



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DANIEL MACHADO GAIO

**A concepção de modernização na política de cooperação técnica
entre o MEC e a USAID**

Brasília

2008



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DANIEL MACHADO GAIO

**A concepção de modernização na política de cooperação técnica
entre o MEC e a USAID**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Abádia da Silva

Brasília

2008

G143c Gaio, Daniel Machado.

A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID / Daniel Machado Gaio. – 2008.

162 f. ; 30 cm

Inclui bibliografia.

Orientação: Maria Abádia da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2008.

1. MEC-USAID - Acordos. 2. Modernização. 3. Cooperação internacional em educação. 4. Aliança para o Progresso. 5. Políticas educacionais. I. Silva, Maria Abádia (orient.) II. Título.

CDU 37.014(043)

DANIEL MACHADO GAIO

A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação, à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dr.^a Maria Abádia da Silva.

Aprovado em 09/05/2008

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Abádia da Silva (FE-UnB)
Presidente - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Mariza Veloso Motta Santos (SOL-UnB)
Membro Titular

Prof.^o Dr.^o Erasto Fortes Mendonça (FE-UnB)
Membro Titular

Prof.^a Dr.^a Wivian Weller (FE-UnB)
Membro Suplente

Todo conceito é uma construção histórica e cultural, isto é, ele não pode ser fixado ahistoricamente nem se desprender do terreno em que ele é continuamente produzido e reproduzido.

Juarez Guimarães.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender os significados dos conceitos de modernização historicamente construídos e analisar criticamente a relação entre o discurso de modernização e a efetivação deste na política educacional proposta pela USAID. Buscamos discutir o conceito de modernização proposto, no contexto da cooperação técnica e financeira desenvolvida junto ao MEC entre os anos de 1963 e 1971, destinados à reformulação da estrutura do ensino básico brasileiro. Para tanto, tornou-se necessário um aprofundamento sobre o papel das associações empresariais e dos organismos internacionais no contexto e a participação destes, enquanto cooperação técnica internacional, na formulação das políticas públicas do Estado brasileiro. A análise da cooperação técnica e financeira celebrada entre a USAID e o MEC e dos estudos e documentos que a permeiam apontam para o reconhecimento de duas razões fundamentais para a sua existência: em primeiro lugar, uma razão de natureza externa, compreendendo a ação ideológica desenvolvida pelos Estados Unidos no sentido de criar as condições culturais e psicológicas para a absorção e legitimação da hegemonia estadunidense; a outra razão, de natureza interna, visava prover a necessidade de modernização da sociedade, tendo como objetivo adequá-la ao ponto de vista econômico, financeiro, social e cultural do modelo capitalista industrial associado e dependente em fase de consolidação.

Palavras-chave: Acordos MEC-USAID; Modernização; Cooperação internacional em educação; Aliança para o Progresso; Políticas educacionais.

ABSTRACT

The goal of this study is an attempt to understand the meanings of the modernization concepts historically constructed and to analyze critically the relationship between the modernization discourse and the effectiveness of educational policies proposed by the USAID. The concept of modernization discussed was focused on the technical and financial aspects of international cooperation between USAID and MEC to the reformulation of the Brazilian basic education structure in the years of 1963 to 1971. To understand this process were necessary a deep research about the role and the participation played by the business associations and international organisms for the public policies formulations to Brazilian State. The analysis of the studies and documents of technical and financial aspects of this international cooperation between USAID and MEC shows two basic reasons for this agreement celebration: first external nature ratio, it is related with the action developed by United States to create conditions to absorption of the psychological, and cultural ideology reinforcing the American hegemony legitimacy; second a domestic nature, it is related to building a pattern of society modernization necessity to satisfy the financial, social and cultural types of an associated and dependent industrial capitalist system during the consolidation process in that period.

Keywords: MEC-USAID agreements; Modernization; Education international cooperation; Alliance for Progress Program; Educational policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - Construção de conceitos hegemônicos: civilização e modernização	
1.1. Considerações iniciais	23
1.2. Conceitos hegemônicos	27
1.2.1. Civilização	28
1.2.2. Modernização	30
1.2.3. A inserção do Brasil no contexto da modernização conservadora	36
1.2.4. Modernização conservadora na década de 1960	38
1.2.5. O conceito de modernização nas reformulações do ensino brasileiro de 1930 a 1971	52
CAPÍTULO 2 - Os organismos internacionais como agentes ideológicos	
2.1. Considerações iniciais	59
2.2. Associações empresariais e organismos internacionais	61
2.3. O papel da cooperação técnica internacional	67
2.4. A USAID e o programa Aliança para o Progresso no Brasil	74
CAPÍTULO 3 - A concepção de modernização na política da cooperação entre o MEC e a USAID	
3.1. Considerações iniciais	83
3.2. OS ACORDOS – A cooperação técnica e financeira entre o MEC e a USAID	84
3.2.1. Os programas de treinamento	92
3.3. FUNDAMENTAÇÃO – Instrumentos teóricos da proposta da USAID para reestruturação do ensino brasileiro	94
3.3.1. Teoria do Capital Humano	95
3.4. CONCEPÇÃO – A influência dos intelectuais estadunidenses	99
3.4.1. As “etapas” do processo de modernização segundo Rostow	99
3.4.2. A perspectiva empresarialista nas propostas da USAID para a educação	106
3.5. RECEPÇÃO – Os intelectuais brasileiros na aplicação das propostas	107
3.5.1. O IPES e “a educação que nos convêm”	108
3.6. EFETIVAÇÃO – A modernização da educação nas políticas públicas do período	112
3.6.1. Os planos e programas	112
3.6.2. A Escola Polivalente do contexto de modernização da educação defendido pela USAID	116
3.6.3. Consolidação da política: a Lei 5.692/71	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS	137
ANEXOS	138

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Acordos firmados entre o MEC e a USAID (1964-1972)	86
Quadro 2 - Ajuda externa ao Brasil no setor educação (1960-1965)	88
Quadro 3 - Ajuda externa à educação no Brasil segundo setor agraciado	90
Quadro 4 - Dotações à educação brasileira pelas principais agências financiadoras (1960-1965)	91
Quadro 5 - Assistência técnica prestada pela USAID – Número de bolsistas brasileiros treinados nos Estados Unidos (até 1966)	93
Quadro 6 - Assistência técnica prestada pela USAID – Técnicos estadunidenses que colaboraram com organismos brasileiros (1961 a 1965)	94
Quadro 7 - Assistência técnica prestada pela USAID – Importância empenhada por setor em milhares de dólares (1961 a 1965)	94

ABREVIATURAS

AI – Ato Institucional

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – Banco Mundial

CED – Committe for Economic Development

CELADE – Centro Latino-Americano e Caribenho de Demografia

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da ONU

CEPES – Comissão Especial para Execução do Plano de Melhoramento e Expansão do Ensino Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CFR – Council on Foreign Relations

CIA – Central Intelligence Agency

CIDA – Canadian International Development Agency

CIES – Conselho Interamericano Econômico e Social

COCAP – Comissão Coordenadora da Aliança para o Progresso

CONTAP – Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso

CPC – Centro Populares de Cultura

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

EAPES – Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior

EPEA – Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada (1964 a 1967)

EPEM – Equipe de Planejamento do Ensino Médio

ESG – Escola Superior de Guerra

FMI – Fundo Monetário Internacional

GATT – General Agreement on Tariffs and Trade

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

ICA – Internation Cooperation Administration

INDEP – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e da Pesquisa

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

JBIC – Japan Bank for International Cooperation

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (1995 a 1998)

MCP – Movimentos de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério de Educação e Cultura (1953 a 1985)
MESP – Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930 a 1937)
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
OEA – Organização dos Estados Americanos
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEG – Programa de Ação Econômica do Governo
PNA – Plano Nacional de Alfabetização
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
SNI – Serviço Nacional de Informação
SUBIN – Subsecretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional do
Ministério do Planejamento
SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento Econômico do Nordeste
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID – United States Agency for International Development
USIA – United States Information Agency

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, da Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação, na linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica.

O presente estudo justifica-se pela presença ainda contínua na gestão de políticas públicas para educação no Brasil, de práticas e influências identificadas no contexto desta pesquisa e pela necessidade de maior explicitação sobre os impactos dos acordos de cooperação técnica na definição das políticas públicas em educação. Para tanto, torna-se necessário um aprofundamento sobre o papel das associações empresariais e dos organismos internacionais no contexto e a participação destes, enquanto cooperação técnica internacional, na formulação das políticas públicas do Estado brasileiro.

A intenção que orientou esta pesquisa é interpretar os significados dos conceitos de modernização historicamente construídos e analisar criticamente a relação entre o discurso de modernização e a política educacional proposta pela USAID. Buscamos discutir o conceito de modernização proposto pela United States Agency for International Development (USAID), no contexto da cooperação técnica e financeira desenvolvida junto ao Ministério da Educação (MEC)¹ entre os anos de 1963 e 1971, destinados à reformulação da estrutura do ensino básico brasileiro.

A USAID é uma agência federal estadunidense de planejamento e administração da assistência econômica e humanitária exterior, criada em 3 de novembro 1961, quando o Presidente dos Estados Unidos, John F. Kennedy, assinou o Decreto de Assistência Externa, de 4 de setembro de 1961, unificando diversos instrumentos. Desde sua fundação, tem sede central em Washington e seu primeiro diretor foi Fowler

¹ O Ministério da Educação (MEC), no contexto desta pesquisa era denominado Ministério da Educação e Cultura (1953-1985).

Hamilton², nome oriundo do mundo empresarial. Sua missão consiste, nos termos em que se define, em fornecer assistência técnica e financeira para o desenvolvimento internacional nas áreas de crescimento econômico e desenvolvimento agrícola, meio ambiente, educação e treinamento, assistência humanitária, saúde e nutrição, democracia e governabilidade.

Os programas financiados por esta agência no âmbito educacional, nos anos 1960 e 1970, visavam reestruturar administrativamente as instituições, planejando-as sob a lógica do capital dependente-associado, e treinar pessoal docente e técnico para garantir a continuidade da implementação de suas propostas reestruturantes. As parcerias implementadas em conjunto com a USAID estabeleciam padrões pré-concebidos de técnicas administrativas e de execução de estratégias que objetivavam quantificar e aprimorar uma nova produtividade educacional. Suas propostas incluíam a contratação de assessores estadunidenses para auxiliar nas reformas dos sistemas educacionais, em todos os níveis de ensino, dando ênfase à natureza técnica da aprendizagem, ao efficientismo pedagógico e ao tecnicismo.

Alguns dos principais projetos na área da educação, financiados pela USAID nas décadas de 1960 e 1970 são: as experiências desenvolvidas através do programa de cooperação estadunidense para países Latino-Americanos, no âmbito da Aliança para o Progresso, que no caso brasileiro englobou um acordo com a Superintendência de Desenvolvimento Econômico do Nordeste (SUDENE) para financiar iniciativas educacionais, visando a redução do analfabetismo na região Nordeste; e os chamados Acordos MEC/USAID, firmados entre o governo brasileiro, através do Ministério de Educação e Cultura e o governo estadunidense, através da USAID, voltados para a cooperação entre os dois países, visando a “modernização” do sistema educacional do Brasil.

A intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 1960, em três setores: assistência técnica, com o envio de técnicos da USAID e a concessão de bolsas de estudos nas universidades estadunidenses; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos

² O primeiro Diretor regional da USAID para a América Latina foi o porto-riquenho Teodoro Moscov, economista da CEPAL e ex-embaixador estadunidense na Venezuela.

Estados Unidos; e assistência militar, concretizada através da vinda de consultores militares estadunidenses e de treinamento de militares nos Estados Unidos, além do fornecimento de equipamentos e treinamento das polícias.

Admitindo-se que a concepção de educação defendida pela USAID tenha sido concebida como parte do esforço do Estado no sentido de apoiar e legitimar a ideologia liberal tecnocrática, a compreensão de sua proposta pedagógica está associada ao entendimento do conceito de educação caracterizado por uma abordagem funcionalista, operacionalizada por uma tecnologia de ensino que visava reproduzir no interior do sistema educacional a filosofia industrialista da produtividade, fundamentada no binômio eficiência-eficácia.

A análise da cooperação técnica e financeira celebrada entre a USAID e o MEC e dos estudos e documentos que a permeiam, apontam para o reconhecimento de duas razões fundamentais para a sua existência: em primeiro lugar, uma razão de natureza externa, compreendendo a ação ideológica desenvolvida pelos Estados Unidos no sentido de criar as condições culturais e psicológicas para a absorção e legitimação da hegemonia estadunidense; a outra razão, de natureza interna, visava prover a necessidade de modernização da sociedade, tendo como objetivo adequá-la ao ponto de vista econômico, financeiro, social e cultural do modelo capitalista industrial associado em fase de consolidação.

Proposição e problematização do objeto de estudo

Com intenção de construir uma interpretação dos dados referentes aos acordos estudados e os discursos e conceitos praticados nos mesmos, sem deixar de fazer relações com os contextos históricos, políticos e econômicos, este estudo problematiza algumas questões com a pretensão de, através de evidências empíricas, obter uma compreensão ampliada acerca do tema.

Entre outras questões, se tratando da relação de dominação entre nações, cabe indagar: de que forma as nações economicamente hegemônicas fomentam sua própria hegemonia ideológica? Como e por que a idéia de civilização tornou-se o elemento chave na justificativa colonizadora no período expansionista inglês e, principalmente,

francês, nos séculos XVIII e XIX? De que forma a concepção de modernização torna-se central na hegemonia ideológica exercida pelos Estados Unidos no século XX? Qual o papel desses conceitos hegemônicos no processo de dominação? Como esse conceito é entendido e implementado no Brasil e porque essa idéia passou a ser caracterizada como modernização conservadora? Como desdobramento disso, qual a concepção de modernização incorporada nas políticas públicas para a educação do Estado brasileiro?

Para compreender a importância das relações internacionais nesse contexto e a centralidade da USAID nesse processo, cabe-nos questionar: De que forma os organismos de cooperação internacional se constituem enquanto agentes ideológicos? Qual a importância destes, em particular da USAID, na definição das concepções de desenvolvimento e modernização a serem aplicadas nas ações dos Estados receptores da cooperação técnica e financeira? Como se configura a política da Aliança para o Progresso no Brasil?

Desta forma, questiona-se: como se expressa a concepção de modernização defendida pela USAID na política educacional do período? Como se fundamenta e como se concebe suas propostas pelos intelectuais da agência? Como foram traduzidas e implementadas as orientações da USAID e dos intelectuais ligados a ela nas políticas educacionais no Brasil?

Isto posto, esta pesquisa visa identificar e analisar a concepção de modernização estabelecida pela USAID, por meio da cooperação técnica e financeira firmada com o MEC entre os anos de 1963 e 1971, voltados para a reformulação da estrutura da educação básica brasileira.

A metodologia utilizada no transcorrer desta pesquisa fundamentou-se na abordagem histórica (histórico-crítica) do nosso objeto de estudo. Tal abordagem implica na análise desse objeto a partir de sua gênese e da sua inserção na totalidade dos fatores que o determinaram. Tornou-se indispensável, então, situarmos os acordos MEC/USAID no contexto nacional e internacional da década de 1960. Além disso, fez-se necessário investigarmos os períodos históricos imediatamente anteriores que explicam as características essenciais contidas no quadro conjuntural no qual se

concretizaram os acordos que elegemos como objeto de pesquisa, além dos principais atores desse processo.

Além das reformas educacionais de 1968 e 1971, outras medidas vieram complementar o quadro da política da educação a partir de 1964. Dentro da abordagem histórico-crítica, optamos por secundarizar a avaliação desse elenco de leis, decretos, pareceres e projetos que formam a política educacional do Estado. Preocupou-nos, antes, a concepção de modernização por eles veiculada e implementada pelas elites brasileiras.

Ainda que a ordem cronológica seja o que mais se aproxime do nosso esquema interpretativo, utilizamos os textos da legislação e outras publicações oficiais, discursos, entrevistas e análises do período para apreender as contradições e os nexos existentes, com a finalidade de compreender o movimento que delineou a política educacional.

A investigação envolveu arquivos, artigos de revistas especializadas, entrevistas e declarações publicadas em jornais, atas, discursos, portarias e decretos – um sem-número de documentos, alguns dos quais sintomaticamente pouco citados e difíceis de se encontrar. Tecnicamente, além da análise da bibliografia acerca do tema, juntamente com uma série de viagens a diversas capitais brasileiras realizadas com o propósito de buscar e consultar registros históricos, fez-se necessário um denso trabalho de arqueologia de documentos, como fontes primárias e secundárias, boa parte deles de difícil acesso ou até mesmo inacessíveis, devido, inclusive, às características repressivas e sigilosas do período e do objeto em questão.

Embora o objetivo deste estudo não seja o de fazer uma análise minuciosa da implementação dos programas da USAID no Brasil, para o qual teríamos de desenvolver toda uma metodologia de análise, que aqui não está presente, esta pesquisa pretende fazer um percurso de interpretação da implementação e condução dos referidos programas, levando em conta as ações dos governos e das burocracias do Brasil e dos EUA, envolvidas neste empreendimento.

O estudo dessas interferências pelas quais passou a administração do Estado brasileiro permite-nos não só perceber as implicações do aparelho de formulações de

diretrizes, como verificar em que medida a classe dominante, sob a proteção do Estado, impôs seu peso sobre a sociedade civil, ou seja, de que forma, ou quais artifícios legais foram utilizados para que as vozes e/ou as consciências educacionais fossem silenciadas.

A compreensão do fenômeno aqui estudado, “a concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID”, repousa sobre três categorias de análise, percorridas durante a pesquisa, quais são: hegemonia, ideologia e contradição, categorias essas que corroboram o caráter crítico do presente estudo. Além do mais, ao configurar o contexto histórico que engendrou o fenômeno objeto deste estudo, tornou-se vital a utilização, do ponto de vista político e sociológico, dos conceitos de Estado, civilização e modernização. De fato, essas categorias constituem os princípios fundamentais para a explicação da evolução da sociedade brasileira contemporânea, e neles residem as possibilidades de se entender as motivações econômicas, políticas, sociais e culturais que objetivaram a nossa educação no período histórico que abrange 1963 a 1971.

Por contexto histórico, entendemos a interação dialética da totalidade das condições econômicas, em primeiro lugar, e políticas, sociais e culturais que configuram uma dada sociedade num determinado tempo. Esta perspectiva é construída com base em Marx, ao afirmar, no prefácio da sua obra *Contribuição à crítica da economia política*, que:

Na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral (Marx, 1983:24).

Faz-se necessário, entretanto, afirmar que o fato de considerarmos neste estudo o conjunto das condições econômicas, políticas, sociais e culturais – o contexto histórico – como motivador e balizador da realidade não é, de forma alguma, a aceitação de um

determinismo histórico que considere os seres humanos como meros protagonistas de papéis prévia e exteriormente determinados, sem a possibilidade de intervenção. Entendemos ser importante a consideração do contexto histórico tal como explicitado, uma vez que o mesmo é mediado pelo conflito das vontades e ações humanas.

Por entender as relações de disputa de poder como fator predominante de todas as relações sociais, torna-se relevante desenvolver a argumentação, quanto ao papel da cooperação técnica, fazendo uso de uma interpretação dialética da questão. Para analisar a realidade, partimos, do pressuposto de que os fatos não falam por si, mas que, a simples noção de dado é sempre o resultado de uma interpretação de interpretações e de fatos, e não a simples descrição destes.

Desta maneira, a dialética é um dos conceitos filosóficos mais antigos, complexos e controversos. Na sua acepção moderna, é considerada, segundo Bhaskar (in Bottomore, 2001:101) como o modo de pensar as contradições da realidade e de compreendê-la em constante transformação. Importante característica da lógica de argumentação dialética é a incompletude das coisas e da natureza e de suas permanentes transformações.

Entretanto, nessa perspectiva de transformações e contradições permanentes, esses contrários não são excludentes entre si, mas explicativos um do outro. Assim, os contrários não se excluem, mas se unem. “Os opostos são parte de uma mesma realidade que só pode ser explicada pela compreensão que a encerra” (Mendonça, 2001:84).

Na ótica materialista dialética, o mundo não pode ser considerado como um complexo de coisas acabadas, mas de processos, onde as coisas e os reflexos delas na consciência (conceitos), estão em constante movimento gerado pelas mudanças qualitativas que decorrem necessariamente do aumento de transformações quantitativas. Há, então, uma mudança cíclica desses conceitos, através do embate de teses e antíteses, que gerariam novas teses a serem confrontadas com novas antíteses. Nesta visão, não existiria uma síntese, uma vez que cada nova tese é rebatida a uma nova antítese, ou seja, cada síntese é a tese de uma nova antítese reproduzindo infinitamente o processo.

A dialética materialista afirma que a realidade concreta e objetiva é essencialmente contraditória. O conflito das oposições é o que faz essa realidade avançar num processo de progressiva e constante transformação.

A estrutura social, nessa perspectiva, é transitória, propensa a mudanças que não sejam simplesmente arranjos de equilíbrio mas transformações mais radicais, com redistribuição de poder. [...]. Por isso, a mudança é sempre possível já que todas as coisas estão todo o tempo se completando, se aperfeiçoando, superando a contradição interna (Mendonça, 2001:88).

Na perspectiva dialética, a manutenção do *status quo* na sociedade se dá devido à coação que alguns exercem sobre os demais. Para Gramsci (1984) as “relações de força” devem ser tomadas como um elemento de pesquisa e interpretação, e não como uma “causa histórica”, devendo-se levar em consideração os diferentes momentos, ou graus que as compõem. Nesse sentido, o ponto de partida para a análise da realidade deve ser o fato histórico ou a manifestação empírica do fenômeno, apreendendo inicialmente a sua origem e desenvolvimento histórico – o estudo diacrônico, que localiza o fenômeno em uma realidade concreta, em uma determinada formação econômico-social. Para Rizzotto,

os objetos, do ponto de vista lógico, apresentam dados de imediatez, necessários para o momento de aproximação do sujeito ao objeto; porém, o processo real é mais complexo e pleno de determinações, que só aparecem quando se explicita, pelo processo do conhecimento, as mediações, os nexos e as relações que dão concretude ao objeto (Rizzotto, 2000:29).

Parte-se do princípio de que os fatos não se esgotam em si mesmos, constituem-se em expressões empíricas, em marcos de um processo que vai além deles, transcendendo-os. Daí a necessidade de, constantemente, confrontar-se o produto da abstração com a realidade, para não cair no subjetivismo ou no idealismo, pois o concreto real não é só exterior, mas anterior ao pensamento que o apreende.

Segundo Rizzotto, para se realizar uma análise histórica é necessário procurar distinguir e estabelecer a justa relação entre dois movimentos distintos: o movimento

orgânico e estrutural, de longa duração e que caracteriza as leis gerais e o movimento dos elementos ocasionais e imediatos que compõem a conjuntura.

Com o primeiro movimento, é possível realizar uma crítica histórico-social que ultrapassa os limites da culpabilidade das personalidades que se encontram no poder, sem no entanto deixar de atribuir-lhes as devidas responsabilidades. O segundo – a análise conjuntural, ajuda a identificar as condições imediatas de imersão e organização de forças antagônicas, em que umas procuram conservar/administrar as contradições da estrutura societária existente, e outras lutam para transformar/superar a situação em busca de outra formação econômico-social (Rizzotto, 2000:30).

Na literatura da dialética marxista, o termo contradição é utilizado para denotar a interpenetração de opostos dialéticos em sua unidade, assim como os próprios opostos. Os opostos dialéticos são caracterizados por meio de duas especificidades: eles estão reciprocamente se condicionando e se excluindo.

A contradição não pode ser entendida apenas como uma categoria interpretativa do real, mas também como sendo, ela própria, existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade (Cury, 1989).

Uma visão parcial e simplista reduz a contradição à existência de pólos opostos que se excluem mutuamente, numa concepção puramente estática, que inclui apenas dois momentos perdidos no tempo e no espaço: a dominação e a negação dessa dominação. Elimina-se desse modo o essencial da contradição: a luta constante entre os dois pólos, que configura a unidade e determina o movimento.

As contradições se caracterizam pelo contraste entre os conflitos reais e as oposições lógicas formais, pois as relações envolvidas são dependentes de significado, e não puramente formais. Marx utilizou o conceito de contradição para designar, entre outras coisas: (a) inconsistências lógicas ou anomalias teóricas intra-discursivas; (b) oposições extra-discursivas; (c) contradições dialéticas históricas (ou temporais); e (d) contradições dialéticas estruturais (ou sistêmicas) (Bottomore, 2001:80).

Outra categoria relacionada à análise do nosso objeto, a mediação refere-se, num sentido literal, ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário. Para Mészáros (cf. Bottomore, 2001:263) as diversas formas e variedades de conhecimento podem ser afirmadas em termos de determinadas regras e procedimentos formais, que devem ter sua explicação e justificação no estudo do ser, e não numa referência circular à sua própria estrutura de classificação e validação específica. É por isso que a categoria de mediação adquire significação qualitativamente diferente na dialética marxista, que se recusa a admitir a autonomia de qualquer ramo tradicional da filosofia e trata seus problemas como partes integrantes de um estudo adequado do ser social, com a totalidade de suas determinações objetivas, interligações e mediações complexas.

Embora seja de uso freqüente entre os educadores, esta categoria tem sido empregada de modo impreciso, pois é geralmente aplicada no sentido de termo médio numa relação entre dois elementos equidistantes, na ligação entre dois termos distintos, ou na passagem de um termo a outro; podendo, também, referir-se ao processo de harmonização de conflitos.

A mediação, enquanto categoria filosófica na perspectiva dialética, constitui-se em processo e produto do mesmo, pois, funda-se na tensão e no movimento. O movimento, por ser contínuo, não apresenta limites, começo ou fim. Tal fato não o torna desorganizado, pois a ordem se estabelece por meio da negação recíproca instituída entre os elementos da relação. Essa negação mútua não permite que a mediação, trabalhada na perspectiva dialética, compreenda idéias que tenham por princípio a igualdade, a homogeneidade e o equilíbrio.

O movimento e a negatividade da mediação somente adquirem sentido na perspectiva da superação. Assim, o movimento que não admite a negatividade não pode superar a contradição inerente a ele. Na lógica dialética, o movimento, a mediação, a contradição e sua superação, constituintes da totalidade, não podem ser compreendidos de modo linear, o que os tornariam acumulativos. Por isso, a circularidade, presente na dialética hegeliana e em Marx, impede o estabelecimento da linearidade e da hierarquia entre os termos que explicam a realidade.

Para Kosik (1976:27), como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas. Analisando o mundo da pseudoconcreticidade, que é o mundo da reificação, das aparências enganosas dos preconceitos, da práxis fetichizada, Kosik constata que o conhecimento humano precisa discernir no real, a cada passo, a unidade dialética da essência e do fenômeno.

A realidade na qual vivemos cotidianamente é uma realidade fetichizada e que se realiza através dos fenômenos - representações -, pois que tal realidade se consubstancia pelo que é aparente, ou seja, o senso comum, produzido pela práxis humana e histórica, através de representações sociais e simbólicas, o que acaba por ocultar a essência que é a totalidade concreta ou a própria concreticidade. Segundo ainda este autor, esta realidade se faz por intermédio da prática utilitária cuja finalidade é dar ao homem o necessário imediato. O homem aceita a realidade da forma como ela se apresenta, sem questioná-la, sentindo-se à vontade na sua cotidianidade. Ao homem comum basta aquilo que ele entende por intermédio desta prática utilitária, isenta de senso crítico, logo alheia à essência.

Explicando o elemento próprio da pseudoconcreticidade, que é o duplo sentido, Kosik explica a relação entre fenômeno e essência, onde esta se manifesta no fenômeno – que indica a essência e ao mesmo tempo a esconde –, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos ou aspectos, revelando seu movimento e demonstrando que não é inerte nem passiva. Portanto, compreender o fenômeno é atingir a essência. “Captar o fenômeno de uma determinada coisa significa indagar e descrever como a ‘coisa em si’ se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” destaca Kosik.

A dialética da totalidade concreta que Kosik desenvolve não é, segundo o próprio autor (1976:44), um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro total da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do

conhecimento que dela se tem como realidade. Realidade como um todo estruturado e dialético.

Nesse sentido, o conhecimento humano seria um processo de concretização que procede em um movimento em espiral, do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a realidade.

Para uma melhor compreensão do processo que envolve o estudo do nosso objeto, o trabalho foi dividido em três capítulos orgânicos entre si. O Capítulo 1 constitui uma análise sobre a constituição de conceitos hegemonicamente determinantes nas relações entre nações, iniciando pelo conceito de civilização e focando no de modernização e na forma como este último se insere na realidade brasileira.

No Capítulo 2, buscamos discutir a influência dos organismos internacionais e sua participação, enquanto cooperação técnica internacional na consolidação das políticas públicas do Estado brasileiro. Damos centralidade na interpretação da própria USAID e de como se inseriu o programa Aliança para o Progresso no Brasil.

O Capítulo 3 tem como proposta discutir como se expressou a concepção de modernização defendida pela USAID na política educacional do período. Para isso desenvolvemos cinco tópicos onde buscamos analisar os acordos de cooperação firmados, a fundamentação teórica proposta, a concepção da influência estadunidense, a recepção dessas idéias pelos intelectuais brasileiros e a efetivação da intervenção externa nas políticas educacionais do período.

CAPÍTULO 1 – CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS HEGEMÔNICOS: CIVILIZAÇÃO E MODERNIZAÇÃO

1.1. Considerações iniciais

Como prioridade deste capítulo, buscamos discutir o caso específico de incorporação e implementação da concepção de modernização pelo Estado brasileiro, caracterizada por muitos autores como modernização conservadora. Para isso, coube-nos discutir a forma como idéias e conceitos como o de civilização e o de modernização, centrais no campo das relações internacionais, tornam-se hegemônicos no processo de relação entre nações.

Entretanto, não foi nossa pretensão discutir as características do “processo civilizador” ou tratar dos vários significados do conceito de modernização ou dos modelos de modernização vinculados a concepções de desenvolvimento, por mais que esses tornem-se elementos de exemplificação do objeto. Trata-se sim, de discutir a configuração de poder desses conceitos/discursos e a forma como nações centrais fomentaram esses conceitos imperativos.

Algumas questões nortearam nossa busca do entendimento desse processo. Entre elas: de que forma as nações economicamente hegemônicas fomentam sua própria hegemonia ideológica? Como e porque a idéia de civilização tornou-se o elemento chave na justificativa colonizadora no período expansionista inglês e, principalmente, francês, nos séculos XVIII e XIX? De que forma a concepção de modernização torna-se central na hegemonia ideológica exercida pelos Estados Unidos no século XX? Qual o papel desses conceitos hegemônicos no processo de dominação? Como esse conceito é entendido e implementado no Brasil e porque essa idéia passou a ser caracterizada como modernização conservadora? Como desdobramento disso, qual a concepção de modernização incorporada nas políticas públicas para a educação do Estado brasileiro?

Fizemos opção por uma análise que tivesse como base a categoria hegemonia, no sentido gramsciano, para buscar elementos que pudessem elucidar a forma como

nações economicamente hegemônicas em determinados períodos históricos fomentam sua própria hegemonia ideológica de forma a constituir elementos de pressão e dominação sob as demais nações com vista à manutenção de seu *status quo*. Desta forma, dois diferentes períodos históricos foram marcados pela hegemonia ideológica de dois diferentes conceitos, mas que continham na sua base um mesmo princípio e tornaram-se importantes ferramentas de dominação ideológica exercida pelas nações hegemônicas desses dois períodos. São eles, o conceito de civilização, estudado, entre outros, por Norbert Elias, que se constituiu enquanto idéia central do projeto expansionista francês do final do século XVIII e início do XIX; e o conceito de modernização, central nas elaborações e concepções de política internacional dos Estados Unidos no século XX.

Hegemonia, para Gramsci, significa a relação de domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade. O domínio caracteriza-se por dois elementos: força e consenso. A força é exercida pelas instituições políticas e jurídicas e pelo controle do aparato policial-militar. O consenso diz respeito sobretudo à cultura: trata-se de uma liderança ideológica conquistada entre a maioria da sociedade e formada por um conjunto de valores morais e regras de comportamento.

A hegemonia seria a direção moral e intelectual de uma sociedade, onde a dominação “física” e corpórea é auxiliada pela instauração do consenso. O poder de coesão, conectado ao consenso, constituiria o predomínio de uma visão social de mundo e de convívio social.

No sentido que lhe dá Gramsci, a hegemonia consolida-se na prática política da classe dominante, no seio das sociedades capitalistas avançadas, visando suscitar o consentimento ativo dos dominados, através da elaboração de uma função ideológica particular que visa a constituir com consenso geral. É o exercício não coercitivo do domínio e da dominação de classe, nomeadamente pela hegemonia ideológica, uma vez que a dominação de classe pode adotar os seus valores e as suas convicções para o restante da sociedade através de instâncias de socialização, sem ter de recorrer à força ou à repressão.

Em meio às classes dominadas, a concepção de mundo dominante é instrumentalizada como elemento de manutenção da uniformidade ideológica do bloco social, que se apresentaria heterogêneo e atravessado por contradições de classe. No universo gramsciano, portanto, a hegemonia é:

capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente, dominante, até o momento em que – através de sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder (Gruppi, 1978:70).

A partir desse entendimento, Gruppi (1978:58) interpreta o conceito de hegemonia como processo no qual amplas parcelas das camadas populares, a despeito de interesses contrários aos da classe ou fração de classe dominante, tornam-se subordinadas, por ausência de concepção de mundo e cultura próprios, absorvendo a cultura das classes dominantes de maneira heterogênea, desorganizada e passiva.

Na interpretação de Carnoy (1987:95), o conceito de hegemonia em Gramsci apresenta duas vertentes essenciais. Na primeira, denota um processo cuja ocorrência se dá na sociedade civil³, por meio do qual “[...] parte da classe dominante exerce o controle, através de sua liderança moral e intelectual, sobre outras frações aliadas da classe dominante”. Neste caso, a fração de classe dominante não inflige sua ideologia aos aliados, mas representa e articula procedimentos pedagógicos e alterações formadas a partir de elementos consensuais aos interesses das demais frações de classe aliadas. Na segunda vertente, a classe dominante instrumentaliza com êxito “[...] sua liderança política, moral e intelectual para impor sua visão de mundo como inteiramente abrangente e universal, e para moldar os interesses e as necessidades dos grupos subordinados”.

³ O termo Sociedade Civil em Gramsci representa o conjunto de organismos designados como “privados”, formado pelas organizações responsáveis tanto pela elaboração quanto pela difusão das ideologias, compreendendo assim o sistema escolar, as igrejas, os sindicatos, os partidos políticos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (que se dá pelos jornais, revistas, editoras, meios de comunicação de massa), etc.

A liderança moral e intelectual de uma sociedade não se realiza apenas por meio da força ou de ilusões de consciência, ela se mantém no domínio por meio de concessões que, dentro de certo limite, englobam interesses corporativos de outros grupos. A hegemonia é constituída por um bloco de alianças que representa uma base de consentimento para a ordem social definida. Ou seja, é criada uma rede de instituições, de relações e de idéias, na qual uma classe dominante se torna dirigente (Bottomore, 2001:177).

A classe dominante não depende única e tão-somente do poder do Estado ou de seu próprio poder econômico, mas se utiliza de um conjunto de relações, experiências e atividades para promover, junto às classes subalternas, seu sistema de crenças. Essa classe dirigente e suas alianças, ou seja, o bloco histórico que rege uma hegemonia, identifica os problemas de uma sociedade e responde, de acordo com seus interesses, a gama dos conflitos do conjunto social. Entretanto, quando os setores da sociedade não se identificam com os apontamentos da hegemonia estabelecida, eles manifestam sua contrariedade e seu interesse em constituir uma contra-hegemonia.

O conceito de hegemonia de Gramsci diz respeito à qualidade em que as classes dominantes utilizam o Estado para coagir e ao mesmo tempo obter consentimento da sua dominação junto à sociedade civil. Resulta de uma combinação de coerção e consentimento, realizada através da cooptação hegemônica de grupos da sociedade civil, resultando numa “ortodoxia coerciva”

O termo passou a ser usado no século XIX no contexto das relações internacionais, visando qualificar o papel de um Estado dominante face aos que são por ele influenciados, falando-se em potências hegemônicas. A hegemonia em nível global é produzida por um modo dominante de produção que é exportado por estados dominantes e instituições, e que penetra outros estados e instituições.

Desta forma, hegemonia na ordem internacional representa uma expansão externa de uma hegemonia nacionalmente estabelecida por uma classe dominante. Assim, no nível internacional, esta não é meramente entre Estados, trata-se de uma ordem dentro de uma economia mundial com um modo de produção que penetra em outros países e articula outros modos de produção subordinados.

A hegemonia de uma classe é exercida, segundo Gramsci, como função de *domínio* e de *direção*, sendo que esta última pode ocorrer antes da conquista do aparelho de Estado, constituindo mesmo um instrumento de preparação deste momento. Este conceito se refere à enorme importância que a cultura pode assumir enquanto instrumento de luta política⁴. A função de *domínio* supõe o acesso ao aparelho de Estado e à possibilidade de usar a força (a coerção) instaurando uma “coerção precária” entre as classes dominantes e as classes subalternas. É o campo do domínio direto de uma classe sobre a outra, que se expressa na sociedade política.

A função de *direção* – intelectual e moral – supõe o consenso, a persuasão. A classe que se propõe a ser dirigente deve promover uma coesão ideológica, formar uma vontade coletiva, conseguir aliados, fazer com que seus projetos de organização e de direção da vida social sejam aceitos por todos os membros da sociedade (nenhuma classe consegue se manter no poder, por muito tempo, usando somente a força). A função de direção corresponde à sociedade civil: instância superestrutural constituída pelas instituições ditas “privadas”, como a escola, as igrejas, os sindicatos e as entidades de classe, os meios de comunicação de massa, as instituições médicas, psiquiátricas etc. É no seu interior que os homens tomam consciência das estruturas vigentes e da necessidade de transformá-las.

1.2. Conceitos hegemônicos

Apropriando-se do conceito gramsciano de hegemonia, Edward Said (1990) identifica o que chamou de *orientalismo*⁵ como a cultura hegemônica na sociedade européia e ocidental. Segundo ele, prevalece entre os europeus a idéia de que a identidade ocidental é superior à identidade dos povos e culturas não-europeias,

⁴ Segundo Ianni, para compreender como a cultura capitalista se insere nas relações imperialistas e de dependência, é indispensável que comecemos por reconhecer que essa cultura é um elemento essencial à reprodução das relações capitalistas, em escala nacional e internacional. A produção dessas relações implica na reprodução de idéias, valores, princípios e doutrinas. As forças produtivas e as relações de produção, ou as relações de apropriação econômica e dominação política não se encadeiam, reproduzem e expandem se não se expressam em idéias, valores, princípios e doutrinas (ou formas de pensar) organizados segundo as determinações básicas do modo capitalista de produção (Ianni, 1976:13).

⁵ Ver em SAID, Edward. *Orientalismo – o oriente como invenção do ocidente* (Companhia das Letras, 1989).

transcorrendo daí, uma pressão política, institucional e ideológica sobre os indivíduos ocidentais, que se encontram num contexto cultural de dominação. Da mesma forma, fazendo uso da hegemonia, em diferentes nações e diferentes momentos históricos, cunharam-se conceitos hegemônicos que dominaram as interpretações de mundo.

Essa pretensão do Estado-nação de apresentar-se como uma unidade básica ocidental que ensejará a necessidade de uma língua comum aos estratos cultos das diversas nacionalidades: no início, o latim, depois o italiano, mas tarde, no período descrito por Elias, o francês e, por fim, o inglês.

Para Elias, conforme Souza (2000:53), a chave para a compreensão das distinções no seio mesmo da cultura ocidental, como aquelas entre França e Alemanha no século XVIII, tem a ver com a dinâmica da luta de classes pela hegemonia ideológica dentro dos respectivos espaços nacionais. Fruto disso, forjaram um instrumento de dominação por meio de certos conceitos, princípios e concepções que veiculassem sua cultura e sua visão de mundo, fomentando sua superioridade.

1.2.1 Civilização

O termo civilização descreve um processo ou, ao menos, seu resultado. Diz respeito a algo que está em movimento constante, movendo-se sempre “para frente”. A palavra *civilisation*, auto-definição francesa para caracterizar o seu estágio “avançado” de organização social, em relação aos demais povos, passou a ser usada, segundo Souza (2000:55), a partir de 1774, como uma palavra polêmica, de luta, contra a organização “irracional” da sociedade.

O conceito burguês de civilização apropria-se de muito do que já existia no conceito cortesão de “civilizado”, mas o aprofunda a ponto de abarcar a reforma de toda a sociedade, o Estado, o ensino do povo e, com isso, a superação de tudo aquilo percebido como bárbaro e irracional. Se na revolução de 1789 a palavra ainda não é usada como arma de luta, logo depois (em 1798 Napoleão já a usa como legitimação do esforço expansionista francês), ganha o mundo. A partir de agora, a nação conquistadora percebe-se como mediadora de um processo, agora já visto como terminado internamente, para “fora”, para a colonização de outros povos (Souza, 2000:55).

Segundo Elias (1994:23), o conceito de civilização refere-se a uma grande variedade de fatos: “ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento do conhecimento científico, às idéias religiosas e aos costumes [...]. Rigorosamente falando, nada há que não se possa ser feito de forma ‘civilizada’ ou ‘incivilizada’”.

Souza (2000:43) afirma que a noção de civilização para Elias é, antes de tudo, uma generalização que serve a uma função principal: expressar a autoconsciência do ocidente e legitimar sua superioridade em relação a outras culturas. Desta forma, civilização caracterizaria tudo aquilo em relação ao que o ocidente se orgulha. Além disso, “o conceito de civilização minimiza as diferenças nacionais entre os povos: enfatiza o que é comum a todos os seres humanos ou – na opinião dos que o possuem – deveria sê-lo”.

Este conceito expressa a consciência que o ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades antigas ou a sociedades contemporâneas mais “primitivas”. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo, e muito mais (Elias, 1994:23).

Uma fase fundamental do processo civilizador foi concluída no exato momento em que a consciência da superioridade de seu próprio comportamento e sua corporificação na ciência, tecnologia ou arte começaram a se espalhar por todas as nações do Ocidente (Elias, 1994:64).

O conceito francês de *civilisation* tinha a função de expressar a auto-imagem da classe alta européia em comparação com outros, fossem pessoas mais simples ou povos chamados primitivos. Esta auto-imagem tinha por base a idéia de que, na nação francesa, o processo de civilização havia se completado, cabendo-lhes o papel de transmissoras, para outras sociedades de civilização em marcha. Mais do que uma auto-imagem, a própria consciência da superioridade de sua civilização frente a outras nações não-européias serviu como justificativa para o domínio sobre outros povos, de forma a justificar as aspirações francesas de expansão nacional e colonização.

Tanto a Inglaterra como a França lograram cedo a unificação política dos seus respectivos territórios, processo pelo qual o conceito de civilização serviu, primeiro para grupos particulares e depois para a nação como um todo, como legitimação do próprio poder e autoconsciência.

Nesta concepção o conceito de civilização incorpora a função de dar expressão a uma tendência continuamente expansionista de grupos colonizadores. Essa concepção dominante serviu de justificativa aos colonizadores e colonos imigrantes para civilizar, por substituição, os modelos autóctones.

A consciência de sua própria superioridade, dessa “civilização”, passa a servir pelo menos às nações que se tornaram conquistadoras de colônias e, por conseguinte, um tipo de classe superior para grandes segmentos do mundo não-europeu, como justificativa de seu domínio, no mesmo grau em que antes os ancestrais do conceito de civilização, *politesse* e *civilité*, serviram de justificação à aristocracia de corte (Elias, 1994:64).

A dinâmica desse processo civilizatório seria vista, basicamente, “como uma luta entre estratos sociais e depois nações concorrentes por poder relativo” (Souza, 2000:43)⁶.

1.2.2 Modernização

O conceito de modernização foi introduzido pelas Ciências Sociais no período de pós-guerra para caracterizar os processos de transição que os países e nações periféricos, ou subdesenvolvidos, deveriam passar para alcançar os níveis de renda, educação e produtividade tecnológica característicos dos países industrializados. Segundo Schwartzman (1991:50), a modernização dos países industrializados ter-se-ia dado antes, pelo desenvolvimento da produção industrial, pela substituição das formas de conhecimento tradicionais pela ciência e tecnologia de base experimental, pela organização de um estado burocrático e pela introdução de novas formas de

⁶ Desta forma, para Elias, o que caracteriza o ocidente não é, como acreditava Weber, um progresso da razão, mas sim “uma mera ‘progressão’, uma linha de desenvolvimento comandada por necessidades de distinção social e prestígio” (Souza, 2000:43).

relacionamento social baseadas no contrato e na reciprocidade de interesses, e não mais na tradição ou no carisma⁷. Uma perspectiva mais conservadora via nos processos de modernização um caminho harmônico de superação progressiva de etapas, enquanto interpretações progressistas, mais radicais, preferiam a evolução histórica conflitiva e dialética do marxismo.

Para Woortmann (1992:2), a noção de modernização surge como categoria teórica bastante ambígua. De um lado, pode se constituir em categoria analítica útil para a inteligência de determinadas condições, estruturais ou psico-sociais, e de determinados processos relacionados à dinâmica do desenvolvimento. Mas pode também, de outro lado, constituir-se em instrumento destinado a mascarar a problemática do desenvolvimento, na medida em que retira a especificidade de cada “situação subdesenvolvida” (suas determinações emergentes) em benefício de esquemas abstrato-formais, ou anula a essência daquela situação como parte integrante de um sistema econômico-político que transcende a realidade interna de cada caso específico.

A afirmação nacional mantém-se vinculada à noção de civilização, agora com o nome de modernização, que impôs um cidadão construído racionalmente sobre a noção de indivíduo desenvolvido (civilizado) pela ética do trabalho, que se sobrepôs a de identidade sociocultural. A idéia de modernização, da mesma forma que a de civilização, descreve um processo ou, seu resultado. Diz respeito a algo que está em movimento constante, movendo-se sempre “para frente”. A diferença central, faz-se, basicamente, quanto ao período histórico e o centro que emana o conceito hegemônico: a mesma concepção de dominação ideológica, utilizada pelos franceses no seu processo expansionista nos séculos XVIII e XIX com a noção de civilização, foi transplantada para a idéia de modernização, que servirá de justificativa para a ação expansionista dos

⁷ “Autores que recentemente pensaram a teoria da modernização, a colocam dentro de um vasto arco de pensadores e influências, que remontam ao iluminismo europeu. O iluminismo teria trazido uma visão positiva do progresso da humanidade e um novo senso de racionalidade e eficiência, aos quais somou-se uma nova concepção de identidade nacional norte-americana forjada no século XIX, nomeadamente, a doutrina do ‘Destino Manifesto’, que defendia a idéia de que o mundo inteiro poderia ser transformado e melhorado com a disseminação das idéias e valores americanos. Quando a aventura colonial européia começou a fracassar, em meio às dúvidas quanto o valor da missão civilizadora, os EUA fortaleceram a sua convicção de que eles sabiam melhor como reformar sociedades abaladas pela pobreza e a penúria de recursos. (...) o iluminismo progressista foi auxiliado pela assunção de um novo conceito antropológico de cultura nos anos 30, que ajudou a ver os povos ‘atrasados’ de uma nova perspectiva. (...) O novo paradigma considera que todos os povos poderiam passar pelo teste, poderiam desenvolver-se segundo as linhas do Ocidente. Este esquema, uma vez vitorioso, superou a ‘missão civilizadora’ como a mais proeminente ideologia ocidental” (Ribeiro, 2006:55).

Estados Unidos no século XX. Nessa passagem, adquire evidência os elementos de racionalidade, superioridade, progresso tecnológico, apropriação cultural e desenvolvimento econômico. Ser moderno, na passagem, é assumir as características dessa nova racionalidade societária.

O conceito de modernização tornou-se complemento necessário da economia do desenvolvimento, elemento central dos programas políticos do período pós-guerra e particularmente hegemônico na América Latina. A elaboração desse ideário ficou, de uma forma geral, a cargo de dois grupos de autores: a) economistas do desenvolvimento, de formação neoclássica, mas partidários da economia mista (a síntese keynesiana-neoclássica mencionada por Samuelson); b) cientistas sociais (sociologia, ciência política, psicologia social, antropologia) formados na tradição funcionalista.

Segundo Moraes,

a modernização desmancha o desenho da velha ordem com o simultâneo engendramento de um novo quadro – novas relações e laços sociais, novos costumes, valores, sentimentos, idéias e imagens de mundo. Sem esta substituição, correr-se-ia o risco de que o vazio fosse ocupado pela versão degenerada do “moderno”, tal como essa figura aparece em muitos autores desse campo: o comunismo (Moraes, 2004:18).

O termo modernização tornou-se insuficiente para explicar o modelo a ser seguido, quando se percebeu que nem todos os países e sociedades seguiam os mesmos passos através da história, e quando as esperanças de um progresso contínuo das ex-colônias e países periféricos aos níveis e padrões de desenvolvimento dos países mais ricos começaram a se desfazer.

Nesse contexto, nem sempre a modernização se mostrava desenvolvimentista. Em situações específicas ela se constituiu em instrumento de dependência e subordinação. Além disso, a mudança no sentido da industrialização prescindia de certos tipos de relações societárias supostamente necessários como pré-condição do desenvolvimento.

Celso Furtado definiu modernização como “processo de adoção de padrões de consumo sofisticados (privados ou públicos) sem o correspondente processo de acumulação de capital e progresso nos métodos produtivos” (Furtado, 1974:81). Nesse caso, a formação de novos hábitos e a elevação dos níveis de consumo, seja de produtos materiais (bens e mercadorias) ou sociais (pensar, agir e sentir), constituiu-se em um fator determinante dos processos de modernização, sem, entretanto, que esses novos produtos resultem de um processo interno de desenvolvimento. É essa modernização consumista das classes médias e dominantes que, para Woortmann (1992:4) “pode se constituir em componente simbólico de status tradicional”.

Segundo Woortmann, de um modo geral,

As teorias da modernização focalizam a dimensão psico-social do processo de mudança desde uma situação abstratamente concebida como tradicional para outra, definida como moderna e, explícita ou implicitamente, referida ao tipo capitalista-ocidental. Quase todas essas teorias da modernização derivam, de uma forma ou de outra, da formulação weberiana de “espírito capitalista” e da “ética protestante”. Mas a filiação weberiana não é direta: na maior parte dos modelos se percebe a mediação parsoniana (1992:7).

Desta forma, as teorias da modernização explicam o desenvolvimento dos Estados por meio de modelos de causalidade psico-social, ou de explicação culturalista-difusionista. Tanto uns como outros tendem a substituir os fatores estruturais internos (a dinâmica e as contradições de classe) e externos (as relações de dependência) pela racionalidade dos agentes individuais da mudança e pela adoção de traços culturais vindos de países desenvolvidos, notadamente hábitos de consumo. Esses modelos de modernização limitavam-se a distinguir entre sociedades industriais e todas as outras, agrupadas sob a rubrica de tradicionais.

A maioria dos modelos psico-sociais de modernização, embora tentem dar conta de processos de mudança, são modelos de equilíbrio, que não dão conta da natureza dialética da mudança. A orientação funcionalista de Talcott Parsons transparece nessas formulações, na medida em que supõem a correspondência entre equilíbrio social e estabilidade psíquica. O estruturalismo funcionalista de Parsons apresentava, segundo Ribeiro (2006:58), os seguintes aspectos fundamentais aos formuladores dos modelos

de modernização: a) estabeleceu a importância de ver a sociedade como um sistema integrado, no qual o social, o econômico e o político estão inter-relacionados; b) permitiu uma análise comparativa universal c) estabeleceu uma visão de sociedades ordenadas em uma escala lógica, seqüencial e linear do desenvolvimento, a qual se tornou o ponto-chave das teorias da modernização.

Nesta perspectiva, a idéia de sistema tornou-se central e se fez acompanhar de instrumentos conceituais adjacentes, tais como “estrutura” e “função”. Segundo Elias (2006:155), para essas teorias estrutural-funcionalistas estáticas de curto prazo “as condições atuais das sociedades ‘avançadas’ são tratadas nos modelos sociológicos quase como se fossem um estágio final imutável”.

Este modelo de sociedade como um ‘sistema social’, uma máquina habitualmente bem azeitada, cujas partes estão, todas, harmoniosamente acopladas umas às outras, encontra-se demasiado afastado da aspereza da vida social dos homens, como se pode efetivamente observar (Elias, 2006:157).

A principal limitação dessa concepção é que ela se fundamenta em conceitos subjetivos e os aceita como regra universal para todos os povos. Assim, ela se afasta da realidade concreta, pressupondo que as características psicossociais são uniformes e suficientes para o desenvolvimento econômico. Aos modelos de modernização, de concepção culturalista, implicam uma específica concepção da história onde se admita que o padrão europeu ou estadunidense antecipe o processo que será atravessado pelos demais países. O processo de modernização consistiria, desta forma, numa reprodução das etapas do crescimento clássico. Para Neves (1985:54), essa concepção “despreza os fatos históricos que determinaram e determinam as posições e os diferentes graus de desenvolvimento dos povos, sugerindo que a causa do atraso geralmente é a falta de estrutura social e psicológica de alguns povos”.

Na avaliação de Florestan Fernandes (1975), o processo de modernização, iniciado sob a influência 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 de massa e da opinião pública, e das aspirações ideais com relação ao

futuro e ao estilo de vida desejável [...]. O que torna a hegemonia dos Estados Unidos entre as nações latino-americanas uma força incontrolável e perigosa é a presente concepção norte-americana de segurança [...]. Essa concepção implica, na prática, a incorporação desses países ao espaço econômico e sociocultural dos Estados Unidos, por meios organizados institucionalmente⁸. (Fernandes, 1975:23-24)

Além disso, no ambiente político de transformação do pós-guerra surgiu ainda uma nova corrente da modernização defendida através da política da ordem, da segurança e da estabilidade, apoiando os novos regimes autoritários e suas elites civis e militares que despontavam na América Latina.

Enquanto a teoria da modernização seguia os seus rumos avançando consistentemente de forma a influenciar a política externa americana no início da década de 60, uma outra literatura surgia, mais especializada, talvez menos influente, mas que vai se interpenetrar com a primeira de maneira tal que dificilmente podem ser separadas. São obras teóricas que abordam os aspectos modernos das organizações militares contemporâneas, investigando especialmente a evolução recente do profissionalismo das forças armadas e procurando entender o papel político destas nas sociedades industrializadas e no Terceiro Mundo (Ribeiro, 2006:230)

Surge, nesse contexto, o mito do militar como modernizador. Influentes teóricos estadunidenses, tais como Lucian Pye, Edward Shills, Samuel Huntington e Walt Rostow, passaram a defender um processo de modernização que coexista com as regressões no processo político⁹.

Com o decorrer do século XX, o entrelaçamento de modernização, modernidade e americanidade passou a se constituir em um dos eixos para a compreensão cultural dos anos do pós-guerra. Essas forças modernizantes agiram no sentido da industrialização, mas não para o desenvolvimento.

⁸ Instituições oficiais, semi-oficiais e privadas, encarregadas de conduzir a política de controle global de finanças, da educação, da pesquisa científica, da inovação tecnológica, dos meios de comunicação em massa, do emprego extranacional das políticas, das forças armadas e mesmo dos governos.

⁹ Segundo Ribeiro (2006:225), Berger chega a falar da passagem de uma “classical modernization theory” para a “militar modernization theory”, uma vez que no horizonte da maioria destes autores está fixada a insistente visão das forças armadas dos países pós-coloniais ou subdesenvolvidos como o elemento interno modernizante por excelência.

Numa interpretação singular desse processo, o conceito de modernização conservadora foi formulado por Barrington Moore Jr. na tentativa de explicar a modernização da sociedade alemã na passagem do século XIX para o XX, quando o processo de industrialização contou com a participação fundamental dos grandes proprietários de terra, cujos interesses foram contemplados com a manutenção da estrutura fundiária daquele país.

1.2.3 A inserção do Brasil no contexto da modernização conservadora

Desde o início do século XX, a sociedade brasileira vem sendo impregnada pelo discurso oficial da modernização, que se apresenta de diversas formas, de acordo com as singularidades políticas de cada governo e dependendo dos movimentos do capitalismo internacional. Desde os anos 1930¹⁰, paralelo ao processo de urbanização, o processo de modernização nacional teve como principal orientação o industrialismo e a racionalização da sociedade em seus diversos aspectos, inspirado no modelo estadunidense.

A chamada “Revolução de 1930” pode ser entendida como marco de transição do Estado oligárquico para o Estado burguês, este último englobando instituições políticas e econômicas, padrões, valores sociais e culturais do tipo propriamente burguês. Além disso, desencadeou o processo de modernização conservadora.

Com a crise do Estado liberal-oligárquico, após a crise internacional do capital de 1929, o Estado brasileiro passou a buscar saídas da República agro-exportadora¹¹, passando a incorporar setores da classe dominante com interesses voltados para o setor industrial e, daí, procurando conciliar capital e trabalho. A partir de 1930, acelerou-se no Brasil a transição entre a ordem agrária e a nova ordem industrial emergente, radicalizando-se então, o desenvolvimento do capitalismo, cujas peculiaridades de dependência econômica, política e sócio-cultural, próprias de país periférico, o caracterizou como tardio.

¹⁰ Não é nosso objetivo analisar o processo de modernização implementado no Brasil na década de 1930. Esse processo configura-se, entretanto, como importante elemento para a análise do objeto desta pesquisa, possibilitando melhor compreensão da concepção de modernização, hegemônica na década de 1960.

¹¹ Numa tentativa de ruptura com a República agro-exportadora, em 1930, o Brasil conheceria a experiência latino-americana populista.

No Brasil, o processo de industrialização não buscou alterar a ordem vigente, tanto pelas características de dependência que assumiu, como pela forma com que se adaptou às estruturas oriundas das formas primitivas de dominação existentes e formas avançadas de dominação capitalista internacional.

O Estado nacional-desenvolvimentista ergue-se enquanto ideologia política de um país que avançava no desenvolvimento urbano industrial. Em função disso, ocorria a ascensão do seguimento industrial das classes dominantes ao poder do Estado, que evidenciava a consonância do projeto político deste grupo hegemônico com a expansão do capitalismo monopolista mundializado. Neste processo, o Estado expandiu-se progressivamente, centralizando poderes, recursos e funções, tornando-se o definidor central de metas e objetivos para toda a sociedade.

A política de Getúlio Vargas visava radicalizar a modernização do país, via economia, com a implementação de indústrias de base. Essa modernização, entretanto, se fazia por contradições. Alcançaram-se resultados em avanços científicos, tecnológicos, industriais, mas à custa de um atraso social que se manifestava no cerne do capitalismo brasileiro – São Paulo e Rio de Janeiro – nas massas urbanas sem habitação, sem moradia, sem saúde, sem saneamento, sem educação.

Com a posse do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, renasceu o interesse dos capitais estrangeiros pelo desenvolvimento industrial do Brasil, passando este a ocupar, segundo Ianni (1989:79), o primeiro lugar como mercado para capitais externos. Os investimentos diretos no país, registrados pela Superintendência da Moeda e do Crédito, em 1956, somaram US\$ 51,7 milhões (parciais, uma vez que à época havia uma prática de não registro desses recursos).

Em diversos momentos da história nacional, entre os governos de Vargas e de Kubitschek, pode-se constatar a incorporação da noção de modernização, como substrato teórico para as políticas governamentais. A temática da modernização, apesar de sofrer modificações ao longo do tempo, não alterou o seu núcleo central. O Estado nacional-desenvolvimentista brasileiro consolidou o seu formato institucional e suas bases sociais de apoio político e ideológico num longo percurso, que alcançou sua

plenitude nos anos 1950, mas nos anos 1960 já apresentava sinais evidentes de esgotamento. A partir da década de 1960 a temática da modernização, mesmo mantendo os mesmos princípios fundamentais, incorpora outros preceitos (como veremos a seguir) e intensifica-se a sua aplicação como justificativa à revisão do formato das políticas públicas.

1.2.4 Modernização conservadora na década de 1960

A década de 1960 representou o momento de intersecção de mudanças significativas iniciadas nos anos 1930 e que aceleraram os fenômenos da urbanização e da industrialização, no Brasil, traduzidos como modernização conservadora¹², quando se aprofundou a adoção de técnicas avançadas para a economia, mas com poucos ganhos nas áreas sociais. Este processo se caracterizou pela mudança do eixo de acumulação implementada pós-30, que se voltou para a produção industrial e exigiu a reformulação e fortalecimento das estruturas estatais, conformando, assim, um núcleo de domínio autoritário que se torna hegemônico durante o regime militar na década de 60 do século passado. A nova modernização proposta passava pela intensa participação do setor privado, nacional e estrangeiro, ao mesmo tempo em que consolidava a racionalidade científica burguesa, impulsionando a aplicação da técnica no cotidiano e na reprodução do capital.

Segundo Nogueira (1998:270-271), vale para o nosso país a perspectiva que Gramsci adotou para explicar a Itália. “Somos uma sociedade construída por um processo de *revolução passiva*, que expressa a ‘ausência de iniciativas populares unitárias’ e organiza-se principalmente através da reação dos dominantes ao ‘subversivismo esporádico, elementar e inorgânico das massas populares’”.

Nesta multiplicidade de sociedades particulares de duplo caráter, natural e contratual ou voluntário, uma ou mais prevalecem relativamente ou absolutamente, constituindo o aparato hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil),

¹² Na América Latina esse processo foi classificado como “modernização conservadora”, uma vez que essa região se desenvolveu com significativo êxito em alguns setores, como o tecnológico e o econômico, mas sem avanços expressivos nas esferas política e social, de forma que o *atrasado* e o *moderno* passaram a se relacionar de forma bastante peculiar. A ação burguesa impôs uma modernização sem modernidade, esta última, identificada com o bem estar social, atrelada ao fortalecimento da democracia.

base de Estado entendido estritamente como aparelho governativo-coercitivo (Gramsci *in* Nogueira, 1998:215).

A mudança, dessa forma, se faz, por uma sucessão de ondas reformistas nas quais a movimentação social combina-se com fortes intervenções “pelo alto”, via Estado, e acaba por ser, em certo sentido, por elas administrada¹³. Como observa Coutinho,

ao invés das velhas forças e relações sociais serem extirpadas através de amplos movimentos populares de massa, a alteração social se faz mediante conciliação entre o novo e o velho, ou seja, tendo-se em conta o plano imediatamente político, mediante um reformismo ‘pelo alto’ que exclui inteiramente a participação popular (...). Por isso, no quadro desse profundo divórcio entre o povo e a nação, torna-se particularmente difícil o surgimento de uma autêntica consciência democrática-popular (Coutinho *in* Nogueira, 1998:277-278).

Vianna (1996) empregou o conceito gramsciano de “revolução passiva” para explicar o processo de revolução burguesa no Brasil, considerando a modernização conservadora como um de seus momentos, iniciado com o golpe de 1930, quando

as amplas demandas por modernização econômica e social são acolhidas por setores tradicionais das elites, sob a liderança dos estados de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul [...] com o apoio de parte do tenentismo, das camadas médias e da vida popular nos centros urbanos [...] sem se desprender, contudo, das suas bases agrárias, de onde as elites tradicionais extraem recursos políticos e sociais para a sua conversão ao papel de elites modernas, vindo a dirigir o processo de industrialização (Vianna, 1996:s. n.).

Para Vianna (*in* Nogueira, 1998:278), se a revolução pelo alto consiste numa forma de induzir a modernização econômica através da intervenção política, ela também implica, de outro lado, uma conservação do sistema político, algo real e visível mesmo quando se consideram os sucessivos rearranjos nos lugares ocupados pelos seus diferentes protagonistas. O protagonismo estatal na história brasileira modernizou a economia e transformou em sentido capitalista a sociedade sem se fazer acompanhar de uma correspondente modernização política, quer dizer, sem democracia e sem

¹³ Para destacar esta efetividade da mudança e qualificá-la, Gramsci também falou em “revolução-restauração” e em “restauração progressiva” (Nogueira, 1998:271).

institucionalidade política consistente (...). O Estado não teve como deixar de ser ao mesmo tempo modernizador e reproduzidor do passado.

Nessa conjuntura, ocorre o que Octávio Ianni (1989:106) chama de “transformação real do poder público num órgão de orientação dos processos sociais e políticos concernentes à realização do sistema capitalista de produção”. O Estado aparece separado, acima, impondo-se à sociedade, ao povo, à maioria. Um Estado prisioneiro das burguesias nacional e estrangeira, em associação com as altas hierarquias das Forças Armadas e da Igreja Católica, e com a solícita colaboração de intelectuais de vários matizes. Um poderoso bloco de poder que se renova e recria de tempos em tempos, a despeito das crises, por dentro do populismo, militarismo ou Nova República (Ianni, 1989: 263).

Esse movimento modernizador que se consolidou por meio da intervenção do Estado brasileiro, acabou por reforçar antigas estruturas de dominação e poder, de maneira que a modernização brasileira não pressupôs o abandono de suas características tradicionais. Assim, permitiu-se a coexistência de estruturas arcaicas e modernas ao longo do tempo, o que exigiria técnicas de controle social mais eficientes. Priorizou-se aqui, a economia em detrimento de outros aspectos sociais. Florestan Fernandes chamou de “modernização dependente”:

processo produzido e regulado graças à absorção de dinamismos socioeconômicos e culturais das nações capitalistas hegemônicas. É claro que este padrão básico de modernização debilita o controle interno da mudança social e do desenvolvimento econômico, de modo permanente, e impede que instaure o padrão alternativo de modernização autônoma, ainda dentro do capitalismo (Fernandes, 1974:33).

Como observou Florestan Fernandes, a modernização institucional do Estado – principal efeito do processo da modernização dependente – coincidiu “com a renovação e o reforçamento de técnicas oligárquicas e autocráticas de dominação patrimonialista, elevadas da esfera privada à órbita da ação político-burocrática do Estado” (Fernandes, 1974:52).

A idéia de modernização no período militar associa-se à idéia de um novo e supostamente definitivo desenvolvimento, numa perspectiva de formas igualmente modernizadas de reinstalação, entre outros princípios, da concepção do que é público e do que é privado.

Modernizar, neste sentido, significa produzir uma série de alterações no sistema de gerenciamento da produção, do sistema financeiro, da administração da produção e da própria política de gerenciamento do Estado, obtendo como resultado condições mais adequadas de eficiência e produtividade, cuja intencionalidade final é garantir ao capital a possibilidade de circular, reproduzir e, portanto, concentrar o poder nas mãos da mesma classe em que sempre esteve, modernizando os meios para manter os fins.

Nesse sentido, houve no Brasil dos anos 1960, a tentativa de alguns grupos da classe dominante de implantar um tipo de modernização vinculado ao desenvolvimento social, sem nenhuma pretensão de pôr fim ao *status quo* vigente.

Sob vários aspectos, a revolução econômica realiza-se plenamente. Ou a modernização da economia brasileira alcança pleno êxito. [...] Entretanto, a própria sociedade moderniza-se pouco. As relações sociais e políticas desenvolvem-se com dificuldade, deparando-se com obstáculos diversos. [...] A mesma nação industrializada, moderna, conta com situações sociais, políticas e culturais desencontradas. [...] Os mesmos ‘indicadores econômicos’ da modernização alimentam-se dos ‘indicadores sociais’ da ‘sociedade primitiva’ (Ianni, 1992:110).

Na América Latina, e em especial no Brasil, o crescimento – e a modernização a ele associada – podem caracterizar-se como anti-desenvolvimento, na medida em que podem acentuar a dependência externa e a satelização interna das respectivas sociedades.

O Brasil não é um país moderno e ocidental no sentido comparativo de afluência material e desenvolvimento das instituições democráticas. Mas o Brasil é certamente um país moderno no sentido ocidental do termo, se levarmos em conta que os valores modernos e ocidentais são os únicos aceitos como legítimos. Esses são os nossos valores dominantes e é isso que explica o fascínio do tema modernização entre nós (Souza, 2000:267).

A modernização se edificou como um elemento paradoxal, na medida em que, quanto ao aspecto econômico, não foi capaz de integrar todos os fatores-chave de uma sociedade ajustada pelo modelo fordista. Já no âmbito da estrutura político-administrativa, a eficiência da organização burocrático-racional ficou limitada a alguns núcleos dentro da estrutura do Estado, enquanto que no restante prevalece a relação clientelista e patrimonialista.

Esse processo de modernização dependente foi marcado pela crescente participação de corporações internacionais na vida econômica interna do país. Não obstante provocar a modernização do sistema produtivo, reduziu a capacidade decisória dos órgãos governamentais, fazendo com que a internalização dos centros de decisão, entendida como essencial para constituição de um desenvolvimento sustentável, não se realizasse. No caso brasileiro isto se deve, em larga medida, à inexistência de uma classe industrial com amplo projeto político a ser consolidado.

Durante o governo João Goulart intensificaram-se os debates técnicos e políticos sobre as limitações e as possibilidades inerentes ao tipo de desenvolvimento industrial ocorrido nos anos anteriores. O governo designou a Celso Furtado a tarefa de formular uma política planejada denominada Plano Trienal, a ser executada nos anos 1963-65. Este Plano correspondeu à primeira tentativa de planificação global e globalizante, sendo resultado da convergência positiva de condições políticas e econômicas internas e externas. Nessa perspectiva, dava centralidade a um processo de reformulação das estruturas administrativa, bancária, fiscal e, sobretudo agrária, com a finalidade de dar “condições institucionais para o desenvolvimento da economia brasileira”, tendo em vista a modernização institucional preconizada pela Carta de Punta del Este¹⁴.

Entretanto, como avalia Octávio Ianni (1979:214), o Plano Trienal não pode ser executado porque então se aprofundava com rapidez o divórcio entre o Poder Executivo e o Poder Legislativo. O Legislativo, por um lado, estava muito mais comprometido

¹⁴ A Carta de Punta del Este, que estabelece, dentro da estrutura da Operação Pan-Americana, o programa Aliança para o Progresso, é resultado da reunião do Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES) da Organização dos Estados Americanos, realizada na cidade uruguaia de Punta del Este, concluída em 17 de agosto de 1961. A delegação brasileira da reunião foi composta pelo ministro da Fazenda, Clemente Mariani Bittencourt, pelo economista e futuro embaixador em Washington, Roberto de Oliveira Campos, além de Arthur Bernardes Filho e E. P. Barbosa da Silva.

com a sociedade agrária, isto é, com a economia primária exportadora. (...) O Executivo, por seu lado, estava muito mais comprometido com a sociedade industrial e financeira.

Nesse período, as ações do governo João Goulart são fragilizadas econômica, social e politicamente com as pressões internas e externas e com as contradições entre ações que buscavam a ampliação do mercado interno, como as Reformas de Base do Governo do Presidente João Goulart, e interesses econômicos das mais diversas ordens, como o latifúndio, os grupos ligados à internacionalização do capital e a chamada burguesia nacional, que preferia aliar-se ao capital internacional a fazer concessões aos trabalhadores. Analisando o contexto de então, Góes define a sociedade daquele período como uma sociedade:

- em que o movimento operário era vulnerável, pela sua dependência de Estado interventor de sindicatos;
- em que o campo estava no início da organização de seus trabalhadores em Ligas Camponesas e sindicatos rurais;
- em que as camadas médias eram atravessadas pela “indústria do anticomunismo”;
- em que a Aliança para o Progresso constituía-se na grande ideóloga contra a Revolução Cubana e financiava “ilhas de sanidade” hostis ao governo reformista de Jango;
- em que os intelectuais orgânicos da classe dominante atuavam no Congresso Nacional, formando opinião pública através dos meios de comunicação de massas, da escola, de parte das Igrejas, de organizações tipo IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) e IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática), instrumentalizando conceitos ideológicos de “civilização ocidental cristã”, corrompendo com o dinheiro da embaixada americana (eleições de 1962) com o objetivo político de conservar as estruturas, contra as reformas ou qualquer mudança, escamoteando a discussão da luta de classes (Cunha & Góes, 1991:9).

As sementes das elites orgânicas na América Latina foram plantadas nos primórdios das décadas de 1950, quando se desenvolveram rapidamente apoiadas por suas organizações-irmãs dos Estados Unidos¹⁵. Esses grupos orgânicos foram essenciais na luta política e ideológica que os novos setores empresariais, militares, burocráticos e técnicos travaram no continente, apoiando a modernização-conservadora da América

¹⁵ O próprio Walt Rostow, conforme Ribeiro (2006:188), defenderia em memorando a criação de institutos políticos que dessem suporte às ações da Aliança para o Progresso, como foi o caso do IBAD e do IPES.

Latina, a internacionalização das economias de seus respectivos países e a contenção dos movimentos populares. Quando falhavam nos recursos repressivos ou ideológicos, as elites orgânicas utilizavam recursos coercitivos, através de grupos de ação (privados) ou da instrumentalização de mecanismos estatais (militares ou policiais).

Quanto ao IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática), documentos liberados da diplomacia estadunidense¹⁶ mostram que sua participação nas eleições de 1962 foi financiada por empresas estadunidenses¹⁷. Entre 5 e 12 milhões de dólares (US\$ 25 a 60 milhões, a valores atualizados) foram utilizados, por intermediação do IBAD, no financiamento de campanhas de 869 candidatos (600 candidatos a deputado estadual, 250 a federal, 11 a senador e 8 a governador). Devido à intensidade da ação, foi instaurada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) na Câmara dos Deputados para investigar o IBAD. A CPI constatou que os recursos utilizados pelo Instituto provinham de empresas nacionais e, na maior parte, estadunidenses. O IBAD teve seu fechamento decretado pela CPI em 1963, mas toda a sua documentação foi destruída. De qualquer forma, ele constituiu a base de sustentação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES)¹⁸, organismo privado, financiado por empresas particulares¹⁹, e no qual participavam várias figuras de proa da Escola Superior de Guerra (ESG)²⁰,

¹⁶ A Lei de Liberdade de Informação estadunidense determina que, depois de determinado prazo, são liberados alguns documentos confidenciais. A consulta dos relatórios da CIA pode ser feita no próprio sítio eletrônico da Agência (www.cia.gov) e os das embaixadas estadunidenses podem ser encontrados no sítio do Departamento de Estado (www.state.gov). Nos documentos liberados às vezes há trechos cobertos por tarjas; significa que sua revelação ainda pode prejudicar "a defesa do Estado". Ocorrem casos em que o mesmo documento é liberado em anos diferentes e, nesses casos, a liberação posterior traz o texto já sem as tarjas. Um exemplo: o relatório sobre a capacidade de "influência subversiva" de Fidel Castro na América Latina, produzido em 9 de novembro de 1962. Na primeira liberação um trecho estava coberto; só na segunda liberação (em 14 de março de 2000) desaparece a tarja e podemos ler que se trata de uma referência ao Nordeste - região brasileira que, segundo o relatório, "possibilitava a Castro muitas oportunidades". Ver U. S. STATE DEPARTMENT. *FURS – Foreign relations of the United States, 1964-1968*. Volume XXXI, South and Central America; Mexico.

¹⁷ O próprio embaixador Lincoln Gordon confirmou, em entrevista à pesquisadora Ruth Leacock que os recursos eram organizados e mediados pela Agência Central de Informações (CIA) (Anexo II).

¹⁸ Fundado em 29 de novembro de 1961 por um grupo de empresários das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, o IPES permaneceria em atividade até 1971, desempenhando, durante esse período, um papel singular enquanto grupo de pressão e de propaganda ideológica. A função primordial do IPES era integrar diversos movimentos de direita para criar as bases de oposição ao governo de João Goulart e deter o que chamavam de "avanço do comunismo soviético no ocidente". Pouco após sua fundação, passou a ser dirigido pelo general Golbery do Couto e Silva.

¹⁹ Segundo Fiechter (1974:42), o IPES teria gasto, de 1962 a 1964, fruto de investimento privados nacionais e internacionais, entre US\$ 200 mil e US\$ 300 mil para reunir informações sobre as atividades comunistas e as distribuir regularmente aos oficiais que ocupavam postos-chaves no país.

²⁰ Sobretudo o General Golbery do Couto e Silva, geopolítico de renome, que sob Castello Branco se tornara o primeiro chefe do Serviço Nacional de Informação (SNI).

algumas teses são aprofundadas e projetos detalhados de reformas são elaborados, sob a perspectiva de um capitalismo modernizador.

No fim do ano de 1962, uma equipe formada por membros da USAID, CIA, USIA e do Departamento de Defesa, encabeçada pelo banqueiro William Draper, visitou o Brasil. O relatório desta viagem, segundo Ribeiro (2006:189), apontava o Brasil como a beira de um colapso financeiro, induzido por uma administração catastrófica e um presidente que era um “oportunista imprevisível”. Fazia duas recomendações básicas: “primeiro, era fundamental adiar a viagem programada de Kennedy ao Brasil, pois esta poderia ser entendida como gesto de apoio ao governo de Goulart. Segundo era preciso uma estabilização financeira do país, possivelmente coordenada por uma equipe do FMI”. O relatório também chegou a construir um possível cenário “que se parecia mais com um roteiro de desestabilização do país”:

a) Goulart não aceitaria a estabilização por meio do FMI; b) a crise econômica cresceria e o governo culparia os EUA; c) ver-se-ia o comprometimento final de Goulart com as esquerdas, a intensificação dos sentimentos anti-americanos e a polarização das forças internas; d) algum governo radical eventualmente poderia chegar ao poder; e) finalmente, um forte regime militar orientado para os EUA tomaria o poder (*in* Ribeiro, 2006:189-190)

No dia 31 de março de 1964, as Forças Armadas depõem o presidente João Goulart e, no 1º de abril de 1964, tomam o poder, em uma ação unilateral dos ministros do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, com a publicação, em seguida, do Ato Institucional nº 1. Este torna-se a pedra angular do regime militar em sua fase inicial. A finalidade das modificações instituídas era:

Garantir ao novo governo a ser constituído os meios indispensáveis à obra de reconstituição econômico-financeira, política e moral do Brasil, de modo a permitir que tal governo possa imediatamente dedicar-se à solução de problemas graves e urgentes dos quais dependem a restauração da ordem interna e o prestígio de nosso país (AI-1 – preâmbulo)²¹.

²¹ Disponível em http://www.cpdoc.fgv.br/nav_fatos_imagens.

Os 11 artigos do AI-I determinavam um quadro de efetiva ação autoritária ao poder Executivo e ao regime tomador do poder. O Executivo passaria a dispor dos meios necessários à realização de uma política econômica centralizada, que não mais seria questionada “pelas intervenções demagógicas e irracionais de certos políticos tradicionais”. Entre outras determinações, trechos dos artigos dispõem:

- no que concerne às eleições presidenciais: que as condições de inelegibilidade sejam modificadas a fim de permitir a eleição de um oficial da ativa, e de garantir ao Exército vitoriosas condições de assumir a direção efetiva dos rumos do país;
- no que concerne aos poderes presidenciais: o direito de iniciativa em matéria de emendas constitucionais e projetos de lei. Ao congresso é dado um prazo máximo para examinar estes textos. Findo este prazo, e caso não tenha havido votação, os projetos serão considerados aprovados;
- no que concerne às eleições: a suspensão (...) das restrições previstas pela Constituição no que tange à perda dos direitos civis por um prazo de dez anos e a cassação de quaisquer mandatos legislativos “no interesse da paz e da honra nacional”²².

Dois dias após a tomada de poder pelos militares o Subsecretário estadunidense para Assuntos Interamericanos, Thomas Mann, declarou que o golpe foi “a coisa mais importante que aconteceu no hemisfério nos últimos três anos”[...]. Um mês depois, participando de uma conferência na ESG, o embaixador Lincoln Gordon identificou que o golpe militar no Brasil era, “juntamente com o Plano Marshall, o bloqueio de Berlim, a derrota da agressão comunista na Coreia e a resolução da crise de mísseis em Cuba,

²² Fiechter (1974:55-56) destaca que, de acordo com o *Correio da Manhã* de 1º de abril de 1965, 378 pessoas tiveram seus direitos políticos cassados entre 18 de abril e 15 de junho de 1964, nos termos deste ato institucional. Dentre eles três antigos Presidentes da República (João Goulart, Jânio Quadros e Juscelino Kubitschek), seis governadores de estados (entre eles Leonel Brizola e Miguel Arraes), 55 parlamentares e personalidades como o economista Celso Furtado e o embaixador Josué de Castro. Por outras fontes, acrescenta a essas 378 cassações, mais 544 aposentadorias por razões políticas, 1.528 dispensas de emprego, 555 militares cuja passagem à reserva foi antecipada, 165 transferências impostas nos quadros da reserva e diversas outras punições, em um total de 3.500 pessoas na esfera federal, além de um número aproximadamente idêntico nas esferas estadual e municipal.

um dos principais pontos decisivos da história mundial nos meados do século XX” (in Ribeiro, 2006:277).

No dia 11 de abril, o Congresso ratifica a escolha feita pelo Alto Comando, nomeando para a Presidência da República o General Humberto de Alencar Castello Branco. A vice-presidência caberia, porém, a um civil, José Maria Alckmim, político tradicional da direita que havia apoiado a construção do golpe.

O Golpe Militar de 1964 e, conseqüentemente o que se seguiu na década de 1970, não se tratou de uma simples intervenção militar frente ao caos sócio-econômico, como ficou convencionado e, conforme tentou se caracterizar situações semelhantes em diversos países latino-americanos à época. Constituiu-se de uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculada a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos, emergindo das formulações do IPES²³, com objetivos programados e metas estabelecidas. O IPES foi transformado em um eficaz órgão intermediário para a elaboração de diretrizes políticas. Operava como um mediador entre o Estado, onde tinha seus homens-chave em cargos vitais, e os grandes interesses privados, dos quais seus ativistas eram figuras de destaque. Atuavam como um fórum para discussão de empresários, ministros e altos burocratas, com a função explícita de fortalecer a relação entre os mesmos.

Essa nova conjuntura passou a ser comandada pela internacionalização do capital, agora com uma nova proposta de modernização. O princípio norteador que inspirou e manteve todo o projeto militar traduziu-se em “segurança e desenvolvimento” (interpretação modernizada do *slogan* “ordem e progresso”), revelando o nível do comprometimento do Estado com o desenvolvimento projetado, o

²³ Esses intelectuais, incumbidos de sistematizar os planos de hegemonia política da burguesia empresarial, associada ao capital externo, estavam organizados em torno do complexo IPES/IBAD, que vai se associar à Escola Superior de Guerra (ESG), principal centro de formação de elevado nível dos militares brasileiros e popularmente chamada de *Sorbonne*, e juntos vão constituir o complexo institucional-ideológico que dá sustentação técnica aos governos militares.

A ESG, fundada em 20 de agosto do 1949, tendo como modelo o National War College estadunidense, vai, entretanto, muito mais longe nos seus programas. Após um período de experiência, o ensino foi distribuído em cinco partes: assuntos públicos, assuntos psicológicos e sociais, assuntos econômicos, assuntos militares, logística e mobilização, ensino e contra-espionagem, doutrinação e coordenação.

enfraquecimento da sociedade civil e o fortalecimento da tecnoestrutura²⁴ estatal e militar.

Para os militares, o caminho mais curto e concreto rumo à modernização nacional, tornando o “Brasil Potência”, com “Grandeza Nacional”, seria a reorganização administrativa, tecnológica e financeira, que por sua vez implicaria numa reordenação das formas de controle social e político. Essa modernização nacional proposta pelos militares tratava-se, segundo Hora (1996:78), de um

fenômeno fundamental no período pós-64 (...) é a reorganização do papel do Estado, em função do projeto de desenvolvimento capitalista e, logo, da acumulação. Enfim, sendo o Estado o lugar de domínio das classes e expressando, no poder político (do aparelho político), o instrumento de dominação de classe, sua orientação pós-64 reflete o jogo de domínio da burguesia hegemônica no processo de dominação da economia, que faz emergir, talvez pela primeira vez, desde 1930, um Estado em que os níveis de relação entre a infraestrutura e a superestrutura se encontram ajustadas, coerentes e direcionadas.

Desse pacto quase permanente entre líderes civis e militares²⁵, nascem dois conceitos que vão constituir os elementos determinantes da política do regime militar. O primeiro evidencia a interdependência existente entre segurança nacional e o desenvolvimento econômico, com o objetivo de maximizar a produção e a economia, minimizando ao mesmo tempo as tensões internas. O segundo conceito determina que em parte o atraso dos países subdesenvolvidos é causado por pressões internas

²⁴ Opta-se, aqui, pelo conceito de tecnoestrutura, uma vez que, segundo Ianni (1979:315-316), este engloba o conceito de tecnocracia. A noção de tecnocracia envolve, fundamentalmente, o conjunto de técnicos (economistas, engenheiros, agrônomos, geólogos, urbanistas, arquitetos, educadores, calculistas, cartógrafos, desenhistas, estatísticos etc.) que exercem as principais atividades no processo de elaboração, execução e controle do plano. Ao passo que a noção de tecnoestrutura engloba tanto os técnicos como os órgãos e os próprios meios necessários à elaboração, execução e controle da política econômica do governo. Na percepção de Ianni, a noção de *tecnoestrutura estatal* envolve os seguintes elementos e relações: a) o encadeamento entre a tecnocracia e os órgãos de planejamento; b) a utilização crescente de certas modalidades do pensamento técnico-científico; c) o fortalecimento do Poder Executivo, em detrimento do Poder Legislativo e da “democracia representativa”; e d) o sistemático encadeamento recíproco das relações de dominação (políticas) e apropriação (econômicas).

²⁵ Um cuidadoso exame dos ocupantes das posições de poder revela que os empresários controlavam os mecanismos e processos de formulação de diretrizes e tomada de decisão no aparelho do Estado. Não se pretende negar a influência dos membros da ESG, mesmo porque muitos deles faziam parte do complexo IPES/IBAD. A questão é que os empresários passaram a ver nos militares a mais consistente fonte de apoio político e de autoridade que eles mesmos não poderiam obter através de apelo político à população como um todo, tendo em vista seu programa de governo modernizante-conservador nitidamente impopular.

decorrentes do conflito ideológico mundial do período, e que tais pressões representam grave perigo para a segurança interna da nação. O próprio conflito ideológico mundial foi definido sectariamente em termos de bloco comunista e bloco não-comunista. Partindo dessas premissas, fundamentava-se a idéia de que o país necessitava de um poder centralizado, forte e capaz de planejamento.

Entre os anos de 1964 a 1970, o governo militar reelaborou as condições de funcionamento dos mercados de capital e força de trabalho, como fatores básicos do processo econômico, segundo orientação contida nos seguintes planos:

- programa de ação econômica do governo (1964-66);
- plano decenal de desenvolvimento econômico e social (1967-76);
- programa estratégico de desenvolvimento (1968-70).

Nesse período, crescia e institucionalizava-se cada vez mais a força do poder executivo, chegando ao ápice com Emílio Garrastazu Médici (1970), que julgou desnecessário apresentar um plano que comunicasse à opinião pública os principais objetivos da política econômica.

Nesse período, o então ministro da Fazenda, Delfim Netto, declarou:

É absolutamente imperioso modernizar a administração pública, universalizando o recrutamento, respeitando os sistemas de mérito e inculcando-lhe atitudes e valores compatíveis com a sociedade que se deseja construir. Sem essa modernização, que é um requisito fundamental para realizar o desenvolvimento econômico, nunca será possível manter a *continuidade dos objetivos*, porque é evidente que, no *nível que realmente conta* (isto é, no nível das regulamentações), quem administra o país é o burocrata: é ele quem diz quem paga e quem não paga impostos; quem decide o que é similar nacional; quem determina os níveis das tarifas alfandegárias; quem determina a expansão de crédito; quem acaba impondo as *prioridades*, quem recebe as benesses ou as punições (In Ianni, 1979:248-249).

Com isso, “pode-se dizer que houve um processo de ‘modernização’ do sistema político-administrativo e econômico e a condenação da democracia clássica ou liberal” (Fazenda, 1988:34), e também a afirmação da hegemonia da tecnoestrutura.

Essa “modernização”, ou essa “nova linha de pensamento”, previu o incentivo à entrada de capital externo e tecnologia estrangeira, sobretudo pelas possibilidades de acesso a mercados externos, tendo em vista “manter a viabilidade econômica e política do sistema” (Fazenda, 1988:34).

A ditadura militar realiza sua modernização enquanto ideologia assumida pela tecnoburocracia civil e militar, pelo desmantelamento dos aparelhos institucionais de expressão da sociedade, pela reordenação jurídico-político-administrativa do Estado, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento nacional associado ao capital internacional.

A necessidade de legitimar internamente essa situação de dependência do país ao capitalismo internacional levou o regime militar a tornar os aparelhos operacionais do Estado bastante competente no sentido de reproduzir uma ideologia que enfatizava a necessidade de modernização da sociedade, tanto no tocante aos avanços tecnológicos dos setores produtivos da economia quanto da capacidade de o Estado se qualificar para eficiente e eficazmente, coordenar o processo de desenvolvimento capitalista associado então em vigor.

A partir de uma doutrina de desenvolvimento com segurança, estabelecida no que ficou conhecido como Projeto Nacional, os militares impuseram um modelo econômico cujo objetivo era o de permitir a acumulação de capital através do uso eficiente da técnica e da garantia de estabilidade. Esse modelo econômico significou a radicalização do processo capitalista associado e uma opção acelerada pela modernização, o que obrigou o reajustamento do próprio aparelho político e social a estes objetivos de modernização da economia.

A política antiinflacionária, de modernização e interdependência acabaram por produzir uma transformação qualitativa importante no sistema econômico brasileiro. Produziu-se uma nova fase no processo de integração do subsistema econômico brasileiro no capitalismo mundial. Houve mesmo uma reintegração da economia brasileira, no âmbito da economia internacional. Em consequência, cresceu a importância relativa e absoluta das filiais e associações das empresas multinacionais. Isto é, criaram-se novas condições para o monopólio dos preços e da oferta, tornando-se ainda mais fácil e acelerada a concentração de capital (Ianni, 1979:271-272).

Modernizar o Estado para os militares constituía reordenar o aparelho estatal, acentuando a relação com o capital internacional, colocando as instituições políticas econômicas e sociais do Estado em condições capazes de oferecer ao capital, suficiente apoio e garantia ao processo de acumulação. Ao mesmo tempo, desempenha o papel de juiz do processo de razão suprema capaz de, pela racionalidade, determinar, controlar, impor e acelerar o ritmo do desenvolvimento econômico e social.

O projeto de modernização implementado pelo governo militar, fundamentado na ampliação do papel controlador do Estado, do papel do capital multinacional e das relações dependentes do capital nacional do capitalismo mundial, mantinha-se fiel aos pressupostos básicos do modo de produção capitalista: promoção do desenvolvimento da sociedade através da expansão da empresa produtiva, da acumulação de capital, da diversificação de consumo, da multiplicação da oferta de emprego.

A decisão de levar a cabo tal empreendimento evidenciou-se na conjuntura estabelecida pelos militares, confirmado pela chegada de Emílio Garrastazu Médici a Washington, em 1971. Recebido na Casa Branca, ele estabelece com Richard Nixon as linhas diretrizes das futuras relações entre os dois países. Dois temas principais se destacam delas:

- a) O Brasil é aceito como líder do hemisfério sul, o que põe fim à ficção estadunidense, segundo a qual a América Latina constituía um todo composto de membros iguais;
- b) o Brasil é reconhecido como o aliado principal dos Estados Unidos na América Latina e seu governo será mantido e respeitado que haja eleições diretas ou não.

Ainda nessa reunião, o Presidente Nixon afirma especificamente: “Onde for o Brasil irá a América Latina”. Esta tomada de posição provocaria reações em todo o continente americano, especialmente na Argentina.

1.2.5. O conceito de modernização nas reformulações do ensino brasileiro de 1930 a 1971

A partir de 1930, as legislações educacionais passaram por um processo de nacionalização, tendo como principal órgão gestor, o Ministério da Educação. A nacionalização das legislações educacionais, que se convencionou chamar de reformas, incorporaram nas suas justificativas, na maioria das vezes encabeçadas por interlocutores do governo, uma visão modernizadora da sociedade, sempre levada ao grande público como algo revolucionário, capaz de levar a essa mesma sociedade as condições inimagináveis para a efetivação de seus projetos pessoais e coletivos.

A utilização do conceito de modernização nas políticas educacionais tinha a pretensão de tornar os seus meios mais racionais, aumentar a sua eficiência e a sua produtividade, melhorar a qualidade da gestão valendo-se de técnicas sofisticadas, ainda que oriundas das empresas privadas, utilizar o planejamento e a avaliação como instrumentos de racionalização dos recursos financeiros, humanos e materiais.

Com isso, passamos a vivenciar um período em que as políticas públicas em educação resultavam de uma visão imediatista que a submetia ao utilitarismo de uma produtividade e de uma eficiência que têm no quantitativismo e na fragmentação umas de suas características fundamentais.

O período situado entre 1930 e 1937 caracterizou-se como um período de grande efervescência ideológica no campo da educação. Expressavam-se, de uma forma geral, quatro grupos diferentes sobre educação brasileira:

- 1) O projeto dos liberais, elaborado pelos intelectuais que propugnavam pela construção de um país em bases urbano-industriais democráticas. Publicaram, em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em que apresentavam as bases pedagógicas e a reformulação da política educacional, que, em linhas gerais, defendia a escola pública obrigatória, laica e gratuita.

Essa concepção demonstrava preocupação com o desenvolvimento econômico responsável pelo avanço das forças produtivas em nível internacional e a condição para a autonomização progressiva do processo de modernização em curso no país.

Mesmo contando em sua composição, com liberais igualitários e socialistas que comungavam com o pensamento de Anísio Teixeira, a proposta educacional dos Pioneiros revelou seu caráter modernizador excludente, na medida em que ganhou a marca fundamental de Fernando de Azevedo, para quem, segundo Ghiraldelli (*in Hora*, 1996:107),

A escola deveria ter um papel de formadora das elites, sendo que a educação apenas rearranjaria os indivíduos na sociedade de acordo com as suas aptidões. Uns iriam para o trabalho manual e outros para a produção intelectual; a escola redistribuiria as pessoas de acordo com o talento (...) a escola seria democrática à medida que possibilitasse a mobilidade social, de acordo com uma hierarquização não com base em privilégios de sangue ou outra coisa qualquer, mas sim pela competência.

2) Contrapondo-se ao grupo dos liberais, organizaram-se os católicos, que defendiam uma pedagogia tradicional, desaprovavam as alterações qualitativas modernizantes nas escolas e discordavam da democratização das oportunidades, exigindo uma recristianização do país e afirmando ser a igreja católica a defensora da moral e dos bons costumes.

3) Situava-se entre as duas forças – liberais e católicos – o governo de Getúlio Vargas, hábil em conquistar os diferentes setores sociais, atraindo ambos.

No âmbito educacional, o governo Vargas adotou os mesmos parâmetros de sua política trabalhista, desenvolvendo esforço no sentido de mediar as duas grandes tendências do pensamento educacional de então. Não por acaso, em 1930, ao criar o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MESP), nomeia como seu titular, Francisco Campos, um católico que foi componente e tinha livre trânsito entre os liberais. Campos colocou em execução uma política educacional “moderna”, entretanto caracteristicamente despreocupada com a solução dos problemas da educação popular ou com a expansão e melhoria da escola primária.

A modernização de ensino secundário na Reforma Francisco Campos, caracteriza-se pela introdução de disciplinas “modernas” como tentativa de responder à necessidade de formação técnico-profissional, fortalecendo a vinculação entre a escola e o desenvolvimento econômico.

4) A quarta força social que se expressou nesse período se organizou através da Aliança Nacional Libertadora²⁶ e seus militantes e simpatizantes. No campo educacional, os aliancistas recuperaram, parcialmente, os princípios educacionais introduzidos pelo Movimento Operário da Primeira República, especialmente em defesa da democratização da educação, pública e laica.

Como resultado do embate, em 1934, a Assembléia Nacional Constituinte produziu uma Carta Magna que apresentava tendências democratizantes. A Constituição Federal de 1934 afirmava o dever do Estado (em qualquer nível) na manutenção e expansão do ensino público, estabelecendo a gratuidade do ensino primário e possibilitando a gratuidade dos demais níveis de ensino, determinando percentuais mínimos dos impostos a serem aplicados em educação e concursos públicos para magistério. Entretanto, a iniciativa pioneira teve a curta duração de um ano, interrompida pelas atitudes repressivas do governo após a Intentona Comunista de 1935 e a instalação do Estado Novo de Vargas após o golpe de novembro de 1937.

Resultado dessa nova conjuntura, foi outorgada em 1937 uma nova Constituição, sob regime ditatorial. Ribeiro (*in* Hora, 1996:113) indica as características da Constituição de 1937, no referente à educação:

Produzida pela tecnoburocracia e imposta a toda a população (...); de tendência antidemocratizante, uma vez que:

- desobriga o Estado (em nível federal, estadual e municipal) da manutenção e expansão do ensino público;

²⁶ A Aliança Nacional Libertadora (ANL) era inspirada nas Frentes Populares antifascistas e antiimperialistas que surgiram na Europa e representavam os segmentos sociais que defendiam um projeto de governo popular, com tendência socializante, composto por socialistas, anarquistas, comunistas e alguns segmentos liberais. Criada em março de 1935, a Aliança Nacional Libertadora logo contou com o entusiasmo de muitos. Entretanto, logo em julho do mesmo ano tem seus núcleos fechados pela polícia e seus membros e simpatizantes perseguidos e presos.

- institucionaliza o ensino público pago (quem pudesse deveria pagar uma taxa desde o ensino primário que, em princípio, na lei era gratuito).

Nada afirma sobre percentuais mínimos dos impostos a serem aplicados em Educação. Nada afirma sobre concursos públicos. Nada afirma sobre a competência da União para traçar as diretrizes da Educação nacional.

Estabelece o regime de cooperação entre a indústria e o Estado quanto ao ensino profissionalizante.

O governo do Estado Novo optou pelas reformas parciais em alguns ramos do ensino. Essas reformas, iniciadas em 1942 e estendidas até 1946 denominaram-se de Leis Orgânicas de Ensino e tiveram como precursor o ministro Gustavo Capanema. A Reforma Capanema organiza nacionalmente o ensino técnico-profissional.

Desse modo, no período que compreendeu os dois períodos do governo de Getúlio Vargas, as reformas educacionais realizadas procuravam atender às demandas modernizantes do ideário liberal da época. Embora não realizassem plenamente o plano de reconstrução educacional, atenderam ao novo, que defendia o princípio da laicidade, mantendo, entretanto, a arcaica estrutura dualista, elitista e acadêmica do ensino brasileiro.

Findo o Estado Novo (1945), iniciam-se as discussões para a Constituição de 1946, que defenderia a liberdade e asseguraria a educação como direito de todos os brasileiros, e obrigaria os poderes públicos a garantir, na forma da Lei, a educação em todos os níveis de ensino, juntamente com a iniciativa privada.

No governo de Juscelino Kubitschek, com uma concepção de modernização que procurava conciliar o modelo político (nacional-desenvolvimentismo) com o modelo econômico (substituição de importações, mas com intensa participação do capital estrangeiro), centrada na ideologia de progresso concebida como instrumento capaz de gerar prosperidade para todos a curto prazo, a política educacional e as ações educativas mantiveram-se até 1961 orientadas pela Reforma Capanema.

A modernização de Kubitschek, estabelecida no seu Programa de Metas, exigia a institucionalização de uma educação para o desenvolvimento, que propugnava pelo ensino técnico-profissionalizante desde o ensino primário, colocando a escola a serviço do mercado de trabalho, capaz de formar mão-de-obra técnica de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem “vocaçãõ intelectual”.

Cumprir articular o nosso sistema educacional com o desenvolvimento, a partir da escola elementar, onde o cidadão de aptidões comuns deve ser preparado para que atinja a produtividade requerida pela moderna sociedade industrial, e o elemento apto deve ser descoberto e cultivado, para que, encaminhando-se a outros níveis de ensino, possa servir aos superiores interesses da nossa cultura (Juscelino Kubitschek – Mensagem, 1959-62) (Cf. Cardoso, 1978:219).

Durante todo esse período, entretanto, estabeleceram-se polarizadas discussões que tinham como base o anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Após treze anos de tramitação, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estremeceu as forças progressistas ligadas à educação que, descrentes das possibilidades que a escola pública pudesse ter em contribuir efetivamente para a resolução dos problemas nacionais, lançaram-se nas campanhas de educação popular²⁷. A LDB, promulgada na Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi o resultado da vitória das forças conservadoras e privatistas e trouxe sérios prejuízos à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais. Submissa aos interesses da iniciativa privada, previa ajuda financeira à rede privada e às instituições confessionais, de forma indiscriminada.

A proposta educacional de Jânio Quadros tinha como elementos fundamentais a elevação da cultura geral e a incorporação de bases sociais mais amplas. Entretanto, essas colocações permaneceram apenas como propostas, assim como as dos setores sócio-econômico e político.

²⁷ Nesse período, os Centros Populares de Cultura (CPC's), os Movimentos de Cultura Popular (MCP's) e o Movimento de Educação de Base (MEB) foram os grandes protagonistas das ações de várias tendências e grupos de esquerda preocupados com a problemática educacional e cultural.

Após a renúncia de Jânio Quadros e a conturbada posse de João Goulart, este estabelece como uma das metas das suas “reformas de base” a eliminação do analfabetismo, editando, para isso, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), em setembro de 1962 e extinto pelos militares no decreto n.º 53.886.

Com o Golpe de 1964 a visão utilitarista e tecnicista da educação passou a definir as estratégias de reformas educacionais onde o lema da modernização justificava a adequação do sistema de ensino brasileiro aos modelos externos.

Freitag (1986:13) afirmou que em nenhum momento da história da educação brasileira as iniciativas governamentais desenvolvidas no campo educacional foram tão intensas quanto nas décadas de 60 e 70. Isto fica evidenciado pelas promulgações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 4.024/61) e das Leis n.º 5.540/68, que tratava da Reforma Universitária, e n.º 5.692/71, sobre a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, aos quais emprestou sentido profissionalizante.

O Governo Militar tomou uma série de medidas, no âmbito da educação, com a justificativa de realizar a modernização do sistema educacional, paralela ao processo modernizador político e econômico do Estado²⁸. As medidas de maior impacto para a reformulação das políticas educacionais atingiram o modelo vigente de educação primária e média. Implementadas pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 e os Pareceres e Resoluções que a regulamentaram, promoveram mudanças profundas e significativas no sistema educacional.

O tecnicismo, aliado ao discurso da eficiência, era instrumento para legitimar as ações do governo frente à sociedade. Dessa forma, a ditadura militar levava a essa mesma sociedade a possibilidade de vê-la trilhando os caminhos da modernização, com ordem, contando com o apoio de competentes técnicos trazidos dos Estados Unidos, negando, desta forma, a possibilidade de ser a educação fruto de discussões internas e democráticas que envolvessem, de certa forma, os mais diversos segmentos nacionais ligados a esse campo.

²⁸ A maioria dessas medidas vieram instituídas por meio de Leis e Decretos-Lei. Uma relação pode ser consultada em Hora (1996:124-125).

A modernização foi imposta como projeto de uma concepção de mundo classista, com o protagonismo do Estado na condução desse processo. A educação seria apresentada como condição essencial para a modernização. Entretanto, o ensino projetado se vinculava à tecnologia e à profissionalização, representando a formação do trabalhador técnico para as indústrias. Enquanto isso, as campanhas contra o analfabetismo acabavam estigmatizando a imagem do analfabeto como um doente, um portador de praga, reforçando-se a exclusão social dos não alfabetizados.

As legislações educacionais do período, que alteram as estruturas da universidade e, em particular, do ensino de 1º e 2º graus, são lançadas à sociedade sob a tutela do Estado, tendo seus principais interlocutores à frente do processo. Concebidas dentro de um ambiente de crise, atestado pelos tecnocratas, delas surgem as normas de conduta individual, através da moral e do civismo, presentes em seus currículos. A adoção de disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) evidenciaram essa relação, já que seus conteúdos programáticos eram formulados com conceitos oriundos da Doutrina da Segurança Nacional.

CAPÍTULO 2 – OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS COMO AGENTES IDEOLÓGICOS

2.1. Considerações iniciais

Neste capítulo, buscamos discutir a influência dos organismos internacionais e as formas de intervenção, enquanto cooperação técnica internacional, comumente chamada de ajuda externa, na definição das concepções de desenvolvimento e modernização do Estado Brasileiro e na reformulação das políticas públicas para o ensino básico.

A ajuda externa, conceito até então praticamente desconhecido, veio representar uma larga porção das transferências financeiras dos países centrais aos países em desenvolvimento a partir da década de 1950²⁹. Esses programas de ajuda externa procuram enfatizar a crença de que a desigualdade entre os países é uma questão conjuntural e de tempo, que a modernização de alguns setores, no caso particular a educação e a capacitação de recursos humanos irão contribuir para que mais rapidamente o país se elevasse à condição de civilizado e moderno, cujo modelo a ser alcançado é o dos países centrais.

Para compreender a importância das relações internacionais nesse contexto e a centralidade da USAID nesse processo, cabe-nos questionar: de que forma os organismos de cooperação internacional se constituem enquanto agentes ideológicos? Qual a importância destes, em particular da USAID, na definição das concepções de desenvolvimento e modernização a serem aplicadas nas ações dos Estados receptores da cooperação técnica e financeira? Como se configura a política da Aliança para o Progresso no Brasil?

Para desvelar a essência deste fenômeno, elegemos o conceito de ideologia, tal como se apresenta em diversos momentos desta pesquisa, afiliando-se ao sentido de

²⁹ A tabela em anexo (Anexo III), mostra como se distribuiu a ajuda estadunidense no período de 1949-1970.

mistificação empregado por Marx na obra “*A ideologia alemã*”. Na medida em que “as idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (Marx, 1999:72).

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão, e conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de idéia, regulem a produção e a distribuição de idéias do seu tempo e que as suas idéias sejam, por isso mesmo, as idéias dominantes da época (Marx, 1999:72).

É, portanto, na ideologia e pela ideologia que uma classe pode exercer hegemonia sobre as outras. Essas idéias da classe dominante criam filtros que condicionam (mistificam) a visão de mundo dos indivíduos. A ideologia é considerada fundamental por enquadrar o discurso do indivíduo em um conjunto de crenças cujo valor de verdade dependerá da posição de sua enunciação, bem como do contexto histórico e social relacionado. Já o discurso é o lugar social de inscrição da enunciação do sujeito, que tem materialidade histórica e ideológica. Ideologia e discurso não podem ser dissociados, pois a primeira não se manifesta sem o segundo, assim como o discurso é naturalmente ideológico. A ideologia, desta forma, é mais do que um sistema de idéias. Ela está relacionada com a capacidade de inspirar atitudes concretas e proporcionar orientação para a ação.

Nesse sentido, em âmbito internacional, as relações capitalistas de produção revelam peculiaridades culturais que não aparecem em nível nacional; que neste nível aparecem de forma imprecisa ou pouco desenvolvida. Para que possam reproduzir-se, as relações imperialistas de produção dependem da produção cultural, tanto quanto da material (Ianni, 1976:7).

Com esse raciocínio, a análise que segue almeja desvelar o processo de intervenção dos organismos internacionais, e em particular a USAID, na definição das políticas do Estado brasileiro.

2.2. Associações empresariais e organismos internacionais

Entre o final do século XIX e o início do século XX, o capitalismo, para responder às crises internas, alcança a sua forma imperialista³⁰. O exercício desse imperialismo pelas nações centrais do capitalismo, seja nas suas formas de intervenção militar e de uso da força, seja nas suas posturas mais liberais de intervenção conciliatória-estratégica, imprime a característica monopolizadora do sistema. Para Ianni, o pensamento burguês, que informa a cultura do imperialismo, “tem revelado uma tendência compulsiva a recriar a realidade”, segundo as interpretações que tomam os “Estados Unidos como o campeão da democracia, o baluarte econômico, político e militar do mundo livre; ou o país cujos interesses estabelecem, por definição e automaticamente, os interesses dos países dependentes” (Ianni, 1976:66).

Ao despolitizar os problemas políticos, pela adoção de diretrizes políticas disfarçadas em soluções tecnológicas, o imperialismo introduz também os elementos básicos da ditadura da burguesia. Sob a aparência de sofisticação tecnológica, que se impõe e expande nas relações e estruturas políticas e econômicas governamentais e privadas, introduz-se uma solução política discricionária, ou simplesmente ditatorial, a todas as outras classes sociais. No âmbito dessa estratégia, a lógica de intervenção conciliatória tem como estratégia atrair os países periféricos, a fim de comprometê-los com o modo de produção capitalista, legitimando-os pela adesão e pelo conseqüente comprometimento.

Nessa fase imperialista do sistema capitalista, uma das maneiras de se observar essa intervenção é pelo papel que passaram a cumprir as Associações Empresariais comprometidas com esse modo de produção. Os objetivos iniciais dessas alianças consistiam em minimizar as tensões provocadas pela irracionalidade do processo das concorrências e pelos desequilíbrios regionais.

O século XX foi marcado por diversas tentativas de consolidação dessas associações empresariais. Pode-se definir como primeira delas, a criação, em 1920, do

³⁰ Tal como a identifica Lênin (*O imperialismo, fase superior do capitalismo*) e nesse mesmo sentido Florestan Fernandes (*Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*), Mészáros (*Para além do capital*) e Ianni:1976 (*Imperialismo e cultura*).

Conselho de Relações Exteriores (CFR, do inglês *Council on Foreign Relations*), nos Estados Unidos, que teve efetiva participação, inclusive na Segunda Guerra Mundial. Dreifuss o definiria como:

Panteão do mundo dos negócios da política, das finanças, da universidade e da imprensa norte-americana. Foi um verdadeiro precursor das elites orgânicas, como uma das primeiras e mais significativas tentativas de reunir industriais, banqueiros, militares de burocratas de Estado, intelectuais e figuras de destaque da mídia num novo formato político e intelectual, que David Rockefeller chamaria de “casamento de cérebros e dinheiro” e Joseph Kraft denominaria de “Escola pra Estadistas” (1987:33)

Como desdobramento desse processo de organização internacional dos capitalistas e como respostas destes às questões da Segunda Guerra Mundial, o CFR, juntamente com *Business Council* (órgão de assessoria empresaria do Departamento de Comércio dos Estados Unidos), formalizam o *Committe for Economic Development* (CED), que ao longo das décadas seguintes desempenhou papel fundamental, não somente como uma das elites orgânicas mais poderosas dos Estados Unidos, mas também como inspiração e pivô na articulação transnacional de organizações congêneres³¹. Um importante colaborador e historiador do órgão, segundo Dreifuss, o definia da seguinte forma:

O CED não é uma associação de manufactureiros, nem uma Câmara de Comércio, nem uma associação empresarial, nem sequer uma dotada fundação (...); é certamente uma rara combinação de empresários e industriais que trabalham como *scholars* das grandes universidades, num esforço conjunto de pesquisa econômica e *policy-making* (...); o CED foi a primeira organização deste tipo nos Estados Unidos, provavelmente no mundo (...) A história do CED é a de um experimento intelectual inigualável na comunidade de negócios da América – uma fusão das melhores mentes das corporações mais bem-sucedidas e das melhores universidades, neste esforço comum (1987:41)³².

³¹ As elites orgânicas da América Latina se beneficiaram de apoio logístico, do intercâmbio de *expertise* e de pessoal, da sincronização de atividades, da alimentação ideológica e política e do reforço de ações das elites orgânicas do capitalismo central. No Brasil, o IPES constituiu a rede de relacionamento e cooperação político-ideológica, além de financeira, do CED.

³² O objetivo inicial do CED era de preparar de imediato a transformação pós-bélica da economia estadunidense e sua adaptação à base civil. As preocupações centrais de seus membros, ainda durante a formação do CED eram: 1) evitar, após o fim da guerra, uma crise econômica que reeditasse a depressão de 1929-1934; 2) esvaziar as articulações sociais reformistas; 3) incorporar técnicas de planejamento reguladoras e alocadoras de âmbito nacional que viabilizassem o complexo capitalismo moderno e que eram rejeitadas à época por amplas parcelas do empresariado.

O CED foi o responsável por uma intensa e bem articulada campanha, em conjunto com os empresários e intelectuais do CFR, para estimular e para moldar a criação do sistema de *Bretton Woods* (1944), centrado no Banco Mundial, no Fundo Monetário Internacional, e mais tarde no *General Agreement on Tariffs and Trade* (GATT). Além disso, participam ativamente da elaboração e aplicação do Plano Marshall e, posteriormente, da Aliança para o Progresso.

Trabalhando nessa mesma lógica, o chamado Círculo de Bilderberg³³ foi fundado em 1954, mas que teve uma atuação discreta e reservada. Reunia, duas vezes por ano, as personalidades de destaque no campo econômico e político do mundo ocidental, para discutir a situação do mundo, tal como a viam, e a sua evolução, tal como a desejavam.

A interpenetração do CED, do CFR e do Círculo de Bilderberg foi intensa, como seriam, tempos depois, as trocas com a Comissão Trilateral, num processo de reformulação do CRF após nova crise do capital no final da década de 1960, agravada pela derrota estadunidense no Vietnam e pelo episódio Watergate. Em 1973 um grupo de banqueiros e industriais, entre eles David Rockefeller, cria a Private North-American-European-Japanese Initiative on Matter of Concern, também conhecida como Comissão Trilateral por conta do seu objetivo de defender assuntos comerciais comuns dos Estados Unidos, Europa e Japão, que contava com as, então, maiores empresas como aliadas, incluindo Fiat, Honda Motors Co., IBM, Shell, Banque de Paris, Bank of Tokyo, entre outras. “A Trilateral parte, ideologicamente, de uma visão geométrico-totalizadora dos problemas mundiais, objetivando a elaboração de uma estratégia político-econômica comum, a partir do interesse do triângulo: EUA-Europa-Japão” (Arapiraca, 1982:73)

Sob uma lógica expressamente coordenada com a das associações empresariais, e numa mesma conjuntura de reorganização do capital no século XX, além das agências

Para maior aprofundamento sobre o tema, o CED ou mesmo o CFR, e para conhecer as empresas que os compunham, consultar: DREIFFUS, René Armand. *A internacional capitalista – estratégias e táticas do empresariado transnacional (1918-1986)*. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1987.

³³ O Círculo de Bilderberg foi criado em 1954, integrado por grandes corporações dos Estados Unidos e da Europa, hegemonizado por membros do CFR, com o propósito de defender seus interesses econômicos, comerciais e tecnológicos.

de cooperação, criadas por alguns países para cumprirem o papel de agentes desse processo de intervenção conciliatória, vários organismos internacionais e agências multilaterais foram criados com o objetivo expresso de prestar assistência ou ajuda externa aos países subdesenvolvidos. Essas agências podem ser agrupadas em quatro grandes grupos:

- 1) aquelas de fundamentação multilateral, como a ONU (com suas agências específicas como UNESCO, UNICEF, OIT, PNUD, OMC, OMS, CEPAL etc), a OEA, o Movimento Mundial de Igrejas, o Lions Club, o Rotary Club;
- 2) as agências de cooperação bilateral criadas pelos governos nacionais, como é o caso da USAID (Estados Unidos), da CIDA (Canadá), da JBIC (Japão);
- 3) as instituições de cunho privado com atividades reguladas por acordos bilaterais, como a Fundação Rockefeller e a Fundação Ford;
- 4) instituições ligadas ao setor financeiro internacional como o FMI, o BIRD e o BID.

Mais influente organismo internacional junto à América Latina, desde sua criação até o início da década de 1970, a USAID começou a atuar no Brasil em 1954, ainda sob o nome de *Foreign Operations Administration*³⁴, quando conveniu com a Escola de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas. Foi, possivelmente, o principal instrumento de atuação do Departamento de Estado norte-americano no Brasil. Os seus membros se infiltravam em todas as áreas da administração federal, estadual e municipal. Sua atuação se deu conjuntamente com a Organização Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento, além do Eximbank (organismo estadunidense que financia as exportações e importações de equipamentos e serviços fabricados e desenvolvidos naquele país). No Brasil, a coordenação geral da USAID atuava em colaboração íntima com a Embaixada dos Estados Unidos e a Administração Adjunta da Agência para a América Latina. No Brasil, as atividades da USAID se irradiavam a

³⁴ Agência governamental para cooperação econômica e técnica, criada em 1953, que teve suas responsabilidades migradas para a *International Cooperation Administration* (ICA) um ano depois. Tinha sua fundamentação no *Mutual Security Act*, de 1954, que introduziu o conceito de ajuda ao desenvolvimento e de assistência à segurança, além de estabelecer formas de garantias para o investimento privado no exterior. Para unificar os instrumentos de assistência externa, em 1961 é criada a USAID (Fonte: www.usaid.gov).

partir de duas sedes: uma no Rio de Janeiro e outra em Recife, instalada logo em seguida.

Sua estrutura e seu sistema eram regidos pelo “Act for International Development” (AID), de 1950, que legalizou a Mensagem de Truman³⁵, conhecido como Ponto IV³⁶, onde consta a seguinte justificativa para a criação da USAID:

(...) a não ser que nós ajudemos os novos espíritos despertados nesses povos a encontrar o curso do desenvolvimento frutífero, eles podem cair sob controle daqueles cuja filosofia é hostil à liberdade humana, o que significa prolongar o alcance da paz permanente (*in* Nogueira, 1999:37)

A USAID executa sua missão através de parcerias com pessoas e governos dos países onde atua, juntamente com várias organizações privadas e não-governamentais, bem como empresas, fundações, instituições acadêmicas, outras agências dos Estados Unidos e doadores bilaterais e multilaterais. Apesar de sua sede localizar-se em Washington, a força de atuação política da USAID está em seus escritórios locais, que atuam em mais de cem países. Como afirma o próprio Robert F. Kennedy³⁷,

Em alguns países, a mais poderosa voz é a do administrador da USAID (*United States Agency for International Development*), enquanto o embaixador dispõe de reduzido poder, embora ele represente o Departamento de Estado e seja o porta-voz oficial dos Estados Unidos e de seu presidente. Em alguns países visitados por mim, a principal figura dos Estados Unidos era o representante da CIA (*Central Intelligence Agency*); em vários países da América Latina era o chefe da missão militar. Em todos esses países um papel importante era desempenhado pela USIA (*United States Information Agency*) e, em menor grau, os Corpos da Paz (*Peace Corps*) e o Banco de Exportação-

³⁵ Harry Salomon Truman, Presidente dos Estados Unidos entre 1945 e 1953.

³⁶ Trata-se de um dos pontos do “Discurso sobre o estado da União”, de 1949, do presidente estadunidense Truman. Problematizava a pobreza e a exploração das nações capitalistas periféricas. Nesse discurso, Truman fortaleceu a idéia de desenvolvimento dessas nações, mas o simplificava, segundo Leher (1998:53), a um conjunto de técnicas (utilização da ciência, crescimento da produtividade, intensificação do comércio internacional) desvinculadas da política. O foco do “Ponto IV” ficou evidenciado como uma ajuda às economias subdesenvolvidas, para ampliar as condições de trocas econômicas entre os Estados Unidos da América (EUA) e esses países, além de um explícito combate ideológico contra o avanço do comunismo. No período pós-guerra, vários foram os documentos governamentais, como o Ponto IV, que consubstanciaram a política externa estadunidense de ganhar e preservar aliados, tratando de conquistar as suas convicções. Entre outros, destacam-se: o *Fulbright Act* de 1946, o *Smith-Mundt Act* de 1948, o *Point Four Program* de 1949 e o *Fulbright-Hays Act* de 1961.

³⁷ Senador estadunidense e irmão mais novo do presidente John Kennedy, foi um dos principais agentes de relações públicas de seu governo, inclusive visitando o Brasil por diversas vezes, na maioria delas acompanhando missões da USAID. Foi assassinado logo após o irmão.

Importação (*Export-Import Bank*), a comunidade dos homens de negócio norte-americanos em geral e, em alguns países, determinados homens de negócio (Robert F. Kennedy *in* Ianni, 1976:51)

Ao propor um novo programa de ajuda externa estadunidense, que servisse de instrumento de combate ao comunismo no mundo, o presidente Kennedy utilizava uma justificativa baseada em três premissas: 1) o programa de ajuda externa do período (“*America’s unprecedented response to world challenges*”) eram largamente insatisfatórios e pouco adaptados às necessidades dos Estados Unidos e dos países em desenvolvimento; 2) um colapso econômico dos países em desenvolvimento “seria desastroso para a segurança nacional estadunidense, prejudicial à nossa prosperidade comparativa e ofensivo à nossa consciência”; e 3) A década de 1960 apresentava uma oportunidade histórica às nações industrializadas para mover as nações menos desenvolvidas ao desenvolvimento econômico auto-sustentado.

Neste sentido, Kennedy avaliava que

nenhum objetivo apoiado por ajuda externa pode ser satisfeito com o programa hoje existente - na verdade uma multiplicidade de programas. Com departamentalização fragmentada, inábil e lento, a sua administração é difundida através de uma estrutura aleatória e irracional que abrange, pelo menos, quatro departamentos e várias outras agências. O programa é baseado em uma série de medidas legislativas e procedimentos administrativos concebidos em momentos diferentes e com propósitos diferentes, muitos deles já obsoletos, inconsistentes, e excessivamente rígidos e, por conseguinte, inadequados para as nossas atuais necessidades e propósitos. Sua fraqueza começou a minar a confiança no nosso esforço tanto aqui quanto no estrangeiro.

Embora nossos programas de ajuda tenham contribuído para evitar o caos e o colapso econômico, e ajudado muitas nações a manterem a sua independência e liberdade - é fato que muitas destas nações que estamos ajudando não estão muito mais próximas de um crescimento econômico sustentado do que quando a nossa operação de ajuda começou. O dinheiro gasto para atender situações crise ou objetivos políticos de curto prazo ao mesmo tempo em que ajuda a manter a integridade e a independência nacional, raramente tem movido a nação destinatária em direção a uma maior estabilidade econômica.

Por que, então, os Estados Unidos devem dar continuidade a um programa de assistência econômica externa?

A resposta é que não podemos fugir das nossas obrigações: nossas obrigações morais como um sábio líder e bom vizinho da comunidade interdependente de nações livres; nossas obrigações econômicas como as pessoas mais ricas de um mundo onde grande parte da população é pobre, como uma nação não mais dependente dos empréstimos estrangeiros que nos ajudaram a desenvolver a nossa própria economia; e nossas obrigações políticas como o maior entrave para os adversários da liberdade.

Deixar de cumprir essas obrigações agora seria desastroso; e, a longo prazo, mais caro. A pobreza generalizada e o caos conduziram a um colapso das estruturas sociais e políticas existentes, que inevitavelmente provocariam o avanço do totalitarismo em todas as áreas fracas e instáveis. Assim, a nossa própria segurança seria comprometida e a nossa prosperidade posta em perigo. Um programa de assistência às nações subdesenvolvidas deve continuar porque é de interesse da Nação e é exigido pela causa da liberdade política³⁸.

Desta forma, em 3 de novembro de 1961, foi criada a USAID, braço operativo da política da ajuda externa global estadunidense. Ao substituir a Administração da Cooperação Internacional, criada por Eisenhower em 1955, a USAID constituiu-se no mais amplo e forte órgão criado até então para este fim, instalando-se como órgão semi-autônomo dentro do Departamento de Estado, e que teve naturalmente incorporada a ela o programa Aliança para o Progresso. Conceitualmente publicado inicialmente no *Act of Bogotá* e consolidada pela Carta de Punta del Este, em 1961, a Aliança tornou-se a base para os programas da USAID na América Latina durante toda a década de 1960³⁹.

2.3. O papel da cooperação técnica internacional

A cooperação técnica dos Estados Unidos começou, segundo Ribeiro (2006:30), oficialmente, em 1938, quando o Departamento de Estado deu início aos intercâmbios educacionais com a América Latina sob o patrocínio do Comitê Interdepartamental para a Cooperação Científica e Cultural, o qual, em alguns aspectos, foi precursor da Aliança

³⁸ Conforme www.usaid.gov/about_usaid/usaidhist.html (Tradução nossa).

³⁹ A Aliança para o Progresso será tema do item 2.4 desta pesquisa.

para o Progresso. Contudo, se formos pensar na origem da ajuda externa, não é difícil imaginar que ela remonta, por várias razões, ao New Deal⁴⁰.

No Brasil, embora a cooperação técnica internacional já existisse institucionalmente há muitos anos, somente na década de 1950 teve sua estruturação formalizada pelo governo brasileiro, com a criação da Comissão Nacional de Assistência Técnica, no âmbito do Ministério das Relações Exteriores.

Para coordenar a cooperação técnica com os Estados Unidos nos setores de saúde, educação, agricultura, administração e assuntos gerais, foi criado pelo governo brasileiro, em 1959, o Escritório Técnico de Coordenação dos Projetos e Ajustes Administrativos do Ponto IV. Em 1965 o Governo brasileiro criou o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP), vinculado ao Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, que tinha a função de coordenar a obtenção e gestão dos recursos financiados pelo Programa Aliança para o Progresso.

Nesse contexto, organismos internacionais passam a exercer papel fundamental no processo de expansão capitalista, através da internacionalização do sistema financeiro e por meio das condicionalidades impostas aos países receptores de seus empréstimos.

Para Arapiraca (1982:74),

a política de ajuda aos países subdesenvolvidos promovida a partir de países hegemônicos dissimula uma forma de manutenção da hegemonia da economia capitalista concentradora, no sentido de enquadrar os países receptores na sua esfera de dependência circular. (...) a política de ajuda, tão ostensivamente desenvolvida na modernidade, outra coisa não é senão o estabelecimento da lógica do círculo: ajudam-se os países subdesenvolvidos para que estes ajudem os países hegemônicos a continuarem sempre a acumular capital às expensas da exploração dos recursos daqueles.

⁴⁰ Nome dado a uma série de programas implementados entre 1933 e 1937 pelo Presidente estadunidense Franklin Delano Roosevelt, com o objetivo de recuperar e reformar a economia do país e assistir aos prejudicados pela Grande Depressão de 1929. De inspiração Keynesiana, foi lançado no fim do ano de 1932.

A cooperação, antes de ser uma questão técnica ou econômica, apresenta-se como uma questão político-ideológica. Para Romannelli,

um dos aspectos que atualmente mais avultam nas redefinições dos rumos e das estratégias de desenvolvimento das sociedades periféricas é o tipo de atuação que sobre estas vêm exercendo as agências internacionais de ajuda e cooperação (...). É possível identificar, na maioria dessas agências do mundo capitalista, não só aspectos ideológicos mas também objetivos e formas de atuação semelhantes nos países de Terceiro Mundo (1978:198).

Ao identificar tradicional com subdesenvolvido e moderno com desenvolvido, esses organismos internacionais apontam o, então, estágio dos países centrais do mundo capitalista como modelos a serem alcançados, admitindo que o desenvolvimento é apenas questão de tempo e, com isso direcionando a imposição ideológica vinculada à sua ajuda nesse sentido. Com os acordos, vinculam-se a concessão de empréstimo à presença da equipe técnica no dia a dia da execução da política pública, e essa permite à agência uma constante avaliação do país devedor, no que se refere a sua capacidade de pagamento da dívida, monitoramento e fiscalização quanto ao uso correto dos recursos, além de pressioná-lo para adotar comportamentos adequados aos princípios da agência.

Para além disso, conforme analisa Silva,

A cooperação técnico-financeira e a submissão às cláusulas contratuais dos novos empréstimos reduziram a capacidade dos governos nacionais de tomar decisões autônomas e soberanas, de maneira que estão subordinados às prescrições dos gestores dos organismos multilaterais. Sob a hegemonia norte-americana, os governos neo-conservadores reestruturaram um projeto político econômico de liberalização e desregulamentação do mercado financeiro, exigindo aos países devedores políticas restritivas, de favorecimento ao setor privado e de desnacionalização (2002:103).

Para ela, nesses países, como foi o caso dos latino-americanos no contexto da Aliança para o Progresso, as implementações uniformes das mesmas políticas e das mesmas reformas liberais desregularam os seus mercados, abriram suas fronteiras econômicas e submeteram suas moedas e economias às decisões dos países centrais e dos agentes financeiros privados globais.

Num discurso proferido em 23 de maio de 1972 o administrador da USAID, o Sr. John A. Hannah avalia que:

É evidente que a Educação Tradicional nos sistemas educacionais não é uma resposta às necessidades educacionais dos países em desenvolvimento. Estes sistemas são bastante dispendiosos. Para países realmente pobres com um PIB de 200 ou 300 dólares por ano, ou abaixo disso, é fútil recomendar sistemas educacionais universais de escolas, conforme nossos padrões ou os da Europa Ocidental, de 30 ou mais estudantes por classe, com professor e tudo o mais. Sua economia não pode manter esse tipo de sistema escolar.

Nosso sistema educacional desenvolveu-se para atender às necessidades de nossa sociedade industrial, complexa, de alta renda, sofisticada. Um sistema educacional que custa \$ 600, 800, 1000 e 1200 dólares ou mais por estudante/ano é possível em nosso país. É absolutamente impraticável em um país muito pobre (*in OLIVEIRA, 1989:98*).

O comentário seguinte é ainda mais elucidativo:

A ajuda bilateral dos EE.UU se concentrará na assistência aos países em desenvolvimento na procura de respostas a um limitado número de problemas humanos básicos: produção de alimentos e nutrição, crescimento populacional e saúde e sistemas educacionais a baixo custo. A solução de alguns desses problemas exige novas tecnologias e instituições. A grande provisão de conhecimentos científicos de nosso país, nossos métodos para solução de problemas, nossa capacidade para fornecer programas específicos e úteis de treinamento a estrangeiros, e a capacidade profissional de nosso povo, poderão prestar grande contribuição nestas e em outras áreas (*in OLIVEIRA, 1989:98-99*).

Nessa perspectiva, os programas de treinamento e cooperação técnica partiam do pressuposto que os países subdesenvolvidos não possuíam condições do ponto de vista intelectual e tecnológico para resolver seus próprios problemas e necessitariam da ajuda modernizadora dos países em estágio avançado de desenvolvimento.

Arapirara (1982:89), citando William S. Guard, analisa que

o maior erro cometido com respeito ao programa de ajuda ao estrangeiro é a crença de que enviamos dinheiro. Não é assim. A ajuda ao estrangeiro consta de materiais, matéria-prima, serviços e produtos alimentícios norte-americanos. 93% dos fundos da

Agência para o Desenvolvimento Internacional (USAID) se gastam diretamente nos Estados Unidos para pagar este tipo de coisa.

A ajuda externa desempenha, em primeiro lugar, uma função interna: a economia norte-americana se ajuda a si mesma. O próprio Roberto Campos a definia, nos tempos em que era embaixador do governo nacionalista de Goulart, como um “programa de ampliação de mercados no estrangeiro, destinado à absorção dos excedentes norte-americanos e o alívio da superprodução na indústria de exportação dos Estados Unidos” (*in* Galeano, 1996:246).

Além disso, nem sempre a assistência técnica estrangeira foi relevante para as necessidades dos países receptores. Em muitos casos, ela foi criada para atender aos objetivos dos doadores, transformando-se num pesado ônus para esses países, na medida em que eles passam a financiar, na realidade, o investimento dos países industrializados na preparação e na sub-utilização de mão-de-obra barata, uma vez que, nesses financiamentos, sempre é exigida uma contrapartida do país receptor que é maior que o próprio recurso fruto do empréstimo.

A assistência técnica imposta por esses acordos não só não transfere recursos como também não proporciona desenvolvimento, pelo fato de se restringir à transmissão de conhecimento necessário para a utilização dos pacotes industriais adquiridos com o financiamento da ajuda. Desta forma, a ajuda se converte em

um processo de financiamento das exportações dos produtos industrializados pela conquista prévia de mercado para escoamento dos mesmos, sem o perigo da flutuação de preço, uma vez que não existe concorrência, aliado a uma política de aviltamento do preço das importações de matérias-primas e à sub-utilização da mão-de-obra da indústria. O resultado dessa política é o barateamento dos custos industriais nas filiais instaladas nos países periféricos em relação ao mercado internacional e a perda do poder de barganha desses países, com o conseqüente aumento de sua relação circular de dependência face aos países industrializados (Arapiraca, 1982:92).

Além de financiar as próprias exportações e impor a sua concepção de desenvolvimento aos países receptores da ajuda, esses organismos internacionais investem, sob a concessão de bolsas de estudo e outros benefícios, na cooptação

ideológica dos técnicos do Estado e dos intelectuais como um todo, no “êxodo de cérebros” dos países periféricos para os países centrais, além de se apropriar do conhecimento produzido pelos intelectuais dos países periféricos que recebem suas bolsas para pesquisas.

Ao analisar o projeto político do Banco Mundial e a sua intervenção nas políticas educacionais brasileiras, Silva (2003) observa que

a presença e a atuação dos diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial nas decisões educacionais pode ser constatada nas pressões sobre o governo brasileiro e pela afirmação de um pensamento com as seguintes características:

- Apregoam que existe um distanciamento entre suas estruturas capitalistas internas e as virtudes proclamadas pela modernidade, sendo necessária a ajuda externa e a cooperação técnica.
- Que os países subdesenvolvidos estão marcados pelo monopólio das forças oligárquicas e conservadoras na estrutura de poder, de forma que são entraves à aceitação de nova mentalidade.
- As dificuldades do governo federal de planejar a educação, percebendo-a como fator de produção de recursos humanos necessários ao crescimento econômico desejado, assim como, por meio dela, preparar mão-de-obra qualificada.
- O próprio empresariado industrial nacional vê a possibilidade de auferir maiores lucros com a presença das multinacionais e de explorar o mercado de ensino.
- Que a abertura de mercados para as empresas multinacionais e as bancos estrangeiros se tornou necessária e a globalização inexorável [...].
- Aconselham a mudança de rumos aos investimento na educação. Propõem redução de custos e induzem o pensamento de que a educação básica [...] seja prioridade de investimento e os demais níveis de ensino podem ser ofertados pelas empresas de ensino privadas.
- Pressionam os ministros e técnicos para que a tomada de decisões favoreça a entrada de capitais por meio de empresas de construção civil, transporte, telefonia, alimentos e equipamentos, abrindo mercado para o capital.
- A indução de ações setoriais e isoladas de combate à má qualidade de ensino e para a reorganização curricular [...].
- Tratamento da educação como serviço público que pode ser transferido para as empresas privadas.

- Induzem atitudes que priorizam uma cultura empresarial para as escolas [...].

A contribuição dos Organismos Internacionais na sustentação das reformas do Estado dar-se-ia, segundo o próprio Banco Mundial (*in* Rizzotto, 2000:194) de quatro maneiras: 1) por meio da assistência técnica; 2) através do cabedal de experiências de seus especialistas, adquiridas em diversos países; 3) fornecendo assistência financeira; 4) por meio de mecanismos onde os governos assumissem compromissos internacionais, tornando mais difícil retroceder no processo reformador.

No Brasil, as instituições sociais, em especial as educacionais, são alcançadas pela ingerência das organizações financeiras internacionais que pressionam e manipulam indicadores econômicos e insistem na redução de recursos para saúde, educação, cultura, produção científica e tecnológica, a fim de que possa sobrar uma parte de dinheiro para pagar os banqueiros e credores (Silva, 2003:289).

Considerando que, através do discurso técnico, normalmente se veiculam os discursos ideológicos, é de se supor que a utilização de uma metodologia de intervenção combinada com consentimento traz sempre no seu curso uma marca da hegemonia ideológica da classe dominante.

Para Horowitz (1969:314), outra expressão que poderíamos utilizar para definir a influência da USAID nas políticas educacionais das nações latino-americanas, aproveitando a argumentação feita por Johan Galtung, é a de colonialismo científico – processo pelo qual o centro de gravidade de uma nação já não se situa nessa nação, mas numa outra: a colonizadora.

No caso dos acordos MEC/USAID, seguindo a interpretação de Galtung, o colonialismo científico esteve explícito de das três formas:

- 1 – Os Estados Unidos reivindicaram o direito de acesso ilimitado a todos os dados socioculturais do Brasil;
- 2 – Todos os dados referentes à educação no Brasil foram exportados aos Estados Unidos para investigação e devolvidos após processados (a um preço bastante elevado, diga-se de passagem);

- 3 – Jovens educadores brasileiros foram enviados como bolsistas e estagiários aos Estados Unidos (com dinheiro brasileiro) e reexportados como burocratas da pesquisa, que foram aprender educação no país mais rico, para reproduzir no país mais pobre.

2.4. A USAID e o programa Aliança para o Progresso no Brasil

A institucionalização da cooperação técnica bilateral entre o Brasil e os Estados Unidos tem início com o “Acordo Básico de Cooperação Técnica entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos da América do Norte”, assinado em 19 de dezembro de 1950, fixando princípios e normas. Em decorrência deste, foi assinado um segundo acordo, em 30 de maio de 1953, denominado Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais. Ambos foram homologados pelo Congresso Brasileiro em 13 de novembro de 1959 (Decreto-Legislativo n.º 16).

Em cumprimento às cláusulas do Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais, foi criado pelo Decreto n.º 45.660, de 30 de março de 1959, o Escritório Técnico de Coordenação dos Projetos e Ajustes Administrativos do Ponto IV, destinado a estudar e coordenar os projetos de assistência técnica.

Em 7 de abril de 1961, o Decreto n.º 50.420 reviu em parte o decreto anterior, alterando-lhe a designação para Escritório do Governo Brasileiro para a Coordenação do Programa de Assistência Técnica (Ponto IV), mantendo, entretanto, a sua estrutura básica.

Por outro lado, ao ser criada a Superintendência de Desenvolvimento Econômico do Nordeste (SUDENE), em 15 de dezembro de 1959, foi a esta conferida, além de suas outras atribuições, função equivalente à deste Escritório, em matéria de assistência técnica, na área do Nordeste.

Em 1961, foi assinado em Punta del Este – Uruguai, durante a Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES) da Organização

dos Estados Americanos, o Tratado da Aliança para o Progresso⁴¹, preconizado pelo Presidente John F. Kennedy, objetivando apressar o desenvolvimento econômico e social dos países latino-americanos (com exceção de Cuba⁴²). Sua origem, entretanto, remonta a uma proposta oficial do Presidente John F. Kennedy, no seu discurso de 13 de março de 1960, durante uma recepção, na Casa Branca, aos embaixadores latino-americanos. Neste sentido, Kennedy afirmava o seguinte:

Sabemos, ou certamente deveríamos saber, que a América Latina é, naturalmente, tão essencial para nossa segurança como o Sudeste Asiático; que a América Latina também está repleta de pobreza, instabilidade e da guerra política e econômica do comunismo, e que o neutralismo e o anti-americanismo são tão fortes ali como em outras partes do mundo. Contudo, nossos 20 vizinhos latino-americanos receberam sempre menos de 3 a 5 por cento de nosso orçamento destinado a ajuda ao exterior (Kennedy *in* Ribeiro, 2006:77).

O contexto em que foi lançada a Aliança para o Progresso nos Estados Unidos era de mudança na orientação da política externa norte-americana para a América Latina⁴³, em virtude de uma crise nessa relação, anunciada alguns anos antes – durante viagem de Richard Nixon à América do Sul em 1958 – e deflagrada francamente em 1959, com a revolução cubana. Tratava-se de um programa de contenção (contrapartida positiva do esforço estadunidense para esvaziar a revolução cubana), alimentado pelas idéias dos grandes empresários e gerado pela força-tarefa da Casa Branca, chefiada por

⁴¹ O nome do programa foi elaborado por Richard Goodwin, principal assessor de Kennedy para assuntos latino-americanos, baseado no nome de uma revista texana destinada à população latina chamada *Alianza*. Surgem duas opções: Aliança para o Desenvolvimento ou Aliança para o Progresso. Imaginando que Kennedy teria dificuldades de pronunciar, em espanhol, a palavra “desarrollo”, Goodwin optou pelo outro termo (Cf Ribeiro, 2006:77).

⁴² A rejeição de Cuba não é de se estranhar, já que a Aliança era uma forma de resposta à Revolução Cubana e o avanço do comunismo na América Latina. Ernesto Che Guevara, representante do governo cubano na reunião, se absteve de votar na Carta. No final do encontro, declarou que, embora concordasse com a Carta “esta Aliança é um esforço para se achar uma solução dentro dos limites do imperialismo econômico. Nestas circunstâncias, estamos convencidos que a Aliança para o Progresso será um fracasso”. Detalhe para o fato de que ainda em 1959, logo após a deposição de Fulgêncio Baptista, antes de instituir o comunismo na ilha, Fidel Castro apresentava numa reunião em Buenos Aires uma proposta muito semelhante da Aliança, afinado com a proposta da Operação Pan-Americana (OPA) de Juscelino Kubitschek. A proposta, entretanto, não foi aceita pela delegação do presidente estadunidense Eisenhower. Com a aproximação de Cuba da União Soviética, os Estados Unidos decidem por expulsá-la do sistema interamericano, mesmo com a oposição dos três maiores países da América Latina, Brasil, México e Argentina.

⁴³ A política externa estadunidense para a América Latina adquiriu várias denominações com o passar dos anos: *Destino Manifesto* (1845-60); *Política do Big Stick* (1898-1932); *Política da Boa Vizinhaça* (1933-46); *Doutrina Truman* (1947-60); e *Aliança para o Progresso* (1961-1969). Esta última trata-se da formação mais completa da diplomacia estadunidense na América Latina.

Adolfo A. Berle, assessor da família Rockefeller e membro do CED, além de ex-embaixador no Brasil, quando participou ativamente para o afastamento de Vargas, em 1945⁴⁴.

David Rockefeller, que passou a integrar o Comitê de Comércio da Aliança para o Progresso e era também chefe do *U. S. Business Advisory Council* para a Aliança, recomendava a criação de um mercado comum latino-americano, que facilitasse os esforços das empresas multinacionais para expandir os seus negócios, incentivando a concentração do apoio econômico àqueles países que mostrassem “boa vontade” para criar o clima propício aos investimentos (Cf Dreifuss, 1987:111).

Nesse contexto, em 1961 foi criado o *Latin American Information Committee*, localizado em Nova Iorque e patrocinado por cerca de 40 das maiores corporações dos Estados Unidos, distribuindo fundos destas empresas aos grupos e organizações congêneres (ou apoiadas circunstancialmente) na América Latina.

Na Carta de Punta del Este, inspirada nos princípios da Operação Pan-Americana e da Ata de Bogotá (OEA, s/d:17)⁴⁵, sob a liderança dos Estados Unidos, os Estados americanos engajavam-se no que se denominou “vasto esforço para trazer um melhor padrão de vida para todos os povos do continente”. A política de ajuda externa estadunidense desenvolveu três distinguíveis abordagens incorporadas aos programas de assistência técnica e financeira. Primeiro, a abordagem econômica, a idéia de que a ajuda levaria ao desenvolvimento econômico e este aos sucessos políticos desejados pelos EUA. Esta abordagem foi especialmente forte durante todo o período de tempo aqui estudado, e hegemônica dentro das agências assistenciais do governo estadunidense. Segundo, a abordagem da segurança nacional ou o que ficou conhecido como “doutrina da guerra fria”. Nesta concepção, a ajuda deveria ser usada não para obter resultados econômicos e subsequentes resultados políticos, mas como um instrumento de segurança nacional aplicado de forma bem definida. Por último, a terceira, e menos influente destas abordagens, é a que explicita o crescimento e o

⁴⁴ Os outros membros dessa força-tarefa eram Richard Goodwin, Teodoro Moscovó e Arturo Morales Carrion, ambos de Porto Rico (Moscovó seria o primeiro diretor da Aliança), Lincoln Gordon e ainda Arthur Whitaker, especialista em relações diplomáticas estadunidenses com a América Latina e Robert Alexander, economista, professor na Rutgers University (Cf Ribeiro, 2006:79).

⁴⁵ Para aprofundamento neste ponto, ver o documento *Declaração aos povos da América* (in OEA, s/d:17)

fortalecimento de sistemas políticos liberais e democráticos no terceiro mundo através da ajuda externa. Manifestou-se durante o período inicial da Aliança e foi influente na sua concepção.

As abordagens acima nos remetem às doutrinas que deram fundamento às diversas políticas que se sucederam. Assim, três campos acadêmicos destacaram-se nesse debate: Em primeiro lugar a teoria econômica. A questão da ajuda foi pensada por todas as correntes principais da época: neoclássicos, keynesianos, desenvolvimentistas - um rótulo que abrangia um grande número de perspectivas. Em segundo, os teóricos das relações internacionais. Realistas e liberais tinham posições opostas quanto ao escopo e extensão da ajuda que seria mais consonante com os interesses americanos. Por fim, os teóricos da modernização, talvez o grupo mais influente na condução da política externa estadunidense dos anos 1960⁴⁶.

O Tratado da Aliança para o Progresso manteve os programas de assistência técnica existentes e introduziu o da assistência financeira sob a forma de empréstimos e doações. Os Estados Unidos comprometiam-se em contribuir com aproximadamente 20 bilhões de dólares, em capital público e privado, para financiamento externo no prazo de 10 anos, e os demais países incumbiam-se de providenciar o financiamento interno e promover as reformas requeridas, de acordo com os objetivos da Aliança, que estabelecia em sua Carta, como metas para os países membros, a ser cumpridas por meio de financiamentos públicos à iniciativa pública ou privada, “o aumento da capacidade de produção na indústria, agricultura, mineração, transportes, energia e comunicação, a melhoria das condições de vida nas zonas urbanas e rurais, inclusive o progresso em matéria de morada, educação e saúde” (*in Dreier, 1962:177*).

A Carta continha 12 metas principais⁴⁷, que eram, resumidamente, as seguintes:

1. Conseguir um crescimento econômico de 2,5% ao ano, que tornasse possível um desenvolvimento cumulativo, suficiente o bastante para

⁴⁶ Central na perspectiva da Aliança, a doutrina de Walt W. Rostow notadamente incorporou, de forma acabada, coerente e adequada aos fins da política externa estadunidense, essas três abordagens. Esta doutrina será melhor analisada no capítulo 3 desta pesquisa.

⁴⁷ Ver em Organização dos Estados Americanos. *Documentos da Aliança para o Progresso*.

reduzir, paulatinamente, as diferenças entre os países do continente e os países industrializados.

2. Possibilitar uma distribuição mais eqüitativa da renda nacional, elevando mais rapidamente os padrões de vida das populações mais pobres.
3. Diversificar equilibradamente as estruturas econômicas nacionais, e lograr uma situação cada vez menos dependente da exportação de produtos primários.
4. Acelerar o processo de uma industrialização racional, particularmente de bens de capital, utilizando plenamente os recursos disponíveis.
5. Aumentar consideravelmente a produtividade e a produção agrícolas.
6. Impulsionar, respeitando as particularidades de cada país, programas de reforma agrária integral, encaminhada à efetiva transformação, onde for necessária, das estruturas de posse e uso da terra.
7. Eliminar o analfabetismo entre os adultos do Hemisfério, e até 1970, garantir a toda criança pelo menos seis anos de escolaridade.
8. Aumentar a esperança de vida ao nascer em cinco anos, melhorando a saúde, incluindo a construção de sistemas de esgoto e de água potável para 70% da população urbana e 50% da população rural.
9. Aumentar a construção de moradias econômicas para famílias de baixa renda, e dotá-las de serviços públicos adequados.
10. Manter níveis estáveis de preços, evitando a inflação, mas sempre levando em conta as necessidades do crescimento econômico.
11. Fortalecer os acordos de integração econômica e promover a criação de um mercado comum latino-americano.
12. Estabelecer programas cooperativos, a fim de evitar flutuações excessivas das rendas em divisas provenientes da exportação de produtos primários.

Quando trata das “Medidas de cooperação internacional”, a Carta de Punta del Este preconiza, entre outros pontos, que:

1. Os países membros deverão realizar esforços coordenados e, se possível, conjuntos, para:

- a. Eliminar, o mais breve possível, o protecionismo indevido que favorece a produção de matérias básicas;
- b. Suprimir impostos e reduzir preços internos excessivos, que desencorajam o consumo de produtos básicos importados (*in Dreier, 1962:182*).

Em decorrência do Tratado da Aliança para o Progresso, o governo brasileiro criou a Comissão Coordenadora da Aliança para o Progresso. Desse modo, passaram a existir três organismos brasileiros: o Escritório do Governo Brasileiro para a Coordenação do Programa de Assistência Técnica (Ponto IV), subordinado à Presidência da República; a SUDENE, subordinada antes à Presidência da República e, posteriormente, ao Ministério de Coordenação dos Organismos Regionais e a Comissão Coordenadora da Aliança para o Progresso (COCAP). Apesar de nascidos em momentos diferentes e subordinados a autoridades diversos, os três órgãos funcionavam em íntima e proveitosa articulação.

Por final, em 1º de outubro de 1965 (Decreto n.º 56.979) foi criado o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP), cuja finalidade era a de suprir de recursos financeiros em cruzeiros, relacionados aos programas de assistência técnica. Este último, entretanto, não deve ser entendido como um organismo novo, mas uma composição de representantes da COCAP, SUDENE e do Escritório Brasileiro do Ponto IV, sendo administrado pelo Diretor Executivo deste último.

A presença efetiva da Aliança para o Progresso no Brasil inicia-se com a chegada de uma missão ao Nordeste brasileiro em fins de 1961. O resultado da missão, registrado num documento conhecido como Relatório Bohan, fazia recomendações no sentido de esvaziar politicamente as Ligas Camponesas e desarticular as forças populares emergentes no Nordeste.

A visão da Aliança se voltou para o Nordeste principalmente após um discurso do presidente John Kennedy, no dia 14 de julho de 1961, onde o mesmo dizia que “nenhuma área tem maior e mais urgente necessidade de atenção do que o vasto Nordeste brasileiro” (Cf. Diário de Pernambuco, 2006).

Após algumas reuniões de representantes e do próprio presidente estadunidense com Celso Furtado, então superintendente da SUDENE, em 13 de abril de 1962, Brasil e Estados Unidos assinam em Washington o “Acordo do Nordeste”⁴⁸, que previa um investimento de US\$ 131 milhões na região, provenientes de um empréstimo contraído pelo Brasil junto aos Estados Unidos. Fruto desse acordo, a USAID, que já dispunha de uma sede na cidade do Rio de Janeiro, monta uma outra no Recife.

Com freqüentes desentendimentos entre a USAID e a SUDENE sobre a forma de condução dos trabalhos e a visão dos problemas do Nordeste⁴⁹, o governo estadunidense passou a realizar convênios diretamente com os estados⁵⁰, desconsiderando a SUDENE e o próprio governo federal⁵¹, numa política que foi chamada, segundo termo cunhado pelo embaixador estadunidense no Brasil, Lincoln Gordon, de “política das ilhas de sanidade”, em referência aos governadores opositores a João Goulart.

Poderia parecer, à primeira vista, paradoxal que o Brasil tenha sido o país mais favorecido pela Aliança para o Progresso durante o governo nacionalista de João Goulart. Porém o paradoxo acaba, mal se conheça a distribuição interna da ajuda recebida: os créditos da Aliança foram semeados como minas explosivas no caminho de Goulart. Carlos Lacerda, governador da Guanabara e, então, líder da extrema direita, obteve sete vezes mais dólares do que todo o nordeste: O estado da Guanabara, com seus escassos quatro milhões de habitantes, pôde assim inventar formosos jardins para turistas nas bordas da baía mais espetacular do mundo, e os nordestinos continuaram sendo a chaga viva da América Latina (Galeano, 1996:250).

⁴⁸ O Acordo de Cooperação Financeira e Técnica para o Desenvolvimento do Nordeste e as aplicações do mesmo foram, posteriormente, alvos de um inquérito realizado por uma comissão designada para tanto pelo recém-empossado governador de Pernambuco Miguel Arraes, presidida pelo então secretário estadual de educação Germano Coelho. Esse inquérito foi publicado no livro: COELHO, Germano. *Aliança para o Progresso – resultado de inquérito*. Editora Brasiliense, 1963. Ver entrevista concedida por Coelho no Anexo IV.

⁴⁹ Os relatórios da USAID apontavam que a principal questão era de segurança – de impedir que a região viesse, pelas armas ou pelo voto, a ser tomada pelos esquerdistas da região.

⁵⁰ Os estados beneficiados com os acordos eram os que tinham governadores opositores do presidente João Goulart. O maior receptor de recursos, entretanto, não foi um estado do Nordeste, e sim o estado da Guanabara, cujo governador, Carlos Lacerda, era o provável candidato opositorista à presidência da república, com o apoio da embaixada estadunidense (Cf. Diário de Pernambuco, 2006).

⁵¹ O fato tornou-se um caso de discussão sobre soberania militar. O impasse só foi resolvido com o golpe militar, quando Furtado e sua equipe foram exonerados.

Neste contexto, também no âmbito da Aliança para o Progresso, cerca de cinco mil policiais brasileiros receberam treinamento nos Estados Unidos, entre 1963 e 1973, para enfrentar possíveis insurreições urbanas e rurais⁵² (Anexo V).

Em junho de 1964, já triunfante o golpe de Estado que instalou Castelo Branco no poder, Thomas Mann, subsecretário de Estado para Assuntos Interamericanos e braço-direito do presidente Johnson, explicou:

Os Estados Unidos distribuíram entre os eficientes governadores de certos estados brasileiros a ajuda que era destinada ao governo de Goulart, pensando financiar assim a democracia: Washington não deu dinheiro algum para a balança de pagamentos ou orçamento federal, porque isso podia beneficiar diretamente o governo central” (Mann *in* Galeano, 1996:250).

“A participação da USAID no Nordeste representa uma reação estadunidense para conter um processo embrionário de revolução social, num momento em que as lutas no campo tomaram impulso nunca visto na região” (Oliveira, 1989:3).

As metas do Acordo não irão favorecer o processo de crescimento desses movimentos, e sim dissimular uma realidade, deslocando as perspectivas de mudanças para outra direção, isto é, para a questão do eficientismo, pedagógico, da tecnologia educacional, dissociada da investigação de natureza econômica, política e social, enfim, dissociada da prática social global (Oliveira, 1989:4).

Após a mudança no regime de governo brasileiro em abril do 1964, o país se tornou o principal beneficiário da Aliança⁵³. Isto quando, não de forma surpreendente, o Brasil tornara-se o mais flagrante caso no qual os Estados Unidos empregaram sua ajuda externa para fomentar a economia de um país cujo sistema político estava em pleno contraste com o modelo ideal descrito na Carta de Punta del Este.

Na avaliação de Celso Furtado,

⁵² Para maiores informações, ver: HUGGINS, Marta. *Polícia e política – relações Estados Unidos/América Latina*. Cortez, 1998 ou o filme “Estado de Sítio” (*État de Siège*), do diretor Costa-Gravas.

⁵³ Ver Anexo VI

a hegemonia que exerceram os Estados Unidos na América Latina, ao reforçar sobremaneira estruturas anacrônicas de poder, constituiu sério obstáculo ao desenvolvimento da maioria dos países da região. A “estratégia de ajuda” do governo dos Estados Unidos mediante a criação de privilégios para as grandes empresas e o controle preventivo da “subversão”, contribuiu para preservar as mais retrógradas formas de organização social e tende a esvaziar os estados nacionais como centros de decisão e como instrumento de mobilização das coletividades para as tarefas do desenvolvimento (Furtado, 1975:85-86).

O assassinato de John Kennedy e a posse de Lyndon Johnson, em 1963, e a vitória dos republicanos, em 1968, levou a um novo endurecimento da política externa norte-americana para o continente – ocupação da República Dominicana (1965) e o apoio aos golpes militares. A Aliança foi extinta em 1969, por Richard Nixon, sem atingir suas metas, e as ações propostas por meio do seu discurso desenvolvimentista e social, foram redirecionadas de modo a focalizar os novos interesses da política externa estadunidense. Entre os motivos apontados para o seu insucesso, dois se destacam: 1) a resistência da conservadora elite latino-americana a reformas; 2) a opção dos Estados Unidos em priorizar medidas de segurança para “conter o comunismo”, o que acabou contaminando a face desenvolvimentista do programa.

CAPÍTULO 3 – A CONCEPÇÃO DE MODERNIZAÇÃO NA POLÍTICA DA COOPERAÇÃO ENTRE O MEC E A USAID

3.1. Considerações iniciais

A época em que se situam os acordos de cooperação entre o MEC e a USAID foi justamente a fase de tomada de consciência do subdesenvolvimento pelos países da América Latina (inclusive o Brasil), estimulados pelos organismos internacionais a procurarem uma saída de tal condição. Paralelamente, desenvolveram-se várias teorias explicativas do subdesenvolvimento, que propunham soluções para a superação do fenômeno. Assim, as teorias da modernização constituíram-se em respostas prontamente aceitas pela *intelligentzia* e pelas elites desses países, dispostos a reduzir o fosso que os separava das grandes potências pela aquisição dos mesmos padrões modernos de suas economias.

Na década de 60, principalmente com a presença dos técnicos da USAID na formulação das políticas públicas brasileiras, os organismos internacionais intensificaram suas ações, no sentido de pensar, estruturar, divulgar e depois financiar os principais projetos de desenvolvimento educacional. A partir de conjuntos de proposições pragmáticas, desenvolveram elementos teóricos através dos quais forneciam aos governos uma série de parâmetros de políticas educacionais. Elementos estes que continham em sua essência o propósito modernizador, incorporando questões como o desenvolvimento econômico e tecnológico dos países periféricos aos padrões dos países centrais.

Desta forma, buscamos discutir: como se expressou a concepção de modernização defendida pela USAID na política educacional do período? Como se fundamenta e como se concebe suas propostas pelos intelectuais da agência? Como foram traduzidas e implementadas as orientações da USAID e dos intelectuais ligados a ela, nas políticas educacionais no Brasil?

Para concretizar-se, a reprodução internacional do capital implica na reprodução, em conjunto, das condições materiais e espirituais da apropriação do excedente econômico gerado pela força de trabalho nos países periféricos. Daí, conforme Ianni, “a importância das idéias e concepções, doutrinas e teorias, com as quais se codificam, legitimam e reproduzem as relações, os processos e as estruturas de dominação política e apropriação econômica nesses países” (Ianni, 1976:7).

Os acordos com a USAID para financiamento da modernização do aparelho educacional, firmados no então novo espírito de ajuda inspirada na diplomacia da boa vizinhança, visavam objetivar essa nova mística de ascensão social pela acumulação do capital humano individual, como também possibilitar a criação de um número suficiente de indivíduos treináveis, sempre além das condições de absorção do mercado de trabalho, já internalizados então os valores do capital e da competição.

Coube, desta forma, a esses agentes internacionais, em especial à USAID, a divulgação da idéia de que a educação teria um papel chave no sucesso dos projetos de desenvolvimento econômico, cabendo a eles, também, financiar o desenvolvimento de um corpo teórico que justificasse seus preceitos e que descrevesse que educação seria essa, como o fizeram por meio da Teoria do Capital Humano.

Imersos nesta conjuntura e da participação e interferência de vários intelectuais estadunidenses e brasileiros, ocorreram conferências, seminários, planos programas e projetos que estabeleceram as bases para as alterações na política educacional brasileira no período.

3.2. OS ACORDOS - A cooperação técnica e financeira entre o MEC e a USAID

O primeiro acordo bilateral entre o Brasil e os Estados Unidos sobre educação data de 1945, quando a Inter-American Foundation Incorporation e o Ministério da Agricultura assinaram convênio para aperfeiçoar o ensino das técnicas agrícolas. Em 1946 foi celebrado outro acordo com o mesmo objetivo, agora assinado junto ao MEC pelo então ministro Raul Leitão, fazendo com que os educadores brasileiros do ensino

industrial fossem treinados nos EUA e pretendendo a criação da Escola Técnica de Curitiba. Até 1956, foram muitos os acordos celebrados e as instituições criadas, como a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial⁵⁴. Esses acordos serviram para que o Brasil adquirisse nos EUA equipamentos para 33 escolas técnicas espalhadas pelo país. Os acordos serviram também para veicular os autores norte-americanos no Brasil, a exemplo do acordo celebrado, em 1956, entre o MEC e a United States Operation Mission to Brazil, especialmente para tal fim.

A partir de 1949, depois da posse do presidente norte-americano, Harry Truman, o quarto ponto do seu discurso de posse foi transformado em programa de governo – o Ponto IV. Como consequência, o Brasil assinou dois acordos: o Básico de Cooperação Técnica, em 1950, e o de Serviços Técnicos Especiais, em 1953. As universidades passaram a receber professores norte-americanos, objetivando atuar na elaboração e revisão de currículos, na preparação de material didático mais avançado e variado e no aperfeiçoamento dos trabalhos práticos de campo e de pesquisa.

Torna-se necessário destacar ainda, um fenômeno que começou a manifestar-se na Educação brasileira após a assinatura do Ponto IV. Em 1959, foi criada no MEC a Comissão de Assistência às Fundações Educacionais. Tal comissão estimulava a criação de fundações educacionais, principalmente privadas, como forma de viabilização do financiamento às atividades educacionais.

Em 13 de abril de 1962, foi assinado um acordo entre os dois governos sobre a cooperação do Governo dos Estados Unidos para a Promoção do Desenvolvimento Sócio-Econômico do Nordeste Brasileiro, e em 03 de maio de 1963 o Contrato de Empréstimo da PL 480 entre a SUDENE e a USAID/Brasil.

Durante o governo de João Goulart, os Estados Unidos não tinham o Brasil como parceiro político e econômico confiável. Assim, a Aliança para o Progresso se caracterizou em apoiar governos estaduais que estivessem mais alinhados com a

⁵⁴ A CBAI foi a responsável pela introdução no Brasil do método Training Within Industry (TWI), que influenciou as práticas pedagógicas do ensino profissional para a indústria. Esse método foi lançado nos Estados Unidos, em 1940, surgido da necessidade de capacitar trabalhadores do processo produtivo, levando-os a um maior engajamento de modo a aumentar a produtividade e reduzir custos do produto final.

ideologia estadunidense. A USAID passou a firmar acordos com os estados, numa ação chamada de apoio às “ilhas de sanidade”. Além dos acordos firmados com o governador da Guanabara, Carlos Lacerda, no dia 6 de junho de 1962, pouco antes da eleição de Miguel Arraes, assina acordo com o então governador de Pernambuco, Cid Sampaio, no valor de US\$ 1 milhão, para um programa de construção de escolas; em agosto de 1962 firma acordo para construção de escolas e treinamento de professores no Rio Grande do Norte, com o governador Aloísio Alves; em 30 de julho de 1963, assina um acordo com o Governo de Sergipe, específico para a área da educação, cujas metas atingiam todo o sistema de ensino do estado.

Sem contar com os convênios dos estados, entre os anos de 1964 e 1972 foram firmados, pelo menos, mais 19 contratos com a USAID para a área da educação:

Quadro 1 – Acordos firmados entre o MEC e a USAID (1964-1972)

ACORDOS MEC/USAID		
26/06/1964	Acordo MEC/USAID para aperfeiçoamento do Ensino Primário. Visava a contratação de 6 assessores estadunidenses por dois anos	Castello Branco
31/03/1965	Acordo MEC/CONTAP/USAID para melhoria do ensino médio. Previa assessoria técnica estadunidense para o planejamento do ensino e treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos	Castello Branco
29/12/1965	Acordo MEC/USAID para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário	Castello Branco
05/05/1966	Acordo Ministério da Agricultura/CONTAP/USAID para treinamento de técnicos rurais	Castello Branco
24/06/1966	Acordo MEC/CONTAP/USAID para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio	Castello Branco
24/06/1966	Acordo MEC/INEP/CONTAP/USAID para entrosamento da educação primária, da secundária e da superior	Castello Branco
24/06/1966	Acordo MEC/CONTAP/USAID para reformulação das faculdades de filosofia brasileiras	Castello Branco
30/06/1966	Acordo MEC/USAID de assessoria para modernização da administração universitária (em vista da reação geral, esse acordo foi revisto 10 meses após)	Castello Branco
30/12/1966	Acordo MEC/SUDENE/CONTAP/USAID para criação de um Centro de Treinamento Educacional em Pernambuco	Castello Branco
06/01/1967	Acordo MEC/Sindicato Nacional dos Editores de	Castello Branco

	Livros/CONTAP/USAID de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais (por esse acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e ao SNEL cabiam apenas responsabilidades de execução, mas para os técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro, até os detalhes de maior importância, como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação dos editores brasileiros no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, estadunidenses)	
09/05/1967	Acordo MEC/USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, sendo substituído por assessoria do planejamento do ensino superior, vigente até 30 de junho de 1969 (nesse acordo, a tática da justificativa foi mudada e houve determinação de uma ação mais ativa do MEC nos programas, o que na realidade não aconteceu)	Castello Branco
27/11/1967	Acordos MEC/CONTAP/USAID de cooperação para continuidade do primeiro acordo, relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais	Costa e Silva
17/01/1968	Acordos MEC/USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino médio	Costa e Silva
18/09/1968	Acordos MEC/USAID para assistência na implementação de ginásios polivalentes e adaptação dos currículos do ensino médio	Costa e Silva
17/01/1969	Acordos MEC/USAID que prorroga convênio com a Universidade de San Diego para treinamento de assessores e contrata mais seis especialistas, além de programas de bolsas	Costa e Silva
17/10/1969	Acordos MEC/USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino médio	Emílio Médici
13/05/1970	Acordos MEC/USAID para expandir a capacidade de planejamento educacional em caráter permanente do MEC	Emílio Médici
27/05/1971	Acordos MEC/USAID para apoiar a Diretoria de Ensino Fundamental do MEC na prestação de assistência técnica aos estados para elaboração de seus planos de educação	Emílio Médici
01/01/1972	Acordos MEC/USAID para prestar assistência técnica aos estados para elaboração de seus planos de educação	Emílio Médici

Fonte: Compilação extraída de Alves (1968), Arapiraca (1982), Fazenda (1988), Goertzel (1967), Oliveira (1989), Pinheiro (1993), Poerner (1968), Romanelli (1978), entre outros.

Nesse período, foi intensificada, também, a interferência de outros agentes internacionais nas políticas públicas brasileiras. Os quadros abaixo mostram em que áreas da educação se deu essa intensificação e quem foram os principais agentes.

Quadro 2 – Ajuda externa ao Brasil no setor educação (1960-1965)

AGÊNCIA	ANO	MUTUÁRIO	EMPREGO DE RECURSOS	AJUDA FINANCEIRA (US\$)		ASSISTÊNCIA TÉCNICA (EM US\$)		
				DOAÇÃO	FINANCIAMENTO	EXPERTS	BOLSAS	EQUIPAMENTO
USAID	1960	Inst. Brasileiro de Economia da FGV	Preparação de Economistas	-	86.200	-	-	-
Fund. Ford	1960	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas	Reconstrução da Biblioteca Científica	-	-	-	-	100.000
Fund. Ford	1960	SUDENE	Bolsas de Treinamento para Técnicos ligados ao Desenvolvimento do Vale do Rio São Francisco	-	-		140.000	
Fund. Ford	1960	FGV	Pesquisas de Economia Aplicada em Problemas de Desenvolvimento	500.000				
UNESCO	1960	(*)	Bolsas de Treinamento e visita de “experts” estrangeiros			50.600	3.000	
OIT	1960	(*)	Técnicos para dar assistência ao problema de escolas			13.800		
Fund. Ford	1961	Inst. Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura	Aperfeiçoamento do ensino de ciência no nível secundário	170.000				
Fund. Ford	1961	Universidade do Brasil	Programa de Pós-graduação e pesquisa das ciências básicas	665.000				
Fund. Ford	1961	PUC RJ	Ensino e pesquisa física				190.000	
Fund. Ford	1961	Universidade RGS	Aperfeiçoamento de estudantes em Ciências Econômicas				130.000	
Fund. Ford	1961	Universidade Rural de Minas Gerais	Pesquisas por professores no Instituto de Economia Rural	75.000				
Fund. Ford	1961	Univ. de São Paulo	Equip. p/ laboratório de química					490.000
Fund. Ford	1961	ITA	Computador e equipamento para laboratório científico					160.000
Fund. Ford	1961	IRI Research Institute	Centro de nutrição animal do Governo do Estado de São Paulo					700.000
UNESCO	1961	Centro Nacional de Pesquisa Educacional	Orientação e formação de técnicos			67.200	3.000	
OIT	1961	(*)	Treinamento vocacional				6.000	
USAID	1961	S. Social Rural e Fund. da Escola de Sociologia e Política de S.P.	Orientação e treinamento em Ciências sociais e desenvolvimento de comunidades rurais		445.000			
Fund. Ford	1962	Universidade Rural de Minas Gerais	Ensaio e pesquisas de nível superior no Instituto de Economia Rural	75.000				
Fund. Ford	1962	FGV	Preparação de textos para ensino de administração de empresas	105.000				
Fund. Ford	1962	Estado da Guanabara	Educação primária nos distritos pobres do Rio de Janeiro	240.000				
Fund. Ford	1962	Cons. Nac. Pesquisas	Ensaio e pesquisas em ciências básicas	225.000				
Fund. Ford	1962	Univ. de São Paulo	Projeto sobre Direito e sua relação nas ciências econômicas	9.000				
UNESCO	1962	Centro Nacional Pesq. Educacionais	Orientação e formação de técnicos			54.810		
USAID	1963	Univ. do Brasil	Ensino de Eng. Química		137.000			
USAID	1963	Univ. de São Paulo	Ensino de Economia		240.000			
USAID	1963	Confederação Nacional Ind e Centro Nac. de Produtividade na	Produtividade Industrial		60.945			

		Indústria						
USAID	1963	FGV	Publicações técnicas e científicas		30.500			
USAID	1963	SUDENE	Construção de Escolas		30.000.000(**)			
USAID	1963	Estado de Goiás	Construção de Escolas		2.260.000(**)			
USAID	1963	Estado de Minas Gerais e Univ Rural de Minas Gerais	Ensino Agrícola – Viçosa – Purdue		2.775.000			
USAID	1963	Estado de São Paulo e Univ. Rural de S. Paulo (Piracicaba)	Ensino Agrícola		1.223.500			
USAID	1963	Estado e Univ RGS	Ensino Agrícola		1.135.565			
USAID	1963	MEC	Educação Industrial Vocacional		608.500			
Fund. Ford	1963	CAPES	Bolsas e treinamento de estudantes de nível pós-graduado e professores	1.130.00				
Fund. Ford	1963	Acad. Bras. Ciências	Pesquisas sobre Problemas Nacionais	100.000				
Fund. Ford	1963	Univ. Minas Gerais	Treinamento consultores de economia agrícola				510.000	
Fund. Ford	1963	Univ. de São Paulo	Pesquisas de Pesca no Instituto Oceanográfico de São Paulo	547.500				
Fund. Ford	1963	Univ. da Bahia	Pesquisas para Administração	132.400				
Fund. Ford	1963	Univ. do Brasil	Biblioteca Científica					388.500
Fund. Ford	1963	Univ. do Ceará	Engenharia Industrial	130.000				
UNESCO	1963	Centro Bras. de Pesquisas Educacionais	Vinda de “Experts”			24.000		
UNESCO	1963	O mesmo	Planejamento educacional e pesquisas			60.000		
USAID	1964	PUC – Rio de Janeiro	Ensino de Engenharia	(**)5.000	33.000			
USAID	1964	SEAV	Ensino Secundário					
USAID	1964	ITA	Ensino Ciências e Engenharia		1.543.550			
USAID	1964	Ministério da Marinha e EPUSP	Ensino de engenharia e Arquitetura Navais		248.5000			
USAID	1964	Confed. Nacional e Centro Nac. De Produtividade na Ind.	Aperfeiçoamento Administrativo		133.450			
USAID	1964	Estado do Paraná	Ensino Industrial		12.000			
USAID	1964	SENAI	Ensino Industrial		27.000			
USAID	1964	Min. da Agricultura	Ensino Agrícola		283.900			
USAID	1964	INEP	Educação Elementar Treinamento de supervisores educacionais		375.000			
BID	1964	CAPES	Treinamento de pessoal de alto nível		4.000.000			
Fund. Ford	1964	FGV	Preparo de material de ensino e pesquisas sobre administração pública	168.000				
Fund. Ford	1964	Univ. do Ceará	Pesquisas econômicas no NE do Brasil	330.000				
Fund. Ford	1964	Univ. de São Paulo	Sistema de circuito fechado de televisões					117.000
Fund. Ford	1964	Univ. de Pernambuco	Centro de ensino científico no NE	150.000				
UNESCO	1964	Centro Brasileiro de Pesq. Educacionais	Vinda de “Experts”			24.000		
UNESCO	1964	O mesmo	Planejamento educacional e pesquisa			54.000		
USAID	1965	Univ. do Brasil	Ensino de Engenharia		297.000			
USAID	1965	FGV e COCAP	Publicações Técnicas e Científicas	165.000				
USAID	1965	SEAV	Ensino Secundário	(**)10.000				8.000

USAID	1965	INEP	Ensino Elementar		87.000			
USAID	1965	MEC	Ensino médio industrial		410.000			
USAID	1965	MEC	Ensino superior		438.000			
Fund. Ford	1965	Univ. de São Paulo	Desenvolv. programa econômico de pós-graduados	433.000				
Fund. Ford	1965	Univ. Rural RG	Programa de expansão e pesquisa	995.000				
Fund. Ford	1965	FGV	Programa da Escola de Administração de Empresas de São Paulo	500.000				
Fund. Ford	1965	Escola Técnica Federal da GB	Desenvolvimento do Centro de educação técnica vocacional	800.000				
UNESCO	1965	Centro de Pesq. Educ. SP				76.800		
UNESCO	1965	INEP				115.200	35.000	
UNESCO	1965	Instituto Nacional de Est. Educacionais				38.400		
Programa ampliado de Assistência Técnica – PAAT	1965	Instituto Nacional de Est. Pedagógicos	Pesquisas	136.000				
PAAT	1965	SUDENE	Educação	43.200				
PAAT	1965	Centro Latino-Americano de Pesq. em Ciências Sociais		14.400				

Fonte: Brasil, 1966:97-100.

Nota: As datas consideradas correspondem aos anos em que os diversos acordos de financiamento, doação, etc, foram assinados e não aos períodos de desembolso.

(*): Mutuário não especificado.

(**): Empréstimos em Cr\$. Para a taxa de conversão usou-se a taxa de mercado livre.

Quadro 3 – Ajuda externa à educação no Brasil segundo setor agraciado

AGÊNCIA	ANO	QUANTIA RECEBIDA		SETOR PRIVADO Cr\$ 1.000	SETOR PÚBLICO (Cr\$ 1.000)		
		US\$	Cr\$ 1.000 Correntes		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL
USAID	1957	248.500	18.886	-	-	18.886	-
UNESCO		40.000	3.040	-	3.040	-	-
TOTAL		288.500	21.926	-	3.040	18.886	-
USAID	1958	1.565.550	203.521	-	203.521	-	-
UNESCO		70.500	9.165	-	9.165	-	-
TOTAL		1.636.050	212.686	-	212.686	-	-
USAID	1959	4.071.537	618.873	-	618.873	-	-
UNESCO		52.300	7.949	-	7.949	-	-
TOTAL		4.123.837	626.822	-	626.822	-	-
USAID	1960	86.200	16.033	16.033	-	-	-
UNESCO		53.600	9.969	588	9.411	-	-
FORD		740.000	137.640	93.000	44.640	-	-
OIT		13.800	2.566	-	2.566	-	-
TOTAL		893.600	166.208	109.591	56.617	-	-
USAID	1961	445.000	121.040	-	121.040	-	-
UNESCO		70.200	19.094	816	18.278	-	-
FORD		2.580.000	701.760	51.680	516.800	133.280	-
OIT		6.000	1.638	-	1.638	-	-
TOTAL	3.101.200	843.532	52.496	657.756	133.280	-	
USAID	1962	-	-	-	-	-	-
UNESCO		54.810	27.076	-	27.076	-	-
FORD		699.000	345.306	51.870	170.430	123.006	-
TOTAL		753.810	372.382	51.870	197.506	123.006	-
USAID	1963	17.769.795	15.708.495	80.837	11.730.466	3.3897.192	-
UNESCO		84.000	74.256	-	74.256	-	-
FORD		2.833.400	2.504.725	88.400	1.481.495	934.830	-
TOTAL	20.687.195	18.287.476	169.237	13.286.217	4.832.022	-	

USAID	1964	1.267.350	1.901.025	450.675	903.350	547.000	-
UNESCO		78.000	117.000	-	117.000	-	-
FORD		825.000	1.237.500	252.000	720.000	265.500	-
OIT		100.000	150.000	-	150.000	-	-
TOTAL		2.270.350	3.405.525	702.675	1.890.350	812.500	-
USAID	1965	1.592.351	3.031.837	201.865	2.378.100	451.872	-
UNESCO		265.400	504.260	66.500	437.760	-	-
FORD		2.728.000	5.194.112	952.000	3.417.680	824.432	-
OIT		193.600	367.840	-	367.840	-	-
TOTAL		4.779.351	9.098.049	1.220.365	6.601.380	1276.304	-

Fonte: Brasil, 1966:103-104

Taxas de conversão adotadas:

1957 – Cr\$ 76/US\$ - taxa média anual – câmbio livre.

1958 – Cr\$ 130/US\$ - taxa média anual – câmbio livre.

1959 – Cr\$ 152/US\$ - taxa média anual – câmbio livre.

1960 – Cr\$ 186/US\$ - taxa média anual – câmbio livre.

1961 – Cr\$ 272/US\$ - taxa média anual – câmbio livre.

1962 – Cr\$ 494/US\$ - taxa média anual – câmbio manual – preço de venda.

1963 – Cr\$ 884/US\$ - taxa média anual – câmbio manual – preço de venda.

1964 – Cr\$ 1.500/US\$ - taxa média anual – câmbio manual – preço de venda.

1965 – Cr\$ 1.904/US\$ - taxa média anual – câmbio manual – preço de venda.

No presente quadro não foram incluídas as ajudas recebidas da UNICEF e da Fulbrigh Commission e o ano de 1965 está incompleto.

Quadro 4 – Dotações à educação brasileira pelas principais agências financiadoras (1960-1965)

USAID	US\$ 43.038.610
BID	US\$ 4.000.000
FUNDAÇÃO FORD	US\$ 10.405.400
UNESCO	US\$ 606.010
UNICEF	US\$ 970.400
OIT	US\$ 19.800
PROG. AMPLIADO DE ASSIST. TÉC	US\$ 193.600
TOTAL	US\$ 59.223.820

Fonte: Brasil, 1966:101.

Conforme se constata no quadro acima, a USAID influenciou de forma completa não somente todo o sistema de ensino vigente na época, como também o controle da publicação e divulgação de livros didáticos. Financiou, através de acordo entre MEC/SNEL/CONTAP/USAID, programa de impressão e distribuição de livros-textos nos três níveis de ensino (assinado em 1966, com a expectativa de impressão de 15 milhões de livros durante esse ano e 51 milhões no prazo de três anos). Além disso, concedeu financiamento à Editora da Fundação Getúlio Vargas, que a partir de 1963 ampliou a tradução de livros sobre desenvolvimento e planejamento da administração para um quadro de temas dos mais variados.

Esses acordos lançaram as bases para a organização do ensino superior e de 1º e 2º graus⁵⁵, consubstanciados nas Leis 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu os princípios da organização e funcionamento do ensino superior, e 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e as bases para o ensino de 1º e 2º graus.

3.2.1. Os programas de treinamento

Em 1961, nos capítulos intitulados “Assistência externa para apoiar os programas nacionais de desenvolvimento” e “Organização e processos”, a Carta de Punta del Este já preconizava que:

os Estados Unidos assistirão no financiamento de projetos de assistência técnica propostos por qualquer país participante ou pela Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos, destinados: a) à contratação de especialistas (...) para elaboração de projetos específicos de investimento e para fortalecimento dos mecanismos nacionais de preparação de projetos, valendo-se, quando for o caso, de firmas especializadas em engenharia (...); b) formação de órgãos nacionais para a elaboração de programas de desenvolvimento, reforma agrária e desenvolvimento rural, saúde, cooperativas, habitação, educação e formação profissional, tributação e arrecadação de impostos; e c) à convocação de reuniões de técnicos e funcionários sobre desenvolvimento e problemas afins (*in Dreier, 1962:174-175*).

A fim de proporcionar assistência técnica para formular os programas de desenvolvimento, segundo o solicitem os países participantes, a Organização dos Estados Americanos, a Comissão Econômica para a América Latina e o Banco Interamericano de Desenvolvimento manterão e reforçarão seus acordos de cooperação nesse domínio, com o intuito de terem à disposição um grupo de técnicos em programação, cujos serviços possam ser utilizados para facilitar o cumprimento desta Carta (*in Dreier, 1962:175*).

A partir de então, uma legião de técnicos estadunidenses, vindos dos quadros do governo ou dos *campus* das universidades, desembarcaram nos países latino-americanos, com ou sem o aval e conhecimento de seus governantes, para preparar o território e consolidar pontes com técnicos nativos, com vistas a planejar a intervenção externa proporcionada pela Aliança para o Progresso.

⁵⁵ Optamos, nestes casos, por utilizar a nomenclatura da época.

Em março de 1963, uma equipe formada por quatro estadunidenses, chamada de *Higher Education Team*⁵⁶, desembarca no Brasil com o objetivo de diagnosticar meios de adequação da assistência técnica ao ensino superior brasileiro para subsidiar a ação posterior dos técnicos da USAID.

Na América Latina, a USAID capacitou mais de 160.000 pessoas, que, segundo o Administrador da Agência, John Alfred Hannah, “estão bem qualificadas para importantes papéis em programas de desenvolvimento e têm demonstrado alta competência a serviço de seus governantes” (*in OLIVEIRA, 1989:102*).

No caso específico dos treinamentos desenvolvidos pela USAID no segmento educativo, a instituição responsável por grande parte deste, a San Diego University, utilizava fórmulas alternativas que eram aplicadas para solucionar problemas de pressão social das “minorias” lá existentes (negros, índios, porto-riquenhos, *chicanos*).

Nos quadros abaixo, tem-se uma idéia do quantitativo de pessoas e de recursos destinados a treinamentos nas diversas áreas de atuação da USAID (os destinados à educação aparecem na rubrica Recursos Humanos), até o ano de 1965.

Quadro 5 – Assistência técnica prestada pela USAID
Número de bolsistas brasileiros treinados nos Estados Unidos (até 1966)

SETOR	1942-62	1963	1964	1965	1966 (estimativa)
Recursos Humanos	777	138	108	194	220
Saúde Pública	444	16	22	78	110
Agricultura	713	90	85	233	180
Administração e Segurança Pública	397	63	28	64	70
Transportes	195	4	39	51	40
Indústria, Mineração e Setor Privado	213	51	55	144	180
TOTAL	2.739	362	337	764	800

Fonte: Brasil, 1966 (II):272

⁵⁶ O *Higher Education Team* não fazia parte dos quadros da USAID. Tratava-se de consultores contratados de importantes universidades estadunidenses e entre eles estava um antropólogo renomado chamado Charles Wagley, que já havia publicado vários estudos sobre o Brasil.

Quadro 6 – Assistência técnica prestada pela USAID
Técnicos estadunidenses que colaboraram com organismos brasileiros (1961 a 1965)

SETOR	1961	1962	1963	1964	1965
Recursos Humanos	31	40	41	50	51
Saúde	9	13	12	6	3
Agricultura	58	59	59	70	120
Administração e Segurança Pública	47	40	40	41	27
Levantamento de Recursos Naturais	25	28	37	47	80
Setor Privado	-	-	-	6	18
Diversos	25	35	56	60	77
TOTAL	195	215	245	280	380

Fonte: Brasil, 1966 (II):273

Quadro 7 – Assistência técnica prestada pela USAID
Importância empenhada por setor em milhares de dólares (1961 a 1965)

SETOR	1961	1962	1963	1964	1965
Recursos Humanos	2.106	3.222	5.724	3.730	3.854
Saúde e sanitarismo	363	2.512	4.350	540	123
Agricultura	1.078	1.262	6.150	2.740	2.137
Administração, Planejamento e Desenvolvimento e Segurança Pública	1.281	1.583	1.491	1.952	1.952
Levantamento de Recursos Naturais	767	793	3.172	2.841	1.883
Setor Privado	-	-	135	1.395	1.230
Diversos	1.528	1.047	2.540	2.806	3.482
TOTAL	7.117	10.604	23.946	15.543	14.661

Fonte: Brasil, 1966 (II):273

Faz-se conveniente perceber a importância dos recursos destinados a Recursos Humanos nas tabelas acima. É nessa rubrica que era identificada a assistência técnica em educação, na maioria das vezes, a maior destinatária da assistência.

3.3. FUNDAMENTAÇÃO – Instrumentos teóricos da proposta da USAID para reestruturação do ensino brasileiro

As propostas de reformulação da educação brasileira que ganharam força a partir da década de 1960, continham modelos e fórmulas relativamente bem definidas, apesar de um certo sincretismo de idéias. Entretanto, o quadro programático fundamental destas propostas estava impregnado dos pressupostos ideológicos que compunham o

utilitarismo e o economicismo estadunidenses, que acabaram se tornando hegemônicos nas práticas institucionais referentes à educação. Nestas circunstâncias, segundo Santos (2005:84), emergiu no bojo da teoria educacional uma matéria que há anos vinha se gestando e, no momento de agudização da crise estrutural do capitalismo monopolista, aparece como alternativa de entendimento do fenômeno educacional, a Economia da Educação. Os economistas se voltam para a educação, buscando respostas para os problemas de desenvolvimento econômico.

A reformulação das políticas educacionais por técnicos da área da economia obedece à lógica da racionalidade modernizadora. Assim, se a educação é um dos subsistemas (segundo a linguagem técnica) que integra o sistema-mor do planejamento, e, mais ainda, um setor considerado de alta prioridade na estratégia do desenvolvimento econômico, nada mais natural para os dirigentes do Estado modernizador que dela se ocupasse um economista, mais afeto aos princípios técnicos que devem nortear sua política.

Com isso, a política educacional tem, também, os seus suportes teóricos advindos da economia. Nas políticas propostas pela USAID, pelas conferências e implementadas pelos governos no período de 1963 a 1971, uma teoria advinda da economia adquire centralidade: a teoria do capital humano.

3.3.1. Teoria do Capital Humano

A teoria do capital humano, fundamentação teórica hegemônica nos discursos e nas produções dos intelectuais ligados à USAID, tenta constituir-se em uma resposta à crise vivida pelo modelo Taylorista/Fordista. Para Schultz, um dos mais influentes ideólogos e formuladores dessa teoria,

a recusa em considerar as habilidades adquiridas pelo homem (habilidades que ampliam a produtividade econômica desse homem) como uma forma de capital, como bens produzidos da produção, como resultado de um investimento, tem estimulado o conceito restritivo, patentemente errôneo, de que o trabalho prescinde do capital e de que somente importa o número de homens-hora. (...) os trabalhadores vêm-se tornando capitalistas, no sentido de que têm adquirido muito conhecimento e diversas habilidades que representam valor econômico. (...) O valor econômico da educação depende,

predominantemente, da procura e da oferta da instrução, considerada como um investimento (Schultz, 1973:13).

Para as empresas, limitar-se a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os sob as condições rígidas e estritas do taylorismo e do fordismo já não era mais vista tão positivamente do ponto de vista organizativo, pois podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, enfim, todas as virtudes da inteligência.

Para Schultz, educar significa, etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoá-la moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades, como, por exemplo, aperfeiçoar o gosto de uma pessoa. “A ação ou processo de **atingir um ou mais destes objetivos** é, em primeira aproximação, o que se pode entender por educação” (Schultz, 1973:18) (grifo nosso).

Assim, a educação, seria entendida como “produto” e, ao mesmo tempo, “bem de produção” ou, conforme definido por Schultz, “meio de produção produzido”. Tem também, neste sentido, função reguladora, absorvendo alguns “recursos adicionais” (estudantes adultos), durante as depressões, à medida que o desemprego aumenta, liberando outros nos períodos de recuperação.

A educação teria, desta forma, seu valor econômico na medida em que agregaria valor à força de trabalho. As habilidades que o indivíduo adquire através da educação e do treinamento ampliariam sua produtividade e, em consequência, sua cota de participação nas rendas. Assim, o próprio conceito de capital é ampliado para nele se incorporar as habilidades humanas também como um bem de produção produzido, ou seja, um bem capaz de produzir outros bens. Na Teoria do Capital Humano o conceito de capital é elástico e heterogêneo, e não linear e estático, como queriam os economistas clássicos. Há, em Schultz, a distinção entre capital humano e não humano, como se a existência própria do capital e do capitalismo não fosse determinada por relações

humanas. Dá-se a falsa impressão que a riqueza é produzida independente da forma como é produzida, ou seja, não é o tempo de trabalho socialmente necessário que determina o valor da mercadoria. A mesma possui um valor em si regulado pela lei da oferta e da procura.

Para Frigotto (1986:36), a Teoria do Capital Humano se constitui num poderoso instrumento de manutenção do senso comum. Mostra-se fecunda enquanto uma ideologia, tanto no sentido de falseamento da realidade quanto no de organização de uma consciência alienada. Trata-se de uma teoria concretamente produzida, quer para evadir as relações imperialistas, quer para acobertar o intervencionismo do Estado, quer finalmente para mascarar as verdadeiras relações entre educação, trabalho e produção.

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidades de trabalho e, conseqüentemente, de produção. As camadas dominantes vêem a educação dos trabalhadores como um processo que deve habilitá-los para o trabalho na sociedade capitalista, do ponto de vista técnico, social e ideológico.

Essa educação poderia ser ofertada de acordo com a complexidade e especificidade das tarefas exercidas pelo trabalhador e se constituiria num elemento fundamental para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho, de produtividade e de renda. O investimento na educação passa a significar um dos elementos determinantes para o aumento da produtividade e constitui-se, ao mesmo tempo, no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

A educação, na Teoria do Capital Humano, é vista como uma propriedade do indivíduo, cuja posse lhe garante poder de ascensão social e mudança da situação de detentor de força de trabalho simplesmente, para detentor de capital, já que o trabalho qualificado, sendo um meio de produção produzido pela educação, é uma forma nova de capital. Nesse horizonte teórico, não aparece a questão da divisão de classes, uma vez que, para Schultz, indubitavelmente não há, pois quando trata das desigualdades sociais

as explica através do índice de formação individual, ou da quantidade de capital humano que o indivíduo investe em si e seria capaz de acumular.

A incoerência fundamental da teoria está no fato de que o conceito de capital que utiliza, é somente da perspectiva do modo de produção capitalista, a partir dos detentores dos meios de produção, da geração de sobretrabalho, e não da perspectiva de exercício da força de trabalho, do trabalhador enquanto indivíduo. Na perspectiva do trabalhador, sua força de trabalho não proporciona a constituição de um meio de produção. Para o assalariado, o exercício do trabalho no modo de produção capitalista é sempre considerado como uma mercadoria a ser vendida ao proprietário dos meios de produção. Mesmo o trabalho altamente qualificado, ligado aos bens de produção técnico-científicos, embora sejam resultado da elaboração inteligente dos operários ou dos trabalhadores científicos, não lhes pertencem por que esses não dispõem de recursos necessários para usar reproduzivelmente um produto de natureza científica. Não dispondo dos meios, resta ao trabalhador vender a sua força de trabalho qualificada. Nessa perspectiva, Freitag afirma que

a economia da educação, baseada nos princípios da economia neoclássica, nada mais faz que explicar “o crescimento econômico” por manipulações feitas com o auxílio da intervenção estatal na composição orgânica do capital. É mais, através do seu *manpower approach* torna-se uma disciplina normativa. Ela propõe ao Estado as formas de investimentos. Os gastos educacionais devem ser feitos com um mínimo de desperdício e desajustamentos entre o *output* do sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho. Essas são, em verdade as necessidades das empresas privadas em ter uma força de trabalho adequadamente treinada. A força de trabalho devidamente treinada, [...], funciona como capital variável, no processo produtivo, sendo o verdadeiro produtor da mais-valia (FREITAG, 1986:22-23)

A economia da educação, segundo Freitag, procurou estabelecer normas de modernização da conduta administrativa a qual o Estado deveria seguir para que se alcançasse a maximização dos resultados produtivos. Os modelos da economia e do planejamento educacional nada mais fazem que ajustar o pessoal formado pelas escolas aos ciclos e as crises geradas pela economia capitalista. Nesta perspectiva, é essa a tarefa modernizadora dessa teoria. Modernização compreendida como maior

racionalização e eficácia do planejamento educacional na sua relação com o mercado de trabalho e com a lógica capitalista.

3.4. CONCEPÇÃO - A influência dos intelectuais estadunidenses

Diversas universidades estadunidenses centraram esforços na produção de teorias e interpretações que legitimassem as ações a serem implementadas no campo das relações internacionais. Cientistas sociais e economistas, desenvolveram todo um arcabouço interpretativo da situação econômica e social do mundo, em particular dos países subdesenvolvidos. Nossa análise agora se dirige para a vertente da teoria da modernização que, diretamente, mais influenciou o objeto desta pesquisa: a doutrina rostoviana.

3.4.1. As “etapas” do processo de modernização segundo Rostow

A Teoria das **etapas de crescimento econômico**, formulada pelo economista estadunidense W. W. Rostow apresenta a idéia de que a passagem do estágio de subdesenvolvimento para o de desenvolvimento dar-se-á, necessariamente, através de uma seqüência de passos ou estágios pelos quais todos os países têm que passar no seu processo rumo ao desenvolvimento.

Nascido em Nova Iorque, no ano de 1916, filho de judeus russos imigrados, Walt Whitman Rostow foi colaborador próximo de várias administrações estadunidenses, esteve associado ao Plano Marshall, trabalhando no Escritório de Serviços Estratégicos do Departamento de Estado, foi professor em várias universidades, entre as quais a de Columbia e o MIT, além de influente intelectual da política externa de seu país. Foi diretor do importante Conselho de Planejamento Político do Departamento de Estado no governo Nixon.

Foi responsável pela elaboração de uma das mais influentes teorias da modernização, publicada, em parte, em 1959 no livro “Etapas do Desenvolvimento Econômico – um manifesto não-comunista” (Rostow, 1974), onde buscou uma resposta, de raiz liberal, para os problemas do subdesenvolvimento.

Escreveu também, no período em que ocupa o cargo de diretor do importante Conselho de Planejamento Político do Departamento de Estado, o emblemático livro “A estratégia americana” (Rostow, 1965), onde desenvolveu argumentos e justificativas para a intervenção estadunidense no “processo de modernização” das nações subdesenvolvidas, em resposta à ofensiva comunista na região.

Com esses argumentos e proposições, tornou-se um dos mais influentes intelectuais estadunidenses na América Latina, constituindo-se na principal referência dos defensores de uma política pró-Estados Unidos nos países latino-americanos.

Na sua perspectiva, “é possível enquadrar todas as sociedades, em suas dimensões econômicas, dentro de uma das cinco seguintes categorias: a sociedade tradicional, as condições para o arranco, o arranco, a marcha para a maturidade e a era do consumo em massa” (Rostow, 1974:16)⁵⁷. O processo de desenvolvimento se daria no cumprimento de cada uma dessas etapas seqüenciais, que seriam as mesmas para qualquer país, diferenciando-se apenas a etapa que cada um ocupa na atualidade.

A formação de contingentes de pessoal especializado via processo de educação escolar – o capital humano – e a poupança interna e/ou a ajuda externa através de empréstimos internacionais, desempenham papéis centrais no processo de busca de crescimento econômico baseado na industrialização e são apontados como o único caminho possível para a modernização de uma sociedade. No seu entendimento, como condição para o arranco,

não só é possível o progresso econômico, mas também que ele é condição indispensável para uma outra finalidade considerada benéfica: seja ela a dignidade nacional, o lucro privado, o bem-estar geral, ou uma vida melhor para os filhos. A educação, pelo menos para alguns, amplia-se e modifica-se a fim de atender às necessidades da moderna atividade econômica. Aparecem novos tipos de homens de empresa – na economia privada, no governo ou em ambos – dispostos a mobilizar economias ou a correr riscos visando ao lucro ou à modernização (Rostow, 1974:19).

⁵⁷ Na perspectiva da Aliança para o Progresso, sob a influência de Rostow, a maioria dos países latino-americanos apresentavam as características da etapa denominada condições para o arranco. Os Estados Unidos seriam o país mais avançado na etapa da era do consumo em massa, e nele já poderiam ser observados elementos de uma sexta etapa, mais evoluída que a anterior.

Encaro o crescimento como manifestação de um processo muito mais amplo de modernização imposto às nações mais atrasadas pelas conseqüências de um fracasso em modernizar-se na arena inerentemente competitiva e litigiosa do poder mundial. *Etapas* afirma que **uma teoria do crescimento econômico deve ser parte de uma teoria mais ampla de modernização**. (...) Entretanto, da modernização econômica decorre um fator técnico econômico que contribui com um elemento de automatismo para o processo de crescimento: a elevação da taxa de investimento. Tal aumento, antes e durante o arranco – e mesmo nas etapas posteriores – não garante o crescimento ininterrupto; mas os hábitos de poupança dos indivíduos, as políticas de reinvestimento das firmas, e os padrões de investimento público estabelecidos pelo governo tendem a fazer do crescimento um processo continuado – senão contínuo” (Rostow, 1974:202) (grifo nosso).

É nessa etapa, vista como intervalo de transição entre a sociedade tradicional e o arranco para a modernização, que as condições para o arranco são criadas, “geralmente como reação à intromissão de uma potência estrangeira, concomitantemente com certas forças nacionais que favorecem a modernização” (Rostow, 1974:25). Trata-se da “era de transição”, em que uma sociedade se prepara – ou é preparada por forças externas – para o desenvolvimento sistemático.

Para o cumprimento dessas condições, a maioria das nações atualmente subdesenvolvidas, na etapa das condições ou no início do arranco, teriam de destinar grande parte de seus recursos à formação e à modernização dos três setores não-industriais necessários ao crescimento industrial: capital social fixo, agricultura e setores que atraem moeda estrangeira. Além disso, o processo de modernização provocaria modificações radicais não apenas nas economias dessas nações subdesenvolvidas, mas também em sua estrutura social e em sua vida política.

A introdução, numa sociedade tradicional e agrícola, da tecnologia moderna, altera a opinião existente, nessa sociedade, sobre as três principais tarefas do governo:

- 1) O desenvolvimento provavelmente provocará uma nova opinião sobre a evolução da posição internacional do país. O impulso da modernização deriva com freqüência, em parte, do desejo que têm os líderes nacionais de conseguir estatura e dignidade maiores para seu país, no cenário mundial. Com freqüência, as nações se livraram dos padrões tradicionais e aceitaram os pesos e oportunidades da

modernização em resposta à interferência de sociedades mais adiantadas – fosse essa interferência militar, política ou econômica (...). E as necessidades dessa modernização – em comércio, capital e aquisição de tecnologia nova – provocam, por si, novas relações internacionais.

- 2) A modernização traz consigo novas esperanças sobre o nível de bem-estar que os homens podem esperar, e simultaneamente faz recair sobre os governos novas tarefas específicas, essenciais à criação das condições preliminares para o crescimento industrial firme, notadamente na educação, obras públicas e agricultura. A execução dessas tarefas, por sua vez, exige que o Estado aprenda como recolher (e que a sociedade aceite esse recolhimento) maiores recursos através da tributação.
- 3) A modernização tende a desviar a balança de poder e a influenciar na sociedade, afastando-a das áreas rurais – afastando-a dos que possuem a terra – para as cidades, para perto dos que podem manipular e administrar os instrumentos de modernização (Rostow, 1965:128-129).

Para a superação dessa etapa de arranco pelos países latino-americanos, seria necessário o surgimento de uma nova elite, responsável pela construção de uma sociedade industrial moderna, e que surgisse de coligações locais e gerasse pressão política e, em alguns casos, militar, para consubstanciar o processo modernizador⁵⁸. Para essa elite,

embora a ética protestante não represente absolutamente o único conjunto de valores adequado a modernização, é indispensável que os membros de tal elite encarem a modernização como tarefa possível, atendendo a determinado fim que ela julgue ser eticamente bom ou de qualquer outra forma vantajoso (Rostow, 1974:41).

A modernização de uma sociedade não é tarefa para um grupo da sociedade, apenas, (...) deve conquistar a lealdade de todos os que lideram os setores em que a sociedade se divide (Rostow, 1965:138).

Para o surgimento dessa elite, Rostow coloca como desafio decisivo para a política estadunidense e para os objetivos da Aliança para o Progresso, o de criar, “em

⁵⁸ Rostow foi um dos primeiros integrantes do governo a defender um papel mais ativo dos militares na política latino-americana. Na segunda edição de *Etapas*, publicada em 1971, sete anos após o golpe militar no Brasil, Rostow passa a afirmar que o Brasil, nesse período e graças a essa nova elite, havia ultrapassado a etapa do arranco.

associação com os políticos e povos não-comunistas das áreas que se encontram nas condições e no início do arranco”, uma parceria que os levariam a alcançar o desenvolvimento autônomo numa “base social e política que mantenha abertas as possibilidades de desenvolvimento progressista e democrático” (Cf. Rostow, 1974:195). O processo de modernização política, econômica e social das nações subdesenvolvidas não-comunistas deveria ser “induzido por **pressões externas**” (*sic*) (Rostow, 1974:201).

Os Estados Unidos estão firmemente comprometidos para apoiar esse esforço. Desejamos o aparecimento de nações fortes e afirmativas que, de suas tradições e aspirações, possam criar suas próprias formas de sociedade moderna. Consideramos nosso dever – e nosso interesse – ajudar a manter a integridade e independência desse vasto processo de modernização – na medida em que nossos recursos e nossa capacidade de influenciar o curso dos acontecimentos o permitam (Rostow, 1965:40).

Rostow, entretanto, defendia que a instabilidade política e militar da guerra fria constituíam uma ameaça a essa “modernização democrática” das nações subdesenvolvidas, em particular as latino-americanas. A instabilidade gerada na região com a vitória dos comunistas em Cuba e com a insurgência de uma série de outras contestações nos demais países (fato, inclusive, motivador da criação da Aliança para o Progresso) pedia uma imediata intervenção dos Estados Unidos nas nações latino-americanas⁵⁹.

Essa possibilidade [de modernização democrática] é desafiada pelos objetivos e pela política comunista. Os comunistas também compreendem que o processo de modernização provoca transformações sociais, políticas e econômicas fundamentais. É uma época turbulenta, e os comunistas pretendem explorar as agitações desse processo de transição, a fim de tomar o poder e modelar o mundo que nasce à sua imagem e ligá-lo, fortemente, ao império comunista (Rostow, 1965:108).

Na defesa da independência das nações e da integridade nacional do processo de modernização, estamos, portanto, igualmente preocupados com os problemas da defesa e com as tarefas construtivas do desenvolvimento (Rostow, 1965:109).

A política do meu governo, é fazer o que pode para ajudar aos que desejam modernizar suas sociedades e para ajudá-los a defender sua independência nacional, à medida que a

⁵⁹ Ver U. S. STATE DEPARTMENT. *FURS – Foreign relations of the United States, 1964-1968*. Volume XXXI, South and Central America; Mexico.

modernização se processa. Devemos construir juntos, e devemos proteger o que estamos construindo (Rostow, 1965:109-110).

Esta concepção de modernização justificou para a sociedade estadunidense, como idéia de segurança nacional do clima da guerra fria, e para as sociedades dos países em desenvolvimento, com o propósito da modernização democrática, a intervenção estadunidense por meio da ajuda externa, da assistência técnica e da cooperação política, advertindo que os comunistas vinham explorando as perturbações internas que ocorriam inevitavelmente com o impulso de modernização, para tomarem poder através de movimentos internos.

Segundo a justificativa de Rostow, uma vez que a modernização é um processo que se desenrola durante um substancial período de tempo, segue-se que as sociedades em desenvolvimento enfrentam certos conflitos inerentes entre os velhos padrões de vida e de política pública, e os padrões novos, em ascensão. Desta forma, as etapas iniciais do desenvolvimento e modernização econômicas dariam, com frequência, origem à turbulência política.

Nessa perspectiva se fundamenta a estratégia prática do comunismo nas áreas hoje em desenvolvimento. Consciente das complexidades e interferências mútuas inerentes à transição para a modernização, a política dos comunistas é intensificá-las. Visam a produzir um fracasso do processo político e, em meio à confusão provável, tomarem o poder (Rostow, 1965:134).

Buscam afastar, portanto, as energias do povo das tarefas concretas de desenvolvimento, desviando-as para a atividade revolucionária desunificadora, e ao mesmo tempo intensificando um sentimento de decepção com o ritmo e a desigualdade do progresso econômico, impedindo o aparecimento de um consenso nacional efetivo (...). Os comunistas são, portanto, os aproveitadores do processo de modernização. Valem-se de todas as dimensões, fraquezas e incertezas que provavelmente surgirão numa sociedade em processo de transformação para um modelo moderno (Rostow, 1965:135).

De fato, a teoria de Rostow caracteriza-se, principalmente, por uma concepção de desenvolvimento como a conseqüência de etapas que historicamente se repetem. Em outras palavras, o desenvolvimento constitui-se de estágios lineares e uniformes: um

país que hoje é desenvolvido já foi, um dia, subdesenvolvido e, pela superação sequenciada das etapas de desenvolvimento, chegou à situação atual. A partir dessa concepção cartesiana de mundo, os países subdesenvolvidos, apenas com a passagem de tempo, tornar-se-ão nações desenvolvidas, pela superação de etapas, da mais simples para a mais complexa, numa espécie de evolução positivista.

Para Myrdal, *As etapas* se traduziriam enquanto o princípio pelo qual é possível a um país subdesenvolvido “esperar ‘levantar-se puxando os cordões dos próprios sapatos’ desde que se esforce em cumprir o que o Prof. W. W. Rostow chama ‘a decolagem do crescimento estável’ e possa fazer o sacrifício de esperar a plena recompensa dos seus esforços” (Myrdal, 1972:44). As etapas de crescimento constituem-se num argumento teleológico, em que se atinge um propósito que não é explicitamente pretendido por ninguém, enquanto o processo é apresentado como uma seqüência, vertical e linear, inevitável de eventos.

A respeito das argumentações de Rostow, Furtado afirma que a coexistência de um centro e uma periferia, ligados por uma relação de subordinação, leva à conclusão de que não existe o tal movimento de uma fase para outra superior, e que “a única tendência visível é para que os países subdesenvolvidos continuem a sê-lo” (Furtado, 1975:183)

Com esse caráter a-histórico, sua teoria desconsidera a existência das mediações e contradições da realidade econômica, política e cultural que supostamente pretende explicar, e dessa forma, tenta justificar a intervenção estadunidense na modernização das outras nações, inclusive como fator relevante à segurança nacional dos próprios Estados Unidos:

É aqui, pois, que em 1959, escrevendo no Norte democrático, chega a um fim a análise das etapas do desenvolvimento: não como a era da abundância; não com o automóvel e a compra a prazo; não com o problema da estagnação espiritual secular; nem mesmo com os Estados Unidos e sua vasta safra de crianças – mas com os dilemas e preocupações dos homens de Jacarta, Rangum, Nova Deli e Carache; os homens de Teerã, Bagdá e do Cairo; os homens ao sul do deserto, também, em Acra, Lagos e Salisbury. Pois o destino de todos nós que vivemos agora na etapa do consumo em massa vai ser em grande parte determinado pela natureza do processo das precondições

e do arranco de nações distantes, processos esses que nossas sociedades experimentaram há bem mais de um século, por formas menos angustiantes e difíceis (Rostow, 1974:197).

Destacando o “Norte democrático” como o norte geográfico a ser seguido, Rostow tornou-se um dos mais influentes intelectuais da temática das relações internacionais e da modernização. Constituiu-se da fundamentação das *intelligentias* latino-americanas identificadas com os ideais estadunidenses.

3.4.2. *A perspectiva empresarialista nas propostas da USAID para a educação*

Convencionou-se, entre os intelectuais em planejamento educacional dos Estados Unidos, a aplicação de uma concepção empresarialista à educação. O aspecto mais característico da posição empresarialista em relação à educação é a ênfase dada ao treinamento para carreiras específicas em vez de ao desenvolvimento das forças intelectuais gerais.

Harbison, Myers e Kerr, citados por Goertzel (1967), três importantes representantes dessa visão empresarialista da educação, definiam, em 1960, duas funções principais para a educação:

Primeiro, o grosso da população deve ser alfabetizado a fim de receber instruções, seguir ordens, fazer registros. Segundo, empresários, engenheiros e funcionários civis devem ser treinados para operar o novo sistema produtivo. Além disto há as necessidades de médicos, advogados, cientistas e professores universitários. Educação se torna uma indústria dirigente.

O sistema de educação superior da sociedade industrial dá especial importância às ciências naturais, engenharia, medicina, treinamento empresarial quer público quer privado, e direito administrativo... Há um lugar relativamente pequeno para as humanidades e artes, e as ciências sociais estão profundamente relacionadas com o treinamento de grupos empresariais e técnicos para a empresa e o governo (Goertzel, 1967:129).

Os empresarialistas consideram o desenvolvimento econômico como um processo natural, quase inevitável, que tem sido lento em certos países principalmente

por causa de certas dificuldades técnicas, resistências à mudança e falta de know-how. Para isso, segundo Goertzel (1967:131), “os planejadores educacionais, de maneira quase geral, recomendam que os países subdesenvolvidos abandonem sua ênfase nas humanidades, direito e artes e ciências sociais sem aplicação prática e treinem mais gente nas ciências, engenharia e administração de negócios”.

Para Kerr (1963), os gestores devem tratar a educação como um auxiliar do industrialismo.

A industrialização requer um sistema educacional funcionalmente relacionado com os conhecimentos e profissões necessárias à sua tecnologia. Tal sistema educacional não está primordialmente interessado na conservação dos valores tradicionais, ou na perpetuação dos clássicos; [...]. O sistema educacional mais elevado da sociedade industrial concentra-se nas ciências naturais, na engenharia, na medicina, na formação de administradores públicos e privados e na legislação administrativa. [...] Há relativamente menos relativamente menos espaço para as artes e humanidades, e o ensino das ciências sociais relaciona-se intimamente com o treinamento de administradores para o governo e para as empresas privadas. O aumento no lazer disponível, sob o industrialismo, permite, entretanto, uma apreciação mais ampla das artes e das humanidades (Kerr, 1963:49-50).

As concepções de reforma do sistema educacional desenvolvidas pelos intelectuais da USAID tiveram grande influência dessa concepção e de seus autores. Muitos deles trabalharam com Clark Kerr ou foram influenciados pelo seu trabalho. Nos acordos com a USAID, principalmente os que diziam respeito à reforma do ensino superior, o modelo a ser seguido seria o das universidades estadunidenses que trabalham nessa lógica, como a Universidade de San Diego e a Universidade da Califórnia.

3.5. RECEPÇÃO - Os intelectuais brasileiros na aplicação das propostas

Vários foram os intelectuais brasileiros responsáveis pela aplicação das propostas da USAID nas políticas educacionais do Estado. Na sua maioria economistas, muitos eram ligados à iniciativa privada e constituíam grupos de classe, como foi o caso do IPES. Com a análise de documentos, evidenciou-se que havia muito mais que uma

unidade doutrinária entre os membros do IPES e os agentes da política pública estatal. Além de uma identidade daqueles que a propõem, foram vários os membros do IPES que assumiram os cargos centrais dos governos militares, e várias figuras exponenciais da esfera estatal que compuseram o amplo espectro de colaboradores do IPES⁶⁰.

3.5.1. O IPES e “a educação que nos convêm”

O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) foi fundado em 29 de novembro de 1961 por um grupo de empresários das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Constituiu-se como um singular grupo de pressão e de propaganda ideológica, que integrava diversos movimentos da direita, com vias a desestabilizar o governo de João Goulart. Com a nova conjuntura político-militar instaurada após o golpe de 1964, teve um predominante papel na formulação e elaboração de todo o quadro institucional do País.

Entre as diversas propostas que apresentou ao novo governo figurava a da reforma da política educacional. Algumas de suas contribuições foram logo aproveitadas, sobretudo aquelas que se referiam a projetos de reforma na área econômica. Entretanto, o projeto educacional do IPES continuou a ser desenvolvido e estruturado em novas propostas (Souza, 1981:15).

⁶⁰ Ver exemplos no Anexo VII.

Entre os mais influentes, destacaram-se:

- Roberto de Oliveira Campos

Economista, foi um dos personagens mais presentes na cena político-institucional brasileira após 1964; já ocupara cargos nos governos de Getúlio Vargas (assessoria econômica), Juscelino Kubitschek (Diretor-Superintendente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico), Jânio Quadros e João Goulart (Embaixador em Washington).

À frente do Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, foi o responsável pela elaboração do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) (1964-1966). Tal como o PAEG, coube ao ministro Roberto Campos a elaboração do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), elaborado durante o governo Castello Branco e publicado no final do seu mandato (março de 1967). Fazia parte do amplo arcabouço institucional preparado por Castello Branco para o seu sucessor. Apesar de parcialmente abandonado por este último, constituiu-se como vigoroso elemento de planejamento das ações estatais do regime militar.

- João Paulo dos Reis Velloso

Economista, técnico do EPEA, depois chefe do IPEA, coordenou todos os trabalhos de elaboração dos planos setoriais enquanto representante do Ministério do Planejamento. Fez parte ainda do Conselho Federal de Educação, além de ser assessor do MEC para os assuntos financeiros referentes à reforma universitária. A partir de 1969, integrou o Ministério, como titular da pasta do Planejamento, que coordenava toda a planificação do Estado.

Em fins de 1964 o IPES realizou um longo simpósio sobre a reforma da Educação, contando com a colaboração de diversos especialistas na área da educação, empresários e militares. Para esse simpósio, dois documentos foram apresentados para fundamentar as discussões: um “Documento básico” e o “Delineamento geral de um plano de educação para a democracia no Brasil”, elaborado por João Roberto Moreira.

Após vários outros debates, no segundo semestre de 1968, juntamente com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, o IPES organizou o fórum “A educação que nos convêm”, que teve um relatório, com a mesma denominação, publicado em 1969, contendo as conferências, debates e conclusões desse encontro, onde estiveram representados diferentes segmentos das elites econômica, política e tecnoburocrata.

Estes dois espaços e os documentos frutos dos mesmos constituíram o núcleo dos elementos de pressão utilizados pelo IPES e pelos empresários em geral, para influenciar na política educacional do governo militar.

Propunham a revogação da vitaliciedade da cátedra, a conscientização das despesas com educação como um investimento rentável, o combate à hipertrofia da escola pública (*sic*), participação compulsória dos educandos e suas famílias, além dos poderes públicos e instituições privadas, no financiamento do ensino particular em troca dos benefícios de diferencial de renda proporcionados pela escola (Souza, 1981:47).

O propósito essencial do fórum *A educação que nos convém* era, segundo definição dos próprios organizadores, “preparar a mocidade para a vida de seu tempo – educação, em obediência ao seu programa que é servir ao desenvolvimento social da empresa brasileira (...). Façamos os estudantes estudarem mesmo, e com isso haveremos de esvaziar o seu potencial revolucionário” (IPES, 1969).

As propostas apresentadas pelo fórum para solucionar o problema do financiamento da educação foram, segundo Souza (1981:101-103) de três gêneros: a primeira linha de propostas, que teve como conferencista no fórum o Padre Fernando

Bastos D'Ávila⁶¹ (IPES, 1969:1-5), é objetiva e sucinta, voltando-se mais para o esquema racionalizador. As recomendações são as seguintes:

- solucionar a questão da expansão de ensino, face à escassez dos recursos disponíveis, por meio de uma planificação racional;
- através de erradicação das causas da evasão escolar, procurar um aumento da produtividade, sem maiores investimentos;
- estabelecer métodos racionais de administração tais como orçamento-programa, que acompanhados por técnicos de análise conjuntural, determinarão o melhor emprego dos recursos humanos.

A segunda linha, representada pelos conferencistas Paulo de Assis Ribeiro⁶² (IPES, 1969:9-26) e Roberto de Oliveira Campos⁶³ (IPES, 1969:73-76), preocupou-se em estabelecer fórmulas que estendessem o financiamento àqueles que usufruem do sistema educacional. Em síntese, propunham:

- financiamento integral apenas para o nível elementar obrigatório;
- distribuição de bolsas a alunos verdadeiramente necessitados do nível médio, buscando atender o maior número possível de solicitantes;
- financiamento do ensino superior, pela clientela que participa dos seus benefícios, proporcional aos diferenciais do rendimento dessa clientela;
- extinção da gratuidade do ensino superior para as classes de renda média e alta;
- estabelecimento de um sistema de bolsas ou auxílios reembolsáveis segundo contrato de responsabilidade.

A terceira linha oferece poucas soluções concretas, embora também critique a política adotada quanto aos recursos financeiros para a educação. Presente no fórum no pronunciamento do ex-ministro da Fazenda Lucas Lopes (IPES, 1969:119-130), era contra a isenção das taxas escolares, porém tratava com reticências e cautelas a questão do auxílio em forma de bolsas ofertadas pelas empresas. A justificativa alegada para a

⁶¹ Integrante do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária no Governo Costa e Silva; conferencista da ESG; membro do Conselho do Planejamento do Governo Castello Branco.

⁶² Presidente do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária no Governo Castello Branco.

⁶³ Ministro do Planejamento no Governo Castello Branco; Embaixador em Londres no Governo Geisel.

falta de integração da empresa na vida universitária é o entendimento de que “não é a empresa que precisa da universidade e sim esta, que dela necessita”:

Todos sabem que a indústria brasileira, em grande parte, é indústria de vinculação estrangeira, e, assim, não tem uma necessidade tamanha e urgente de utilizar a universidade e a tecnologia nacionais, porém, está certo de que ela colaborará em programas corretos e de mérito (Lopes *in* IPES, 1969:127).

Lopes foi o conferencista responsável pelo pronunciamento mais sintomático daquele fórum, incluindo na sua fala uma longa explanação sobre o que chamou de “uma tese de Spengler”⁶⁴. Para ele,

Em relação aos povos subdesenvolvidos, o problema não é, tampouco o monopólio de saber científico, é essencialmente, de aceleração do processo de acumulação e emprego das conquistas da ciência, da tecnologia, do “*scientific management*” (...), podendo, se forem dirigidos com inteligência, **queimar etapas** no processo de acumulação e domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos.

A aceleração do nosso progresso ocorrerá na medida em que **nos libertarmos do temor da ameaça de um tipo novo de imperialismo científico** e nos **concentrarmos na incorporação de uma cultura adequada ao nosso estágio de desenvolvimento**.

Não devemos perder de vista que a tarefa de aquisição e incorporação imediata da tecnologia da ciência já descoberta por outros povos é, por si só, uma tarefa imensa e a forma mais rápida de avanço tecnológico e científico (Lopes *in* IPES, 1969:120-121) (grifo nosso).

A idéia de modernização, desta forma, encontra-se explícita em todo o fórum, ao comparar nosso atraso em relação às nações tidas modernas. E o papel da educação torna-se, pois, o de aprimorar a qualidade dos recursos humanos num sistema econômico voltado para o crescimento da produtividade e superação desse atraso.

A partir dessa vinculação entre educação e desenvolvimento postulada pelo IPES, previa-se a adoção do planejamento educacional de modo a fixar “uma estratégia de desenvolvimento dos recursos humanos, no plano geral do desenvolvimento

⁶⁴ Pela inconveniência de citá-la por completa, mas pela relevância de seu conteúdo, colocamos-na em anexo (Anexo VIII).

nacional”. Segundo Souza (1981:98) pode-se resumir a relação entre educação e desenvolvimento nos seguintes postulados:

- é uma tarefa da universidade a apropriação de ensinamentos, metodologias e pesquisas dos países desenvolvidos, a fim de que possa ser reduzido o distanciamento científico e tecnológico que nos separa;
- para o processo de desenvolvimento são necessárias não apenas a expansão e qualificação do ensino em todos os níveis, mas a introdução das modernas técnicas de gerência, ou seja, a administração científica e a racionalização do sistema educacional, das empresas e de todas as atividades econômicas e do governo;
- como País ainda “em desenvolvimento”, não deve o Brasil se lançar à pesquisa científica e tecnológica, que é própria dos desenvolvidos, mas tratar de adaptar a tecnologia importada.

3.6. EFETIVAÇÃO – A modernização da educação nas políticas públicas do período

3.6.1. Os planos e programas

A política educacional consolidada nos planos, metas, legislações, programas e reformas realizados no período enfatizavam a situação do Brasil como *país em desenvolvimento* e as necessidades correlatas a esse estágio, quais sejam: recursos humanos e tecnologia apropriados. É este, portanto, o ponto de partida dessa política educacional que tinha como meta conduzir o país ao desenvolvimento econômico e à modernização de sua sociedade⁶⁵.

Desde meados da década de 1950, a concepção de educação como investimento vinha sendo utilizada nos debates da constituinte para justificar os recursos orçamentários relacionados aos níveis de ensino médio, superior e à capacitação de

⁶⁵ Os documentos, frutos ou bases, das diversas conferências, seminários e programas realizados no período, tiveram uma divulgação extremamente limitada, muitos deles até hoje não tendo vindo a público, como é o caso das minutas e pareceres dos acordos firmados entre o MEC e a USAID ou das recomendações e relatórios de acompanhamento das ações da Aliança para o Progresso emitidos pela embaixada estadunidense ou mesmo pelos órgãos do governo brasileiro.

De forma a facilitar a continuidade do estudo do objeto desta pesquisa por outros interessados, disponibilizamos em anexo (Anexo IX) compilação de fontes bibliográficas secundárias que possibilitam acesso a alguns desses importantes documentos.

pessoal. Nos anos 1960, este conceito foi aprofundado a partir da Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social, coordenada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e realizada em outubro de 1961, em Punta del Este, que contou com a participação dos ministros da Economia de todos os países da América Latina. Os resultados desta reunião foram consolidados no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso e expressos também na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em 1962.

No que refere aos objetivos fundamentais dos governos das repúblicas americanas, a Carta de Punta del Este especifica o seguinte quanto ao conjunto dos sistemas de ensino nacionais dos países latino-americanos:

Modernizar e ampliar os meios para o ensino secundário, vocacional, técnico e superior; aumentar a capacidade para a pesquisa pura e aplicada, assim como prover o pessoal habilitado requerido pelas sociedades em rápido desenvolvimento (*in* Dreier, 1962:169).

A Conferência, reunida em Santiago do Chile, de 5 a 19 de março de 1962, foi expressão desse momento e constituiu-se em base para consolidação de políticas educacionais nos países da América Latina sob a égide da Aliança para o Progresso. Colocava nas suas conclusões as seguintes necessidades sentidas, fundamentais para a modernização da educação:

- a) necessidade de aumentar, planejadamente, a educação na América Latina;
- b) necessidade de integrar esse planejamento educacional no planejamento sócio-econômico;
- c) necessidade de vigência de uma política de canalização de maiores recursos financeiros para a educação, inclusive sobre a forma de auxílios e empréstimos no campo internacional, para permitir sejam (*sic*) alcançadas, pelos países latino-americanos, metas mínimas, em prazos previstos” (Abreu, 1962:18).

Foram três os comitês em que se dividiu a Conferência: o de Educação, o de Planejamento e o de Cooperação Internacional. Ao terceiro comitê coube a tarefa de estudar e formular recomendações sobre a Cooperação Internacional para o Fomento e

Execução de Planos Educacionais em Relação com o Desenvolvimento Econômico e Social. Boa parte de suas recomendações teve como matriz inspiradora a Aliança para o Progresso, especialmente em sua Resolução “A 1 – Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso”⁶⁶.

Novamente, está em questão a necessidade e a urgência de modernizar o conjunto dos sistemas nacionais de ensino. Trata-se de adequá-los às exigências dos novos programas de crescimento econômico, do aperfeiçoamento da solidariedade interamericana e da construção de uma política cultural de contra-insurreição, no âmbito continental. Entre outras, estas foram algumas recomendações da referida resolução (Ianni, 1976:47).

Tanto assim que várias reformas educacionais realizadas e em andamento em países da América Latina estão inspiradas nas diretrizes estabelecidas em Punta del Este. Todas com fins semelhantes: abrir o ensino médio e superior às classes médias inquietas devido à “revolução de expectativas” e à crescente “incongruência de *status*”; modernizar o sistema educacional em conjunto, segundo diretrizes e administrações centralizadas no âmbito do governo federal; dar prioridade ao ensino técnico e profissional; tecnificar o ensino das humanidades e ciências sociais; despolitizar as relações e as organizações educacionais, seja no nível dos professores seja no nível dos alunos. Em última instância, trata-se de envolver o pensamento latino-americano em problemas e valores, concepções e práticas, que dinamizem as relações capitalistas e dificultem a proposição de soluções nacionalistas ou socialistas (Ianni, 1979:48).

A palavra de ordem dos documentos resultados da conferência foi a econômica e a premissa do aluno enquanto pessoa a ser formada, enquanto indivíduo a ser trabalhado, foi substituída por: produtor, consumidor, portador de mão-de-obra qualificada para determinada indústria, palavras que se repetem e se consolidam na Reforma de 1971, quase dez anos depois.

O Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, apesar de abortado após a transição do governo Castello Branco para o governo Costa e Silva, converteu-se no mais importante estudo de dados e elaboração de diagnósticos do regime militar. Sua

⁶⁶ In INEP, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 37, n.º 86, p. 125-128, abr./jun./1962. O referido Plano é resultado da Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social em Nível Ministerial, realizada em Punta del Este, Uruguai, de 5 a 17 de agosto de 1961, promovida pela Organização dos Estados Americanos (OEA) com a finalidade de fixar as bases para a efetivação da política inspirada pela Aliança para o Progresso. Todos os países latino-americanos estiveram representados por seus Ministros de Economia ou Finanças. O documento consta das resoluções anexas da reunião.

elaboração coube ao EPEA, sob a orientação do ministro Roberto Campos. Contou com a assistência e participação de numerosos órgãos, através de convênios com diferentes entidades internacionais “tendo em vista principalmente a aquisição de técnicas modernas de análise e planejamento”. Foram estas: órgãos da ONU, tais como CEPAL, CELADE, o Banco Mundial, a Organização Mundial de Saúde e a Aliança para o Progresso/USAID (sendo esta última a que mais participou financeiramente na educação brasileira no período), além de diversas universidades estadunidenses, principalmente a da Califórnia, sob a direção do Professor Howard S. Ellis.

Os estudos prévios dos problemas educacionais, denominados “*Diagnóstico Preliminar – Educação I e II*” (Brasil, 1966 & Brasil 1966 [II]), tiveram relevante participação de recursos financeiros externos, disponibilizados, por ordem de participação, pela USAID, Fundação Ford, BID, Unicef e Unesco. Tinham enfoque nitidamente econômico, que dava à educação um formato de “indústria de prestação de serviços” (Brasil, 1966:49). Segundo o *Diagnóstico*, “A educação ganha significado de investimento quando o fluxo de atendimento e preparação escolar está relacionado com o processo de absorção de mão-de-obra, na vida produtiva nacional” (Brasil, 1966:33).

Como forma de justificar as reformas na educação, esse diagnóstico preliminar apresentava em seus dados e gráficos que, entre os anos de 1947 e 1964, “a produtividade⁶⁷ do ensino superior caiu maciçamente; no ensino médio sucedeu o mesmo, em menor escala; no ensino primário a situação ocorrida foi inversa” (Brasil, 1966:110). Foi o ensino médio, porém, o nível sobre o qual o *Diagnóstico* trouxe mais sugestões concretas. Considerando este o ponto do estrangulamento do sistema educacional, inclusive do ponto de vista quantitativo, propõe a reformulação do ensino médio numa fórmula de *ginásio compreensivo*. Além disso, ressalta a importância política e social do ensino privado, para o qual pedia também os incentivos e ajudas do Estado (Brasil, 1966:61-70) & (Brasil, 1966 (II):57-59).

⁶⁷ Conforme o Plano: “Para os fins do presente estudo, a noção de produtividade será tomada com base na comparação que se estabelece entre resultados realmente obtidos e resultados potencialmente obtíveis para dado conjunto de meios disponíveis e utilizados. (...) No setor educacional pode-se convencionar que a produtividade seja medida pela comparação entre as conclusões de curso e o atendimento escolar e deste com três indicadores de potencialidade do sistema para realizá-lo: sua capacidade física (prédios, instalações, etc.); o corpo docente utilizado e as perdas por deserção e reprovação” (Brasil, 1966:109).

A definição formal dos objetivos e metas da educação brasileira foi consubstanciada no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social sob o título de Educação e mão-de-obra. O próprio título do documento denota a opção pela perspectiva econômica que impregna toda a filosofia do Plano, da mesma forma como se expressa na definição de objetivos: “A educação brasileira deverá permitir, no período de 1967-1976, a consolidação da estrutura de capital humano no País, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico”.

Os objetivos do Plano visavam, de uma maneira direta ou indireta, o que chamava de modernização da sociedade brasileira.

No tocante aos recursos para o financiamento da educação, o Plano Decenal declara que passaria a contar, a partir de 1968, com os fundos provenientes do pagamento de contribuições pelos universitários. Refere-se também à participação de “agentes internacionais e estrangeiros”, no que concerne a recursos externos, sem, no entanto, indicar as partes financiadoras.

O valor dessas recomendações para o Brasil (Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso; Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social; Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social – Educação e Mão-de-obra) foi determinante da importação de tecnologia educacional (no nível de pessoal e de material) e determinou a obrigação de modificar legalmente a proposta do ensino primário, médio e superior, que consolidou-se posteriormente nas leis 5.540/68 (do ensino superior) e 5.692/71 (do ensino de 1º e 2º graus).

3.6.2. A Escola Polivalente do contexto de modernização da educação defendido pela USAID

Um exemplo típico da exportação de modelos e programas educacionais via recomendações, conferências, auxílios e convênios de cooperação, foi a introdução da profissionalização no ensino de primeiro e segundo graus nos anos 1970. Com a reforma educacional de 1971, a preparação e a orientação para o trabalho constituíram-se em elementos centrais dos currículos, focados na profissionalização, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento, fortalecendo o chamado Projeto Nacional.

A expansão do ensino primário e, em especial, do ginásial, vinha ocorrendo desde os anos de 1950, sobretudo nas cidades dos estados ditadas pelas condições locais, sejam industriais, comerciais ou agrícolas. Neste sentido, nos debates da LDB/61 questionava-se o caráter essencialmente propedêutico no ramo secundário, incluindo, aí, o curso ginásial e o curso secundário. Paralelamente, apontava-se o incremento de disciplinas de cultura geral nos cursos técnico industrial, isto é, a secundarização do ensino industrial. A habilitação profissional compulsória do 2º grau tinha o objetivo de inserir um grande contingente de alunos, que saísse do sistema escolar, diretamente no mercado de trabalho, diminuindo a pressão dos jovens das classes médias por vagas no ensino superior

Sobre a égide da Carta de Punta del Este, que fixava as bases para a efetivação da política inspirada pela Aliança para o Progresso, e de uma série de conferências e reuniões de ministros de economia e de educação dos países da América Latina e, ainda, com a redefinição político-econômico-ideológica pela qual passou o Brasil com o governo ditatorial que assume em 1964, estavam lançadas as bases para a implementação do novo modelo educativo da “escola polivalente” que institucionalizou, naquele momento, e ainda antes das alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a exploração vocacional para o 1º ciclo e profissionalizante para o 2º ciclo.

Com a proposta de racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica do país, apresentada como ideário da ditadura militar instalada em 1964 sob uma perspectiva de modernização, ocorrem significativas transformações ao nível formal, na estrutura do sistema de ensino e de formação profissional.

O novo discurso, fundamentado na Teoria do Capital Humano, apontava a baixa produtividade e a inadequação da proposta educacional em relação ao momento histórico que o país atravessava, principalmente no que diz respeito às necessidades do mercado de trabalho em função das metas de desenvolvimento econômico acelerado e de desmobilização política. Segundo esta lógica, as maiorias dos cursos eram ‘excessivamente acadêmicos’ e não preparavam para o exercício das funções produtivas, não atendendo às necessidades do mercado de trabalho (...).

Assim, fazia-se necessária uma reestruturação que dotasse o ensino, em todos os níveis, de maior racionalidade, constituindo-se em fator de desenvolvimento individual e social, através da constituição de um sistema educacional que diminuísse a demanda pelo ensino superior e substituísse o caráter acadêmico pela formação profissional já no 2º Grau (Kuenzer, 1991:9).

Nos Acordos assinados entre o MEC e a USAID nesse período, esta última se propunha, segundo Arapiraca (1982:149), a prestar assistência na implementação de sistemas estaduais de ensino secundário destinados a introduzir e estimular o desenvolvimento de Ginásios Polivalentes, e adaptar os currículos tradicionais de ensino secundário brasileiro às atuais necessidades sócio-econômicas do país.

A expressão “escola polivalente” foi assimilada dos conceitos teóricos da *Comprehensive High School* estadunidense. Porém, o seu modelo teórico foi introduzido no Brasil precedido dos conceitos do Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT), dos Ginásios Pluricurriculares, do Ginásio Compreensivo e do Centro de Educação Popular, constituindo-se em uma versão da idéia chamada Escola Única, de caráter politécnico, à moda brasileira.

Por sua natureza, o ensino politécnico proporciona, através do sistema da Escola Única, uma educação capaz de unir a teoria à prática. Segundo seus princípios políticos essenciais, a cisão entre os aspectos teóricos e os aspectos práticos da vida (incluindo a divisão dos sistemas de ensino em propedêutico e profissionalizante), espelham a divisão social de classe. Nessa perspectiva, torna-se necessário que a sociedade democrática proporcione a todos, indistintamente, atividades culturais e profissionais, teóricas e práticas.

A noção de educação polivalente, fundamentada numa dimensão politécnica da Escola Única, vê a manualização como atividade-meio no desenvolvimento intelectual e político do aluno, principalmente os de uma faixa etária de 7 a 14 anos. Na filosofia da Escola Única, o fim da educação de formação elementar é o próprio processo educativo.

Existe, entretanto, conforme afirma Arapiraca (1982:156), uma explícita oposição entre o modelo teórico de ensino politécnico da Escola Única, cujo objetivo é

explorar as potencialidades intelectuais do indivíduo através da experimentação e a manualização do conhecimento naturalmente pelo indivíduo, e um sistema de ensino que tente objetivar, a priori, uma potencialidade, dirigindo-a a um processo produtivo prematuramente, na pressuposição de que com isto estão praticando a solidariedade social buscada pela Escola Única.

Contraditoriamente ao modelo esboçado enquanto Escola Única, que se expressa pela pedagogia do aprender a fazer, o modelo de Escola Polivalente aqui discutido e implementado pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), conforme o próprio Conselho Federal de Educação (CFE), se estrutura a partir da visão pragmática do saber fazer, visando “proporcionar ao aluno experiências que desenvolvam atitudes e capacidades de trabalho adequadas à preparação do jovem para a sociedade industrial em que vivemos” (Brasil-MEC, 1969).

Para Arapiraca (1982:157), a Escola Polivalente implementada através do PREMEN, diferentemente dos ideais da Escola Única, não estava efetivamente preocupada em combater o dualismo tradicional entre ensino acadêmico e ensino técnico. Sua tarefa era provocar impacto no sistema de ensino a partir do seu efeito demonstração, ao mesmo tempo em que se esperava, a partir do segmento educativo, legitimar todo um processo de modernização do segmento produtivo nacional.

No regime político em que se equacionava a economia, anunciando a euforia do “milagre econômico brasileiro”, apresenta-se, então, a Lei nº 5.692/71, que tinha como objetivos principais assegurar a ampliação da oferta do ensino de 1º grau, para garantir formação e qualificação mínimas à inserção de grande parcela da classe trabalhadora no processo produtivo taylorista-fordista, cujos postos de trabalho ainda exigiam pouca qualificação; e criar condições para a formação de mão-de-obra habilitada a ocupar cargos da administração pública e da indústria, de modo a favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país.

Entretanto, do ponto de vista da prática concreta, como observou Kuenzer (1991:10), pouca coisa mudou em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a pretendida homogeneidade ocorresse. O que se pretendeu, na

verdade, foi resolver no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre trabalho intelectual e manual.

Instituído com a função de implementar, através das escolas polivalentes, uma educação concebida como agência de produção da capacidade de trabalho, de potenciação do fator trabalho, o PREMEN se inscreve no quadro geral das políticas de reajustamento da educação à nova racionalidade econômica. Afirmar isso significa entender a função da proposta pedagógica do PREMEN na perspectiva do conceito de capital humano, quando estabelece uma relação direta e imediata entre educação e produção capitalista, concepção que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino de 2º grau, através da pretensa profissionalização, reduzindo assim a educação a um mero instrumento de manutenção das relações de trabalho.

Neste sentido, a Lei nº 5.692/71, ao generalizar a profissionalização no ensino médio, deixou de limitar a educação profissional às instituições que se dedicavam, há décadas, à formação profissional, surgindo, então, inúmeros cursos sem investimento apropriado e perdidos dentro de um segundo grau supostamente profissionalizante e de baixa qualidade. A responsabilidade da oferta se deu de modo difuso, acelerando a queda da qualidade do ensino nas redes municipal e estadual de ensino.

3.6.3. Consolidação da política: a Lei 5.692/71

A racionalidade que caracterizou o PREMEN e que foi expandida para a totalidade do sistema educacional brasileiro, primeiro pela Lei 5.540/68⁶⁸, de reforma do ensino superior e, posteriormente pela Lei 5.692/71, de reforma do ensino de 1º e 2º graus, fundamentava-se na transposição para a realidade educacional dos modelos de organização das empresas, principalmente nas indústrias.

As duas reformas realizadas vieram corporificar as diretrizes da política educacional dos planos, reformulando assim as estruturas de todo o sistema de ensino

⁶⁸ A lei 5.540/68 criou a departamentalização e a matrícula por disciplina. Adotou o vestibular único e classificatório, eliminando o problema dos excedentes. A modernização e democratização do ensino superior na ditadura militar se deu pela reformulação administrativa do sistema e pelo incentivo à iniciativa privada no ensino.

no Brasil. Optamos, entretanto, em dar maior centralidade à análise das políticas e reforma da educação de 1º e 2º graus.

Apesar dos primeiros esboços de reformulação do ensino médio acontecerem em 1964, somente em 1969 (Decreto n.º 65.189, de 18 de setembro de 1969) o ministro da Educação e Cultura do governo Costa e Silva, senador coronel Jarbas Passarinho, nomeia um Grupo de Trabalho composto por 24 membros, encarregado de propor a reforma do ensino primário e médio. Em 1970 (Decreto n.º 66.600, de 20 de maio de 1970), um segundo Grupo de Trabalho⁶⁹ é constituído para planejar e propor medidas para a atualização e expansão do ensino fundamental e do colegial.

Para Fazenda (1988:82),

Embora muitos dos liberais houvessem sido afastados da esfera política, ao lado de uma “*ideologia do planejamento*” (que procurava introduzir, de maneira explícita e programada, mecanismos de intervenção que pudessem fornecer ao sistema maior previsão e rentabilidade), o discurso dos documentos da Reforma Educacional encontra-se circunscrito por uma *ideologia liberal* que o dignifica e o torna praticamente inquestionável.

Nascida no IPES, essa ideologia expressa pelos famosos *Grupos de Trabalho* foi construída não só pelo aparelho governamental, mas, com o reforço fora do Estado, através das posições expressas nas resoluções das reuniões interamericanas de educação.

Em 30 de março de 1971, o ministro Jarbas Passarinho encaminha ao presidente da República (Emílio Garrastazu Médici) o anteprojeto de lei que “fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Lauro de Oliveira Lima, em *Estórias da Educação no Brasil de Pombal a Passarinho* (in Fazenda, 1988:92) escreve sobre o ministro Jarbas Passarinho e o encaminhamento da Reforma:

⁶⁹ Integrado por nome membros: Padre José de Vasconcellos (Presidente); Valnir Chagas (Relator); Aderbal Jurema; Clélia de Freitas Capanema; Eurides Brito da Silva; Geraldo Bastos da Silva; Gildásio Amado; Magda Soares Guimarães; Nise Pires.

Só um tecnocrata, com requintada habilidade legislativa, pode resolver três objetivos evidentes: a) parecer que o regulamento dá ampla liberdade de movimento, opções e combinações; b) resolver por antecipação, todas as hipóteses de ocorrências, para nada ficar fora de controle e c) sugerir a quem não tem imaginação o que devia fazer se tivesse.

Para Fazenda, esse é o caso da exposição de motivos elaborada pelo ministro junto ao anteprojeto da Reforma.

Nele encontramos desde a utilização dos recursos de uma lógica formal que indica o processo em suas causas e conseqüências, quanto os recursos de uma lógica dialética, que afirma e nega para voltar a afirmar, isto tudo feito com tamanha habilidade, que torna real o apenas construído com palavras (Fazenda, 1988:93).

A lei nº 5.692/71 completa o ciclo de reformas educacionais geradas com o intuito de efetuar o ajustamento necessário da educação nacional à ruptura política orquestrada pelo movimento de 1964. Paralelo a elaboração da Lei, sua discussão pelo Congresso Nacional foi permeada por momentos de apatia, uma vez que as influências do Ato Institucional nº 5 ainda eram intensas.

Octávio Ianni assim descreveu o que, no seu entendimento, envolveu esse contexto de reforma:

A redução da política científica a uma política de pesquisa para atender às exigências do desenvolvimento econômico, nos termos do sistema de poder vigente; a reforma educacional, para “despolitizar” o sistema de ensino de ensino e transformá-lo numa agência de preparação de quadros técnicos para a empresa privada e o aparelho estatal; a identificação entre empresa privada, propriedade privada e liberdade; a identificação entre técnicas quantitativas de pesquisa e análise, por um lado, e ciência por outro; o privilégio do conhecimento técnico, ou suscetível de aplicação prática imediata, segundo as exigências da reprodução do capital, em detrimento do conhecimento científico fundamental, ou sem os fins práticos imediatos dos interesses predominantes; a definição de todo conhecimento crítico, ou não voltado para o aperfeiçoamento do *status quo*, como conhecimento não-científico; o bloqueio de todo diálogo científico e artístico entre os países colonizados e dependentes, por uma parte, e os socialista, por outra; o controle e a manipulação das informações sobre ciência e história contemporâneas pelas agências governamentais e privadas do imperialismo (Ianni, 1976:7-8).

Partindo dessas análises, podemos distinguir como pontos comuns (1) do projeto dos intelectuais da USAID, (2) do projeto dos intelectuais brasileiros ligados ao Estado e (3) da política educacional brasileira entre 1963 e 1971:

- Suporte teórico: teorias econômicas como a do capital humano;
- Objetivo final: desenvolvimento econômico do país e modernização da sociedade dentro da ordem capitalista;
- Função da educação: formação de recursos humanos ou força de trabalho para o desenvolvimento econômico;
- Finalidades do ensino básico: sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho;
- Finalidade do ensino médio: preparação de mão-de-obra técnica através da habilitação profissional;
- Finalidade do ensino superior: através de cursos diversos, formar a mão-de-obra adequada para as solicitações do mercado de trabalho de alto nível técnico;
- Educação de massa: faz-se necessária a utilização dos modernos meios de comunicação e novas tecnologias educativas para eliminar o analfabetismo e expandir a escolaridade;
- Financiamento da educação: haverá gratuidade total apenas para o ensino elementar; distribuição de bolsas para financiamento aos alunos verdadeiramente carentes no nível médio; extinção da gratuidade no nível superior, prevendo a participação proporcional aos diferenciais de renda e estabelecimento de auxílios reembolsáveis através de contrato de responsabilidade;
- Planejamento educacional: deverá ser a maneira de solucionar a expansão do ensino, face à escassez de recursos disponíveis, procurando-se um aumento de produtividade sem maiores investimentos. Para isso, deverá haver adequação do planejamento das atividades educacionais às diretorias do plano global do Estado;
- Educação de adultos: deve ser adotado amplo programa de alfabetização que mobilize as comunidades a fim de que se consiga sua cooperação na execução desses programas (Cf. Souza, 1981:194-195).

O quadro esboçado não esgota as aproximações todas que subsistem entre os três projetos. O presente trabalho não requer, no entanto, a relação exaustiva desses pontos congruentes, bastando uma amostra significativa dos mesmos. O dado fundamental que destacamos é a presença da mesma linha político-ideológica nos três projetos educacionais e que os orienta para um único objetivo final: o desenvolvimento econômico do país, dentro dos marcos e da ordem do capitalismo monopolista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, para a consolidação da noção de civilização no século XVIII, tornou-se norma o uso de frases como: “A razão humana não é ainda suficiente exercitada; a civilização dos povos não se completou ainda” (Elias, 1994:61), da mesma forma como se tornou cotidiana a utilização de idéias como “a nossa modernização ainda não se completou” para justificar o ideário de modernização.

Nessa perspectiva, a *intelligentzia* brasileira da década de 1960 assume o etapismo da teoria da modernização de Rostow e, na sua releitura, ainda agrega a possibilidade de a nação brasileira “queimar etapas” com a incorporação automática dos padrões, técnicas e modos de vida dos estadunidenses.

Independente das diversas significações que os diversos grupos hegemônicos deram à idéia de modernização, interessou-nos aqui a forma como os discursos se tornaram hegemônicos nas diversas áreas, principalmente na educação. Desta forma, focamos na análise do conceito de modernização, por ser central o lugar que o mesmo ocupou nos debates sobre educação, como um todo e, principalmente, nas reformulações do sistema educacional brasileiro ocorrida entre os anos 1963 e 1971.

No Brasil, o conceito de modernização incorporado pelas elites ocupou o lugar das idéias desenvolvimentistas do período populista, com a mesma função ideológica. Apesar do processo de modernização desencadeado pelos governos militares ter agravado os problemas sociais, em vez de resolvê-los, continuamos apegados a esse conceito sem discutir os desdobramentos do tipo de modernização adotado. O critério definidor na inserção social é posto como a capacidade individual e competitiva de incorporação dos valores da modernidade.

A idealização do projeto de desenvolvimento econômico foi condicionada pelo que poderíamos chamar de “fascínio da modernização”. A idéia de desenvolvimento estava diretamente relacionada à instalação de novos hábitos de consumo pautados pelos padrões das nações centrais do capitalismo global. Dessa forma, a modernização passou a impedir um desenvolvimento autônomo e transformou-se em mecanismos de

dominação ou de controle do setor interno pelo externo. Além disso, a associação direta entre o capital brasileiro público e privado com o capital multinacional, tornou-se uma estratégia preferencial para o desenvolvimento do capital monopolista no país. De tal modo, estreitaram-se deliberadamente os laços entre o capital monopolista nacional e multinacional e entre o público e o privado.

Em defesa de seus interesses, o capital multinacional contou com seu poder econômico, com sua infra-estrutura oligopolista para desenvolver sua própria perícia organizacional e sua capacidade de influenciar as diretrizes políticas no Brasil. Tal alcance e habilidade política estavam incorporadas numa *intelligentia* militar, empresarial e tecnocrática, constituindo estes, verdadeiros intelectuais orgânicos dos interesses multinacionais associados aos organizadores do capitalismo brasileiro dependente. Estes formaram, de fato, a estrutura modernizante-conservadora do poder político/corporativo civil e militar do capital transnacional e associado.

Para o cumprimento desse fim, a educação racionalizaria e unificaria a vida social e modernizaria a nação, gerando progresso dentro da ordem. A dimensão de classe da educação é anulada e oculta-se a reprodução das relações de classe através da mediação da estrutura ocupacional definida pela escolarização. A educação assume, assim, forte função mistificadora, ideológica.

Analisado nesse contexto, o significado dos Acordos e do conceito de modernização implícito neles, só tem sentido se referido à totalidade concreta, no sentido que Kosik (1976:49) dá ao termo, da qual foi parte componente: “Captar o fenômeno de uma determinada coisa significa indagar e descrever como a ‘coisa em si’ se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde”.

No nosso entendimento, as reformas educacionais compreendidas entre 1969/1971, no período de vigência dos acordos de cooperação entre o MEC e a USAID para a reformulação da educação brasileira, foram fruto de uma conjunção de fatores e elementos determinantes da totalidade concreta:

- foram fundamentadas nas concepções teóricas econômicas do capital humano;

- concebidas pelos intelectuais estadunidenses por meio da interferência da USAID nas políticas educacionais brasileiras;
- recepcionadas pelos intelectuais brasileiros ligados à implementação e execução das políticas;
- e efetivadas, nesses parâmetros e concepções, nos planos, programas e reformas educacionais do período.

É evidente que o tipo de educação a ser implementada seria o que mais conviria aos interesses das camadas dominantes (nacionais e internacionais), num período em que a preocupação máxima era a retomada do processo de desenvolvimento econômico. Nos moldes em que se deu o novo crescimento da economia brasileira, sob a chancela do capitalismo internacional e, portanto, em regime de dependência, é bem provável que, no setor educacional, os paradigmas fossem também externos. Assim sendo, possivelmente encontraremos semelhanças entre as diversas reformas educacionais de países latino-americanos que as empreenderam na mesma época que a do Brasil. Mesmo não sendo um fato novo, já que sabemos que os movimentos reformistas na educação sempre foram precedidos de uma difusão de idéias pedagógicas vindas de fora (além da conhecida pressão neste sentido, das organizações internacionais), achamos que é de grande importância o levantamento dessas correlações (Cf Souza, 1981: 201-202).

A montagem estrutural e política a que foi submetida a educação, pelo que podemos observar, transformou-a num verdadeiro simulacro da educação para o desenvolvimento – na verdade, ficamos com essa escolarização que bloqueia o potencial dos alunos (desanimando-os, em desproveito de seu tempo, do esforço dos professores e dos recursos investidos); frustra a atuação do docente (desviando o professor de suas iniciativas mais fecundas, em troca de ilusórios planejamentos e retreinamentos estéreis), e dilapida recursos orçamentários (Fazenda, 1988:63).

A relação *educação e desenvolvimento* ou *educação e modernização* constituiu-se na idéia mestra, o fundamento de toda a política educacional do período em questão, dentro de uma relação de base funcionalista: e educação é condição *sine qua non* da modernização enquanto esta, por sua vez, tende a exigir sempre mais educação.

A relação *educação e modernização* é colocada ainda como motor da aceleração do processo educacional na produtividade dos recursos econômicos e no incremento do mercado interno, pelo aumento da participação das populações rurais e urbanas nos resultados dessa modernização, aumento este derivado da maior utilização da mão-de-obra qualificada pela educação.

Finalmente, face a todas essas correlações, a modernização conservadora resultou numa sociedade desigual, composta:

- 1- pela interpenetração e pela interpolação de tempos históricos diversos, fundada na não-inclusão, onde os sucessivos acordos e conciliações processados no interior do Estado limitaram a plena constituição das classes sociais e a completa explicitação de seus interesses;
- 2- pela associação e convivência desigual entre público e privado;
- 3- pela contínua e intensa participação de ideologias e de técnicos externos nas decisões nacionais na área da educação;
- 4- pela prática de, mesmo conhecendo os percalços dos empréstimos externos, reafirmar uma cultura-tradição de transferência de recursos nacionais aos países centrais via pagamento de juros dos empréstimos;
- 5- pelos sucessivos acordos e empréstimos alicerçados sob condicionalidades que levam o país a aprofundar a dependência externa e a desconsiderar as lutas e mobilizações em prol da efetivação dos direitos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Jayme. Educação e desenvolvimento sócio-econômico na América Latina – Expressão de uma Conferência. In BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. 37, n.º 86, p. 125-128, Rio de Janeiro, INEP, abr./jun. 1962.

_____. *Educação, sociedade e desenvolvimento*. Rio de Janeiro, INEP, 1968.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro, Gernasa, 1968.

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição brasileira – 1964-1984*. Petrópolis, Vozes, 1984.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1982.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 3ª ed., Campinas, Autores Associados, 2004.

BANDEIRA, Moniz. *Brasil – Estados Unidos: a rivalidade emergente (1950-1988)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

BERNARDO, João. *Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores*. São Paulo, Boitempo, 2000.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. 37, n.º 86, Rio de Janeiro, INEP, abr./jun. 1962.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Reforma universitária – relatório do Grupo de Trabalho*. Brasília, MEC, set. 1968.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Parecer n.º 912/69*. Rio de Janeiro, MEC, 1969.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior*. Rio de Janeiro, MEC, 1969 (II).

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Ensino de 1º e 2º graus – relatório do Grupo de Trabalho*. Brasília, MEC, ago. 1970.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Primeiro relatório – Grupo de Trabalho da comissão especial (GT/ICEO)*. Brasília, MEC, 1970 (II).

_____. Ministério da Educação e Cultura. Relatório do grupo de trabalho para a reforma do ensino de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. 56, n° 123, p. 130-168, Rio de Janeiro, INEP, jul./set., 1971.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)*. Vol. II, Brasília, INEP, 1987

_____. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. *Plano decenal de desenvolvimento econômico e social: Educação (I) – Diagnóstico Preliminar*. Rio de Janeiro, EPEA, 1966.

_____. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. *Plano decenal de desenvolvimento econômico e social: Educação (II) – Diagnóstico Preliminar*. Rio de Janeiro, EPEA, 1966 (II).

_____. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. Comissão de Coordenação da Aliança Para o Progresso. *Aliança para o Progresso*. Rio de Janeiro, COCAP, 1966 (III).

_____. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento – Brasil: JK-JQ*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

CARNOY, Martin; LEVIN, H. M. *Escola e trabalho no Estado capitalista*. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1987.

CARVALHO, J. M. Os militares, a constituinte e a democracia, *Revista de Política e Cultura*. n.º 8, p. 38-44, set. 1986.

CATTANI, Antonio David (org). *Trabalho e Tecnologia – Dicionário Crítico*. Petrópolis, Vozes, 1997.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

CORREA, Marcos Sá. *1964 visto e comentado pela Casa Branca*. Porto Alegre, L & PM Editores, 1977.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1991.

CURY, Carlos Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1989.

DEITOS, Roberto Antonio. *O capital financeiro e a educação no Brasil*. Tese de Doutorado. Campinas, FE-UNICAMP, 2005.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *O plano de Kennedy para o Nordeste*. Caderno Especial, 30 de agosto de 2006.

DREIER, John C. (org). *A Aliança para o Progresso – problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1962.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe*. 5ª ed., Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. *A Internacional Capitalista – estratégias e táticas do empresariado transnacional 1918-1986*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1987.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma História dos costumes*. Vol. I, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. *Escritos & ensaios; 1: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo, Loyola, 1988.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus, 1966.

_____. *Mudanças sociais no Brasil*. São Paulo, Dif. Européia, 1974.

_____. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

_____. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* 2ª ed., São Paulo, Alfa-Ômega, 1979.

FIECHTER, Georges-André. *O regime modernizador do Brasil – 1964/1972*. Rio de Janeiro, FGV, 1974.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo, Morais, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1986.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 1995.

FURTADO, Celso. *Teoria e política do desenvolvimento econômico*. 4ª ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. *O mito do desenvolvimento econômico*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

_____. *A hegemonia dos Estados Unidos e o subdesenvolvimento da América Latina*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 37ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1993.

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

GORDON, Lincoln. *O progresso pela Aliança*. Rio de Janeiro, Record, 1962.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

_____. *Cadernos do Cárcere: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo*. Vol. 2, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Cadernos do Cárcere: Maquiavel; notas sobre o Estado e a política*. Vol. 3, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000 (II).

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 2ª ed.. Rio de Janeiro, Graal, 1978.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo, Loyola, 2002.

HARBISON, Frederick; MYERS, Charles A. *Educação, mão-de-obra e crescimento econômico: estratégia do desenvolvimento dos recursos humanos*. São Paulo, Fundo de Cultura, 1965.

HORA, Dinair Leal da. *A modernização falaciosa: contornos políticos da educação no Brasil (1989-1994)*. Tese de Doutorado, Campinas, UNICAMP, 1996.

HOROWITZ, Irving Louis (Coord.). *Ascensão e queda do Projeto Camelot*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1969.

HUGGINS, Marta. *Polícia e política – relações Estados Unidos/América Latina*. Cortez, 1998.

IANNI, Octávio. *Imperialismo e cultura*. Petrópolis, Vozes, 1976.

_____. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

_____. *Estado e capitalismo*. 2ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1989.

_____. *A idéia de Brasil moderno*. São Paulo, Brasiliense, 1992.

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. *A educação de nos convém*. Fórum realizado em out./nov. de 1968. Rio de Janeiro, APEC, 1969.

KERR, Clark; DUNLOP, John T.; HARBISON, Frederick H.; MYERS, Charles A. *Industrialismo e sociedade industrial: os problemas das relações entre os sindicatos dos trabalhadores e a gerência no crescimento econômico*. Rio de Janeiro, USAID, 1963.

KONDER, Leandro. *O que é Dialética*. Coleção Primeiros Passos, nº 23, 17ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1987.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. *O trabalho como princípio educativo*. Brasília, INEP, 1991.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. Tese de Doutorado, São Paulo, FE-USP, 1998.

LENIN, Vladimir Ilitch. *O Estado e a revolução*. São Paulo, Hucitec, 1983.

_____. *O imperialismo, fase superior do capitalismo*. 3ª ed., São Paulo, Global, 1985.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1989.

MANDEL, Ernest. *O capitalismo tardio. Os Economistas*. São Paulo, Nova Cultural, 1985.

_____. *Teoria marxista do Estado*. Coleção Argumentos, Lisboa, Edições Antídoto, 1977.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2ª Ed., São Paulo, Martins Fontes, 1983.

_____. *A ideologia alemã (I – Feuerbach)*. 11ª Ed., São Paulo, Hucitec, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. *Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo, Loyola, s.d.

MENDONÇA, Erasto F. *Educação e sociedade numa perspectiva sociológica*. Brasília, FE – UnB, 2001.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo, Boitempo, 2002.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo, Boitempo, 2006.

MOORE Jr. Barrington. *As origens sociais da ditadura e da democracia – senhores e camponeses na construção do mundo moderno*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. *Nota sobre a economia do desenvolvimento nos “vinte e cinco” gloriosos do pós-guerra*. São Paulo, junho de 2004, Disponível em: <http://www.usal.es/~dpublico//areacp/Doctorado0406/Seminario0405/Reginaldo04.PDF>, acesso em: 15 de fevereiro de 2006.

MYRDAL, Gunnar. *Teoria econômica e regiões subdesenvolvidas*. Rio de Janeiro, Saga, 1972.

NEVES, Luiz Carlos Assumpção. Modernização: desenvolvimento ou dominação. In *Revista UNIMAR*. Vol. 7, n.º 1, 49-55, Maringá, UEM, out/1985.

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

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado*. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

OEA. *Documentos da Aliança para o Progresso*. Organização dos Estados Americanos, s/d.

OLIVEIRA, Dilma Maria Andrade. *A participação da USAID na educação em SERGIPE*. Dissertação de Mestrado, São Carlos, UFSCar, 1989.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, Pontes, 1999.

PAGE, Joseph A. *A revolução que nunca houve – o Nordeste do Brasil – 1955-1964*. Rio de Janeiro, Record, 1971.

PEARSON, Lester B. *Sócios no progresso – relatório da comissão do desenvolvimento internacional*. Rio de Janeiro, APEC, 1971.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília, 1997.

PINHEIRO, João Eudes Rodrigues. *O PREMEN no Espírito Santo: educação, autoritarismo e tecnocracia: subsídios para a história da educação capixaba*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro, UFRJ, 1993.

POERNER, Artur José. *Poder jovem: História da participação política dos estudantes brasileiros (o)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

- PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- RIBEIRO, Ricardo Alaggio. *A Aliança para o Progresso e as relações Brasil-Estados Unidos*. Tese de Doutorado, Campinas, UNICAMP, 2006.
- RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. *O Banco Mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS*. Campinas, [s.n.], 2000.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- ROSTOW, Walt Whitman. *A estratégia americana*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1965.
- _____. *Etapas do desenvolvimento econômico: um manifesto não-comunista*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974.
- SAID, Edward. *Orientalismo – o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo, Cia das Letras, 1990.
- SANTOS, Éder Fernando dos. *O ensino superior no Brasil e os “Acordos MEC/USAID”: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira*. Dissertação de Mestrado, Maringá, UEM, 2005.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1983.
- SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. 2^a ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- SCHWARTZMAN, Simon. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. *Revista Estudos Avançados*, vol.5, n.º 13, p.49-60, dec. 1991.
- SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. *Política educacional e hegemonia: a criação das primeiras universidades estaduais no Paraná na década do 1960*. Tese de Doutorado, Campinas, UNICAMP, 2000.
- SILVA, Eurides Brito da; ROCHA, Anna Bernardes da Silveira. *A escola de 1º grau*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Bloch, 1978.
- SILVA, Maria Abádia da. A hegemonia do Banco Mundial na formulação e no gerenciamento das políticas educacionais. In *Nuances*. Vol. VI, p. 35-53, outubro de 2000.
- _____. O Banco Mundial e a política de privatização da educação brasileira. In *Série-Estudos*. N° 13, p. 97-112, Campo Grande, jan./jun. 2002.
- _____. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. São Paulo, FAPESP, Autores Associados, 2002 (II).

_____. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. In *Caderno CEDES*, v. 23 n. 61, Campinas, dezembro 2003.

SOUZA, Jessé. *A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília, Ed. UnB, 2000.

SOUZA, Jessé. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, Rio de Janeiro, IUPERJ, 2003.

SOUZA, Maria Inêz Salgado de. *Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964*. Petrópolis, Vozes, 1981.

SOUZA, Sauloéber Tarsio de. *Docentes no Congresso Nacional : (5ª e 6ª Legislaturas - 1963/1967)*. Tese de Doutorado, Campinas, FE-UNICAMP, 2005.

USAID. *USAID history*. Disponível em http://www.usaid.gov/about_usaid/usaidhist.html. Acesso em: 20 de dezembro de 2007.

U. S. STATE DEPARTMENT. *FURS – Foreign relations of the United States, 1961-1963*. Volume XII, American Republics. Brazil.

U. S. STATE DEPARTMENT. *FURS – Foreign relations of the United States, 1964-1968*. Volume XXXI, South and Central America; Mexico.

VELLOSO, João Paulo dos Reis. *Sistema educacional efetivo e bem disseminado*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, INEP, 51(114):430-440, abr./jun., 1969.

VIANNA, Luiz Werneck. *Caminhos e descaminhos da revolução passiva à brasileira*. Dados, Rio de Janeiro, v. 39, n.º 3, 1996, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52581996000300004&script=sci_arttext, acesso em: em 02 de julho de 2007.

VIANNA, Oliveira. *A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Revan, 1997.

VISÃO. *Quem é quem na economia brasileira*. Vol. 39, n.º 4, Caderno especial, 30 de agosto de 1971.

WOORTMANN, Klaas Axel A. W. Modernidade e desenvolvimento. *Revista Série Antropológica*, n.º 120, Brasília, DAN/UnB, 1992.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

ACTAS de Marusia. Direção: Miguel Littin. Produção: Anuar Badin e Arturo Feliu. Intérpretes: Armando Acosta, Arturo Beristáin, Diana Bracho e outros. Roteiro: Miguel Littin, Patricio Manns e Freddy Taverna G. Música: Nikis Theodorakis. México: Corporación Nacional Cinematográfica, 1975. 1 DVD (115 min), Widescreen, color.

BOA Noite, Boa Sorte. Direção: George Clooney. Produção: Grant Heslov. Intérpretes: David Strathairn, Robert Downey Jr., Patricia Clarkson e outros. Roteiro: George Clooney. Música: Dianne Reeves. EUA: Warner Independent Pictures, 2005. 1 DVD (93 min), Widescreen, color. Baseado em roteiro de Grant Heslov.

BOM Pastor, O. Direção: Robert De Niro. Produção: Robert De Niro, James G. Robinson e Jane Rosenthal. Intérpretes: Matt Damon, Angelina Jolie, Alec Baldwin e outros. Roteiro: Eric Roth. Música: Bruce Fowler e Marcelo Zarvos. EUA: Universal Pictures, 2006. 1 DVD (167 min), Widescreen, color.

ESTADO de Sítio. Direção: Costa-Gavras. Produção: Jacques Perrin. Intérpretes: Yves Montand, Renato Salvatori, Jacques Weber e outros. Roteiro: Costa-Gavras e Franco Solinas. Música: Mikis Theodoratis. França: Regane Films, 1973. 1 DVD (120 min), Widescreen, color.

JFK - A pergunta que não quer calar. Direção: Oliver Stone. Produção: Kitman Ho e Oliver Stone. Intérpretes: Kevin Costner, Kevin Bacon, Tommy Lee Jones, e outros. Roteiro: Oliver Stone e Zachary Sklar. Música: Tom Hadju, Andy Milburn e John Williams. EUA: Warner Brothers, 1991. 1 DVD (189 min), Widescreen, color.

NIXON. Direção: Oliver Stone. Produção: Oliver Stone, Clayton Townsend e Andrew G. Vajna. Intérpretes: Anthony Hopkins, Joan Allen, Powers Boothe, Ed Harris e outros. Roteiro: Stephen J. Rivele, Christopher Wilkinson e Oliver Stone. Música: John Williams. EUA: Hollywood Pictures, 1995. 1 DVD (192 min), Widescreen, color.

SOB a névoa da guerra. Direção: Errol Morris. Produção: Julie Bilson Ahlberg, Errol Morris e Michael Williams. Intérpretes: Robert McNamara. Roteiro: Ted Bafaloukos e Steve Hardie. Música: Philip Glass. EUA: SenArt Films, 2003. 1 DVD (95 min), Widescreen, color.

Z. Direção: Costa-Gavras. Produção: Jacques Perrin e Ahmed Rachedi. Intérpretes: Yves Montand, Irene Papas, Jean-Louis Trintignant e outros. Roteiro: Jorge Semprún. Música: Mikis Theodoratis. Argélia: Valoria Films, 1967. 1 DVD (127 min), Widescreen, color. Baseado em livro de Vassilis Vassilikos.

ANEXOS

Anexo I

Quadro Histórico (1961-1971)		
1961	Assume a Presidência dos Estados Unidos o Democrata John Kennedy	Jânio Quadros
1961	Posse de João Goulart (7 de setembro), Programa Nacional Reformista, deixando o capital internacional secundarizado	João Goulart
1961	Fundação da Universidade de Brasília (Lei 3.998, de 15 de dezembro), ligada Ministério da Educação e da Cultura	João Goulart
1961	Aprovação da Lei 4.024/61, que fixa Diretrizes e Bases após 13 anos do início da discussão (20 de dezembro)	João Goulart
1962	Instalação do Conselho Federal de Educação (12 de fevereiro)	João Goulart
1962	UNE promove II Seminário Nacional de Reforma Universitária (Curitiba-PR)	João Goulart
1962	Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (reforma de base)	João Goulart
1962	Aprovação do Plano Nacional de Educação pelo CFE (setembro)	João Goulart
1963	Plebiscito aprova o Presidencialismo (06 de janeiro)	João Goulart
1963	UNE promove 3º Seminário Nacional de Reforma Universitária (Belo Horizonte-MG)	João Goulart
1963	Após o assassinado de John Kennedy, assume a presidência dos Estados Unidos o então vice Lyndon Johnson	João Goulart
1964	É criado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) sob a coordenação de Paulo Freire	João Goulart
1964	Comício de Jango na Central do Brasil (13 de março)	João Goulart
1964	Golpe Militar (1 de abril)	Castello Branco
1964	Ato Institucional n.º 1	Castello Branco
1964	Instituição do Salário-Educação (Estado Captador de Recursos) (Lei 4.440, de 27 de outubro)	Castello Branco
1964	Subordinação do MEC ao Ministério do Planejamento	Castello Branco
1964	A Universidade de Brasília é invadida por tropas militares e o Reitor Anísio Teixeira é destituído do cargo.	Castello Branco
1964	O governo militar coloca na ilegalidade a União Nacional dos Estudantes (UNE)	Castello Branco
1964	A sede da UNE, na Praia do Flamengo, no Rio de Janeiro, é invadida e incendiada	Castello Branco
26/06/1964	Acordo MEC/USAID para aperfeiçoamento do Ensino Primário. Visava a contratação de 6 assessores estadunidenses por dois anos	Castello Branco
1965	Ato Institucional n.º 2	Castello Branco
1965	Criação do Salário-Educação com o desconto nos salários dos funcionários públicos (Dec. 55.551, de 12 de janeiro)	Castello Branco
1965	A Universidade de Brasília é novamente invadida por	Castello Branco

	tropas militares	
1965	Duzentos e dez professores da Universidade de Brasília pedem demissão coletivamente em protesto	Castello Branco
1965	Tropas da polícia invadem a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, destroem equipamentos e prendem diversos professores e alunos	Castello Branco
1965	Vitória da oposição nas eleições diretas para governadores em cinco de onze estados brasileiros	Castello Branco
31/03/1965	Acordo MEC/CONTAP/USAID para melhoria do ensino médio. Previa assessoria técnica estadunidense para o planejamento do ensino e treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos	Castello Branco
29/12/1965	Acordo MEC/USAID para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário	Castello Branco
1966	Ato Institucional n.º 3	Castello Branco
05/05/1966	Acordo Ministério da Agricultura/CONTAP/USAID para treinamento de técnicos rurais	Castello Branco
24/06/1966	Acordo MEC/CONTAP/USAID para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio	Castello Branco
24/06/1966	Acordo MEC/INEP/CONTAP/USAID para entrosamento da educação primária, da secundária e da superior	Castello Branco
24/06/1966	Acordo MEC/CONTAP/USAID para reformulação das faculdades de filosofia brasileiras	Castello Branco
30/06/1966	Acordo MEC/USAID de assessoria para modernização da administração universitária (em vista da reação geral, esse acordo foi revisto 10 meses depois)	Castello Branco
30/12/1966	Acordo MEC/SUDENE/CONTAP/USAID para criação de um Centro de Treinamento Educacional em Pernambuco	Castello Branco
1966	Decreto fixa princípios e normas da organização das universidades (Dec. 053, de 18 de novembro)	Castello Branco
1966	Estudantes realizam protesto geral contra os acordos MEC/USAID	Castello Branco
1966	Ato Institucional n.º 4	Castello Branco
1966	Plano de restauração do CFE em 90 dias; aprovação do novo estatuto pelo CFE (Lei 5.318, de novembro)	Castello Branco
1967	Promulgação da Constituição do Governo Militar (24 de janeiro) com enfraquecimento da autonomia dos estados	Castello Branco
1967	Reestruturação do ensino superior e estabelecimento dos departamentos (Dec.-lei 252, de 28 de fevereiro)	Castello Branco
1967	Proibição do funcionamento da UNE e complementação do Dec. 53/66 (Dec. 252, de 28 de fevereiro)	Castello Branco
06/01/1967	Acordo MEC/Sindicato Nacional dos Editores de Livros/CONTAP/USAID de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais (por esse acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar	Castello Branco

	de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e ao SNEL cabiam apenas responsabilidades de execução, mas para os técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro, até os detalhes de maior importância, como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação dos editores brasileiros no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos)	
09/05/1967	Acordo MEC/USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, sendo substituído por assessoria do planejamento do ensino superior, vigente até 30 de junho de 1969 (nesse acordo, a tática da justificativa foi mudada e houve determinação de uma ação mais ativa do MEC nos programas, o que na realidade não aconteceu)	Castello Branco
1967	General Arthur da Costa e Silva torna-se Presidente da República, através de eleição indireta	Costa e Silva
1967	Criação da Comissão Especial para a elaboração do Relatório Meira Mattos (Dec. 62.024/67) e da CEPES (Comissão Especial no MEC) MEC-BID-USAID	Costa e Silva
1967	Reabertura do Congresso Nacional e aprovação de nova Constituição Brasileira	Costa e Silva
27/11/1967	Acordos MEC/CONTAP/USAID de cooperação para continuidade do primeiro acordo, relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais	Costa e Silva
17/01/1968	Acordos MEC/USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino médio	Costa e Silva
1968	Relatório da Comissão Meira Mattos sobre reforma do ensino superior e combate ao movimento estudantil	Costa e Silva
1968	MEC publica documento <i>Rumos à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira</i> (Acordos MEC-USAID)	Costa e Silva
1968	É formado o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, cujo projeto transformou-se na Lei 5540 e depois no Decreto-Lei 464	Costa e Silva
1968	Proibição de manifestação de caráter político ou de protesto, no âmbito das universidades (Dec. 477, de 26 de fevereiro)	Costa e Silva
1968	Invasões, por tropas militares, de diversas universidades, resultando em depredação de prédios, prisões de professores e prisões e mortes de estudantes	Costa e Silva
1968	Prisão de cerca de 900 estudantes durante a realização do XXX Congresso da UNE em Ibiúna, São Paulo.	Costa e Silva
18/09/1968	Acordos MEC/USAID para assistência na implementação de ginásios polivalentes e adaptação dos currículos do ensino médio	Costa e Silva
1968	Criação de critérios para expansão do ensino superior (Dec.	Costa e Silva

	63.341, de 01 de outubro) proíbe desperdícios nas universidades (Dec.-lei 53, de 18 de novembro)	
1968	Fundação do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e da Pesquisa/INDEP (Lei 5.537, de 21 de novembro)	Costa e Silva
1968	Aprovação da Lei da Reforma Universitária, articulada com ensino médio (Lei 5.540, de 28 de novembro)	Costa e Silva
1968	Extinção da cátedra e criação do departamento (Lei 5.540, de 28 de novembro)	Costa e Silva
1968	Deputado Márcio Moreira Alves discursa na Câmara dos Deputados e publica os acordos MEC/USAID, tornando públicos os referidos acordos	Costa e Silva
1968	Aumento das matrículas no ensino superior (Dec. 405, de 31 de dezembro)	Costa e Silva
1968	Negativa de abertura de processo contra o Deputado Márcio Moreira Alves / Fechamento do Congresso (13 de dezembro)	Costa e Silva
1968	Ato Institucional n.º 5	Costa e Silva
1968	Início do período do Milagre Brasileiro (1968 a 1974)	Costa e Silva
1969	Assume a Presidência dos Estados Unidos o republicano Richard Nixon	Costa e Silva
1969	MEC divulga documento sobre currículo mínimo para ensino médico (Parecer 569/69)	Costa e Silva
1969	Reforma da Lei 5.540/68 com pareceres do CFE homologados pelo MEC (Dec. 464, de 11 de fevereiro)	Costa e Silva
17/01/1969	Acordos MEC/USAID que prorroga convênio com a Universidade de San Diego para treinamento de assessores e contrata mais seis especialistas, além de programas de bolsas	Costa e Silva
17/10/1969	Acordos MEC/USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino médio	Emílio Médici
1970	Começa a funcionar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)	Emílio Médici
13/05/1970	Acordos MEC/USAID para expandir a capacidade de planejamento educacional em caráter permanente do MEC	Emílio Médici
1971	O General Médici vai a Washington e ouve de Richard Nixon que “para onde for o Brasil, irá toda a América Latina”. Os países vizinhos protestam	Emílio Médici
1971	Integração do Planejamento Educacional ao Plano Nacional de Desenvolvimento	Emílio Médici
27/05/1971	Acordos MEC/USAID para apoiar a Diretoria de Ensino Fundamental do MEC na prestação de assistência técnica aos estados para elaboração de seus planos de educação	Emílio Médici
1971	Sistema classificatório nos vestibulares centraliza a correção das provas / Excedentes (Dec. 68.908, de 13 de julho)	Emílio Médici

1971	MEC instala a Comissão de Ensino Médico	Emílio Médici
1971	Lei das Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º Grau (Lei 5.692, de 11 de agosto)	Emílio Médici
1971	Resolução n.º 8 do Conselho Federal de Educação fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo seus objetivos e a amplitude	Emílio Médici
01/01/1972	Acordos MEC/USAID para prestar assistência técnica aos estados para elaboração de seus planos de educação	Emílio Médici

* Os pontos em destaque (negrito) na tabela tratam-se dos acordos firmados entre o Estado brasileiro e a USAID no período.

Anexo II

Entrevista de Lincoln Gordon, concedida à pesquisadora Ruth Leacock

Fonte: DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *O plano de Kennedy para o Nordeste*. Caderno Especial, 30 de agosto de 2006.

O envolvimento dos EUA nas eleições brasileiras de 1962 foi debatida em 23 de junho daquele ano, numa reunião entre o presidente John Kennedy, o assessor Richard Goodwin e Gordon

"É muito dinheiro para uma eleição"

Funcionava assim: o presidente Kennedy apertava um botão e a conversa começava a ser gravada. O detalhe é que os seus interlocutores não sabiam disso. O próprio presidente certamente também não esperava que os seus diálogos viessem a ser divulgados no futuro. Desde 1940 os presidentes americanos tinham o hábito de gravar as conversas; Kennedy sofisticou a gravação, dotando-a de um aparato montado pelo Serviço Secreto. Parte de suas conversas pode hoje ser ouvida por qualquer pessoa; estão em CD e em texto no livro *The presidential recordings*, volumes 1-3, à venda nos EUA (US\$ 165). A primeira gravação feita por ele teve o Brasil como tema, numa reunião em 23 de julho de 1962. Participaram, além do presidente, o seu assessor Richard Goodwin e o embaixador dos EUA no Brasil, Lincoln Gordon. Eles trataram, entre outras coisas, das eleições no Brasil, que seriam realizadas em outubro daquele ano. A comparam, em importância, às eleições italianas de 1948, quando os comunistas eram favoritos e os EUA interferiram secretamente com recursos e pessoal para impedir a vitória deles (conseguiram). Na conversa Kennedy espanta-se com o total de dólares que seriam empregados nas eleições do Brasil: "É muito dinheiro para uma eleição". Há partes originalmente suprimidas do diálogo, por serem consideradas ainda impróprias para divulgação. Veja alguns trechos abaixo:

Kennedy: Os comunistas são fortes [no Brasil]?

[Lincoln] Gordon: Como partido, são fracos.

(...)

Kennedy: Mas agora eles ganharam boa parte da esquerda?

Gordon: Boa parte. Eles hoje ocupam postos chave e estão-se organizando...

Kennedy: Goulart lhes dá proteção?

Gordon: Ele os protege tanto no governo quanto nos sindicatos.

(...)

Kennedy: Os moderados estão muito desanimados no Brasil?

Gordon: Não a ponto de desistir. Estão muito descontentes. (...) Aluizio Alves [governador do Rio Grande do Norte] quer organizar um centro forte, levemente de esquerda. Acho que devemos apoiar totalmente a idéia.

[nesta parte, seis segundos da conversa são suprimidos, considerados "sigilosos"]

Gordon: (...) Não podemos mais ser complacentes. Creio que devemos fazer mais e provavelmente teremos de fazer mais com um pouco menos de preocupação sobre possíveis desperdícios e perda do controle [da situação]. (...) Há uma organização, o Ipes, por exemplo, [inaudível] progressista, que precisa de ajuda financeira; ela tem [inaudível] apoio e eu acho que devíamos ajudá-la.

[Richard] Goodwin: Acho que as eleições podem ser decisivas. O Linc [Gordon] as compara às eleições italianas de 1948

Kennedy: Eu sei. Quanto é que vamos investir nisso?

Gordon: Nesse caso, creio que alguns milhões de dólares.

[aqui foram cortados sete segundos de diálogo também considerados "sigilosos"]

Kennedy: É muito dinheiro. Sabe como é, aqui, numa campanha presidencial, gasta-se mais ou menos 12 [milhões de dólares]. E [com] nossos custos... já são US\$ 8 milhões. É muito dinheiro para uma eleição.

Gordon: Exato.

Kennedy: (inaudível)

Kennedy [dirigindo-se a Gordon]: Bem, isso já está sendo gasto no momento? Você já está levando isso adiante?

[39 segundos "sigilosos" são suprimidos nesta parte]

(...)

Gordon: Acho que há algo que podemos fazer em relação a Goulart como parte de uma estratégia geral. Gostaria de alertar o sr. sobre a possibilidade de uma ação militar. Há uma grande probabilidade de isso acontecer".

Anexo III

Compromissos da ajuda externa estadunidense total e por região (1949-1970) (em milhões de dólares)

ANO	TOTAL	Oriente Médio e Índia	América Latina	Europa	Extremo Oriente e Sudeste Asiático	Vietnã	África	Não Regional
1949	6.137	228	-	5.684	225	-	-	-
1950	3.624	249	-	3.375	-	-	-	-
1951	2.579	211	-	2.210	158	-	-	-
1952	1.854	405	19	1.287	143	-	-	-
1953	1.849	363	18	1.249	219	-	-	-
1954	2.073	396	27	599	1.051	-	-	-
1955	1.619	465	45	198	911	-	-	-
1956	1.470	439	72	109	765	-	13	72
1957	1.534	411	79	107	810	-	61	66
1958	1.342	350	70	82	611	-	73	154
1959	1.778	649	103	131	700	-	116	79
1960	1.775	703	96	105	601	-	169	100
1961	2.080	757	258	93	533	-	271	170
1962	2.539	1.124	477	17	399	-	313	209
1963	2.432	947	556	-	443	-	261	225
1964	2.271	843	627	-	351	-	202	247
1965	2.178	694	588	-	225	225	162	283
1966	2.665	663	684	-	266	593	177	281
1967	2.419	573	574	-	276	494	205	297
1968	2.178	533	533	-	241	400	160	311
1969	1.690	373	326	-	212	314	154	311
1970	1.877	405	422	-	192	366	155	338

Fonte: U. S. Agency for International Development Operations Report. Junho, 1974 in RIBEIRO, 2006:382.

Nota: A tabela leva em conta apenas a ação das agências estadunidenses de desenvolvimento, sem considerar os programas bilaterais tipo *Alimentos para a Paz*, etc.

Anexo IV

Entrevista com ex-secretário estadual de educação de Pernambuco

Germano Coelho

Fonte: DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *O plano de Kennedy para o Nordeste*. Caderno Especial, 30 de agosto de 2006.

Entrevista [Germano Coelho]

Diario de Pernambuco: Vamos começar tirando uma dúvida: naquela época o senhor era anti-americano?

Germano Coelho: Eu, anti-americano? Sabe qual era o meu livro de cabeceira, um livro que influenciou tanto a minha vida? Breviário de um homem de bem, de Benjamin Franklin, um dos que assinaram a Constituição americana. Posso ser anti-americano se um dos livros que mais influenciaram minha vida foi o de Benjamin Franklin?!... Naqueles tempos o que eu via era que os americanos estavam aqui cometendo um crime contra o Brasil.

Diario: Quando na reunião com o embaixador Lincoln Gordon o senhor disse "Calamos o imperialismo americano"...

Germano: Há dois campos nos Estados Unidos. O campo do atual presidente Bush, que é um campo que se faz entendido pela força, pela violência, pelas armas, e o campo com o qual eu me identifico, da constituição americana de 1787, o campo de Roosevelt, da luta pela liberdade, democrática, do New Deal, o campo das chamadas public corporations [corporações públicas]...

Diario: Como era a situação na administração de Pernambuco, quando o senhor assumiu?

Germano: Encontrei a USAID, um órgão do Departamento de Estado dos EUA, com

um controle efetivo da Educação. Havia convênios assinados entre o governo anterior, de Cid Sampaio, diretamente com os americanos. Era uma influência muito. Eles é que tinham recursos para investir e implantar escolas em todo o território.

Diário: Na prática, como se dava esta influência?

Germano: Por exemplo: havia uma escola recém-construída com verbas dos convênios. Eu queria abrir essa escola, colocá-la pra funcionar, mas dependia da liberação do professor Philip Schwab, que era o assessor para educação da USAID no Brasil. Então veja: eu, secretário de educação, queria colocar uma escola para funcionar e não podia. Só com a autorização do professor Schwab. E aí eu comecei a me documentar. Mandava ofício para o professor Schwab para a abertura de tal escola, recebia ofício dele comunicando porque não podia... Fui juntando documentação, provando que eu era secretário de educação mas o Estado não tinha mais o poder quanto à educação.

Diário: Como era o funcionamento da USAID em relação à secretaria de educação?

Germano: Eles possuíam muitos recursos. Havia profissionais locais que preferiam trabalhar para eles, porque pagavam melhor. Naquela época nós queríamos alugar um prédio para mudar a sede da secretaria da educação. Íamos alugar um prédio de oito andares, que fica no Bairro do Recife, em frente ao prédio atual do Banco do Brasil. Mas a USAID chegou primeiro e alugou o prédio. Quer dizer, o lugar que daria para [sediar] a secretaria de educação foi o lugar em que eles ficaram. Por aí você vê a dimensão da estrutura deles. Era um escritório enorme. Não tratava só de Pernambuco, mas do Nordeste inteiro.

Diário: Como foram os trabalhos da comissão encarregada de investigar os convênios?

Germano: Nenhum de nós, era filiado a partido. Reunimos um grande material. Mandei buscar os documentos na União Pan-Americana [entidade sediada nos EUA, que guardava a documentação dos convênios]. Em inglês e português. Tinha de comparar nos dois idiomas, comparar o sentido. Porque aí você podia captar mais a dominação.

Diário: O que vocês descobriram?

Germano: O problema não era só Pernambuco, não. A gente descobriu que Aluísio Alves, do Rio Grande do Norte, tinha convênio assinado com o presidente Kennedy. Que Petrônio Portela, do Piauí, tinha convênio assinado... Ora, nenhum estado-membro pode assinar convênio com uma nação estrangeira. Só quem pode assinar convênio com outra nação são os países. O Brasil. Então, eles passaram por cima do governo de João Goulart.

Diario: Mas estes convênios dos outros estados já era uma coisa conhecida no Brasil, não? Eram acordos abertos, com solenidades...

Germano: É, mas isso se conhecia fragmentadamente. Não da forma que a gente mostrou.

Diario: Qual foi o problema mais grave que vocês descobriram?

Germano: Fizemos um levantamento detalhado sobre quem era o governador, a que partido pertencia e quanto recebera. Quando concluímos o levantamento, estava lá: todos os governadores eram da UDN, que fazia oposição a João Goulart. E havia um "Acordo do Nordeste", mas o estado que mais recebera recursos fora a Guanabara, de Carlos Lacerda, também da UDN, e que era o nome da oposição, apoiado pelos americanos, para disputar a presidência em 1965. O que você tinha ali era uma articulação clara. Recursos para governadores contrários a João Goulart e, dentre estes, o mais beneficiado era exatamente aquele que iria disputar a presidência. Era uma invasão silenciosa. Uma articulação política interna feita por uma nação estrangeira. Uma coisa gravíssima. Afrontava a soberania do Brasil.

Diario: Esse quadro, inteiro, era desconhecido no Brasil? Foi a primeira vez que esta situação foi mostrada dessa forma?

Germano: Foi, era algo desconhecido no Brasil. Tudo o que se tinha era informação dispersa, fragmentada. O Inquérito que nós fizemos mostrou a dimensão do problema. Eu fui a Brasília, levei o resultado ao ministro da Justiça, João Mangabeira. Olhe o que João Mangabeira disse [em tom solene]: "Só podia vir de Pernambuco. Vocês estão

defendendo a Federação! Nunca se viu uma coisa dessas, um estado-membro assinar acordo com uma nação estrangeira!". Fui também ao ex-presidente Juscelino Kubitschek, que tinha muito prestígio com Kennedy. Conteí o que estava acontecendo, deixei o texto do inquérito lá. Três dias depois ele deu entrevista dizendo: "Pernambuco tem razão. A Aliança para o Progresso precisa ser revista".

Anexo V

Entrevista com a professora Martha Huggins

Fonte: DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *O plano de Kennedy para o Nordeste*. Caderno Especial, 30 de agosto de 2006.

Martha Huggins é professora de Estudos Latino-Americanos e Sociologia na Universidade de Tulane, em Nova Orleans (EUA), de onde concedeu - em português - a entrevista abaixo:

Entrevista [Martha Huggins]

Diário de Pernambuco: O que despertou o seu interesse por este tema, da cooperação policial entre os EUA e a América Latina?

Martha Huggins: É uma história interessante. Em 1975, quando eu fazia pesquisas para o meu primeiro livro - *From slavery to Vagrancy in Brazil* [lançado nos EUA em 1984, mas nunca publicado em português] -, sobre a repressão contra escravos e homens livres no fim da escravidão em Pernambuco, conheci um integrante da Polícia Civil que recebera treinamento nos Estados Unidos, no Grupo Especial de Contra-Insurgência. Vi na parede da sala dele, em 1976, um diploma da AID. Resolvi naquele momento que, após terminar o livro no qual estava trabalhando, iria investigar o programa da AID. Em 1989, durante a pesquisa, li uma reportagem que listava os torturadores que haviam atuado durante o regime militar. O nome do policial de Pernambuco, que eu entrevistara em 1976, estava lá. Em 1993, quando fazia a pesquisa para o novo livro, *Operários da Violência*, tentei entrevistá-lo novamente. Ele não aceitou. Neste ano, 1993, ele estava no fim de carreira e ocupava um cargo oficial no DETRAN.

Diário: Qual o nome dele?

Huggins: Não posso revelar. A ética da pesquisa não me permite.

Diario: Houve outros policiais do Nordeste que participaram desses cursos? Eles ascenderam na carreira depois desses cursos?

Huggins: Sim, houve. Em 1993 eu entrevistei dois no quartel do Derby, em 1993. Os dois progrediram na carreira depois do curso. A maioria dos policiais que entrevistei, aí incluídos todos os dos outros estados, teve melhoria na carreira. Constatei isso também através dos dados da pesquisa.

Diario: A ação do Grupo Especial de Contra-Insurreição (CI) surgiu no Governo Kennedy, período em que o Nordeste estava sob forte tensão social. Como foi a relação com o Nordeste, nesta área policial, durante esta época?

Huggins: No Nordeste a ação do CI foi mais no sentido da colaboração entre o exército brasileiro e os EUA. Se a situação ficasse de alguma forma fora do controle a estratégia do CI exigia a entrada do exército, fosse sozinho ou em colaboração com os Estados Unidos.

Diario: Toda essa intervenção policial dos EUA não acontece mais? Ou continua acontecendo disfarçada sob outro nome?

Huggins: Grande pergunta. Sim, continua acontecendo. Agora, a penetração da polícia dos EUA nos países em desenvolvimento continua de várias formas. Existem programas de diversas agências dos Estados Unidos. É o que estou pesquisando no momento. Hoje em dia existem agências e pessoas não-governamentais atuando na área de treinamento de policiais internacionais. Neste modelo, corporações dos Estados Unidos recebem orçamento do próprio Estados Unidos - do Pentágono, principalmente - e atuam como "agência privada", criando uma situação muito perigosa e praticamente não-transparente.

Diario: Qual a participação do FBI nesse processo?

Huggins: A partir da década de 1990 o FBI entrou de novo na área de treinamento de polícias estrangeiras, e tem hoje um escritório no Rio - de novo, como nas décadas de

1930, 40 e, acho, 50. Eu não ficaria surpresa se o FBI estivesse atuando hoje em Pernambuco na área de treinamento da polícia estadual. Hoje em dia o Departamento de Estado dos Estados Unidos tem programas que usam o FBI para promover treinamento policial.

Anexo VI

Ajuda estadunidense aos países latino-americanos em ordem decedente (1950-1972) (em milhões de dólares)

País	Valor	Percentual
1. Brasil	1.453,1	25,3
2. Colômbia	971,7	16,9
3. Chile	649,7	11,3
4. Bolívia	460,6	8,0
5. Rep. Dominicana	350,2	6,1
6. Peru	226,7	3,9
7. Panamá	208,5	3,6
8. Guatemala	206,4	3,6
9. Equador	181,8	3,2
10. Nicarágua	148,5	2,6
11. Argentina	135,9	2,4
12. Honduras	125,9	2,2
13. Costa Rica	115,4	2,0
14. El Salvador	100,4	1,7
15. Paraguai	98,4	1,7
16. Haiti	87,4	1,5
17. México	78,9	1,4
18. Venezuela	72,0	1,2
19. Uruguai	71,9	1,2
10. Cuba	3,3	-

Fonte: U. S. Agency for International Development Operations Report. Junho, 1974 *in* RIBEIRO, 2006:383.

Nota: Os valores consignados referem-se apenas à ajuda da USAID e de suas congêneres anteriores. Não estão computados os valores referentes aos outros programas bilaterais ou multilaterais.

Anexo VII

Colaboradores do IPES e dos quadros governamentais pós-1964

NOME	ATUAÇÃO NO IPES	ATUAÇÃO NO ESTADO
Golbery do Couto e Silva	Chefe do Grupo de Pesquisas; participou como debatedor do fórum educacional.	Ministro-Chefe do SNI no Governo Castello Branco; membro da ESG; Ministro-Chefe da Casa Civil no Governo Geisel.
Luís Gonzaga do Nascimento e Silva	Conferencista do fórum educacional; responsável pela conferência-síntese: "Fundamentos para uma política educacional brasileira".	Presidente do BNH e Ministro do Trabalho no Governo Castello Branco; Ministro da Previdência Social no Governo Geisel.
Roberto Campos	Participou do fórum educacional como conferencista em diversos cursos do IPES.	Ministro do Planejamento no Governo Castello Branco; Embaixador em Londres no Governo Geisel.
Mário Henrique Simonsen	Coordenador do Grupo de Estudos como economista; participou do fórum educacional como debatedor.	Presidente da Fundação MOBRAF no Governo Costa e Silva; Ministro da Fazenda no Governo Geisel.
Fernando Bastos D'Ávila	Conferencista do fórum: "A educação que nos convém".	Integrante do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária no Governo Costa e Silva; conferencista da ESG; membro do Conselho do Planejamento do Governo Castello Branco.
Suzana Gonçalves	Conferencista do fórum: "A educação que nos convém".	Diretora da CAPES, órgão do MEC, no governo Médici.
Nair Fontes Abu-Mehry	Conferencista do fórum: "A educação que nos convém".	Membro do Conselho Federal de Educação.
Raymundo Padilha	Conferencista do fórum: "A educação que nos convém"; elemento de confiança do IPES no Congresso Nacional.	Deputado da ARENA; Governador do Est. do Rio 1971-75; redator do Projeto do FNDE.
Paulo de Assis Ribeiro	Chefe do Grupo de Estudos; conferencista e relator do fórum "A educação que nos convém".	Presidente do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária no Governo Castello Branco.
Rubens Porto	Colaborador do IPES.	Membro do Grupo Permanente do Planejamento do Ensino Superior: acordos MEC/USAID.
Cândido Paula Machado	Membro do IPES; um dos financiadores do fórum "A educação que nos convém", através do Jockey Club Brasileiro; participou dos debates do fórum.	Como membro do Sindicato Nacional dos Editores, foi um dos signatários do acordo MEC/SNEL/USAID para auxílios a publicações técnicas, científicas e educacionais.
Alvanir Bezerra de Carvalho	Participou dos debates do fórum: "A educação que nos convém".	Integrou a 1ª. Equipe de Planejamento do Ensino Superior criada pelo acordo MEC/USAID em junho de 1965.
João Paulo de Almeida Magalhães	Um dos debatedores convidados mais atuantes no fórum: "A educação que nos convém".	Membro da Equipe Brasileira do Grupo Permanente do Planejamento do Ensino Superior: acordo MEC/USAID.
Heitor Moreira Herrera	Um dos fundadores do IPES; participou do fórum: "A educação que nos convém" como debatedor.	Membro do Grupo de Planejamento do Ensino Superior: acordo MEC/USAID; membro da Escola Superior de Guerra.
Leônidas Sobrião Porto	Debatedor convidado do fórum; "A educação que nos convém".	Membro do Conselho Estadual de Educação do Est. da Guanabara.
Oscar de Oliveira	Debatedor convidado do fórum: "A educação que nos convém"; membro do IPES.	Presidente da Companhia Vale do Rio Doce, no governo Castello Branco.
Peri Porto	Colaborador do IPES no simpósio sobre a Reforma da Educação (1964); foi debatedor e colaborador na síntese dos trabalhos do fórum: "A educação que nos convém".	Diretor da Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), criada pelos acordos MEC/USAID; do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN); colaborador de Roberto Campos na elaboração do PAEG.

Fonte: Souza, 1981:203-204.

Anexo VIII

LOPES, Lucas. *Universidade, tecnologia, empresa. In IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. A educação de nos convém.* Fórum realizado em out./nov. de 1968. Rio de Janeiro, APEC, 1969, p. 119.

UMA TESE DE SPENGLER

É significativo que no início da década de 40, quando, pela primeira vez me assomei ao palco da vida pública, fosse buscar uma página de ensaios de Oswald Spengler, emocional e grandiloquente, para ilustrar meu discurso de posse no cargo de Secretário de Agricultura e Indústria de meu Estado.

“Apontando no espírito fáustico dos povos nórdicos a razão de ser de sua enorme superioridade política, militar, econômica e de toda sorte sobre outros povos, Spengler lembra em ‘O Homem e a Técnica’ como as grandes indústrias foram criadas sobre as jazidas de carvão e porque os povos brancos que as ocupavam se tornaram os senhores do mundo”.

“Carvão existia também em outras partes, dizia Spengler, mas somente o engenheiro ‘branco’ o pudera descobrir. Nós tínhamos posse exclusiva não só dos materiais, mas também dos métodos e dos cérebros capazes de dar-lhes aplicação”.

“Os parques industriais se formaram não somente porque estavam sobre as jazidas de carvão, mas também porque gravitavam em torno de centros universitários e núcleos de investigação filosófica e científica,” onde se aprendia a “encarcerar a natureza e inquiri-la em aparelhos de tortura, com alavancas e engrenagens”.

“O lastro cultural que se acumulara de geração em geração, nos conventos e nas universidades, conduziria ao progresso científico que ensinava a construção de máquinas e instrumentos. Como consequência da acumulação de saber que os povos nórdicos haviam transformado em monopólio de ciência experimental, devia formar-se o monopólio inquebrantável de poder e riqueza”.

“Entretanto, lembra Spengler, a vontade do poder começa a cometer erros decisivos. Em vez de manter secreto o saber técnico, o maior tesouro que os povos brancos possuíam, foi oferecido a todo o mundo orgulhosamente, em todas as escolas superiores, pela palavra e por escrito, e se aceitava com orgulhosa satisfação a admiração dos ‘índios’ e dos ‘japoneses’... Em lugar de exportar exclusivamente produtos, começaram a exportar processos secretos, métodos, engenheiros e organizadores... Todos os ‘homens de cor’ penetram o segredo das nossa força, o compreendem e o aproveitam”.

“Onde quer que haja carvão, petróleo e forças hidráulicas pode-se forjar uma nova arma contra o coração da cultura fáustica. Começa então a vingança do mundo explorado contra seus senhores. Com as numerosíssimas mãos dos homens de cor, que trabalham tão habilmente como a dos brancos e com muito menores pretensões, abalam-se as bases da organização econômica dos brancos”.

Assim falava *Oswald Spengler*, o profeta da decadência do Ocidente, que imaginava assistir a decrepitude da cultura ocidental, quando nos laboratórios, nas universidades e nas fábricas já se construía uma nova era, em que a ciência e a tecnologia seriam instrumentos de enriquecimento coletivo e de poder.

Anexo IX

Relação de documentos

Documento	Fonte
Ata de Bogotá	OEA. <i>Documentos da Aliança para o Progresso</i> . Organização dos Estados Americanos, s/d.
Declaração aos povos da América	OEA. <i>Documentos da Aliança para o Progresso</i> . Organização dos Estados Americanos, s/d.
Carta de Punta del Este – Aliança para o Progresso	DREIER, John C. (org). <i>A Aliança para o Progresso – problemas e perspectivas</i> . Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1962. ou OEA. <i>Documentos da Aliança para o Progresso</i> . Organização dos Estados Americanos, s/d.
Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso	INEP, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 37, n. 86, p. 125-128, abr./jun./1962.
Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social – Educação	BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. <i>Plano decenal de desenvolvimento econômico e social: Educação (I) e (II) – Diagnóstico Preliminar</i> . Rio de Janeiro, EPEA, 1966, e; BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. <i>Plano decenal de desenvolvimento econômico e social: desenvolvimento social, educação e mão-de-obra</i> . Rio de Janeiro, EPEA, 1967.
Acordos MEC/USAID	Bibliografia informada no item 3.2 desta dissertação
Relatório Atcon (Reforma Universitária)	ATCON, Rudolph. <i>Rumos à reformulação estrutural da universidade brasileira</i> . Rio de Janeiro, MEC, 1965.
Relatório Meira Mattos (Reforma Universitária)	FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. <i>Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos</i> . São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1991.
Relatório Pearson (Relatório da Comissão de Desenvolvimento Internacional)	PEARSON, Lester B. <i>Sócios no progresso – relatório da comissão do desenvolvimento internacional</i> . Rio de Janeiro, APEC, 1971.
Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior - EAPES - (Acordo MEC-USAID)	BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. <i>Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior</i> . Rio de Janeiro, MEC, 1969.

Anexo X

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 37ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 1996.

Nas últimas 90 noites do ano de 1970, conforme narra o próprio autor, menos de três anos antes do golpe militar no Uruguai, que o levaria ao exílio de seu país, o escritor Eduardo Galeano escreve o clássico *As Veias Abertas da América Latina*, e em sua introdução, sentencia o que segue:

Em princípios de novembro de 1968, Richard Nixon comprovou em voz alta que a Aliança para o Progresso havia cumprido sete anos de vida e, entretanto, agravaram-se a desnutrição e a escassez de alimentos na América Latina. Poucos meses antes, em abril, George W. Ball escrevia em *life*: “Pelo menos durante as próximas décadas, o descontentamento das nações pobres não significará uma ameaça de destruição do mundo. Por mais vergonhoso que seja, o mundo tem vivido, durante gerações, dois terços pobre e um terço rico. Por mais injusto que seja, é limitado o poder dos países pobres”. Ball encabeçada a delegação dos Estados Unidos na Primeira Conferência de Comércio e Desenvolvimento em Genebra, e votara contra nove dos doze princípios gerais aprovados pela Conferência, com o objetivo de avaliar as desvantagens dos países subdesenvolvidos no comércio internacional.

São secretas as matanças da miséria na América Latina; em cada ano explodem, silenciosamente, sem qualquer estrépido, três bombas de Hiroxima sobre estes povos, que têm o costume de sofrer de dentes cerrados. Esta violência sistemática e real continua aumentando: seus crimes não se difundem na imprensa marrom, mas sim nas estatísticas da FAO. Ball diz que a impunidade ainda é possível, porque os pobres não podem desencadear uma guerra mundial, porém o Império se preocupa: incapaz de multiplicar os pães, faz de tudo para suprimir os comensais. “Combata a pobreza, mate um mendigo!”, rabiscou um mestre do humor negro nos muros da cidade de La Paz. O que propõem os herdeiros de Malthus senão matar todos os próximos mendigos antes que nasçam? Robert McNamara, o presidente do Banco Mundial, que tinha sido presidente da Ford e secretário de Defesa, afirma que a explosão demográfica constitui o maior obstáculo para o progresso da América Latina e anuncia que o Banco Mundial dá prioridade, em seus empréstimos, aos países que realizam planos para controle de natalidade. McNamara comprova, com pesar, que os cérebros dos pobres pensam 25% a menos, e os tecnocratas do Banco Mundial (que já nasceram) fazem zumbir os computadores e geram complicadíssimas teses sobre as vantagens de não nascer. “Se um país em desenvolvimento, que tem uma renda média *per capita* entre 150 e 200

dólares anuais, consegue reduzir sua fertilidade em 50% num período de 25 anos, ao cabo de 30 anos sua renda *per capita* será superior pelo menos em 40% ao nível que teria alcançado mantendo sua fertilidade, e duas vezes mais elevado ao fim de 60 anos”. Assegura um dos documentos do organismo. Torna-se célebre a frase de Lyndon Johnson: “Cinco dólares investidos contra o crescimento da população são mais eficazes do que cem dólares investidos em desenvolvimento econômico”. Dwight Eisenhower prognosticou que, se os habitantes da Terra continuassem multiplicando-se no mesmo ritmo, não só se intensificaria o perigo de uma revolução, mas também se produziria “uma degradação do nível de vida de todos os povos, *o nosso inclusive*”.

Os Estados Unidos não sofrem dentro de suas fronteiras, o problema da explosão demográfica, mas se preocupam, como ninguém, em difundir e impor, nos quatro pontos cardiais, a planificação familiar. Não somente o governo: também Rockefeller e a Fundação Ford sofrem pesadelos com milhões de crianças que avançam, como lagostas, partindo dos horizontes do Terceiro Mundo. Platão e Aristóteles haviam se ocupado do tema antes de Malthus e McNamara; contudo, em nossos tempos, toda essa ofensiva universal cumpre uma função bem definida: propõe-se justificar a desigual distribuição de renda entre os países e as classe sociais, convencer aos pobres que a pobreza é resultado dos filhos que não se evitam e pôr um dique ao avanço da fúria das massas em movimento e em rebelião. Os dispositivos intra-uterinos competem com as bombas e as metralhadoras, no Sudeste asiático, no esforço para deter o crescimento da população no Vietnã. *Na América Latina é mais higiênico e eficaz matar os guerrilheiros nos úteros do que nas serras ou nas ruas.* Diversas missões norte-americanas esterilizaram milhões de mulheres na Amazônia, apesar de ser esta a zona habitável mais deserta do planeta. Na maior parte dos países latino-americanos não sobre gente: ao contrário, falta. O Brasil tem 38 vezes menos habitantes por quilometro quadrado do que a Bélgica; Paraguai, 49 vezes menos do que a Inglaterra; Peru, 32 vezes menos do que o Japão. Haiti e El Salvador, formigueiros humanos da América Latina, têm densidade populacional menor do que a Itália. Os pretextos invocados ofendem a inteligência; as intenções reais inflamam a indignação. Afinal, não menos da metade dos territórios da Bolívia, Brasil, Chile, Equador, Paraguai e Venezuela está habitada por ninguém. Nenhuma população latino-americana cresce menos do que a do Uruguai, país de velhos; entretanto nenhuma outra nação tem sido tão castigada, por uma crise que parece arrastá-la aos últimos círculos dos infernos. O Uruguai está vazio e seus campos férteis poderiam dar de comer a uma população infinitamente maior do que a que hoje sofre, sobre seu solo, tantas penúrias.

Há mais de um século, um chanceler da Guatemala tinha sentenciado profeticamente: “Seria curioso que do seio dos Estados Unidos, de onde nos vem o mal, nascesse também o remédio”. Morta e enterrada a Aliança para o Progresso, o Império propõe

agora, com mais pânico do que generosidade, resolver os problemas da América Latina, eliminado de antemão os latino-americanos. Em Washington, já há motivos para suspeitar que os povos pobres não *preferem* ser pobres. Mas não se pode querer o fim sem querer os meios; aqueles que negam a libertação da América Latina, negam também nosso único renascimento possível, e de passagem absolvem as estruturas vigentes. Os jovens multiplicam-se, levantam-se, escutam: o que lhes oferece a voz do sistema? O sistema fala uma linguagem surrealista; propõem evitar os nascimentos nestas terras vazias; diz que faltam capitais em países onde estes sobram, mas são desperdiçados; chama de *ajuda* a ortopedia deformante dos empréstimos e à drenagem de riquezas que os investimentos estrangeiros provocam; convoca os latifundiários a realizarem a reforma agrária, a oligarquia para pôr em prática a justiça social. A luta de classes não existe – decreta-se –, mais que por culpa dos agentes forâneos que a fomentam; em troca existem as classes sociais, e se chama a opressão de umas por outras de estilo ocidental de vida. As expedições criminosas dos *marines* Têm por objetivo restabelecer a ordem e a paz social, e as ditaduras fiéis a Washington fundam nos cárceres o estado de direito, proibem as greves e aniquilam os sindicatos para proteger a liberdade de trabalho.

Tudo nos é proibido, a não ser cruzarmos os braços? A pobreza não está escrita nos astros; o subdesenvolvimento não é fruto de um obscuro desígnio de Deus. As classes dominantes põem as barbas de molho, e ao mesmo tempo anunciam o inferno para todos. De certo modo, a direita tem razão quando se identifica com a tranqüilidade e a ordem; é a ordem, de fato, da cotidiana humilhação das maiorias, mas ordem em última análise; a tranqüilidade que a injustiça continue sendo injusta e a fome faminta. Se o futuro se transforma numa caixa de surpresas, o conservador grita, com toda a razão: “Traíram-me”. E os ideólogos da impotência, os escravos, que olham a si mesmo com os olhos do dono, não demoram a escutar seus clamores. A Águia de Bronze do *Maine*, derrubada no dia da vitória da revolução cubana, jaz agora abandonada, com as asas quebradas sob o portal do bairro velho de La Habana. A partir de Cuba, outros países iniciaram, por vias distintas e com meios distintos, a experiência da mudança; a perpetuação da ordem atual das coisas é a perpetuação do crime. *Recuperar os bens que sempre foram usurpados, equivale a recuperar o destino.*

Os fantasmas de todas as revoluções estranguladas ou traídas, ao longo da torturada história latino-americana, emergem nas novas experiências, assim como os tempos presentes, pressentidos e engendrados nas contradições do passado. *A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será.* Por isso, neste livro, que quer oferecer uma história da pilhagem e ao mesmo tempo contar como funcionam os mecanismos atuais de espoliação, aparecem os conquistadores nas caravelas e, próximo, os tecnocratas nos jatos; Hérnan Cortés e os

fuzileiros navais; os corregedores do reino e as missões do Fundo Monetário Internacional; os dividendos dos traficantes de escravos e os lucros da General Motors. Também os heróis derrotados e os heróis de nossos dias, as infâmias e as esperanças mortas e ressuscitadas: os sacrifícios fecundos. Quando Alexander Von Humboldt investigou os costumes dos antigos habitantes indígenas do planalto de Bogotá, soube que os índios chamavam de *quihica* as vítimas das cerimônias rituais. *Quihica* significa *porta*: a morte de cada eleito abria um novo ciclo de cento e oitenta e cinco luas. (Galeano, 1996:16-19).