de Janeiro antes de ir para lá. Tiveram disciplinas como Inglês, Princípios da Educação, Aspectos econômicos e sociais do Brasil, Orientação sobre a vida e o ensino industrial nos Estados Unidos,

⁷¹As páginas referentes ao balanço estão disponíveis como anexo.

⁷²Ao que parece, até 1951 o montante financeiro foi sendo gasto de acordo com a liberação de verbas, que ocorria ano a ano. O Acordo Básico de 1946 foi prorrogado, de fato, em 1951, como já exposto nos itens anteriores.

Introdução ao Ensino Industrial e Material de Ensino⁷³. Outras sete pessoas foram selecionadas para os estudos sobre serviços de orientação educacional, que se pretendia instalar em algumas escolas da rede federal.

Também foram enviados aos Estados Unidos técnicos da CBAI para os estudos referentes à educação feminina, considerada em separado:

[...] trabalho na indústria em ofício a que as moças se aplicam no Brasil, tais como chapéus, costura, corte e etc.; estudo da organização e administração, de pelo menos três escolas de ensino profissional feminino; estudo da organização e orientação dos cursos de educação doméstica para moças; observação e acompanhamento de planos de treinamento de professores de ensino profissional; frequência a cursos intensivos de análise do trabalho; preparo de material didático, organização e direção de oficinas; auxílios visuais e inquéritos profissionais nas indústrias locais. [...] (CBAI, Vol. IV, nº12, dez. 1950: 567)

Neste mesmo período também foram realizados os testes para a seleção e orientação educacional e estudos para a aquisição de equipamento para as escolas (estação eletroquímica e ferramental para oficina em Pelotas, prelo automático vertical em Curitiba, aparelho de “Visual Cast” para Ouro Preto – que já havia sido adquirido, teclados de Linotipia para Belém e Salvador). Foram organizadas séries metódicas de aprendizagem de Ajustagem e Tornearia, Marcenaria e Instalações Elétricas, Corte, Costura e Bordados – estes últimos destinados à educação feminina. Com o dinheiro do financiamento também foi impresso material didático e comprados mobiliário novo e livros para a biblioteca da comissão.

Neste mesmo número há uma notícia sobre a Profa. Nair Maria Becker, responsável pelos estudos sobre a educação feminina nos Estados Unidos. Sua estadia logrou elogios dos norte-americanos: em ofício endereçado ao *Institute of Inter-American Affairs* (I.I.A.A.), o Supervisor de Treinamento de Professores da Universidade da Califórnia, Prof. Melvin L. Barlow escreveu:

[...] desejo enviar-lhe uma nota sôbre a participação de Miss Nair Becker. Seu trabalho durante todo o Curso – participação, interesse e compreensão – foi excelente sob todos os aspectos. Todos os componentes do Curso apreciaram a oportunidade que lhes foi dada de trabalhar com ela e sou de opinião que Miss Becker é verdadeiramente um ponto alto do programa que representa. (CBAI, Vol. IV, nº12, dez. 1950: 573)

Em janeiro de 1951 há um texto do Prof. Rafael Pandolfo, da Escola Técnica de Pelotas, que estava fazendo estágio nos Estados Unidos naquela época. Ele relatou suas

⁷³ Cf. Anexo E.

observações acerca do cotidiano que estava acompanhando – organização administrativa das escolas⁷⁴ e do ensino técnico, material utilizado nas aulas teóricas e práticas, sobre as bolsas concedidas aos alunos, regime de estudos, biblioteca, hierarquia a que estava submetida a organização escolar, condições físicas da escola (iluminação) e equipamentos utilizados. Destacou, inclusive, que os industriais faziam visitas e doações de equipamentos à escola com relativa frequência.

Neste número está noticiada a exoneração de Ítalo Bologna da Diretoria do Ensino Industrial (DEI) e seu conseqüente afastamento da Superintendência da CBAI, tendo voltado para a Direção do SENAI, em São Paulo.

Em fevereiro do mesmo ano há notícias sobre a posse do novo Ministro da Educação, Dr. Simões Filho e do Presidente Getúlio Vargas.

O BOLETIM DA CBAI, ao registrar acontecimento de tão alta importância, expressa ao Presidente Vargas, em cujo anterior governo tomou impulso o ensino industrial, o patriótico e sincero desejo da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial de que o atual Presidente, com a larga experiência de estadista, encaminhe a soluções justas os problemas do povo brasileiro e leve a nossa pátria à grandeza histórica e à prosperidade social que ela tanto merece, como nação independente, pacífica e progressista. (CBAI, Vol. V, nº2, fev. 1951: 605)

Em maio, há o relatório do curso de férias de janeiro de 1950 direcionado aos professores do ensino técnico industrial. De acordo com o exposto, houve uma reunião de planejamento do curso entre os dias 14 e 16 de dezembro de 1949, na qual se decidiram as atividades do mês seguinte. Nesta reunião optou-se pela utilização de dois livros, como material de apoio, com textos traduzidos pela CBAI, denominados “Leituras de Psicologia” e “Noções de Psicologia”.

Ao que parece, os resultados não foram plenamente satisfatórios, a considerar pelos 30 alunos que frequentaram o curso:

[...] Nota-se que há nesses alunos grande falta de atividade intelectual, como leitura de livros, revistas de caráter técnico, leituras literárias e principalmente falta de cultivo da língua, fatores êsses que contribuem para o nenhum desembaraço e atitude eficiente, como alunos.

[...]

Quanto ao ajustamento dos alunos à situação de distância do lar, foi bastante satisfatório. A não ser pequenos distúrbios digestivos causados por diferença de alimentação, notava-se nos mesmos boa disposição e atitude sadia. [...] (CBAI, Vol. V, nº5, mai. 1951: 654)

⁷⁴ *New York Trade School*, fundada em 1881 e situada à rua 67, nº304-320 – New York, ocupando área de mais de 13.000 m². (As informações como citadas no documento.)

Os conteúdos versaram sobre observação sistemática e assistemática, aplicação de prova de nível mental para verificação dos níveis e tipos de inteligência, aplicação de questionários para determinação de traços de personalidade, aplicação de entrevistas para pesquisa da personalidade.

Neste mesmo número há uma mensagem do Presidente Getúlio Vargas acerca do ensino industrial:

Em face de vastos recursos inexplorados, a opção que está proposta ao nosso homem é a de, ou usar os processos primitivos de trabalho, ou mobilizar os recursos técnicos de nossa era. Sendo esta última a solução que evidentemente se impõe, ela só poderá ser adotada, entretanto, pela preparação de especialistas de nível médio e de nível superior. Abaixo do nível universitário, mas já exigindo conclusão de curso ginásial, devemos manter numerosos cursos em escolas técnicas (CBAI, Vol. V, nº5, mai. 1951: 654).

Em junho de 1951 publicou-se um edital convocando interessados em participar de um curso, no Distrito Federal, para orientadores e supervisores do ensino industrial. No item VII, onde há informações sobre o custeio, lê-se:

1. Nenhuma despesa farão os candidatos senão aquela mínima a que se obrigam para a obtenção dos documentos necessários à inscrição.
2. Serão asseguradas aos candidatos todas as passagens necessárias para a prestação das segundas provas, curso e retorno, no caso de não serem aproveitados.
3. Para a realização das segundas provas, terão uma estada de oito dias, com diária de 100 cruzeiros e uma ajuda de custo de 1 000 cruzeiros.
4. Para os que fizerem o curso e que residam fora do Distrito Federal, serão concedidos uma diária de 100 cruzeiros e um reforço na ajuda de custo de 1 000 cruzeiros (CBAI, Vol. V, nº6, jun. 1951: 670)

O financiamento das atividades do curso, que resultaria em contratação, caso os candidatos fossem aprovados na prova final, foi de responsabilidade da CBAI; se acaso o candidato apresentasse conduta moral reprovável, a comissão se reservaria no direito de demiti-lo e lhe obrigar a devolver o dinheiro investido. No edital, os salários estipulados para os cargos de orientador e supervisor do ensino industrial foram de 7 e 8 mil cruzeiros, respectivamente. Os contratos eram válidos por 3 anos, renováveis por mais 3, se assim desejasse a CBAI.

Em setembro de 1951 o Dr. Eldridge Plowden, diretor técnico do *Institute of Inter-American Affairs* publicou um texto onde exprime a necessidade de os professores do ensino técnico estarem sempre atualizados quanto aos conhecimentos da disciplina sob sua

responsabilidade. Para ele, o ideal seria que todos os professores tivessem a oportunidade de estar nos Estados Unidos para fazer os cursos de aperfeiçoamento. Mas, como a possibilidade de atingir a totalidade dos professores era nula, a CBAI estava recrutando professores estadunidenses para as escolas técnicas no Brasil, com a finalidade de atingir o maior número possível de professores.

Seriam oferecidos quatro cursos curtos, que versariam sobre o modo mais adequado de ministrar as lições, de forma que os estudantes conseguissem aprender o conteúdo; o método de estabelecer relações de trabalho entre os professores e os alunos para favorecer a aprendizagem; métodos para aperfeiçoar as técnicas da organização e da direção das oficinas e sobre princípios básicos ou condições de aprendizagem.

Em dezembro de 1951, publicou-se mais um convite para curso. Desta vez, os orientadores educacionais estariam sob supervisão da CBAI e teriam o curso ministrado pela Fundação Getúlio Vargas. As aulas estiveram previstas para o período de agosto de 1951 a fevereiro de 1952, num total de seis meses. O principal objetivo foi levar o “orientador a entender o sentido e o valor da orientação educacional em escolas de ensino industrial”.

Há um quadro em que estão apresentadas as disciplinas que compunham o curso. Algumas delas têm na psicologia seu embasamento teórico: Elementos de Psicologia experimental, Elementos de Psicologia Evolutiva e Elementos de Psicologia da Aprendizagem, por exemplo.

Em março de 1952, foi publicado um documento que especifica os gastos com o ensino industrial, em conformidade com os acordos feitos com a IAF. No ano de 1951, o governo federal despendeu Cr\$ 129.000.000,00, acrescidos de outros U\$ 2.000.000,00 – contrapartida da agência internacional. Descontando-se o valor utilizado para pagar os serviços prestados pelas repartições do ministério, o total do investimento chega aos Cr\$ 140.000,000,00.

De acordo com as especificações do relatório, em 1951, o maquinário destinado às escolas técnicas custou Cr\$ 7.999.988,00 e as obras realizadas no mesmo ano chegaram ao total de Cr\$ 21.403.222,10. Foram contempladas com equipamentos as escolas técnicas (Nacional, de Manaus, de São Luiz, de Recife, de Salvador, de Vitória, de São Paulo de Curitiba e de Belo Horizonte), as escolas industriais (de Belém, de Teresina, de Natal, de Fortaleza, de João Pessoa, de Maceió, de Aracaju, de Florianópolis) e o Curso Técnico de Mineração e Metalurgia. As obras

realizadas foram em Manaus, Recife, Salvador, Campos, Curitiba, Pelotas, Belo Horizonte (escolas técnicas) e em Teresina, Fortaleza, João Pessoa, Maceió, Aracaju, Florianópolis e Cuiabá (escolas industriais).

Em maio de 1952 há trechos do relatório apresentado à CBAI por Armando Hildebrand, que se referem a um curso de férias realizado entre sete de janeiro e 22 de fevereiro do mesmo ano⁷⁵. Nele estão expostos os objetivos do curso; sua organização (local, número de alunos, duração, nome dos professores que o frequentaram, matérias – Metodologia do Ensino Industrial, Organização de Séries Metódicas e Revisão de Conteúdo); o local onde foram feitas as visitas para efeito da aplicação do que foi aprendido no curso (Arsenal da Marinha, Companhia Siderúrgica Nacional, Companhia *GoodYear*, Escola “Roberto Simonsen” do SENAI, *General Motors* do Brasil, Elevadores Atlas S. A., Núcleo do SESI, Estamparia Caravelas, Companhia Progresso Industrial do Brasil); professores que ministraram o curso (Raphael Pandolfo, Werner V. E. Goetze, Gustavo H. Boog e Raul Romano Rangel, sendo que os três primeiros estudaram nos Estados Unidos por conta da CBAI); nomes dos professores que frequentaram o curso (em todo o Brasil, num total de 30) e o conteúdo programático das matérias oferecidas.

Ao final, os professores responderam a um questionário sobre suas impressões do próprio curso e sobre o ensino industrial, no geral. Este material, de acordo com o que Hildebrand expôs no relatório, ficou sob a responsabilidade do Diretor Técnico da delegação americana da CBAI.

Há, também, conclusões sobre os resultados do curso e sugestões a serem apreciadas nos seguintes. Apresentaram-se diversos argumentos para dizer que este foi o melhor curso de férias já organizado e oferecido pela CBAI: foi um curso essencialmente prático, as atividades foram incorporadas à prática do trabalho cotidiano, o planejamento dos trabalhos foi melhor elaborado, os professores estavam mais seguros da matéria que lecionaram, o curso foi dado a um número reduzido de alunos, os alunos se mantiveram entusiasmados durante todo o curso, o pagamento das despesas diárias foi elevado para Cr\$ 100,00 – o que contribuiu para que não houvesse dificuldades financeiras, as visitas foram bem conduzidas e não houve preocupação

⁷⁵ Nos boletins aos quais obtivemos acesso, não há menção a este curso de férias. Pode ser que esteja justamente nos boletins que nos faltam.

com a avaliação no final do curso. As sugestões foram para que o tempo de curso seja maior, mais material para sua realização, turmas menores de alunos e maior assistência a eles.

Em abril de 1953, há novas notícias sobre o andamento das quantias financeiras despendidas para o ensino técnico. A tabela abaixo indica o conteúdo presente neste número do boletim.

Boletim	Escola	Gastos até 1953 (em Cr\$)	Orçamento total previsto (em Cr\$)
abril/1953	Escola Técnica de B. Horizonte	12.149.787,80	50.000.000,00
	Escola Técnica de Aracaju	—	—
	Escola Técnica de Curitiba	14.232.806,00	—
	Escola Industrial de Cuiabá	7.718.397,00	14.000.000,00
	Escola Técnica de Campos	974.200,00	30.375.703,00
	Escola Técnica de Florianópolis	10.094.812,00	23.427.220,00
	Escola Industrial de Fortaleza	11.198.600,00	—
	Escola Industrial de João Pessoa	7.523.364,10	19.478.969,00

Tabela 4 - Gasto com o Ensino Técnico em 1953

Fonte: *Boletim da CBAI*, abril de 1953. Para a Escola Técnica de Aracaju, era necessário confirmar a posse do novo terreno para prosseguir a obra. Não há dados sobre o orçamento total previsto para a Escola Técnica de Curitiba e para a Escola Industrial de Fortaleza.

É importante destacar que em nenhum momento estão mencionadas as relações bilaterais neste relatório; ao que parece, o despendimento dos valores partiu exclusivamente do governo brasileiro⁷⁶.

No mês de julho de 1953 são noticiados alguns fatos que parecem revelar mudanças na administração da CBAI. O Prof. Flávio Penteado Sampaio assumiu a diretoria da comissão, ao mesmo tempo em que o Ministério da Educação e Saúde recebeu o novo ministro, Antônio Balbino de Carvalho Filho. Ambos recebem a visita de Willfred Mauck, diretor da Divisão de Educação do IIAA, por ocasião da assinatura do termo aditivo, em 29 de julho.

O termo prorrogou o acordo de 14 de julho de 1950. Por este, ambas as partes se comprometeram a contribuir com outras quantias – não mencionadas no boletim – dando continuidade à parceria com os estadunidenses.

A 29 de julho do corrente ano, realizou-se a cerimônia da assinatura do **Térmo Aditivo** ao Acôrdo, celebrado em 14 de outubro de 1950, entre o nosso Govêrno e o Govêrno dos

⁷⁶ Os dados foram fornecidos pela Divisão de Obras de Ministério.

Estados Unidos, para a realização de um programa de cooperação educacional, no campo do ensino industrial. (CBAI, Vol. VII, nº7, jul. 1953: 1087, grifo do autor)

Em setembro de 1953, o boletim noticiou a visita do Chefe da Delegação Americana na CBAI, Eldridge Plowden, ao escritório da comissão naquela cidade.

O Dr. Plowden mostrou-se bem impressionado com o progresso do programa de TWI, em São Paulo. Interessou-se especialmente pelos métodos utilizados na seleção de pessoas para esse importante trabalho e pelos participantes dos grupos de treinamento de instrutores. (Vol. VII, nº9, set. 1953: 1118)

No mesmo mês (setembro de 1953), o boletim noticiou um curso de TWI que a CBAI havia oferecido a algumas empresas interessadas em aplicar o método na formação de seus líderes⁷⁷. Entre 8 e 12 de setembro, ocorreram as duas fases do curso, a saber:

J.I.T. – (Ensino correto de um trabalho) para dar ao Mestre ou Supervisor noção e prática de como iniciar operários em novos trabalhos ou ensinar um trabalho a novos operários.

J. R. T. – (Relações de trabalho), para dar ao Mestre ou Supervisor a prática de como promover trabalho em equipe *e evitar ou solucionar problemas de comportamento no trabalho*. (Vol. VII, nº9, set. 1953: 1120, grifo nosso)

Em janeiro de 1954 o Boletim da CBAI noticiou a solenidade de abertura de mais um curso de férias para professores do ensino industrial. De acordo com a notícia, os trabalhos se iniciaram no dia 18 de janeiro simultaneamente no Rio de Janeiro, Recife, São Paulo e Porto Alegre. Na cerimônia de instalação dos cursos do Rio estiveram presentes

[...] os Srs. Eldridge Plowden, Chefe da delegação americana da CBAI, [...] J. Russel Andrus, Diretor da Divisão de educação do ‘Bureau’ de Serviços Públicos dos Estados Unidos e Oliver Caldwell, Diretor da Divisão de Educação Internacional, do mesmo país. (CBAI, Vol. VIII, nº1, jan. 1954: 1182)

Em março de 1954, o Boletim noticiou novamente o curso de férias, acrescentando que também se realizaram tarefas exclusivamente para mulheres⁷⁸.

Em julho/agosto divulgou-se notícia para seleção de orientadores do ensino industrial. Os candidatos passariam por um curso de formação e os aprovados passariam a exercer o cargo. O período de inscrições ficou aberto de 19 de agosto a 3 de setembro de 1954 e

⁷⁷ Em novembro e dezembro de 1953 há, novamente, notícias sobre cursos a empresas que se interessaram pelo método. Os que viessem procurar a ajuda da CBAI, poderiam esperar que seriam atendidos.

⁷⁸ As páginas podem ser visualizadas no Anexo F.

deveriam ser feitas na sede da CBAI⁷⁹ e nas escolas industriais e técnicas federais, onde se poderia consultar o edital.

Também neste boletim (julho/agosto de 1954), se noticiou a chegada de mais um técnico norte-americano como colaborador da CBAI⁸⁰.

Em setembro/outubro de 1954, houve notícia sobre a presença de um colaborador estadunidense junto à CBAI. Desta vez foi o Sr. Ben C. Fairman, diretor licenciado da Divisão de Ensino Industrial do *Ferris Institute*, estabelecimento de Ensino Técnico Superior do Estado de Michigan.

Além de longa prática no campo da educação, onde trabalhou como professor e administrador, o Sr. Ben C. Fairman foi durante sete anos membro da Comissão de Reabilitação de incapazes da Segunda Guerra Mundial.

Chegado ao Rio no dia 25 de outubro, em companhia de sua esposa, o Sr. Fairman já estava ligado ao Brasil por fortes laços de amizade pois tem uma filha casada com um engenheiro brasileiro, residindo nesta capital.

[...] O Boletim da CBAI deseja ao novo colega feliz permanência no Brasil. (CBAI, Vol. VIII, nº 9-10, set./out. 1954: 1307)

Em novembro/dezembro de 1954 há uma pequena notícia sobre as obras das escolas financiadas pela CBAI:

Eleva-se a onze o número de edifícios novos em construção e a quatro o de reformas e ampliações. Alguns dos novos edifícios são notáveis pela arquitetura, pelo bom gosto e também por atenderem plenamente aos fins a que se destinam.

As obras se encontram em vários estágios – quase concluídas umas, iniciadas outras – todas, porém, progredindo satisfatoriamente.

As dotações orçamentárias para o exercício de 1954 elevam-se a mais de 38 milhões de cruzeiros. (CBAI, Vol. VIII, nº11/12, nov./dez. 1954: 1335)

Em fevereiro/março de 1957, o Presidente Juscelino Kubitschek fez publicar no Boletim alguns números referentes ao financiamento do ensino técnico e informações sobre o andamento da aplicação dos recursos no ano de 1956. Em nenhum momento o texto fez referência às relações bilaterais, mas mencionou quantias em dólares, o que leva a crer que as quantias monetárias internacionais estavam sendo utilizadas conforme previram os acordos.

⁷⁹ Avenida Marechal Câmara, nº 350 – 8º andar, Rio de Janeiro.

⁸⁰ Cf. Anexo K.

[...] Vem o governo consolidando e expandindo o ensino industrial. Tiveram prosseguimento, em 1956, os trabalhos de construção dos edifícios das Escolas de São Luís, Teresina, Fortaleza, Natal, João Pessoa, Recife, Curitiba, Florianópolis, Pelotas e Cuiabá, devendo iniciar-se, dentro de breve prazo, os das escolas de Aracaju, Belém e Ouro Preto. Além das obras citadas, encontram-se em estudo as de construção da Escola Técnica de São Bernardo do Campo, no Estado de São Paulo, e as bases preliminares para convênios com as administrações do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal, visando à construção, respectivamente, das Escolas Técnicas de Novo Hamburgo e Visconde de Mauá. A construção da Escola Técnica de São Bernardo do Campo, no Estado de São Paulo, decorre de acordo firmado entre o Ministério da Educação e Cultura e o Governo daquela Unidade da Federação. O instituto comportará seiscentos alunos internos e será instalado em área de cerca de setenta mil metros quadrados, incluindo conjuntos residenciais para professores e funcionários. Seu custo total se elevará a, aproximadamente, Cr\$ 350.000.000,00, cabendo à União, nos termos do ajuste, a construção e o equipamento e ao Governo do Estado de São Paulo, a manutenção da Escola. As obras dessa escola terão início no corrente ano.

Paralelamente às iniciativas já descritas, cuidou o Governo, em 1956, de amparar e desenvolver a rede de instituições do ensino industrial em todo o país. Foram concedidos Cr\$ 24.760.000,00 em auxílios, mediante convênios, a governos estaduais e entidades privadas, para desenvolvimento de unidades de ensino técnico. Desses auxílios se beneficiaram os Estados do Amazonas, Maranhão, Rio Grande do Norte, Ceará, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás e o Distrito Federal. Para a construção da Escola Técnica de Ouro Preto, que tem caráter urgente, todos os estudos concernentes ao início das obras já foram realizados.

Foi melhorado o equipamento das escolas da rede federal, destinando-se às mesmas Cr\$ 10.360.826,40 e US\$ 430.765,27 para melhoria de laboratórios, gabinetes técnicos, oficinas e aquisição de material de ensino, em geral. Foram contempladas as Escolas Técnicas de São Paulo, Belo Horizonte, Pelotas, Curitiba, Recife, Campos, e as Industriais de Maceió, Belém, João Pessoa e Teresina. (CBAI, Vol. XI, nº2/3, fev./mar. 1957: 1745)

Embora não haja boletins que cubram todo o período a que se propôs a pesquisa, estas foram algumas das passagens que evidenciaram a forma como se deu a aplicação dos recursos previstos pelos acordos. No Boletim da CBAI estão manifestas algumas das provas de que os convênios aconteceram conforme o previsto.

3.2 – O Relatório da USAID - “Um estudo da assistência da USAID ao Brasil (1964-1974) – Relatório Final”

Este documento apenas foi possível de ser consultado por sugestão de uma funcionária da USAID/Brasil que, numa troca de e-mails a respeito dos Acordos MEC-USAID, mencionou a existência de um relatório⁸¹.

Trata-se de um relatório publicado pela USAID em 1985. Neste são avaliados os resultados dos financiamentos concedidos por ela aos diferentes setores da economia brasileira entre 1961 e 1974. Além da análise de dados estatísticos, foram feitas entrevistas com pessoas que tiveram papel importante na execução dos programas de financiamento ou que estiveram diretamente envolvidas com os técnicos da agência.

A inclusão deste documento na pesquisa se fez necessária se for considerado o fato de que os resultados apresentados por ele são o que se considera como a "versão oficial" dos acontecimentos sob o ponto de vista estadunidense, o que inclui a maneira como encararam a abertura do Brasil à sua boa-vontade financeira. Além disso, são evidentes as provas de que os convênios com a USAID foram praticados como previu-se no início.

Em muitos momentos, vê-se o descontentamento da agência em relação aos resultados observados após anos de investimentos no desenvolvimento econômico de países latino-americanos. Ali são expostos alguns dos prováveis motivos que explicam os resultados insatisfatórios e alguns dos argumentos que revelam a forma como eram vistos os acontecimentos pós-1964 pelos Estados Unidos.

O documento traz informações de várias áreas, além dos assuntos referentes à educação brasileira. É importante destacar que este é um relatório geral da assistência técnica e financeira oferecida pelos Estados Unidos, o que significa que os dados não estão separados por área. No que se refere à educação, estes dizem respeito a todos os seus ramos.

No início de 1985, como forma de reunir todas as informações disponíveis sobre a assistência técnica desenvolvida nos países latino-americanos entre 1964 e 1974, a USAID

⁸¹ As mensagens de e-mail trocadas com Isadora Ferreira, funcionária da USAID/Brasil que respondeu aos nossos questionamentos, estão disponíveis nos apêndices.

decidiu incumbir uma equipe de profissionais – da qual fizeram parte C. A. Boonstra, Vincent Rotundo e Harry Carr. Eles visitaram o Brasil e fizeram entrevistas e observações⁸².

Para compor o relatório, foram feitas entrevistas com pessoas que trabalharam diretamente nos programas de assistência financeira da USAID, incluindo o seu representante na embaixada brasileira, Howard Lusk e funcionários consulares no Rio de Janeiro.

Em suas primeiras páginas, o documento faz uma breve análise da situação econômica do Brasil e das decisões tomadas para reverter a situação de subdesenvolvimento do país, considerando que a riqueza produzida não seguia a mesma lógica de distribuição espacial de seus recursos naturais. Neste ínterim, a agência tece elogios quando da criação da Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), em 1959, como uma tentativa de desenvolver melhor a região nordeste do país, alijada que estava da produção de riqueza. Para os estadunidenses, o financiamento bilateral começou a dar sinais de que vingaria principalmente quando o presidente Juscelino Kubitschek demonstrou interesse em fazer parte de um programa de ajuda financeira, já que os recursos internos não se faziam suficientes para levar adiante seu Plano de Metas.

Depois das primeiras conversações entre os governos, o então *Institute of Inter-American Affairs* decidiu por organizar grupos de estudos para avaliar o quanto seria necessário oferecer e a forma pela qual o montante deveria ser gasto. Foi, então, designada a Comissão Articulada Brasil-Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico (*The Knapp/Bohan Mission*). A comissão apresentou 42 projetos e teve 25 aprovados, principalmente pelo *Eximbank* e pelo Banco Mundial. O resultado foi 64 milhões de dólares americanos gastos com projetos de saúde pública, agricultura, treinamento industrial, mineração, crédito agrícola, educação, administração, finanças e segurança públicas. Destes, oito milhões foram gastos com uma campanha mundial para a erradicação da malária. “Até 1960, as operações de assistência técnica no Brasil foram bem estabelecidas. (USAID, 1985: 4)”

A partir do início da década de 1960, a situação política começou a preocupar Washington e, sendo assim, a “ajuda” financeira teve de ser mais incisiva:

⁸²De acordo com o exposto, o estudo se focou nas intenções da assistência financeira e em seus resultados.

Um recém-eleito presidente assumiu o cargo no começo de 1961, ele renunciou poucos meses mais tarde. Seu ex-vice presidente, foi alinhado politicamente com grupos populistas e de esquerda. Simultaneamente, os movimentos camponeses no Nordeste do Brasil estavam causando preocupação política, o que era particularmente perturbador para os EUA, quando vistos no contexto da Cuba de Castro.

Em 1961, quando a USAID começou planejar um programa de assistência financeiro mais amplo, a situação beirou o caos tanto financeiramente, quando politicamente. A inflação estava acelerando, os investimentos declinando e houve fuga de capitais. A economia estava lenta. A capacidade de financiar o desenvolvimento e o pagamento da dívida foi seriamente prejudicada. (USAID, 1985: 5)

Em seguida, os 13 anos de ajuda financeira oferecida pela USAID, de acordo com ela própria, estão divididos em três diferentes períodos: de 1961 a 1964 (quando a economia “estava deteriorada” e os resultados foram visíveis), a partir de abril de 1964 (quando da instalação da ditadura civil-militar no país) e a partir de 1969 (quando o crescimento econômico foi reestabelecido).

Entre 1962 e 1963, novamente pôde ser percebida a desconfiança que os estadunidenses depositavam em João Goulart:

[...] Em 1962 e 1963, os EUA implementou o seu compromisso com relutância em dois empréstimos (US\$ 74,5 e US \$ 25,5 milhões), mais como um gesto de boa vontade simbólica no âmbito da Aliança para o Progresso, do que uma expressão de confiança no programa Goulart. (USAID, 1985: 8)

Em 1962, a USAID ofereceu 31 milhões de dólares para projetos que envolviam alimentação e treinamento de professores. A partir de 1964, a agência se declarou em consonância com os objetivos anunciados como planos pelos governos militares; a fim de incentivar a estabilização econômica – meta dos civis e militares envolvidos no golpe – a USAID despendeu 279 milhões de dólares num curto período:

As operações da AID se expandiram rapidamente. Em nove meses (abril-dezembro de 1964), US\$ 279 milhões de dólares em programas e financiamentos, mais um substancial desembolso de transições dos anos Goulart, foram autorizados. De abril de 1964 a 1968, o total de programas e capital financeiro chegaram próximo de um bilhão de dólares. (USAID, 1985: 9)

A argumentação que esclarece os motivos que levaram os Estados Unidos a se empenharem na “ajuda” financeira é basicamente justificada pelo contexto de Guerra Fria; compreende-se prontamente que a intenção foi desbancar o comunismo das entranhas da sociedade brasileira sob todas as suas formas.

De modo geral, o montante financeiro oferecido pelo governo dos Estados Unidos pode ser visualizado com mais clareza por meio das tabelas que estão disponibilizadas no

relatório. É importante salientar, mais uma vez, que este não disponibiliza dados específicos sobre os financiamentos à educação e, menos ainda, ao ensino técnico, em particular. Todos os valores apresentados são do total de empréstimos concedidos pela agência.

Entre 1961 e março de 1964, a USAID não ofereceu empréstimos à educação, mas apenas um total de 5,8 milhões de dólares em doações.

Brasil: empréstimos, ajuda e doações autorizadas durante os anos Goulart – 1961 a Março de 1964 (em milhões de dólares)				
<i>Empréstimos</i>				
	1962	1963	1964 (jan-mar)	Total
Programas	74.5	25.5	–	100.0
Energia Elétrica	–	23.2	–	23.2
Transportes	–	11.0	16.4	27.4
Indústria e mineração	7.4	2.0	6.9	16.3
Saúde	–	–	6.5	6.5
(Somatória do ano)	81.9	61.7	29.8	173.4

<i>Doações</i>				
Agricultura	1.2	8.8	–	10.0
Educação	3.2	2.6	–	5.8
Saúde / Saneamento	2.4	4.5	–	6.9
Transporte	0.3	1.8	–	2.7
Administração / Segurança Pública	0.6	1.3	–	1.9
Outros	2.4	4.4	–	6.8
(Somatória do ano)	10.1	23.4	–	33.5

Tabela 5 - Relações Bilaterais entre 1961 a março de 1964

Fonte: *Agency for International Development (AID)*

No período seguinte, que vai de abril do mesmo ano a dezembro de 1969, houve um total de 32 milhões de dólares em empréstimos e 12 milhões em doações:

Brasil: empréstimos, ajuda e doações autorizadas durante os anos de estabilização - Abril de 1964 a Dezembro de 1969 (em milhões de dólares)							
<i>Empréstimos</i>							
	1964 (abr-dez)	1965	1966	1967	1968	1969	Total
Programa	200.0	–	150.0	100.0	75.0	–	525.0
Agricultura / Recursos Naturais	15.0	–	20.0	8.4	13.4	–	56.8

Educação	—	—	—	—	32.0	—	32.0
Saúde / Saneamento	—	—	5.1	—	28.8	—	33.9
Energia Elétrica	48.4	60.3	15.1	41.9	27.4	—	193.1
Transportes	14.7	15.0	20.4	13.0	—	—	63.1
Indústria e Mineração	0.8	2.8	14.8	—	—	—	18.4
Diversos	—	11.0	—	—	5.8	—	16.8
[Somatória do ano]	278.0	89.1	225.4	163.3	182.4	—	939.8

<i>Doações</i>							
Agricultura	3.2	1.1	2.1	5.1	3.4	3.2	18.1
Educação	1.7	2.2	1.6	1.9	2.6	2.0	12.0
Saúde / Nutrição	1.5	0.3	0.4	0.4	0.3	0.2	3.1
Transportes	0.5	0.3	0.5	0.3	0.2	0.2	2.0
Administração e Segurança Públicas	1.1	0.7	0.5	0.6	0.6	0.8	4.3
Indústria e Mineração	0.1	—	—	0.3	0.1	—	0.5
Empreendimentos privados	1.4	1.1	0.8	1.1	0.2	0.5	5.1
Trabalho	0.1	0.7	0.5	0.2	0.8	0.8	3.1
Outros	3.6	6.0	6.8	4.8	3.1	2.4	26.7
[Somatória do ano]	13.2	12.4	13.2	14.7	11.3	10.1	74.9

Tabela 6 - Relações Bilaterais entre Abril de 1964 a Dezembro de 1969

Fonte: *Agency for International Development (AID)*

De 1970 a 1974, o total de empréstimos concedidos foi de 50 milhões de dólares, além dos 8,5 milhões de dólares oferecidos em doações:

Brasil: empréstimos em dólares de ajuda e doações autorizadas durante os anos finais - 1970-1974 (em milhões de dólares)						
<i>Empréstimos</i>						
	1970	1971	1972	1973	1974	Total
Agricultura	—	15.0	—	7.6	—	22.6
Educação	50.0	—	—	—	—	50.0
Saúde / Saneamento	25.0	—	—	7.6	—	32.6
Energia Elétrica	—	2.5	—	—	—	2.5
Transportes	—	25.0	—	—	—	25.0
Indústria e Mineração	—	25.0	—	—	—	25.0
Ciência e Tecnologia	—	—	—	15.0	—	15.0
[Somatória por ano]	75.0	67.5	—	30.2	—	172.7
<i>Doações</i>						

Agricultura	3.3	3.0	2.0	_	_	8.3
Educação	2.8	2.6	3.1	_	_	8.5
Administração e Segurança Pública	0.6	0.4	0.1	_	_	1.1
Trabalho	1.0	0.4	0.6	_	_	2.0
Outros	4.2	4.4	3.6	_	_	12.2
[Somatória por ano]	11.0	10.8	9.4	_	_	32.1

Tabela 7 - Relações Bilaterais entre 1970 a 1974

Fonte: *Agency for International Development (AID)*

Além dos investimentos apresentados nas tabelas, o relatório demonstrou preocupação em justificar os objetivos de uma outra modalidade de ajuda, muito praticada pela agência – especialmente no que tange à atuação da CBAI em relação ao ensino técnico brasileiro. É o caso da assistência técnica.

O foco das operações da AID esteve uma vez mais na assistência técnica, nas menores necessidades de infraestrutura e na melhoria dos recursos humanos e instituições. A assistência estava sendo fornecida por empréstimos do setor de entidades brasileiras, um tipo de assistência que começou em 1968 com empréstimos para educação, saúde e saneamento. (USAID, 1985: 19)

Neste relatório, ficam claros os objetivos gerais que nortearam as ações da USAID: os financiamentos e, mesmo as “doações” concedidas, vislumbraram o desenvolvimento da economia capitalista brasileira, de modo que o país, de dimensões continentais e de grande valor político para as relações internacionais na América Latina, fosse inserido no sistema global de relações econômicas de tipo capitalista.

Considerações Finais

A discussão sobre a formação de uma fração da classe trabalhadora posta a partir das ações do governo brasileiro em associação com os Estados Unidos certamente suscita muitos pontos que merecem análise.

Em muitos momentos, vê-se a utilização de pretextos para justificar as ações do Estado, em detrimento da causa real que o levou a tanto. Será mesmo que a intenção da cooperação bilateral era apenas a garantia de amizade, maior compreensão entre os povos e que se assegurasse o “intercâmbio de ideias e de processos pedagógicos, no campo da educação profissional”? A simples leitura do relatório publicado pela USAID garante a resposta negativa. A referência ao povo nordestino não se faz com a compaixão que se espera de alguém que esteja preocupado com as mínimas condições de sobrevivência da pessoa humana. O nordeste brasileiro é visto, pela USAID, como uma região que precisa acompanhar o desenvolvimento do restante do país, para não alijar-se de qualquer etapa do modo de produção capitalista. Não importa se os trabalhadores terão condições de trabalho, ou mesmo de poder decidir sobre seu próprio cotidiano de atividades e sua vida financeira. Também não foi considerada a autoridade moral dos operários que construíram a riqueza do país e, menos ainda, se desprende respeito para com eles.

Doar quantias monetárias a um país que se estava por fazer, significava construí-lo à sua maneira. As doações não se fizeram com o fim de ajudar os latino-americanos a alcançarem condições de sobrevivência adequada e dignidade. Pelo contrário, buscou-se que a economia brasileira pudesse acompanhar a correlação de forças por que passavam as relações internacionais no seio do modo de produção capitalista. Apesar de parecer que havia preocupação com as condições de vida da população nordestina, os objetivos não foram os humanitários; foram sim, economicamente calculados pelos donos dos meios de produção que buscavam a acumulação de capital a fim de manter intacta a posição que ocupavam.

O Estado brasileiro agiu como protagonista na correlação de forças entre empresários e classe trabalhadora. A lógica do modo de produção capitalista se deu através da legislação educacional para a formação da mão de obra. Suas ações objetivaram manter os operários sob controle político e moral – em favor da classe dominante que, por sua vez, deu sustentação política e econômica aos governos que a representaram.

É muito mais apropriado dizer que as classes dominantes no Brasil estavam ocupadas em participar da correlação de forças, como coadjuvantes. Não intencionaram ser independentes e, mesmo se houvesse este desejo, não seria possível, já que as relações estabelecidas se deram seguindo a premissa de que deve haver dominadores e dominados. Equivale dizer que houve uma forma de colonização velada e consentida, já que não havia meios de o país se fazer independente: “[...] Em síntese, as economias dependentes foram transformadas em mercadoria, negociáveis à distância, sob condições seguras e ultralucrativas.” (FERNANDES, 1973: 17)

Em suas publicações, a USAID se utiliza de termos como “país hospedeiro” e “alienígena”. É certo que estas palavras e expressões podem mesmo ser empregadas no sentido que se pretendeu dar a elas. Mas, para além disto, é possível inferir que em seu uso há uma carga ideológica bastante considerável. Hospedar algo significa dar abrigo, mas também pode significar fazê-lo por um parasita, por alguém que suga as suas necessidades, vitais ou não. Para o Brasil, as relações bilaterais não trouxeram ganhos significativos do ponto de vista financeiro, já que a contrapartida brasileira nos convênios sempre foi em maior valor ao oferecido pelos Estados Unidos. Ora, assinar convênios de cooperação e ter de gastar mais que o proponente da ajuda para atingir os objetivos propostos, não foi uma alternativa vantajosa ao Brasil.

Por outro lado, há o fato de que, quando se referem ao Brasil, as agências se utilizam do termo “alienígena”. A palavra quer dizer estrangeiro, estranho. O Brasil e sua cultura foram considerados estranhos pelos estadunidenses e teve que assimilar a cultura norte-americana como sendo a correta e mais adequada às necessidades de quem estava por se inserir definitivamente na correlação de forças global.

A análise cepalina da relação entre o centro e a periferia do sistema explica bem o movimento por que passaram os países latino-americanos no contexto. O desenvolvimento, para uma e outra parte, é desigual a ponto de o comportamento do centro em relação à periferia gerar sérios problemas para os últimos (BIELSCHOWKY, 2000). Esta formulação, aplicada ao contexto em que se assinaram os convênios entre Brasil e EUA, evidencia uma contradição. À medida que o Brasil preparava mão-de-obra com ideário importado dos Estados Unidos pelos acordos, a riqueza produzida pelos operários, depois de formados, não seria dividida entre eles. Seria de usufruto das classes que participaram desse arranjo e, articuladas que estavam,

transfeririam, novamente, o capital aos Estados Unidos. Ou seja, quem trabalha e produz tudo o que existe, não usufrui de condições mais dignas de existência.

Outra questão é o fato de que os Estados Unidos tiveram privilégios assegurados quando da operacionalização dos acordos. Se a intenção era fornecer ajuda e doações a um país menos favorecido econômica e financeiramente, por que motivos as vantagens foram garantidas ao país que se propôs a fornecer os valores? A resposta é, obviamente, mais um exemplo de que eles não estavam interessados em resolver os problemas econômicos brasileiros, mas sim os seus próprios enquanto protagonistas da acumulação de capital a nível mundial.

Cabe observar também que, os processos pedagógicos foram apenas uma das esferas nas quais os estadunidenses pretenderam intervir. A melhoria da organização administrativa da máquina pública brasileira foi um objetivo perseguido a todo custo. De acordo com a avaliação dos técnicos da USAID, o insucesso dos acordos se deu porque havia alta rotatividade das equipes nos postos de comando. Dessa forma, os brasileiros estariam se organizando de um modo não desejado pelos Estados Unidos.

A assistência técnica estadunidense não serviu unicamente à melhor utilização dos recursos. Afinal de contas, não seria necessária a supervisão dos técnicos aos convênios se apenas fossem construídas escolas técnicas ou comprado maquinário para equipá-las. A tecnocracia deu o tom para a forma como o Estado deveria se organizar, inclusive com a sugestão de aparatos burocráticos.

Buscou-se impor uma nova concepção de educação, como um todo. As relações bilaterais para o ensino técnico industrial foram a forma mais fácil de instalar no “país hospedeiro” o ideal de educação liberal e toda a carga ideológica trazida com ele. Os acordos instrumentalizaram a burguesia na diferenciação dos indivíduos por meio do ensino, ao mesmo tempo em que se buscava a unidade social. Mesmo parecendo paradoxal, era necessário que, sendo parte de um todo, cada indivíduo desempenhasse sua função para o bom desenvolvimento das relações humanas. Ser cidadão passou a pressupor a necessidade de ter uma profissão reconhecida por lei e, para além disto, estar registrado burocraticamente perante o Estado.

Na ideia de diferenciação social está intrínseca a premissa da desigualdade entre os indivíduos, justificativa para a existência das classes sociais. Na democracia liberal, a igualdade refere-se a dois princípios: a igualdade perante a lei e a igualdade dos direitos civis e políticos.

Por natureza, todos os seres humanos são igualmente dotados de razão e têm direito à liberdade, à vida, à segurança e à propriedade. Na sociedade, portanto, todos têm o direito à educação. Porém, não se trata do direito à igualdade socioeconômica como propõem as sociedades igualitárias.

A burguesia trouxe a reivindicação moderna da igualdade social, e com ela a crença de que era preciso destruir a antiga ordem, que entravava o pleno desenvolvimento das transformações econômicas. Fazia-se necessário instalar a liberdade de comércio, a independência de movimentos e a igualdade de direitos, para que cada um pudesse trocar livremente suas mercadorias. [...]

Entretanto, esta promessa não se realizou para os trabalhadores, para os quais não basta a destruição dos privilégios de classe, faz-se necessário a abolição das próprias classes, não é suficiente exigir a igualdade civil e política, mas fundamentalmente, a igualdade econômica e social. É nesta fronteira que se situa a diferença da concepção burguesa da concepção proletária de igualdade e é também aí onde são definidas as possibilidades reais do exercício da cidadania por parte dos trabalhadores. (MACHADO, 1989: 26-27)

Além disto tudo, está a questão das relações internacionais no período. A Aliança para o Progresso foi um programa que movimentou todos os envolvidos para evitar a “ameaça comunista”. Os discursos atacaram veementemente o bloco socialista, representado pela União Soviética, mesmo que fossem reconhecidos os avanços que estes estavam por conquistar em relação à ciência e tecnologia. A Guerra Fria foi, indubitavelmente, de posições ideológicas antagônicas que buscaram se aniquilar.

[...]. A reação latino-americana nem sempre seguirá padrões norte-americanos. Mas podemos encontrar motivos de confiança no fato de que os latino-americanos estão evidenciando crescente determinação de criar e manter instituições políticas livres e de defender-se contra a atual forma de escravização imperialista que está sendo pregada por Moscou, Pequim e seus cúmplices de Havana. (DREIER, 1962: 24)

Por outro lado, merecem destaque alguns fatos que ocorreram quando se estavam pesquisando preços para a compra dos equipamentos financiados pelo BID. Neste contexto, mesmo estando alinhado com o bloco capitalista, o Brasil chegou a comprar máquinas de países do Leste Europeu – no extremo oposto da disputa ideológica. O deputado Márcio Moreira Alves ofereceu justificativa para o caso, afirmando que na compra de máquinas não há ideologia. O argumento do deputado é convincente, mas o contexto político brasileiro oferece dúvidas. Ele mesmo não descartava o fato de que a importação de métodos e tecnologias estrangeiros era ferramenta imprescindível para o desenvolvimento da economia brasileira.

É certo que os questionamentos de quem se opunha aos contratos entre os dois países, por vezes se apresentaram em posições antagônicas: há críticas à forma como se deram os

acordos, mas ao mesmo tempo não se viu outra possibilidade que não fosse “copiar os modelos estrangeiros”. Em que medida os opositores das relações bilaterais realmente se opunham a elas? É certo que as relações internacionais estavam tão bem arranjadas pela ideologia capitalista na Guerra Fria, que não se poderia imaginar uma outra opção que não a sociedade plena de consumo proposta pelos Estados Unidos. Sem outra saída, consumir, explorar e acumular foram o alvo das elites articuladas. Isto quer dizer também que a existência de uma ideologia dominante significou a perda total de autonomia cultural pelas outras classes, dando corpo à colonização ideológica destas (FURTADO, 1974: 84).

[...] Coerente com sua lógica econômica e política, o poder burguês fez da *iniciativa privada* e de seu SISTEMA um verdadeiro bastião, que protege e une os interesses privados internos e externos (agora associados ao poder público também ao nível econômico). Em nome do “desenvolvimento econômico acelerado”, ampliou-se e aprofundou-se, portanto, a incorporação da economia nacional e das estruturas nacionais de poder à economia capitalista mundial e às estruturas capitalistas internacionais de poder. [...] (FERNANDES, 1974: 219-220, grifos do autor)

Para o sucesso dos desígnios burgueses, era necessário que os operários pudessem reproduzir a organização fabril que aprendiam nas escolas, também em suas vidas. Esperava-se formar um cidadão com moral e bons costumes, no sentido mais amplo do termo. Aos finais de semana, os operários não deveriam se preocupar com nada que pudesse comprometer a lida durante a semana. Fica claro, portanto, que a alienação do trabalhador foi uma opção perseguida pelos dirigentes do ensino industrial – já no momento do preparo para o trabalho.

Para o redator dos *Pedidos de Financiamento ao BID*, o aluno do ensino industrial deveria aprender apenas a manusear determinado equipamento e saber se comportar perante a administração da fábrica. Ora, não seria interessante que a formação do educando fosse um tanto mais ampla? A formação da massa de mão de obra foi o único intento da educação técnica. Jamais se pensou em formar operários talentosos tecnicamente e cidadãos críticos porque, se assim fosse, poderia haver o questionamento do processo produtivo opressor do qual faziam parte.

Nas fontes levantadas, o taylorismo foi a doutrina que justificou as ações dos Estados em relação aos investimentos no ensino industrial.

[...] Os defensores do taylorismo consideravam o termo racional como um conjunto de estratégias para a reorganização do trabalho (e da própria vida cotidiana), de acordo com

princípios técnicos considerados “científicos”, desenvolvidos por especialistas, negando todo e qualquer método empírico baseado na experiência, na prática e na tradição. [...] (MÜLLER, 2009: 86-87)

Parcelando as funções e fixando o operário em apenas uma delas, se conseguia o máximo de eficiência na produção das mercadorias para maximizar o lucro do patrão. É claro que não havia preocupação com a autonomia do operário. A divisão social do trabalho desumaniza o homem na medida em que tira sua capacidade de escolha em relação ao seu próprio trabalho, sobre sua vida; a existência humana só é possível através do processo pelo qual o homem tem de produzir sua própria materialidade, isto é, o homem só o é pelo trabalho. Isto quer dizer que, quando se decidiu por introduzir os princípios tayloristas no cotidiano das fábricas – e das escolas que formavam os operários para elas –, se estava intencionando desarmar os trabalhadores em relação à sua condição de ser pensante, membro da coletividade e construtor da própria existência.

O processo de industrialização impunha certas necessidades a serem atendidas já na formação da mão-de-obra. Se nas fábricas a divisão social do trabalho era a regra a ser seguida, os trabalhadores deveriam ser formados para tanto: diferentes tarefas devem ser desempenhadas por diferentes profissionais para que o processo produtivo seja proveitoso⁸³. Deveriam, portanto, existir cursos técnicos que formassem trabalhadores aptos a desenvolver tarefas muito específicas. A intenção foi manter os trabalhadores separados por funções que os distanciassem uns dos outros e impedir que se organizassem numa classe com objetivos claros e bem delineados na cadeia do processo produtivo.

Sua capacidade de decisão sobre seu trabalho foi limitada por uma classe que tinha como pressuposto aumentar ainda mais o abismo existente entre ela e quem realmente edifica e constrói tudo o que existe. Aqui é evidente que as classes dominantes sofrem com o medo-pânico da classe trabalhadora e, para qualquer manifestação desta, aquelas agem com o máximo de intolerância possível, para manter os trabalhadores desmobilizados e desorganizados, garantindo o sucesso de funcionamento do modo de produção. Pode-se dizer, portanto, que o investimento

⁸³ O IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho, criado em 1931 –, encabeçava as célebres “campanhas contra o desperdício”, nas quais, pregava-se, deveriam ser empregados técnicos para aumentar a produtividade do trabalho dos engenheiros (GEIGER, 1940, p. 271, apud CUNHA, 2000, p. 122-123)

no ensino industrial proporcionado por países que estão na condição de centro do sistema, é um mecanismo utilizado pelos grupos dominantes na intenção de fazer da classe trabalhadora mera reprodutora da ordem estabelecida.

No seio da elite burguesa, há ainda as relações corporativistas, que se manifestam como forma de dominação. Esta articulação revela muito a respeito da ação das frações burguesas em defesa da propriedade privada, na medida em que buscam assegurar sua condição de superioridade em relação aos que não detêm a propriedade dos meios de produção. Sua interpenetração na esfera pública é também sinônimo de garantia de poder.

Por fim, cabe aqui uma discussão sobre a construção da História da classe trabalhadora no Brasil. A escolha das fontes não permite que ela seja construída “de baixo para cima”. As ações do Estado delineadas nas leis dão forma a um movimento de cúpula que deixa a massa da população à margem do processo.

Os que se opuseram aos acordos foram pessoas que não tinham relação direta com a classe trabalhadora ou mesmo pretendiam falar por ela, sem que dela fizessem parte – como é o caso dos estudantes da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP). Com um grêmio organizado, publicaram notas e artigos se dizendo contrários à penetração norte-americana na Educação brasileira. Mas não eram trabalhadores e representavam a elite do país, à época.

Afinal, o imperialismo necessita de um Estado politicamente forte, com o fito de levar avante uma política de expansão e de conquista de novas colônias, caminhando para concretizar assim, o seu ideal de exercer uma influência internacional a fim de transformar todo o mundo numa esfera única de investimento. (REVISÃO, maio 1967: 127)

As elites brasileiras subestimaram os trabalhadores, tratando-os como massa amorfa que deve servir apenas à produção de bens materiais. Afinal de contas, esta é a forma mais cômoda de garantirem sua condição de parasitas na ordenação social.

Referências

Fontes Primárias

ALVES, M. M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Acordos, contratos, convênios**. *Diretoria do Ensino Industrial*. Brasília: MEC 1967. 552 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em 11 de agosto de 2010.

_____. Decreto-Lei n. 9.724, de 3 de setembro de 1946. Aprova o Acordo celebrado entre o Ministério da Educação e Saúde e a *Inter-American Educational Foundation Inc.*, sobre educação industrial vocacional, e dá outras providências. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em 25 set. 2011.

_____. Decreto Legislativo n. 1, de 30 de janeiro de 1951. Aprova o Acordo entre a República dos Estados Unidos do Brasil e “*The Institute of Inter-American Affairs*”, para realização de programa de cooperação educacional. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em 29 set. 2011.

_____. Decreto n. 59.355, de 4 de outubro de 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto n. 58.653/66. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em 25 set. 2011.

_____. Decreto n. 1.880, de 14 de dezembro de 1962. Cria o Grupo de Coordenação de Comércio com os Países Socialistas da Europa Oriental - COLESTE, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 21 out. 2010.

_____. Decreto n. 53.041, de 28 de novembro de 1963. Atribui ao Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial os serviços técnicos realizados pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial e dá outras providências. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em 28 set. 2011.

_____. Decreto n. 59.607, de 28 novembro de 1966. Regulamenta a Lei nº 5.025, de 10 de junho de 1966, e o Decreto-lei nº 24, de 19 de outubro de 1966, que dispõe sobre o intercâmbio comercial com o exterior, cria o Conselho Nacional do Comércio Exterior e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 out. 2010.

_____. Decreto n. 62.225, de 5 de fevereiro de 1968. Reestrutura o Grupo de Coordenação de Comércio com os Países Socialistas da Europa Oriental - COLESTE - e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em 18 out. 2010.

_____. Termo Aditivo para prorrogação do programa cooperativo de Educação Industrial, entre a República dos Estados Unidos do Brasil e a *International Cooperation Administration*, agência

do governo dos Estados Unidos da América. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 fev.1961. Seção I, p. 1297. Disponível em: <www.jusbrasil.com.br>. Acesso em 20 set. 2011.

USAID, **Aliança para o Progresso**. Recursos Humanos para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1965.

Bibliografia

ARAPIRACA, J. de O. **A USAID e a educação brasileira**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

BARBOSA, R. de C. R.. **Os planos de desenvolvimento e a Educação: de Juscelino Kubitschek ao regime militar**. 2006. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

BEEBY, C. E. **Educação e Desenvolvimento Econômico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

BIELSCHOWSKY, R. (org.) **Cinquenta anos de pensamento na CEPAL**. Rio de Janeiro: Record, 2000. V. 1, Tradução de Vera Ribeiro.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, C. da. **Educação e Autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo, Editora Cortez, 1981.

CUNHA, L. A. “A Educação e a construção de uma sociedade aberta”. In: _____. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____; GÓES, M. de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DREIER, J. (coord.). **A Aliança para o Progresso – Problemas e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1962.

DREIFUSS, R. A. **1964: a conquista do Estado – Ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1981. Tradução: Laboratório de Tradução da Faculdade de Letras da UFMG.

FALCÃO, L. Q.; CUNHA, L. A. Ideologia, política e Educação: a CBAI (1946/1962). **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 7. - janeiro/julho 2009. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/contemporanea-numeros-n7.html>>. Acesso em: 14 out. 2011.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

_____. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FREITAG, B. **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva – Um (re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista**. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1989. 3a Ed.

FURTADO, C. **Brasil – A construção interrompida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Análise do Modelo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1972.

_____. **O Mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1997.

GORDON, L. **O Progresso pela Aliança**. Rio de Janeiro: Record, 1962.

HABERT, N. **A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. São Paulo: Ática, 1996. (Série Princípios)

HOBSBAWM, E. **A Era dos Extremos**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2009. 2a Ed.

IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1975. 3a Ed.

LOMBARDI, J. C. “Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels”. In: LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. **Marxismo e Educação – debates contemporâneos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

McNAMARA, R. **Cem países, dois bilhões de seres – A dimensão do desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1974.

MÜLLER, M. T.. **A lousa e o torno**: a Escola SENAI Roberto Mange, de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 2008. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MOURA, G. **Tio Sam chega ao Brasil** - a penetração cultural americana. São Paulo: Basiliense, 1985.

NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira na produção do mito do desenvolvimento**: da USAID ao BIRD. Campinas, SP: UNICAMP, 1998. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1998.

PAIVA, V. Sobre o conceito de “Capital Humano”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 185-191, julho/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 12 mar. 2011.

PEREIRA, L. **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

PINA, F. Acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968). In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, 19., 2008, São Paulo. **Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão**. São Paulo: ANPUH, 2008. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br>>. Acesso em 14 out. 2011.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.

ROSTOW, W. W. **Etapas do desenvolvimento econômico – um manifesto não-comunista**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978. 3a. Ed.

SAMPAIO JUNIOR, P. de A. Furtado e os limites da razão burguesa na periferia do capitalismo. **Revista da Universidade Federal de Uberlândia – UFU** – julho, 2002.

SANFELICE, J. L. “Dialética e pesquisa em educação”. In: LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. **Marxismo e Educação – debates contemporâneos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SANFELICE, J. L. Estado e Política Educacional. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. “Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes”. In: LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. **Marxismo e Educação – debates contemporâneos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. 3a Ed.

SILVA, G. do C. e. **Geopolítica do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1967.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento – a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SOUZA, M. I. S. **Os empresários e a educação – O IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1981.

TOLEDO, C. N. de. **O Governo Goulart e o Golpe de 64**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **ISEB: Fábrica de Ideologias**. São Paulo, Editora Ática, 1982.

TOMMASI, L. de; HADDAD, S.; WARDE, M. J. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 2007. 5a. ed.

VARGAS, G. D. Carta Testamento. In: IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1975. 3a Ed.

ANEXOS

ANEXO A – Discurso do Senador Lima Teixeira, em 1962

— 399 —

Sr. Presidente, encontra-se nesta Casa do Congresso, já em apreciação nas suas Comissões Técnicas, o Projeto de Lei n.º 12/62 aprovado na Câmara dos Deputados, do nobre e operoso Deputado Aarão Steinbruck, do Estado do Rio de Janeiro, que determina pagar-se o 13.º mês de salário, cada ano, por ocasião das festas natalinas.

Teve este projeto extraordinária repercussão em todo o País, e podemos considerá-lo vitorioso pelos seus elevados propósitos de amparar as classes menos favorecidas pela fortuna.

Este justo amparo surge justamente quando são maiores as dificuldades de vida do povo ante o encarecimento de todas as utilidades motivadas pela desenfreada inflação de nossa moeda.

É justo que durante as comemorações natalinas, quando toda a humanidade procura desarmar os espíritos para devotar-se aos festejos e hosanas pela data do nascimento do Menino Jesus, que se contribua financeiramente, ofertando os meios necessários a que cada lar modesto possa também participar das merecidas alegrias no aconchego da família.

Sr. Presidente, antecipando minha manifestação em favor do projeto do 13.º mês de salário, aprovado pela Câmara dos Deputados, e fazendo um apelo aos ilustres colegas para a sua rápida tramitação nesta Casa, quero desde já sugerir e apresentar emenda no sentido de corrigir uma falha neste projeto. Nele faltou incluir os pensionistas e aposentados dos Institutos de Previdência. São justamente essas criaturas já envelhecidas ou inválidas, sem meios para um esforço maior em busca das necessidades familiares, que mais carecem de uma ajuda extra, que o décimo terceiro mês de salário propicie às famílias modestas.

Sr. Presidente, Srs. Senadores, com esta justificativa, irrefutável, proponho que se estenda o benefício da lei do 13.º mês de salário a todos os pensionistas e aposentados da Previdência Social.

Sinto-me bem em patrocinar esta causa, porque há muitos anos nas minhas indústrias e iniciativas pessoais, sempre nos antecipamos em todas as medidas sócio-financeiras, capazes de amenizar as dificuldades de vida de nossos operários.

O SR. PRESIDENTE (Moura Andrade) — Há oradores inscritos.

Tem a palavra o nobre Senador Lima Teixeira.

O SR. LIMA TEIXEIRA — Sr. Presidente, Srs. Senadores, um dos temas mais debatidos pela imprensa e pelos políticos é o da Aliança para o Progresso. Recordo-me de que o Sr. Juscelino Kubitschek de Oliveira, quando Presidente da República, depois de várias sondagens e entendimentos com os países deste hemisfério, lançou a semente da Operação Pan-Americana. Criou, em seguida, a Comissão denominada dos Vinte e Um que se destinava a elaborar o programa a ser levado a efeito. Chegamos a reunir em Brasília representantes de vários países sul-americanos e, inclusive, contamos com a presença do Chefe de Departamento de Estado, dos Estados Unidos da América do Norte. Quando os objetivos da operação Pan-Americana foram delineados e tomavam corpo, os Estados Unidos da América do Norte tomaram a frente e fizeram então a mudança do nome, que passou a ser "Aliança para o Progresso".

De certo modo fomos burlados, porque a iniciativa coube ao Brasil. Como os objetivos eram os mesmos, só pôdíamos apoiar a idéia que frutificava e vinha justamente ao encontro de nossas aspirações — o combate ao subdesenvolvimento.

Com a visita do Sr. Presidente João Goulart à grande Nação amiga do norte, essa esperança tomou novo alento porque já nos debates travados na Conferência de Punta Del Este, o nosso representante dera ênfase especial a Aliança para o Progresso.

O ex-Presidente Juscelino Kubitschek entretanto não confia na atuação da Aliança para o Progresso. Há poucos dias comentário de S. Ex.ª nada favorável a ela, e que envolvia até certa crítica ao Presidente John Kennedy por estar S. Ex.ª

isoladamente promovendo contatos com os países que serão futuramente beneficiados pelo programa de combate ao subdesenvolvimento.

A notícia que passo a ler, entretanto, nos enche de júbilo:

"Washington — O Sr. Teodoro Moscoso, Administrador da Aliança para o Progresso, no setor americano, disse ao *Jornal do Brasil* em entrevista exclusiva, que o Presidente Kennedy "está ansioso por um reencontro com o Presidente João Goulart, em julho", pois o Presidente do Brasil deixou-lhe a impressão de ser um líder popular esclarecido e capaz de vencer os obstáculos que se interpõem às reformas essenciais ao País.

Acrescentou o Sr. Moscoso que "o governo americano está disposto a ajudar o Brasil no que for necessário para transformar-se numa potência mundial líder". Apontou em seguida o quadro que tem em sua sala onde se lê: "Não perca tempo; estamos atrasados 25 anos".

"— Temos consciência disso" — acrescentou — "e daí procurarmos trabalhar com pressa e concretizar os ideais da Aliança." A prova disso está no fato de os enviados do Brasil que procuraram assistência financeira para a instalação da Comissão Coordenadora do Plano Nacional, receberam as promessas de todo o apoio. As notícias de que o Conselho de Ministros criou a comissão resultaram em imediatas instruções para a concretização da ajuda.

Afirmou o Sr. Teodoro Moscoso que os Estados Unidos apreciam a crescente independência do Brasil, procurando depender cada vez menos dos outros. O Administrador reconheceu que a Aliança demorou a ganhar impulso e lembrou que a Agência Internacional do Desenvolvimento, criada em novembro, resultou da reorganização existente e da fusão com outras.

"A tarefa que nos cabia era de tal grandeza que precisávamos selecionar cuidadosamente o pessoal. Mas agora estamos em pleno impulso ascensional."

Sr. Presidente, basta a leitura desse pequeno trecho das declarações do Sr. Teodoro Moscoso, representante da Aliança para o Progresso na América do Sul, para vermos que há, por parte dos Estados Unidos da América, uma preocupação muito grande em assistir às regiões subdesenvolvidas, especialmente do Brasil.

Os nobres colegas não de ter verificado que, no programa da próxima viagem do Presidente Kennedy ao Brasil, consta uma visita ao Nordeste, pois S. Ex.^a demonstrou o desejo de conhecer a região mais atingida pelas secas.

Acontece que há entre os norte-americanos, naturalmente baseados em certas informações, a impressão de que o Nordeste pode tomar um impulso no rumo da esquerda, o que muito os preocupa. Em consequência, Francisco Julião, o homem que se tem ocupado em criar as Ligas Camponesas, transformou-se numa figura de proporções que não são as reais no Brasil. Têm os norte-americanos o receio de que Julião dê curso a novas investidas no sentido de criar um ambiente propício a tendências esquerdizantes ou, digamos francamente, ao comunismo.

O Sr. Lobão da Silveira — Permite V. Ex.^a um aparte?

O SR. LIMA TEIXEIRA — Com satisfação.

O Sr. Lobão da Silveira — Tenho a impressão de que Francisco Julião não criou o ambiente para as Ligas Camponesas. Encontrou ambiente próprio para desenvolver suas idéias através dessas populações abandonadas do interior, sem educação, sem saúde, sem assistência técnica, sem fomento à sua produção, sem crédito à lavoura. No dia em que o Governo der habitação, assistência médica e, sobretudo, o amparo de que carecem essas populações do interior, o fenômeno Julião desaparecerá completamente.

O SR. LIMA TEIXEIRA — V. Ex.^a não deixa de ter razão. Por isso mesmo eu disse há pouco que Francisco Julião não tem, no Brasil, as proporções que

lhes emprestem na América do Norte, onde o consideram um grande líder, uma grande figura da vida rural brasileira, capaz de se transformar num novo Fidel Castro.

Se é que pensam assim nossos vizinhos do norte, então que venham ajudarnos no combate ao subdesenvolvimento. Que a nação amiga venha assistir e auxiliar, não só às nossas regiões subdesenvolvidas, como também a todos os países que necessitam desse auxílio imediato para dar rumos ao progresso, rumos já delineados na Operação Pan-Americana e, finalmente, na Aliança para o Progresso.

A propósito da Aliança para o Progresso, tenho lido declarações de homens públicos de alta respeitabilidade, que só podem merecer a nossa consideração. Tais declarações, se olhadas através de lente comum, nada significam. É necessário que coloquemos lentes de grau para aumentar os fatos narrados por esses políticos. Há poucos dias, por exemplo, li declarações de eminente político nos seguintes termos: "Ou este País faz as reformas de base ou vamos para a revolução".

Sr. Presidente, o povo não deseja revolução, especialmente aqueles que vivem na luta pela conquista do pão de cada dia. A revolução que o povo deseja não é a revolução pelas armas, mas a de princípios, de idéias. Não me parece de bom alvitre que figuras eminentes da política brasileira coloquem a solução de nossos problemas diante de uma alternativa que só tem explicação no período pré-eleitoral.

O povo não quer revolução. O povo quer que se solucionem os problemas brasileiros. Então, a primeira solução almejada entre as tão decantadas reformas de base é a reforma agrária. Muitos, porém, consideram a reforma agrária como o remédio único para todos os problemas deste País, mormente os da agricultura, o que não é exato.

Em segundo plano surgem outras reformas, como a bancária e a tarifária. Não sei, porém, se essas reformas, feitas apodadamente, darão remédio ao doente que, bem diagnosticado embora, talvez venha a ter, com essas panacéias, agravado o próprio mal.

Se pusermos em prática uma reforma agrária, como muitos pretendem, criaremos terrível impacto na própria produção. A reforma agrária tem de ser realizada levando-se em consideração as diversas condições geoeconômicas, ecológicas, de clima e as condições econômicas locais. Este Brasil imenso, com a diversidade que tem, de região para região, não pode, com simples projeto de reforma agrária, atender a todas as regiões do País, sobretudo quando dividido em áreas subdesenvolvidas e outras superindustrializadas. É possível, entretanto, levar-se a efeito a reforma agrária de modo tal que corresponda à cooperação dos governos estaduais, no sentido de assistir às populações rurais abandonadas.

Mas, Sr. Presidente, meu objetivo ao ocupar a tribuna foi o de tecer comentários sobre a Aliança para o Progresso, que trará conseqüentemente uma reforma agrária, um dos temas tratados na Conferência de Punta del Este.

Eis por que trago aqui uma palavra de alento. Não descreiam os políticos; tenham a convicção de que este País não está perdido; atravessamos fase de ascensão e de progresso. A crise inflacionária atual, que se critica a todo momento, é indicio de crescimento do País. Se não fossem as constantes emissões — o que nos levaram a essa situação inflacionária — Brasília não teria sido construída e muitos outros empreendimentos não teriam sido levados a efeito no Governo do Sr. Juscelino Kubitschek.

Diante das informações prestadas pelo Sr. Moscoso, a respeito do interesse dos Estados Unidos da América do Norte em auxiliar o Brasil, sentimo-nos conforçados e estimulados porque, desse modo, poderemos combater o subdesenvolvimento no Nordeste.

Estas, Sr. Presidente, as considerações que desejava fazer.

desempregados em Brasília que, desesperados, poderão provocar grave crise social com repercussões imprevisíveis. Uma visita, pela manhã, à porta das sedes dos Institutos demonstra a evidência do que afirmo.

Estou certo, Senhores Senadores, de que o Presidente Jânio Quadros, que conhece tão bem a região nordestina e as dificuldades com que lutam os seus habitantes, particularmente em busca de trabalho, determinará a abertura de novas frentes de trabalho em Brasília ou, então, determinará providências imediatas para que as regiões, de onde são filhos, apresentem condições de vida, para lá permaneçam evitando assim êxodo.

É este, Senhor Presidente, o apelo que dirijo ao Chefe da Nação, homem sensível a esses problemas de natureza humana e social que inspiraram sua campanha e inspiraram o seu governo.

Era o que tinha a dizer. (*Muito bem! Muito bem!*).

O SR. PRESIDENTE — Tem a palavra o nobre Senador Ary Vianna, por cessão do nobre Senador Guido Mondim.

O SR. ARY VIANNA — (*Lê o seguinte discurso*). — Senhor Presidente, como ideal de confederação política, o panamericanismo de Bolívar somente tomou uma estrutura político-jurídica na celebração do tratado do Rio de Janeiro, em 1947, e da Carta da Organização dos Estados Americanos e do Pacto de Bogotá, em 1948. Entretanto, essa estrutura, infelizmente, nunca foi positivamente praticada em benefício dos países latinos da América. Convênios, Conferências, Reuniões, Atas, Declarações, Cartas e Tratados, no sentido da realização prática do ideal bolívariano, instituíram um majestoso sistema de cooperação econômico-social, que, entretanto, nunca funcionou satisfatoriamente, por culpa mesma dos

países membros dos órgãos criados com aquela finalidade.

De tão alta gravidade estava se tornando para o Continente Americano o problema do subdesenvolvimento da América Latina que, em 1956 os Estados Unidos da América, pelo seu Presidente, convocaram uma reunião de Presidentes americanos no Panamá, resultando dessa iniciativa a reunião em Washington do Comité Interamericano de Representantes Presidenciais. Entretanto, as recomendações desse Comité, no sentido de serem adotadas medidas tendentes a auxiliar o desenvolvimento econômico-social da América Latina, não passou de mais uma tentativa fracassada, como as anteriores.

Dois anos depois, em agosto de 1958, pondo em evidência, com uma clareza impressionante, os aspectos políticos do gravíssimo problema do subdesenvolvimento econômico desta parte do mundo, o Presidente Juscelino Kubitschek lançou a Operação Pan-Americana. Das três sessões do Comité dos 21, em Washington, Buenos Aires e Bogotá, foi criada uma nova consciência dos problemas da comunidade americana e do seu poder político potencial para influir nos destinos do mundo e na preservação democrática do Hemisfério.

Apesar das restrições opostas aos postulados da OPA, principalmente pelos Estados Unidos da América, a Ata de Bogotá, em 1960, demonstrou o avanço conseguido pela iniciativa do Brasil, com a aceitação unânime dos objetivos fundamentais formulados. Concebida como movimento político com a finalidade de forçar o ritmo do desenvolvimento econômico da América Latina, como o foi a OPA, com a Ata de Bogotá ficou aberta a porta para a realização prática dos objetivos básicos da iniciativa brasileira, através da constituição do Fundo Especial de Desenvolvimento Social, de 500 milhões de dólares, produto da contribuição norte-americana.

Logo em seguida, em 13 de março de 1961, o presidente Kennedy, em discurso pronunciado na Casa Branca, lançou a "Aliança para o Progresso", dizendo em certa parte do seu discurso que "do sucesso dessa luta e da nossa habilidade em trazer uma vida melhor para os nossos povos reside o futuro da liberdade não só nas Américas como em todo o mundo" e que «a fim de enfrentar um problema de tamanha magnitude, devemos proceder com ousadia, conforme o conceito majestoso da Operação Pan-Americana".

Os pontos essenciais da "Aliança para o progresso" enumerados pelo Presidente norte-americano, são os seguintes :

1) O esforço deve ser feito pelas nações americanas e de modo decisivo, devendo essas nações mobilizar seus recursos e modificar seus padrões sociais para que todos e não apenas uma minoria privilegiada possam beneficiar-se. Como contrapartida dos esforços nacionais latino-americano, os Estados Unidos da América deverão oferecer recursos de alcance e grandeza suficientes para realizar o plano de desenvolvimento a (exemplo do Plano Marshall);

2) Cada país latino-americano deve formular o seu próprio plano do desenvolvimento a longo prazo, que preveja: a) metas prioritárias; b) estabilidade monetária; c) maquinaria para a vital reforma social; d) estímulo da iniciativa e atividades privadas; e) máximo esforço nacional. Esses planos serão o fundamento do nosso esforço de desenvolvimento e a base para a distribuição de recursos externos. Conselho Interamericano Econômico e Social, altamente fortalecido, em combinação com a CEPAL e o BID poderá auxiliar cada país a elaborar o seu plano e a verificar o progresso econômico do hemisfério;

3) Deve-se apoiar toda integração econômica que seja medida ge-

nuína para estabelecimento de mercados mais amplos e maiores oportunidades de concorrência;

4) Os Estados Unidos da América estão prontos a cooperar no exame sério dos problemas do mercado de produtos primários, produto por produto. Com a América Latina os Estados Unidos da América devem encontrar métodos práticos de liquidar as características prejudiciais desse mercado;

5) Os Estados Unidos da América intensificarão imediatamente o programa de emergência de Alimentos para a Paz, auxiliarão o estabelecimento de reservas de alimentos em áreas de secas periódicas e o fornecimento de merendas e de forragem para o desenvolvimento rural;

6) Deve-se expandir os programas de assistência técnica e de cooperação cultural;

7) Os Estados Unidos da América defenderão qualquer país latino-americano cuja independência esteja em perigo. Na medida em que crescer a confiança de cada um no sistema de segurança coletiva da OEA, será possível aplicar uma parte maior dos recursos agora utilizados em material bélico. Tem-se demonstrado que as forças armadas podem servir não só à defesa mas também ao desenvolvimento de cada país.

O Sr. Heribaldo Vieira — Permite V. Exa. um aparte ?

O SR. ARY VIANNA — Com muito prazer.

O Sr. Heribaldo Vieira — Como se vê da exposição que V. Exa. ora faz, há notável elevação nas deliberações de Punta del Este, quando fica que cada país elaborará seus planos de desenvolvimento e de trabalho, vindo o auxílio apenas para suplementar-lhes as necessidades na realização de seus programas de trabalho. Outro ponto culminante da Conferência de Punta del Este, foi aquêle em que se rejeitou

a idéia de negar auxílio aos países que não adotassem a representação popular. O Presidente John Kennedy, não admitiu, que numa conferência puramente econômica interferissem problemas de ordem política. E eu, como brasileiro, repilo ainda aquela declaração destoante do Primeiro Ministro cubano «Ché» Guevara, de que a Operação Pan-Americana estava ultrapassada. Foi uma expressão grosseira para com o Brasil, que manifestou, em tantas oportunidades, uma aproximação muito grande com a representação cubana. A Operação Pan-Americana não está ultrapassada. Ela serviu de base ao programa de organização da «Allança para o Progresso»; encerra uma série de planos econômicos para o desenvolvimento de cada Nação do continente. Foi justamente calcado nesses princípios que se realizou a Conferência de Bogotá e, agora, se realiza a de Punta del Este. Como brasileiro, repilo a declaração do Ministro cubano, que fere nossos bríos de brasileiros.

O SR. ARY VIANNA — Registo com muito prazer o aparte de V. Exa. Antecipa-se V. Exa. a respeito das considerações que eu pretendia fazer sobre a Operação Pan-Americana, que consubstanciam também a orientação da Delegação Brasileira à Conferência de Punta del Este. No decorrer do meu discurso focalizarei o assunto.

O Sr. Lima Teixeira — Permite V. Exa. um aparte ?

O SR. ARY VIANNA — Pois não.

O Sr. Lima Teixeira — Solidarizo-me com o aparte do nobre Senador Heribaldo Vieira sobre a declaração de «Ché» Guevara, de que a Operação Pan-Americana está superada. É verdade que, nós outros brasileiros, que tivemos a iniciativa, através do Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, não podemos deixar de fazer o registro

do qual não nos afastaremos, de que coube ao Brasil, realmente, a iniciativa de assistência aos países subdesenvolvidos através da O.P.A. Tem toda a procedência o aparte que acaba de oferecer ao discurso de V. Exa., o nobre Senador Heribaldo Vieira.

O SR. ARY VIANNA — Muito obrigado a Vossa Excelência.

O Sr. Nogueira da Gama — Permite V. Exa. um aparte?

O SR. ARY VIANNA — Pois não.

O Sr. Nogueira da Gama — Quero, também, declarar-me inteiramente de acôrdo com o aparte dado a V. Exa. pelo nobre Senador Heribaldo Vieira, porque a iniciativa da Operação Pan-Americana, indiscutivelmente, colocou o Brasil numa posição de verdadeiro vexilário da defesa do Continente Americano, no que se refere à assistência econômico-financeira, de que necessitam as nações que o compõem, para o seu desenvolvimento econômico. A operação que lá se realiza, de «Allança para o Progresso» nada mais é do que a Operação Pan-Americana preconizada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira. V. Exa. tem, neste ponto, com este aparte, minha inteira solidariedade, às palavras que profere.

SR. ARY VIANNA — Acolho, com muita satisfação, os apartes recebidos, porque verifico que a opinião é unânime, de uma consciência já formada, não só dentro do Senado, como também no próprio Poder Executivo, cuja orientação dada à Delegação do Brasil foi nesse sentido.

O Sr. Sérgio Marinho — Permite V. Exa. um aparte ?

O SR. ARY VIANNA — Com prazer.

O Sr. Sérgio Marinho — Acreditando estar ao lado da verdade

histórica, eu me pronuncio, no momento, para, ratificando o aparte do nobre Senador Heribaldo Vieira, acrescentar que realmente como pronunciamento de Governo, prestigiado pela unanimidade dos Estados centro e sul-americanos, a Operação Pan-Americana — O.P.A. — tem prioridade sobre qualquer outro pronunciamento. Entretanto, não devemos esquecer, e muito menos negar, que há pronunciamentos anteriores favoráveis ao mesmo ponto de vista, isto é, exprimindo e cristalizando tôdas as operações e anseios que se contem na Operação Pan-Americana. Esses pronunciamentos foram feitos da tribuna do Senado norte-americano e em conferências de sociedades culturais, pelo então Senador John Kennedy. Era o que, em nome da verdade histórica, desejava acrescentar ao discurso de Vossa Excelência.

O SR. ARY VIANNA — Muito obrigado a Vossa Excelência. (Lê)

Como decorrência desse discurso de repercussão mundial do Presidente Kennedy, foi convocado a Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social da OEA, por iniciativa do Governo norte-americano, instalada em Punta del Este em 5 do mês corrente, e cujos objetivos principais foram os seguintes:

1) — Acordar prazos para a apresentação, pelos países latino-americanos, de planos preliminares de desenvolvimento, bem como dar início ao esforço de planejamento a longo prazo que se deverá desenvolver durante a próxima década;

2) — Estabelecer a maquinaria interamericana destinada a ajudar os países participantes na rápida formulação de planos realistas de desenvolvimento e na obtenção de financiamento;

3) — Esboçar metas básicas de desenvolvimento, de acôrdo com os objetivos fixados na Ata de Bogotá.

Da Agenda aprovada pelo Conselho da OEA para os trabalhos daquela Reunião, bastante ampla

para focalizar todos os aspectos do desenvolvimento econômico e Social do continente, não consta nenhum item sobre fornecimento de auxílio financeiro externo, sendo, entretanto, um tema que teria de ressaltar sobre os demais em decorrência do próprio Plano Kennedy: — “receberá dólares o País que tiver planos aceltáveis”. É óbvio, entretanto, que nessa Reunião não seria possível obter-se financiamento imediato, pois não era esse o seu objetivo nem o CIES tem competência.

Sobre a Aliança para o Progresso, Senhor Presidente, a orientação do Brasil, como iniciador da Operação Pan-Americana, não poderia deixar de ser aquela que manteve em Punta del Este: — continuar considerando válidos os postulados da OPA, porque o Plano Kennedy é uma decorrência da OPA, como o admitiu o próprio Presidente norte-americano. E o Governo brasileiro já a definiu como um elemento de vigoroso apoio de ordem prática aos postulados da OPA, como ficou dito na Declaração Conjunta de Uruguaiana, firmada pelos Presidentes Jânio Quadros e Arturo Frondizi.

A participação do Brasil na Reunião de Punta del Este não poderia, também, abstrair-se dos princípios básicos da política externa do Governo brasileiro, constante de reiterados pronunciamentos do Presidente Jânio Quadros, quanto à nossa posição ideológica, que é ocidental e democrática, além de soberana e independente, pautada pelos nossos interesses e pelos interesses da paz e da cooperação entre todos os povos e governos, não entrando no julgamento indevido dos programas políticos de cada país, insistindo, entretanto na observância do princípio da autodeterminação.

E, é com satisfação que registramos, Senhor Presidente, que a linha de conduta da delegação brasileira àquela reunião do CIES, de-

legação composta de homens do mais lato gabarito, pautou-se estritamente dentro dos princípios que norteiam a política externa do Brasil, defendendo com elevado descortino os legítimos interesses continentais, sem descurar, em nenhum instante, as justas reivindicações do nosso País. O êxito dos trabalhos da Reunião se deve, inevitavelmente, em grande parte à admirável habilidade diplomática da delegação brasileira, intervindo sempre com oportunidade para conciliar os pontos de atrito que poderia se agravar e levar ao fracasso os elevados propósitos daquela Conferência, agravando-se, em consequência, a área de perigo para a própria subsistência da democracia neste hemisfério.

Senhor Presidente, quanto ao desenvolvimento propriamente dito dos trabalhos da Reunião, serviu de roteiro um "Projeto de Acôrdo para o Estabelecimento de uma Aliança para o Progresso dentro da Estrutura e Conceitos da Operação Pan-Americana", que o govêrno norte-americano submetera aos demais governos do continente. Esse projeto se baseou no Relatório do Grupo de Técnicos, sobre o Planejamento para o Desenvolvimento Econômico e Social, trabalho que a Secretaria da OEA encomendou a um grupo selecionado de técnicos de reconhecida capacidade, para que, com plena independência expressas, sem suas opiniões sobre os principais problemas que se opõem ao processo da integração econômica da América Latina e propuzessem as soluções que, no seu entender, fôsem as mais convenientes e viáveis, dentro da nova estrutura de cooperação continental para serem discutidas na Reunião Extraordinária do CIES, em Punta del Este.

A proposta norte-americana soufreu, como seria de esperar, no decorrer dos afanosos trabalhos da Reunião, vários reparos e alterações, inclusive algumas de iniciativas da própria delegação norte-

americana, visando a assegurar, principalmente, um melhor entendimento futuro entre os países prestamistas e os beneficiários. Entretanto, os objetivos fundamentais da Reunião, no sentido amplo de elevar o nível de vida dos povos latino-americanos, acreditamos que tenham sido atingidos, desta vez, plenamente, com a criação de uma consciência coletiva da necessidade de um sacrifício geral de toda a América para a erradicação inadiável do subdesenvolvimento econômico e social no hemisfério.

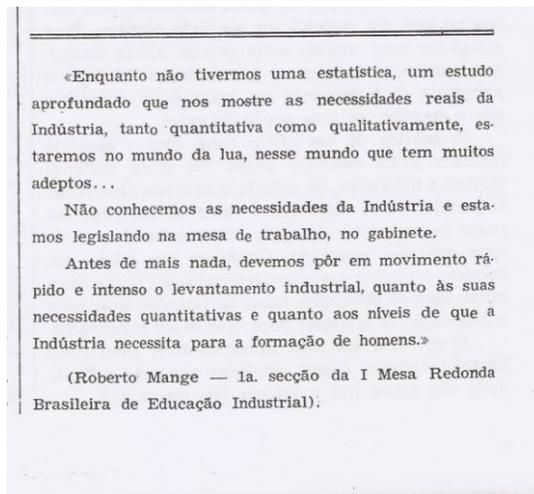
A Declaração e a Carta de Punta del Este, enunciando, a primeira em linhas gerais, os fins da Aliança para o Progresso, e a segunda pormenorizando os métodos de sua ação prática, vão constituir, sem dúvida alguma, a estrutura monolítica em que se vai apoiar a maior revolução do continente americano. O êxito dessa revolução monumental vai depender mais de nós mesmos, dos governos e povos latino-americanos do que dos 20 milhões de dólares dos Estados Unidos da América. Vai depender de toda a América, num esforço sobre-humano, mas indispensável e urgente, a fim de, conforme disse o Presidente Kennedy, "livrar o povo da pobreza, da ignorância e do desespero", superando a América os "erros, fracassos e mal-entendidos do passado e entrando num futuro chelo de perigo, mas radioso de esperanças".

Dando neste resumido relato as nossas impressões gerais sobre a memorável Reunião de Punta del Este, esperamos voltar a esta tribuna, Senhor Presidente, em outra oportunidade, para comentarmos os principais pontos de interesse específico do Brasil na participação da "Aliança para o Progresso".

Tenho dito. (*Muito bem! Muito bem! Palmas!*).

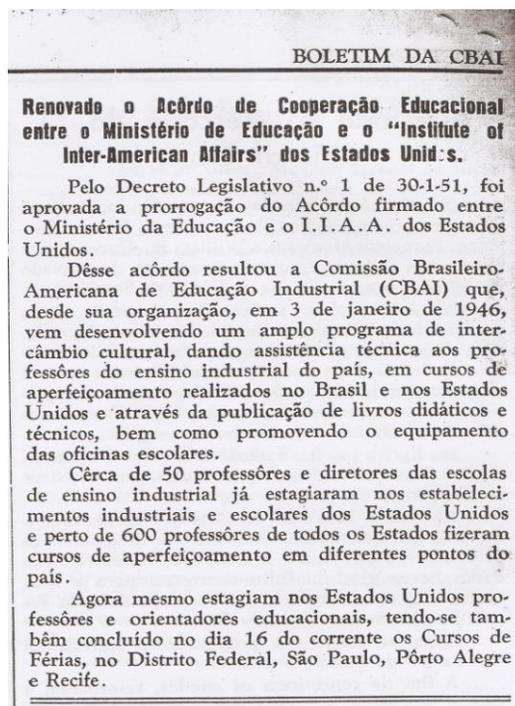
O SR. PRESIDENTE — Tem a palavra o nobre Senador Lima Teixeira.

ANEXO C – Palavras de Roberto Mange, na Mesa Redonda do Ensino Industrial



Fonte: CBAI. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. 8, n.1 2, p. 1331, nov/dez. 1954.

ANEXO D – Notícia do Boletim da CBAI por ocasião da renovação do Acordo-base em 1951



Fonte: CBAI. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 608, fev. 1951.

As Atividades da C. B. A. I. no Período de 1949 a 1950

O Superintendente da CBAI, o Eng. Italo Bologna, apresentou, ao Exmo. Sr. Ministro da Educação, circunstanciado relatório das atividades desta Comissão, no período de 1.º de julho de 1949 a 30 de junho de 1950.

Daremos a seguir uma notícia dessas atividades, acrescentadas de outras, referentes a todo 1950.

Trabalhos Realizados

Durante o 2.º semestre de 1949, as atividades desta Comissão estiveram muito reduzidas, pois o Acórdo de Prorrogação, elaborado para o período de 1.º de julho de 1949 a 30 de junho de 1950, só pôde entrar em execução, efetivamente, nos últimos dias de dezembro p.p.

A partir de então, intensificou-se a atividade da CBAI, como se depreende dos trabalhos, a seguir relatados.

Aperfeiçoamento de professores no Brasil

Curso para professores de Cultura Geral (Português, Matemática e Ciências Físicas e Naturais).

Local — Rio de Janeiro.

Época — de 9 de janeiro a 17 de fevereiro de 1950.

• Disciplinas e duração em horas

Fundamentos da educação	30 horas
Metodologia	30 horas
Revisão de conteúdo da disciplina e estudo do programa vigente	60 horas
Tecnologia e trabalhos de oficina	90 horas

Professores matriculados: Português, 19; Matemática, 20; Ciências Físicas e Naturais, 16.

Total 55

(Cont. da pág. 564)

Esta maneira de proceder, com base na teoria do cubo de projeção, apresenta grande vantagem para os iniciantes. Aos desenhistas experimentados esta técnica não é indispensável; entretanto, eles jamais se arrependerão de a observar integralmente. O estudo experimental das projeções virá mais tarde, naturalmente.

Assim, quando os alunos forem levados a executar as vistas de uma peça dada em perspectiva cavaleira, impossível de girar na realidade, não experimentarão mais qualquer dificuldade.

(Extraído de *L'Ingénieur de l'enseignement technique*, Paris, n.º 3, 1950).

Curso para professores de Cultura Técnica

Locais: Rio de Janeiro, São Paulo, Pôrto Alegre e Recife.

Época: de 9 de janeiro a 17 de fevereiro de 1950.

Disciplinas e duração em horas

Noções de Psicologia Educacional	60 horas
Metodologia do ensino	60 horas
Organização de séries metódicas	60 horas
Organização e direção de oficinas escolares	30 horas
Auxílios didáticos	30 horas

Professores matriculados: Rio de Janeiro 37; São Paulo 61; Pôrto Alegre 24; Recife 72.

Total 194

Aperfeiçoamento de bibliotecárias

Três bibliotecárias das escolas da rede federal fazem, na Biblioteca Nacional, como bolsistas da CBAI, o curso de biblioteconomia.

Treinamento de professores, orientadores educacionais e técnicos da CBAI nos EE. UU.

Professores de cultura técnica — Foram escolhidos 10 professores de ofício para realizarem cursos e estágios de aperfeiçoamento nos EE. UU., durante um ano. O curso nos Estados Unidos, que se iniciou em setembro passado, foi precedido de um curso preliminar, no Rio de Janeiro, com a duração de quatro meses. O curso preliminar foi dividido em dois períodos: no 1.º, com a duração de três meses, foram estudadas as seguintes disciplinas: Inglês (10 hs. semanais); Princípios de Educação (3 hs. semanais); Aspectos econômicos e sociais do Brasil (3 hs. semanais); Orientação sobre a vida e o ensino industrial nos EE. UU. (5 hs. semanais). No 2.º, com a duração de um mês, as seguintes disciplinas: Inglês (10 hs. semanais); Organização e Direção de Oficinas escolares e prevenção de acidentes (5 hs. semanais); Introdução ao ensino industrial (5 hs. semanais); Material de ensino (5 hs. semanais). Esta segunda fase introdutória ao curso nos Estados Unidos, foi ministrada em Inglês pelos técnicos norte-americanos da CBAI. O treinamento nos EE. UU. compreenderá quatro fases a saber:

1. Curso sobre a especialidade de cada professor — 4 meses.
2. Estágio na indústria — 2 meses.
3. Curso de aperfeiçoamento pedagógico — 4 meses.
4. Estágio em escola industrial — 2 meses.

Orientadores educacionais:

A CBAI pretende instalar, em caráter experimental, os serviços de orientação educacional em algumas escolas da rede federal. Selecionou, para isso, 7 pessoas, que estão realizando estudos nos EE. UU.. O curso nos EE. UU., com a duração de 6 meses, foi precedido de um curso preliminar no Brasil, com a duração de 4 meses. Nos 3 primeiros meses (3 de maio a 20 de julho), o grupo de orientadores teve aulas de Inglês (10 hs. semanais); Fundamentos de Orientação (8 hs. semanais); Medidas em Educação (2 hs. semanais); Organização do plano de trabalho do serviço de orientação (4 hs. semanais); Conversação sobre a vida e a Orientação educacional nos EE. UU. (3 hs. semanais); Trabalhos de oficina (4 hs. semanais). No último mês do curso preliminar, as aulas foram todas em Inglês e compreenderam: Inglês (10 hs. semanais); Mercado de Trabalho (3 hs. semanais); Introdução ao ensino industrial (3 hs. semanais); Orientação educacional (10 hs. semanais).

O curso nos EE. UU. terá a duração de 6 meses, compreendendo: 1 mês em sistema de ensino industrial de uma cidade para observar, receber explicações e acompanhar os trabalhos de orientação educacional; 3 meses em curso sobre orientação educacional, especialmente organizado; 2 meses de curso prático intensivo numa escola industrial, incluindo contacto com organizações industriais semelhantes às do Brasil.

Técnicos da CBAI:

Seguiram mais dois técnicos da CBAI para os EE.UU. com o fim de observação e estudo, já se encontrando naquele país, desde maio do corrente ano, o técnico encarregado da educação feminina. Está este técnico observando o seguinte programa de atividades: trabalho na indústria em ofício a que as moças se aplicam no Brasil, tais como chapéus, costura, corte, etc.; estudo da organização e administração de, pelo menos, três escolas de ensino profissional feminino; estudo da orientação e organização dos cursos de educação doméstica para moças; observação e acompanhamento de planos de treinamento de professores do ensino profissional; frequência a cursos intensivos de análise do trabalho; preparo de material didático, organização e direção de oficinas; auxílios visuais e inquéritos profissionais nas indústrias locais. Outro técnico já se encontra nos EE.UU.: o encarregado dos serviços de seleção e orientação educacional da CBAI. Deverá permanecer naquele país durante 4 meses, realizando o seguinte programa de atividades: 1 mês em sistema de ensino industrial de uma cidade, observando, recebendo explicações e acompanhando os trabalhos de orientação educacional; 3 meses de curso sobre orientação educacional, especialmente organizado para o grupo de orientadores educacionais, simultaneamente com estágio no serviço

central de orientação educacional; 1 mês de estágio no serviço central de orientação educacional; 1 mês de estágio em órgão central de orientação educacional.

Coordenador do treinamento nos EE. UU.:

Acha-se nos Estados Unidos uma pessoa para orientar e assistir os professores e técnicos que deverão estagiar naquele país.

Seleção e Orientação Educacional:

Provas para seleção de alunos — Em julho de 1949 deu-se início ao estudo estatístico das provas aplicadas no início desse ano. Foi elaborado um teste de "senso técnico", com duas formas, cada uma com 40 itens e aplicado, em caráter de estudo, a alunos de escolas públicas primárias do Distrito Federal e de Niterói. Foram tirados 1.000 desses testes. Com base no teste de "senso técnico", aplicado nos anos anteriores e no resultado desta aplicação experimental, elaborou-se o teste para aplicação em 1950. Foram elaboradas e distribuídas às escolas federais as seguintes provas para os exames de admissão de 1950:

Para os cursos industriais:

Nível Mental (séries numéricas, formas e senso técnico).

Português (gramática e vocabulário).

Matemática (operações e problemas).

Para os cursos técnicos:

Nível Mental (séries numéricas, formas e informações gerais).

Português (vocabulário, gramática e redação).

Matemática (problemas).

Desenho (à mão livre, construções geométricas e projeções).

Foram impressas 15.000 provas para os cursos industriais e 4.000 para os cursos técnicos.

No momento, estão sendo revistas e analisadas estatisticamente as provas aplicadas no corrente ano.

Exames de suficiência — Foram elaboradas na CBAI as provas para o exame de suficiência realizado pela D.E.I. em abril do corrente ano, abrangendo as disciplinas de Português, Matemática, Geografia, e História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais e Legislação do ensino industrial. De cada prova tiraram-se 200 exemplares mimeografados.

Orientação educacional — Está sendo elaborado o plano de orientação educacional a ser executado em 10 escolas federais, bem como todo material necessário para sua boa aplicação.

Equipamento e organização de oficina

Realizaram-se estudos para a aquisição nos EE. UU. de:

- uma instalação eletroquímica para a Escola Técnica de Pelotas;
- ferramental completo para oficina de marcenaria da Escola supramencionada (já adquirido);
- um prelo automático vertical para a Escola Técnica de Curitiba;
- um aparelho de "Visual Cast" para o Curso Técnico de Mineração e Metalurgia, de Ouro Preto (já adquirido);
- teclados de Linotipia que já seguiram para as Escolas de Belém e de Salvador.

Procedeu a Comissão a um acurado estudo para a reorganização e o equipamento da oficina de gravura da Escola Técnica Nacional, o qual serviu de base para o projeto de obras feito pela seção competente do Ministério da Educação e Saúde e ora em execução.

Foram distribuídos às Escolas cerca de 4.000 folhetos "Segurança no Trabalho" e "Manual para operários", editado em português pela Secretaria do Trabalho dos Estados Unidos.

No intuito de possibilitar o melhor desenvolvimento do ensino de tipografia e encadernação, realizou-se, em articulação com a Linotipo do Brasil S.A., um curso de Reparos e Conservação de Linotipos, nesta Capital.

Séries Metódicas de Aprendizagem

Estão sendo organizadas as seguintes:

- Ajustagem e Torneraria;
- Marcenaria;
- Instalações elétricas;
- Douração, já completamente preparada e com 41 tarefas.

Alguns desses trabalhos já estão bem adiantados.

Também foi preparado um trabalho de divulgação sobre "Padronização dos formatos de papel".

Material Didático

Publicações editadas pela CBAI: 56, sendo 4 impressas, 9 impressas em "multilith" e 43 mimeografadas, com um total de 2.943 páginas. O total de exemplares tirados foi de 46.908.

Publicações recebidas gratuitamente: 19, num total de 344 exemplares.

Publicações em andamento: 15.

Publicações expedidas: 13.154 exemplares, sendo 7.684 impressas pela CBAI; 180 adquiridas e 344 recebidas gratuitamente.

Filmes: adquiridos 8 (9 cópias); encomendados 66 filmes (73 cópias); examinados 39; existentes atualmente na CBAI 63, com 168 cópias.

Desenhos feitos: 624, sendo 577 em "stencil", 7 em "duplimat" e 40 a nanquim para servir de originais para clichês ou chapas de "multilith".

Também foram retocadas e montadas 149 páginas.

Vari-typer: 170 folhas com os respectivos estudos.

Cursos Profissionais Femininos

Foram organizadas as séries metódicas para ensino de Corte, com 35 Tarefas; de Costura, com 28 tarefas; de Bordados, com 17 Tarefas, além das respectivas folhas de Operações e Tecnologia, cujos originais estão completamente prontos.

Biblioteca

Foi ela, com a mudança de sede desta Comissão, dotada de novo mobiliário, como estantes, fichários, arquivos, etc., adequados. Foram adquiridas 14 obras, num total de Cr\$ 9.404,00 não só para a biblioteca central como para várias das Escolas da rede federal. É a seguinte a relação das obras adquiridas e seu destino:

Curso Superior de Radiotécnica — 55 opúsculos, para a Escola Técnica de Pelotas.

Curso de Engenharia Elétrica — 141 opúsculos para a Escola Técnica de Pelotas.

Instalações Elétricas de Richter — 1 vol. para a Escola Técnica de São Paulo.

Montador eletricista — T. Croft — 2 vol. para a Escola Técnica de São Paulo.

Desenho Arquitetônico, de Oberg — 1 vol., para as Escolas Técnicas Nacional, Pelotas, Goiânia, Recife, São Paulo, Curitiba, São Luís.

Código de instalações elétricas — para todas as escolas da rede federal.

Com o aparelhamento da biblioteca, feito no primeiro semestre do corrente ano, será possível a aquisição das obras mais necessárias aos trabalhos desta Comissão, como também para uso dos professores, orientadores, diretores e demais técnicos quando fazendo cursos ou em visita a esta Capital.

Continua sendo feita a articulação entre a biblioteca desta Comissão e as das Escolas Federais.

IV — NOTICIÁRIO:

Curso para Orientadores Educacionais do Ensino Industrial

Divulgamos no presente número o planejamento geral do curso de orientadores para apreciação melhor do que se vem realizando para prover, com eficiência, as escolas com tão úteis serviços.

I — Disposições gerais:

1. O curso destina-se a preparar, em seis meses de trabalho intensivo, um grupo de vinte e um candidatos a orientadores do Ensino Industrial, selecionados pela C.B.A.I., num curso de âmbito nacional.
2. O Curso será ministrado pela Fundação Getúlio Vargas com a supervisão da C.B.A.I.

II — Objetivos do Curso de Orientação Educacional:

- a) Levar os futuros orientadores a compreenderem o sentido e o valor da orientação educacional em escolas de ensino industrial.
- b) Desenvolver nos futuros orientadores as atitudes e capacidades necessárias ao desempenho da função de orientador educacional e profissional em escola de ensino industrial.
- c) Estudar os meios para incrementar as relações entre administradores, professores e orientadores do ensino industrial.
- d) Estudar as técnicas do acompanhamento no trabalho («follow-up»).
- e) Estudar as relações entre escola e comunidade.

Para atingir estes objetivos o curso terá a orientação mais prática possível. As aulas terão de preferência o caráter de discussão e debates, com aplicação imediata dos conhecimentos adquiridos.

III — Plano do Curso para candidatos a Orientadores Educacionais do Ensino Industrial.

Organização Geral: Duração do Curso 6 meses.

Calendário:

- a) Primeiro mês: de 27 de agosto a 25 de setembro de 1951.
- b) Segundo mês: de 26 de setembro a 24 de outubro de 1951.
- c) Terceiro mês: de 25 de outubro a 24 de novembro de 1951.
- d) Quarto mês: de 26 de novembro a 22 de dezembro de 1951.
- e) Quinto mês: de 26 de dezembro de 1951 a 25 de janeiro de 1952.
- f) Sexto mês: de 28 de janeiro a 29 de fevereiro de 1952.

Horários e locais de funcionamento:

- a) Horário das aulas e seminários—segundas, quartas e sextas-feiras, das 14 às 18 horas.
- b) Horário dos estágios e visitas — todos os dias úteis, exceto sábados, das 8 às 12 horas.
- c) Horários dos períodos de estudo — terças e quintas, das 14 às 18 horas.
- d) Local de funcionamento das aulas, dos seminários e dos estudos (quando não efetuados em bibliotecas): Avenida 13 de Maio, nº 23, 12º andar, sala 1237.
- e) Estágios e visitas: no Instituto de Seleção de Orientação Profissional (ISOP), na Escola Técnica Nacional, no SENAI, e nas entidades públicas ou empresas privadas que forem estabelecidas.

CURRÍCULO E CORPO DOCENTE

Época	Disciplinas	Nº de aulas	Nº de Seminários	Nº de hrs. de estudo ou estágio	Professores
1º mês	Introdução à Orientação Educacional e Profissional.	6	—	10	Dora Barros
27/8/51	Elementos de Psicologia experimental.	12	6	30	Iva Waisberg Bonow
a	Elementos de Ciências Sociais Aplicadas à Orientação.	9	3	30	Roberto Dannemann
25/9/51	Elementos de Estatística Educacional.	12	—	24	A. Oliveira Pereira

Época	Disciplinas	Nº de aulas	Nº de Seminários	Nº de hrs. de estudo ou estágio	Professores
2º mês	Conhecimentos das Profissões Industriais.	8	—	20	Flávio P. Sampaio
23/9/51	Elementos de Psicologia Evolutiva. Sistemas e Organização de Escolas Industriais.	12	6	30	Noemi da Silveira
a	Introdução às Técnicas de Observação e Análise do Educando.	6	—	20	Flávio P. Sampaio
24/10/51	Elem. de C. Sociais aplicadas à Orientação.	6	—	12	Euridice Freitas
	Elem. de Estatística Educacional.	3	3	12	Roberto Dannemann
		6	—	12	A. Oliveira Pereira
3º mês	Análise do Trabalho Industrial. Apresentação das Principais Provas de Persoalidade.	6	—	20	Hermann Stefann
25/10/51	Elementos de Psicologia da Aprendizagem.	18	—	48	Cinira Menezes
a	Testes e Medidas Escolares.	12	—	16	Ester Franca Silva
24/11/51		12	—	20	Gloria Quintela
					Noemi da Silveira
					Jocyra Maia
4º mês	Noções de Técnica de Publicidade. Elementos de Desenho Aplicado à Propaganda.	6	—	32	Marieta Leite
26/11/51	Apresentação de Provas de Inteligência e Aptidão.	24	—	—	Stela Aboim
a	Didática.	6	—	48	Elieser Schneider
22/12/51		12	—	24	Silveira Pontual
					Alves de Mattos
5º mês	Noções de Mercado de Trabalho. Apresentação de Técnicas de Exploração de interesses, das condições sócio-econômicas e das condições de saúde.	6	—	32	Virgilio Cavalcanti
26/12/51	Atividades extra-curriculares e extra-classe.	18	—	48	Vasco Vaz
a	Síntese e Aconselhamento.	12	—	12	Mariana Alvim
25/1/52		—	12	12	Jorge P. Abreu
					Carmen Alonso
					Euridice Freitas
6º mês	Confeção de folhetos de informação e Propaganda.	—	3	32	Marieta Leite
28/1/52	Organização de Serviços de Orientação.	12	6	12	Dora Baros
a	Colocação e Acompanhamento.	12	6	48	Flávio P. Sampaio
29/2/52	Estudo de Casos Problemas.	—	9	12	Euridice Freitas

Orientação Didática

a) Os alunos receberão uma súmula de cada aula, com indicação esquemática do assunto tratado, bem como com referências bibliográficas.

b) A critério de cada professor, serão exigidos trabalhos individuais ou em equipe, além dos estágios e visitas programados em cada disciplina.

c) A aprovação em cada matéria decorrerá da obtenção da nota mínima 60 (sessenta), que, conforme o que estabelecer cada professor, será a média das notas atribuídas aos trabalhos escritos e práticos, exigidos no decorrer do curso, ou a média aritmética da média desses trabalhos e a nota de uma prova final de verificação da aprendizagem.

d) Nas disciplinas em que houver a prova acima referida, esta será em forma de testes ou de tipo

misto, isto é, compreendendo uma parte de questões objetivas (tipo teste) e uma parte de dissertação.

e) Cada professor, além das aulas previstas, poderá dispôr de um período de aula para revisão da matéria dada e de outro período para prova final.

Assistência a Ser Prestada aos Alunos:

a) Todos os estágios e visitas serão coordenados por um assistente indicado pela C.B.A.I. Este Assistente controlará a frequência dos alunos nessas atividades e tomará tôdas as providências necessárias ao bom andamento dos trabalhos.

b) Nos períodos correspondentes á aula e estudos, os alunos contarão com os serviços de um auxiliar de Curso, que controlará a frequência dos alunos, distribuirá o material impresso destinado ao corpo discente e encaminhará à C.B.A.I. os originais entregues pelos professores do curso.

ANEXO G – Documentação sobre as despesas com o ensino industrial no Brasil, em 1952

— 802 —

BOLETIM DA CBAI

III — DOCUMENTARIO:

DESPESAS COM O ENSINO INDUSTRIAL, NO BRASIL

O esforço anual do governo federal para crescente melhoria do ensino industrial traduz-se, em números aproximados, na importância de Cr\$ 129.000.000,00. A estes devemos acrescentar pouco mais de 2.000.000,00 que o Instituto de Assuntos Inter-Americanos, em virtude do acôrdo básico do qual decorreu a constituição desta Comissão, nos concede e que muito nos auxilia.

Há ainda a anotar, nos serviços comuns a todas as repartições do Ministério, a parcela que nos cabe pelos auxílios que aqueles serviços nos prestam.

Pode-se, pois, estimar em números redondos em 140.000.000,00 de cruzeiros a contribuição total.

No ano próximo passado em equipamentos e obras, os quadros abaixo dizem bem do que distribuímos.

Continuarão, no ano em curso, as obras e a distribuição de equipamento, está num total de Cr\$ 10.000.000,00.

Nesta Comissão, contribuiu o Brasil com Cr\$ 8.000.000,00 e o Instituto com 115.000 dólares, na base de Cr\$ 18,50 o dólar, além de técnicos brasileiros como americanos, estes pagos pelo Instituto, numa quota que pode atingir 135.000 dólares, cuja contribuição, entretanto, fica com o Instituto, nos Estados Unidos.

Equipamento fornecido às Escolas Técnicas e Industriais no ano de 1951

Escola Técnica Nacional	1.487.080,00
Escola Técnica de Manaus	240.100,00
Escola Técnica de São Luiz	354.300,00
Escola Técnica de Recife	505.300,00
Escola Técnica de Salvador	1.164.000,00
Escola Técnica de Vitória	65.900,00
Escola Técnica de São Paulo	46.090,00
Escola Técnica de Curitiba	328.716,00

Escola Técnica de Belo Horizonte	303.500,00
Escola Industrial de Belém	149.800,00
Escola Industrial de Teresina	223.800,00
Escola Industrial de Natal	296.454,00
Escola Industrial de Fortaleza	621.300,00
Escola Industrial de João Pessoa	133.000,00
Escola Industrial de Maceió	238.064,00
Escola Industrial de Aracajú	271.464,00
Escola Industrial de Florianópolis	1.090.700,00
Curso Técnico de Miner. e Metalurgia	480.410,00
TOTAL	7.999.988,00

Com quota inferior, porém, expressiva, contribuiu esta Comissão.

Importância de Obras realizadas em 1951

Escola Técnica de Manaus	563.350,00
Escola Técnica de Recife	500.000,00
Escola Técnica de Salvador	2.000.000,00
Escola Técnica Nacional	497.296,00
Escola Técnica de Campos	350.000,00
Escola Técnica de Curitiba	1.999.500,00
Escola Técnica de Pelotas	1.592.500,00
Escola Técnica de Belo Horizonte	2.981.378,90
Escola Industrial de Teresina	200.000,00
Escola Industrial de Fortaleza	3.953.964,00
Escola Industrial de João Pessoa	1.606.996,20
Escola Industrial de Maceió	200.000,00
Escola Industrial de Aracajú	800.000,00
Escola Industrial de Florianópolis	3.000.000,00
Escola Industrial de Cuiabá	158.437,00
Total	21.403.222,10

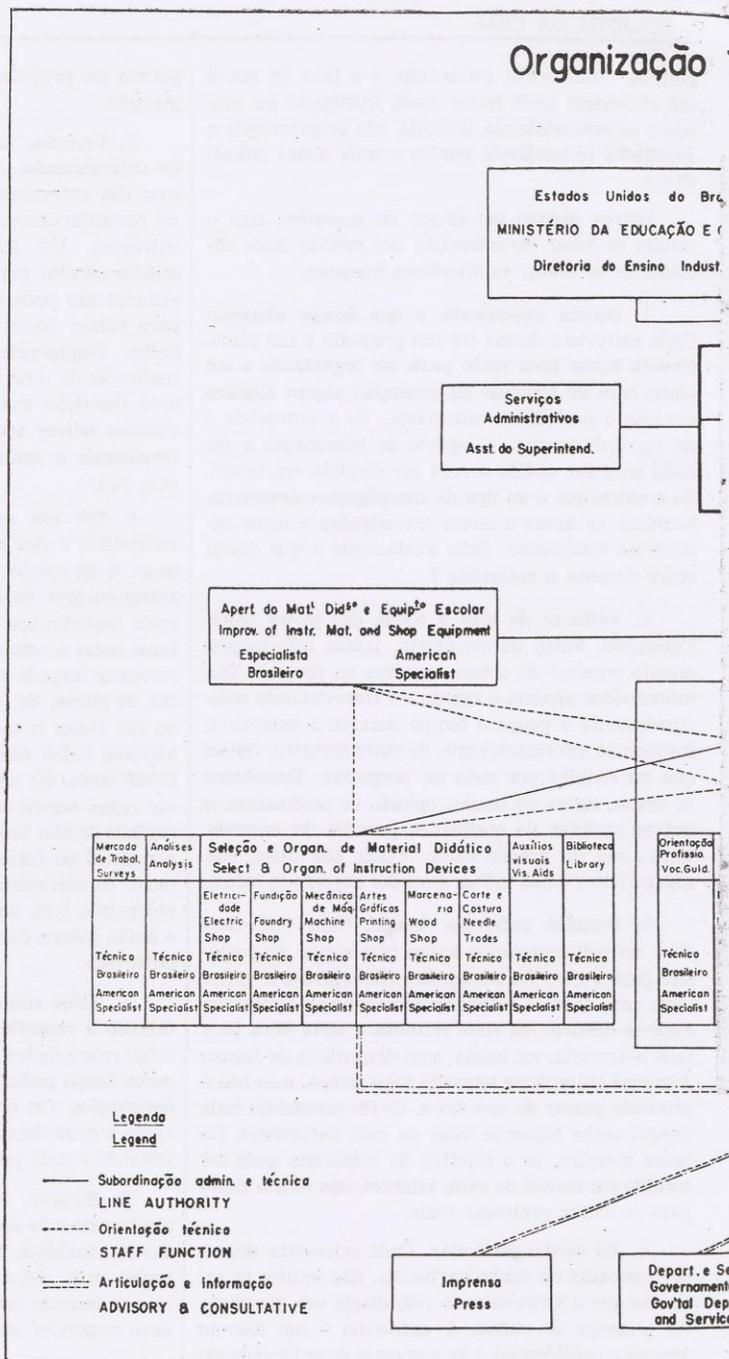
É, não há dúvida, um esforço apreciável do nosso governo que, tendo de atender a múltiplos problemas, todos eles onerosos, não se descarta, entretanto, de tão palpitante atividade que, bem conduzida, reverte-se em evidentes lucros para a Nação.

ANEXO H – Quadro da Organização Técnico-Administrativa da CBAI

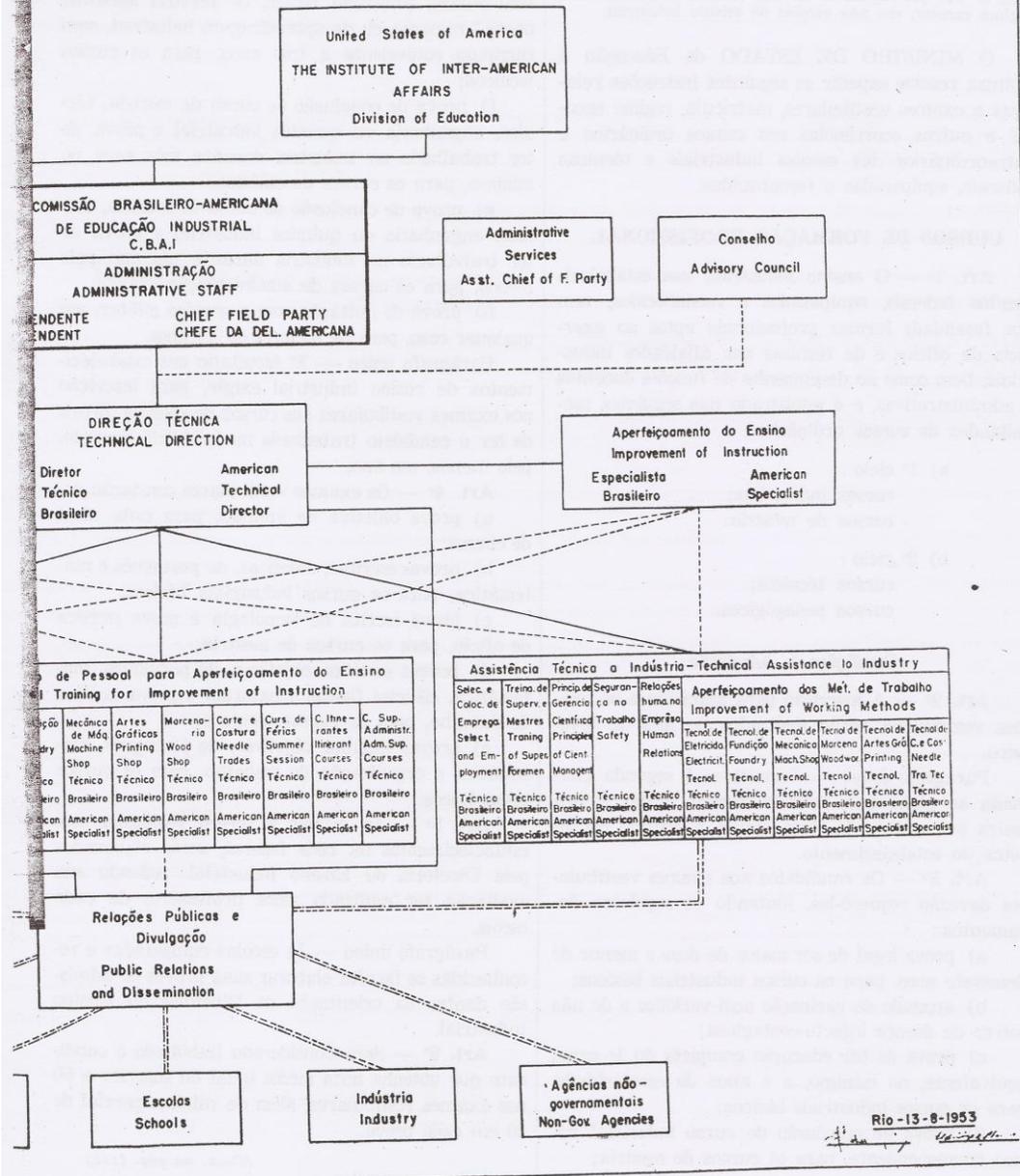
III — DOCUMENTÁRIO :

REORGANIZAÇÃO DA CBAI

Pela Resolução nº 30, de 10 de novembro de 1953, o Sr. Superintendente Prof. Flávio P. Sampaio e o Sr. Chefe Interino da Delegação Americana, junto à CBAI, Dr. Eldridge R. Plowden reorganizaram o quadro dos funcionários da CBAI, de acordo com este organograma.



cnico-Administrativa da C.B.A.I
 Organization Chart of C.B.A.I



Rio-13-8-1953

Fonte: CBAI. Boletim da CBAI, Rio de Janeiro, v. 7, n.11, p. 1144-1145, nov. 1953.

ANEXO I – Notícia sobre a repercussão do Boletim da CBAI nas escolas de ensino industrial

BOLETIM DA CBAI 1151

REPERCUTEM ARTIGOS DO BOLETIM NAS
ESCOLAS DE ENSINO INDUSTRIAL

Prova de que o Boletim vem atuando no ensino industrial, recebemo-la, com satisfação, da Escola Industrial «Dr. Antenor Soares Gandra», de Jundiá, Estado de São Paulo.

Mercê de sua selecionada colaboração, o Boletim procura, exatamente, agitar idéias e levantar problemas sobre educação industrial e muito feliz se sente, órgão informativo que é da CBAI, quando as idéias e princípios expostos por técnicos e educadores encontram boa acolhida nos seus leitores ou já estão postos em prática, como acontece com a Escola de Jundiá.

Desta feita, foram os técnicos em Orientação Educacional e Profissional, Stanley Kruszyna, americano, e Fany Malin Tchaicovsky, brasileira, que lograram provocar o ofício que nos remeteu o Dr. Rubens de Faria e Sousa, Diretor da referida Escola.

Para melhor informação dos nossos leitores, transcrevemos, em seguida, o ofício do Dr. Rubens de Faria e Sousa, Diretor da referida Escola.

«Senhor Superintendente :

Sirvo-me dêste para agradecer a remessa de exemplares do utilíssimo boletim da CBAI relativo a setembro último.

Tendo lido com interêsse o mesmo, observei com prazer que esta Diretoria vem seguindo à risca as idéias da técnica Fany Malin Tchaicovsky sobre entrosamento da Escola Industrial com a Escola Primária, assim como os planos do técnico Stanley Kruszyna, na seleção de alunos.

E, portanto, com prazer, que remeto alguns exemplares de nossos folhetos e cartazes de propaganda, assim como um trabalho de um dos alunos do Grupo Escolar «Pedro de Oliveira» desta cidade, publicado no jornalzinho desse estabelecimento e feito após a visita anual de diplomandos primários organizadas pela Diretoria da Escola Industrial com a colaboração da Delegacia de Ensino local.

Quanto aos itens d e e do referido plano têm sido cumpridos desde 1949, tendo a Escola organizado um filme descritivo das atividades da escola, o qual é passado nos grupos escolares dos quais recebemos alunos.

Esta Diretoria, aplicando este plano, tem procurado ingentemente superar um fator perturbador da freqüência às Escolas Industriais, principalmente — e isto é um paradoxo —, nas cidades industriais : as dificuldades de vida, que levam os pais a preferir que seus filhos trabalhem em fábricas a freqüentar escolas. Um passo para neutralizar isso seria a abolição do salário especial para menores, o que leva as indústrias a preferi-los em prejuízo do ensino e dos maiores.

Atenciosas saudações.

ass.: **Rubens de Faria e Sousa**
Diretor.»

Comprovando as afirmações que faz, enviou-nos exemplares de folhetos e cartazes de boa propaganda da Escola, bem como o noticiário, assinado por um aluno do Grupo Escolar «Pedro de Oliveira», sobre a visita desse Grupo à referida Escola Industrial.

A Escola Industrial «Dr. Antenor S. Gandra» é mantida pelo Governo do Estado de São Paulo.

A Direção, corpo docente e aos alunos da E. I. «Antenor Soares Gandra», os muitos sinceros desejos de que contribuam, cada vez mais, para a rápida e salvadora industrialização de nossa Pátria.

«O ensino industrial, no que respeita à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes :

1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.
2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.
3. Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados.
4. Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.

Parágrafo único. Cabe ainda ao ensino industrial formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino, e administradores de serviços a esse ensino relativos».

(Art. 4 da Lei Orgânica do Ensino Industrial).

Fonte: CBAI. Boletim da CBAI, Rio de Janeiro, v. 7, n. 11, p. 1151, nov. 1953.

IV — NOTICIÁRIO :

CURSOS DE FÉRIAS DE 1954

Conforme estava programado, realizou-se, no período de 18 de janeiro a 27 de fevereiro, mais um Curso de Férias para Professores do Ensino Industrial, em Recife, Rio, São Paulo e Pôrto Alegre.



Flagrante de uma aula de Auxílios Visuais, dada pelo Prof. Eduardo de Carvalho.

Funcionou, ainda, em São Paulo, o primeiro Curso de Férias, destinado a Diretores do Ensino Industrial.

Desta feita, o planejamento, organização e superintendência dos cursos estiveram a cargo do Dr. Edward Berman, especialista americano em treinamento de professores.

Houve, como de outras ocasiões, muito entusiasmo e proveito.

Deseja-se, agora, que os Srs. Professores, imbuídos de seu exemplar idealismo e honestidade profissional, procurem, vencendo embora a rotina, pôr em prática os ensinamentos recebidos ou revigorados.

Para darem êsses Cursos, empenhou-se a CBAI em contratar os serviços de professores e técnicos, da própria CBAI ou estranhos a ela, a fim de atender, da melhor maneira possível, ao esforço e desejo de aperfeiçoamento de nossos dedicados professores.

Assim é que tivemos os diversos Cursos, a cargo dos seguintes professores :

CURSO PARA PROFESSORES :

RECIFE :

Objetivos e Organização do Ensino Industrial — Virgílio Cavalcanti, Chefe do Serviço de Levantamentos da CBAI.

Orientação Educacional e Profissional — Leda França, da Escola Industrial Carlos de Campos, de São Paulo.

Auxílios Audio-Visuais — Pedro Murilo dos Santos, da Escola Técnica de Recife.

Matérias Correlatas — Max Dittrich, Técnico da CBAI.

Coordenador : Pedro Murilo dos Santos.

RIO DE JANEIRO :

Objetivos e Organização do Ensino Industrial — Valfrido Freire, Diretor da Escola Técnica Visconde de Mauá.

Orientação Educacional e Profissional — Fany Malin Tchaicovsky, Chefe do Serviço de Orientação da CBAI.

Auxílios Audio-Visuais — Eduardo de Carvalho, Diretor do Ensino do Departamento Nacional do SENAI.

Matérias Correlatas — Teodorino Rodrigues Pereira, da Escola Técnica Nacional.

Coordenador : Valfrido Freire.



No almoço oferecido aos professores-cursistas pelo Diretor da E.T.N., o prof. Flávio Sampaio manifestou seu entusiasmo pelos bons resultados do Curso.

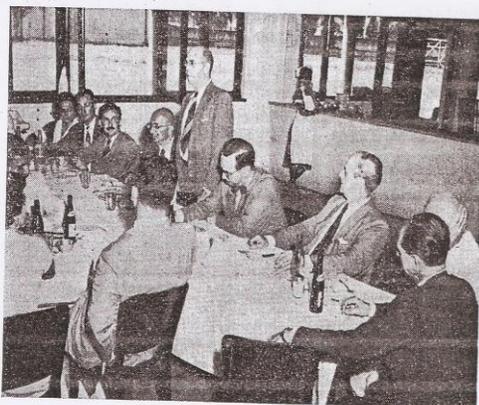
SÃO PAULO :

Objetivos e Organização do Ensino Industrial — Artur Seixas, Diretor da E. T. de Vitória.

Orientação Educacional e Profissional — Marcos Pontual, da Escola Roberto Simonsen do SENAI de São Paulo.

Auxílios Áudio-Visuais Norman Ian Boggiss — Chefe do Serviço Fotográfico da CBAI.

Matérias Correlatas — Elzio D'Arienzo, do Depar-



Momento em que o Dr. Plowden se dirige aos professores para com eles congratular-se.

tamento de Educação Industrial de São Paulo.
Coordenador : Artur Seixas.

PORTO-ALEGRE :

Objetivos e Organização do Ensino Industrial — Rafael Pandolfo, Superintendente do Ensino Industrial de Pôrto-Alegre.

Orientação Educacional e Profissional — Malvina Rosat Cordeiro, Psicologista do Departamento Regional do SENAC, P. A.

Auxílios Áudio-Visuais — Edlo Sales, Assistente Técnico da Divisão de Educação do Departamento Nacional do SENAI.

Matérias Correlatas — Francisco Pandolfo, Técnico da CBAI.

Coordenador : Rafael Pandolfo.

CURSO PARA DIRETORES EM SÃO PAULO:

Orientação Educacional e Profissional — Osvaldo de Barros Santos, Chefe do Serviço de Orien-

tação e Seleção do Departamento de Educação Industrial, de São Paulo.

Supervisão do Ensino Industrial — João Batista Sales da Silva, do SENAI Regional, em São Paulo.

Coordenador : Herman Steffen, Chefe do Serviço de Material Didático da CBAI.

Ofícios Femininos :

Em São Paulo e Pôrto-Alegre, houve cursos destinados aos ofícios femininos. Estiveram a cargo da Profª Nair Maria Becker, Chefe do Serviço de Ofícios Femininos da CBAI, assessorada pela Profª Maria Edith Alves, Inspetora do Departamento do Ensino Industrial de São Paulo.

A Profª Nair Becker ministrou as aulas de Auxílios Áudio-Visuais e de Emprêgo de Material Didático, enquanto a profª Maria Edith se incumbiu das aulas de Planejamento e Organização de Oficinas.

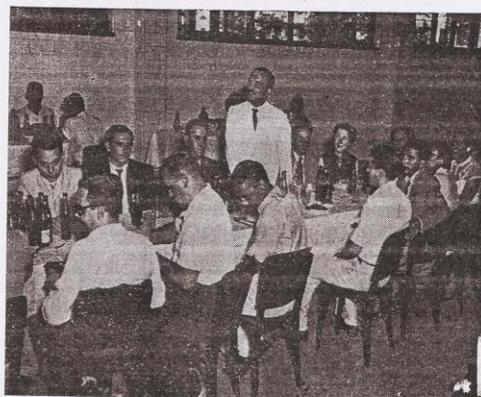
Dos que se inscreveram, completaram os diferentes cursos e receberam os respectivos certificados 293 professores e 13 diretores, assim distribuídos :

Professôres :

Pôrto Alegre	68
São Paulo	95
Rio	65
Recife	65

Diretores :

São Paulo	13
-----------------	----



Em nome de seus colegas, fala o prof. José Lopes Rodri da E.T. de Goiânia.

VISITA À ESCOLA ANCHIETA

SENAI – SÃO PAULO

Sylvio Serra de Menezes
Arquiteto - Técnico da DEI-CBAI

Em companhia do Sr. Vee A. Winward, Técnico do I.I.A.A. (Institute of Inter-American Affairs), visitei no mês de junho do ano corrente a Escola Anchieta, pertencente à rede de estabelecimentos de Ensino Industrial do SENAI.

Recebidos pelo diretor, que gentilmente nos mostrou as várias dependências da escola, tivemos oportunidade de conhecer, em seus mínimos detalhes, todas as instalações do edifício.

Destaca-se do conjunto o Pavilhão ou Seção de Oficinas, representando a fachada principal e lateral do prédio.

Este pavilhão compreende cursos de trabalhos de madeira e de metal, tendo ainda o curso de Fundição nele situado.

As oficinas de Marcenaria e Carpintaria, assim como as de Mecânica de Máquinas e Serralheria são separadas apenas por balcões de madeira, onde ficam guardadas as ferramentas pertencentes a cada ofício. Os trabalhos escolares são executados de acordo com as Séries Metódicas, nas quais são consideradas as várias fases do trabalho, tempo gasto na elaboração de cada operação e desenho devidamente cotado desses serviços. Os alunos trabalham com certa liberdade de ação, supervisionados pelo professor chefe de cada curso.

As salas de aulas teóricas (cultura geral) ficam situadas ao lado das oficinas, fazendo parte do mesmo conjunto e em plano mais elevado, com acesso às mesmas por intermédio de rampas e escadas. O aluno dentro da sala de aula está vendo as oficinas. Nota-se a preocupação principal de quem projetou o edifício, de dar destaque especial ao Pavilhão de Oficinas, bem situado, dotado de aberturas amplas e envidraçadas, permitindo que do exterior do prédio sejam vistas as máquinas e equipamentos de trabalho de cada curso. O problema de ventilação e iluminação foi estudado de modo a proporcionar o conforto necessário para os que trabalham e estudam em cada oficina.

A parte administrativa da escola, compreendendo a diretoria e a secretaria, fica situada também ao lado das oficinas e no mesmo bloco, de modo a permitir ao diretor, secretário e funcionários do estabelecimento, em seu próprio local de trabalho, observarem as aulas práticas e teóricas em funcionamento.

O recreio coberto, abrangendo vasta área, serve provisoriamente de refeitório para os alunos, já que outros pavilhões relativos a serviços gerais da escola ainda estão em fase de construção.

Finalizando estes comentários sobre o edifício da Escola Anchieta do SENAI, quero ressaltar a boa impressão que colhi nessa visita, da organização educacional e administrativa do estabelecimento, da disciplina e do bom aproveitamento dos alunos, segundo os trabalhos que vimos serem confeccionados, e também do prédio propriamente dito, fatores esses que tornam modelar esse estabelecimento de Ensino Industrial, dotado de instalações modernas, muito bem projetadas e construídas de acordo com as necessidades atuais desse setor de ensino especializado.

O edifício foge à clássica solução de blocos separados para administração, ensino e oficinas. A disposição de planta, permite que estejam lado a lado oficinas, salas de aula e serviço administrativo.

Agradeço ao diretor da Escola as facilidades que nos foram proporcionadas de visitarmos todas as dependências do estabelecimento, atendendo às recomendações do Prof. Flávio Penteado Sampaio, Diretor do Ensino Industrial.

EDWARD H. BIRD



Edward H. Bird

Chegou ao Rio, no dia 25 de julho do corrente ano, o técnico norte-americano, sr. Edward H. Bird que já tomou posse das suas funções.

O sr. Bird, que trabalhará no setor de Auxílios Visuais, é profissional de reconhecida competência tendo passado 15 anos na indústria cinematográfica dos Estados Unidos como fotógrafo e técnico.

Durante a última guerra, como instrutor de escolas de pilotagem da «Ryal Canadian Air Force», o sr. Edward H. Bird familiarizou-se com o uso extensivo de auxílios visuais no ensino.

Em 1953 recebeu o grau de «Bacharel em Educação» no Colorado A. M. College, em Fort Collins, no Estado do Colorado.

A CBAI terá no seu novo colaborador um profissional de real valia e um amigo dedicado.

A ESCOLA TÉCNICA NACIONAL TEM NOVO DIRETOR

O Presidente da República nomeou para o cargo de Diretor da Escola Técnica Nacional o Engenheiro-Agrônomo Jeremias Pinheiro da Câmara Filho que durante muitos anos foi Diretor da Escola Industrial de Natal, de onde saiu para assumir suas novas funções.

Educador e administrador de reconhecida competência, deixou na Escola Industrial de Natal provas inequívocas da sua atuação enérgica e proveitosa.

O ato da posse, realizado na sede do Ministério da Educação e Cultura contou com a presença de autoridades, colegas e admiradores do novo titular.



Flagrante da posse do novo Diretor da Escola Técnica Nacional.

No mesmo dia, na Escola Técnica Nacional, o Dr. Jeremias Pinheiro da Câmara Filho assumia o exercício das suas funções, ato este que contou com a presença do Sr. Ministro Cândido Motta Filho, cujo comparecimento causou a melhor impressão pois traduz o apreço em que S. Ex^a tem o Ensino Industrial.

Por ocasião das duas solenidades houve troca de discursos, tendo comparecido à sessão solene realizada na Escola Técnica Nacional o corpo docente do estabelecimento e grande número de alunos.

O Boletim da CBAI apresenta ao seu distinto colaborador cumprimentos e votos de grande sucesso no seu trabalho à frente da escola padrão do Ensino Industrial.

O MÉTODO TWI NO ESTADO DE SÃO PAULO

O Governo do Estado de São Paulo firmou um convênio com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) tendo por objetivo principal a instituição de um órgão cooperativo, com jurisdição em todo o Estado cuja finalidade é administrar ou superintender a administração do Método de Treinamento de Supervisores, conhecido pela sigla T.W.I.



Fotografia tirada ao ser assinado o convênio, vendo-se, da esquerda para a direita : Sr. Prof. Flávio Pentead Sampaio, Dr. José Ataliba Leonel e Sr. Clóvis Malheiros.

O método já vinha sendo usado não só no Estado de São Paulo como em outras partes do território nacional. Os resultados obtidos aconselharam a realização de maiores esforços no sentido de difundir-lo e aplicá-lo não só à indústria como a vários outros tipos de atividades o que já vinha sendo feito.

Só no Estado de São Paulo já foram treinados cerca de 4 mil supervisores.

Assinaram o convênio o Secretário do Trabalho, Sr. José Ataliba Leonel, como representante do Governo do Estado de São Paulo e Flávio Pentead Sampaio, Superintendente e Diretor do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura.

ANEXO M – Notícia sobre a volta de técnico estadunidense à CBAI

1334

BOLETIM DA CBAI

IV – NOTICIÁRIO :

A VOLTA DE MR. EDWARD W. SHERIDAN

No dia 8 de dezembro chegou ao Rio de Janeiro o novo chefe da Delegação Americana, Sr. Edward W. Sheridan, que durante muitos anos prestou sua valiosa colaboração à obra da CBAI.

Grande amigo do Brasil, para onde veio quando criança, o Sr. Sheridan se integrou na nossa vida e conhece a realidade brasileira a ponto de reagir como qualquer de nós.

Designado para outra comissão, Edward W. Sheridan esteve ausente do Brasil pelo espaço de

dois anos mas sem perder o contacto com a nossa terra que êle ama e admira. Sua volta ao Brasil vem ao encontro do desejo de quantos o conhecem e sabem ser êle homem capaz e trabalhador.

(Continuação da página anterior)

— Perguntas diretamente correlatas à tarefa e que podem referir-se :

- à interpretação do desenho
- à preparação do material.
- à preparação do ferramental
- aos pormenores a serem especialmente observados em determinadas fases de operação
- aos conceitos de proteção contra acidentes.
- Problemas e analogias que exigem dos alunos a aplicação e adaptação das informações e ensinamentos recebidos :
- no sentido de procurar outros processos de trabalho, viáveis para a tarefa em questão, ou equivalentes.
- no sentido de esclarecer pontos de tecnologia.

Resumo

A Série Metódica (SM) é constituída de quatro tipos diferentes de fôlhas de instrução com finalidades determinadas :

- Fôlhas de **Tarefa**; informa sobre «o que fazer»
- Fôlhas de **Operação**; informa sobre «como fazer»
- Fôlha de **Informação**, tecnológica informa sobre «porque fazer desta ou de outra maneira»
- Fôlha de **Estudo**; integra a aplicação do aprendizado.



O Boletim da CBAI apresenta seus cumprimentos ao Sr. Sheridan desejando-lhe longa e proveitosa permanência no Brasil.

ANEXO N – Notícias sobre obras em execução e visita de industriais à CBAI

A INDÚSTRIA VISITA A C.B.A.I.

Os chefes de serviço da Companhia de Aços Especiais de Itabira, que se encontram no Rio de Janeiro fazendo um curso de relações humanas no Centro de Psicologia Aplicada, visitaram a CBAI no dia 17 de novembro.

Os distintos visitantes percorreram as diversas seções e serviços da CBAI cujas atividades lhes foram explicadas pelos respectivos chefes.

A delegação da Acesita fez-se acompanhar pelos professores Rothier Duarte e Pièrre Weil, Diretores do Centro de Psicologia Aplicada, sob cuja orientação está sendo realizado o curso. Compunham a delegação visitante as seguintes pessoas :



Sra. Maria Luisa Barcelos, Srs. João Batista de Matos, Pedro Sampaio Guerra, Siqueira Campos Neto, Ilder Santiago Costa, Waldemar Moterani e José Cirênio Pires Guerra.

Gratos pela visita. A CBAI espera que os homens da indústria continuem a honrá-la com sua presença, pois dêste convívio entre a indústria e o Ensino Industrial advirão benefícios mútuos.

PLANO DE OBRAS DAS ESCOLAS TÉCNICAS E INDUSTRIAIS EM EXECUÇÃO EM 1954

O ano que ora finda foi sem dúvida muito proveitoso para o Ensino Industrial, no que se refere à construção de prédios novos e reformas dos já existentes.

Eleva-se a onze o número de edifícios novos em construção e a quatro o de reformas e ampliações. Alguns dos novos edifícios são notáveis pela arquitetura, pelo bom gosto e também por atenderem plenamente aos fins a que se destinam.

As obras se encontram em vários estágios — quase concluídas umas, iniciadas outras — tôdas, porém, progredindo satisfatoriamente.

As dotações orçamentárias para o exercício de 1954 elevam-se a mais de 38 milhões de cruzeiros.

DR. ELDRIDGE R. PLOWDEN

Em gozo de férias partiu para os Estados Unidos o Dr. Eldridge R. Plowden que nos últimos dois anos chefiou, interinamente, a Delegação Americana junto à CBAI.

Terminado seu período de repouso, o Dr. Plowden voltará à CBAI para reassumir seu cargo de Diretor Técnico do qual esteve afastado durante o tempo em que exerceu as funções de Chefe interino da Delegação Americana.

Desejamos ao Dr. Plowden feliz estadia nos Estados Unidos, para onde seguiu em companhia de sua Exma. Família.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Mensagens de e-mail trocadas com Isadora Ferreira, funcionária da USAID/Brasil

Em 25 de outubro de 2011:

Prezada Talita,

Obrigada por sua mensagem e interesse.

Os arquivos antigos da USAID são mantidos pelo *National Archives*, em Washington. No Brasil, mantemos arquivos por apenas cinco anos. Você pode tentar pesquisar no site do *National Archives*: <http://www.archives.gov/>

As informações que tenho disponíveis para compartilhar com você são:

- A primeira parceria da USAID com o Brasil na área de educação data de 1962, quando o governo brasileiro anunciou o Plano Emergencial de Educação (favor checar esse nome, porque tenho apenas em inglês) e a USAID concordou em apoiar a construção de escolas e o treinamento de professores na região Nordeste. Os resultados não foram positivos.

- A partir de meados da década de 1960, a cooperação passou a focar em assistência técnica e treinamento na área de administração escolar e planejamento em educação, tanto no nível federal quanto estadual. Dois grandes empréstimos foram feitos ao governo brasileiro, um de US\$ 32 milhões em 1968, e um de US\$ 50 milhões em 1970.

- De acordo com avaliação feita pela USAID, a parceria teve resultados positivos: foi estabelecido um sistema organizacional e administrativo nos níveis federal e estadual, informações estatísticas sobre a educação passaram a ser produzidas, foram estabelecidos padrões educacionais mínimos, foram produzidos livros-texto, foram criadas escolas de treinamento de professores e foi criado o programa de almoço na escola (hoje merenda escolar).

Se você encontrar outras informações e precisar de confirmações, por favor me avise. Se quiser compartilhar os resultados da sua pesquisa conosco também agradecemos.

Atenciosamente,

USAID/Brasil

Em 26 de outubro de 2011:

Talita,

Infelizmente não tenho mais informações do que as que eu enviei anteriormente. Minha fonte (caso você queira citar) é um estudo realizado em 86 sobre a cooperação EUA-Brasil, que dá informações gerais, mas não entra em detalhes, como números de contratos, datas... Bom, os dados para citação:

USAID, 1986. **A study of USAID assistance to Brazil: 1961-1974**. Washington, D.C. 58 p.

Espero ter ajudado.

Atenciosamente,

Isadora Ferreira.

APÊNDICE B – Lista dos Contratos atendidos pelo financiamento solicitado ao BID

1. TERMO DE CONTRATO de compra e venda com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a KOVO – Empresa do Comércio Exterior, de Praga, República Socialista da Tcheco-Eslováquia para o fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial, aos 28 dias do mês de fevereiro de 1967.
2. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e LIMEX GMBH, Berlim, República Democrática Alemã, para o fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 28 dias do mês de fevereiro de 1967.
3. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a METRIMPEX, de Budapeste, República Popular da Hungria, para o fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 28 dias do mês de fevereiro de 1967.
4. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a STROJIMPORT. Empresa do Comércio Exterior, de Praga, República Socialista da Tcheco-Eslováquia, para fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 28 dias do mês de fevereiro de 1967.
5. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a TECHNOIMPEX — Empresa Húngara para Comércio Exterior de Máquinas, de Budapeste, República Popular da Hungria, para fornecimento de equipamentos destinados a Escola Técnicas de Ensino Industrial aos 28 dias do mês de fevereiro de 1967.
6. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a A/S DANBRIDGE de Copenhagen, Dinamarca, para o fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 8 dias de março de 1967.
7. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a BRÜEL & KAJER de Copenhagen, Dinamarca, para fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 8 dias de março de 1967.
8. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a COLUMBUS - MASCHINENHANDEL GMBH,

de Muenchen, Alemanha, para o fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 8 dias do mês de março de 1967.

9. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a E. LEYBOLD'S NACHFOLGER, Colônia, República Federal Alemã, para fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 8 dias do mês de março de 1967.
10. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a H. STRUERS CHEMISKE LABORATORIUM, de Copenhagen, Dinamarca, para o fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 8 dias do mês de março de 1967.
11. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a HOLGER ANDREASEN, de Copenhagen, Dinamarca, para o fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 8 dias do mês de março de 1967.
12. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a METALEXPORT, Empresa de Comércio Exterior, de Varsóvia, Polônia, para fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 8 dias do mês de março de 1967.
13. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a METRONEX, Empresa de Comércio Exterior, de Varsóvia, Polônia, para fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 8 dias do mês de março de 1967.
14. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a OERLIKON ITALIANA S.I.P.A., Milano, Itália, para fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 8 dias do mês de março de 1967.
15. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a RADIOMETER A/S, de Copenhagen, Dinamarca, para fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 8 dias do mês de março de 1967.
16. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a ROLMA S.S. MACHINES OUTILS 1020-Renens/VD, Rue Verdeau, Suíça, para fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 8 dias do mês de março de 1967.

17. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a SIP SOCIÉTÉ GENEVOISE D'INSTRUMENTS DE PHYSIQUE, Genebra, Suíça, para fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 8 dias do mês de março de 1967.
18. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a SOCIÉTÉ ANONYME DES ENGRENAGES MAAG, de Zurique, Suíça, para fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 8 dias do mês de março de 1967.
19. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a TESA S.A., de Renens, Suíça, para fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 8 dias do mês de março de 1967.
20. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a VARIMEX, de Varsóvia, Polônia, para fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 8 dias de março de 1967.
21. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a SOCIÉTÉ ANONYME DE TRANSLIONS INTERNACIONALES, Paris, França, para fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 8 dias do mês de março de 1967.
22. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a V/O MASHPRIBORINTORG, Moscou, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, para fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 8 dias do mês de outubro de 1967.
23. TÊRMO DE CONTRATO de compra e venda, com financiamento, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a V/O TECHMACHEXPORT, Moscou, da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, para fornecimento de equipamentos destinados a Escolas Técnicas de Ensino Industrial aos 6 dias do mês de outubro de 1967.

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Acordos, contratos, convênios.** *Diretoria do Ensino Industrial.* Brasília: MEC 1967. 552 p.

APÊNDICE C – Conversão das moedas para comparação do valor gasto entre Brasil e Estados Unidos

Conversões			
Ano	Cruzeiros	Taxa média de câmbio (anual)	Valores em dólares
1951	7.000.000,00	18,72000	373.931,62
1959	10.000.000,00	151,34960	66.072,19
1961	40.000.000,00	269,79920	148.258,41
1962	80.000.000,00	388,00000	206.185,57
1963	120.000.000,00	575,00000	208.695,65

Elaborado por Henrique Braga, Instituto de
Fonte: Economia - UNICAMP.

Nota(1): Taxa de câmbio cruzeiro/dólar, de modo que x cruzeiros equivalem a um dólar.

Nota(2):

Taxa média de câmbio anual obtida no site do Banco Central do Brasil. As taxas estão em unidades monetárias correntes, sendo os dados correspondentes à série número **3694 (Taxa de câmbio - Livre - Dólar americano (venda) - Média de período - anual - u.m.c./US\$)**.

Nota(3):

Para consultar as taxas de câmbio utilizadas, acessar:
<http://www4.bcb.gov.br/pec/series/port/aviso.asp>

Nota(4): Taxas administradas ou livres

“Até janeiro de 1953 as cotações referem-se ao mercado denominado "oficial" com taxas administradas.

Em 7 de janeiro de 1953, a Lei nº 1.807 instituiu o mercado de taxas livres de câmbio, o qual abrangia determinadas operações de exportações, importações consideradas não essenciais e, com algumas exceções, as transações financeiras. As Autoridades Monetárias definiam as operações que deveriam cursar cada sistema (taxas administradas ou taxas livres). Assim, paralelamente ao mercado de taxas livres, funcionou o mercado de taxas administradas, com as taxas de venda fixadas em: CR\$ 18,72 de fev/1953 a jul/1953; CR\$ 18,82 de ago/1953 a dez/1958 e CR\$ 18,92 de jan/1959 a fev/1961. Numa primeira etapa, a maioria das transações

curso o sistema de taxas administradas, porém, no decorrer do tempo, ampliou-se o rol das operações admitidas no sistema de taxas livres, criando as condições para a unificação das taxas, processo que se consolidou no período de março a outubro de 1961. Considerando o elevado e crescente diferencial que se observou entre as taxas administradas e taxas livres, a escolha de uma taxa representativa dos preços de câmbio da época terá que se adequar aos objetivos visados. Deve-se levar em conta, também, que coexistiram, em determinados períodos, 11 diferentes taxas.

Ainda em 1953, foram introduzidas várias alterações na política cambial. Dentre elas destaca-se a Instrução Sumoc nº 70, de 9 de outubro, que instituiu um sistema de taxas múltiplas de câmbio para as importações e exportações. As importações foram desmembradas em 5 categorias, de acordo com o critério de essencialidade, e o câmbio era vendido em leilões nas bolsas de valores. Mantinha-se a taxa oficial, mas o importador tinha que adquirir, via leilões, o documento Promessa de Venda de Câmbio (PVC) para realizar a importação. Para as exportações foi instituído o regime de subvenção direta, mediante bonificação em cruzeiros. Em 1957, o sistema de taxas múltiplas foi simplificado, reduzindo-se para duas categorias as importações que dependiam dos leilões de câmbio. Para as exportações prevaleceu o regime de bônus.

Em 1961, significativas alterações foram promovidas no sistema cambial iniciadas em março com a edição da Instrução nº 204 da Sumoc que eliminou o sistema de leilões de câmbio, transferindo para o mercado livre quase todas as importações e exportações. Essa medida constituiu-se em importante passo para no sentido da unificação da taxa de câmbio. Em junho de 1961, a Instrução nº 208 de Sumoc, unificou as taxas de câmbio, processo que se consolidou em outubro de 1961.

De novembro de 1961 a fevereiro de 1990 as cotações referem-se às taxas administradas.”. In: Sumário Metodológico, link:

<https://www3.bcb.gov.br/sgspub/consultarmetadados/consultarMetadadosSeries.do?method=consultarMetadadosSeriesInternet&hdOidSerieSelecionada=3693>