

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ADNILSON JOSÉ DA SILVA**

**A ÁGUA DO NORTE DEFINIU O VÔO DO CONDOR: POLÍTICA E  
IDEOLOGIA NA FORMAÇÃO ESCOLAR PROFISSIONALIZANTE  
NAS DÉCADAS DE 1930 A 1980**

**CURITIBA**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

S586 Silva, Adnilson José da.

A águia do norte definiu o vôo do condor: política e ideologia  
na formação escolar profissionalizante nas décadas de 1930 a  
1980 / Adnilson José da Silva; orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anita  
Helena Schlesener.

349f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba,  
2017.

1. Ideologia. 2. Políticas educacionais. 3. Formação escolar  
profissionalizante. 4. Imperialismo. 5. Educação cívico-religiosa.  
I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em  
Educação/ Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 379.201

**ADNILSON JOSÉ DA SILVA**

**A ÁGUA DO NORTE DEFINIU O VÔO DO CONDOR: POLÍTICA E  
IDEOLOGIA NA FORMAÇÃO ESCOLAR PROFISSIONALIZANTE  
NAS DÉCADAS DE 1930 A 1980**

Tese apresentada como requisito para qualificação com vistas à obtenção do título de Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.  
Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Anita Helena Schlesener.

**CURITIBA**

**2017**

# Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de julho de 1997, Seção 1, página 14295

## DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

### ATA DO EXAME DE DEFESA DE TESE

Aos três dias do mês de agosto de dois mil e dezessete, foi realizada a sessão de Defesa de Tese de Doutorado intitulada "A águia do norte definiu o vôo do condor: Política e ideologia na formação escolar profissionalizante nas décadas de 1930 a 1980" apresentada por Adnilson José da Silva. Os trabalhos foram iniciados às 14 horas pela Profa. Dra. Anita Helena Schlesener, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição do doutorando. Encerrados os trabalhos às 17 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

*A banca reconhece a qualidade e relevância do trabalho, recomenda assimilação das contribuições e sugere a sua publicação. Além disso, indica a submissão ao prêmio Capes de Tese.*

Profa. Dra. Anita Helena Schlesener — Presidente da Banca

  
Assinatura

*Aprovado*

Conceito

Profa. Dra. Gisele Masson — Membro Titular UEPG

  
Assinatura

*aprovado*

Conceito

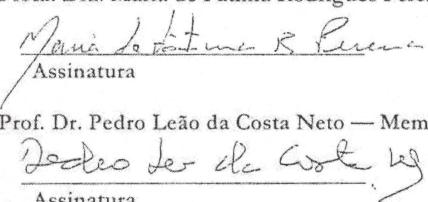
Profa. Dra. Nádia Gaiofatto Gonçalves — Membro Titular UFPR

  
Assinatura

*Aprovado*

Conceito

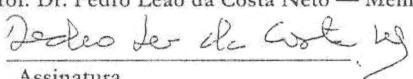
Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira — Membro Titular UTP

  
Assinatura

*Aprovado*

Conceito

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto — Membro Titular UTP

  
Assinatura

*Aprovado*

Conceito

Curitiba, 3 de agosto de 2017.

  
Profa. Dra. Anita Helena Schlesener  
Presidente da Banca

## **DEDICATÓRIA**

A todas as pessoas que lutam por uma educação pública, gratuita, de qualidade, laica e livre. A sua luta ilumina esses dias sombrios.

## **AGRADECIMENTOS**

À Silvana, minha amada esposa, por todo o suporte que me dá durante o processo de doutoramento e sempre.

Aos nossos filhos Matheus e Felipe, pela companhia e compreensão diante das limitações.

À Professora Doutora Anita Helena Schlesener, pelos sábios ensinamentos, pela rigorosa orientação e pelo exemplo inspirador.

A Darlan e Gilson, meus amigos e muito bons companheiros.

A Antenor e Altair, formadores e militantes.

Aos colegas de turma, pela companhia e provação mútua.

Às trabalhadoras e trabalhadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, pela acolhida, cuidado e acompanhamento.

## Epígrafe

Ah, homens de pensamento!  
Não sabereis nunca o quanto  
    Aquele humilde operário  
    Soube naquele momento.  
        Naquela casa vazia  
        Que ele mesmo levantara  
        Um mundo novo nascia  
        De que sequer suspeitava.  
            O operário emocionado  
            Olhou sua própria mão,  
            Sua rude mão de operário  
            De operário em construção.  
                E olhando bem para ela  
                Teve um segundo a impressão  
                De que não havia no mundo  
                Coisa que fosse mais bela.

(“O operário em construção”, Vinícius de Moraes)

## RESUMO

A pesquisa cujos resultados são aqui apresentados constatou a asserção marxiana de que a história, afinal, é predominantemente a história da luta de classes. Balizaram esta pesquisa os objetivos de buscar evidências da coerência entre fundamentos do desenvolvimento econômico exarados dos âmbitos governamentais e acadêmicos dos Estados Unidos da América (EUA) e políticas econômicas implementadas no Brasil nas décadas de 1930 a 1980; identificar alinhamentos do Brasil com os EUA também em setores da vida política e cultural que favorecessem ideologicamente o projeto imperialista expresso no taylorismo/fordismo; apurar, nas relações entre EUA e Brasil, a ocorrência de fundamentos educacionais geradores de subalternidade entre os trabalhadores brasileiros; verificar se, havendo influência ideológica, materializou-se a ideologia imperialista na legislação própria das políticas educacionais brasileiras voltadas para a formação escolar profissionalizante no nível médio de ensino. O referencial teórico adotado foi o materialismo histórico, uma vez que a pesquisa buscou compreender a materialização da ideologia imperialista na legislação educacional brasileira deslindando a hegemonia do taylorismo/fordismo como princípio regulador do trabalho e da sociedade em três blocos históricos orgânicos que se estendem da década de 1930 à de 1980. Tal bloco abrigou transações internacionais desde supostas ajudas econômicas até consórcios militares. Orgânicas às doutrinas políticas que foram enunciadas pelos presidentes dos EUA e à literatura clássica do liberalismo econômico, obras que tratam da racionalização da produção, da formação de trabalhadores segundo a teoria do capital humano e do desenvolvimentismo etapista que ranqueou nações conforme os seus respectivos níveis de industrialização deram suporte acadêmico à ideologia subjacente na legislação sobre a formação escolar profissionalizante no Brasil, independentemente do regime de governo em vigor e da filiação partidária dos governantes. No contexto dessa formação configurou-se um perfil considerado adequado ao trabalhador brasileiro, o qual sintetizou, além de treinamento para funções operacionais no sistema produtivo predominantemente estrangeiro, também aspectos do cristianismo integrista e do civismo militarista. O capitalismo e setores hegemônicos do cristianismo tornaram-se orgânicos e tiveram expressão própria na doutrina de segurança nacional estimulando e beneficiando-se de perspectivas conservadoras como o anticomunismo. Estabeleceu-se na legislação educacional e em dispositivos governamentais a ela vinculados uma formação cívico-religiosa avessa ao ideário comunista, logo, preventiva à revolução entre a classe trabalhadora.

**Palavras-chave:** ideologia; políticas educacionais; formação escolar profissionalizante; imperialismo; educação cívico-religiosa.

## ABSTRACT

The research results which are presented here corroborated the Marxian assertion that the history is mainly class struggle. This research was guided by the objectives of finding evidences between the fundaments of economic development registered on the governmental and academic scopes in the United States of America (USA) and economic policies implemented in Brazil between the decades of 1930 to 1980; identifying alignments between Brazil and USA also in sectors of political and cultural range which could support the imperialist project expressed in Taylorism/Fordism; finding, in the relations between USA and Brazil, occurrences of educational fundamentals which generates subalternity among the Brazilian workers; verify if, having ideologic influence, the imperialist ideology materialized itself in the legislation of the Brazilian educational policies focused on the vocational training at the secondary level of education. The theoretical reference used was the historical materialism, since this research sought comprehend the materialization of the imperialist ideology on the Brazilian educational legislation, unpinning the supremacy of the Taylorism/Fordism as the work and society's regulatory principle between the decades 1930 to 1980. Such block housed international transactions, from supposed economic aids to military consortia. Inherent to the political doctrines that were enunciated by the presidents of the USA and the classic literature of economic liberalism, works about the rationalization of production, the training of workers according to the theory of human capital and statist developmentalism which ranked nations according to its industrialization levels gave academic support to the subjacent ideology in the legislation about vocational training in Brazil, regardless of the regime of government in force and the party affiliation of the rulers. In the context of this formation, a profile was considered appropriate to the Brazilian worker, who synthesized, in addition to training for operational functions in the predominantly foreign productive system, also aspects of fundamentalist Christianity and militaristic civism. Capitalism and hegemonic sectors of Christianity have become organic and have had their own expression in the doctrine of national security by stimulating and benefiting from conservative perspectives such as anti-communism. It was established in the educational legislation and governmental devices for a civic-religious formation averse to the communist ideology, thus, preventive to the revolution among the working class.

**Keywords:** ideology; educational policies; vocational training; imperialism; civic-religious education

## **LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS**

ABE - Associação Brasileira de Educação

ABIFARMA – Associação Brasileira das Indústria Farmacêutica

ALN – Aliança Libertadora Nacional

AI-5 – Artigo Institucional n. 5

AP – Ação Popular

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

CAMDE – Campanha da Mulher pela Democracia

CCC – Comando de Caça aos Comunistas

CCQ - Círculo de Controle de Qualidade

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CELAM - Conselho Episcopal Latino-Americano

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CFE – Conselho Federal de Educação

CFESP - Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional

CIA - Central Intelligence Agency

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNBB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNMC – Comissão Nacional de Moral e Civismo

CNP - Conselho Nacional do Petróleo

CSN - Companhia Siderúrgica Nacional

DEOPS – Departamento de Ordem e Política Social

Dina - Dirección de Inteligencia Nacional

DOI-CODI - Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna

DSN – Doutrina de Segurança Nacional

Embratel – Empresa Brasileira de Telecomunicações

EMC - Educação Moral e Cívica

EPEM - Equipe de Planejamento do Ensino Médio

ESG - Escola Superior de Guerra

ESNI - Escola Nacional de Informação (Chilena)

EUA - Estados Unidos da América

FAO - Fundação das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura

FMI - Fundo Monetário Internacional

GT – Grupo de Trabalho

IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

ITT - International Telephone Telegraph Co.

JID - Junta Interamericana de Defesa

JUC – Juventude Universitária Católica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOEA - Lei Orgânica do Ensino Agrícola

LOEC - Lei Orgânica do Ensino Comercial

LOEI - Lei Orgânica do Ensino Industrial

LSN – Lei de Segurança Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MIT - Instituto de Tecnologia de Massachussets

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OBAN - Operação Bandeirantes

OEA - Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONJ - Organização Nacional da Juventude

ONU - Organização das Nações Unidas

OSPB - Organização Social e Política do Brasil

OSUC – Obras Sociais, Universitárias e Culturais

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PCI – Partido Comunista Italiano

PIB - Produto Interno Bruto

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PREMEN - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

SAT - *Scholastic Aptitude Tests*

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (em 1942)

SNI – Serviço Nacional de Informação

SUMOC - Superintendência da Moeda e do Comércio

TL – Teologia da Libertação

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

UTP/PR - Universidade Tuiuti do Paraná

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: ÍNDICES ANUAIS DA PRODUÇÃO DAS INDÚSTRIAS DE TRANSFORMAÇÃO SEGUNDO OS PRINCIPAIS PRODUTOS – 1940 A 1945 .....	152
TABELA 2: ÍNDICES ANUAIS DA PRODUÇÃO DAS INDÚSTRIAS DE TRANSFORMAÇÃO SEGUNDO OS PRINCIPAIS PRODUTOS – 1940 A 1949 .....	159
TABELA 3: PESSOAL OCUPADO E TRATORES UTILIZADOS NOS ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS RECENSEADOS — 1920-1985 .....	178
TABELA 4: QUANTITATIVOS DA POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA EM 1950 E EVOLUÇÃO EM RELAÇÃO A 1940.....	193
TABELA 5: EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS E CONCLUSÕES DE CURSOS DE 1946 A 1950.....	194
TABELA 6: EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS E CONCLUSÕES DE CURSOS DE 1951 A 1954.....	196
TABELA 7: EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS E CONCLUSÕES DE CURSOS DE 1956 A 1960.....	197
TABELA 8: EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS E CONCLUSÕES DE CURSOS DE 1961 A 1963.....	198
TABELA 9: QUANTITATIVOS DO ANALFABETISMO, DA FREQUÊNCIA ESCOLAR E DAS MATRÍCULAS NO 2º. GRAU ENTRE AS FAIXAS ETÁRIAS DE 15 A 19 ANOS E DE 20 A 24 ANOS, EM 1970 E EM 1976.....	260

TABELA 10: EVOLUÇÃO QUANTITATIVA DE CATEGORIAS DA POPULAÇÃO BRASILEIRA ECONOMICAMENTE ATIVA COM RENDA MENSAL DE DEZ SALÁRIOS OU MAIS DE 1960 A 1980.....	263
TABELA 11: EVOLUÇÃO QUANTITATIVA DE CATEGORIAS DA POPULAÇÃO BRASILEIRA ECONOMICAMENTE ATIVA COM RENDA MENSAL DE CINCO A DEZ SALÁRIOS DE 1960 A 1980.....	265
TABELA 12: EVOLUÇÃO QUANTITATIVA DE CATEGORIAS DA POPULAÇÃO BRASILEIRA ECONOMICAMENTE ATIVA COM RENDA MENSAL DE UM A DOIS SALÁRIOS DE 1960 A 1980.....	263
TABELA 13: POPULAÇÃO BRASILEIRA SEGUNDO AS RELIGIÕES PROFESSADAS, DE 1960 A 1980.....	287

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1: ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO INDUSTRIAL SEGUNDO A LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL N. 4.073/1942.....	170
FIGURA 2: ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO COMERCIAL SEGUNDO A LEI ORGÂNICA DO ENSINO COMERCIAL N. 6.141/1943.....	174
FIGURA 3: ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO AGRÍCOLA SEGUNDO A LEI ORGÂNICA DO ENSINO AGRÍCOLA N. 9.613/1946.....	177

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1: TEMPO DE TRABALHO PARA AQUISIÇÃO DA CESTA BÁSICA DE ALIMENTOS, DE 1970 A 1978.....	269
---	-----

# SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>20</b>
<b>2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DE IDEOLOGIA E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS REVOLUCIONÁRIAS .....</b>	<b>33</b>
2.1 A DENÚNCIA, POR KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS, DO USO DA IDEOLOGIA COMO RECURSO PARA A ALIENAÇÃO .....	35
<i>2.1.1 O contraponto marxiano: a perspectiva pedagógica da onilateralidade.....</i>	42
2.2 O ALERTA DE VLADIMIR LENIN SOBRE A IDEOLOGIA DO IMPERIALISMO .....	47
<i>2.2.1 A educação política para a ordem operária revolucionária.....</i>	54
2.3 A DEFESA, POR ANTONIO GRAMSCI, DE UMA IDEOLOGIA CONTRA-HEGEMÔNICA .....	60
<i>2.3.1 A escola única do trabalho e a ideologia contra-hegemônica.....</i>	67
<b>3 A IDEOLOGIA CAPITALISTA: DIREÇÃO INTELECTUAL E MORAL DESDE A DOUTRINA DO DESTINO MANIFESTO ATÉ O DESENVOLVIMENTISMO DO SÉCULO XX .....</b>	<b>74</b>
3.1 O IMPERIALISMO EMPREGA DOUTRINAS, DÓLARES E FORÇA MILITAR.....	75
3.2 DISSEMINADORES DA IDEOLOGIA EMPRESARIAL CAPITALISTA.....	92
<i>3.2.1 Adam Smith e a divisão do trabalho.....</i>	92
<i>3.2.2 Frederick Taylor e Henry Ford e a regulação do trabalho industrial .....</i>	96
<i>3.2.3 Walt Whitman Rostow e as etapas do desenvolvimento.....</i>	107
<i>3.2.4 Theodore Schultz e a Teoria do Capital Humano.....</i>	117
<i>3.2.5 Frederick Harbison e Charles Myers e a produção de mão de obra para o desenvolvimento.....</i>	122
3.3 CONTRADIÇÕES DA ESCOLA LIBERAL-CAPITALISTA NOS EUA .....	135
<b>4 O QUADRO POLÍTICO E ECONÔMICO BRASILEIRO NAS DÉCADAS DE 1930 A 1960 E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PROFISSIONALIZANTE .....</b>	<b>143</b>
4.1 DE 1937 A 1946: CONTEXTO DA OUTORGA DA PRIMEIRA LEGISLAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO ESCOLAR PROFISSIONALIZANTE NO CONTEXTO DA INVESTIDA CAPITALISTA.....	144
<i>4.1.1 As Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Comercial e do Ensino Agrícola.....</i>	160
4.2 DE 1946 A 1964: INTENSIFICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTISMO E CONSOLIDAÇÃO DA HEGEMONIA ESTADUNIDENSE.....	185
<i>4.2.1 Ocupações profissionais e frequência a cursos de formação profissionalizante.....</i>	192
<b>5 A CONSOLIDAÇÃO DA HEGEMONIA CAPITALISTA NO BRASIL: REGIME MILITAR E MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PROFISSIONALIZANTE .....</b>	<b>203</b>
5.1 A SEGURANÇA NACIONAL E O DESENVOLVIMENTO LIMITADOS, SELETIVOS E DEPENDENTES.....	204
<i>5.1.1 As ordens da águia e os rasantes do condor.....</i>	213
<i>5.1.2 Uma doutrina nacional, porém importada, e seu controverso manual.....</i>	224
<i>5.1.3 Uma Agência para o Desenvolvimento e uma Aliança para o Progresso (alheio).....</i>	243
<i>5.1.4 Trabalho, renda e a Lei n. 5.692/71.....</i>	255
<b>6 MORAL, PATRIOTISMO E INTEGRISMO NA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES BRASILEIROS.....</b>	<b>285</b>

6.1 DEUS E A PÁTRIA NA ESCOLA .....	286
6.2 O INTEGRISMO CATÓLICO E SEU ANTÍPODA .....	302
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>327</b>
<b>8 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>335</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entre os símbolos que identificam valores em todo o continente americano destacam-se duas aves de rapina. Uma delas habita a América do Norte, notadamente os Estados Unidos da América (EUA) e é chamada de águia de cabeça branca (*Haliaeetus leucocephalus*) ou águia do norte. A outra é o condor dos andes (*vultur gryphus*) ou simplesmente condor, que integra a fauna de países localizados na região andina, na América do Sul.

A águia do norte foi adotada como símbolo dos EUA em 1787 durante o congresso continental realizado após a declaração de independência das treze colônias do Reino Unido. Como um espécime exclusivo da América do Norte, simbolizaria a coragem, a força, a longevidade e sobretudo a liberdade que, segundo afirmavam os chamados Pais Fundadores, o novo país sustentaria. Desde então o selo nacional estadunidense apresenta a águia tendo na garra esquerda treze flechas que simbolizam as treze colônias originárias e na garra direita um ramo de oliveira a significar a paz. Sobre a ave a inscrição em latim *e pluribus unum* significa “de muitos, o único” revelando que de várias colônias se fez um país. Vários estados da federação estadunidense incluem a águia do norte em seus brasões, mas é principalmente no brasão do governo federal e nas cédulas e moedas de dólar que ela é mais visualizada.

O condor, por sua vez, é um elemento mitológico das civilizações pré-colombianas, considerado como o imortal guardião do mundo espiritual e condutor dos espíritos à morada dos deuses. Ele integra os símbolos nacionais de países da região andina desde 1834 quando foi inserido nos brasões de armas do Chile e da Colômbia, respectivamente com as inscrições de cunho positivista “Pela razão ou pela força” e “Liberdade e ordem”. O Equador adotou o condor como símbolo oficial em 1845 e a Bolívia em 2004. Nos brasões destes dois últimos não há inscrição. O condor figura em algumas moedas desses países.

Nos séculos XIX e XX as relações entre as américas do Norte e do Sul foram marcadas por investidas da primeira e resistências da segunda nas áreas política, econômica e militar. Tais relações tornaram-se mais conflituosas na medida em que o capitalismo se consolidou e os EUA impuseram a sua hegemonia em nível continental

e mundial através de convencimento e de coerção. Do lado sul-americano, apesar de resistências, predominou a subalternidade. A adoção por governos do cone-sul de políticas imperialistas emanadas dos EUA, visceralmente capitalistas, chegou ao horror do terrorismo de estado em uma operação de orientação militar que levou o nome da ave que os antepassados andinos adotaram como símbolo de vida e de majestade. A águia das armas e do dólar submeteu o condor de alguns pesos, apesar de terem atribuído a este último razão e força pela liberdade e pela ordem. Fez-se o condor concordado com a águia do norte na promoção do imperialismo. A águia do norte executou sua máxima original inversamente apresentando-se como única que se impõe a todos também nos limites das relações entre educação e trabalho.

Nesse quadro a escolarização foi utilizada como recurso para o convencimento em prol do imperialismo. A adoção do capitalismo como ideologia para a educação escolar dos jovens sul-americanos integrou o projeto estrangeiro de hegemonia. No Brasil, que é o foco desta pesquisa, a formação escolar profissionalizante em nível de segundo grau seguiu a mesma orientação. Vale dizer que a águia do norte definiu o voo do condor.

Como na história universal, em todos os períodos em que tradicionalmente se organiza a história do Brasil o trabalho foi, e continua sendo, a prática social que proporciona a manutenção e a evolução das condições materiais de vida. Do extrativismo ao industrialismo as condições reais da existência coletiva foram, e são, reguladas por dispositivos legais que determinam as relações de poder no âmbito do mundo do trabalho impondo as prerrogativas de posse, sejam as de reservas de matérias-primas, as dos meios de produção, as dos complexos comerciais e financeiros ou as da força de trabalho. Por meio de legislações sobre a propriedade privada e sobre as relações de produção, bem como pelo conjunto de leis referentes a segurança e a outros aspectos da vida social vinculados aos dois primeiros objetos (a propriedade privada e o trabalho), os períodos brasileiros colonial, imperial e republicano foram marcados por desigualdade entre as classes. Esse quadro se manteve e agravou graças à acumulação de riquezas em favor de parcela mínima da população formada por grandes proprietários e em desfavor de colonos, de escravos negros e indígenas e de trabalhadores assalariados.

Os discursos e práticas que foram realizados no sentido da modernização do Brasil tiveram efeito comprovado no que diz respeito à atualização das legislações, ao incremento dos meios de produção e à capacitação da mão de obra desde o Império até a República. Ideias de se vincular a formação intelectual com o preparo para o trabalho datam dos séculos XVI e XVII. Em 1827 promulgou-se uma lei que de forma inédita organizaria a educação no Brasil Império, com o estabelecimento de disciplinas, fundos de manutenção e conteúdos de formação religiosa e moral. Cerca de três décadas depois, mediante a intensificação da produção manufatureira, setores da sociedade civil mobilizaram-se para criar os Liceus de Artes e Ofícios. Tais setores foram capitaneados por fazendeiros, comerciantes, membros da nobreza e do governo, e incluíram entre as justificativas para a criação dos Liceus a necessidade de se atender a órfãos e outros desamparados por meio da formação para o trabalho. Já no período republicano, em meio ao ideário de modernização industrial, a legislação educacional voltada para a formação escolar profissionalizante ganhou maiores contornos para adequar-se ao modo taylorista/fordista de produção. Contudo, no que tange às relações de trabalho o processo de modernização não concorreu para a superação da desigualdade entre as classes, ao contrário, contribuiu para a legitimação jurídica de tais diferenças ao mesmo tempo em que setores do estado brasileiro foram organizados, também por força de lei, para providenciar o suporte necessário ao desenvolvimento capitalista.

É, pois, no contexto da história da educação brasileira que se insere a presente tese. Com enfoque em elementos da linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP/PR), a pesquisa aqui sintetizada investiga o conteúdo ideológico que subjaz o direcionamento governamental dado à formação escolar para o trabalho no nível secundário de ensino nas décadas de 1930 a 1980.

O problema que anima os esforços empreendidos nesta pesquisa se enraíza no conceito de ideologia, o qual é basilar para a compreensão de todo fenômeno histórico. Especificamente para os propósitos desta pesquisa o conceito de ideologia é inarredável para se desvelar as relações de poder que são próprias de contextos capitalistas e que atravessam o processo de formação educacional para o trabalho. Em

toda educação subjaz alguma ideologia, uma vez que trata-se de um processo que “[...] se estende do nascimento até a morte, adequando os indivíduos aos interesses que sustentam a estrutura social. A educação acontece na convivência, na vida em sociedade, na participação em projetos que se definem em uma ideia de civilização”. (SCHLESENER, 2015, p. 165) O objeto concreto situado no cerne desta pesquisa é a percepção de caráter histórico de que as leis que dispuseram sobre a formação escolar profissionalizante em nível médio de ensino contiveram bagagem conceitual e axiológica (vale dizer, ideológica) que é própria do imperialismo; e a de que a legislação educacional<sup>1</sup> promulgada no Brasil no período compreendido entre as décadas de 1930 e de 1980 serviram aos processos de transição e de consolidação do modo de produção e de regulação social capitalista que se tornou hegemônico no século XX, o taylorismo/fordismo; de que à formação escolar ligou-se uma orientação religiosa e cívica preventiva da consciência crítica frente às relações de trabalho que se impunham; de que a complexidade dos envidamentos formativos capitalistas excluiu a classe trabalhadora da fruição dos bens materiais dignamente necessários.

As Leis Orgânicas do Ensino Comercial, do Ensino Industrial e do Ensino Agrícola, que foram promulgadas na década de 1940 e iniciam as análises das políticas educacionais nesta tese, atenderam ao primeiro período de modernização da economia brasileira, o qual teve início logo após a Segunda Guerra Mundial. A promulgação de tais leis se deu no contexto do governo de Getúlio Vargas, logo, os movimentos inerentes à sua promulgação situam-se na década de 1930. Tal período foi marcado em toda a sua extensão, até a década de 1970, pela influência direta do imperialismo estadunidense tendo no *New Deal* sua expressão ideológica e seu mecanismo de cooptação de países satélites, dentre os quais o Brasil. A Lei n. 4.024/61 forneceu um pálido verniz de modernização às políticas de formação profissional no nível médio de escolarização enquanto manteve inalterados os fundamentos das leis orgânicas do ensino profissionalizante da década de 1940. A Lei n. 5.692/71, por seu turno, serviu para conter demandas sociais e reivindicatórias sob o taylorismo/fordismo em um

---

<sup>1</sup> Este trabalho enfoca as políticas educacionais tal como se materializaram em dispositivos legais. Questões referentes a materializações em nível curricular são abordadas tangencialmente e mencionadas somente quando contextualizações das políticas educacionais o exigem. Constituições curriculares voltadas à formação escolar profissionalizante de nível médio sob as perspectivas ideológicas estudadas na presente tese são objeto ainda a merecer estudos.

contexto de alta repressão travestida de democracia. Acoplados à Lei n. 5.692/71, decretos-lei concorreram para o direcionamento dos trabalhadores por uma ideologia cívico-religiosa sintetizada na Educação Moral e Cívica (EMC) e no serviço de Orientação Educacional. Neste contexto uma atualização do *New Deal* proporcionou, sob o manto de flexibilidade<sup>2</sup> e de humanização das relações de trabalho, maior aviltamento da classe trabalhadora pelos capitalistas. Articulou-se ao ensino escolar uma educação religiosa integrista<sup>3</sup> que contou, para a sua ofensiva e expansão, com sua admissão por parte do regime militar instalado por meio do golpe de 1964.

A problematização deste quadro instiga ao conhecimento dos movimentos e contradições que asseguraram a base ideológica garantidora do êxito dos exploradores capitalistas contra os proletários explorados, mesmo com alterações aparentes nos discursos que asseguraram tal base ideológica. Tais movimentos e contradições se materializaram em ações políticas e econômicas em cujo âmbito se situam as leis educacionais voltadas à formação escolar profissionalizante de nível médio.

Em termos de encaminhamento metodológico, o problema da pesquisa se estrutura nas seguintes indagações iniciais: como se sustentou e como se manifestou ideologicamente o imperialismo capitalista no período histórico que se estendeu da década de 1930 à da 1980, desde o seu *locus* irradiador estabelecido nos Estados Unidos da América (EUA), e como a ideologia imperialista influenciou as políticas voltadas para a formação escolar profissionalizante no nível médio de ensino no período mencionado? Entremeiam este problema as seguintes indagações: que elementos políticos e axiológicos se sintetizaram na ideologia capitalista, que funções cumpriram no processo de hegemonia e como foram mediados junto aos subalternos mediante a formação escolar profissionalizante? Estes questionamentos partem de uma realidade material que se configurou historicamente e visam compreender a

---

<sup>2</sup> O conceito de flexibilidade aqui utilizado é diverso do que integra os princípios do toyotismo, especificamente o de produção flexível. O contexto de que trata o presente trabalho é marcado pela hegemonia do taylorismo/fordismo. Na década de 1960 a 1980 o caráter flexível pretendido à formação escolar de trabalhadores alcançava no máximo o preparo quantitativo de operários para novas áreas de atuação que se apresentavam no âmbito do desenvolvimentismo, inclusive as que eram próprias de grandes construções de empresas estatais. As mencionadas novas áreas de atuação eram, elas mesmas, a um só tempo articuladas mas isoladas entre si, quer dizer, compartmentadas, conforme o modelo toyotista/fordista.

<sup>3</sup> O integralismo expressa a intransigência conservadora no campo religioso. A atitude integrista rechaça qualquer modificação nos fundamentos e nas práticas religiosas.

complexidade ideológica que subjaz tal materialização. Dados empíricos sobre a realidade nacional são apresentados ao longo do texto.

As buscas e a síntese dos conteúdos e dos argumentos desta pesquisa, em fontes bibliográficas e documentais, foram balizados pelos seguintes objetivos: 1) buscar elementos históricos que pudessem evidenciar coerência entre fundamentos do desenvolvimento econômico exarados dos âmbitos governamentais e acadêmicos dos EUA e políticas econômicas implementadas por governos brasileiros no período que compreende as décadas de 1930 a 1980; 2) verificar se houve alinhamento do Brasil com os EUA para além dos aspectos econômicos que viessem a abranger setores da vida política e cultural, incluindo aí a religião, e que pudessem conformar uma superestrutura ideologicamente favorável ao projeto imperialista estadunidense expresso no taylorismo/fordismo; 3) apurar se no bojo da influência estadunidense haveriam fundamentos educacionais capazes de formar uma qualidade de pensamento subalterno nos trabalhadores brasileiros; 4) focar a materialização de possível influência imperialista nos aportes legais que pautaram as políticas educacionais brasileiras e a gestão governamental da formação escolar para o trabalho nos níveis médios de ensino nas décadas de 1930 a 1980. O que se expressa na legislação educacional contém a carga ideológica da classe hegemônica. É, portanto, a letra da lei um objeto historicamente materializado da ideologia dominante. Contudo, não se trata da única forma de materialização, sendo ainda as constituições curriculares e a própria prática educacional levadas a efeito nos cursos de formação escolar profissionalizante níveis de materialização. O trabalho de pesquisa aqui proposto se detém no nível da legislação educacional, cabendo, para futuras interações com este trabalho, pesquisas e aprofundamentos que enfoquem os currículos e a prática pedagógica. Embora não se explore nesta pesquisa a materialização das políticas educacionais em nível curricular esse nível de realização educacional, o currículo, não é negligenciado sempre que os conteúdos levantados e as análises realizadas o exigem.

A tese defendida neste trabalho está balizada pelos seguintes argumentos: 1) apesar da predominância do discurso econômico, a coerência entre fundamentos do desenvolvimento econômico que foram disseminados a partir dos EUA e políticas econômicas que foram implementadas por governos brasileiros nas décadas de 1930 a

1980 não se sustentou apenas nas aparentes parcerias, concorrências ou cooperações comerciais e financeiras que são próprias de relações de mercado no contexto capitalista, mas envolveu questões de ordem política, religiosa e militar; 2) impôs-se uma correspondência forçosamente coerente entre os dois países no contexto do imperialismo estadunidense através de doutrinas que assumiram formas de educação sistemática e assistemática voltadas a formar uma qualidade de pensamento subalterno nos trabalhadores brasileiros ao mesmo tempo em que se incutia, nesses mesmos trabalhadores, a ideia de que participavam de um modo de vida elevado que espelhava o ideal de vida estadunidense; 3) o processo de influência do imperialismo estadunidense foi justificado mediante prescrições legais que determinaram as políticas educacionais e a gestão governamental da formação escolar para o trabalho no nível médio de ensino nas décadas de 1930 a 1980; 4) o taylorismo/fordismo se combinou com uma ideologia reguladora do trabalho e das próprias relações sociais, as quais sintetizaram as doutrinas políticas estadunidenses, agregando os princípios da economia capitalista e dando suporte ao imperialismo no âmbito do qual as políticas educacionais brasileiras foram definidas; 5) a ideologia combinada com o taylorismo/fordismo foi marcadamente anticomunista, colocando a educação brasileira como estratégia de resistência à aceitação, por parte dos trabalhadores, do ideário marxiano e dos seus conteúdos e desideratos revolucionários.

Este trabalho de pesquisa coteja, de um lado, doutrinas que sustentaram politicamente e moralmente a trajetória imperialista estadunidense e, de outro, materializações da influência ideológica dos EUA em aspectos chave da vida brasileira, a saber, a política, a educacional e a econômica. Tal cotejamento ocorre tendo-se como pano de fundo acontecimentos que marcaram as relações entre o Brasil e os EUA no período delimitado para este estudo, explorando-se, assim, uma longa porção cronológica situada no meio do século XX. Para tanto, a inserção de notas de caráter histórico é abundante, merecendo aprofundamento as que proporcionam aprofundamento do objeto em tela, a perspectiva ideológico-política que subjaz a formação escolar profissionalizante de nível médio.

Embora a educação seja um processo contínuo que acombarca todos os aspectos da interação humana, para os propósitos desse trabalho de pesquisa será enfocada a

educação escolar e o seu direcionamento legal para a formação de trabalhadores sem, contudo, decalcá-la do complexo contexto político do qual emerge e no qual a educação, como elemento inarredável das relações humanas, se faz presente de múltiplas formas. Por essa razão procura-se pautar a presente pesquisa pelo materialismo histórico, ou seja, pela perspectiva teórica que permite tratar o objeto de pesquisa desde os seus múltiplos e combinados condicionantes históricos e que assegura a identificação dos elementos estruturais e conjunturais e o movimento deflagrado pelas contradições entre eles. Tal como fizeram Karl Marx e Friedrich Engels, atualmente continua sendo necessário rechaçar

[...] a velha concepção idealista de história, que ainda não havia sido removida, não conhecia lutas de classe baseadas em interesses materiais, nem quaisquer interesses materiais; a produção, bem como todas as relações econômicas, só aparecia nela bem marginalmente, como elementos subordinados da “história natural”. Os novos fatos obrigaram a submeter toda a história anterior a um novo exame, e aí se mostrou que toda a história anterior era, com exceção dos estágios primitivos, a história das lutas de classe [...]. (MARX e ENGELS, 1984, p. 407, com destaque do original)

Coerentemente avesso às perspectivas idealistas, Antonio Gramsci concebe a história de modo dialético identificando a sua materialidade nas relações políticas, sociais e econômicas que envolvem organismos privados e estatais, geralmente sob a hegemonia dos primeiros. (GRAMSCI, 2010, p. 20-21)

O materialismo histórico, porque tem uma perspectiva de História totalizante e em movimento por força de contradições, repousa sobre o seguinte princípio, inserido no primeiro capítulo de *A ideologia alemã*:

[...] desenvolver o processo efetivo de produção partindo da produção material da vida imediata e tomar como base de toda história a forma de intercâmbio ligada com este modo de produção e engendrada por ele, logo a sociedade civil em seus diversos estágios, e tanto apresentá-la em sua ação como Estado quanto explicar a partir dela o conjunto das diversas produções teóricas e formas da consciência [...]. (MARX, 1984, p. 203)

Obviamente, a hegemonia capitalista se assenta em princípios valiosos para aqueles que dela se beneficiam, ou seja, em princípios de ordem preponderantemente econômica e por essa razão é impossível “[...] compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, consequentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital”. (SAVIANI, 2002, p. 17) A respeito desse particular, cabe observar o que afirma Maciocchi: “A teoria do bloco histórico, da hegemonia, do Estado, tal como se apresenta no pensamento gramscista, mostra-nos a importância que Gramsci atribuía à superestrutura, sem, entretanto, jamais negligenciar a estrutura e tudo que lhe está vinculado.” (MACCIOCCHI, 1977, p. 71). Corroborando, Portelli afirma que

O estudo das relações entre estrutura e superestrutura é o aspecto essencial da noção de bloco histórico. Gramsci, porém, jamais concebeu tal estudo sob a forma de primazia de um ou outro elemento desse bloco [...]. O ponto essencial das relações entre estruturas-superestruturas reside, na realidade, no estudo do vínculo que realiza sua unidade. Gramsci qualifica tal vínculo de orgânico. Ora, esse vínculo orgânico corresponde a uma organização social concreta. (PORTELLI, 1977, p. 15)

Cabe ainda destacar que segundo a concepção dialética que Gramsci tem da História

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...]. (GRAMSCI, 1995, p. 03)

Assim, ao adotar-se um mirante gramsciano para a pesquisa aqui proposta, deve-se considerar a educação a partir do seu caráter político tendo claro que ela tem relações dialéticas com o quadro econômico de cada período, mas que os movimentos que caracterizam a educação não podem ser reduzidos aos aspectos econômicos do bloco histórico em que está situada. Nesse sentido, a política se reveste de suma

importância no estudo da História da Educação como empreendimento de intelectuais orgânicos em permanente contradição entre si.

Sendo fundamentalmente duas as classes sociais opostas, a dos trabalhadores e a dos donos dos meios de produção, e sendo as políticas educacionais formalizadas pelo Estado, convém lembrar que

[...] na história moderna, a vontade do Estado é, de um modo geral, determinada pelas cambiantes necessidades da sociedade burguesa, pela supremacia desta ou daquela classe, em última instância pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações de troca. (MARX e ENGELS, 1984, p. 479 – 480)

O inegável serviço do estado às demandas burguesas acontece através de vários agentes, entre os quais, com maior interesse deste trabalho, está a escola. Para Gramsci “O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas”. (GRAMSCI, 1968, p. 136). Conforme Dermeval Saviani, “Dir-se-ia, pois, que à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional. Aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação”. (SAVIANI, 1994, p. 163) Ambas as afirmações indicam a relação direta entre escola e trabalho, na qual a primeira providencia formação ético-política conveniente às forças hegemônicas e marcada pelo desenvolvimento de capacidades instrumentais produtivas em detrimento do desenvolvimento de uma formação ético-política esclarecida e militante. Contudo, novamente negando-se a presença de qualquer demiурgo perpetuador da desigualdade entre as classes e do papel da escola nesse sentido, ratifica-se que

[...] a sociedade civil é o dinâmico, complexo e moderno campo da ação política, econômica, social e cultural, onde as classes subjugadas são chamadas a empenhar suas lutas decisivas para se constituir como sujeitos, desenvolver seus valores, assumir a iniciativa e definir, por meio de amplo consenso, seu projeto de sociedade. (SEMERARO, 1999, p. 216)

Nessa ratificação, empenha-se valor no estudo e na pesquisa como ações intelectuais de potencial revolucionário. Busca-se nessa referência um arranjo entre os capítulos da presente tese mediante a crítica, a partir de uma perspectiva marxiana, da educação instrumentalista tal como se sintetizou ao longo de aproximadamente cinco décadas.

Não há um limite normativo quanto ao tempo de duração para se considerar um bloco histórico, não sendo obrigatório encaixar períodos de estudo em limites mínimos ou máximos de tempo. Assim, todo o período o período a que se dedica este trabalho, das décadas de 1930 a 1980, pode ser considerado como um bloco histórico desde que seja devidamente explorado conforme o conceito gramsciano. Todavia, para melhor organizar esta pesquisa optou-se por estruturá-la com foco em três blocos históricos sem negligenciar a sua organicidade: o bloco histórico de 1947 a 1946, no qual situa-se a outorga a primeira legislação sobre formação escolar profissionalizante; o bloco histórico de 1946 a 1964, no qual ocorreu a intensificação do desenvolvimentismo no Brasil concomitantemente à consolidação da hegemonia estadunidense; e o bloco histórico de 1964 a 1980, o qual abriga a aplicação da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento pelo regime militar e a reforma do ensino de segundo grau com acento na formação profissionalizante. O longo período é marcado pela consolidação do taylorismo/fordismo, pela constante cooptação de autoridades brasileiras por órgãos e agentes políticos e empresariais estadunidenses, pela combinação entre princípios cívicos e religiosos na formação escolar e pela constante submissão da sociedade política a imperativos de setores privados.

O segundo capítulo colige teorias sobre ideologia e educação elaboradas por Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Lenin e Antonio Gramsci, bem como por seus colaboradores e destacados estudiosos do seu pensamento. O capítulo fornece subsídios teóricos para a análise e compreensão dos capítulos posteriores, mas antes, explicita o mirante do qual se analisa o objeto da presente tese, o materialismo histórico e o arcabouço teórico marxiano, incluídos aí os fundamentos da educação revolucionária.

O terceiro capítulo apresenta o percurso histórico da consolidação do imperialismo estadunidense ao longo do século XX, partindo de pressupostos doutrinários datados do século XIX. O capítulo contém ainda as matrizes ideológicas disseminadas pela literatura estadunidense especializada em questões de desenvolvimento econômico com orientação capitalista que incidiram no pensamento brasileiro no período. Tal literatura contém a intelectualidade empresarial estrangeira que foi refletida na legislação educacional brasileira, entendendo-se por intelectualidade empresarial o conjunto de conteúdos que reuniu desde fundamentos clássicos do pensamento liberal-capitalista até a sua atualização por teóricos do taylorismo/fordismo, do capital humano e do desenvolvimentismo sob orientação imperialista.

O quarto capítulo contém o quadro político brasileiro no período que se estende da década de 1930 à de 1960 localizando nele a formalização da educação escolar profissionalizante nos limites do taylorismo-fordismo. O capítulo é periodizado de 1937 a 1964 a fim de se localizar melhor o contexto da outorga da legislação sobre educação escolar profissionalizante nos ramos industrial, comercial e agrícola ainda no chamado Estado Novo e o processo de intensificação do desenvolvimentismo e de consolidação da hegemonia estadunidense. São explorados os acontecimentos de maior relevância na influência imperialista no Brasil, considerando-se as políticas educacionais para a formação do trabalhador no contexto do populismo e do desenvolvimentismo desde o governo do presidente Getúlio Vargas até o do presidente João Goulart.

O quinto capítulo apresenta o movimento de consolidação do taylorismo/fordismo no Brasil como modo de trabalho e de regulação social e como a Lei n. 5.692/71 serviu, em conjunto com decretos-lei sobre EMC e Orientação Educacional para a hegemonia do taylorismo/fordismo. O bloco histórico do quinto capítulo, organicamente aos demais, enfoca o golpe civil-militar que impôs a ditadura em 1964 no Brasil e sua localização no contexto do imperialismo estadunidense. Nesse enfoque, explora-se a serventia da Lei n. 5.692/71 e da formação escolar profissionalizante nos moldes por ela determinada ao direcionamento dos trabalhadores. Explicita-se, ainda, o enlace da legislação educacional com uma

ideologia cívico-religiosa amparada legalmente e disseminada nas escolas por uma literatura especializada em favor da hegemonia do capital.

O sexto capítulo aprofunda o entendimento sobre o complexo ideológico formativo que é objeto desta tese. Apresenta o integrismo católico tal como foi materializado por ação da Opus Dei e da Sociedade para Defesa da Tradição, Família e Propriedade (TFP) e o civismo militarista como posturas que, combinadas, expressaram o conjunto axiológico para o comportamento modelar dos trabalhadores brasileiros. O forte conteúdo conservador do integrismo e do civismo constituíram o caráter cívico-religioso da formação escolar profissionalizante e deram forma a um dos mais incisivos discursos anticomunistas junto à juventude. A unidade das duas organizações da sociedade civil (Opus Dei e TFP) com a sociedade política proporciona o acesso a conteúdos de ordem religiosa admitidos pelo regime político implantado mediante o golpe de 1964 e pertinentes à formação escolar profissionalizante.

Ao longo dos capítulos são inseridas obras e ações políticas de intelectuais civis, militares e religiosos orgânicos ao imperialismo em seu esforço pela manutenção da ideologia que anunciava uma dupla valorização do modo de regulação social capitalista e da educação escolar profissionalizante nele situado: da modernização da economia e da conservação da desigualdade entre as classes. Da mesma maneira, são apresentados intelectuais e suas ações em oposição às ofensivas imperialistas nos campos político e educacional. Em toda a tese as análises são tecidas com base nos conceitos e categorias relacionados no primeiro capítulo, especificamente nos conteúdos referentes ao pensamento revolucionário de Marx, Engels, Lenin, Gramsci e colaboradores e nas perspectivas pedagógicas nele embasados, uma vez que essa perspectiva política e ideológica representa o inimigo detratado e combatido pela ideologia capitalista na sua ofensiva imperialista.

## 2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DE IDEOLOGIA E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS REVOLUCIONÁRIAS

O Manifesto do Partido Comunista é aberto com uma expressão que tornou-se emblemática: “Um espectro ronda a Europa – o espectro do comunismo. Todas as potências da velha Europa unem-se numa Santa Aliança para conjurá-lo: o papa e o czar, Metternich e Guizot, os radicais da França e os policiais da Alemanha”. (MARX e ENGELS, 1986, p. 21) Os autores do Manifesto, Marx e Engels, descrevem o arranjo de forças então estabelecido para prevenir o comunismo, arranjo este que uniu políticos, intelectuais, instituições religiosas e forças militares. Mas, o que havia de tão poderoso no espectro rondante que mobilizou o poder hegemônico contra ele? A resposta está nas teorizações marxianas originárias e em alongamentos de tais teorizações. O presente capítulo busca identificar a força do espectro rondante, o comunismo, em denúncias, alertas e defesas de pensadores revolucionários, a começar pelos próprios Marx e Engels, elaboradas frente às contradições entre trabalho e capital.

Toda ação política envolve relações de poder em que se conflitam diferentes perspectivas de mundo, de gênero humano e de sociedade. As perspectivas políticas produzem discursos e ações concretas na mesma medida em que resultam de discursos e de ações que são historicamente situados. Esse movimento acontece por meio de convencimento e de coerção agregando grandes contingentes em torno de algum projeto hegemônico.

O elemento central desse processo é a ideologia e a educação é o seu elemento mediador. Por essa razão, o trabalho de pesquisa aqui apresentado se sustenta na premissa de que todo conhecimento histórico, enquanto busca compreender a materialização de comportamentos coletivos em contextos políticos, deve inarredavelmente considerar os aspectos ideológicos e pedagógicos que subjazem aos acontecimentos e/ou que resultem deles.

O presente capítulo apresenta teorias sobre ideologia e educação presentes nas obras de Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Lenin e Antonio Gramsci. Com essa

exposição, evidenciam-se as contradições entre os próprios pensadores revolucionários acerca de educação e de ideologia.

Parte-se de conceitos sintetizados por Karl Marx e Friedrich Engels, com a inserção de comentários pertinentes encontrados em obras de autores afins. Em tais fundamentos bibliográficos enfoca-se a identificação feita pelos dois pensadores alemães das classes sociais que se opõem no contexto capitalista, a saber, a burguesia e o proletariado, e segue-se com a análise feita por eles de como a classe burguesa emprega a ideologia para logro em seus projetos. Ainda com base em Marx e Engels, expõe-se em linhas gerais a perspectiva pedagógica calcada no conceito de unilateralidade presente desde seus Escritos Econômico-Filosóficos de 1844.

Na sequência, observando-se a ordem cronológica, o capítulo inclui contribuições de Vladimir Lenin para a caracterização do fenômeno denominado politicamente e economicamente como imperialismo, com atenção para a ideologia que o subjaz. Ainda sob orientação do pensamento leninista, mediar-se-ão exposições de Domenico Losurdo e de Virgínia Fontes, além de outros autores coerentes com a postura dos autores citados, para se problematizar o uso hodierno da ideologia para a expansão imperialista. Apresenta-se também a orientação político-pedagógica política, teorizada por Nadia Krupskaia no contexto da revolução bolchevique e disseminada sob o comando de Lenin.

De Gramsci, explora-se a proposta de empreender uma luta política mediante a constituição e o uso de uma ideologia contra-hegemônica que valha à classe proletária condições de fazer frente às investidas da burguesia. Sobre a educação na perspectiva gramsciana, o capítulo apresenta a chamada escola única do trabalho como materialização pedagógica da ideologia própria dos trabalhadores.

Os conteúdos deste capítulo cumprem a função de fornecer elementos teóricos para a compreensão de movimentos enfocados em capítulos posteriores. Os referidos movimentos compreendem ações de orientação liberal-capitalista voltadas ao combate ao comunismo. Como se verá, as bases marxianas apresentadas neste capítulo apontam para uma perspectiva de trabalho, política e educação a serviço do proletariado e com clara crítica ao capitalismo. Nos contextos em que foram promulgadas as políticas educacionais voltadas para a formação escolar de trabalhadores brasileiros desde a

década de 1940, quando formalizou-se a educação escolar profissionalizante, até a década de 1970, quando se consolidou o tecnicismo no Brasil por meio da legislação educacional, temeu-se o mesmo fantasma que segundo Marx e Engels rondara a Europa no século XIX.

## 2.1 A DENÚNCIA, POR KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS, DO USO DA IDEOLOGIA COMO RECURSO PARA A ALIENAÇÃO

O conceito de história que baliza o estudo aqui sintetizado filia-se à corrente dialética, segundo a qual a realidade se constitui como um permanente gerúndio, e se vincula à vertente materialista tal como a teorizaram Marx e Engels.

A assunção, por parte de Marx e Engels, de uma filosofia que reconhece o movimento gerado pela contradição na materialidade da história, caracteriza-se já como um caso de contradição filosófica que visa proporcionar um novo mirante ideológico e uma nova atividade política antitética e superior às perspectivas que a antecederam, como a dialética idealista teorizada por Georg Wilhelm Friedrich Hegel e o caráter ativo do idealismo presente nas obras de Ludwig Feuerbach<sup>4</sup>. A contraposição apresentada por Marx e Engels não se constituiu como mera negação arbitrária e vulgar, mas foi realizada ela mesma segundo o modelo dialético em que os dois pensadores alemães superaram o pensamento até então hegemônico a partir da afirmação da concretude das relações sociais como referência primeira para a teorização do real. Em palavras de Marx e Engels,

Em completa oposição à filosofia alemã, a qual desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens de carne e osso;

---

<sup>4</sup> Na primeira das Teses sobre Feuerbach, Marx caracteriza como um defeito fundamental do materialismo de Feuerbach que este “[...] só concebe o objeto, a realidade, o ato sensorial, sob a forma do objeto ou da percepção, mas não como atividade sensorial humana, como prática, não de modo subjetivo. Daí decorre que o lado ativo fosse desenvolvido pelo idealismo, em oposição ao materialismo, mas apenas de modo abstrato, já que o idealismo, naturalmente, não conhece a atividade real, sensorial, como tal”. (MARX, 2002, p. 115)

parte-se dos homens realmente ativos e, com base no seu processo real de vida, apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos do processo de vida. (MARX e ENGELS, 2014, p. 31)

Ao defender uma filosofia que, conforme ilustram, suba da terra aos céus, Marx e Engels superam o idealismo tal como foi aplicado na política para a consolidação da perspectiva de adaptação da realidade a modelos previamente definidos em detrimento de ações de transformação política e social. Daí que, em sentido filosófico, para os propósitos desta pesquisa, o fulcro da crítica marxista situa-se no conceito que o pensador alemão tem de ideologia e em sua denúncia do emprego da ideologia como discurso desvinculado da realidade e elaborado para a conservação de relações de exploração.

Se a ideologia serve para velar a realidade mediante discursos que valorizam situações idealizadas cuja função é manter as relações de poder inalteradas, e se Marx e Engels foram autores de tal crítica, resta saber onde estaria o ponto de ancoragem dos dois filósofos para apresentarem a contradição ao idealismo com força suficiente para inserirem-se com crédito nos debates políticos de sua época. Pois Marx e Engels ancoraram-se no trabalho, ou na produção da vida material, enquanto elemento que até então fora mantido como naturalmente subordinado ao outro elemento presente no quadro produtivo, o capital. Segundo afirmam, “Como exteriorizam a sua vida, assim os indivíduos o são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, *com o que* produzem e também *com o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de produção”. (MARX e ENGELS, 2014, p. 24–25, com destaque do original) Negando qualquer naturalidade, dom ou iluminação autônoma da consciência, Marx e Engels afirmam que o pensamento e a sua qualidade resultam das ações cotidianas que são experimentadas em situações de produção da vida material. Ao formular tal afirmação os pensadores alemães denunciam os discursos imperativos de idealização como geradores de falsa consciência.

Cabe observar que o materialismo histórico não coaduna com o realismo aristotélico, posto que enquanto este último, tanto nos seus aspectos psicológicos

quanto lógicos, prima pelas experiências sensoriais redundando o desenvolvimento das ideias como um processo devedor do experimentalismo, Marx e Engels vinculam a consciência e os seus movimentos à experiência histórica, logo, a um elemento superior à mera sensorialidade<sup>5</sup>. (NOVACK, 2006, p. 21–32) Longe de ser uma filosofia preocupada somente com a elaboração de conceitos e perdida em algum emaranhado de definições, o pensamento de Marx e Engels se enraíza na mesma realidade concreta da qual parte e promove constantemente a denúncia engajada.

Rechaçando o emprego de modelos antropológicos idealizados, a filosofia dos pensadores alemães vai da terra ao céu carregando consigo a clara distinção, material e real, entre duas categorias humanas vinculadas ao processo de produção da vida material. Proletários e capitalistas são distintos, porém a classe proletária desenvolve-se com a burguesia na exata medida em que esta última depende de “[...] trabalhadores modernos, que só podem viver se encontrarem trabalho, e que só encontram trabalho na medida em que este aumenta o capital”. Os trabalhadores modernos a que Marx se refere são os operários cujo contexto histórico é definido pela industrialização e pela pauta das relações de trabalho segundo os limites do capitalismo. Conformados às regras do mercado “Esses operários, constrangidos a vender-se diariamente, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro; estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado”. (MARX e ENGELS, 1986, p. 26-27) Os operários, portanto, têm suas consciências conformadas pela dupla ação ideológica do capitalismo: tanto pelas condições arranjadas para a sua dependência material direta do mercado quanto pelo discurso de explicação e de justificação das leis e das dinâmicas de mercado.

Marx e Engels consideram as origens das classes sociais no movimento da história e por meio dessa ação repelem toda ideologia que advoga pela naturalização ou pela legitimação de diferenças sociais fundamentadas em critérios quantitativos

<sup>5</sup>

Considerando as ações de definição, de classificação, de comparação e de dedução silogística tal como são praticadas na perspectiva aristotélica, cabe advertir com George Novack que “A dialética incorpora a seu próprio sistema e usa o aparato da lógica formal: definição estrita, classificação, coordenação de categorias, silogismos, juízos, etc. Mas faz dessas ferramentas do pensamento suas servas e não as elege como donas do pensamento. Estes elementos da lógica devem se adaptar ao processo da realidade e à realidade do pensamento. Não se lhes deve permitir ultrapassar os limites de sua utilidade nem forçar à realidade objetiva e ao pensamento a adaptar-se a seus mecanismos, como fazem e exigem os formalistas fanáticos”. (NOVACK, 2006, p. 63)

referentes a posses materiais. Ao enfocar a burguesia, por exemplo, Marx e Engels citam constantemente os mecanismos econômicos relacionados a sua origem e manutenção<sup>6</sup>, como na afirmação a seguir:

A grande indústria criou o mercado mundial preparado pela descoberta da América. O mercado mundial acelerou prodigiosamente o desenvolvimento do comércio, da navegação, dos meios de comunicação. Este desenvolvimento reagiu por sua vez sobre a extensão da indústria; e à medida que a indústria, o comércio, a navegação, as vias férreas se desenvolviam crescia a burguesia, multiplicando seus capitais e relegando a segundo plano as classes legadas pela Idade Média. Vemos, pois, que a própria burguesia moderna é o produto de um longo desenvolvimento, de uma série de revoluções no modo de produção e de troca. (MARX e ENGELS, 1986, p. 23)

Entretanto, o fator econômico, que tem na ordem o seu elemento central e no mercado a sua expressão mais visível enquanto esfera da circulação de mercadorias, não é isolado da realidade complexa como se fosse o determinante absoluto dos movimentos históricos. Se isolassem o fator econômico do quadro histórico Marx e Engels traíriam a dialética e dispensariam as forças sociais que, enlaçadas com a burguesia, garantem penetração e legitimidade formal aos processos ideológicos que asseguram por sua vez a supremacia burguesa, como o Estado moderno. Em uma das mais ácidas denúncias que fizeram da ideologia burguesa, Marx e Engels afirmam que “[...] a burguesia, desde o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”. (MARX e ENGELS, 1986, p. 23) É, pois, com a participação do Estado que a história se desenvolve. E, se o Estado moderno firma definitivamente o seu enlace com a burguesia, estabelece com ela o arranjo de forças que tonifica o constante ataque à classe proletária. Tal ataque se constitui como a

---

<sup>6</sup> Em sua crítica a Pierre-Joseph Proudhon, presente na obra Miséria da Filosofia, Marx provoca seu contendor nos seguintes termos: “Mas o sr. Proudhon, reconhecendo que não comprehende nada do desenvolvimento histórico da humanidade – e o confessa ao empregar as bombásticas palavras de razão universal, deus etc. -, não reconhece, também, implícita e necessariamente, que é incapaz de compreender *desenvolvimentos econômicos*?” (MARX, 2009, p. 244, com destaques do original)

imposição das condições para exploração do trabalho visando o acúmulo do capital, com a premissa de que “A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais”. (MARX e ENGELS, 1986, p. 24) Nesse quadro a constante ampliação das plantas industriais acentua a divisão do trabalho e impõe ao trabalhador a condição de um apêndice do maquinário de tal sorte que “[...] o custo do operário se reduz, quase exclusivamente, aos meios de manutenção que lhe são necessários para viver e perpetuar sua existência”. (MARX e ENGELS, 1986, p. 27) Pode-se dizer que nisto o capitalista também ganha, uma vez que a manutenção da estrutura biológica de um trabalhador, por pouco mais do que alimentos e vestimentas, é mais barato do que a manutenção de um complexo mecânico. Nos complexos industriais os “apêndices” humanos são mais numerosos e custam menos.

No mesmo processo de atualização dos meios de produção a classe burguesa renova os seus discursos de confirmação das relações de produção e consequentemente das relações sociais em desfavor do proletariado. Apresentando-se como dona dos complexos instrumentais a burguesa se reveste de detentora também de toda a ciência referente à produção da vida material, o que inclui desde a engenharia e a administração até a economia, em outras palavras, a burguesia se impõe como dona da explicação, da instrução e de todo argumento idealista que abrange o ordenamento produtivo, comercial e social. E isto porque, ao se impor por suas posses materiais a burguesia apresenta-se como imprescindível para a vida do trabalhador. E o discurso que contém essa pretensa imprescindibilidade dissemina a ideologia burguesa e o seu domínio. Assim, na medida em que os capitalistas definem os conteúdos hegemônicos, se apresentam como os intelectuais de sua época.

Sob a perspectiva burguesa o funcionamento da sociedade é garantido pela dedicação de cada trabalhador em suas funções operacionais e familiares, compreendendo-se as primeiras como o zelo no manuseio do instrumental que comprehende o sistema produtivo e as últimas como o cuidado na reprodução do contingente operário. Em outras palavras, cabe à classe proletária integrar, ampliar e operar as forças produtivas na mesma medida do anseio dos ricos por capital. Diante

disso cada trabalhador é expropriado tanto da sua importância real no desenvolvimento de riquezas quanto da participação nos benefícios que a produção material, realizada por meio do seu trabalho, poderia lhe proporcionar. Nesse movimento instala-se a alienação do trabalhador<sup>7</sup>, cuja característica mais evidente é a assimilação e assunção do discurso do capital como regulador de toda a vida social.

A concordância do proletariado diante dos imperativos ideológicos burgueses não se explica apenas pela sua constatação de que é preciso trabalhar para prover o sustento material, mas pela aceitação de que a ordem capitalista também é, além de necessária, correta. O convencimento de uma correção da ideologia burguesa se impõe pela via do idealismo, conforme a expressão de Marx e Engels (2014, p. 31) operando-se a partir de céus inacessíveis dos quais se enunciam argumentos científicos e axiológicos que são dirigidos à terra a que estão presos os proletários. Para Marx e Engels

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. A classe que tem a sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. (MARX e ENGELS, 2014, p. 67, com destaque do original)

A explicação da força de que se reveste a exploração burguesa reside no emprego do discurso ideológico que mantém os trabalhadores à margem de processos de criação e de decisão relacionados à produção da vida material. A chave para a compreensão desse processo está na posse dos meios de irradiação ideológica. Conforme denunciam Marx e Engels, o fato dos capitalistas estarem situados no mesmo bloco histórico dos trabalhadores, porém como donos dos meios de produção e consequentemente de regulação da vida social, pautam a produção espiritual “[...]

---

<sup>7</sup> O tema da alienação será aprofundado na seção “2.1.1 O contraponto marxiano: a perspectiva pedagógica da onilateralidade”.

como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo". (MARX e ENGELS, 2014, p. 31)

Se cada trabalhador moderno é condicionado pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas e também pelas relações de produção do seu tempo, e se tanto o desenvolvimento das forças produtivas quanto as relações de produção atendem ao projeto burguês, o conteúdo ideológico que permeia as relações sociais também se presta ao mesmo fim. Em outras palavras, o conteúdo político, jurídico, moral, religioso e metafísico, entre outros, tem os contornos ideológicos da classe burguesa. Tal conteúdo ocupa lugar nas consciências como crenças e convicções, são ideologicamente definidos pelo contexto burguês em que acontecem as relações sociais. Sua guarda e disseminação é confiada ao Estado burguês, o qual, "nascido da sociedade, mas posto acima dela e se distanciando cada vez mais",

[...] não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é "a realidade da ideia moral", nem "a imagem e a realidade da razão", como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. (ENGELS, 2012, p. 213, com destaque do original)

No plano da luta de classes a disseminação da ideologia burguesa, por meios variados, assume a forma de investida contra o proletariado uma vez que se fundamenta em perspectivas idealizadas de gênero humano, de mundo e de sociedade calcadas em uma ideia de funcionamento harmônico e de articulação lógica entre os elementos da sociedade. No bojo dessa ideologia estão a ordem e o Estado, pois, segundo Engels

[...] para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da "ordem". (ENGELS, 2012, p. 213, com destaque do original)

A ideologia burguesa, pretensamente livre de qualquer contradição, encobre a verdade histórica que é própria das relações de produção da vida material e que se caracteriza por conflitos de classes radicados no acúmulo de riquezas por uma minoria que explora o trabalho da imensa maioria.

A presente seção expôs as categorias sociais fundamentais da perspectiva materialista da história, a saber, a classe proletária e a classe burguesa. E apresentou o conceito de ideologia tal como o definiram Marx e Engels na denúncia feita por tais pensadores revolucionários do uso da ideologia em desfavor da classe proletária. Considerando que a oposição à ordem burguesa requer que se desenvolva entre os explorados uma consciência capaz de apreender a contradição que é própria do seu flagelo, passar-se-á agora ao conteúdo de natureza pedagógica fundamentado no pensamento de Marx e Engels tomando-se como conceito fulcral o de onilaterialidade.

### *2.1.1 O contraponto marxiano: a perspectiva pedagógica da onilaterialidade*

A formação humana é tema constante no pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels. Os pensadores revolucionários alemães localizam o homem como um elemento próprio da dialética que se realiza na concretude da história. No processo integral que envolve o trabalho e toda sorte de relações sociais cada trabalhador tem a possibilidade de desenvolver-se integralmente. O total isolamento da vida social e da interação com a natureza enquanto fonte de insumos para a produção da vida material acarretaria a impossibilidade de humanização. Sem materialidade garantidora de praxis não há desenvolvimento da consciência, portanto, cada indivíduo define-se como ser pensante a partir do que experimenta em suas relações materiais. Embora se afaste o determinismo ambiental na formação da consciência, sem interação com o ambiente histórico as capacidades humanas permanecem latentes, sem atualização.

O tema da educação em Marx e Engels encerra uma complexidade tal que ocupa pesquisadores dedicados exclusivamente ao pensamento de tais autores e, mais ainda, ao lugar ocupado pela educação na sua obra. Não são comuns as referências de Marx e Engels à educação escolar, contudo, a formação humana está presente em toda

a obra marxiana, uma vez que os dois estudiosos abordam as conjunturas e estas definem dialeticamente o desenvolvimento das consciências.

A educação, por seu caráter histórico, está relacionada à luta de classes e sujeita a disputas ideológicas. Sem incorrer em simplismo, mas elegendo uma asserção basilar para dela iniciar uma reflexão acerca da educação, observa-se que há duas possibilidades de formação no contexto capitalista: uma formação que produz alienação e outra que resulta no seu oposto.

Há na literatura marxiana rica conceituação sobre tais perspectivas de formação. Adota-se aqui os conceitos de unilateralidade e de onilateralidade. A unilateralidade, estando para a alienação, é oposta à onilateralidade que se constitui como a superação da alienação. Por serem orgânicos ao mundo do trabalho os conceitos mencionados contribuem para os propósitos da presente tese cujo objeto é a formação escolar profissionalizante.

Parte-se do conceito de alienação para alinhavar esta reflexão sobre a formação humana em Marx e Engels. A educação praticada sob a hegemonia do capitalismo concorre para a alienação, posto que à ordem burguesa o trabalho interessa apenas como recurso de geração e acumulação de riquezas, desvestido da sua ampla e rica dimensão humana. O que convém ao capital “[...] é a variação do trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalhador em todos os sentidos [o que] revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro”.<sup>8</sup> (MARX, 1989, p. 558) Neste contexto a mobilização de “massas de trabalhadores” acontece segundo princípios de gestão aplicados a todos os recursos produtivos, como máquinas e insumos visando-se sempre a ampliação da mais-valia e a acumulação dos lucros. Está no fulcro desse movimento a qualidade que se atribui ao trabalhador. O trabalhador será alienado na medida em que for mobilizado conforme mero objeto produtivo que cumpre uma função no complexo industrial sem qualquer outra consideração a respeito de sua condição humana. Essa

---

<sup>8</sup> Essa constatação, embora de validade atual, resulta de análise feita por Marx da legislação fabril inglesa do século XIX, especificamente sobre as suas disposições relativas à higiene e à educação e sua generalização a toda a produção social. (MARX, 1989)

mobilização não diz respeito apenas ao deslocamento de cada trabalhador para novos encaixes no sistema produtivo, mas também à sua animação sob a ideologia hegemônica mediante a assunção do conjunto axiológico do capital. De qualquer maneira, o capitalismo

Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho [...]. (MARX, 1989, p. 558)

A alienação requer que sejam suprimidos aspectos da humanidade do trabalhador ao máximo possível. Por definição, a alienação é ao mesmo tempo o processo e a condição de impedimento do reconhecimento do que lhe é próprio. Ou seja, alienado, o trabalhador não reconhece como seu aquilo que efetivamente o tornaria integralmente humano. Karl Marx é incisivo em sua crítica à alienação:

[...] o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano, e o humano, animal. (MARX, 1993, p. 114 – 115)

Nesse ponto o conceito de alienação sintetiza-se com o de unilateralização. Marx afirma que sob a hegemonia capitalista o trabalhador é ratificado cada vez mais como unilateral e dependente porque se exige dele especializações sempre crescentes, a quais têm como objetivo a sua adaptação às máquinas e aos processos industriais. (MARX, 1993, p. 69) A unilateralização designa, no campo da formação da consciência, o que é tornado incompleto e por isso mesmo insuficiente para a formação plenamente humana. Se tomada a realização humana em sua plenitude frente às necessidades postas pela vida material individual e coletiva, tem-se a onilateralização. Diante disso, comprehende-se que a unilateralização, como prejuízo à formação integral, se estabelece quando “Em lugar de *todos* os sentidos físicos e espirituais apareceu assim a simples alienação de *todos* esses sentidos, o sentido do

*ter*". (MARX, 1988, p. 177, com grifos do original) A afirmação de que “[...]o trabalhador transformou-se numa mercadoria” expressa que sob o capitalismo “[...] o trabalhador torna-se mesmo mais inteiramente dependente do trabalho e de um tipo de trabalho particular, demasiadamente unilateral, automático”. (MARX, 1993, p. 66 – 68) Corroborando, Mario Alighiero Manacorda sustenta que

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário e do intelectual. (MANACORDA, 1991, p. 67)

Mediante o processo de alienação o trabalhador se torna um executor de tarefas sem consciência do complexo político-econômico-social em que ele mesmo e o eu trabalho são presentes. Não há uma síntese entre trabalho manual e intelectual nas realizações, mas sim, uma hipertrofia da racionalidade instrumental mais simplificada em detrimento da reflexão autônoma. Nesse movimento cada trabalhador

[...] põe a sua vida no objeto; porém agora ela já não lhe pertence, mas sim ao objeto. Quanto maior a sua atividade, mais o trabalhador se encontra objeto. O que se incorporou no objeto do seu trabalho já não é seu. Assim, quanto maior é o produto, mais ele fica diminuído. A *alienação* do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência *externa*, mas que existe independentemente, *fora dele* e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica. (MARX, 1993, p. 112, com grifos do original)

As estratégias de alienação, que exigem a unilateralização dos trabalhadores, ou a amputação da sua inteligência crítica e criadora, são aprimoradas ao longo do tempo na proporção em que o capital se reorganiza em suas ofensivas visando a extração da mais-valia, o que comprova que a história é, afinal, a história da luta de classes<sup>9</sup>

Como antítese da unilateralização, a onilateralização prevê a formação integral dos sujeitos como o máximo desenvolvimento das suas capacidades de produção da

---

<sup>9</sup> Essa reorganização constante do capital assume feições de científicidade em desfavor da realização plena dos trabalhadores. A presente tese segue essa asserção, sendo esse assunto é aprofundado nas seções de 3.2.1 a 3.2.5.

vida material (trabalho instrumental); de apreensão e regulação mental crítica da realidade circundante e intervenção nessa mesma realidade (trabalho político); e de apreciação e produção artística e cultural (senso estético)<sup>10</sup>. A onilaterialização, dessa forma, “[...] pressupõe, em primeiro lugar, tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico [...] impregnado pelas questões postas pelo quotidiano social”. (MACHADO, 1989, p. 11) Essa tomada de consciência refuta os

[...] divórcios característicos da própria divisão de trabalho do capital mundial: entre escola e sociedade, entre capital intelectual e trabalho manual, entre saber erudito e saber popular, entre o individual e o social, entre ciência e técnica, entre a necessidade e a liberdade, entre decisão e execução, entre teoria e prática. (ARRUDA, 1995, p. 66)

Considerada no contexto da luta de classes a formação onilateral proporciona a resistência da classe trabalhadora aos processos de alienação. É, portanto, um princípio pedagógico revolucionário consciente de que “[...] diuturnamente o imperialismo estuda formas diferenciadas de intervenção social para consolidar seu domínio; portanto, organiza do outro lado, sua didática, suas atividades pedagógicas de resistência e sabotagem ao plano imperialista”. (NOSELLA, 1995, p. 40)

A educação sempre produz sínteses políticas, da mesma forma que todo arranjo político chega a sua configuração com a participação de processos formativos. Por esse motivo comprehende-se que a localização dos trabalhadores nos cenários políticos está diretamente relacionada à educação que se lhe dispensa. Assim, uma educação alienadora, unilateral, concorre para a manutenção dos trabalhadores em situação de marginalidade política. Opostamente, a educação onilateralizadora contribui para a conquista, pelos trabalhadores, de uma centralidade política.

---

<sup>10</sup> Sobre este particular, Marx afirma que “É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada”. (MARX e ENGELS, 1988, p. 178)

## 2.2 O ALERTA DE VLADIMIR LENIN SOBRE A IDEOLOGIA DO IMPERIALISMO

O pensamento político de Vladimir Lenin atualiza as teorias de Karl Marx e Friedrich Engels na medida em que o líder bolchevique exerce a sua militância revolucionária em direção à revolução russa. O conceito fulcral da obra de Lenin é o de imperialismo entendido como “[...] processo de acumulação capitalista em escala mundial na fase do capitalismo monopolista, e a teoria do imperialismo é a investigação da acumulação no contexto de um mercado mundial criado por essa acumulação”. (BOTMORE, 2001, p. 187) Lenin afirma que o imperialismo é a fase suprema do capitalismo (LÊNIN, 2010, p. 123) e suas teorizações subsidiam estudos sobre a economia mundial com atenção para a rapinagem que caracteriza as relações que se estabelecem no âmbito do capitalismo.

Nas obras de Lenin a ideologia do imperialismo é orgânica à ideologia burguesa, uma vez que o líder bolchevique identifica no imperialismo a forma máxima do capitalismo. Nesse pensamento o imperialismo é considerado como materialização da ideologia burguesa na medida em que também eleva a um nível de influência internacional. Lenin alerta para engodos presentes no discurso ideológico burguês. Segundo o revolucionário russo, membros do partido menchevique que integraram a ala vitoriosa na Revolução de Março de 1917 deixaram-se enredar pela ideologia burguesa e compuseram um governo republicano liberal que, sob um discurso revolucionário, agia contra os trabalhadores e a favor do capital. Diz Lenin que

[...] em todos os ministérios de “coligação” possíveis em que participam “socialistas”, estes socialistas, mesmo que alguns dentre eles sejam de uma absoluta probidade, se revelem de fato um ornamento inútil ou um biombo do governo burguês, um para-raios da indignação popular provocada por este governo, um instrumento do engano das massas por este governo. (LENIN, 2005, p. 115)

Ao apoiar o governo da burguesia o partido menchevique serviu a um poder de Estado constantemente dedicado “[...] a fazer concessões parciais (para começar a retirá-las no dia seguinte), a distribuir promessas (para não as cumprir), a procurar

todas as maneiras de encobrir seu domínio (para enganar o povo com a aparência de uma 'coligação honesta'), etc., etc.". (LENIN, 2005, p. 114) Essa crítica de Lenin sustentou os movimentos que levaram à vitória dos bolcheviques em outubro de 1917.

O conteúdo discursivo de Lenin nesse episódio é emblemático do bolchevismo, uma vez que sintetiza o posicionamento do partido revolucionário antes, durante e depois do processo de implantação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas mediante a Revolução de Outubro de 1917. Essa asserção se confirma no conteúdo que segue, o qual apresentará aspectos históricos da revolução bolchevique, produções teóricas de Lenin sobre política e economia e finalmente a sua participação na conformação dos fundamentos da pedagogia soviética.

A ideologia do imperialismo perpassa o conteúdo histórico sintetizado por Lenin em suas obras. Ao elencar ações imperialistas, mais do que descrever o modo de operação do capitalismo em sua fase superior Lenin pontua o caráter de rapinismo justificado pelas elites oligárquicas em nome do desenvolvimento. Tal rapinismo, uma vez desvelado, mostra-se como ação de monopolização desde matérias-primas até mercados financeiros. Mesmo o empresariado local, adepto à ideologia imperialista, tem seu capital raspado pelas garras das elites imperialistas.

No início do século XX Lênin observou que relações entre grupos capitalistas já estavam se estabelecendo “[...] com base na partilha econômica do mundo, e que, ao mesmo tempo, em ligação com isto, se estão estabelecendo entre os grupos políticos, entre os Estados, determinadas relações com base na partilha territorial do mundo, na luta pelas colônias, na luta pelo território econômico”. (LÊNIN, 2010, p. 74, com destaque do original)

Eduardo Galeano observa que quando Lênin escreveu o livro “Imperialismo, fase superior do capitalismo”, em 1916, o capital estadunidense não chegava a corresponder a 20% da riqueza privada na América Latina, e que pouco mais de meio século depois já detinha perto de 75% do capital em expansão no continente latino-americano. Galeano classifica a ação do capital dos EUA como própria da águia do norte, de rapina, e a inclui nos movimentos relatados por Lênin:

[...] a rapina dos centros industriais em busca de mercados mundiais para exportação de suas mercadorias; a febre pela captura de todas as fontes possíveis de matérias-primas; o saque do ferro, do carvão, do petróleo; as ferrovias articulando o domínio das áreas submetidas; os empréstimos vorazes dos monopólios financeiros; as expedições militares e as guerras de conquistas [...] (GALEANO, 1994, p. 223)

O movimento de disputa entre os grupos capitalistas a que Lenin se referiu e os objetos de materialização do imperialismo citados por Galeano já concorrem há mais de um século para a consolidação do mundo inteiro como um mercado único. Os critérios utilizados pelos grupos capitalistas para a expansão dos seus domínios compreendem a salvaguarda do capital acumulado exclusivamente para sua aplicação em negócios que proporcionam seguramente um aumento de capital. Nessa dinâmica o vilipêndio para com o trabalho se intensifica na mesma medida em que se acentua a exploração das reservas de matérias-primas, principalmente das que se localizam em países submetidos à condição de dependentes ou periféricos no quadro capitalista mundial. Nas palavras de Lenin,

Enquanto o capitalismo for capitalismo o excedente de capital não é consagrado à elevação do nível de vida das massas do país, pois significaria a diminuição dos lucros dos capitalistas, mas ao aumento desses lucros através da exportação de capitais para o exterior, para os países atrasados. Nestes países atrasados o lucro é em geral elevado, pois os capitais são escassos, o preço da terra e os salários baixos, e as matérias-primas baratas. (LÊNIN, 2010, p. 62)

Lênin identifica na elite burguesa uma “oligarquia financeira” que se locupleta não pelo trabalho próprio, mas graças à organicidade que estabelece e mantém no âmbito das relações sociais e políticas. Tal oligarquia “[...] tece uma densa rede de relações de dependência entre todas as instituições econômicas e políticas da sociedade burguesa contemporânea sem exceção: tal é a manifestação mais evidente deste monopólio”. (LÊNIN, 2010, p. 124) Sobre a qualidade das relações que são estabelecidas nas redes que sustentam o monopólio da oligarquia financeira Lenin explica que

[...] nenhum dos mercados monetários se decide a negar um empréstimo com receio de que o vizinho se adiante, o conceda e, ao mesmo tempo, obtenha certos serviços em troca do serviço que presta. Nas transações internacionais deste gênero o credor obtém quase sempre algo em proveito próprio: um favor no tratado de comércio, uma base hulheira, a construção de um porto, uma concessão lucrativa ou uma encomenda de canhões. (LÊNIN, 2010, p. 64)

As “oligarquias financeiras”, assim denominadas por Lenin, são proprietárias de toda sorte de bens mas preferem auferir lucros através de meios não produtivos e por isso se valem “[...] dos bancos, os quais, de modestas empresas intermediárias que eram, se transformaram em monopolistas do capital financeiro”. (LÊNIN, 2010, p. 123)

O sistema capitalista em sua fase monopolista conjuga políticas coloniais com recursos modernos de gestão do capital. Os bancos operam como instituições especializadas em sistemas modernizados de relações econômicas a serviço de cartéis, sindicatos e *trusts* e em desfavor de empresas que não sejam cartelizadas. Contudo, as raízes dessa prática continuam sendo de ordem colonial, uma vez que

Aos numerosos velhos motivos da política colonial, o capital financeiro acrescentou a luta pelas fontes de matérias-primas, pela exportação de capitais, pelas esferas de influência, isto é, as esferas de transações lucrativas, de concessões, de lucros monopolistas, etc., e, finalmente, pelo território econômico em geral. (LÊNIN, 2010, p. 124)

O capital monopolista impõe uma condição de subordinação ou aniquilamento. Valendo-se das redes estabelecidas organicamente ao seu propósito os poucos oligarcas que detêm quantias imensas de capital financeiro subjugam os capitalistas detentores de riquezas menores e toda sorte de empresários que operam nos planos micro, pequeno e médio. E mesmo os grandes empresários de expressão nacional são subjugados na disputa “[...] pela partilha do mundo e pelo domínio sobre outros países, tudo isto origina a passagem em bloco de todas as classes possuidoras para o lado do

imperialismo". (LÊNIN, 2010, p. 109) É uma passagem por coerção em que o capitalismo monopolista prospera através da expropriação violenta que é praticada entre professantes dos mesmos princípios capitalistas.

A anexação de capitais menores por grandes corporações que operam em nível mundial é uma situação em que sujeitos menos ricos são obrigados a escolher entre a cooptação ou o aniquilamento e que, ainda assim, elegem a ideologia do mercado como correta. A mesma dinâmica ocorre entre nações, uma vez que o capital monopolista influencia fortemente a sociedade política. O aviltamento exacerbado no seio do próprio capitalismo gera oligarquias e monopólios e alimenta a tendência a substituir o capital produtivo pela especulação financeira. Esse conjunto de causas e efeitos é visto por Lênin como uma das maiores contradições do sistema capitalista, porquanto, para o revolucionário bolchevique,

[...] tudo isto originou os traços distintivos do imperialismo, que obrigam a qualificá-lo de capitalismo parasitário, ou em estado de decomposição. Cada vez se manifesta com maior relevo, como uma das tendências do imperialismo, a formação de Estados-*rentiers*, de Estados usurários, cuja burguesia vive cada vez mais à custa da exportação de capitais e do corte de cupons<sup>11</sup>. (LÊNIN, 2010, p. 124)

Virgínia Fontes atualiza os conceitos leninianos e, nessa ação, comprova a sua validade como referenciais seguros para análise e crítica da realidade mundial desde que foram enunciados, há um século. Sobre as feições imperialistas assumidas pelo capitalismo, Fontes observa que “[...] o período pós-Segunda Guerra Mundial resultou numa gigantesca expansão do imperialismo, que, embora não exatamente idêntico à letra de Lenin, cabia perfeitamente no conceito por ele formulado”. (FONTES, 2010, p. 150) Para a autora, Lênin definiu o imperialismo como fase superior porque este “[...] incorporou a anterior dominação econômica capitalista numa nova dinâmica mais concentrada, e abrangendo o mundo, superpondo-se à forma concorrencial do capital”. Mediante a imposição de monopólios, o imperialismo estendeu-se em níveis

---

<sup>11</sup> Com a expressão “corte de cupons” Lenin se refere à ociosidade dos que lucram sem exercer nenhuma ação produtiva.

nacionais e internacionais assumindo feições “[...] de dominação política, ideológica e até mesmo cultural”. (FONTES, 2010, p. 148)

Promovendo uma atualização conceitual a partir das teorizações de Lênin, Fontes observa que a ideologia própria do imperialismo, caracterizada por expansão e domínio econômico, se mantém lançando mão de um suporte material que acelera e tonifica as dinâmicas do capitalismo. A autora classifica o atual estágio do capitalismo como “capital-imperialismo” e, segundo diz, a razão para tal conceituação

[...] sugere retornar às determinações cruciais desse processo, incorporando as definições clássicas, que enfatizam as características contraditórias exacerbadas pela expansão do capitalismo e de seu desdobramento imperialista. Assim, tentamos evitar truncar conceitos ou sobrecregará-los de adjetivos. (FONTES, 2010, p. 147)

A autora emprega o conceito de capital-imperialismo a fim de melhor denominar o grau de organicidade alcançado pelo capital nas últimas décadas como elemento que promove o fenômeno intitulado globalização com desdobramentos econômicos, políticos, sociais e ambientais. Para Fontes, em um alongamento do conceito lenineano, o capital-imperialismo compreende também hodiernamente

[...] um novo espaço para a historicidade, correspondente à socialização efetiva das forças produtivas e à circulação de capitais, ao mesmo tempo que se aperfeiçoam mecanismos para sua contração, com o enrijecimento da forma Estado e sua contenção de lutas populares. (FONTES, 2010, p. 152)

A rigidez do Estado a que Fontes se refere ilustra a submissão do poder político à iniciativa privada, arranjo este que favorece as forças concentradas em organismos privados, portanto, defensoras da ampliação da propriedade privada por meio de ações exploradoras do trabalho protegidas por dispositivos disponibilizados pelo Estado. Tal rigidez foi acentuada e ganhou maior justificação política e jurídica durante o século XX, ao longo do qual a democracia burguesa admitiu conquistas sociais sem que se prejudicasse o processo de acumulação e centralização do capital. Combinando

ampliação de direitos e expansão do capital o imperialismo em sua fase atualizada “[...] permitiu período de prolongado alívio às classes trabalhadoras dos países centrais e seu aceno distante aos demais países”. (FONTES, 2010, p. 308) O modo de vida dos países centrais alimentou a esperança dos trabalhadores do capitalismo periférico, que viam nele um fruto garantido do trabalho.

Fontes identifica a raiz do conceito de democracia que prepondera no âmbito do capital-imperialismo. Trata-se dos princípios democráticos conformados ideologicamente à prática política estadunidense que ao longo da história contou com discursos de exaltação da liberdade para esconder uma prática caracterizada pela desigualdade<sup>12</sup>. Em um contexto imperialista, por definição, não cabem a liberdade política e a igualdade entre os sujeitos, sob a pena de se acabar com a propriedade privada tal como se define no capitalismo, bem como com o processo de acumulação de riquezas. Sobre esse complexo ideológico, Fontes afirma que

À extensão do espaço de movimentação do capital corresponde uma tentativa de bloquear essa historicidade expandida, pelo encapsulamento nacional das massas trabalhadoras, lançando praticamente toda a humanidade na socialização do processo produtivo e/ou de circulação de mercadorias, somando às desigualdades precedentes novas modalidades. Mantém o formato representativo-eleitoral, mas reduz a democracia a um modelo censitário-autocrático, similar a assembleias de acionistas, compondo um padrão bifurcado altamente internacionalizado para o capital e fortemente fragmentado para o trabalho. (FONTES, 2010, p. 149)

A autora identifica os EUA como a grande potência dominadora a partir da qual a expansão capital-imperialista ocorreu abrangendo países coloniais e semicolonais. Tal expansão ocorreu porque aquele país reuniu uma série de condições econômicas, políticas e ideológicas. No âmbito da economia, os EUA consolidaram “[...] um ciclo avançado de industrialização e monopolização do capital, com a existência dos diferentes setores econômicos complexamente entrelaçados [...]”; politicamente, os EUA se constituíram como “[...] um Estado plasticamente adaptado ao fulcro central da acumulação de capitais e com razoável autonomia diante das pressões emanadas

---

<sup>12</sup> A autora mostra conformidade com Engels (2012, p. 213).

por capitalistas singulares ou por um único setor econômico, capaz de garantir a manutenção complexa da acumulação expandida através de uma atuação externa consequente [...]”, e finalmente, a combinação dos poderes econômico e político proporcionaram uma ideologia e um suporte estatal e privado garantidores de “[...] formas razoavelmente estáveis de contenção das reivindicações igualitárias populares”. (FONTES, 2010, p. 307) No âmbito da luta de classes a agressão praticada pelo capital-imperialismo é a imposição acelerada de modelos sociais servis à expansão do capital e à sua organização consorciada, o que “[...] favorece contraditoriamente o surgimento de burguesias e de novos Estados, ao mesmo tempo que reduz a diversidade de sua organização interna e os enclausura em múltiplas teias hierárquicas e desiguais”. (FONTES, 2010, p. 149)

Ao dar materialidade à revolução proletária em um contexto histórico próprio, a Revolução Russa, Lênin ao mesmo tempo comprovou a força das teorias marxianas contra a agressão imperialista e adicionou ao projeto revolucionário contribuições próprias que se mantêm pertinentes mesmo um século após sua enunciação.

Após ter-se enfocado aspectos teóricos leninianos nesta seção, segue-se a apresentação dos fundamentos da educação revolucionária expostos por Vladimir Lenin, Nadja Krupskaia, Viktor Shulgin e outros colaboradores revolucionários que se situam no quadro histórico soviético.

### *2.2.1 A educação política para a ordem operária revolucionária*

O materialismo histórico pauta a educação soviética. Rechaçando a velha concepção de história denunciada por Marx e Engels, a qual era alheia à luta de classes e contribuía para a perpetuação da ordem burguesa, Vladimir Lenin, Nádia Krupskaia e Viktor Shulgin conceberam uma pedagogia revolucionária que integrou fortemente as políticas da União das Repúlicas Socialistas Soviéticas (URSS). Trata-se da educação política, uma perspectiva político-pedagógica centrada no trabalho e a serviço da sociedade comunista.

A educação política se opõe ao imperialismo. Não descarta os avanços tecnológicos havidos no âmbito do capitalismo, mas os emprega para fins comunistas. A perspectiva político-pedagógica combate a ideologia capitalista e foi sintetizada

como contraposição à acumulação de riqueza, com um projeto de sociedade bem definido, o comunista, e com organizações juvenis vislumbrando o desenvolvimento da politecnia como capacidade não apenas escolar.

A participação de Lenin no empreendimento educacional soviético, enquanto líder da revolução bolchevique de 1917, foi marcada pela crítica à escola burguesa no contexto do imperialismo e pelo estímulo à juventude no sentido de assumir a identidade comunista e integrar-se na realização da organização soviética. Nádia Krupskaia foi a mais destacada intelectual da educação politécnica, uma vez que, na condição de pedagoga e militante, mediou junto a demais autoridades educacionais e ao próprio conjunto docente russo os fundamentos e o sentido político da educação politécnica. Viktor Shulgin, por sua vez, operacionalizou a nova política educacional atuando como dirigente do Comissariado do Povo para a Educação.

O conjunto de pensadores soviéticos vinculados à origem e à implantação da educação politécnica não se reduz a Lenin, Krupskaia e Shulgin. Contudo, para os propósitos do presente estudo, interessa este trio justamente porque ocupa posição central na composição filosófica e na definição oficial de políticas para a URSS. Pela mesma razão, não se avança, neste estudo, para o período em que a nação soviética esteve sob a ditadura de Josef Stalin, posto que as bases e sentidos da politecnia foram definidos sob o governo de Lenin.

A crítica à escola burguesa feita por Lenin atinge a um só tempo a organização educacional praticada na Rússia czarista e a educação voltada à expansão e fortalecimento do imperialismo capitalista. O discurso proferido pelo líder soviético durante o III Congresso da União da Juventude Comunista da Rússia (Komsomol), em 2 de outubro de 1920, em Moscou, sintetiza o conteúdo constante das explanações de Lenin sobre a política educacional em adoção. Com forte acento moral em prol do comunismo, Lenin assevera que na ordem capitalista “[...] ou você saqueia o seu próximo ou ele saqueia você; ou você trabalha para o outro, ou ele trabalha para você; ou você é escravista ou você é escravo”. Essa mentalidade é avessa a toda perspectiva de cooperação entre os trabalhadores porque busca naturalizar “[...] a ideia de que não existe senão senhor ou escravo, ou pequeno proprietário, pequeno empresário, pequeno funcionário, intelectual, numa palavra, homens que se ocupam

exclusivamente em possuir o seu sem pensar nos demais". (LENIN, 2000, p. 21) Daí que o individualismo e a concorrência são atitudes que devem ser deploradas pelos comunistas.

Se Lenin conclama a juventude para o compromisso moral de implantar uma nova ordem proletária, ele também aponta onde e como essa implantação deve ser iniciada. E ao fazer isso amplia a exposição dos fundamentos e dos objetivos político-pedagógicos revolucionários: destruir as bases da exploração capitalista ao mesmo tempo em que se moderniza a indústria e a agricultura. A modernização da economia foi considerada imprescindível para a geração de produtos necessários à elevação da qualidade de vida material da população e, ao mesmo tempo, ocasião de estabelecimento de uma nova educação que conjugasse educação, ciência e trabalho. Frente a uma indústria pobre e uma agricultura rudimentar, Lenin afirma que "[...] somente no dia em que todo o país, todos os ramos da indústria e da agricultura estiverem eletrificados, no dia em que realizarem essa tarefa, somente então poderão edificar para vocês mesmos a sociedade comunista que não pode ser construída pela velha geração". (LENIN, 2000, p.15) Focando seu discurso na escola e no corpo docente conservador que resistia à política educacional soviética, o líder bolchevique denunciou que "[...] toda a velha escola, saturada de espírito de classe, não ministrava conhecimentos senão aos filhos da burguesia. Cada uma de suas palavras estava destinada a favorecer os interesses da burguesia". (LENIN, 2000, p. 10) Indo além, denunciou que a educação czarista "[...] fazia dos homens de ciência pessoas obrigadas a escrever e a falar ao gosto dos capitalistas". (LENIN, 2000, p.13)

Expondo como fulcro da educação revolucionária a organicidade entre formação técnica, científica, política e cultural, Lenin esboça as diretrizes curriculares da politecnia, a qual deve garantir aos jovens "[...] os fundamentos da ciência, da arte de forjarem por si mesmos uma mentalidade comunista, a nossa escola deve fazer deles homens cultos. No tempo que os jovens passam na escola, esta tem de fazer deles participantes na luta para se libertarem dos exploradores". (LENIN, 2000, p. 22-23) A ênfase sempre será no cultivo do conhecimento, pois "[...] se um homem diz muito que é comunista e que não tem necessidade de conhecimentos sólidos, jamais sairá dele nada que se pareça a um comunista". (LENIN, 2000, p.13)

O conjunto de conhecimentos capaz de proporcionar a ordem proletária não nasceria das palavras de ordem comunistas, como também não resultaria do simples desejo de se estabelecer uma sociedade comunista. Toda a herança histórica do desenvolvimento acadêmico deve ser apropriado pelo proletariado ganhando assim novo sentido no que diz respeito à sua aplicação. Um objetivo assumido coletivamente e orientado pela moral comunista disseminaria entre os pobres “[...] a soma dos conhecimentos, organizações e instituições, com o acervo de meios e forças humanas que herdamos da velha sociedade”. (LENIN, 2000, p. 8) Contudo, a disseminação dos conhecimentos acumulados e a superação da dicotomia entre o conteúdo dos livros e a prática revolucionária traduzida na construção da nova sociedade requeria antes de tudo grande disciplina da juventude nos estudos. Sem disciplina “[...] nossa causa está condenada ao fracasso. Sem ela não podemos derrotar os capitalistas e latifundiários de todo o mundo. Não só não chegaremos a construir a nova sociedade comunista, mas sequer a assentar solidariamente suas bases.” (LENIN, 2000, p. 14)

Embora vigoroso, o discurso de Lenin, por si só, não garantiria a política educacional necessária à ordem proletária. A pedagoga Nádia Krupskaia, esposa de Lenin, deu forma à perspectiva político-pedagógica politécnica superando qualquer tendência à mera preparação instrumental. Além da operação do maquinário para a produção agrícola e industrial, os sujeitos educados segundo a politecnia deviam ser capazes de situar tanto o trabalho quanto a sua própria condição de trabalhadores no complexo político-econômico. Segundo Krupskaia,

El obrero no solo tiene que saber operar un torno, sino también conocer el diseño del torno, conocer otros tipos de tornos, cuáles de ellos hacen falta para ciertos trabajos, dónde y a qué precio se pueden adquirir tornos mejores, si conviene o no importarlos, si se saca provecho de esto; debe saber hacer el dibujo técnico, hacer cálculos conocer la mecánica y su historia, conocer el comercio. Es preciso que conozca también las propiedades del hierro que trabaja dónde y cómo se produce, en qué condiciones, dónde y cómo puede ser adquirido, etc. Debe estar informado sobre las necesidades de hierro en su país y en otros, de su demanda, saber dónde y cómo vender la producción, computar su costo, etc. (KRUPSKAIA apud AMBONI, BEZERRA NETO e BEZERRA, 2013, p. 10)

Nádia Krupskaia situa a educação escolar no contexto da resistência ao imperialismo e da construção da ordem proletária afirmando que

Nós precisamos criar uma escola que prepare os construtores da nova vida [...]. A tarefa iniciada vai ser agarrada pela juventude; é necessário que as mãos dela sejam mais hábeis, que os olhos sejam mais vigilantes, os movimentos confiantes. A escola deve ajudar a criar e fortalecer a nova juventude, deve formar os lutadores por um futuro melhor, os criadores dele [...]. É preciso dar os primeiros passos, depois observar atentamente, tatear o campo para o futuro, ver com olhos abertos, não fechar os olhos aos erros, corrigi-los no processo de trabalho, criticamente relacionar-se com seu trabalho e o mais importante: observar, observar, observar... (KRUPSKAIA apud LODI-CORRÊA e JACOMELI, 2015)

Kupskaia é coerente com as afirmações de Lenin sobre a necessidade de apropriar-se das realizações materiais havidas ao longo do desenvolvimento capitalista com o propósito de empregá-las na construção do comunismo. E em 1922 ela descreve mais explicitamente as capacidades do comunista politécnico a serem materializadas por meios educacionais:

El comunista debe estudiar las leyes del desarrollo de la sociedad humana. Ha de conocer la historia del desarrollo de las formas económicas, del desarrollo de la propiedad, de la división en clases y del desarrollo de las formas de Estado. Debe comprender su interdependencia y saber cómo surgen las concepciones religiosas y morales en determinado régimen social. Después de conocer las leyes de desarrollo de la sociedad humana, el comunista debe tener una idea clara de hacia dónde se encamina el desarrollo social. Debe concebir el comunismo no sólo como un régimen deseable, donde la felicidad de unos no se edificará sobre la desgracia de otros, há de comprender también que el comunismo es precisamente un régimen hacia el cual marcha inevitablemente la humanidad y que los comunistas deben desbrozar el camino a este régimen y contribuir a su rápida implantación. (KRUPSKAIA, s/d, p. 112 – 113)

Em termos metodológicos, a educação escolar concebida por Krupskaia abriga os princípios da liberdade e da atividade das crianças. Isso é evidente em sua defesa de que as bibliotecas escolares devem ser supridas com livros que contenham temas afinados com as inquietudes das crianças, previamente levantadas, “[...] pero en cuanto se haya completado de este modo la biblioteca, los niños deben tener la libertad para elegir. [...] Es preciso proporcionar a los niños un trabajo que les atraiga el interés”. Porém, a pedagoga soviética observa que os livros não são exclusivas fontes

de conhecimento. Há que se primar pela “[...] manera de ver la realidad, de estudiarla, de observarla y de aprender a vivir de modo nuevo”, para o que cita-se a utilização de jogos educativos e a combinação de “[...] los paseos y las excursiones com la observación de la naturaleza, los hombres y la vida circundante”. (KUPSKAIA, s/d, p. 94 - 95)

O formato dado à educação revolucionária, notadamente a pedagogia politécnica, em termos governamentais contou com a participação de Viktor Nikholaeich Shulgin, que atuou à frente do Comissariado do Povo para a Educação de 1918 a 1922. Ácido contra a educação burguesa, Shulgin a acusa de esconder sob o manto da neutralidade científica uma ideologia alienadora. O educador bolchevique afirma que a recusa da escola burguesa “[...] em promover a visão de mundo do proletariado, a *recusa* da luta contra a tolice religiosa, já é propaganda [capitalista]”, e toda criança acaba sendo “[...] contagiada imperceptivelmente nesta 'sociedade democrática', para não mencionar todo o sistema de educação”. (SHULGIN, 2013, p. 14 – 15, com destaque do original)

Afirmundo que a escola anterior à revolução era responsável por um engodo que colaborava para manter as desigualdades de classe, Shulgin, com maior veemência, corrobora a perspectiva educacional descrita por Krupskaia no que tange à capacidade de compreensão crítica da realidade. Na escola burguesa, diz ele, “[...] não se estuda a luta de classes, não se esclarecem as principais leis do desenvolvimento da sociedade humana; nesta atualidade não se estuda o trabalho em toda sua diversidade e complexidade, o seu papel. Então, o que resta da atualidade? Retalhos? Pedaços?” A escola a ser superada pela ordem proletária, assim, seria avessa a todo idealismo até então reinante. Para tanto, devia ser descartada a pedagogia na qual “Não há nenhuma conexão forte e organizada com a classe operária, classe de construtores, não há conhecimento da sua ideologia, compreensão de seu significado”. (SHULGIN, 2013, p. 18 - 19)

A coerência entre os discursos de Lenin, Krupskaia e Shulgin logrou vitalidade à nascente educação escolar propriamente soviética. Fielmente embasada no materialismo histórico, a educação politécnica reuniu a ciência a partir do seu nível de desenvolvimento proporcionado pelo capitalismo, a compreensão da complexidade do

mundo em seus movimentos e contradições, e o trabalho como ação proporcionadora de desenvolvimento humano e não exclusivamente de produção de mercadorias. A solidez do discurso, a coerência do projeto político e a perspectiva de apropriação pela classe operária de bens materiais e culturais até então exclusivas dos ricos mereceu ao comunismo soviético a oposição do mundo capitalista cuja tradição liberal primava pela divisão do trabalho e pelo consequente arranjo social pautado pela concorrência e pela responsabilidade individual diante da propriedade privada<sup>13</sup>.

### 2.3 A DEFESA, POR ANTONIO GRAMSCI, DE UMA IDEOLOGIA CONTRA-HEGEMÔNICA

A teoria política de Antonio Gramsci é caracterizada pela riqueza de categorias e pela ligação lógica que há entre elas. O estudo do pensamento gramsciano pode ser iniciado a partir de qualquer uma das categorias presentes em sua vasta obra e infalivelmente o estudioso se perceberá passando por todas as demais categorias devido ao caráter orgânico da composição. E, como cada categoria ou conceito gramsciano é político, a política esteve sempre presente em todos os escritos de Gramsci.

Professante do marxismo, Gramsci utiliza a expressão “filosofia da práxis” para referir-se ao materialismo histórico. Entende ele que a concepção abstrata e imutável de indivíduo humano está alicerçada no pensamento religioso que valoriza a perspectiva da transcendência, quando na verdade, à luz da práxis, “[...] a natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, ou seja, um fato histórico verificável, dentro de certos limites, com os métodos da filologia e da crítica”. E por essa razão “[...] a ciência política deve ser concebida em seu conteúdo concreto (e também em sua formulação lógica) como um organismo em desenvolvimento”. (GRAMSCI, 2012, p. 56-57)

---

<sup>13</sup> As características da educação pautada pelo liberalismo econômico, desde suas bases, serão abordadas na seção “3.3 Contradições da escola liberal-capitalista nos EUA”.

As teorizações do revolucionário da Sardenha são um referencial seguro para a análise e a crítica da realidade histórica. Porém, visando uma melhor exposição da ideologia como um dos conceitos fundamentais que orientam o presente trabalho, a inserção das contribuições de Gramsci iniciar-se-á pelo conceito de bloco histórico.

De acordo com Gramsci, no bloco histórico estrutura e superestrutura são orgânicas e nele “[...] as forças materiais [estrutura] são o conteúdo e as ideologias [superestrutura] são a forma [...]”, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais”. (GRAMSCI, 2014, p. 238) Entende-se, a partir dessa afirmação, que, a despeito de interpretações economicistas da realidade, é impossível isolar a estrutura da superestrutura ou atribuir primazia a alguma delas em relação à outra. Isto porque as ideologias (forma ético-política) enquanto elementos superestruturais dão sentido e validade aos componentes estruturais (conteúdo econômico-social) ao mesmo tempo em que os componentes estruturais servem à materialização dos direcionamentos ideológicos. Conforme Gramsci, o conceito de bloco histórico se traduz em “[...] unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos”. (GRAMSCI, 2012, p. 27)

No nível superestrutural Gramsci localiza dois grandes planos, a saber:

[...] o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. (GRAMSCI, 2010, p. 20-21, com destaque do original)

Ao denunciar a influência dos organismos privados da sociedade civil sobre os governos ou sociedade política, Gramsci confirma e atualiza a questão da submissão do estado aos projetos da burguesia já levantada por Marx, Engels e Lenin em suas funções de disseminação ideológica, de contenção da classe operária e de garantidor das condições materiais necessárias ao processo de acumulação de capital. Importa observar que, como fazem os teóricos acima mencionados, Gramsci mantém em suas

análises a perspectiva histórica e dialética, sem prender-se a recortes factuais, sob a pena de não se distinguir o que é orgânico do que é ocasional. (GRAMSCI, 2012, p. 38) Nessa ação, o político italiano utiliza o conceito de bloco histórico afirmando que

É o problema das relações entre estrutura e superestrutura que deve ser posto com exatidão e resolvido para que se possa chegar a uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período e determinar a relação entre elas. (GRAMSCI, 2012, p. 36)

Gramsci dá à categoria bloco histórico o *status* de método para estudo e compreensão da realidade ao advertir que

No estudo de uma estrutura, devem-se distinguir os movimentos que podem ser chamados de conjuntura (e que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais). Também os fenômenos de conjuntura dependem, certamente, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico: eles dão lugar a uma crítica política miúda, do dia a dia, que envolve os pequenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Os fenômenos orgânicos dão lugar à crítica histórico-social, que envolve os responsáveis e o pessoal dirigente. (GRAMSCI, 2012, p. 37)

Valendo-se constantemente do conceito e do método que são pertinentes à categoria bloco histórico Antonio Gramsci professa o materialismo mediando o homem e a realidade na complexidade do real. Fiel à matriz marxiana, ele critica ideologias que concebem tanto o homem quanto a realidade como conceitos gestados na pura abstração e separados entre si como se fossem imunes à dinâmica da história. Por propor uma teoria que refuta abstrações e idealizações e que se sustenta na concretude da história, Gramsci assevera que “O ‘homem em geral’ é negado, qualquer que seja a forma em que se apresente, e todos os conceitos dogmaticamente ‘unitários’ são ridicularizados e destruídos enquanto expressões do conceito de homem em geral ou ‘natureza humana’ imanente em cada homem”. (GRAMSCI, 2014, p. 204, com destaque do original) O autor aprofunda a sua crítica concentrando-se na pretensão do idealismo de sustentar alguma objetividade:

O conceito de “objetivo” do materialismo metafísico parece querer significar uma objetividade que existe também fora do homem; mas, quando se afirma que uma realidade existiria ainda que não existisse o homem, ou se faz uma metáfora ou se cai numa forma de misticismo. Conhecemos a realidade apenas em relação ao homem e, como o homem é um devir histórico, também o conhecimento e a realidade são um devir, também a objetividade é um devir, etc. (GRAMSCI, 2014, p. 134, com destaque do original)

Gramsci não manteve-se no debate contra os idealistas por puro exercício intelectual. Foi como intelectual engajado que ele, mesmo sem poder participar diretamente da vida política no período mais profícuo de sua produção filosófica por estar encarcerado, valorizou o conceito de ideologia no contexto da formação da consciência política. Nessa perspectiva ele considerou ideologia, política, senso comum, opinião pública e outros elementos desvelando a sua combinação orgânica nas relações de poder que envolvem a sociedade civil e a sociedade política no complexo orgânico a que denominou bloco histórico.

O conceito original de ideologia<sup>14</sup> limitava-se a descrever origens e conteúdos das diversas formas de pensamento conservando ainda ligações com o sensualismo aristotélico<sup>15</sup> e contribuindo para naturalizar uma clássica diferença entre duas formas de pensamento que são o senso comum e a alta cultura. Essa diferenciação reflete a divisão social em que, de um lado, os ricos seriam os detentores da alta cultura e, de outro lado, os pobres portariam o senso comum. Gramsci reconhece que “Predominam no senso comum os elementos ‘realistas’, materialistas, isto é, o produto imediato da sensação bruta, o que, de resto, não está em contradição com o elemento religioso, ao contrário; mas estes elementos são ‘supersticiosos’, acríticos”. (GRAMSCI, 2014, p. 115, com destiques do original) Esse reconhecimento não significa que para Gramsci a gente simples tenha o senso comum como marca irrevogável, até mesmo porque, para

<sup>14</sup> Resgatando aspectos históricos da ideologia, Gramsci observa que ela “[...] foi um aspecto do 'sensualismo', ou seja, do materialismo francês do século XVIII. Sua significação original era a de 'ciência das ideias' e, já que a análise era o único método reconhecido e aplicado pela ciência, significava 'análise das ideias', isso é, 'investigação da origem das ideias'. As ideias deveriam ser decompostas em seus 'elementos' originários, que não poderiam ser senão as 'senações': as ideias derivam das sensações. Mas o sensualismo podia associar-se sem muita dificuldade com a fé religiosa, com as crenças mais extremadas na 'potência do Espírito' e nos seus 'destinos imortais'”. (GRAMSCI, 2014, p. 207, com destiques do original)

<sup>15</sup> Tal conceito foi superado por Marx e Engels. (MARX e ENGELS, 2014, p. 31)

ele, longe de ser uma característica natural o pensamento se constitui historicamente. Segundo diz,

O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o “folclore” da filosofia e, como o folclore, apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, conforme à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia. (GRAMSCI, 2014, p. 114-115, com destaque do original)

O senso comum que identifica a consciência da gente simples difere de toda forma de pensamento formada no seio de grupos mais escolarizados da sociedade civil ligados à burguesia, que se considera correta por isso. Isso comprova que conteúdos escolares, de caráter científico e cultural, não são neutros porque “Na realidade, também a ciência é uma superestrutura, uma ideologia” uma vez que “Não obstante todos os esforços dos cientistas [...] a ciência é a união do fato objetivo com uma hipótese, ou um sistema de hipóteses, que superam o mero fato objetivo”. (GRAMSCI, 2014, p. 175) Buscando tornar hegemônicos os conteúdos da filosofia hasteada como correta, os seus promotores oferecem orientação intelectual e moral de tal maneira que

[...] influem sobre as massas populares como força política externa, como elemento de força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida. (GRAMSCI, 2014, p. 114-115)

Identificada a origem histórica da qualidade do pensamento, revelam-se as duas formas de pensamento em oposição: a filosofia que é própria das classes dirigentes e o senso comum que permeia a vida das massas populares. Apresentando-se às massas populares mas mantendo-se fora do seu alcance, a filosofia distingue as classes dirigentes e confirma os populares na subalternidade. Assim posicionados, os dirigentes dissemiram entre os populares uma noção de mundo aparentemente

sustentada em sistemas lógicos, científicos, formais, portanto, incontestáveis. Passivamente, os populares internalizam os discursos dos dominantes e tais discursos conformam a opinião pública. Nesse movimento

O que se chama de "opinião pública" está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a "sociedade civil" e a "sociedade política", entre o consenso e a força. O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil. (GRAMSCI, 2012, p. 269, com destaques do original)

A disputa pelos veículos de ideologia integra a batalha por hegemonia. Mantendo-se fiel ao conceito marxiano de ideologia como discurso que camufla uma realidade concreta e a distorce em benefício do seu enunciador, e identificando a opinião pública tanto como resultado quanto como suporte de um processo ideológico, Gramsci afirma que

A opinião pública é o conteúdo político da vontade política pública, que poderia ser discordante: por isto, existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública - jornais, partidos, Parlamento -, de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica. (GRAMSCI, 2012, p. 269)

Os discordantes da ideologia predominante, e não a gente simples, que compõe as classes populares, é que são mantidos fora do conjunto orgânico marcado pela hegemonia burguesa. Os simples são imprescindíveis para a sustentação das relações de poder no âmbito do bloco histórico. Os discordantes, por sua vez, não logram apoio entre os simples e por isso são relegados à desagregação.

Os discordantes da ideologia burguesa compõem um grupo crítico, ainda que seja geralmente desagregado. As críticas que dirigem à ideologia burguesa são radicadas no estado de crise que eles mesmos experimentam ao romperem com o senso comum. Pelo estado de crise adentra-se um novo nível de consciência lavado

dos preconceitos e superstições que são próprios do senso comum e que constituem, por ação da classe formadora da opinião pública, a identidade da classe dos simples. Daí que os intelectuais discordantes são qualificados como rebeldes e isolados tanto da classe burguesa quanto do conjunto dos simples, embora sempre optem por agir em favor destes últimos.

Na superação do senso comum a realidade concreta e seus movimentos históricos passam a integrar a consciência e nesse movimento os elementos e as dinâmicas componentes do bloco histórico são desvelados. Gramsci chama essa forma de pensamento de filosofia da práxis, como referência ao materialismo histórico, a qual

[...] é uma filosofia liberada (ou que busca libertar-se) de qualquer elemento ideológico unilateral e fanático, é a consciência plena das contradições, na qual o próprio filósofo, entendido individualmente ou como grupo social global, não só comprehende as contradições, mas coloca a si mesmo como elemento da contradição, eleva este elemento a princípio de conhecimento e, consequentemente, de ação. (GRAMSCI, 2014, p. 204)

O pensamento discordante da hegemonia burguesa é dialético. Sem ser titubeante, movimenta-se entre o passado e o presente, que são portadores da história concreta, e emprega categorias do pensamento formal em favor da crítica. A crítica, como conteúdo, é prioritária em relação ao método, embora não prescinda dele, pois de acordo com Gramsci

A forma racional, logicamente coerente, a perfeição do raciocínio que não esquece nenhum argumento positivo ou negativo de certo peso, têm a sua importância, mas está bem longe de ser decisiva; ela pode ser decisiva apenas secundariamente, quando determinada pessoa já se encontra em crise intelectual, oscila entre o velho e o novo, perdeu a confiança no velho e ainda não se decidiu pelo novo, etc. (GRAMSCI, 2014, p. 108)

O conhecimento da realidade objetiva pela classe trabalhadora, ou pela gente simples, ocorre no contexto da libertação das limitações da ideologia burguesa e marca

o fim da submissão ao conteúdo da opinião pública e ao direcionamento intelectual e moral dos ricos. Esse é o movimento condicional para a ideologia necessária ao atendimento do projeto de fortalecimento da classe trabalhadora implicando

[...] compreender as dimensões da luta de classes, com raízes na estrutura econômica e com desdobramentos na política, na estrutura do Estado, na assimilação de uma concepção de mundo, na produção da cultura. Implica organizar-se na luta para superar todas as formas de dominação e subalternidade, a fim de criar as condições de uma nova ordem política. (SCHLESENER, 2015, p. 165)

Daí que, para Gramsci, nem toda ideologia é necessariamente uma forma de mascaramento da realidade, uma vez que há ideologias arbitrárias que efetivamente velam o real e, por outro lado, ideologias que cumprem a função oposta em favor da classe operária. Esta última forma de ideologia se posiciona na contramão do consenso capitalista e subsidia a perspectiva educacional gramsciana expressa na chamada escola única do trabalho.

### *2.3.1 A escola única do trabalho e a ideologia contra-hegemônica*

Antonio Gramsci situou a educação no contexto da disputa por hegemonia. Tanto a educação escolar quanto a educação não escolar foram objetos de reflexão e de proposição por Gramsci.

Para o propósitos desta tese interessam os escritos do filósofo sardo sobre a educação escolar, sobretudo a que se vincula diretamente ao tema do trabalho. O conceito central sobre educação na teoria gramsciana é o de escola única do trabalho, tema ao qual estudiosos se dedicam com vasta produção que circula como importante referência no mundo acadêmico. Entre os de maior proeminência no Brasil estão Manacorda (2013), Schlesener (2005; 2009; 2014; 2016), Nosella (1992) e Martins (2008).

Considerando que a produção de Gramsci foi organizada em três conjuntos, a saber, os escritos políticos, as cartas do cárcere e os cadernos do cárcere, será nessas

três fontes que se buscará o conteúdo referente à educação escolar do trabalhador que foi pensada pelo revolucionário italiano.

Uma das mais antigas manifestações de Gramsci sobre a educação dos trabalhadores foi feita na coluna intitulada *La scuola e i socialisti*, publicada na edição de 16 de dezembro de 1916 do jornal *Avanti!*. Trata-se de comentários sobre uma discussão havida entre os vereadores de Turim Zino Zini, que era socialista e professor de filosofia, e Francesco Sincero, industrial, sobre a educação necessária aos trabalhadores italianos. Gramsci toma partido de Zini para quem “[...] antes de ser operário, o homem é um homem, ao qual não deve ser retirada, sob o pretexto de sujeitá-lo imediatamente à máquina, a possibilidade de que se expanda nos mais amplos horizontes do espírito”. (ZINI apud GRAMSCI, 2004, p. 73) O Partido Comunista Italiano (PCI) ainda não havia formulado um programa de educação escolar propriamente dito, embora fizesse a crítica de que a escola italiana era burguesa “no pior sentido da palavra” por servir mais aos jovens de melhores condições materiais do que aos filhos de trabalhadores. A estes últimos seria reservada uma escola desatualizada e sem condições de formar para o trabalho e para a vida de forma integral. (GRAMSCI, 2004, p. 73 – 75)

No artigo que publicou no *Avanti!* Gramsci delineou as bases da escola única de caráter humanista valorizadora da liberdade e sem atrelamento a metas prefixadas pela ordem capitalista. A escola única do trabalho “[...] não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certeiro e a mão firme”. Exalta-se uma escola “[...] de cultura educativa e não só informativa, ou não só de prática industrial”, estribada, assim, em uma ideologia contra-hegemônica. (GRAMSCI, 2004, p. 75 – 76)

Em outro artigo publicado no jornal *Il grido del popolo*, de 13 de outubro de 1917, o revolucionário italiano afirma, em sintonia com o conteúdo moral da educação politécnica soviética, que os trabalhadores têm a obrigação de não serem ignorantes, pois estando realizados plenamente saberão “[...] controlar o que seus mandatários decidem e fazem em cada caso concreto”. (GRAMSCI, 2004, p. 117)

A população à qual se deve destinar a escola unitária do trabalho é a classe trabalhadora. Gramsci descreve essa classe em um artigo publicado no *L'Ordine Nuovo* em 21 de fevereiro de 1920. Trata-se

[...] de um tipo de humanidade historicamente original e novo: o operário fabril, o proletário que perdeu todo resíduo psicológico de suas origens camponesas ou artesanais, o proletário que vive a vida da fábrica, a vida da produção intensa e metódica, em contraste com a vida desordenada e caótica que tem lugar nas relações sociais externas à fábrica, nas relações políticas de distribuição da riqueza, mas que, no interior da fábrica, é uma vida ordenada, precisa, disciplinada, segundo o ritmo das grandes máquinas, de uma refinada e exata divisão do trabalho, que é a maior máquina da produção industrial. (GRAMSCI, 2004, p. 324)

Gramsci não vê a imersão dos trabalhadores na vida da produção industrial regrada e disciplinada como um fator de prejuízo, mas como uma vantagem de se ocupar a posição central no processo de produção. A disciplina fabril favoreceu, por sua uniformidade, a formação de uma unidade psicológica na classe trabalhadora que está na base da solidariedade de classe. Ligados entre si e ao trabalho e conscientes de que nenhuma sociedade se sustenta sem o suporte material proporcionado pelo seu trabalho e que eles, os trabalhadores, é que mantêm viva a atividade produtiva, assumem as feições de classe revolucionária. (GRAMSCI, 2004, p. 326 – 327) Cabe à educação unitária superar a formação utilitarista demandada pelos capitalistas, iniciando a formação integral pela tomada de consciência de classe. Daí que trata-se de uma educação eminentemente política, vertebrada por uma ideologia que defende a unidade de classe contra a estandardização do pensamento<sup>16</sup>. Enquanto a estandardização do pensamento, ao gosto dos capitalistas, é desprovido de crítica e ser ao poder hegemônico, a consciência única de classe fortalece coletivamente os trabalhadores e se constitui como princípio educativo anti-hegemônico. Acentua-se que a política está na base orientadora de toda perspectiva pedagógica, uma vez que “[...] Gramsci não foi um pedagogo, mas um político que, ao acentuar a dimensão cultural da política, explicitou uma pedagogia de emancipação humana para a

---

<sup>16</sup> Para Gramsci a estandardização promovida pelo capitalismo homogeneiza ao impor um pensamento viciado pela concorrência. (GRAMSCI, 2010,p. 22) Essa perspectiva difere muito da formação da consciência de classe em princípios marxianos e não deve ser com ela confundida.

construção de uma nova ordem social e política". (SCHLESENER, 2009, p. 17) O sentido prospectivo da escola única do trabalho indica que é na dimensão pedagógica da política que está a chave para a conquista da hegemonia pela classe proletária e inclui assegurar a unidade do pensamento e a consequente hegemonia do proletariado.

Em carta escrita para a sua esposa Giulia em 1º de agosto de 1932 Gramsci reitera sua concepção de educação. Ele trata da educação dos próprios filhos, Delio e Giuliano, que residem com a mãe em Moscou. Provavelmente apreciando a foto dos filhos que recebera recentemente, Gramsci critica a noção de que cada país produza trabalhadores especializados como que por inclinação natural. Ele cita "o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês" e logo arremata com base na educação integral, única, afirmando que a educação devia visar todas essas capacidades (técnica, como a do engenheiro americano; geral, como a do filósofo alemão; e política, como a do político francês). Essa síntese caracterizaria o homem moderno "[...] recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci tornado homem massa ou homem coletivo mesmo mantendo a sua forte personalidade e originalidade individual". (GRAMSCI, 2005, p. 225) Nota-se que as expressões sinônimas "homem massa" e "homem coletivo" estão para o conceito de trabalhador industrial que mantém coletivamente uma unidade psicológica, a que Gramsci se referiu em seu artigo no *L'Ordine Nuovo* acima citado. Da mesma maneira que o modo de produção industrial proporciona uma educação sólida em termos técnicos, uma escola única de orientação integradora garantiria uma formação integral.

Na mesma carta Gramsci afirma em relação aos filhos, mas certamente usando uma asserção que se estenderia a todas as crianças, que um dos princípios da educação única devia ser a *práxis*, pois

[...] em cada um deles subsistem todas as tendências, como em todos os meninos, quer seja em relação à teoria ou à fantasia, e que antes seria justo guiá-los, neste sentido, para uma adaptação harmoniosa de todas as atividades intelectuais e práticas, que terão meios de se especializar ao seu tempo com base numa personalidade vigorosamente formada no sentido da totalidade e integral. (GRAMSCI, 2005, p. 224)

Há nesta carta de Gramsci a preocupação de que seus filhos desenvolvam-se integralmente. Tal preocupação contém boas expectativas uma vez que Délio e Giuliano frequentavam a escola política soviética.

No caderno em que agrupa suas críticas e proposições sobre a intelectualidade e o princípio educativo, o filósofo da Sardenha expõe a sua aversão à ideologia burguesa, que insiste em manter uma escola eivada exclusivamente de abstrações, “[...] retórica, sem seriedade, pois faltará a corposidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico”. Essa escola desvinculada da vida ignora o bom senso dos alunos e intenta amputar a historicidade que compõe a própria existência de cada aluno. Gramsci esclarece que a consciência da criança não é individualizada, mas sim,

[...] o reflexo da fração da sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninharam na família, na vizinhança, na aldeia, etc. [refletindo] relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o “certo” de uma cultura evoluída torna-se “verdadeiro” nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. (GRAMSCI, 2010, p. 44, com destaques do original)

A maturidade da reflexão gramsciana sobre a relação entre educação e trabalho se evidencia em um excerto do Caderno 12, escrito no cárcere. Gramsci sintetiza as características antitéticas da escola sempre combatida por ele, a qual era oligárquica por destinar-se à formação de dirigentes burgueses e não pelos métodos de ensino que praticava. Servil à hegemonia burguesa essa escola não conduzia “[...] o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o [...] como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. (GRAMSCI, 2010, p. 49)

A educação e consequentemente a escola única é, portanto, organicamente relacionada ao *corpus* teórico gramsciano e à perspectiva marxiana de luta de classes. Da mesma forma, embora não repita a pedagogia política, a escola única do trabalho é condizente com a educação soviética.

Karl Marx e Friedrich Engels proporcionaram a identificação de uma formação humana no contexto da crítica ao capitalismo e dos seus efeitos materializados na unilateralização e na alienação, bem como, apresentaram o conceito oposto de onilateralização. Coerente com essa base, Lenin, Krupskaia e colaboradores soviéticos compuseram uma perspectiva pedagógica com fundamentos revolucionários ocupando-se de dar-lhe encaminhamento prático na escola politécnica visando o desenvolvimento material da nação soviética associado a uma consciência comunista calcada na ciência, no trabalho e na participação política com vistas à universalização do comunismo. Gramsci, por sua vez, contemporâneo dos movimentos soviéticos e atento a eles, ocupou-se também de criticar a escola burguesa e de situar com mais precisão os educandos em uma proposta de escola que, além da formação técnica mais elevada do seu tempo, também reunisse a consciência revolucionária sem renegar as origens culturais dos trabalhadores e ainda lhes proporcionasse acesso consciente à cultura geral.

Ao apresentar aspectos do pensamento de Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Lenin e Antonio Gramsci, este capítulo valorizou a evolução do pensamento revolucionário ao longo das contribuições de tais autores, evolução esta que é marcada pela ascensão qualitativa na medida em que se renovam os debates sobre as teorias dos autores mencionados e sua pertinência enquanto referencial para compreensão da realidade histórica e para intervenção na mesma realidade.

Os autores revolucionários concordam que a característica fundamental da sociedade capitalista é a sua divisão em duas classes econômicas antagônicas, a burguesia e o proletariado, as quais são marcadas, respectivamente, pela posse dos meios de produção e pela posse da força de trabalho. Ao destacar o antagonismo dessas classes, Marx, Engels, Lenin e Gramsci denunciam os mecanismos de luta de classes em uso e os mecanismos de luta possíveis. São mecanismos de luta em constante uso aqueles empregados pela classe burguesa para submeter o proletariado, como a inculcação de conteúdos ideológicos que justificam a dominação burguesa inclusive no nível máximo do desenvolvimento capitalista que é o imperialismo e o emprego do próprio estado como operador dos projetos de organismos privados burgueses.

As formas de luta possíveis, a serem empregadas na luta de classes, são referentes à resistência e ao contra-ataque do proletariado por sua própria libertação. Apesar de haver divergências pontuais entre os autores, as perspectivas educacionais revolucionárias que foram teorizadas por eles e por seus colaboradores e alongadores do seu pensamento incluem teleologias político-pedagógicas que superam o conceito de trabalho como mero preparo para funções instrumentais e incluem dialeticamente na formação do pensamento da classe trabalhadora a capacidade de organizar-se e impor-se politicamente a partir da sua condição de classe.

Os conteúdos inseridos neste capítulo expuseram diferentes perspectivas relacionadas a formação humana compreendendo a política, a educação e o trabalho e destacando o elemento comum a todas elas, a saber, a ideologia. Todos esses itens são indispensáveis para o desenvolvimento dos conteúdos dos próximos capítulos, onde se tratará da ideologia antitética à marxiana e nos quais se dará maior relevo à realidade educacional brasileira das décadas de 1930 a 1980, especificamente no que diz respeito à formação escolar para o trabalho.

Por ora, estando suficientemente apresentada a força do espectro rondante do comunismo, passa-se à análise dos arranjos de forças estabelecidas para a tentativa de conjurá-lo.

### **3 A IDEOLOGIA CAPITALISTA: DIREÇÃO INTELECTUAL E MORAL DESDE A DOUTRINA DO DESTINO MANIFESTO ATÉ O DESENVOLVIMENTISMO DO SÉULO XX**

O presente capítulo procura reunir elementos que sustentam e alimentam historicamente a ideologia imperialista estadunidense. Situado posteriormente às considerações sobre perspectivas marxianas de ideologia e de educação, este capítulo cumpre a função de proporcionar o contraste entre as diferentes perspectivas de mundo reunidas neste estudo, a saber, o comunismo e o capital-imperialismo, bem como as conflitantes qualidades que respectivamente conferem ao pensamento dos trabalhadores com especial atenção aos trabalhadores em formação. A águia do norte foi mobilizada e treinada para caçar o espectro que já não rondava apenas a Europa.

Por apresentar as contradições entre a postura teorizada pelos autores revolucionários e a prática estadunidense caracteristicamente liberal, o capítulo em tela também fornece subsídios teóricos para a análise e compreensão dos capítulos posteriores. Ao mesmo tempo, reitera-se o mirante do qual se analisa o objeto da presente tese: as relações orgânicas entre política, ideologia e educação que implicaram na legislação brasileira para a escolarização profissionalizante nas décadas de 1930 a 1980 desvelando, de início, que o contexto de tais relações não comprehende apenas um caráter econômico.

As raízes da ideologia imperialista presentes na história dos EUA pautaram a sequência de doutrinas e de ações políticas adotadas pelos líderes daquele país desde a primeira metade do século XIX até meados do século XX. Neste contexto um elenco de intelectuais compareceu à cena histórica para defender princípios comuns, embora com divergências entre eles que caracterizaram a evolução do seu projeto nacional. Deu-se relevo à síntese entre perspectivas espirituais e materiais enunciadas, respectivamente, na Doutrina do Destino Manifesto e no *american way of life*, responsável pela formação do pensamento médio estadunidense e cujas bases continuaram presentes nas políticas imperialistas dos EUA.

Uma literatura específica vertebrou a evolução do capitalismo, dando-lhe justificativa, métodos e suporte acadêmico. Tal literatura contém a síntese que foi

historicamente assumida pela intelectualidade empresarial estrangeira e que influenciou a economia mundial desde o século XIX. Os conteúdos em questão reuniram desde fundamentos clássicos do pensamento liberal-capitalista até a sua atualização por teóricos do taylorismo/fordismo, do capital humano e do desenvolvimentismo sob orientação imperialista. A escola estadunidense, liberal e pragmática, reproduziu em forma de teoria e de prescrição os pressupostos da individualidade e da concorrência sob pretensa liberdade e com garantidos benefícios comuns e, ao mesmo tempo, registrou a materialização do oposto do que pregou.

São destacados neste capítulo os estudos, experiências e prescrições técnicas e morais elaboradas por Frederick Taylor e Henry Ford, bem como importantes matrizes ideológicas que atualizaram as bases do taylorismo/fordismo por obra de intelectuais orgânicos ao capitalismo. Nesse conjunto são incluídos os discursos sobre a organização do trabalho, de Adam Smith; sobre critérios para o desenvolvimento econômico, de Walt Whitman Rostow; sobre a constituição de pessoas como itens de propriedade componentes do chamado capital humano, de Theodore Schultz; e sobre a formação de mão de obra para a operacionalização do desenvolvimento, de Frederick Harbison e Charles Myers.

O bloco histórico retratado neste capítulo foi marcado pela hegemonia do capitalismo e nesse contexto desenhou-se também, por influência estrangeira, o que se conformou como base da legislação educacional brasileira.

### 3.1 O IMPERIALISMO EMPREGA DOUTRINAS, DÓLARES E FORÇA MILITAR

Toda sorte de políticas exaradas por governos, entre elas as educacionais, logram êxito quando os objetivos de seus enunciadores não encontram obstáculos junto aos sujeitos a quem tais políticas são dirigidas. Os EUA consolidaram-se como país hegemônico perante vasta área geográfica, na qual se inclui o Brasil. Por esse motivo é indispensável considerar a influência estadunidense na formação dos brasileiros como importante elemento das relações de poder que caracterizaram o

período delimitado para a presente pesquisa. Levando-se em conta que o estudo das relações de poder que são travadas no âmbito de um bloco histórico não pode exclusivizar os aspectos econômicos de tais relações, uma vez que se constitui como grave erro

[...] não saber encontrar a justa relação entre o que é orgânico e o que é ocasional: chega-se assim ou a expor como imediatamente atuantes causas que, ao contrário, atuam mediataamente, ou a afirmar que as causas imediatas são as únicas causas eficientes. Num caso, tem-se excesso de "economicismo" ou de doutrinismo pedante; no outro, excesso de "ideologismo". Num caso, superestimam-se as causas mecânicas; no outro, exalta-se o elemento voluntarista e individual. (GRAMSCI, 2012, p. 38, com destaque do original)

No caso dos EUA, a ideologia capitalista encontra ambiente favorável em um assomo da realidade que combina crença religiosa e uma perspectiva de conforto material. O fundamento religioso é radicado na ideologia do Destino Manifesto, enquanto o aspecto material se consolidou como ideal de consumo a ser satisfeito por meio da modernização de produtos e das mediações industriais e comerciais em um projeto que ficou conhecido como *american way of life*.

Um dos mais fortes traços do imperialismo estadunidense advém da ideologia do Destino Manifesto, cuja propaganda foi intensificada na primeira metade do século XIX e designa uma crença que já era difundida entre os estadunidenses desde o período da colonização de que eles seriam o povo escolhido pelo Deus bíblico para dirigir os outros países cabendo aos governantes dos EUA desenvolver ações políticas, econômicas e militares voltadas ao cumprimento da suposta vontade divina. Essa crença, por sua vez, advém da doutrina da predestinação tal como foi enunciada pelo reformador protestante João Calvino, de que Deus, conhecedor de todos os acontecimentos passados e futuros, escolhe os que deverão ser salvos e os que deverão ser condenados. Essa doutrina influenciou a organização do poder em todos os âmbitos das sociedades protestantes europeias e de suas colônias.

A intensificação da propaganda da Doutrina do Destino Manifesto coincidiu com o que Luiz Alberto Moniz Bandeira chamou de “primeira diástroke colonialista dos

Estados Unidos”, a qual se realizou na primeira metade do século XIX e compreendeu a guerra contra o México e a conquista dos estados do Texas, do Arizona e da Califórnia, bem como a aquisição do Oregon em um movimento que congregava interesses tanto de escravocratas do sul quanto de industriais do norte que buscavam novos mercados. (BANDEIRA, 2007, p. 137) Já em franco projeto imperialista, os EUA quebravam o monopólio industrial inglês e a burguesia estadunidense “[...] não precisava atravessar os mares para estender o seu império. Tinha um Continente para si própria”. (BANDEIRA, 2007, 137) Ainda de acordo com Bandeira,

O enriquecimento material dos Estados Unidos exacerbou o seu expansionismo e a sua belicosidade. A tendência para o messianismo nacional, a ideia do povo eleito por Deus, que o judaísmo legou aos puritanos, americanizou-se e assumiu o nome de *destino manifesto*. (BANDEIRA, 2007, p. 137, com destaque do original)

A ideologia do Destino Manifesto se conservou na medida em que se renovaram as doutrinas políticas estadunidenses. Dessa maneira, os discursos políticos ancorados em um suporte ideológico amplamente aceito atualizaram constantemente as justificativas para a intervenção dos EUA em assuntos de qualquer país do mundo com o argumento de salvaguardar os seus interesses nacionais, com um suposto aval divino, desde que a direção econômica se submetesse a uma direção moral:

Os pregadores dessa ideia messiânica, reportando-se à “vontade divina” e ao “dedo do destino”, afirmavam que a América Latina estava predestinada a desempenhar a papel de vassalo dos EUA. Segundo as palavras do teólogo norte-americano R. Niebuhr, “com exceção daqueles momentos, quando estávamos enganados, nunca nos consideramos os donos potenciais, mas os guias da humanidade em seu caminho de peregrinação rumo à perfeição”. (KATCHATUROV, 1980, p.31, com destaques do original)

A primeira doutrina formalmente fundamentada na ideologia do Destino Manifesto é a Doutrina Monroe, que teve a maior duração histórica e estabeleceu como premissa de todas as doutrinas um suposto direito dos Estados Unidos de intervir política, econômica e militarmente em qualquer região ou país do mundo. A origem

formal da Doutrina Monroe está em uma mensagem enviada pelo presidente James Monroe (1817 – 1825) ao Congresso dos Estados Unidos, em 2 de dezembro de 1823, na qual explicitava-se que qualquer ação oriunda de países europeus que pudesse interferir em assuntos do hemisfério ocidental seria considerada como uma ameaça aos EUA. (KATCHATUROV, 1980, p.18)

A Doutrina Monroe não foi imediatamente imposta pelos EUA aos países latino-americanos mediante planos circunstanciados para a sua aplicação. Entretanto, logo após a sua enunciação a Doutrina Monroe foi tolerada por governos da América Latina diante da supremacia econômica dos EUA e da necessidade de aliados fortes contra possíveis tentativas europeias de retomar suas antigas colônias no continente. Tal tolerância levou os dirigentes estadunidenses a se considerarem como juízes e intervenientes no âmbito de um protetorado próprio. (BANDEIRA, 2007, p. 88) Em outras palavras, mesmo sem que os EUA tivessem se imposto como país dirigente através da Doutrina Monroe, os demais países americanos o admitiram como tal, o que resultou na adoção dessa doutrina como referência para o continente. Isso porque a primeira região a experimentar as doutrinas de política externa estadunidense foi a América Latina<sup>17</sup>.

Na última década do século XIX discursos embasados no Destino Manifesto buscaram justificar o intervencionismo estadunidense em nível continental já com vistas para o âmbito mundial. De acordo com Karen Katchaturov, o secretário de Estado estadunidense Richard Olney declarou em 1895 que “No momento atual, os EUA são praticamente soberanos neste continente e suas ordens constituem lei para os súditos, em relação aos quais se estende a nossa interferência”. (OLNEY apud KATCHATUROV, 1980, p. 30) Predominava então a “[...] *ideia da 'predestinação do destino'*”, segundo a definição do economista inglês G. A. Hobson, utilizada por V. I. Lênin, a ideia da ‘clara predestinação’ e da ‘missão civilizadora’”. (KATCHATUROV, 1980, p.30-31, com destaque do original)

---

<sup>17</sup> Essas experiências foram constantes, uma vez que “Quando se elabora e se realiza uma nova doutrina, a sua antecessora não é arquivada, mas aguarda a sua hora e entra em ação dependendo da tática dos círculos governamentais dos EUA”. (KATCHATUROV, 1980, p. 18)

A imposição da Doutrina Monroe aos países latino-americanos foi bem aproveitada, oitenta anos após ser enunciada formalmente e com clara pretensão de hegemonia imperialista, pelo presidente Theodore Roosevelt (1901 a 1909) que sustentou uma política internacional policialesca advogando pelo poder dos EUA de intervir em outros países para garantir a ordem econômica. Formalmente estabelecida para prevenir investidas europeias, a doutrina Monroe foi aplicada contra repúblicas latino-americanas. Isto porque desde 1904 oficializou-se no congresso estadunidense que “[...] a fidelidade dos EUA à doutrina Monroe pode obrigar' os EUA à intromissão direta nos assuntos de qualquer Estado do Hemisfério Ocidental. (KATCHATUROV, 1980, p. 18, com destaque do original)

A reivindicação do direito de intromissão no âmbito continental contou com uma série de políticas empreendidas pelos EUA ao longo do século XX, as quais combinaram ostentação de força militar e suporte financeiro disponibilizado pelo governo estadunidense. Porém, desde o início do século XX, com o desenvolvimento industrial e o advento do capitalismo monopolista, as leis de mercado passaram a dar explicações e justificativas científicas, fundamentadas na economia, para o expansionismo. Referências ao Destino Manifesto deixaram de ser explícitas, embora tenham continuado subjacentes, pois se por um lado o expansionismo econômico passou a ser explicado pelas leis de mercado, por outro as ações do governo estadunidense e de setores privados em prol do capitalismo ainda careciam de algum argumento com conteúdo moral que convencesse a opinião pública. Como o Destino Manifesto fora historicamente utilizado para garantir a aceitação do projeto imperialista pelas massas, ele foi mantido nas doutrinas políticas que se alternaram enunciadas pelos principais presidentes estadunidenses, haja visto que a ideia de predestinação compunha o conteúdo educacional do estadunidense médio desde a colonização e

Através da прédica sobre a nação norte-americana como os “escolhidos de deus” e a respeito da missão “civilizadora” e “histórica” dos EUA, as classes dominantes do país formaram a visão do mundo de muitas gerações de norte-americanos. A retórica evangélica, mesclada com os dogmas da igreja puritana e a ideologia do “império mundial norte-americano”, transformou-se num instrumento de propaganda no exterior, principalmente na América Latina. (KATCHATUROV, 1980, p.30-31, com destaque do original)

A intromissão direta dos EUA em outros países se justificaria principalmente pelo descumprimento de obrigações econômicas de países devedores junto a credores europeus. A ameaça de uso da força pelos EUA, que ostentava um aumento do seu poderio bélico mediante a ampliação da sua frota de guerra, procurava evitar que países devedores que não honrassem seus compromissos atraíssem ofensivas militares por parte de seus credores e, com isso, favorecessem novas tentativas de colonização europeia na América. A essa política deu-se o nome de Corolário Roosevelt, cujo aspecto militar ficou conhecido como *big stick*, ou “grande porrete”. (BANDEIRA, 2007, p. 246 – 247)

Há registro oficial da aprovação de autoridades brasileiras à política do *big stick*. Em um despacho de 30 de setembro de 1902 o então ministro das Relações Exteriores, José Maria da Silva Paranhos Júnior, o Barão do Rio Branco, escreveu ao embaixador Alfredo de Moraes Gomes Ferreira, embaixador em Washington, que o Brasil, o Chile e a Argentina, principais países da América do Sul, deviam ver com bons olhos a reivindicação, por parte de Theodore Roosevelt, de um poder de polícia internacional para os EUA. (BANDEIRA, 2007, p. 247 – 248) Embora não defendesse uma submissão do Brasil aos EUA, mas buscasse uma relação paritária com aquele país visando um acordo para exercer uma hegemonia brasileira na América do Sul, Rio Branco perfilava com o governo estadunidense ao afirmar que o Brasil não devia cultivar relações com países que “[...] não sabem fazer *bom uso de sua independência* ou que lhes deva ser aplicado pelos mais fortes o *direito de expropriação contra os povos incompetentes*, direito proclamado há tempos pelo atual presidente dos Estados Unidos [Theodore Roosevelt]”. (BANDEIRA, 2007, p. 248, com destaque do original) Advogando claramente pelo policiamento internacional praticado pelos EUA, Rio Branco afirmou também que os países que se sentissem ameaçados pelo *big stick* deviam “[...] escolher governos honestos e previdentes e, pela paz e energia do trabalho, progredirem em riqueza e força”. (BANDEIRA, 2007, p. 248)

O sucessor de Roosevelt, Willian Howard Taft (1909 a 1913), pôs em prática o reclamado direito de intromissão em países ocidentais adotando outro método,

contudo, mantendo-se fiel à Doutrina Monroe. Sob o manto de um esforço eivado de boas intenções, os EUA concederam empréstimos a países latino-americanos e do Leste da Ásia em uma ação contínua que ficou conhecida como “diplomacia do dólar”, na expressão usada por seu principal promotor, o presidente Taft. (KATCHATUROV, 1980, p. 19 – 20) A “diplomacia do dólar” não substituiu o *big stick*, mas combinou-se com ele durante todo o século XX como recurso empregado pelos EUA para ampliar e garantir o seu raio de influência sustentado pelo poder econômico da burguesia estadunidense que nutria interesses econômicos por países latino-americanos. Pela “diplomacia do dólar” os EUA impunham condições em acordos e praticavam ingerências nos países credores num mecanismo de consolidação da sua postura imperialista. (KATCHATUROV, 1980, p. 20) Conforme Katchaturov,

A “diplomacia do dólar” foi a primeira doutrina do neocolonialismo, muito antes da legalização deste termo. Como escreveu o especialista norte-americano no setor de história da política dos EUA na América Latina, S. F. Bemis, “a diplomacia do dólar pela primeira vez promoveu as relações entre devedor e credor a um nível interestatal”. (KATCHATUROV, 1980, p. 20, com destaques do original)

Os esforços dos EUA para imporem uma ordem imperialista conjugaram os poderes econômico e militar com algum êxito no continente, sobretudo no Brasil que disputou com a Argentina a condição de guardião da Doutrina Monroe junto aos vizinhos sul-americanos<sup>18</sup>. Contudo, no contexto latino-americano, se por um lado “A ‘diplomacia do dólar’ era assegurada pela política antinacional das classes dominantes dos países latino-americanos, dependentes dos EUA”, por outro lado, “[...] a ‘diplomacia do dólar’, juntamente com a política do *big stick*, tornou-se uma das fontes de formação de um estado de espírito anti-imperialista na América Latina, que atingiu inclusive representantes da burguesia nacional”. (KATCHATUROV, 1980, p. 20, com destaques do original) Os setores burgueses arredios ao imperialismo viam no capital internacional um forte concorrente no mercado brasileiro. Diante disso e do

---

<sup>18</sup> Segundo Bandeira, em ofício datado de 12 de julho de 1904 o embaixador Alfredo de Moraes Gomes Ferreira, de Washington, relatou ao ministro Rio Branco que o presidente Theodore Roosevelt proclamara a Argentina como “[...] nação eleita para sustentar a Doutrina Monroe na América do Sul, pelas suas *condições de progresso e de raça*”. (BANDEIRA, 2007, p. 250, com destaques do original).

sucesso da revolução russa de 1917 líderes estadunidenses propagandearam “[...] a ‘diplomacia do dólar’ como um episódio passageiro, como ações do capital privado, que não refletem a orientação oficial na política externa dos EUA”. (KATCHATUROV, 1980, p. 20)

De acordo com Katchaturov, o presidente Woodrow Wilson (1913-1921), sucessor de Taft, foi um dos mais dedicados defensores do Destino Manifesto ao sentenciar que os EUA seriam detentores de um direito de exercer uma liderança espiritual sobre a humanidade. (KATCHATUROV, 1980, p. 31) Essa sua atitude não destoava do clima político de então, haja visto que

Em 1912 Wilson chega à presidência derrotando o Partido Progressista, que para sua convenção tinha escolhido como música de fundo a canção *Avante soldados de Cristo*; e o candidato do Partido Progressista, Theodore Roosevelt, tinha concluído seu discurso de aceitação proclamando: “Estamos diante do Armagedon e combateremos pelo Senhor”. (LOSURDO, 2010, p. 113)

Observa-se que a revolução russa ocorreu em meados do governo de Wilson e que a valorização da Doutrina do Destino Manifesto por aquele presidente reforçou na opinião pública estadunidense a aversão pelo comunismo inclusive por razões de ordem religiosa. Para ostentar uma imagem de progresso e de bem-estar para o mundo, que superasse as propostas do comunismo que se implantava na URSS por obra dos bolcheviques e que se apresentasse como um ideal a ser buscado pelos países europeus após a primeira guerra mundial, os EUA propagandearam sua ideologia materializada no que seria um estilo próprio de vida, ou o *american way of life*.

O *american way of life*, ou modo americano de vida, estabeleceu-se durante o período de prosperidade econômica para os EUA de 1918 a 1928, em meio a abundante oferta de empregos, queda dos preços e facilidades de crédito no mercado interno. Segundo Arbex Júnior,

Em meados dos anos 20 a demanda de bens de consumo era, aparentemente, inesgotável nos Estados Unidos. Tudo o que se produzia era rapidamente consumido por uma multidão ávida e confiante no futuro. Os trens

circulavam abarrotados de mercadorias - de carros a aspiradores de pó. Milionários e novos-ricos americanos visitavam a Europa e compravam quadros ou patrocinavam artistas – entre eles, Picasso, Max Ernst, Picabia, Salvador Dalí etc. (ARBEX JÚNIOR, 1996, p. 22)

O *american way of life* foi rapidamente apresentado a todo o mundo através do rádio, do cinema e de materiais impressos contrastando com a realidade europeia de recuperação após a Primeira Guerra Mundial. De acordo com Will Herberg, o *american way of life* sintetiza a ideologia própria dos EUA, uma vez que

Na sua base, o Modo Americano de Vida é uma estrutura espiritual, uma estrutura de ideias e ideais, de aspirações, de valores, de crenças e padrões; em síntese, tudo o que se recomenda ao americano como o direito, o bem e o verdadeiro na vida real. Abrange elementos aparentemente incongruentes, tais como instalações sanitárias e liberdade de oportunidade, Coca-Cola e uma intensa fé na educação – tudo o que é considerado como questões morais relacionadas com o modo de vida mais conveniente. (HERBERG, 1962, p. 86 – 87)

O *american way of life* se fortaleceu no contexto de grande produção industrial, de amplo emprego e de rendas familiares suficientes para acessar o mercado de bens de consumo. A partir dessa base material elevou-se um modo de consciência com componentes religiosos, políticos e morais que conformou o perfil do estadunidense médio. A forma como os valores universais da liberdade e da igualdade, integrantes do liberalismo, são sintetizados no *american way of life* é explicitada por Herberg, para quem

Se o Modo Americano de Vida tivesse de ser definido numa palavra seria, sem dúvida, “democracia”, mas democracia num sentido particularmente americano. Pelo seu lado político, significa a Constituição; pelo seu lado econômico, a “livre empresa”; pelo aspecto social, uma igualdade que não é apenas compatível com a vigorosa competição econômica e elevada mobilidade, mas que, na verdade, implica essas duas coisas. (HERBERG, 1962, p. 90, com destaque do original)

Essa “democracia num sentido particularmente americano” é fortemente marcada pela ideia de exclusivismo que, por sua vez, é devedora moral da convicção de que os estadunidenses são o povo escolhido para um destino manifestamente glorioso, posto que “[...] o Modo Americano de Vida quase explicitamente sanciona o ódio a um membro de um partido político ‘perigoso’ (entendendo-se como tais, evidentemente, os comunistas e fascistas) ou a um inimigo do país e por isso, uma esmagadora maioria confessa o seu ódio”<sup>19</sup>. (HERBERG, 1962, p. 88) A latente discriminação contra tudo o que pareça diferente e a consideração de tudo o que é diverso como potencialmente ameaçador denunciam tanto a exacerbação do cuidado que os estadunidenses dispensam a si mesmos e ao seu país quanto o desvirtuamento do conceito de democracia. Isto porque, enquanto os EUA arvoram-se como nação garantidora da paz e da prosperidade “[...] o culto do império é tão forte que inclui também a difamação da categoria *equilíbrio* [a qual está para] a ideia de igualdade ou de respeito recíproco, embora apenas entre as grandes potências”. (LOSURDO, 2010, p. 283, com destaque do original)

A consciência moldada segundo o *american way of life* não é democrática e atribui a cada sujeito estadunidense os mesmos adjetivos que são apontados na dignidade do seu país: individualista, dinâmico e pragmático. Tal consciência “Acentua a incessante atividade da sua parte, pois nunca pode ele descansar mas está sempre lutando para ‘seguir à frente’; define uma ética de confiança em si mesmo, de mérito e de caráter, e julga pela realização: ‘fatos e não crenças’ são o que importa”. (HERBERG, 1962, p. 90) Neste sentido, infere-se que a própria ideologia do Destino Manifesto é considerada como fato e não como crença. Enfocando a filiação ideológica do *american way of life* ao Destino Manifesto, Herberg sintetiza a origem e a manutenção do ideal de vida abastado desde a colonização dos EUA. Nesse exercício, o autor destaca a vinculação entre a expectativa de riqueza material e a fé em um futuro privilegiado a ser providenciado pela própria divindade. De acordo com Herberg, essa é a ideologia dos puritanos.

---

<sup>19</sup> Segundo um inquérito realizado pela revista *Ladies' Home Journal* em 1948, sobre a opinião dos estadunidenses se praticavam ou não a lei bíblica do amor pelos semelhantes, “[...] 27% disseram que sim e 57% que não no caso de ‘um membro de um partido político que o leitor considera perigoso’, enquanto 25% disseram que sim e 63% que não quando se tratava de um inimigo da nação”. (HERBERG, 1962, p. 87)

O sonho dos puritanos de um novo “Israel” e uma nova “Terra Prometida” no Novo Mundo, a “*novus ordo seclorum*” do Grande Selo dos Estados Unidos, refletem a perene convicção americana de que, no Novo Mundo, um novo início teve lugar, estabelecendo-se uma nova ordem de coisas muitíssimo diferente e superior às instituições decadentes do Velho Mundo. (HERBERG, 1962, p. 91, com destaque do original)

Essa ideologia dos puritanos se arraigou desde os colonizadores pioneiros, resistindo por séculos de imigrantes. Assim, a construção da identidade estadunidense se constituiu já sob o sonho de uma nova terra que apresentasse traços messiânicos. Os EUA não poderiam ser uma nação, mas obrigatoriamente teriam que ser a nação sonhada e profetizada. Para Herberg, essa ideologia não apenas subsistiu, mas intensificou-se, na medida em que se contrapôs ao nazismo e ao comunismo confirmado a tendência do povo estadunidense “[...] a ver o mundo dividido em, por um lado, os Estados Unidos, inocentes e virtuosos, postos diante de uma Europa e uma Ásia corrupta, falsa e enganosa”. (HERBERG, 1962, p. 91)

Esse pensamento que conciliava o cuidado da herança religiosa com o mérito da graça material tornou-se responsável pelo sentimento de pertença social, pela coesão do povo estadunidense e pelo seu princípio operativo conferindo-lhe “[...] um ‘sentido superior de unidade’ em meio ao conflito. É a respeito do Modo Americano de Vida que os americanos são, confessadamente e sem pejo, ‘intolerantes’. É o Modo Americano de Vida que fornece a estrutura segundo a qual os valores mais importantes da existência americana são fixados”. (HERBERG, 1962, p. 86, com destaque do original) Nota-se que a ideologia do *american way of life* combina aspectos materiais e axiológicos em um discurso que afirma haver um direito a ser atendido pela via da graça, literalmente “descendo dos céus à terra”, e que em tal síntese aloca a intolerância em seu próprio conceito de democracia.

A unidade do povo estadunidense em torno de um alegado destino eternamente reservado para si e dos ideais de democracia são insustentáveis pela própria contradição que encerram. Uma ordem internacional em que vários povos devem se submeter à direção de um único contraria os conceitos de democracia e de liberdade,

os quais estão sempre presentes nos discursos das autoridades dos EUA como elementos principais das doutrinas políticas daquela nação. Se levada em consideração a marca religiosa dessa ideologia, tem-se uma “[...] visão segundo a qual, de um lado, está um povo escolhido por Deus para a eternidade e, do outro lado, povos para sempre excluídos dessa familiaridade particular com o Todo-Poderoso”. (LOSURDO, 2010, p. 282)

Importa observar que Gramsci analisou aspectos importantes do ideário estadunidense que podem ser considerados no contexto do *american way of life*<sup>20</sup>, empregando o termo “americanismo” para qualificar tal ideário na medida em que destaca o senso prático nele presente. Em tais análises Gramsci enfocou o espírito pragmático que diferenciava os EUA<sup>21</sup> da Europa e que proporcionou a modernização do primeiro. Para o filósofo sardo, existiria uma “composição demográfica racional” racionalmente organizada segundo os princípios da produção, diferentemente do que se via na Europa, onde as classes se assentavam em tradições que teriam deixado “[...] um grande número de sedimentações passivas através dos fenômenos de saturação e fossilização do pessoal estatal e dos intelectuais, do clero e da propriedade fundiária, do comércio de rapina e do exército”. (GRAMSCI, 2014, p. 243, com destaques do original)

Gramsci acentua que os EUA contaram com uma população cujas necessidades materiais estavam diretamente relacionados a uma liberdade da população estadunidense em relação ao seu próprio passado. Segundo diz, enquanto a população europeia sedimentou-se como passiva, nos EUA a população se constituiu como uma base sólida para a indústria e para o comércio. (GRAMSCI, 2014, p. 247)

Retomando o conceito marxiano segundo o qual a ideologia é um recurso de reforço de veracidade de alguma aparência em benefício do grupo economicamente dominante, conclui-se que o *american way of life* justifica com a devida propaganda perante a opinião pública, primeiro a estadunidense e posteriormente a mundial, que a prosperidade dos EUA deve-se à combinação de uma graça divina prometida com o trabalho material dos cidadãos comuns. Entende-se que os disseminadores dessa ideia

---

<sup>20</sup> Em “Americanismo e Fordismo”. (GRAMSCI, 2014, p. 239 – 282)

<sup>21</sup> Gramsci refere-se aos EUA como “América”.

encobriram sob o manto da harmonia social com prosperidade o verdadeiro panorama econômico em que a crescente financeirização do capital conduzia aceleradamente ao fim abrupto do *american way of life* mediante a quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929.

A quebra da bolsa ocasionou o rompimento do *american way of life* e exigiu ações que devolvessem ao povo estadunidense as condições materiais de vida que haviam sido perdidas e que reforçassem o discurso ideológico de predestinação para a superioridade que lhe era tão caro. Primeiro, o presidente Herbert Hoover modernizou o estado com base nas práticas empresariais privadas, depois o presidente Franklin Roosevelt adicionou a essa prática políticas de cunho social. Paulatinamente o governo dos EUA abandonou o discurso belicoso que caracterizava o Corolário Roosevelt (de Theodore Roosevelt) e adotou uma retórica que valorizava a solidariedade e a relação cooperativa com os países latino-americanos, a quem passaram a chamar de vizinhos e a fazer uma série de concessões. Com esse discurso, buscou fortalecer o livre comércio internacional mediante o repasse de tecnologia, a garantia de matérias-primas e a abertura de mercados para as indústrias estadunidenses mediante o compromisso de paralisar as lutas revolucionárias, os movimentos de libertação nacional e as atividades dos partidos comunistas na América Latina. (KATCHATUROV, 1980, p. 20) Em uma única ação o governo estadunidense apresentou ao seu povo uma dupla solução: um mercado favorável para aliviar a penúria material e um inimigo (o comunismo) para ocupar o espírito. Assim, no lugar da “diplomacia do dólar” incrementou-se a primeira doutrina reformista dos EUA para a América Latina intitulada “política da boa vizinhança”, a qual foi proclamada no final de 1933 pelo presidente Franklin Delano Roosevelt (1933 a 1945).

Através da política de “boa vizinhança” os EUA procuraram se recuperar da crise de 1929. Evidenciava-se assim que o inimigo comum escolhido pelos EUA, o comunismo, devia ser combatido por todos os bons vizinhos a partir de suas próprias fronteiras cabendo aos governos latino-americanos neutralizar os setores que fossem resistentes ao imperialismo. Nesse movimento os estados atuaram como agentes da hegemonia definindo políticas de subjugação para as parcelas burguesas que eram contrárias à penetração do capital internacional nos mercados nacionais.

Destaca-se que a falta de mão de obra não esteve entre os problemas enfrentados pelos EUA no período da grande crise. O efetivo de trabalhadores daquele país era suficientemente capacitado para operar os instrumentos de produção então disponíveis, prova disso é o fato de que a crise de 1929 tem entre suas causas a superprodução de mercadorias e não a ociosidade de equipamentos por falta de trabalhadores capacitados para o seu manejo.

No contexto de fortalecimento de relações comerciais para superação da crise de 1929 ganhou forma a política econômica desenvolvimentista orientada por metas de crescimento da produção industrial e do consumo, com participação dos estados nacionais na providência de infraestrutura e de educação pública, entre outros itens que concorressem para o sucesso do desenvolvimento econômico. (PEREIRA, 2011, p. 121) Caracterizado pelo empenho em prol da industrialização, o desenvolvimentismo se sustentou nas seguintes premissas:

- 1) a industrialização é a via da superação da pobreza e do subdesenvolvimento; 2) um país não consegue industrializar-se só através dos impulsos do mercado, sendo necessária a intervenção do Estado (intervencionismo); 3) o planejamento estatal é que deve definir a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos necessários; 4) a participação do Estado na economia é benéfica, captando recursos e investindo onde o investimento privado for insuficiente. (PEREIRA, 2011, p. 121)

O desenvolvimentismo ganhou força como ideologia ao defender que a melhora das condições de vida de toda a população dependia do êxito do capitalismo. As premissas do desenvolvimentismo foram expressas em 1932 na proposta de governo do então candidato a presidente dos EUA, o democrata Franklin Delano Roosevelt, e visavam a superação definitiva da chamada Grande Depressão que assolara os EUA após a quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929. De acordo com José Arbex Júnior, combinando a cooperação entre o estado e a iniciativa privada com a teoria do estado de bem-estar social, de John Mainardes Keynes, o desenvolvimentismo proposto por Roosevelt compôs o chamado *New Deal*, ou Novo Acordo. (ARBEX JÚNIOR, 1993,

p. 25) O *New Deal* foi o formato político que se deu à ideologia do desenvolvimentismo.

Essencialmente o desenvolvimentismo apregoa a aliança, ou parceria, entre o estado e setores empresariais tidos como diretamente responsáveis pelo desenvolvimento econômico. A perspectiva desenvolvimentista praticada pelo presidente Roosevelt incluiu redução de despesas do governo, ajuda aos agricultores e aos trabalhadores mais afetados pela crise e geração de empregos em obras públicas de infraestrutura. (ARBEX JÚNIOR, 1996, p. 26) Focando as áreas da agricultura, da indústria, da previdência social e do governo, as ações desenvolvimentistas de Roosevelt contemplaram créditos financeiros e subsídios à agricultura familiar mediante participação em um projeto de produção agrícola planejada; reformas na área industrial com diminuição da jornada de trabalho, proibição do emprego de mão de obra infantil, liberdade para filiação sindical e garantia do direito a negociações coletivas entre empregadores e operários; garantias previdenciárias a idosos, desempregados e inválidos; e busca de novos mercados internacionais. (ARBEX JÚNIOR, 1993, p. 28)

As ações do *New Deal* valeram a Roosevelt acusações de ser próximo aos bolcheviques, oriundas do Partido Republicano e de setores conservadores do Partido Democrata. Observa-se que tais críticas e acusações não se sustentam, uma vez que o desenvolvimentismo não proporciona a superação da ordem capitalista, mas a favorece em períodos de crise ao promover políticas de caráter trabalhista cedendo, em contrapartida e às expensas do estado, a infraestrutura de energia, transportes e comunicações necessárias à ampliação do aparato industrial, agrícola e comercial privado.

Ao perceberem que o governo dos EUA agia como viabilizador das condições materiais e jurídicas para o desenvolvimento do capitalismo e obtinha resultados positivos no processo de superação da Grande Depressão, os países que se encontravam no círculo de influência estadunidense viram no governo daquele país um líder que se impunha como parceiro da sociedade civil e tornaram-se ainda mais abertos à sua influência. Essa é uma clara situação em que

O modo através do qual se exprime a condição de grande potência é dado pela possibilidade de imprimir à atividade estatal uma direção autônoma, que influa e repercuta sobre os outros Estados: a grande potência é potência hegemônica, líder e guia de um sistema de alianças e de pactos com maior ou menor extensão. (GRAMSCI, 2012, p. 55)

Pode-se afirmar que mesmo durante as ações de recuperação econômica pós-1929 e de anúncio do desenvolvimentismo como caminho para a prosperidade, ações estas que seriam de base essencialmente política e científica, os chefes de Estado dos EUA continuaram reproduzindo ações de reis, patriarcas e profetas do antigo testamento que se apresentaram como líderes de nações escolhidos por Javé para realizar ações específicas, geralmente de guerras e de expansionismo. No período da Segunda Guerra Mundial, quando se completava um século de propaganda aberta da Doutrina do Destino Manifesto, um pronunciamento oficial carregado de virtude cristã e de sensibilidade é rapidamente contradito pela prática do seu próprio enunciador, desvelando a incoerência entre o discurso e a prática no âmbito do imperialismo estadunidense:

[...] Franklin Delano Roosevelt condena os bombardeios aéreos contra a população civil como contrários aos sentimentos de “todo homem e mulher civilizado” e “à consciência da humanidade” e expressão de “desumana barbárie”. Isso não o impede de, nos anos seguintes, promover a destruição sistemática das cidades japonesas e de participar da destruição não menos sistemática das cidades alemãs. (LOSURDO, 2010, p. 278, com destaques do original)

O presidente Truman também empregou um discurso religioso para justificar o belicismo estadunidense. Logo após o lançamento da bomba atômica sobre Hiroshima em agosto de 1945 fez publicamente uma prece de agradecimento citando a bomba nos seguintes termos: “Agradecemos a Deus por tê-la colocado à nossa disposição, e não dos nossos inimigos, e pedimos que ele nos guie para usá-la segundo as suas disposições e os seus desígnios”. (LOSURDO, 2010, p. 112)

Ao fazer uma análise da guerra fria em 1953 o presidente Eisenhower também demonstrou capacidade de impregnar o discurso político de religiosidade, confrontando elementos clássicos da luta entre o bem e o mal: “A liberdade está em luta contra a escravidão; a luz, contra as trevas”. (LOSURDO, 2010, p. 110) Da mesma maneira, declarações públicas do secretário de Estado John Foster Dulles denunciavam o esforço para sintetizar política e religião no projeto de poder do governo estadunidense. Conforme Losurdo, Dulles declarava com orgulho que ninguém no departamento de Estado conhecia a bíblia melhor do que ele. Vinculando o conhecimento da bíblia à capacidade de governo, Dulles afirmara estar convencido de que “[...] precisamos fazer com que nossos pensamentos e práticas políticas reflitam do modo mais fiel a fé religiosa segundo a qual o homem tem sua origem e seu destino em Deus”. (DULLES apud LOSURDO, 2010, p. 110) Era constantemente ratificado nos discursos de Dulles que os países que não apoiassem os EUA contra a URSS e outros países comunistas incorriam em pecado, já que a causa do governo que ele integrava buscava proteger e fortalecer um “povo moral”. (LOSURDO, 2010, p. 111)

Embora o século XX tenha sido marcado por sucessivas políticas empreendidas por líderes estadunidenses que visavam o bem estar material e a ampliação do domínio econômico dos EUA sobre outros países, a opinião pública continuou a ser influenciada por discursos religiosos enunciados por suas autoridades nacionais que usaram conteúdos teológicos para justificar ações políticas. Em um breve balanço dos resultados da ideologia que combinou justificação religiosa com projeto imperialista, Bandeira afirma que “Todas as doutrinas serviam para justificar a expansão econômica e política: predestinação geográfica, tarefa de regeneração, alargamento da área de liberdade etc. O nacionalismo e o expansionismo beiravam, nos Estados Unidos, as raias do delírio”. (BANDEIRA, 2007, p. 138)

Não é possível precisar o grau de influência da Doutrina do Destino Manifesto em relação ao *american way of life* e ao seu correspondente ideológico “sonho americano” na opinião pública estadunidense e entre a população latino-americana que foi desde cedo considerada pelos dirigentes dos EUA como sua súdita. Isto porque não é possível promover uma separação entre a Doutrina do Destino Manifesto e o *american way of life*, posto que são orgânicos porquanto a primeira responde pela

justificativa espiritual enquanto o segundo estimula o sucesso material em um todo ideológico. Dessa forma, ambos os princípios ligam os planos tradicionalmente separados pelo pensamento cristão conservador, a saber, o espiritual e o temporal como característica do pensamento político estadunidense.

A teorização econômica que grassou durante o século XX se assentou em doutrinas vinculadas à justificação da divisão do trabalho e das desigualdades de classe. Além de dar fundamento econômico ao capitalismo prescrevendo a regulação do trabalho, uma vasta literatura de cunho empresarista também forneceu bases para a educação liberal-capitalista. Sob o manto da neutralidade científica os seus autores disseminaram a ideologia do controle, da concorrência e do individualismo.

### 3.2 DISSEMINADORES DA IDEOLOGIA EMPRESARIAL CAPITALISTA

A intelectualidade empresarial que influenciou as políticas educacionais para a educação escolar profissionalizante no nível médio de ensino, no contexto do taylorismo/fordismo, tem as suas raízes no liberalismo econômico do século XVIII. É fulcral na intelectualidade empresarial o conceito de capital humano. A teoria do capital humano, enquanto elemento pertinente ao mundo dos negócios que advoga pela qualidade da formação educacional à maneira de investimento com vistas para o maior rendimento dos trabalhadores, é atribuída ao economista estadunidense Theodore Schultz. De fato, Schultz é referência inarredável para o entendimento da teoria do capital humano na forma em que tal teoria atendeu às perspectivas do capitalismo no contexto da guerra fria. Entretanto, para melhor entendimento da teoria do capital humano convém considerar suas raízes no ideário liberal teorizado pelo filósofo e economista inglês Adam Smith ainda no século XVIII, bem como, suas atualizações e aplicações desde o início do século XX.

#### 3.2.1 Adam Smith e a divisão do trabalho

Adam Smith (1723 – 1790) é o autor de “Uma investigação sobre a natureza e a causa da riqueza das nações”, ou, como é conhecido pelo título abreviado “A riqueza

das nações”, livro em que afirma reiteradas vezes que a liberdade e a individualidade nas iniciativas econômicas levam ao bem comum. Com o tempo, a seguinte afirmação contida no seu livro tornou-se emblemática da sua posição filosófica e econômica: “Não é da benevolência do açougueiro, cervejeiro ou padeiro, que esperamos nosso jantar, mas de sua preocupação por seu próprio interesse. Dirigimo-nos, não à sua humanidade, mas ao seu amor-próprio, e nunca lhe falamos de nossas necessidades, mas das vantagens deles”. (SMITH, 1981a, p. 8) As buscas de vantagens individuais seriam organizadas em benefício coletivo pela ação de uma suposta mão invisível que agiria pela regulação das relações econômicas, uma vez que

[...] cada indivíduo trabalha, necessariamente, para que o rendimento anual da sociedade seja o maior possível. Na realidade, ele não pretende, normalmente, promover o bem público, nem sabe até a que ponto o está a fazer. Ao preferir apoiar a indústria interna em vez da externa, só está a pensar na sua própria segurança; e, ao dirigir essa indústria de tal modo que sua produção adquira o máximo valor, só está a pensar no seu próprio ganho, e, neste como em muitos outros casos, está a ser guiado por uma mão invisível a atingir um fim que não fazia parte de suas intenções. (SMITH, 1981b, p. 758)

Da mesma maneira que cita o açougueiro, o padeiro e o cervejeiro, Adam Smith também relaciona jornaleiros, tosquiadores, cardadores, tecelões e toda sorte de trabalhadores para demonstrar que a divisão social do trabalho e as constantes trocas entre eles são imprescindíveis para a subsistência da coletividade. Segundo Smith, a inclinação para a divisão do trabalho é um traço impresso pela própria natureza nos seres humanos, sem o qual a espécie teria sucumbido uma vez que, diferentemente de outros seres, os humanos têm necessidades múltiplas que lhes impõem a dependência uns dos outros. Contudo, afirma que a divisão de tarefas na vida social, enquanto prática que sustenta a economia, é fruto da inventividade humana e está diretamente ligada a fatores educacionais não necessariamente escolares, mas que envolvem julgamento inteligente, experiência e orientação. Essa asserção é evidente já nas primeiras linhas de “A riqueza das nações”: “Um maior aperfeiçoamento nas forças produtivas do trabalho, e a maior parte do engenho, destreza e discernimento com que é dirigido em qualquer lugar, ou aplicado, parecem ter sido os efeitos da divisão do

trabalho". (SMITH, 1981a, p. 1) Smith chega a reconhecer que as capacidades operacionais não são totalmente subordinadas a diferenças naturais entre os sujeitos, como dons inatos, mas que resultam em grande medida das práticas do trabalho. Segundo diz,

A diferença dos talentos naturais em diferentes homens é, de fato, muito menor do que temos consciência, e o gênio muito diverso que parece distinguir homens de distintas profissões, quando crescem à maturidade, não é, muitas vezes, a causa, mas sim o efeito da divisão do trabalho. (SMITH, 1981a, p. 9)

O aperfeiçoamento de capacidades instrumentais segundo o princípio da especialização é constantemente afirmado por Smith como condição para o sucesso individual e, de forma mediada pelas conquistas individuais, também para o bem estar de todos, posto que

[...] a melhora da destreza do operário necessariamente aumenta a quantidade de trabalho que ele pode fazer; e a divisão do trabalho, reduzindo a capacidade de cada homem a alguma operação simples, e tornando esta operação o único emprego de sua vida, necessariamente aumenta em muito a destreza do operário. (SMITH, 1981a, p. 4)

Smith afirma que não há uma qualidade única entre os trabalhos que são realizados, o que o remete à afirmação de que diferentes qualidades de trabalho implicam variadas valorações podendo acarretar maiores ganhos a alguns trabalhadores. Trata-se de qualidades especiais e mesmo raras, pois "[...] se uma espécie de trabalho requer um grau incomum de destreza e engenhosidade, a estima que os homens têm por tais talentos naturalmente dará um valor ao seu produto, superior ao que seria devido ao tempo nele empregado". (SMITH, 1981a, p. 31)

O valor empenhado por Adam Smith às vantagens que a divisão do trabalho proporciona em termos de educação do trabalhador e de garantia de provimentos materiais de qualidade e em quantidades suficientes inclusive para as classes mais pobres estão entre os principais critérios para a eleição da sua teoria econômica como referência clássica para os projetos desenvolvimentistas do século XX. A harmonia

social estribada na produção de mercadorias por trabalhadores competentes, bem empregados e com acesso aos bens que produzem é espelhado no *american way of life* que mais de um século depois de Smith atualizaria o otimismo desse autor em um discurso favorável aos propósitos capitalistas.

[...] é no estado progressista, enquanto a sociedade avança em maiores aquisições, que mais do que quando adquiriu todo seu complemento de riquezas, que a condição do trabalhador pobre, do grande corpo do povo, parece ser a mais feliz e a mais confortável. É dura na estacionária, e miserável na declinante. A condição progressista, na realidade, é o estado alegre e cordial para todas as ordens da sociedade. A estacionária é monótona; a declinante, melancólica. (SMITH, 1981a, p. 56)

Há um otimismo indelével no pensamento de Adam Smith que se revela em sua expectativa de que o trabalho diversificado e esmerado combinado com uma condução política honesta proporciona boas condições materiais para as classes sociais mais pobres. Segundo afirma, “É a grande multiplicação da produção de todas as diferentes técnicas, em consequência da divisão do trabalho, que ocasiona, numa sociedade bem governada, aquela opulência universal que se estende às classes mais baixas do povo”. (SMITH, 1981a, p. 6) Criticado por Karl Marx e Friedrich Engels, o princípio da divisão do trabalho e a formação de consciência dele resultante gerou a alienação e a miséria material para os trabalhadores, (MARX e ENGELS, 1986, p. 27) inclusive porque os governos tenderam sem exceção a “gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX e ENGELS, 1986, p. 23). Na contradição entre Smith e Marx estão as duas perspectivas filosóficas fundamentais, respectivamente, o idealismo e o materialismo. As teorizações de Smith tiveram caráter prospectivo em condições que ele cria como ideais. Por seu turno, as teorizações de Marx valeram-se da materialidade histórica, logo, da história já transcorrida.

Observa-se que mesmo creditando à educação o desenvolvimento de qualidades para o trabalho e valorizando o trabalho qualificado para o sucesso da economia, Adam Smith não considerou a possibilidade de se oferecer cursos profissionalizantes em escolas de nível médio. O século XVIII, no qual ele viveu, notabilizou-se como o século das luzes pelas defesas de maior esclarecimento das consciências feitas pelos

intelectuais iluministas, porém, os modelos escolares iluministas foram anti-clericais e não propriamente tecnicistas. Sem abandonar as teorias smithianas, mas antes ancorando-se nelas, intelectuais da ordem capitalista atualizaram na década de 1960 as condições necessárias para a configuração de um ambiente favorável ao imperialismo, incluindo a participação dos estados nacionais no desenvolvimento econômico, a importância de trabalhadores adequados à ordem capitalista e os fundamentos pedagógicos para a formação do capital humano, ou mão de obra. Essa atualização teórica foi partilhada, respectivamente, por Walt Whitman Rostow, Theodore Schultz e Frederick Harbison e Charles Myers, cujas obras serão analisadas na sequência. Por ora, convém deter-se no papel que Frederick Taylor e Henry Ford desempenharam na formação do ideário capitalista.

### *3.2.2 Frederick Taylor e Henry Ford e a regulação do trabalho industrial*

Frederick Taylor e Henry Ford não conviveram, mas suas teorias compõem um todo orgânico que sustentou o industrialismo durante a maior parte do século XX, o taylorismo/fordismo, constituindo-se como um sistema de produção industrial com modelos antropológicos e sociais que garantiu o avanço do capitalismo.

Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915), de família abastada, teve boa educação básica e formou-se em Engenharia Mecânica pelo Instituto de Tecnologia Stevens, por correspondência. Mesmo antes de obter o título de engenheiro trabalhou como organizador industrial e desenvolveu produtos e métodos de produção.

Henry Ford (1863 – 1947) teve pouca escolaridade, alcançando o grau equivalente ao sexto ano do ensino fundamental. Sua capacidade como engenheiro foi empiricamente desenvolvida no trabalho com máquinas da fazenda familiar, depois com consertos de relógios e nos empregos que teve no polo industrial de Detroit, nas companhias James F. Flower & Bros., Detroit Dry Dock Co., Westinghouse Co. e Eagle Motor Works. Tendo desenvolvido por seus próprios meios modelos automobilísticos experimentais com motores a gasolina, fundou a Detroit Automobile Company e, finalmente, a Ford Motor Company.

Já reconhecido como pai da administração científica, Taylor assevera, em tom de anúncio, que “No passado, o homem estava em primeiro lugar; no futuro, o sistema

terá a primazia”. (TAYLOR, 1976, p. 27)<sup>22</sup> O sistema a que Taylor se refere se sustenta em bases científicas que permitem a previsão e o controle de ações humanas no trabalho fabril e a consequente submissão do homem ao sistema. Como a teorização de Taylor envolve aspectos relacionados a funções instrumentais imediatas da atividade produtiva, mas também aspectos morais e políticos, como se verá na sequência, é pertinente considerar sob o nome de “sistema”, empregado pelo autor, um conjunto ideológico voltado à alienação do trabalhador.

Para propor a sua técnica de controle de tempo e movimento em prol de maior produtividade, Taylor entendeu que seria pertinente estudar cerca de uma dezena de trabalhadores modelares observando “[...] o ciclo exato das operações elementares ou movimentos que cada um destes homens emprega, ao executar o trabalho que está sendo investigado, como também os instrumentos utilizados”; cronometrar “[...] o tempo exigido para cada um destes movimentos elementares e então escolher os meios mais rápidos de realizar as fases do trabalho”; eliminar movimentos “falhos, lentos e inúteis”; e finalmente “[...] reunir em um ciclo os movimentos melhores e mais rápidos, assim como os melhores instrumentos”. (TAYLOR, 1976, p. 108) O conceito de competência considerado por Taylor reduz-se à destreza na operação das sequências pré-definidas conforme a sua teoria e seria alcançada “[...] antes na administração que na procura do homem excepcional ou extraordinário”. (TAYLOR, 1976, p. 27) Competente será o trabalhador a quem tudo “[...] será passado na forma de ordens, através das fichas de instrução, nas quais estarão contidas as quantidades, os meios e os resultados passíveis de serem esperados pela administração, junto a um treinamento sobre como cumprir tais ordens”. (PINTO, 2010, p. 31) Mesmo nesta limitada ação valoriza-se o individualismo smithiano como fator motivacional, porquanto o autor prevê que sob adequada direção “[...] o melhor homem atingirá o mais alto posto, de modo mais seguro e rápido que em qualquer outra distinção”. (TAYLOR, 1976, p. 27)

---

<sup>22</sup> Pode-se tomar como antítese a essa afirmação tecnicista de Taylor, a seguinte sentença humanista de Gramsci: “A qualidade deveria ser atribuída aos homens e não às coisas: e a qualidade humana eleva-se e se refina na medida em que o homem satisfaz um número maior de necessidades e, portanto, torna-se independente delas”. (GRAMSCI, 2014, p. 261)

Creditando à aplicação dos princípios de administração científica o alcance de prosperidade “no sentido amplo”, Taylor sustenta que os trabalhadores seriam beneficiados por tal prosperidade na medida em que

[...] além de salários mais altos do que os recebidos habitualmente pelos obreiros de sua classe, este fato de maior importância ainda, que é o aproveitamento dos homens de modo mais eficiente, habilitando-os a desempenhar os tipos de trabalho mais elevados para os quais tenham aptidões naturais e atribuindo-lhes, sempre que possível, esses gêneros de trabalho. (TAYLOR, 1976, p. 29)

No sentido político, Taylor se esforça para amenizar a contradição fundamental entre capital e trabalho, afirmando peremptoriamente que os objetivos de patrões e empregados, vale dizer, de capitalistas e proletários, “são um, único e mesmo”: a prosperidade. Nisso Taylor corrobora a asserção smithiana de que as buscas por vantagens individuais confluiriam para o bem comum. Todavia, ele afirma que essa suposta comunhão de objetivos inclui altos salários para os trabalhadores e minimização de custos para os donos dos meios de produção (TAYLOR, 1976, p. 30), negligenciando que o objetivo clássico dos capitalistas é a máxima extração de mais-valia e que esta não coaduna com a maximização de salários. Taylor chega a qualificar a contradição entre capital e trabalho como um mero engano facilmente superável pela crença “de ambas as partes” que “[...] seja possível manter relações mútuas de modo que seus interesses se tornem idênticos”. (TAYLOR, 1976, p. 30)

O discurso de concórdia formulado por Frederick Taylor objetivou ideologicamente submeter os trabalhadores ao seu modo de controle de produção demovendo neles as ações de resistência por meio de um consenso acerca da prosperidade. Uma vez submetido, cada trabalhador empregaria

[...] todo o seu engenho, sua criatividade, seus conhecimentos técnicos, suas competências profissionais assimiladas nos ofícios que exerceu, suas habilidades pessoais adquiridas com as situações que enfrentou nestes, seu maior esforço psíquico, intelectual e físico, toda a sua capacidade de concentração e destreza para a realização das tarefas que lhe competiam, tudo com o menor desgaste de suas energias e, principalmente, dentro do menor tempo possível. (PINTO, 2010, p. 28)

Taylor também recorreu a argumentações de ordem moral visando a submissão dos trabalhadores, advogando reiteradamente por seus métodos contra a “vadiagem” entre os operários e um “sentimentalismo” oportunista de líderes sindicais e trabalhistas que denunciavam tanto o excesso de trabalho quanto as condições precárias do operariado. (TAYLOR, 1976, p. 32 – 36) Aos empregadores Taylor não atribuiu nenhuma qualificação pejorativa, chegando no máximo a creditar-lhes alguma ignorância ao administrarem com base em processos empíricos em lugar de princípios científicos. (TAYLOR, 1976, p. 36 – 40)

Taylor reconhece apenas uma crítica ao seu sistema de administração científica do trabalho, a qual credita aos trabalhadores atribuindo-lhes a seguinte inquietação: “*Por que não me permitem pensar ou agir? Há sempre alguém intervindo ou fazendo por mim.*” (TAYLOR, 1976, p. 114, em itálico no original) Respondendo a tal crítica, Taylor limita-se a asseverar que tanto os colonos fundadores dos EUA quanto cirurgiões modernos e alunos colegiais dependem de alguém que os instrua até que realizem as tarefas por si mesmos e possam, inclusive, colaborar para o desenvolvimento de novos saberes e técnicas em suas respectivas áreas. (TAYLOR, 1976, p. 115 - 116) Infere-se que ao comparar os trabalhadores das fábricas submetidos ao rígido controle de seus movimentos e ao julgamento moral de seus empregadores, com os colonizadores do seu país, estudantes e cirurgiões, Taylor busca granjeiar-lhes simpatia por conta do prestígio social de que gozam estes últimos. Bem como, velar a falta de liberdade criadora e a pressão cronológica impostas aos trabalhadores e, se não ausentes certamente menores, aos modelos citados. É contundente a crítica feita por Antonio Gramsci à teoria de Taylor sobre produção, especificamente ao tratamento dispensado aos trabalhadores em seu contexto:

Com efeito, Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalhador profissional qualificado que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas no aspecto físico maquinal. (GRAMSCI, 2014, p. 266)

O sardo observa ainda que o taylorismo/fordismo não é uma novidade, pois trata-se da materialização de um processo de evolução dos meios de produção próprio do industrialismo. A essa nova fase, que para Gramsci é mais bruta e tende também a ser superada, corresponde um outro tipo de trabalhador. E essa evolução continuará sempre aviltando a classe trabalhadora até que grande parte dela seja “[...] impiedosamente eliminada do mundo do trabalho e talvez do mundo *tout court*”. (GRAMSCI, 2014, p. 266)

O engenheiro Henry Ford concebeu novas práticas de produção na indústria automobilística por meio de “[...] uma série de inovações tecnológicas e organizacionais já em curso no início do século 20, dentre as quais o taylorismo, em franca expansão na gestão do trabalho em empresas metalúrgicas de grande porte nessa época”. (PINTO, 2010, p. 34) O intelectual revolucionário Antonio Gramsci reconheceu que genericamente “[...] o americanismo e o fordismo resultam da necessidade imanente de chegar à organização de uma economia programática” em que os elementos envolvidos “[...] marcam precisamente a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática [...].” (GRAMSCI, 2014, p. 241) Entretanto, o taylorismo/fordismo deve ser considerado como um sistema por conter perspectivas técnicas de produção industrial e de organização econômica, mas principalmente por abranger todo um quadro axiológico que demonstra a preocupação de seus promotores em estabelecer, mais do que um modelo de produção, um modo de vida adequado ao sistema capitalista. Contudo, o estabelecimento de um modo de regulação social não se daria automaticamente na medida em que o taylorismo/fordismo se aplicava nos sistemas de produção, uma vez que “Quando o processo de adaptação de completou, verifica-se na realidade que o cérebro do operário, em vez de mumificar-se, alcançou um estado de completa liberdade”. A mecanização dos gestos físicos à maneira taylorista não impediu que “[...] a memória do ofício, reduzido a gestos simples repetidos com ritmo intenso, ‘aninhou-se’ nos feixes musculares e nervosos e deixou o cérebro livre e desimpedido para outras ocupações”. Diante desse fato, os industriais estadunidenses compreenderam que o

operário, mesmo sob o discurso axiológico taylorista, não deixou-se reduzir a um “gorila amestrado” e

[...] continua homem e até mesmo que, durante o trabalho, pensa mais ou, pelo menos, tem muito mais possibilidade de pensar, pelo menos quando superou a crise de adaptação e não foi eliminado: e não só pensa, mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas, e que ele compreenda que se quer reduzi-lo a gorila amestrado, pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas. (GRAMSCI, 2014, p. 272, com destaque do original)

Para prevenir revoltas operárias o taylorismo/fordismo foi além do treinamento físico dos trabalhadores e procurou instalar-se no campo da sua racionalidade. Gramsci acentua que na constituição do taylorismo/fordismo “[...] foi relativamente fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (altos salários, diversos benefícios sociais, habilíssima propaganda ideológica e política) e conseguindo centrar toda a vida do país na produção”. (GRAMSCI, 2014, p. 247) Embora sem referir-se especificamente ao modo de vida americano, nas linhas acima Gramsci descreve os fundamentos do *american way of life*, ao qual está vinculado o fenômeno do consumo em massa que, na visão do pensador sardo, “[...] não é mais do que a forma desse tipo de sociedade 'racionalizada', na qual a 'estrutura' domina mais imediatamente as superestruturas e estas são 'racionalizadas' (simplificadas e reduzidas em número)”. (GRAMSCI, 2014, p. 248, com destaque do original)

Mesmo sem fazer referências diretas a Frederick Taylor e a seus princípios de administração científica, Ford corrobora suas teorizações afirmando em seu livro “Minha vida e minha obra”, que “Necessariamente o trabalho de muitos homens tem de ser pura repetição de movimentos, pois de outro modo não se pode conseguir sem fadiga a rapidez da manufatura que faz descer os preços e possibilita os altos salários”. A respeito da qualificação profissional, Ford parte do princípio de que os trabalhadores podem ser classificados de acordo com características naturais inalteráveis,

notadamente referentes à posse ou não de capacidades intelectuais definitivas<sup>23</sup>. Nessa perspectiva o autor confirma a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual afirmando que “Algumas das nossas operações são excessivamente monótonas, mas também são monótonos muitos cérebros; inúmeros homens querem ganhar a vida sem ter que pensar – e para estes a tarefa unicamente de músculos é a boa”. Por fim, esclarece a partir da sua compreensão a respeito do trabalho que muitas tarefas fabris “[...] exigem cérebro ativo, e os homens que no trabalho de repetição se revelam de mentalidade ativa não permanecem nele muito tempo”. (FORD, 1995, p. 148 - 149)

Embora reconheça que “[...] a vida na indústria exige um aprendizado geral, um processo de adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes, etc., que não é algo 'natural', mas exige ser adquirido [...]” (GRAMSCI, 2014, p. 251), Gramsci rebate a postura de Ford<sup>24</sup> afirmando que

O operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). (GRAMSCI, 2010, p. 18, com destaque do original)

Geraldo Augusto Pinto sintetiza a inovação promovida por Ford nos processos de produção industrial e que teve grande peso na organização do trabalho visando a produção em massa. Tal inovação abrange basicamente a inserção de um recurso automatizado de transporte dos itens em fabricação e a disposição dos trabalhadores ao longo de uma linha de montagem com movimento ininterrupto. A estrutura

<sup>23</sup> Antonio Gramsci, mesmo tendo demonstrado, posteriormente, alguma admiração pelo fordismo, afirma de antemão que “A 'natureza' do homem é o conjunto de relações sociais, que determina uma consciência historicamente definida; só esta consciência pode indicar o que é 'natural' ou 'contra a natureza'”. (GRAMSCI, 2014, p. 51, com destaque do original)

<sup>24</sup> Antonio Gramsci chegou a afirmar em uma carta a sua cunhada Tânia, em 23 de maio de 1927, que se divertia com as teorias de Henry Ford achando-as engraçadas, embora reconhecesse nele um grande industrial. (GRAMSCI, 2005, p. 160) Em outra carta, de 25 de março de 1929, Gramsci anuncia a Tânia que pretende escrever sobre americanismo e fordismo. (GRAMSCI, 2005, p. 329)

automatizada compreende um complexo mecânico assentado em trilhos ou esteiras, ou ainda, ligado a ganchos em constante movimento; os objetos de trabalho em trânsito ininterrupto sofrem ações dos trabalhadores que se articulam às máquinas tanto no tempo quanto no espaço; complementados e testados ao longo do seu movimento pelos setores da produção, os produtos são finalmente dados como concluídos, embalados e estocados. Não como operadores de tal mecanismo de transferência, mas como agentes responsáveis por ações específicas e simplificadas ao máximo sobre os itens em fabricação, os trabalhadores são organizados em “Um conjunto de postos de trabalho uniformemente dispostos lado a lado [...] geralmente numerosos, ocupados por um trabalhador cada e ordenados de forma linear e, sendo mínima a intervenção de cada um na produção como um todo”. (PINTO, 2010, p. 36)

A padronização do trabalho foi consoante à padronização dos automóveis produzidos na fábrica Ford, os Modelo T. Da mesma maneira, a intensificação do trabalho imposto pelo ritmo das máquinas levou ao aumento da produção. Northcote Parkinson afirma que “A fábrica de Ford, em seu ponto de pico, após 1913, produzia um Modelo T a cada 15 segundos e, em meados da década de 1920, suprindo mais da metade da demanda dos Estados Unidos, as instalações Ford podiam produzir mais carros em três meses do que toda a Europa em um ano”. (PARKINSON *apud* PINTO, 2010, p. 37)

A fórmula que Taylor sintetizou em sua obra “Princípios de administração científica” tendo em mente a indústria siderúrgica foi empregada com sucesso por Ford na produção de bens duráveis, no caso, automóveis. Por essa razão o paradigma de trabalho sintetizado no início do século XX ficou conhecido como taylorismo/fordismo e previa, imediatamente,

[...] a “limpeza” dos locais de trabalho e da mente dos trabalhadores enquanto aí estiverem, a clareza dos objetivos e das tarefas, a extrema simplificação e uniformização do trabalho a um plano que possibilitasse uma automação mais abrangente, elevando, por fim, o controle do ritmo de trabalho a uma cadência única e previamente determinada por milhares de mãos. (PINTO, 2010, p. 40, com destaque do original)

Contudo, o taylorismo/fordismo constituiu-se historicamente como uma perspectiva de mundo adequada às demandas liberais e capitalistas que tinham nos EUA o seu centro irradiador. Segundo avaliação de David Harvey, o que distingua Henry Ford

[...] era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 2008, p. 121)

A concepção de sociedade de Henry Ford incluía a aplicação de princípios corporativos que proporcionariam um novo tipo de relações em todas as áreas da convivência, desde o Estado até o âmbito familiar, buscando salvaguardar a economia que se estribava no consumo de massa.

Ao se propor pagar cinco dólares por dia de trabalho de oito horas, Ford intencionava “[...] dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer suficientes para que consumissem os produtos produzidos em massa que as corporações estavam por fabricar em quantidades cada vez maiores”. (HARVEY, 2008, p. 122) Porém, o tempo vivido pelos trabalhadores fora das unidades de trabalho também era objeto de preocupação de Ford que, aplicando o princípio do controle comprovadamente útil nas linhas de produção, enviou, em 1916, uma enorme quantidade de assistentes sociais às casas dos seus trabalhadores “[...] para ter a certeza de que o ‘novo homem’ da produção de massa tinha o tipo certo de probidade moral, de vida familiar e de capacidade de consumo prudente (isto é, não alcoólico) e ‘racional’ para corresponder às necessidades e expectativas da corporação”. (HARVEY, 2008, p. 122, com destaque do original)

Ainda a respeito da direção moral que o capitalista reclamava exercer sobre os trabalhadores, Antonio Gramsci denuncia que

[...] os industriais (especialmente Ford) se interessaram pelas relações sexuais de seus empregados e, em geral, pela organização de suas famílias; a aparência de “puritanismo” assumida por este interesse (como no caso do proibicionismo) não deve levar a avaliações erradas; a verdade é que não se

pode desenvolver o novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho enquanto o instinto sexual não for adequadamente regulamentado, não for ele também racionalizado. (GRAMSCI, 2014, p. 252, com destaque do original)

Porém, a organicidade inicial do taylorismo/fordismo não foi suficiente para salvaguardar a indústria de Ford dos efeitos da Quebra da Bolsa de Nova Iorque. Em carta de 4 de novembro de 1930 a sua cunhada Tatiana (Tânia), Gramsci chegou a comentar: “Quem é que pode imaginar o ódio que Ford está sentindo agora, depois das duas crises da Bolsa de Nova Iorque que puseram um freio na construção de automóveis! Todo o otimismo de sua visão industrial foi destruído e será difícil fazê-lo renascer”. (GRAMSCI, 2005, p. 450)

Mas, uma nova organicidade deu sobrevida à expansão capitalista sem dispensar o fordismo. Novos arranjos entre estados e capital após a crise da bolsa de valores novaiorquina combinaram políticas keynesianas e desenvolvimentistas com o taylorismo/fordismo na conformação de um modelo social, político e econômico que favoreceu a expansão capitalista após a Segunda Guerra Mundial consolidando o controle sobre a formação de mercados para a produção e o consumo em massa.

A massificação do consumo conferiu amadurecimento ao fordismo, pois “A condição de fornecimento de bens coletivos dependia da contínua aceleração da produtividade do trabalho no setor corporativo. Só assim o Estado keynesiano do bem estar social poderia ser fiscalmente viável”. (HARVEY, 2008, p. 133) Como o modelo fordista de produção exigia altos investimentos em capital fixo e estabilidade de demanda para os produtos industrializados, coube ao estado no contexto do *New Deal* “[...] controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias [...] dirigidas para as áreas de investimento público – em setores como o transporte, os equipamentos públicos, etc. - vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno”. Garantidos os recursos públicos para a infraestrutura, coube aos governos “[...] fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação, etc. Além disso, o poder estatal era exercido

direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção”. (HARVEY, 2008, p. 129)

Foi, portanto, combinando bem estar social, desenvolvimentismo e garantia de altas taxas de lucro que o imperialismo estadunidense logrou grande força no período pós-guerra. A “[...] expansão internacional do fordismo ocorreu numa configuração geopolítica em que os Estados Unidos dominavam por meio de um sistema bem distinto de alianças militares e relações de poder” (HARVEY, 2008, p. 132) sustentadas no acordo de Bretton Woods, em 1944. Tal acordo elegeu o dólar como lastro de reserva mundial e forçou a submissão do desenvolvimento econômico mundial à política fiscal e monetária estadunidense. Nesse arranjo os EUA agiam “[...] como banqueiro do mundo em troca de uma abertura dos mercados de capital e de mercadorias ao poder das grandes corporações”. (HARVEY, 2008, p. 131)

Sob a hegemonia estadunidense os países com maior desenvolvimento industrial foram favorecidos enquanto os países que compunham o chamado Terceiro Mundo manifestaram sua insatisfação perante o engodo ideológico da liderança dos burgueses rumo ao desenvolvimento para todos

[...] e plena integração ao fordismo, mas que, na prática, promovia a destruição de culturas locais, muita opressão e numerosas formas de domínio capitalista em troca de ganhos bastante pífios em termos de padrão de vida e de serviços públicos (por exemplo, no campo da saúde), a não ser uma elite nacional muito afluente que decidira colaborar ativamente com o capital internacional. (HARVEY, 2008, p. 133)

Movimentos de libertação nacional socialistas e burgueses-nacionalistas chegaram a assumir proporções ameaçadoras para o fordismo mundial e para a hegemonia estadunidense, o que forçou os EUA a diminuir o acento na ideologia do anticomunismo e do militarismo e a buscar novas formas de persuasão e controle dos países mais pobres através de financiamentos. (HARVEY, 2008, p. 133 – 134) As novas estratégias garantiram o imperialismo estadunidense e sua mistura de presença estatal e interesses privados dando maior fôlego ao taylorismo/fordismo. Foi dessa maneira que a conjuntura do *New Deal* se materializou entre as doutrinas da

“diplomacia do dólar” e da “boa vizinhança”. Portanto, o taylorismo/fordismo se inseriu também nas atualizações da Doutrina do Destino Manifesto estadunidense.

### *3.2.3 Walt Whitman Rostow e as etapas do desenvolvimento*

Walt Whitman Rostow (1916-2003) teve uma profícua vida acadêmica e profissional. Ele se graduou e se doutorou em Economia na Universidade de Yale, concluindo os seus estudos em 1940. Além de círculos universitários, Rostow notabilizou-se por sua atuação em altas esferas do governo dos EUA nas décadas de 1940 a 1960. Os seus serviços envolveram política econômica e política militar.

Logo que concluiu a sua formação acadêmica, Rostow ingressou no serviço público, a começar pelo Escritório de Serviços Estratégicos onde, durante a Segunda Guerra Mundial, escolhia alvos inimigos a serem destruídos por tropas estadunidenses. Ao fim da guerra, chefiou a Divisão Econômica Germano-Austríaca que era integrada ao Departamento de Estado em Washington. Em 1947 ele integrou a Secretaria Executiva da Comissão Econômica para a Europa, colaborando para a elaboração e aplicação do Plano Marshall.

Rostow começou sua carreira docente como professor de História e Instituições Americanas na Universidade de Cambridge, onde permaneceu por apenas um ano. Na sequência, assumiu a disciplina de História Econômica e integrou o Círculo de Estudos Internacionais do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), de 1951 a 1961. Suas teorizações em favor do desenvolvimento capitalista e do livre comércio, as quais foram abertamente hostis ao comunismo, bem como seu apoio à guerra do Vietnã, lhe valeram confiança e prestígio junto ao governo estadunidense. Rostow foi conselheiro do presidente Dwight Eisenhower em assuntos de política econômica e de política externa, a partir de 1954, tendo convencido o presidente a aumentar a ajuda financeira a países estrangeiros como forma de disseminar o crescimento capitalista conforme o estilo estadunidense. Na qualidade de assessor de segurança nacional (de 1966 a 1969), Rostow atuou nas políticas estadunidenses frente ao programa nuclear israelense. Com o fim do governo de Lyndon Johnson, Rostow dedicou-se ao ensino de Economia na *Lyndon B. Johnson School of Public Affairs*, na Universidade do Texas.

O economista Walt Whitman Rostow ganhou importância como escritor explorando o mote do anticomunismo. Seus livros se constituem como ecos do macarthismo e, embora Rostow seja mais intelectualizado do que o senador Joseph McCarthy, as obras restringem-se à detração do comunismo sem exploração de dados factuais que sustentem tanto o elogio do capitalismo estadunidense quanto a maledicência do autor contra o comunismo.

Típico da guerra fria, o discurso de Rostow tornou-se conhecido no Brasil no início da década de 1960, sobretudo por meio de dois livros: *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto* (Etapas do Desenvolvimento Econômico: um manifesto não comunista) (1960), que obteve maior difusão e pode ser considerada como a sua obra mais importante, e “A estratégia americana” (1965). Rostow procurou imprimir no primeiro livro um caráter mais prescritivo, embora não tenha descuidado dos argumentos anticomunistas; no segundo livro o autor inseriu repetidamente comparações entre o capitalismo e o comunismo insistindo, conforme entendimento dele, nas virtudes da democracia, da liberdade e do bem estar material que seriam próprias do capitalismo em contraste com a opressão e a carestia que ele credita ao comunismo.

Com clara postura ideológica expressa já no título do seu principal livro, Rostow reiteradamente promove

[...] uma interessante troca de posições entre o econômico e o político: processa-se um deslocamento do foco econômico da expansão capitalista para o foco político da contenção do comunismo; mas, para conseguir essa contenção política, define-se como estratégia privilegiada a expansão econômica nas áreas-alvo: “o desenvolvimento” do chamado terceiro mundo, desenvolvimento este que coincide exatamente com a expansão do capitalismo para áreas desde então designadas como “subdesenvolvidas”. (RIBEIRO, 2007, p. 26, com destaques do original)

Esse “manifesto não comunista” de Rostow é, na verdade, um manifesto imperialista que talvez o autor não tivesse coragem de expor nesses termos e serviu, no bojo da Guerra Fria, para justificar a expansão do imperialismo estadunidense sob o pretexto da contenção do comunismo como antítese do sonho americano fundamentado no *american way of life* e no ideário de democracia a ele vinculado. O

objetivo principal das teorizações de Rostow está ligado “[...] com a necessidade de dispor de uma ideologia que seja capaz de manter o domínio – econômico, político, ideológico, cultural – do capital sobre o mundo pós-colonial”. (RIBEIRO, 2007, p. 77) Ele pretende que o terceiro mundo, ou mundo subdesenvolvido, adira ao projeto de expansão capitalista sem vê-la

[...] como intromissão estrangeira em países egressos do colonialismo, mas como “projetos nacionais de desenvolvimento” formulados pelos próprios países que queiram “desenvolver-se” e pedir “ajuda” para que esse desenvolvimento se faça com a mediação de organismos internacionais, naturalmente sob o controle do capital em expansão. (RIBEIRO, 2007, p. 77 – 78, com destaques do original)

No livro “A estratégia americana” Rostow nega que na década de 1960 já estivessem consolidados os dois blocos de países capitaneados respectivamente pelos EUA e pela URSS, sustentando que o que havia era

[...] a possibilidade de ser criada uma nova ordem mundial pela associação voluntária e cooperação de nações independentes – cada qual modelando sua própria personalidade – ou a criação de uma ordem mundial, dominada de um único centro, de nações forçadas a um mesmo padrão. (ROSTOW, 1965, p. 108)

Na nova ordem descrita como um ambiente cooperativo, e que seria justamente o bloco liderado pelos EUA, Rostow situa os elementos que constituem a promessa estadunidense de vida plena do *american way of life* ao afirmar que “Nós, nos Estados Unidos, podemos viver confortavelmente num mundo pluralista, porque nossa vida interna é baseada no princípio de cooperação entre pessoas dignas e iguais”<sup>25</sup>. (ROSTOW, 1965, p. 108) E, logo em seguida, citando a Aliança para o Progresso<sup>26</sup> e sua missão de afastar o comunismo da América Latina, o autor professa a doutrina

<sup>25</sup> Todavia, o discurso de Rostow é contradito pela história estadunidense, uma vez que esta sua afirmação fora publicada em 1964 nos EUA, cerca de um ano antes do Ato dos Direitos de Voto permitir à população afro-americana a participação em eleições de forma igual aos brancos.

<sup>26</sup> Programa lançado em 1961 pelo presidente estadunidense John Kennedy para garantir os interesses dos EUA na América Latina por meio de investimentos sociais e do combate ao comunismo no continente. Esse assunto será aprofundado na seção 5.1.3 *Uma Agência para o Desenvolvimento e uma Aliança para o Progresso (alheio)*.

segundo a qual reserva-se aos EUA o destino de guiar e proteger os países subalternos segundo os valores da “integridade do indivíduo e sua igualdade sob Deus e o Direito”. (ROSTOW, 1965, p. 115) E continua: “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, p. 109)

As “tarefas construtivas do desenvolvimento” a que Rostow alude incluem a base ideológica e a base material que são necessárias ao sucesso do capitalismo no contexto desenvolvimentista. A base ideológica se instala por meios educacionais e, segundo diz, citando Adam Smith, em cada país

É o governo que deve organizar e financiar o sistema educacional e modelá-lo segundo as necessidades do país. É o governo que deve lançar e, na maioria dos casos, financiar os projetos sociais fundamentais – no transporte, energia elétrica e outros setores – de que depende o desenvolvimento. (ROSTOW, 1965, p. 109)

Para dar conta de tais providências, “notadamente na educação, obras públicas e agricultura” (ROSTOW, 1965, p. 129), os países satélites das potências capitalistas precisam aceitar ajuda financeira externa e “[...] se comprometerem, e a seus povos, com objetivos ambiciosos de desenvolvimento – e exigindo os sacrifícios e esforços necessários à sua execução”. (ROSTOW, 1965, p. 113) Sobre o país hegemônico, os EUA, Rostow menciona candidamente que “O interesse americano será atendido se nossos filhos viverem num meio de nações independentes, fortes, afirmativas, capazes – porque fortes – de assumir a responsabilidade coletiva pela paz”. (ROSTOW, 1965, p. 146) E, professando a Doutrina do Destino Manifesto, sustenta que

Os Estados Unidos têm uma responsabilidade de liderança em fazer não só que seus próprios recursos, mas também os recursos de todo o mundo livre influam na ajuda a longo prazo para o desenvolvimento daquelas nações que se empenham seriamente na modernização da sua economia e de sua vida social. (ROSTOW, 1965, p. 148)

Ao comentar dados econômicos publicados em 1971, Galeano apresenta argumentos que rebatem o cônido discurso de Rostow sobre a missão cuidadora dos EUA:

Os capitalistas norte-americanos se concentram, na América Latina, mais agudamente do que nos próprios Estados Unidos; um punhado de empresas controla a imensa maioria das inversões. *Para elas, a nação não é uma tarefa a empreender, nem uma bandeira a defender, nem um destino a conquistar: a nação nada mais é do que um obstáculo a saltar (porque às vezes a soberania incomoda) e uma suculenta fruta a devorar.* (GALEANO, 1994, p. 226, com destaque do original)

Referindo-se às burguesias nacionais e ao seu papel de vassalagem em relação ao movimento imperialista, Galeano afirma que

Para as classes dominantes dentro de cada país, constitui a nação, pelo contrário, uma missão a cumprir? A grande corrida do capital imperialista encontrou a indústria local sem defesas e sem consciência de seu papel histórico. *A burguesia se associou à invasão estrangeira sem derramar lágrimas nem sangue;* quanto ao Estado, sua influência sobre a economia latino-americana, que vem se debilitando há duas décadas<sup>27</sup>, reduziu-se ao mínimo, graças aos bons ofícios do Fundo Monetário Internacional. (GALEANO, 1994, p. 226, com destaque do original)

Em referência mais próxima à questão educacional, Rostow afirma que todos os envolvidos no processo de desenvolvimento “[...] no governo, indústria e comércio, e a força de trabalho – desenvolvem atitudes bem como as habilidades necessárias para realizar a absorção da ciência e tecnologia modernas, inclusive os conhecimentos relacionados com o governo e a administração comercial modernos”. (ROSTOW, 1965, p. 130) Nesta questão da modernidade governamental e econômica Rostow age como intelectual promotor de um consenso, uma vez que no seu discurso a modernização é sinônimo de industrialização como força deflagradora

---

<sup>27</sup> Como escreveu o livro “As veias abertas da América Latina” em 1974, o autor refere-se a meados da década de 1950.

[...] das condições que tornam possível o aparecimento de um processo democrático estável. Acima de tudo, a própria modernização se torna a principal tarefa aceita pela sociedade, e dentro dessa moldura de consenso sobre o grande problema [o da industrialização] os homens podem debater – e votar e fazer acordos – sobre como agir em seguida. [...] a política pode ocupar-se cada vez mais não com a questão do que fazer, mas como fazê-lo. (ROSTOW, 1965, p. 130 – 131)

Clareia-se no excerto acima a perspectiva pragmática hipertrofiada que Rostow pretende atribuir à política ao reduzi-la a decisões sobre como fazer ao invés de o que fazer, reduzindo os interesses da sociedade a um único objetivo de industrialização e afastando possibilidades de divergência entre os seus membros. Rostow classifica como democracia o consenso entre “principais grupos de uma sociedade” de que o fim comum deve ser a modernização. Para ele, a democracia se instala quando “[...] o debate passa da difícil e perigosa indagação abstrata – para onde iremos? – para um terreno construtivo, pragmático, esperançoso: quais as medidas adequadas a tomar, em seguida, para se chegar lá?”. (ROSTOW, 1965, p. 138) Nessa perspectiva enviesada de democracia dependente da modernização (como sinônimo de industrialização), o autor até admite que é possível debater “[...] se a distribuição da renda é justa ou deve ser tornada mais difundida”, mas não abre mão, ao maquiar a desigualdade entre as classes, de que “[...] o fato mais fundamental sobre a industrialização desde fins do século XVIII é a de ter proporcionado aumento na renda real (e o bem estar público no sentido mais amplo) em toda a frente de uma sociedade, e não apenas nos grupos limitados dentro dela”. (ROSTOW, 1965, p. 139) Por fim, negando a participação democrática igualitária em favor de uma imposição de consenso, Rostow assevera que haverá mais riqueza para o cidadão comum e paz para todos se os cidadãos abraçarem o ideal de modernização “[...] por métodos que permaneçam fiéis ao governo pelo consentimento dos governados”. (ROSTOW, 1965, p. 141)

Contradicitoriamente, para dar maior brilho ao modelo de dependência externa que defende, Rostow assevera que a diferença entre o planejamento praticado no

“mundo livre” e o que é feito no comunismo é que neste último é que objetiva-se “um controle político”<sup>28</sup>. (ROSTOW, 1965, p. 116).

Embora Rostow tenha carregado bastante o aspecto ideológico no livro “Etapas do desenvolvimento econômico: um manifesto não-comunista”, a obra possui um caráter mais técnico em relação a “A estratégia americana”, apresentando, inclusive, conteúdos de caráter histórico. Ao apresentar as cinco etapas do desenvolvimento<sup>29</sup>, Rostow atribui ao princípio fordista de alta produção e estocagem a conquista de um conforto material generalizado, em um movimento que conduz nações predominantemente agrárias (ou tradicionais) a níveis de industrialização que garantam alto consumo de massa. Interessa, para os propósitos desta tese, verificar como Rostow descreve as pré-condições para o chamado “arranco” (etapa 2), uma vez que o Brasil era classificado como nação que deveria observar tais pré-condições sob pena de não desenvolver-se. Para melhor entendimento, convém verificar a definição dada por Rostow ao “arranco”:

[...] o arranco é definido como exigindo ao mesmo tempo três condições inter-relacionadas: 1. - Um aumento da taxa de investimento produtivo, digamos, de 5% ou menos para mais de 10% da renda nacional (ou produto nacional líquido – PNL); 2. – O desenvolvimento de um ou mais setores manufatureiros básicos<sup>30</sup>, com elevado índice de desenvolvimento; 3. – A existência ou a rápida eclosão de um arcabouço político, social e institucional que aproveite os impulsos expansionistas do setor moderno e os efeitos potenciais das economias externas do arranco e imprima ao desenvolvimento um caráter constante. (ROSTOW, 1974, p. 55 - 56)

Chama a atenção a assunção de que, além de elevação de taxas de investimento e de garantia de produtos primários, o arranco rumo à modernização exige um suporte político e institucional que zele pela constância do desenvolvimento capitalista em sintonia com quadros econômicos estrangeiros. Adiante, Rostow reitera que o arranco,

<sup>28</sup> Como professor de História da Economia, que defende que o desenvolvimento de países predominantemente agrários depende de uma modernização que é, em suas palavras, sinônimo de industrialização, Rostow parece reconhecer as vantagens alcançadas pela URSS, logo, em um regime comunista, nos campos científico, econômico e militar pelo planejamento soviético nas quatro décadas que antecederam a redação do seu livro – vantagens estas traduzidas na superação de uma agricultura rudimentar rumo a um alto nível de industrialização.

<sup>29</sup> As etapas do desenvolvimento econômico, segundo Rostow, são as seguintes: 1) sociedade tradicional, 2) pré-condições para o arranco, 3) arranco, 4) marcha para a maturidade, e 5) consumo de massa. (ROSTOW, 1974)

<sup>30</sup> Segundo Rostow, exige-se de um setor manufatureiro que “[...] seus processos ponham em movimento uma cadeia de ulteriores exigências do setor moderno e que sua ampliação proporcione a possibilidade de efeitos sobre as economias externas, que sejam de caráter industrial”. (ROSTOW, 1974, p. 56)

além de ser “[...] uma revolução industrial, ligada diretamente a modificações radicais nos métodos de produção e exercendo efeitos decisivos num período de tempo relativamente curto”, ainda “[...] requer o vultoso conjunto de precondições, que se aprofundam no âmago da organização econômica, da política e de valores da sociedade”. (ROSTOW, 1974, p. 77 - 78) As exigências de subordinação dos órgãos políticos e de submissão dos valores das mais variadas sociedades ao objetivo comum e padronizado da industrialização destacam-se em importância para a compreensão da ideologia subjacente ao que Rostow chama de amadurecimento e que é, em última análise, sinônimo de industrialismo<sup>31</sup> na perspectiva capitalista e elemento-chave para o sucesso dos projetos imperialistas estadunidenses calcados, naquele período, no sistema fordista.

Convém observar o que Galeano menciona sobre as pré-condições para o arranco apontadas por Rostow. A respeito da providência, pelo país hospedeiro do capital internacional, de setores manufatureiros básicos, Galeano assevera que “O capital imperialista captura os mercados *por dentro*, tornando seus os setores chaves da indústria local: conquista ou constrói as fortalezas decisivas, com as quais toma o resto”. (GALEANO, 1994, p. 224) No tocante ao suporte político e institucional local para o capital estrangeiro, Galeano denuncia que

Em troca de inversões insignificantes, as filiais das grandes corporações saltam de um só pulo as barreiras aduaneiras latino-americanas [incluídas aí as brasileiras], paradoxalmente levantadas contra a concorrência estrangeira, e se apoderam dos processos internos de industrialização. Exportam fábricas ou, frequentemente, encurralam e devoram as fábricas nacionais já existentes. Contam, para isso, com a ajuda entusiástica da maioria dos governos locais e com a capacidade de extorsão que põem a seu serviço os organismos internacionais de crédito. (GALEANO, 1994, p. 224)

O fordismo e o consumo de massa, segundo afirma Rostow, são os responsáveis pelo alcance de maturidade por algumas sociedades ao longo do século XX e causas de

---

<sup>31</sup> O termo “industrialismo”, presente em obras que incluem a questão educacional no âmbito do desenvolvimento econômico, se apresenta como mais indicado para designar o processo de expansão do capital no setor produtivo e em contexto imperialista, uma vez que abrange os aspectos ideológicos presentes no modelo taylorista-fordista.

dois fenômenos interligados, sendo o primeiro referente à elevação da renda real *per capita* proporcionando a um maior número de indivíduos, “[...] como consumidores, ultrapassar as necessidades mínimas de alimentação, habitação e vestuário”, e uma modificação na força de trabalho sem, contudo, alterar a divisão social do trabalho e o princípio da busca de interesses individuais mediante concorrência no mercado de mão de obra “[...] de maneira tal que não só aumentou a produção da população urbana em relação à total, mas também a de trabalhadores em escritórios ou como operários especializados – conscientes e ansiosos por adquirir as benesses de uma economia amadurecida”. (ROSTOW, 1974, p. 23 – 24)

Uma das características das sociedades que Rostow classifica como amadurecidas é o mercado de artigos de consumo duráveis, uma vez que “A máquina de costura, a bicicleta e, posteriormente, os vários utensílios domésticos elétricos foram gradativamente disseminados”. (ROSTOW, 1974, p. 24) Entretanto, segundo o autor, o principal símbolo do *american way of life*, disseminado como signo de conforto e de sucesso, foi o “elemento decisivo” para o amadurecimento das sociedades: “[...] o automóvel barato produzido em série com seus efeitos bastante revolucionários – tanto sociais como econômicos – sobre a vida e as expectativas da sociedade”. (ROSTOW, 1974, p. 24) No cenário industrialista de Rostow o automóvel e outros itens de consumo duráveis representam o sucesso de um simples e bem ordenado sistema econômico que depende da organização social do trabalho. Nesta organização social “[...] alguns membros da sociedade hão de estar em condições de manipular e aplicar – em um sistema fechado deverão ser capazes de criar – a ciência moderna e valiosas invenções passíveis de reduzir custos”, o que proporcionará aumento de produção com dispensa de trabalhadores e elevação de taxas de lucro, ao gosto fordista. (ROSTOW, 1974, p. 35) Outros homens deverão “[...] estar aptos a suportar a tensão e os riscos da liderança para conduzir produtivamente o fluxo de invenções disponíveis para o estoque de capital”, e outros, por sua vez, deverão estar prontos “[...] para emprestar seu dinheiro a longo prazo, com grande risco, a fim de patrocinar os homens de empresa inovadores – não emprestar dinheiro, jogar na bolsa, explorar o comércio estrangeiro ou imóveis – mas aplicá-lo na indústria moderna”.

(ROSTOW, 1974, p. 35) Quanto aos operários, os quais Rostow insere no conjunto da “população em geral”, deverão

[...] aceitar o aprendizado – e seguir o funcionamento – de um sistema econômico cujos métodos são sujeitos a mudanças regulares e que também cerceia cada vez mais o indivíduo por via de organizações vastas e disciplinadas, atribuindo-lhe tarefas limitadas, especializadas, monótonas. (ROSTOW, 1974, p. 35)

“Homens” de ciência voltados à sofisticação do sistema produtivo, administradores dos movimentos do capital, investidores em complexos industriais e trabalhadores abertos à disciplinarização: são estes os componentes do industrialismo que, segundo Rostow, garantiriam as condições para o chamado arranco econômico rumo ao amadurecimento das sociedades.

Embora não assuma como uma questão política, tratando o tema como “não econômico”, Rostow assevera que deve ser consensual que o desenvolvimento sistemático requer “[...] que uma nova elite – uma nova liderança – deve aparecer e que a ela deve ser dada liberdade para começar a construir uma sociedade industrial moderna”, sendo “[...] 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, p. 41) Essa afirmação contraria os pressupostos básicos da participação de trabalhadores nas decisões sobre os rumos econômicos e sociais a serem adotados porquanto confia a uma elite o poder para, nos moldes da Doutrina do Destino Manifesto, determinar o futuro de todos decidindo o que seria adequado do ponto de vista ético e, ainda pior, garantindo cumprimentos que “de qualquer outra forma” (subentendendo-se que mesmo antiéticos) sejam vantajosos. Considerando-se que Rostow refere-se, em seu livro, tanto a contextos nacionais quanto ao âmbito internacional (com acento na questão da guerra fria) a elite dirigente pode ser tanto um grupo nacional quanto uma nação já amadurecida – no caso, os EUA.

O pensamento de Walt Whitman Rostow é emblemático da imposição da lógica economicista. Ao defender a subordinação de governos e de culturas a uma ordem

industrialista, argumentando que tal subordinação seria indispensável para a garantia de uma democracia embasada numa perspectiva pragmatista e liderada por uma elite com amplos poderes, Rostow se mostra como um dos principais autores do tecnicismo. No modelo social defendido por ele não caberia outra perspectiva pedagógica que não considerasse o modelo de indivíduo humano segundo o tecnicismo. Tal modelo de indivíduo se define sob a alcunha de “capital humano” nas teorizações de um contemporâneo de Rostow, Theodore Schultz.

### *3.2.4 Theodore Schultz e a Teoria do Capital Humano*

Theodore William Schultz (1902-1998) bacharelou-se em 1928 no *South Dakota State Agriculture School*, e em 1930 obteve o título de doutor em Economia Agrícola pela Universidade de Wisconsin-Madison. Recebeu o Prêmio Nobel de Economia em 1979.

Mantendo interesse pelas relações entre educação e desenvolvimento econômico, Schultz foi professor do *Iowa State College* de 1930 a 1943 e lecionou Economia na Universidade de Chicago de 1946 a 1961, quando passou a presidir a *American Economic Association*. Schultz manteve-se ativo na Universidade de Chicago mesmo após a sua aposentadoria.

Os estudos de Theodore Schultz levaram-no a concluir que os fatores determinantes da rápida recuperação econômica da Alemanha e do Japão após a Segunda Guerra Mundial giraram em torno da educação de bons quadros profissionais e de cuidados com a saúde. A síntese dos estudos de Schultz ficou conhecida como Teoria do Capital Humano, da qual derivou-se o seu conceito de capital escolar, e estimulou novos estudos e investimentos em educação profissionalizante por parte de instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

Aparentemente preocupado com a questão da pobreza, Schultz insistiu que boa qualificação escolar torna os sujeitos produtivos e que reside, portanto, na educação formal o fator de desenvolvimento das nações.

Para atender aos objetivos desta tese será utilizado o primeiro livro escrito por Theodore Schultz sobre capital humano, em 1963, que teve como título “O valor

econômico da educação” e foi encomendado pela Fundação Ford<sup>32</sup>. Trata-se da obra em que o capital humano foi tratado efetivamente como uma teoria, uma vez que as publicações anteriores, de diversos autores, enfocavam a qualificação de mão de obra como elemento pertinente à administração da produção sem, contudo, dedicar-lhe maiores estudos.

O livro “O valor econômico da educação” é uma obra breve, organizada com Introdução, Prefácio, quatro capítulos e a Bibliografia Selecionada. A Introdução é assinada por Henry H. Villard, diretor do Programa de Desenvolvimento Econômico e Administração da Fundação Ford, que basicamente justifica o patrocínio à publicação pela necessidade percebida pela Fundação de que economistas devem tratar de temas como educação, saúde e prosperidade para dar direcionamento a órgãos governamentais e privados quanto a políticas de desenvolvimento. (SCHULTZ, 1964, p. 7 – 8) No Prefácio, Theodore Schultz reitera o entendimento da Fundação Ford de que a educação necessita de maiores estudos e orientações econômicas; afirma que a Economia da Educação é uma área que necessita de mais pesquisas além das que foram feitas por seus antecessores, inclusive com o uso de instrumentos e métodos de econometria; e assevera, em sintonia com Adam Smith, que o esforço individual por melhor formação se converte em investimento que beneficia a todos. (SCHULTZ, 1964, p. 11 – 15) Os capítulos são compostos por várias seções cada um, e estão assim nominados: I – FATORES ECONÔMICOS DA EDUCAÇÃO, II – CUSTO DA EDUCAÇÃO, III – VALOR ECONÔMICO DA EDUCAÇÃO e IV – A PESQUISA INCESSANTE. Para atender aos objetivos desta tese serão explorados os capítulos I e III, por conterem elementos de conceituação sobre educação, sobre a sua relação com a economia e a administração, e sobre as funções de instituições escolares na perspectiva da teoria do capital humano. O capítulo II e parte do capítulo III contêm dados quantitativos referentes a investimentos, custos, potenciais e vantagens referentes à educação organizados em tabelas e em textos de análise técnica sobre a

---

<sup>32</sup> Outros dois livros de Theodore Schultz tiveram grande circulação no Brasil: “O capital humano: investimentos em educação e pesquisa”, lançado pela Zahar Editores (Rio de Janeiro, 1973) e “Investindo no povo: O segredo econômico da qualidade da população”, pela Editora Forense Universitária (Rio de Janeiro, 1981). No primeiro, Schultz rebate críticas a sua obra e aprofunda questões referentes a medidas de investimento e retorno financeiro em educação; no segundo, o autor dá relevo ao ensino superior e analisa distorções econômicas que envolvem educação e desenvolvimento; em ambas, a realidade estadunidense é o foco.

realidade estadunidense em comparação com as do México, Venezuela e Israel de 1900 a 1957. O Brasil não é citado. O capítulo IV elenca hipóteses e problemas para futuras pesquisas em Economia da Educação.

Propondo-se responder o que significa educação, Theodore Schultz afirma que as escolas não são as únicas instituições que participam da educação, entretanto, segundo diz, elas “[...] podem ser consideradas empresas especializadas em ‘produzir’ instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria”. (SCHULTZ, 1964, p. 19, com destaque do original) Daí que, no pensamento de Schultz, a educação pode ser considerada como um produto a ser encaixado em um complexo econômico que é formado, por sua vez, por vários outros componentes. Nessa condição, além de se articular no complexo produtivo com itens como maquinário e energia, a educação pode atuar como fator de intensificação da força produtiva, já que “O componente de produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimento que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção”. (SCHULTZ, 1964, p. 23 – 24) Com a vantagem de que “[...] a instrução é um ‘bem’ de consumo, ela é, em particular, um componente durável e ainda mais durável do que a maioria dos bens permanentes”. (SCHULTZ, 1964, p. 24, com destaque do original) Schultz chega a afirmar que os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos estudantes lhes seriam úteis por mais de quatro décadas (SCHULTZ, 1964, p. 38), o que evidencia que, embora tenha escrito em um período em que o sistema toyotista já se consolidava a partir das experiências japonesas iniciadas na década de 1940<sup>33</sup>, o autor tinha em mente a continuação da perspectiva taylorista/fordista, a qual, pelo princípio da extrema especialização em processos rígidos de produção, não vislumbrava necessidade de alterações nas habilidades de trabalho.

Ao lançar mão de uma comparação entre a escola e o modelo industrial petrolífero, Schultz permite entender que a teoria do capital humano não prevê o

---

<sup>33</sup> Embora seja comum considerar-se o ano de 1970 como referência para a implantação do toyotismo, esse modo de gerenciamento da produção industrial foi alcançado paulatinamente por engenheiros da Toyota “[...] através de sucessivos ajustes, ensaios e adaptações de novos dispositivos, ocorridos ao longo do intervalo que foi de 1947 até o início da década de 1970”. (PINTO, 2010, p. 62) O ocidente adotou o toyotismo bem mais tarde, no contexto da implantação do neoliberalismo. No Brasil o toyotismo data da década de 1990.

desenvolvimento de todos os sujeitos, mas sim, o investimento na lapidação dos melhores talentos, os quais cabe à escola identificar:

São do conhecimento geral as vantagens na exploração de petróleo e no aperfeiçoamento das técnicas extractivas. De modo semelhante, é “lucrativa” a existência de um sistema educacional organizado para descobrir talento humano, e que busca desenvolver a sua técnica para alcançar este objetivo. (SCHULTZ, 1964, p. 38, com destaque do original)

Entende-se que, para o autor, tal como no ramo petrolífero, no caso do capital humano se requer antes sondagem, identificação, investimento, extração e refinamento para que os rendimentos possam ser auferidos.

Na ótica da teoria do capital humano, cada sujeito devidamente educado se constitui, além de um componente do complexo produtivo, também como um negociante ativo que conquista melhores condições de barganhar em favor próprio na medida em que mais amealha habilidades laborais. Localizando definitivamente o trabalhador como um elemento próprio do mercado, Schultz esclarece que

Os valores produtivos da instrução constituem, de imediato, um investimento em futuras capacidades de criar e receber rendimentos. Assim, na classificação das vantagens da instrução, há três aspectos conceptuais: 1) consumo atual; 2) consumo futuro (um investimento); e 3) capacidade futura de produtor (também um investimento). (SCHULTZ, 1964, p. 54)

As perspectivas temporais presentes no excerto acima, da atualidade e do futuro (em escala de décadas), demonstram o caráter smithiano do entrelaçamento dos investimentos e ganhos individuais, ou pessoais, com os investimentos e ganhos coletivos.

Se se procura, na obra de Schultz, alguma referência à educação como proporcionadora de outros benefícios além dos que podem ser mensurados pela perspectiva metodológica que ele propõe, encontram-se afirmações sobre a possibilidade de que o investimento em capital humano pode acarretar alguma satisfação, ou mesmo de que é uma fonte de prazeres potenciais que “[...] não são, via

de regra, vocacionais, ocupacionais ou profissionais”, mas que se relacionam à elevação futura da renda efetiva. “Mas estes prazeres não são computados na *avaliação* da renda nacional”. (SCHULTZ, 1964, p. 24, com destaque do original) Schultz elenca entre tais prazeres os que são radicados no conjunto de recursos físicos que caracterizara o *american way of life*, como lazer e acúmulo de bens duráveis, bem como alguns que seriam próprios do *welfare state* como serviços de saúde e educação. (SCHULTZ, 1964, p. 64)

O elemento focal no discurso de Schultz é o aumento da renda futura, pois, segundo o teorizador do capital humano, “Sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola”. (SCHULTZ, 1964, p. 25) Embora insira automaticamente a perspectiva de coletividade ao tratar de processos escolares na formação do capital humano, o autor assume postura smithiana ao enfatizar a importância do esforço individual como investimento pessoal privado no desenvolvimento de habilidades, posto que, para Schultz,

[...] a capacidade produtiva do trabalho é, predominantemente, um meio de produção *produzido*. Nós “produzimos”, assim, a nós mesmos e, neste sentido, os “recursos humanos” são uma consequência de investimentos entre os quais a instrução é da maior importância. (SCHULTZ, 1964, p. 25, com destaques do original)

A postura smithiana de Schultz se revela também na sua afirmação de que todas as vantagens da educação na perspectiva da teoria do capital humano são absorvidas pelos estudantes e que, além destes,

[...] a instrução pode beneficiar mais algumas pessoas além do estudante: como familiares dos vizinhos e dos contribuintes. Existem alguns benefícios, relacionados com a ocupação, que atingem os companheiros de trabalho, os empregadores e outros, conforme já foi observado e se encontram dispersos na comunidade. (SCHULTZ, 1964, p. 27)

As precondições de desenvolvimento econômico defendidas por Walt Whitman Rostow e o desenvolvimento da capacidade produtiva como investimento em capital humano teorizado por Theodore Schultz se combinam sob luz smithiana. Contudo, para garantirem um ambiente favorável ao capital imperialista precisam contar com um modelo antropológico que apresente maiores especificidades sobre os tipos humanos necessários ao industrialismo. As obras de Frederick Harbison e Charles Myers, também datadas da década de 1960, permitem entender como a teoria da ordem capitalista se completa, uma vez que tais autores apresentam os fundamentos educacionais que garantirão estoques de mão de obra para a ordem capitalista.

### *3.2.5 Frederick Harbison e Charles Myers e a formação da mão de obra para o desenvolvimento*

Frederick Harris Harbison (1912 – 1976) bacharelou-se em Economia pela Universidade de Princeton em 1934 e seis anos depois, na mesma instituição, obteve o título de doutor defendendo uma tese sobre “Relações de Trabalho na Indústria do Ferro e do Aço”. Como Charles Myers, dedicou-se à especialidade de economia do trabalho concentrando-se em gestão do trabalho industrial.

Durante a Segunda Guerra Mundial Harbison atuou efetivamente no Gabinete de Gestão da Produção do governo estadunidense, cuidando de ações relacionadas à gestão do trabalho e à administração do petróleo para a guerra, desempenhando funções de suprimento e logística estratégica para o exército dos EUA.

Após a guerra, Harbison iniciou a sua carreira acadêmica lecionando Economia na Universidade de Chicago, onde permaneceu por dez anos. Em 1955 ele transferiu-se para a Universidade de Princeton onde foi professor de Economia e Assuntos Internacionais até 1976. Ainda como docente da Universidade de Princeton, em 1962 Harbison integrou a Força-Tarefa de Educação, Ciência e Cultura do governo de John Kennedy.

Charles Andrews Myers (1913-2000) graduou-se em Economia pela Universidade Estadual da Pensilvânia (1934) e doutorou-se na mesma área logo em seguida (1939) pela Universidade de Chicago. A carreira acadêmica de Charles Myers foi meteórica, uma vez que galgou todos os níveis da docência universitária

ministrando a disciplina de Relações Industriais no MIT no período de 1941 a 1967, dirigiu a Seção de Relações Industriais do MIT de 1948 a 1964 e foi eleito presidente da Associação de Pesquisa em Relações Industriais em 1962.

Rostow e Schultz foram contemporâneos de Harbison e Myers. Schultz cita Harbison como um interlocutor nas questões referentes à teoria do capital humano e sua aplicação ao desenvolvimento econômico nacional. Para Schultz,

Harbison realça o papel central do “potencial humano” no desenvolvimento econômico, notadamente nos países de baixa renda. Ele utiliza uma técnica para avaliar essas necessidades potenciais, baseada na combinação de tendências visíveis e simples perspectivas. Tais estimativas, do futuro potencial humano exigido, de alto nível, podem, então, ser consideradas como objetivos do sistema educacional. [...] Muita coisa pode ser dita com referência à conceituação de Harbison onde se vê que apreciáveis modificações, e um rápido desenvolvimento da instrução, são necessários a fim de proporcionar a mão de obra qualificada que uma economia em crescimento logo exigirá. (SCHULTZ, 1964, p. 58, com destaque do original)

Harbison e Myers tornaram-se conhecidos no Brasil no início da década de 1960 quando foram editadas em português as suas duas obras principais: “Industrialismo e sociedade industrial: Os problemas das relações entre os sindicatos dos trabalhadores e a gerência no crescimento econômico” (1963)<sup>34</sup> e “Educação, mão de obra e crescimento econômico: Estratégia do desenvolvimento dos recursos humanos” (1965)<sup>35</sup>. Os dois livros contêm diretrizes sobre formação do trabalhador, inclusive escolar, no contexto da ordem capitalista mundial de então. O primeiro deles fornece as linhas gerais do projeto político-pedagógico industrialista, e o segundo aprofunda a questão da formação de mão de obra para o ordenamento capitalista mundial e seu sustentáculo imperialista.

Em obra lançada em 1960 nos EUA e em 1963 no Brasil, juntamente com Clark Kerr<sup>36</sup> e John T. Dunlop<sup>37</sup>, intitulada “Industrialismo e sociedade industrial: os problemas das relações entre os sindicatos dos trabalhadores e a gerência no

<sup>34</sup> Com tradução de Alfredo Moutinho dos Reis e Artur Luis Pinheiro Guimarães, pela Editora Fundo de Cultura, no Rio de Janeiro.

<sup>35</sup> Com tradução de Ricardo Werneck de Aguiar, pela Editora Fundo de Cultura em São Paulo.

<sup>36</sup> Professor de Economia, foi chanceler (1952 a 1957) e presidente (1958 a 1967) da Universidade da Califórnia.

<sup>37</sup> Economista e professor, foi Secretário de Estado do Trabalho dos EUA de março de 1975 a janeiro de 1976.

crescimento econômico”<sup>38</sup>, Harbison e Myers utilizam o termo “industrialismo” para designar uma linha de pensamento que elege a industrialização como fator de desenvolvimento, permitindo que se reconheça na atividade industrial o maior peso do desenvolvimentismo. Para atender aos propósitos desta tese, dar-se-á atenção ao que os autores destacam como características necessárias à educação dos trabalhadores segundo a ideologia do industrialismo.

Para os autores, o desenvolvimento depende de estoques de mão de obra que seja portadora de “uma variedade grande de habilidades” tidas como “indispensáveis à ciência e à tecnologia e aos métodos de produção do industrialismo”. (KERR, HARBISON, DUNLOP e MYERS, 1963, p. 56) Para eles, em sintonia com a Teoria do Capital Humano, de Schultz, “A ausência de tais qualificações na força de trabalho é um obstáculo não menos sério ao crescimento industrial do que a escassez de bens de capital”, enquanto o “[...] componente profissional, gerencial e técnico público e privado da força de trabalho é particularmente estratégico, uma vez que é o principal portador da responsabilidade de desenvolver e comandar a força de trabalho manual e de escritório”. (KERR, HARBISON, DUNLOP e MYERS, 1963, p. 56) Cabe saber quais são as qualidades desejadas ao trabalhador requerido pelo industrialismo. Kerr, Harbison, Dunlop e Myers respondem a essa questão afirmando que a formação do trabalhador conveniente contará com “[...] um sistema educacional funcionalmente relacionado com os conhecimentos e profissões necessárias à sua tecnologia”. (KERR, HARBISON, DUNLOP e MYERS, 1963, p. 49) Tal sistema de ensino não deverá estar “interessado na conservação dos valores tradicionais, ou na perpetuação dos clássicos”, mas sim, “nas ciências naturais, na engenharia, na medicina, na formação de administradores públicos e privados e na legislação administrativa”, com “menos espaço para as artes e humanidades” e relacionando as ciências sociais “intimamente com o treinamento de administradores para o governo e para as empresas privadas”. (KERR, HARBISON, DUNLOP e MYERS, 1963, p. 49 - 50) Sem usar os termos “trabalhador” e “trabalhadores”, mas preferindo empregar as expressões “recursos humanos”, “mão de obra” e “força de trabalho” os autores afirmam que o tipo humano

---

<sup>38</sup> O livro foi editado no Brasil em 1963, com tradução de Alfredo Moutinho dos Reis e Artur Luís Pinheiro Guimarães, pela editora carioca Fundo de Cultura, com patrocínio da USAID e da Aliança para o Progresso.

resultante da orientação político-pedagógica acima mencionada deve “[...] ser capaz de seguir e adaptar-se às mudanças nas especialidades e aprender a deslocar-se para novos campos”, colocando nas transformações dos meios de produção e de gerenciamento industrial a única forma de dinâmica social. (KERR, HARBISON, DUNLOP e MYERS, 1963, p. 50) Essa afirmação demonstra que Kerr e Dunlop inserem nas teorizações de Harbison e Myers o toyotismo como alternativa ao taylorismo/fordismo, provavelmente influenciados pelas experiências japonesas de produção flexível em curso na década de 1940. Fiéis ao subtítulo do seu livro, “Os problemas das relações entre os sindicatos dos trabalhadores e a gerência no crescimento econômico”, os autores consideram um elemento de natureza política, a saber: a preocupação com as reações dos trabalhadores diante do esgotamento do modelo social do taylorismo/fordismo em cujo bojo se dava a crise do *welfare state* e os fenômenos coligados da queda da taxa de lucro mediante direitos trabalhistas conquistados após a Segunda Guerra Mundial, o desemprego estrutural e a consequente diminuição da demanda por produtos, a crescente autonomia do sistema financeiro em prejuízo do já cambaleante sistema produtivo, a intensificação da monopolização na área empresarial e a promoção de privatizações. (ANTUNES, 2002, p. 29 – 30)

A perspectiva político-pedagógica do industrialismo se enraíza no consenso que se estabelece ideologicamente, embora sob um manto de científicidade, em torno de um conjunto de valores que “[...] relaciona grupos e indivíduos entre si e proporciona um corpo comum e integrado de ideias, crenças e julgamentos de valor. O consenso é essencial ao funcionamento da sociedade industrial”. (KERR, HARBISON, DUNLOP e MYERS, 1963, p. 57) Nessa tarefa se empenham os intelectuais do grupo dominante, posto que “A função de tornar explícito o consenso e de combinar crenças e convicções isoladas em um corpo de ideias razoavelmente consistente é a tarefa dos intelectuais em todas as sociedades” e “Os intelectuais são, portanto, um grupo influente no processo de criação e moldagem da nova sociedade industrial”. (KERR, HARBISON, DUNLOP e MYERS, 1963, p. 60 - 61) A relação entre a ideologia, o conhecimento e a educação no âmbito do consenso industrialista prevê que

Na sociedade industrial pura, a ciência e o conhecimento técnico têm valores elevados, e aqueles empenhados no avanço da ciência e em sua aplicação aos processos industriais desfrutam prestígio elevado e recebem grandes recompensas no seio da sociedade. A sociedade industrial pura elimina os tabus contra a transformação tecnológica e impõe valores próprios elevados sobre o “ser moderno”, “atual”, e sobre o “progresso”. A educação tem também um valor muito apreciado na sociedade industrial, devido à importância fundamental da ciência e à utilidade da educação como um meio de mobilidade social. (KERR, HARBISON, DUNLOP e MYERS, 1963, p. 57 – 58, com destaques do original)

Fica a cargo dos intelectuais orgânicos do desenvolvimentismo e da pedagogia do industrialismo a hipervalorização das ciências com fins industriais em detrimento das humanidades, bem como o convencimento de que uma sociedade democrática oferece ascensão social por competitividade e meritocracia não sendo sequer plausível vislumbrar a superação da desigualdade entre classes.

Não se pode esquecer que, embora tenha manifesta preocupação com a gerência de recursos humanos, o livro dedica-se também ao que Kerr, Harbison, Dunlop e Myers classificam como um problema, que é a atuação dos sindicatos operários no mundo do trabalho. Eles admitem que mesmo com os limites de uma pedagogia voltada à formação de mão de obra, “[...] o nível elevado de conhecimentos técnicos e educação necessários a uma sociedade industrial não pode deixar de ter consequências políticas significativas”, e depositam nos meios de comunicação em massa a responsabilidade de evitar desajustes que prejudiquem o necessário ambiente para o industrialismo, pois reconhecem que tais meios “[...] desempenham um papel importante tanto em aumentar os padrões gerais de educação como em condicionar a atividade e as formas políticas de controle”. (KERR, HARBISON, DUNLOP e MYERS, 1963, p. 51)

O livro *Education, manpower, and economic growth: Strategies of human resource development* (Educação, mão de obra e crescimento econômico: estratégia do desenvolvimento dos recursos humanos), lançado nos EUA em 1964 e no Brasil em 1965, tem um título atrativo para o contexto desenvolvimentista em que foi produzido

e publicado<sup>39</sup>. Da mesma forma que Schultz, Harbison e Myers também foram patrocinados pela Fundação Ford que, juntamente com a *Carnegie Corporation* e o Centro de Estudos Superiores sobre Ciências do Comportamento de Stanford, subsidiou os custos da pesquisa e as licenças do trabalho para que ambos concluíssem o projeto. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 11)

O livro se constitui de onze partes, sendo um prefácio e dez capítulos divididos em várias seções. Não há conclusão. Nem todos os capítulos interessam para os propósitos dessa tese porque a maior parte do livro é dedicada a análises de caráter econômétrico sobre a realidade educacional estadunidense e, mesmo assim, tais análises se mantêm primordialmente no campo das hipóteses referentes a estratégias de investimento em capital humano para futuros benefícios. São do interesse para esta tese, além do Prefácio onde os autores expõem sua perspectiva política, os capítulos que apresentam conceitos, problemas e temas relacionados à formação escolar de mão de obra e os que tipificam os países conforme os seus níveis de desenvolvimento econômico, incluído aí o Brasil. São os capítulos: “1. Conceito de desenvolvimento dos recursos humanos”; “2. Problemas e temas”; “5. Os países parcialmente desenvolvidos (Nível II)”, e “7. Os países avançados (Nível IV)”. Esses conteúdos proporcionam compreensão e discussão de políticas educacionais no contexto da teoria do capital humano e das ações de intelectuais em favor do imperialismo estadunidense.

No Prefácio Harbison e Myers assumem a impossibilidade de neutralidade ideológica ao afirmarem que seu livro é “obra politicamente orientada” com “[...] interesse maior em analisar políticas e estratégias adequadas para o desenvolvimento de recursos humanos, do que examinar resultados relacionados a investimentos no homem”. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 9) O conceito de “recursos humanos” é inferior ao de “homem”, porquanto o primeiro comprehende a capacidade de produção no conceito capitalista enquanto o segundo encerra a multidimensionalidade humana. Portanto, Harbison e Myers assumem a redução da educação à providência de mão de obra, o que é uma ação contraditória uma vez que a educação comprehende toda a

---

<sup>39</sup> O livro “Educação, mão de obra e crescimento econômico: Estratégia do desenvolvimento dos recursos humanos” foi editado no Brasil em maio de 1965 pela editora carioca Fundo de Cultura, a qual, conforme se informa nos elementos pré-textuais da obra, atendia a demandas editoriais da USAID e da Aliança para o Progresso.

formação humana em seus mais variados aspectos como processo permanente que envolve dialeticamente todas as interações sociais. A contradição dos autores se aprofunda quando afirmam, ainda no Prefácio, que o seu livro “[...] está destinado a constituir-se, deliberadamente, mais num roteiro de ação que em mero exercício acadêmico de erudição”. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 9) Um objetivo modesto como este, que contém uma intenção pragmática de ser apenas um manual, não parece coerente com o que segue a respeito dele: “[...] apresentar um conceito genérico do desenvolvimento dos recursos humanos, capaz de tornar-se útil aos planejadores econômicos, de educação e de mão de obra, bem como aos estudiosos do desenvolvimento econômico e da modernização social e política”. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 9) Levando-se em conta que a modernização social e política é objeto de obras clássicas universais que foram geradas ao longo de séculos no debate entre liberais conservadores e revolucionários, causa estranheza que um manual, ou um mero roteiro de ação como Harbison e Myers qualificam a sua obra, tenha a pretensão expressa de imiscuir-se nessa seara. Por outro lado, se os autores pretendiam apresentar um roteiro prático de execução calcado em teorias do liberalismo econômico, deviam fazê-lo assumidamente sem abrir mão de um “exercício de erudição”, ainda que breve, sobre os seus fundamentos. Mas se detêm em mencionar esparsamente autores como Adam Smith e Alfred Marshall (HARBISON e MYERS, 1965, p. 16). Ademais, o livro corrobora a crítica de Schultz de que os economistas precisam dar mais atenção ao capital humano como elemento de crescimento e desenvolvimento econômico. (SCHULTZ, 1964, p. 11 – 15)

Ao abordar o conceito de desenvolvimento dos recursos humanos, Harbison e Myers iniciam a sua teorização expondo o contexto desenvolvimentista qualificando-o como “mentalidade do desenvolvimento”, a qual, segundo dizem, movem países pobres rumo à superação da miséria, da ignorância, das doenças e da dominação por países ricos, enquanto move os países ricos em busca de mais desenvolvimento “rápido” e “espetacular”. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 13) Para os dois autores,

Em muitos países, desenvolvimento significa industrialização. Noutros, simboliza a obtenção da independência, tanto política como econômica. Em outros ainda, abarca a oportunidade de educação, a construção de uma

grande barragem, a elevação de arranha-céus, a instalação de usinas siderúrgicas e de redes de televisão em terras outrora primitivas, ou até mesmo a criação de uma nova capital em pleno sertão. O desenvolvimento pode significar também movimento de áreas rurais para áreas urbanas e, sem dúvida alguma, inclui a obtenção de comunicações instantâneas com todo o mundo e viagens em aviões a jato. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 13 - 14)

Observa-se que o contexto desenvolvimentista descrito por Harbison e Myers reúne itens diretamente ligados ao equipamento da economia nacional (como barragem hidrelétrica e indústria siderúrgica) e itens que apelam para o consumo e o conforto individual, ainda que não sejam desligados dos objetivos econômicos mais amplos (redes de televisão e outros meios de comunicação instantânea, arranha-céus e viagens aéreas). Neste último caso, os itens pertencem ao conjunto que compõe o *american way of life* por prometerem conforto e *status* de modernidade em realidades urbanas que conflitam com o “sertão”, com as áreas rurais e com “terras primitivas”.

Harbison e Myers finalmente inserem em sua reflexão o conceito de capital humano enlaçando-o com o conceito de democracia liberal e com o modo americano de vida, destacando brevemente o que consideram como vantagens econômicas, políticas, sociais e culturais. Em concordância com Schultz (SCHULTZ, 1964, p. 38), qualificam o desenvolvimento de recursos humanos como “[...] processo de aumentar o conhecimento, as habilidades e a capacidade de todas as pessoas numa sociedade. Em termos econômicos, poder-se-ia descrevê-lo como a acumulação de capital humano e seu investimento profícuo no desenvolvimento de uma economia”. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 14) Buscando ampliar os benefícios do desenvolvimento do capital humano para além dos objetivos práticos e imediatos, os autores asseveraram vagamente que “[...] o desenvolvimento de recursos humanos prepara o povo para a participação adulta nos processos políticos, particularmente como cidadãos numa democracia”. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 13) Por fim, ainda evasivamente, Harbison e Myers afirmam que, de uma perspectiva social, o desenvolvimento de capital humano, ou de recursos humanos, ajuda os indivíduos a levarem “vidas mais plenas e ricas”, enquanto no sentido cultural tornam-se “menos atadas à tradição”. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 13) Ora, o exercício da cidadania

como participação madura em processos democráticos com vistas para uma vida plena e isenta de amarras tradicionais é um tema caro para estudiosos da política posto que envolve um projeto histórico que seja de fato inclusivo. A abordagem desse tema requer crítica fundamentada aos fatores que impedem a efetivação de tal plenitude, bem como, a proposição de uma perspectiva social superior a partir da realidade atual. Todo esse trabalho requer o recurso à História, à Sociologia, à Filosofia, à Geografia e a outras áreas além da Economia. Harbison e Myers, por sua vez, fazem menções rápidas e evasivas sobre o objeto em questão, sem análises criteriosas e, nessa ação, demonstram apenas repetir as tradicionais promessas do *american way of life*.

A formação evidenciada desde o título do livro como sinônimo de mão de obra deve ocorrer, segundo os autores, primordialmente na escola, “[...] através da educação formal, a começar pela primária ou do nível inicial de educação, prosseguindo pelas várias formas de educação secundária e, finalmente, pela superior, incluindo os estabelecimentos, universidades e institutos técnicos de ensino especializado”. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 14) Em segundo lugar, Harbison e Myers reconhecem programas de treinamento não-oficiais desenvolvidos de forma sistemática por instituições empregadoras como responsáveis pela formação de trabalhadores. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 14) A formação profissional contempla a divisão social do trabalho, com previsão de diferentes categorias estratégicas de trabalhadores, as quais os autores chamam de categorias ocupacionais para as quais os sujeitos devem ser encaminhados por orientadores vocacionais treinados, a saber:

1. Pessoal de empresa, gerência e administração, compreendendo estabelecimentos públicos e privados, inclusive instituições educacionais.
2. Pessoal profissional, qual seja, cientistas, engenheiros, arquitetos, agrônomos, médicos, veterinários, economistas, advogados, contadores, jornalistas, artistas, etc.
3. Professores “qualificados”, definidos como tais os que possuem eles próprios um mínimo de doze anos de estudos.
4. Pessoal técnico subprofissional, tais como assistentes agrícolas e de engenharia, enfermeiras, técnicos auxiliares de chefia de escritório, supervisores de operários qualificados, mão de obra administrativa qualificada (estenógrafas, por exemplo).
5. Líderes políticos de cúpula, líderes trabalhistas, juízes, oficiais de polícia e das forças armadas. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 30, com destaque do original)

Os trabalhadores com formação ministrada no nível médio de ensino são classificados como “subprofissionais”, frente aos “qualificados”, aos “profissionais” e aos “de empresa” (empreendedores). A possibilidade de ascensão social para parte dos trabalhadores encontra limites bem delineados, posto que mesmo que um “subprofissional” ascenda à condição de “profissional” ou “de empresa”, a necessidade de “subprofissionais” na divisão social do trabalho obrigará a outros frequentar cursos garantidores de “subprofissões” mesmo lhes agregando o *status* de “técnicos”.

Harbison e Myers se mostram seguidores de Adam Smith ao incluírem o autodesenvolvimento como meio de elevação do próprio capital humano, caracterizando-o como esforço individual requisitado para o bem comum. Dizem os autores, em uma perspectiva smithiana, que “[...] os indivíduos procuram adquirir maior experiência, habilitação ou capacidade pelo preparo através de iniciativa própria – seja por meio de cursos normais ou por correspondência, através de leituras, ou aprendendo com outros em contatos informais”. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 15) A ligação desse esforço pessoal com o bem coletivo é colocada na motivação, a qual deve estar “[...] diretamente relacionada com os valores sociais da comunidade”. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 15)

A determinação dos valores sociais sobre a motivação dos sujeitos revelou-se como ponto chave para se entender o sentido político-pedagógico presente na obra de Harbison e Myers e dos intelectuais que lhes deram fundamentação, mesmo porque as referências dos autores à formação política é sempre concisa, quando não, vaga. Ao mencionarem a democracia, perfilam com os intelectuais que exploram uma oposição em moldes de um maniqueísmo vulgar entre o que chamam de “mundo livre”, em referência ao bloco capitalista liderado pelos EUA, e o comunismo soviético (STALEY, 1963, p. 364) Os intelectuais que operam tal orientação esforçam-se por consolidar o consenso de que ao “mundo livre” estadunidense pertencem todos os primores da vida moral e material que são próprios da ideologia do *american way of life*, o que merece aos EUA o papel de guia e modelo enraizado no Destino Manifesto.

Por outro lado, os mesmos intelectuais creditam ao comunismo as raízes do mal, uma vez que, segundo afirmam, sem divisão de classes não pode haver ascensão de classe e sem a possibilidade de ascender socialmente os sujeitos não encontram motivação para o estudo e para o trabalho<sup>40</sup>.

A perspectiva de valores sociais sustentados numa coadunação entre desigualdade entre as classes e pobreza como fator de estímulo individual para o bem comum expõe a direção político-pedagógica liberal e capitalista da formação de mão de obra presente desde Adam Smith, sintetizada na teoria do capital humano e atualizada no manual de Harbison e Myers para a aplicação da educação em países não desenvolvidos. Salta aos olhos a contradição fundamental dessa pedagogia: a manutenção da divisão de classes em que parcelas da população são privadas de condições materiais de vida satisfatórias em nome do desenvolvimento nacional.

Essa postura smithiana de Harbison e Myers se repete em plano macro quando os autores estabelecem uma classificação de setenta e cinco países adotando como critério a qualidade da mão de obra disponível em cada um deles medida através do número de matrículas no segundo e no terceiro nível de escolaridade, com peso maior para este último. Segundo os autores, os dados foram então colhidos junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tal ranqueamento prevê quatro níveis, a saber: Nível I: Subdesenvolvido (17 países); Nível II: Parcialmente desenvolvido (21 países); Nível III: Semi-avançado (21 países); Nível IV: Avançado (16 países)<sup>41</sup>. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 47) O Brasil ocupa a décima posição entre os países parcialmente desenvolvidos (Nível II). (HARBISON e MYERS, 1965, p. 47 - 48)

<sup>40</sup> Própria do período da Guerra Fria, essa ideologia passou a ser intensificada no Brasil por conta do receio sentido pelos dirigentes estadunidenses de um avanço comunista no território brasileiro favorecido pelas políticas de base de João Goulart. Esse assunto será tratado na seção “5.1.1 As ordens da águia e os rasantes do condor”.

<sup>41</sup> Conforme quadro disponibilizado pelos autores, os países foram assim classificados, em ordem crescente de índices de desenvolvimento dos seus recursos humanos: Nível I, Subdesenvolvido: Niger, Etiópia, Niassalandia (atual Malawi), Somália, Afeganistão, Arábia Saudita, Tanganica (atual Tanzânia), Costa do Marfim, Rodésia do Norte (atual Zâmbia), Congo, Libéria, Quênia, Nigéria, Haiti, Senegal, Uganda e Sudão; Nível II: Parcialmente desenvolvido: Guatemala, Indonésia, Líbia, Birmânia (atual Myanmar), República Dominicana, Bolívia, Tunísia, Irã, China Continental, Brasil, Colômbia, Paraguai, Gana, Malásia, Líbano, Equador, Paquistão, Jamaica, Turquia, Peru e Iraque; Nível III: Semi-avançado: México, Tailândia, Índia, Cuba, Espanha, África do Sul, Egito, Portugal, Costa Rica, Venezuela, Grécia, Chile, Hungria, Formosa (atual Taiwan), Coréia do Sul, Itália, Iugoslávia, Polônia, Tchecoslováquia, Uruguai e Noruega; Nível IV: Avançado: Dinamarca, Suécia, Argentina, Israel, Alemanha Ocidental, Finlândia, URSS, Canadá, França, Japão, Grã-Bretanha, Bélgica, Holanda, Austrália, Nova Zelândia e EUA. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 48)

Nos países subdesenvolvidos (Nível I) o progresso econômico e social dependia de “[...] emprego contínuo de mão de obra estrangeira de alto nível, numa ampla variedade de postos-chaves nas instituições públicas e privadas de maior envergadura”. Além disso, seus “recursos humanos indígenas” eram considerados qualitativamente insuficientes para proporcionarem crescimento nacional autônomo. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 61)

De acordo com os ranqueadores, os países parcialmente desenvolvidos (Nível II), entre os quais fora considerado o Brasil, eram dependentes “[...] dos países mais avançados para a criticamente necessária mão de obra científica e de engenharia. Mas, são capazes de produzir a maior parte do seu pessoal não técnico de alto nível, como professores, gerentes e supervisores, com alguma assistência de países avançados”. Ademais, os países do Nível II foram declarados “[...] incapazes de desenvolver mão de obra de alto nível em volume suficiente (particularmente engenheiros, cientistas e professores altamente qualificados) para o progresso rumo à industrialização, exclusivamente por seus próprios meios”. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 89-90) Destaca-se neste particular a ênfaseposta por Harbison e Myers na alegada incapacidade de formar trabalhadores de alto nível, tanto qualitativa quanto quantitativamente, bem como, na dependência de assistência de países mais avançados para a providência de trabalhadores já formados e de orientação para a formação de novos trabalhadores autóctones. Essa ênfase serve de justificativa científica para uma interferência estrangeira em nome do progresso, em arranjadas relações de mercado nas quais os providentes mais ricos agiriam em nome de seus próprios interesses cedendo vantagens aos mais pobres, e estes últimos, por sua vez, agiriam também em nome de seus próprios interesses favorecendo também aos mais ricos, formando assim um quadro que atualizaria no plano das relações internacionais a teoria que sustenta “A riqueza das nações”, de Adam Smith. Nessa ordem de relações a nação que ocupa a primeira posição entre os países avançados (Nível IV), os EUA, seria comprovadamente, segundo a mensuração promovida por Harbison e Myers, o mais competente para dirigir o grupo dos países mais carentes rumo ao desenvolvimento. A justificativa técnica dos economistas soma-se à justificativa doutrinária do Destino Manifesto e às justificativas políticas das doutrinas presidenciais estadunidenses

respaldando também num plano científico a missão e o direito dos EUA de guiar a humanidade pelos mais variados meios.

Embora os países semi-avançados (Nível III) tivessem “[...] percorrido cerca da metade da distância entre os países parcialmente desenvolvidos de Nível II, e os países avançados de Nível IV”, Harbison e Myers não aventam a possibilidade dos países semi-avançados participarem de ações de cooperação técnica em favor dos subdesenvolvidos (Nível I) e dos parcialmente desenvolvidos (Nível II), não obstante reconheçam que os semi-avançados exportam ocasionalmente mão de obra de alto nível aos grupos nacionais inferiores, tanto quanto recorrem, por sua vez, a “[...] assistência técnica de fora para o desenvolvimento industrial”. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 122)

A categorização dos países segundo o nível de desenvolvimento de recursos humanos, promovida por Harbison e Myers, evidencia o movimento semântico caracterizador da linha ideológica seguida pelos autores, bem como a contribuição dos mesmos para o reforço de tal ideologia. Ao reduzirem “desenvolvimento” a “desenvolvimento econômico” e este último a “desenvolvimento industrial”, fundamentam todo o movimento de distorção conceitual que transforma “vida plena” nos ideais do *american way of life*, transmuta “processos democráticos” em ascensão social por concorrência e finalmente, “educação” a “formação de mão de obra”.

A obra de Harbison e Myers revelou ligações com a ideologia do Destino Manifesto, reafirmou teorizações de Adam Smith (século XVIII) e inseriu-se no serviço da tradição doutrinária intervencionista dos presidentes estadunidenses desde o Corolário Roosevelt. Endereçada a países não desenvolvidos no contexto da ofensiva estadunidense contra governos democráticos e trabalhistas, a obra de Harbison e Myers intentou cumprir no Brasil as diretrizes da Missão Norte-Americana de Cooperação Econômica e Técnica da *United States Agency for International Development – USAID* e da Aliança para o Progresso. Cabe saber como a ideologia da direção estadunidense, da democracia como liberdade de ação para todos que depende da manutenção da pobreza da maioria, da teoria do capital humano e da educação como formação de mão de obra para o desenvolvimento foi assumida e formalizada

pelo governo brasileiro após o golpe civil-militar de 1964 nas políticas educacionais para a formação de trabalhadores no nível médio de ensino.

O conjunto de autores e obras classificados neste trabalho como disseminadores da ideologia empresarial capitalista deram fundamentação às respectivas organizações do capital no século XX. Como a regulação do capital requer apoio ideológico e serviço de formação sistemática, elege a escola como um dos seus aparelhos.

Cabe verificar os movimentos e contradições no âmbito da educação escolar estadunidense a fim de se verificar se a excelência propalada pelas teorias vinculadas ao conceito de capital humano se materializou em termos político-pedagógicos.

### 3.3 CONTRADIÇÕES DA ESCOLA LIBERAL-CAPITALISTA NOS EUA

A história da educação pública nos EUA é tema que até o presente recebeu pouca atenção de pesquisadores brasileiros. Predomina entre as citações feitas por brasileiros à educação estadunidense o episódio da reforma educacional provocada pelo lançamento do satélite artificial Sputnik, pela URSS, em 1957. Contudo, há mais a ser levantado sobre as políticas educacionais de uma nação que tornou-se hegemônica e cuja influência se impõe a todo o globo. Informações sobre aspectos históricos da educação nos EUA são fornecidas por autores daquele país, sobretudo os que se dedicam ao tema dos currículos escolares, tais como Berman (1976), Apple (1982) e Giroux (1997), entre outros. Poucos livros sobre o tema foram traduzidos, como o de Keppel (1970).

Em 1979<sup>42</sup> Michael Apple afirmou que era já de longa data na educação escolar estadunidense a formação para

[...] transmissão de valores e tendências culturais e econômicas que supostamente são “compartilhados por todos”, enquanto “garante” ao mesmo tempo que apenas um número especificado de estudantes é selecionado para os níveis mais elevados de ensino, em virtude de sua “competência” para contribuir para a maximização da produção do conhecimento técnico

---

<sup>42</sup> Em 1979 Michael Apple publicou *Ideology and Curriculum* nos EUA. No Brasil, com tradução de 1982, o livro recebeu o título “Ideologia e Currículo” com publicação pela Editora Brasiliense.

também exigido pela economia. (APPLE, 1982, p. 95, com destaques do original)

Na passagem do século XIX para o XX os valores morais “[...] tornavam-se cada vez mais unidos às ideologias e finalidades econômicas, à medida em que o país ampliava sua base industrial”. Em grandes cidades estadunidenses, sobretudo nas que se constituíam como polos industriais, as escolas recebiam a função de disseminar valores tradicionais da vida comunitária combinadas com “[...] as normas e tendências exigidas de um trabalhador diligente, econômico e eficiente para essa base industrial”. (APPLE, 1982, p. 103)

Toda uma perspectiva de integração social se estruturou a partir dessa orientação ideológica que valorizava o conservadorismo estadunidense, e ganhou intensidade após a Revolução Russa de 1917 quando autoridades educacionais passaram a considerar o comunismo chamando-o de “Medo Vermelho”. O “Medo Vermelho” somou-se ao preconceito étnico que mobilizava os estadunidenses brancos contra os negros e os imigrantes. Novamente a escola foi eleita como instituição social reguladora dos conflitos, recebendo maior carga axiológica hegemônica (branca, cristã e liberal) com alegada neutralidade científica. (APPLE, 1982, p. 112-113) Com essa política educacional estimulou-se a escolarização em nível secundário nos EUA, ampliando a exposição dos jovens à formação segundo os valores tradicionais e capacitando maior quantidade de operários para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, empregava-se a educação estadunidense na prevenção ao comunismo.

Henry Giroux apresenta estudos de Jeannie Oakes que corroboram as afirmações de Apple contendo informações relevantes sobre a educação escolar nos EUA<sup>43</sup>. Para Oakes, a escola secundária abrangente, ou *Comprehensive high school*, constitui-se como um modelo escolar que oferece variadas oportunidades formativas que envolvem cursos profissionalizantes e preparatórios para os exames vestibulares para atender a demandas devidas à afluência de imigrantes do sul e do leste europeu que não tinham qualificação profissional, e ao cumprimento da legislação sobre o

---

<sup>43</sup> Os estudos de Jeannie Oakes focaram o que se denominou como tradição da seleção educacional e cobriu um século da educação escolar estadunidense. (GIROUX, 1997, p. 224)

trabalho infantil e a educação compulsória. (OAKES apud GIROUX, 1997, p. 224) Segundo Giroux, essa escola serviu à prevenção de uma suposta depravação a ser promovida pela cultura dos imigrantes, das minorias étnicas e dos pobres “[...] como ocupando lugar inferior na escala evolutiva e sendo menos aptos ao desenvolvimento moral do que a maioria branca anglo-protestante”. (GIROUX, 1997, p. 224)

A evolução dos meios de produção industrial influenciou as políticas educacionais estadunidenses no sentido de se ofertar formação escolar de nível médio para os grupos que de antemão se acreditava que não eram destinados à formação universitária. Tal política não deixou de recorrer à ideologia da eficiência e lançou mão de testes alegadamente científicos e neutros para triar os estudantes conforme suas supostas vocações. Assim, estabeleceu-se uma divisão entre os de alto padrão e os de baixo padrão cujo critério de definição eram os escores alcançados em exames de coeficiência de inteligência e vocacionais. Para Oakes, os

[...] de baixo padrão têm maior probabilidade do que os outros de pertencerem a minorias ou serem provenientes de classes mais pobres., além de aprenderem comportamentos que os tornam mais adequados para funções de *status* mais baixo. Em outras palavras, ministra-se aos estudantes de baixo padrão conhecimento de *status* inferior que tem “pouco valor de troca em termos sociais ou econômicos”. (OAKES apud GIROUX, 1997, p. 225, com destaque do original)

Segundo Postlethwaite, na segunda metade do século XX o ensino secundário dos EUA tem considerado as seguintes diretrizes, as quais comprovam a orientação pragmática que se dá ao ensino estadunidense: habilidades de comunicação, habilidades de cálculo, competência ocupacional, pensamento crítico, percepção da natureza e compreensão do meio ambiente econômico, responsabilidade para a cidadania, conhecimento de si, apreciação dos outros, ajustamento a mudanças, respeito à lei, esclarecimento de valores, apreciação da realização humana. O estabelecimento dessas diretrizes gerais algumas vezes reflete as ideias pelas quais a sociedade se orienta ao mesmo tempo em que descreve a imagem do “homem ideal”. (POSTLETHWAITE, 1979, p. 42)

O “homem ideal” mirado pela educação estadunidense teria a sua formação assentada no pragmatismo e na moral. No fim da década de 1960<sup>44</sup> Louise Berman apresentou como postulados básicos para a formação de um modelo antropológico idealizado a “transcendência espacial” e a “temporalidade espacial”. O primeiro postulado diz respeito à possibilidade de adaptação em diferentes lugares, a depender das necessidades e das oportunidades apresentadas pelo avanço tecnológico. Novos arranjos econômicos redesenhariam a disposição de polos industriais e comerciais estimulando a mobilidade dos trabalhadores. No âmbito da “transcendência espacial” a capacidade de articulação entre tempo e espaço também é destacada por Berman como requisito de “[...] importância crítica para se alcançar um máximo de eficiência [e] promover objetivos cuidadosamente traçados e ponderados”. (BERMAN, 1976, p. 4-5)

A “integridade do eu” é um elemento situado no pressuposto da “temporalidade intencional” e diz respeito a virtudes necessárias para se enfrentar “[...] as eventualidades de cada situação com honestidade e sentimentos de retidão íntima”. Ao abordar a “integridade do eu”, Berman menciona “biografias de grandes homens” como fontes de inspiração por sua unicidade e grandeza. (BERMAN, 1976, p. 5; 9)

O currículo estadunidense descrito por Berman é repleto de saberes que, de acordo com a autora, são indispensáveis à formação de sujeitos que sejam fiéis à democracia em sua forma burguesa. São elencados os saberes: perceber, comunicar, amar, tomar decisões, conhecer, estruturar, criar e avaliar. Ao amor enquanto saber necessário para a modernização da educação escolar, são vinculados aspectos morais. Apoiando-se em C. S. Lewis, Berman afirma que são três as formas de amor, todas elas claramente filiadas a um conceito básico tradicional sobre o amor: “[...] a afeição deixa-se ver melhor no amor materno ou paterno; a amizade, no amor que nasce das preocupações e interesses comuns; o *eros* envolve o amor do homem pela mulher e da mulher pelo homem; e a caridade, o amor a Deus, que alimenta e enriquece todas as outras formas de amor”. (BERMAN, 1976, p. 68) A família modelar pai-mãe-filhos, a harmonia entre amigos e a alimentação de todas as relações no amor divino compõem,

---

<sup>44</sup> Louise Berman publicou o original intitulado “New priorities in the curriculum” nos EUA em 1968. No Brasil o livro recebeu o título “Novas prioridades para o currículo” e teve duas edições, respectivamente em 1975 e em 1976 pela Editora Globo-MEC e Fundação Nacional do Material Escolar (Rio de Janeiro).

portanto, um dos princípios basilares para a educação escolar estadunidense. Para cada um dos demais saberes Berman desenvolve uma reflexão à parte, embora todas confluam para capacidades lógico-instrumentais.

Um dos mais significativos episódios na história do desenvolvimento tecnológico mundial tem relação direta com mudanças de perspectiva educacional dos EUA. Trata-se do lançamento do satélite soviético Sputnik, o qual entrou em órbita em 4 de outubro de 1957 acirrando a chamada corrida espacial entre EUA e URSS.

O episódio do lançamento do Sputnik marca uma exitosa política educacional empreendida na URSS, uma vez que “[...] enquanto os Estados Unidos investiam 3% de seu enorme PIB, a União Soviética investia mais de 10% do PIB em educação”. (SAVIANI, 2017, p. 58)

Com capacidade para transportar cargas sólidas, o Sputnik permaneceu em órbita por seis meses e foi considerado pelas autoridades estadunidenses como uma ameaça, sobretudo no setor de espionagem, uma vez que o satélite podia sobrevoar Washington a cem quilômetros de altura.

Não era apenas a potencial vantagem tecnológica em pesquisa científica, em monitoramento climático e em telecomunicações que os EUA viam no Sputnik, mas a possibilidade do engenho soviético levar ao desenvolvimento de recursos bélicos que poderiam impor ao ocidente uma supremacia comunista. Aliás, o próprio caráter simbólico da vitória soviética no plano tecnológico era, naquele momento, um golpe na hegemonia dos EUA e visto como motivo de reação.

Importa observar que logo após a data do lançamento do Sputnik houve um importante movimento na população discente estadunidense. Segundo Francis Keppel,

Em Washington D.C., em 1953, 43,2% dos estudantes que frequentavam escolas públicas eram brancos e 56,8% eram negros. Em 1964, dez anos após ser promulgada a lei da Suprema Corte sobre dessegregação, os negros somavam 87,6% da população escolar, e os brancos (“todos os outros”) tinham decrescido para 12,4%. Em 1965, os negros perfaziam 89,4%, e todos os outros, 10,6%. As escolas frequentadas predominantemente por negros estavam repletas, e às vezes em dois turnos, enquanto muitas escolas de brancos tinham apenas metade da frequência. (KEPPEL, 1970, p. 43 – 44)

Diante da política de valorização dos cientistas praticada pela URSS desde o fim da Segunda Guerra Mundial, os EUA entenderam que poderiam fazer frente ao seu rival investindo maiores recursos e buscando melhores diretrizes para o ensino escolar básico, notadamente nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. O esforço para alavancar a qualidade do ensino de Ciências contou com a participação de universidades e de sociedades científicas. Nesse episódio foi criada a *National Aeronautics and Space Administration* (NASA). (KRASILCHIK, 2000, p. 87)

Grandes somas em verbas governamentais aliadas à propaganda oficial da supremacia estadunidense proporcionaram que em 31 de janeiro de 1958 os EUA lançassem o satélite Explorer I, alguns dias depois dos soviéticos terem lançado o Sputnik 2. A URSS lançou uma série de Sputniks até 1961, enquanto os EUA prosseguiram com os seus Explorers por mais uma década.

Para Keppel, quando os russos apresentaram ao mundo os seus sucessos científicos deflagrando a corrida espacial é que os EUA despertaram para a necessidade de investir em educação. “Até esse dia, a América estava julgando a educação mais como consumo do que como investimento, mais como bem-estar individual do que como a base de uma economia em expansão”. (KEPPEL, 1970, p. 59) Isso denota a localização da escolarização como um dos elementos do *american way of life* e a pertinência, a tal modo de vida, da pedagogia focada no amor e na integridade pessoal segundo a teorização de Berman (1976, p. 68).

No contexto da recuperação da competitividade científica e tecnológica dos EUA, as reformas curriculares feitas por aquele país tiveram impacto em vários países, inclusive no Brasil. O presidente Jânio Quadros encarregou uma comissão de estudar formas de desenvolver tecnologias espaciais que incluíssem o país na corrida espacial. Sem apresentar resultado, a comissão foi dissolvida poucos anos depois. (MOTOMIYAMA, 2004, p. 311-312) Entretanto, ainda no governo de Quadros foram iniciadas discussões que levaram à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, aprovada logo após a renúncia do presidente. A referida lei ampliou a presença das ciências desde o início do curso ginásial e intensificou o ensino de Física, Química e Biologia no ensino colegial. (KRASILCHIK, 2000, p. 88) Materiais pedagógicos desenvolvidos por técnicos educacionais estadunidenses

passaram a ser adquiridos no mercado de produtos didáticos brasileiro. (BROOKE, 2012, p. 25) Não houve influência soviética no desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro, até mesmo porque o Brasil orbitava os EUA no quadro da guerra fria.

Contradicoriatamente em relação à propagandeada qualidade superior da educação praticada nos EUA, dados levantados pela Comissão Nacional para Promoção da Excelência em Educação, ligada ao governo estadunidense, expuseram uma situação que implicaria na desqualificação daquele país como desenvolvido. Índices de analfabetismo e de analfabetismo funcional, modestas colocações em avaliações educacionais entre países industrializados e ausência de saberes escolares básicos entre jovens e adultos deslindaram fracassos acumulados entre as décadas de 1960 e 1980 nos EUA.<sup>45</sup> (COMISSÃO..., 1983)

Pelo que se expôs a partir de obras predominantemente de autores estadunidenses, a formação escolar nos EUA seguiu orientações fundamentais e se materializou em termos sociais de acordo com os princípios que regiam a conjuntura daquele país. A supremacia dos EUA nos campos diretamente afetos à guerra fria não teve na escolarização pública um dos seus fatores. Dessarte, entende-se que a formação de cientistas para fazer frente ao avanço soviético foi priorizada em centros de excelência reservados a poucos estudantes. Esse quadro demonstra a coerência das políticas educacionais estadunidenses com a ideologia que sintetiza preceitos smithianos e a teoria do capital humano. Os princípios da seletividade, da concorrência e do instrumentalismo pragmático<sup>46</sup> historicamente aliados a valores tradicionais se sintetizam em uma ideologia conservadora que desde o fim do século XIX se aprimora a serviço do capitalismo. Nestes termos há similitude entre a formação escolar

<sup>45</sup> Tais dados estão expostos de maneira circunstanciada na seção 5.1.3 *Uma Agência para o Desenvolvimento e uma Aliança para o Progresso (alheio).*

<sup>46</sup> Por ser radicado no empirismo inglês cujos principais representantes são Francis Bacon (1561 – 1626), John Locke (1632 – 1704) e David Hume (1711 – 1776), o pragmatismo tem como premissas o rompimento com o pensamento contemplativo e maior confiança no homem e na sua experiência. Por seu turno, o utilitarismo e o liberalismo representados por Adam Smith (1723-1790), Jeremy Bentham (1748-1832), James Mill (1773 – 1836) e John Stuart Mill (1806-1873) adicionaram ao que viria a ser o pragmatismo o princípio de que toda ação individual deve sempre produzir o maior bem possível visando beneficiar a todos. Entre pensadores estadunidenses o pragmatismo ganhou sua forma mais elaborada. São representantes maiores desse movimento Charles Sanders Peirce (1839-1914), Oliver Wendell Holmes Jr. (1841-1935) e William James (1844-1910). Para estes a força das ideias pode gerar atitudes coletivas positivas que, por meio de ações imediatas, são capazes de gerar resultados práticos e satisfatórios. Essa perspectiva filosófica instrumentalizou o pensamento conservador estadunidense.

estadunidense e a brasileira, como se procurará demonstrar nos próximos capítulos deste trabalho.

Por abrigar o elemento religioso conservador, a ideologia imperialista estadunidense se sustentou numa perspectiva eterna de hegemonia que se justifica desde sempre inclusive para o uso de força militar para com seus dirigidos. Proclamado em cada nova ação de concorrência e de monopolização capitalista, o alegado destino manifesto contribui para a manutenção da desigualdade entre as classes, pois embora apregoe o direito ao conforto material não defende que tal direito seja usufruído em igualdade entre as pessoas. Assim, desde a colonização dos EUA até o *New Deal* a ideologia que evoluiu para o imperialismo estadunidense contribuiu para a conservação da desigualdade entre as classes.

Diante disso, evidenciou-se ao longo deste capítulo a principal contradição entre as duas perspectivas teórico-políticas até agora apresentadas. De um lado, a posição revolucionária que, sustentada no materialismo histórico, prospecta a superação da desigualdade entre as classes a partir da luta do proletariado; do outro lado, a posição reacionária que, estribada em uma crença religiosa e em regras de mercado, sequer toca no problema da desigualdade entre as classes.

Sem deixar de fazer referências a acontecimentos internacionais pertinentes aos temas que serão tratados e considerando as relações entre o Brasil e os EUA, os próximos capítulos serão dedicados ao estudo da realidade brasileira e à situação da formação escolar profissionalizante. Em tais abordagens seguir-se-á a identificação das forças arranjadas com o objetivo de conjurar o espectro comunista que ronda toda realidade de desigualdades sociais impostas caracterizadas pela imposição de carestia à classe operária.

#### **4 O QUADRO POLÍTICO E ECONÔMICO BRASILEIRO NAS DÉCADAS DE 1930 A 1960 E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PROFISSIONALIZANTE**

O presente capítulo apresenta conteúdos relacionados à legislação educacional voltada para a formação escolar profissionalizante de brasileiros. Tal legislação integrou-se ao projeto de hegemonia capitalista na mesma medida em que serviu de dispositivo para assegurar, nos campos da educação e do trabalho, a consolidação do imperialismo estadunidense. A legislação educacional marca uma das formas mais importantes de adesão do Brasil ao arranjo de forças voltados ao anticomunismo. Nesse cenário a águia do norte, querendo estabelecer definitivamente seu ninho no Brasil, inspira com seus voos iniciativas brasileiras de resistência ao espectro do comunismo.

O bloco histórico que abriga o período compreendido entre 1937 e 1964 se caracterizou pela promoção do trabalhismo, do populismo e do desenvolvimentismo no Brasil, perspectivas políticas estas que se alternaram e se combinaram nos governos de Getúlio Vargas a João Goulart; pela situação brasileira no contexto da Segunda Guerra Mundial e do reordenamento econômico e político que se seguiu ao conflito; pela edificação de um complexo militar internacional com organismos articulados em vários países, desde os EUA, para formação de quadros civis e militares para atuação intelectual de governo e de comando afinada com a hegemonia capitalista; pela expansão e consolidação do taylorismo/fordismo como forma de produção industrial e de regulação social; e pela promulgação e implantação das Leis Orgânicas do Ensino Industrial (1942), do Ensino Comercial (1943) e do Ensino Agrícola (1946). Conforme Schlesener,

É no interior do bloco histórico que se explicitam as relações de hegemonia, os mecanismos de dominação e direção exercidos por uma classe social sobre toda a sociedade em determinado momento histórico, bem como se esclarece a função dos intelectuais como organizadores da hegemonia. (SCHLESENER, 2007, p. 28)

É a ideologia própria do taylorismo/fordismo que se materializa na legislação educacional brasileira agregando sob sua hegemonia as ações governamentais voltadas para a inserção do Brasil no quadro da ordem mundial imperialista posterior à Segunda Guerra Mundial.

Seguem conteúdos e análises sustentados em literatura sobre os fundamentos do capitalismo, especificamente do taylorismo/fordismo, e sobre o quadro político e econômico brasileiro agregado ao estadunidense, bem como, em documentos referentes à legislação educacional matricial para a formação escolar profissionalizante.

#### 4.1 DE 1937 A 1946: OUTORGA DA PRIMEIRA LEGISLAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO ESCOLAR PROFISSIONALIZANTE NO CONTEXTO DA INVESTIDA IMPERIALISTA

O governo de Getúlio Vargas ocorreu de 3 de janeiro de 1930 até 29 de outubro de 1945. Coincidiram com esse período os mandatos dos presidentes estadunidenses Herbert Clark Hoover (04/03/1929 a 04/03/1933) e Franklin Delano Roosevelt (04/03/1933 a 12/04/1945), e ainda um curto período do mandato de Harry Truman (12/04/1945 a 20/01/1953). Entre os acontecimentos de importância mundial que ocorreram durante o governo Vargas estão a Grande Depressão, causada pela quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929 e com extensão por toda a década de 1930, e a Segunda Guerra Mundial que ocorreu de 1939 a 1945.

De 1937 a 1946 registrou-se a implantação de políticas desenvolvimentistas no Brasil, no bojo das quais foram decretadas as Leis Orgânicas do Ensino Industrial (1942), do Ensino Comercial (1943) e do Ensino Agrícola (1946). O período compreende o primeiro governo de Getúlio Vargas, durante o qual foram decretadas as Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Comercial, e o primeiro ano de mandato do presidente Eurico Gaspar Dutra que decretou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, outorgada em 10 de novembro de 1937, pelo presidente Getúlio Vargas, inspirada nos ideais do fascismo, cumpriu uma função fundamental no golpe de estado que proporcionou a Vargas permanecer no poder até 1945. Vargas, que ocupava a presidência desde 1930, a partir do golpe de estado passou a ter poderes extraordinários garantidos constitucionalmente e instaurou um regime ditatorial que aboliu partidos políticos e a liberdade de imprensa, bem como, tonificou a intervenção do estado na economia configurando o período que ficou conhecido como Estado Novo. Vargas estabeleceu que o mandato presidencial seria prorrogado até a realização de um plebiscito e perseguiu opositores sob a alegação de proteger a sociedade brasileira da ameaça comunista<sup>47</sup>. (SKIDMORE, 2000, p. 49 – 50) Nessa ação particular, o combate ao comunismo, Vargas mostrou-se alinhado com os seus contemporâneos presidentes estadunidenses, sobretudo com Franklin Roosevelt que enunciara entre os seus projetos em benefício da expansão capitalista o compromisso de impedir lutas revolucionárias, movimentos de libertação nacional e atividades de partidos comunistas em toda a América Latina. (KATCHATUROV, 1980, p. 20)

A Grande Depressão interrompeu temporariamente o plano expansionista dos EUA, o qual teve grande impulso após a Primeira Guerra Mundial graças ao grande volume de exportação de gêneros alimentícios e uma variedade de produtos industrializados de primeira necessidade aos países europeus que haviam sido devastados pelo conflito bélico. Foi nesse período que antecedeu a quebra da bolsa que se estabeleceu o *american way of life*, o qual projetou os EUA como terra de sonhos de consumo de artigos modernos como casas luxuosas, automóveis e eletrodomésticos compondo “[...] um modo de classe média, tal como o povo americano, na totalidade da sua perspectiva e sentimento, é um povo de classe média”. (HERBERG, 1962, p. 92)

---

<sup>47</sup> Em setembro de 1937 o governo brasileiro apresentou à alta cúpula militar um documento chamado Plano Cohen, afirmando que tratava-se de um projeto decidido na Internacional Comunista e apreendido pelas Forças Armadas do Brasil. Dias depois o Plano Cohen foi amplamente divulgado e desencadeou uma campanha anticomunista. Afirmou-se que o referido plano incluía greves gerais, manifestações populares com destruição do patrimônio público, saques e execução de autoridades civis e militares. Anos depois o Plano Cohen foi desmentido. Assumiu-se que se tratava de um engodo para favorecimento da ditadura de Vargas. (RODRIGUES, 1979, p. 519 – 524)

O período de prosperidade dos EUA foi marcado por uma mudança no âmbito do sistema capitalista: a migração de capitais produtivos para o jogo especulativo das bolsas de valores. Conforme José Arbex Júnior,

Muitos se perguntavam por que deveriam investir na indústria, por exemplo, se ações e papéis davam um retorno muito maior e mais rápido. Multiplicaram-se as instituições financeiras por todo o país. Wall Street tornou-se a Meca de um novo mundo, cujos deuses eram o individualismo, a iniciativa privada, a ousadia e a especulação. (ARBEX JÚNIOR, 1996, p. 22)

Enquanto a economia europeia se recuperava, cresceu a diferença entre a economia real e a economia especulativa nos EUA. Os preços das mercadorias e o valor das ações das empresas produtoras, mantidos artificialmente, eram incoerentes, o que levou a um colapso econômico sem precedentes mediante a queda dos valores das ações da General Motors, da General Electric e da American Telephone and Telegraph. Um efeito cascata resultou no fechamento de aproximadamente cinco mil agências bancárias, 32 mil casas comerciais, falência de milhares de indústrias e paralisação da construção civil. Dezenas de milhares de famílias perderam suas próprias casas e o desemprego atingiu doze milhões de pessoas. A agricultura foi reduzida a um décimo da sua renda causando endividamento dos proprietários rurais. O governo deixou de arrecadar impostos. (ARBEX JÚNIOR, 1996, p. 22 – 23) Entre os fatores que ocasionaram a Grande Depressão está uma grande concentração de renda, pois

Segundo os dados da Federal Trade Commission, em 1929 1% do povo americano dispunha de 59% da riqueza do país, enquanto 87% possuíam apenas 10%. Isso queria dizer que, nos últimos anos da década, a renda acumulada estava sendo orientada, sobretudo, para o consumo de artigos de luxo ou para o investimento financeiro, em especial na bolsa de valores. O investimento produtivo, aplicado à produção ou destinado ao consumo ampliado – pois o dinheiro nas mãos de trabalhadores e fazendeiros revertia, certamente, para um consumo mais estável e generalizado -, passara para o segundo plano. (PAMPLONA, 1995, p. 48 - 49)

Importa observar que ao tratar de superprodução e de aguda concentração de riquezas, o Manifesto do Partido Comunista forneceu elementos que décadas mais

tarde proporcionaram a compreensão dos fenômenos que levaram à quebra da bolsa de Nova Iorque. Segundo Marx e Engels afirmaram no Manifesto, em 1848, as crises por superprodução ocorrem porque “O sistema burguês tornou-se demasiado estreito para conter as riquezas produzidas em seu seio”. O capitalismo contém os elementos que concorrem para a sua própria destruição posto que “[...] a sociedade possui demasiada civilização, demasiados meios de subsistência, demasiada indústria, demasiado comércio”. Nesse quadro as “[...] forças produtivas de que dispõe não mais favorecem o desenvolvimento das relações de propriedade burguesa; pelo contrário, tornaram-se por demais poderosas para essas condições, que passaram a entravá-las”. O risco para os burgueses se estabelece porque “[...] todas as vezes que as forças produtivas sociais se libertam desses entraves, precipitam na desordem a sociedade inteira e ameaçam a existência da propriedade burguesa”. (MARX e ENGELS, 1986, p. 26)

A crise consolidada em 1929 foi enfrentada pelos presidentes Herbert Hoover e Franklin Roosevelt com duas estratégias distintas, mas que ao final resultaram como complementares em uma clara política desenvolvimentista: Hoover empreendeu uma modernização da estrutura governamental sobre bases técnicas de gestão e Roosevelt conferiu maior poder de intervenção ao estado e investiu em áreas sociais.

Herbert Hoover foi um homem de negócios que conferiu um caráter técnico às ações do governo dos EUA. Ele estabeleceu parcerias entre o estado e a iniciativa privada através das quais fundamentos do *modus operandi* empresarial foram transferidas para a área governamental. A partir da sua gestão, definitivamente o governo do país passou a ser considerado como um negócio que obrigatoriamente deveria render dividendos para seu principal parceiro: o capital privado. A aplicação de princípios empresariais ao funcionamento do estado, e não o seu contrário que seria uma atenção aos princípios da política no mundo dos negócios, denota o quanto para Hoover “Qualquer ação reguladora por parte do Estado soava como heresia, como restrição à capacidade de auto-regeneração do mercado, mediante a ação de indivíduos ousados e empreendedores”. (ARBEX Jr., 1996, p. 24) Arredio a políticas de bem-estar social por conta de sua orientação ideológica liberal conservadora,

O mandato de Hoover, marcado pela crise e pela depressão econômica que se acentuava, terminou de forma caótica. O presidente continuou negando,

durante a maior parte do tempo, qualquer auxílio direto por parte do governo federal destinado a amenizar os problemas sociais, por considerar tal prática paternalista e enfraquecedora do individualismo. (PAMPLONA, 1995, p. 53)

O presidente Franklin Roosevelt integrava uma das famílias mais ricas de Nova Iorque, portanto afetada pela crise de 1929, e manteve as políticas de parceria entre o governo e o capital privado que foram instituídas por Hoover. Contudo, Roosevelt superou seu antecessor ao adotar políticas que intensificaram ações de bem-estar social que ajudaram a superar a Grande Depressão e que incluíram uma redução da desigualdade social mediante o desenvolvimento de tecnologia, o aumento da produção industrial, a queda dos níveis de desemprego e a elevação do Produto Interno Bruto (PIB). (ARBEX Jr., 1996, p. 26) Tais políticas valorizaram a área social através de “[...] programas prevendo benefícios para cegos, aleijados e crianças excepcionais, seguro-desemprego e serviços de saúde pública”. (ARBEX Jr., 1996, p. 28) Todo o mandato de Roosevelt coincidiu com a segunda metade do governo de Vargas e abrangeu quase a totalidade da Segunda Guerra Mundial.

Durante os anos de coincidência de mandatos, Vargas, Hoover e Roosevelt entraram em conflito no campo da política externa diversas vezes. O presidente brasileiro empreendeu um projeto de industrialização como política de Estado exigindo reciprocidade dos EUA. (BANDEIRA, 1989, p. 26) Além de reciprocidade, a autonomia foi uma das imposições de Vargas, que passou a pautar o comércio exterior brasileiro pela

[...] liberdade de negociar com todos os países nos moldes que mais lhe conviessem. Assim, no mesmo ano (1934) em que assinou o Tratado de Comércio com os Estados Unidos, sem ceder às pressões para a liberação do câmbio e a abertura do mercado, firmou, apesar da oposição daquela potência, o Acordo de Compensação com a Alemanha, que se tornaria seu principal fornecedor de manufaturados até a deflagração da II Guerra Mundial. (BANDEIRA, 1989, p. 27)

No entanto, logo nos primeiros meses do seu mandato, Roosevelt implantou uma agenda agressiva no âmbito do comércio internacional, embora se mantivesse o

discurso de que se tratava de cooperação econômica internacional. Na proposta de Roosevelt caberia ao Brasil reduzir tarifas para uma série de produtos estadunidenses “[...] dando-lhes condições de concorrência com os europeus e desestimulando a indústria nacional, enquanto o governo de Washington apenas se comprometia a manter livre de direitos a entrada dos principais produtos brasileiros (café e borracha) nos Estados Unidos”. (BANDEIRA, 2007, p. 339 – 340)

No período de ações preliminares para a Segunda Guerra Mundial os envidamentos dos EUA que visavam o fortalecimento do comércio internacional como ações entre bons vizinhos contaram com a participação de oficiais de altas patentes militares como o chefe do Estado-Maior do Exército estadunidense George Marshall, que chefiou uma comitiva de oficiais a bordo de um navio cruzador durante uma visita ao Brasil. Segundo Bandeira, “A cooperação econômica, o envio de capitais e técnicos para ajudar a exploração da borracha, fibras, óleos vegetais, manganês e o próprio minério de ferro, encobria, na verdade, a preparação do plano logístico”. (BANDEIRA, 2007, p. 366) A cooperação econômica incluída no bojo da política da “boa vizinhança” previu a abertura de mercados para os produtos das indústrias estadunidenses, bem como, incentivos para instalação e permanência do capital industrial estrangeiro no Brasil. Dessa forma, como “O sistema burguês tornou-se demasiado estreito para conter as riquezas produzidas em seu seio”, e como o mercado estadunidense encontrava-se muito retraído em função da quebra da bolsa, procurou recuperar-se “[...] pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa dos antigos”. (MARX e ENGELS, 1986, p. 26)

Além de favorecer o capital estrangeiro nas áreas industrial e comercial, a extensão da política de “boa vizinhança” até 1945 ajudou a suprir os EUA de matérias-primas necessárias para a guerra, a prevenir a penetração da economia alemã no continente e a consolidar laços entre os EUA e países aliados na Segunda Guerra Mundial. Portanto, as ações da política da “boa vizinhança” visavam, na verdade, garantir certa exclusividade para os EUA nas relações comerciais com os países menos

avançados por meio de ações empreendidas antes, durante e depois da guerra.<sup>48</sup> (BANDEIRA, 2007, p. 365 – 366)

Ao capital internacional, e com maior ênfase ao estadunidense, interessava o estabelecimento de um ambiente que lhe fosse favorável nos países para onde se estendia, inclusive no Brasil. Por essa razão o governo dos EUA agiu em favor do capital conterrâneo estabelecendo políticas internacionais que pavimentassem sua expansão além das suas próprias fronteiras, tanto visando a instalação de empresas estadunidenses quanto impedindo a instalação de empresas europeias. O presidente Getúlio Vargas se esforçou para manter o Brasil em posição de neutralidade mesmo na iminência do conflito mundial, pois tinha interesse em desenvolver a indústria siderúrgica no Brasil e de início isso só seria possível com injeção de capital alemão ou estadunidense, justamente das partes que se opunham na guerra que se avizinhava. Vargas buscou cooperação técnica tanto dos EUA quanto da Alemanha com o objetivo de construir um parque siderúrgico no Brasil. Nenhuma empresa estadunidense mostrou interesse no empreendimento, mas quando a alemã Krupp se dispôs a investir em um complexo siderúrgico em território brasileiro o presidente Roosevelt “[...] concedeu os créditos necessários à concretização do empreendimento por uma empresa do Estado, com o que evitou a expansão da influência alemã no maior país da América do Sul e obteve a autorização para instalar bases aero-navais ao longo do seu litoral”. (BANDEIRA, 1989, p. 27) Assim, Vargas tirou do campo da iniciativa privada e pôs na área estatal um dos maiores empreendimentos industriais do seu mandato, a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), que era a maior da América Latina e uma das maiores do mundo.

A criação da CSN deu-se no bojo dos chamados Acordos de Washington, celebrados quando os EUA entraram na Segunda Guerra Mundial, e proporcionou a produção de matérias-primas para a indústria bélica em favor dos países aliados aos

---

<sup>48</sup> Lênin proporciona fundamento para a compreensão desse processo ao afirmar que fundamental “[...] do ponto de vista econômico, é a substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas. A livre concorrência é a característica fundamental do capitalismo e da produção mercantil em geral; o monopólio é precisamente o contrário da livre concorrência, mas esta começou a transformar-se diante dos nossos olhos em monopólio, criando a grande produção, eliminando a pequena, substituindo a grande produção por outra ainda maior, e concentrando a produção e o capital a tal ponto que do seu seio surgiu e surge o monopólio: os cartéis, os sindicatos, os *trusts* e, fundindo-se com eles, o capital de uma escassa dezena de bancos que manipulam bilhões”. (LÊNIN, 2010, p. 87)

EUA. Portanto, a instalação da CSN se situou no contexto da industrialização brasileira e também da ideologia da segurança nacional uma vez que sua criação era um antigo anseio dos militares brasileiros que queriam produzir itens bélicos de forma independente (BANDEIRA, 1989, p. 27). A instalação da siderúrgica custou ao Brasil o fornecimento de matéria-prima para a indústria de armas dos EUA e a cessão do território brasileiro para a instalação de bases ianques e suas atividades iniciaram apenas em 1946, já no governo de Eurico Dutra. (SKIDMORE, 2000, p. 66 – 68)

Entre as providências mais urgentes para o desenvolvimento econômico brasileiro estava a de dotar o país de um contingente de trabalhadores qualificados. Até então o Brasil não havia implementado uma política de formação de trabalhadores para a indústria, suprindo a necessidade nacional mediante a importação de técnicos estrangeiros. Entretanto,

O período de guerra estava dificultando essa importação, do mesmo modo que dificultava a importação de produtos industrializados. Isso suscitava um duplo problema para o Estado: de um lado, ter de satisfazer as necessidades da população com produtos de fabricação nacional (portanto, acelerar a substituição de importações) – o que significava ter de expandir o setor industrial brasileiro e, com isso absorver mais mão de obra qualificada – e, de outro lado, já não poder contar com a importação desta, pelo menos no mesmo ritmo em que ela se processava. (ROMANELLI, 2007, p. 155)

Vários países envolvidos na guerra tiveram suas relações com antigos fornecedores prejudicadas ou interrompidas e o governo brasileiro soube mediar a inserção dos produtores brasileiros nesse espaço. O capital acumulado historicamente com a produção agrícola passou a ser aplicado na indústria com políticas de estímulo governamental.

O estado brasileiro estabeleceu-se como grande investidor, sobretudo na área da indústria pesada e de matrizes energéticas, dominando dessa forma importantes áreas do desenvolvimento estrutural necessário ao capitalismo como as de siderurgia, minas e energia e transportes. Durante o Estado Novo foram criadas as estatais Companhia Siderúrgica Nacional (1940), Companhia Vale do Rio Doce (1942), Fábrica Nacional de Motores (1943) e Hidrelétrica do Vale do São Francisco (1945). Foram ampliadas as malhas rodoviária e ferroviária, bem como, intensificados os transportes aéreo,

marítimo e fluvial. Desde 1938, quando interveio na fundação do Conselho Nacional do Petróleo (CNP), o Estado já controlava o refinamento e a distribuição de combustíveis. (SKIDMORE, 2000)

O objetivo de substituir produtos importados por meio do aumento e da diversificação da produção nacional fez com que as indústrias brasileiras crescessem significativamente e avançassem em qualidade técnica. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam êxito da política econômica de Vargas mesmo durante a Segunda Guerra Mundial. De 1939 a 1945, sob a orientação do nacional-desenvolvimentismo, as indústrias de transformação dos principais produtos cresceram 46,9%. O produto responsável pelo maior crescimento foi a borracha (392%), seguido de minerais não-metálicos (120,5%), química farmacêutica (105,1%) e metalúrgica (67,9%). Em material de transportes houve uma queda de produção de 36,3%. (IBGE, 1990) A tabela a seguir apresenta a evolução quantitativa da produção de 1940 a 1945.

**Tabela 1 - Índices anuais da produção das indústrias de transformação segundo os principais produtos – 1940 a 1945 (base/; 1939 = 100)**

<b>Indústrias de</b>	<b>1940</b>	<b>1941</b>	<b>1942</b>	<b>1943</b>	<b>1944</b>	<b>1945</b>
Borracha	159,0	258,1	282,1	343,0	340,9	492,0
Metalúrgica	127,0	141,0	144,9	158,0	176,9	167,9
Minerais não-metálicos	103,0	159,9	152,6	184,5	206,4	220,5
Material de transportes	115,0	127,8	63,0	40,1	40,9	63,7
Química farmacêutica	102,8	109,0	107,7	132,3	191,3	205,1
<b>TOTAL</b>	<b>102,3</b>	<b>112,5</b>	<b>112,2</b>	<b>127,1</b>	<b>140,7</b>	<b>146,9</b>

**Fonte:** IBGE, 1990.

Os últimos anos da Segunda Guerra Mundial coincidiram com a recuperação econômica do Brasil mediante a exportação de produtos agrícolas e de produtos manufaturados com o favorecimento da balança comercial. A classe operária aumentou

e se consolidou como importante grupo social, o que acirrou os embates entre trabalhadores e patrões e chamou a atenção dos dirigentes estadunidenses para o quadro brasileiro, temerosos de que o fortalecimento do operariado favorecesse o avanço do comunismo no Brasil. Com o objetivo de diminuir o atrito entre as classes sociais, Vargas implementou políticas de caráter trabalhista, como a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1º de maio de 1943. Essas ações, anunciadas com ampla propaganda em meio a discursos de valorização do trabalho como principal elemento da economia nacional, valeram ao presidente Vargas grande prestígio junto aos trabalhadores, bem como diante de seus parceiros estadunidenses no contexto da luta anti-comunista<sup>49</sup>. Prestigiado, Vargas teve condições de cooptar sindicatos tornando o estado ainda mais forte, porém, voltado à contenção de lutas populares.

Em meio à ideologia do trabalhismo Vargas promoveu no Brasil um reflexo do *american way of life* na medida em que, valendo-se de um discurso de valorização do trabalhador, lhe conferiu melhores ganhos salariais e uma série de direitos que proporcionavam vislumbrar uma melhoria nas condições materiais de vida. Essa perspectiva integrou um *New Deal* à brasileira, conforme palavras de Flávio Limoncic:

[...] assim como o New Deal buscou organizar o conflito distributivo americano com vistas a solucionar os desequilíbrios entre capacidade de produção e de consumo causados pela fordização da indústria americana, e com tal objetivo operou uma profunda intervenção sobre o movimento sindical americano, o Estado Novo buscou organizar o conflito distributivo brasileiro com vistas a, justamente, implementar no Brasil um projeto de desenvolvimento industrial que, desejavelmente, levaria à fordização da indústria brasileira. (LIMONCIC, 2003, p. 262)

Como observa Alain Lipietz, já havia uma preocupação com uma crise de superprodução que servia de alerta ao processo brasileiro de industrialização. Segundo esse autor,

---

<sup>49</sup> Esse quadro deu novo ânimo à política nacional de industrialização, a qual se vinculou à política educacional mediante o desenvolvimento do ensino profissionalizante no bojo da Reforma Capanema durante o Estado Novo.

Ford e Keynes haviam percebido que a aceleração dos ganhos de produtividade provocada pela revolução taylorista levaria a uma gigantesca crise de superprodução se não encontrasse contrapartida em uma revolução paralela do lado da demanda. Qual poderia ser o mais forte componente de evolução da demanda dirigida às empresas? O crescimento regular do poder aquisitivo dos próprios trabalhadores. (LIPETZ, 1991, p. 31)

O recurso preventivo apontado por Ford e Keynes não foi assumido pelo presidente Hoover e pela maioria liberal conservadora das lideranças empresariais dos EUA, o que agravou a Grande Depressão da década de 1930. Visando a recuperação econômica dos EUA, Roosevelt levou em consideração que

[...] o “compromisso fordista” realizava a conexão entre produção de massa crescente e consumo de massa crescente. Foi recebido pelo mundo inteiro no desfecho da guerra como *american way of life*, um modelo produtivista e “hedonista”, isto é, fundado na busca da felicidade através do aumento das mercadorias consumidas por todos. (LIPETZ, 1991, p. 32, com destaques do original)

Essa estratégia pragmática de regulação do capitalismo guarda semelhanças fundamentais entre as versões estadunidense, promovida por Roosevelt, e a brasileira implementada por Getúlio Vargas. Os fundamentos de tais políticas de regulação valeram aos dois presidentes a aprovação pela classe operária que insuflou o populismo e o trabalhismo nos dois países. Tais políticas contemplaram

[...] uma legislação social referente ao salário mínimo, à generalização das convenções coletivas, induzindo todos os patrões a conceder aos assalariados ganhos anuais de poder aquisitivo correspondentes ao crescimento da produtividade nacional; um “Estado-providência”, um sistema de previdência social desenvolvido, permitindo aos assalariados (e, de fato, a toda a população) continuar como consumidores até no caso de estarem impedidos de “ganhar a vida”: doença, aposentadoria, desemprego etc.; e uma moeda de crédito (isto é, pura moeda de papel) emitida pelos bancos privados, em função das necessidades da economia (e não mais em função do estoque de ouro disponível), mas sob o controle dos bancos centrais. (LIPETZ, 1991, p. 32 – 33, com destaques do original)

De forma mais clara, o *New Deal* e seus elementos componentes como a atualização do *american way of life*, o trabalhismo e o populismo que muito renderam tanto a Roosevelt quanto a Vargas, foi a materialização política do fordismo entendido não apenas como método de produção definido segundo as teorizações de Frederick Taylor (pois estas visavam apenas o aumento da produção e, se consideradas isoladamente, contribuiriam para a crise de superprodução) mas também como método de regulação capitalista por seus componentes keynesianos, uma vez que

[...] o paradigma fordista oferece uma concepção de progresso que se apoia em três pés: progresso técnico (concebido como progresso tecnológico incondicionalmente conduzido pelos “trabalhadores intelectuais”), progresso social (concebido como progresso do poder aquisitivo, extensão do reino da mercadoria), progresso do Estado (concebido como fiador do interesse geral contra as “invasões” dos interesses individuais). (LIPIETZ, 1991, p. 37, com destaque do original)

Não obstante as similaridades políticas entre Roosevelt e Vargas, inclusive com favorecimento dos EUA, o presidente brasileiro deu mostras firmes de sua opção por uma política nacionalista logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, quando adotou medidas econômicas voltadas para a proteção da indústria nacional que afugentaram os investidores internacionais, como a sanção da Lei Antitruste em junho de 1945 e a criação da Comissão de Defesa Econômica que limitaram a entrada de capitais estrangeiros no país e lhe garantiram “[...] poderes para expropriar qualquer organização cujos negócios lesassem o interesse nacional, mencionando, especificamente, as empresas nacionais e estrangeiras, vinculadas aos monopólios e cartéis”. (BANDEIRA, 2007, p. 417). Portanto, se o desenvolvimento econômico brasileiro viesse a acontecer, deveria ser por meio de investimentos nacionais e estrangeiros não organizados em monopólios ou cartéis. Isso desagradou ao governo dos EUA, pois a lei antitruste foi sancionada cerca de dois meses após a eleição de Harry Truman para a presidência e este era representante das grandes corporações estadunidenses que enriqueceram fazendo negócios vinculados à Segunda Guerra Mundial. As ações de Getúlio Vargas foram consideradas de caráter nacionalista e anti-imperialista.

A postura de Getúlio Vargas gerou reação de setores da burguesia nacional que eram articulados com interesses estrangeiros por maior espaço nas decisões políticas e econômicas nacionais, o que não coadunava com o modelo ditatorial do Estado Novo e com a forte presença do Estado na economia. A articulação da burguesia nacional com capitalistas internacionais forçou o processo de redemocratização do Brasil e Getúlio Vargas acabou perdendo o mandato mediante um golpe que contou com a participação do exército brasileiro em 29 de outubro de 1945. (SKIDMORE, 2000, p. 79 – 80)

Quando Eurico Gaspar Dutra assumiu a presidência da República, em 31 de janeiro de 1946, a Lei Antitruste já havia sido revogada pelo presidente provisório José Linhares<sup>50</sup>. Portanto, o Brasil já reassumira a posição de alinhamento com os EUA e de favorecimento ao capital internacional. O mandato de Dutra estendeu-se até 31 de janeiro de 1951, coincidindo com parte do governo de Harry Truman (12/04/1945 a 20/01/1953). Truman conduzira os EUA até o final da Segunda Guerra Mundial.

Diante da exaustão dos países diretamente envolvidos na guerra (Grã-Bretanha, França, Alemanha e Itália e Japão) os EUA foram pouco atingidos logrando assim “[...] a hegemonia quase absoluta sobre todo o sistema capitalista e colonial, em confronto apenas com a União Soviética, já a estender sua influência e a projetar sua sombra sobre outros países da Europa Oriental e da Ásia. (BANDEIRA, 1989, p. 27 – 28) Com a polarização entre as potências que se constituíram no pós-guerra, os EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), estabeleceu-se o que se chama de “guerra fria” e novas políticas imperialistas estadunidenses foram anunciadas, dessa vez mantendo latente um novo confronto armado internacional e mantendo ativo um combate contra um inimigo ideológico, o comunismo, próprio da URSS. Em termos políticos, poucos anos após a Segunda Guerra Mundial ocorreram mudanças radicais no mundo e especificamente na América Latina, as quais são elencadas por Katchaturov:

[...] surgiu o sistema socialista mundial e sua parte integrante no Hemisfério Ocidental – Cuba; o imperialismo foi derrotado em seus objetivos de, através da chantagem nuclear, destruir o poderio da URSS; desmoronou o sistema colonialista; apesar dos regimes militar-policiais reinantes em muitos países

---

<sup>50</sup> José Linhares foi presidente do Supremo Tribunal Federal e assumiu interinamente a presidência do Brasil de 29 de outubro de 1945 a 31 de janeiro de 1946.

latino-americanos, cresceu e desenvolveu-se o movimento anti-imperialista e revolucionário, que vem sofrendo uma influência crescente dos partidos comunistas e das ideias do marxismo-leninismo. (KATCHATUROV, 1980, p. 21)

Os interesses e as ações dos EUA se ampliaram após a Segunda Guerra Mundial, passando do âmbito continental ao nível mundial e sempre combinando o poder econômico exercido por meio de concessões de empréstimos e de investimentos, o poder bélico cuja sofisticação e força destrutiva era crescente, e o discurso de justificativa da liderança moral da humanidade enfatizando valores da democracia burguesa. Tudo isso embalado em um clima de festa sob um disfarce de prosperidade, uma vez que, conforme Bandeira, astros e estrelas do cinema “[...] venderam a guerra e promoveram a imagem dos Estados Unidos. A mercadoria americana adquiriu prestígio”. (BANDEIRA, 2007, p. 430)

Duas doutrinas caracterizaram essa ampliação do projeto de hegemonia dos EUA, a Doutrina Truman, que abrigou o Plano Marshall, e a Doutrina Eisenhower. A Doutrina Truman, praticada pelo presidente Harry Truman (1945 a 1953) no contexto da guerra fria, teve como objetivo principal conter o avanço comunista no hemisfério ocidental<sup>51</sup>. O principal elemento dessa doutrina foi o Plano Marshall (assim chamado por ter sido composto pelo secretário de Estado George Marshall). De 1947 a 1951 os EUA destinaram cerca de 13 bilhões de dólares oriundos dos impostos dos cidadãos estadunidenses para o custeio de assistência técnica (que incluiu treinamento para aplicação de técnicas administrativas) e econômica (para compra de insumos agrícolas e industriais) voltadas para a recuperação de países europeus atingidos pela Segunda Guerra Mundial e que tinha em comum a promoção da democracia representativa e a economia de livre mercado. O grupo de países compôs a Organização para a Cooperação Econômica, criada em 1948 para gerir o Plano Marshall. Essa ação do

---

<sup>51</sup> Durante o governo de Harry Truman, no período imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial, foram criadas no ocidente uma série de instituições que fortaleceram os EUA e países aliados no contexto da guerra fria. Entre tais instituições podem ser citadas a Organização das Nações Unidas (1945) que, embora contasse com a participação da URSS, tinha um quadro de países membros majoritariamente vinculado aos EUA. No plano diretamente econômico foram instituídos o Banco Mundial (1945) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) (1948), os quais operaram consolidando a supremacia do dólar no mercado mundial. No plano militar, os EUA criaram o seu *National War College* (1946) cuja função foi a de estabelecer uma doutrina militar única para os países do bloco capitalista.

governo Truman garantiu integração e crescimento econômico no continente europeu por duas décadas e consolidou a liderança dos EUA no bloco capitalista.

O realinhamento do Brasil com as políticas expansionistas dos EUA promovido pelo presidente Eurico Dutra<sup>52</sup> não exigiu muitos esforços do governo brasileiro, bastando, para tanto, seguir uma tendência imperialista sem apresentar resistências significativas. O direcionamento moral necessário à hegemonia imperialista teve a seu favor o fato de que

A penetração econômica e militar atingiu a superestrutura da sociedade, modificou hábitos e costumes, padrões de comportamento, consciência e linguagem. O cinema introduziu a mentalidade da guerra, a ideia do heroísmo individual, sempre encarnado pelo americano, soldado, detetive ou *cowboy*. Apareceram os *comics*, as histórias em quadrinhos, o Super-Homem e o Capitão América, símbolos do bem, do *way of life*, consagrando, com sua aparente pureza lúdica, fantástica, a ideologia da violência e da brutalidade, a mitologia da época do capital financeiro. (BANDEIRA, 2007, p. 429 – 430)

Símbolos do *american way of life* ganharam glamour na apresentação do destino que se reservava aos que se deixassem conduzir pela nação manifestamente vocacionada para guiar os povos, os EUA, como ficara comprovado por seu propagandeado sucesso na guerra e na economia. Consumo, militarismo e liberdade se mesclavam no novo modo de vida que se materializava entre os poucos que tinham condições financeiras para tanto e com o qual sonhavam os que viviam com poucos recursos:

Os soldadinhos de plástico, assim como índios e *cowboys*, substituíram os soldadinhos de chumbo, nos brinquedos infantis. As crianças, ao fim da guerra, viviam como nos filmes, nos *comics*, mascavam chicletes e bebiam Coca-Cola. As filhas da burguesia e das classes médias conquistavam maior liberdade, fumavam e trocavam as saias pelos *shorts* e pelas calças. Homens e mulheres ouviam *jazz*, dançavam *swing* e *blues*. O rádio impôs a música americana. Hollywood, os ideais de beleza. (BANDEIRA, 2007, p. 430)

---

<sup>52</sup> Entre as ações de realinhamento com os EUA promovidas por Eurico Dutra pode ser citada a Criação da Escola Superior de Guerra (ESG) no Brasil, em 1949, com a síntese das doutrinas estadunidenses no Manual da ESG.

Como Eurico Dutra manteve grande parte das políticas adotadas por Getúlio Vargas para incentivar a produção industrial e já sem a Lei Antitruste, os índices de transformação dos principais itens de matérias-primas continuaram em ascensão, liderados pela indústria da borracha que registrou em 1949 um patamar de 561,2% superior ao que tinha em 1939, seguido da metalúrgica (322%), de minerais não-metálicos (219,3%), de material de transportes (171,2%) e de química farmacêutica (166,2%). (IBGE, 1990) A seguir, a evolução quantitativa dos principais produtos na indústria de transformação de 1940 a 1949.

**Tabela 2 - Índices anuais da produção das indústrias de transformação segundo os principais produtos – 1940 a 1949 (base/; 1939 = 100)**

<b>Indústrias de</b>	<b>1940</b>	<b>1941</b>	<b>1942</b>	<b>1943</b>	<b>1944</b>	<b>1945</b>	<b>1946</b>	<b>1947</b>	<b>1948</b>	<b>1949</b>
Borracha	159,0	258,1	282,1	343,0	340,9	492,0	549,0	538,0	580,0	661,2
Metalúrgica	127,0	141,0	144,9	158,0	176,9	167,9	247,8	308,8	378,0	422,0
Minerais não-metálicos	103,0	159,9	152,6	184,5	206,4	220,5	254,4	256,5	281,4	319,3
Material de transportes	115,0	127,8	63,0	40,1	40,9	63,7	127,8	184,8	236,2	271,2
Química farmacêutica	102,8	109,0	107,7	132,3	191,3	205,1	235,7	234,4	245,8	266,2
<b>TOTAL</b>	<b>102,3</b>	<b>112,5</b>	<b>112,2</b>	<b>127,1</b>	<b>140,7</b>	<b>146,9</b>	<b>170,7</b>	<b>177,2</b>	<b>194,6</b>	<b>213,8</b>

**Fonte: IBGE, 1990.**

O governo de Eurico Dutra conduziu o Brasil para um total alinhamento com os EUA sem receber qualquer contrapartida por isso. O anticomunismo e o antisovietismo foram atitudes destacadas no governo de Dutra, que rompeu relações diplomáticas com a URSS e tornou proscrito o Partido Comunista no Brasil.

A política empreendida por Getúlio Vargas durante o Estado Novo iniciou no Brasil uma nova maneira de regular o capitalismo, guardando semelhanças com o *New Deal* implantado por Roosevelt. No bojo dessa política vislumbrava-se a modernização e a ampliação do parque industrial brasileiro, o que significava inserir nos processos de

produção princípios atualizados do fordismo. (LIMONCIC, 2003, p. 261) Como o objetivo iniciado no governo de Vargas não poderia ser abandonado mesmo após o golpe que o apeou do poder, pois atende a demandas do capital, Eurico Dutra não promoveu alterações na legislação educacional voltada para a formação escolar profissionalizante.

#### *4.1.1 As Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Comercial e do Ensino Agrícola*

A produção acadêmica sobre as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola, integrantes da Reforma Capanema, limita-se predominantemente a situá-las no contexto da dualidade estrutural caracterizada pela desigualdade de classes, detendo-se nos quadros históricos de 1930 e 1940. Predominam referências breves a tais leis como capítulos da história da educação em obras cujos objetos específicos são períodos posteriores ou análises de políticas educacionais e/ou de legislações específicas que não as Leis Orgânicas do Ensino.

Ao tratarem das Leis Orgânicas do Ensino e do seu serviço à manutenção das desigualdades de classe, Mirian Brighente e Peri Mesquida observam que tal legislação sustentou

[...] um ensino dual, visto que o conjunto das reformas era centralista e burocratizado, na medida em que destinava o ensino secundário para as elites, que seria a classe dirigente, enquanto o ensino profissional era voltado para o povo – lembrando que o acesso ao ensino secundário era o que garantia a entrada em uma carreira de nível superior. Há uma dicotomia social implícita na Reforma Capanema por meio das Leis Orgânicas. (BRIGHENTE E MESQUIDA, 2013, p. 223)

Por sua vez, Márcia Maria da Silva, em breve histórico sobre a educação profissionalizante no Brasil, assevera que a dualidade no sistema educacional brasileiro já estava introduzida antes da Reforma Capanema. Para a pesquisadora o fato da Constituição de 1937 responsabilizar ao Estado pela manutenção de escolas vocacionais e pré-vocacionais com a colaboração de indústrias e de sindicatos patronais, voltadas ao atendimento de filhos de operários, evidencia a aliança do

Estado com interesses de setores privados da sociedade civil. (SILVA, 2007, p. 9) Observa-se, porém, que a dualidade estrutural no que diz respeito a classes sociais já estava materializada historicamente há muito tempo e prevista formalmente antes da Constituição de 1937. Pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, o presidente Nilo Peçanha estabelecia que as Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas a crianças de 10 a 13 anos de idade, tinham como função “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e profissional, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime”. (BRASIL, 1909) Logo, com a reiteração à dualidade feita pela Constituição de 1937, a reforma do ensino secundário só fez normatizar e dar especificidade ao projeto burguês. É o que assevera Fabiana Sabará Dias ao tratar das diferenças situadas especificamente no ensino secundário, cuja reforma

[...] ampliou as diferenças existentes entre o ensino secundário e os cursos profissionais. Por estes não estarem articulados ao secundário, consequentemente não estavam articulados ao ensino superior. Somente o curso secundário preparava para os exames destinados ao ensino superior, e, sem o certificado de concluinte, nenhum estudante poderia se candidatar aos exames. (DIAS, 2011, p. 37)

Com o intuito de subsidiar aprofundamentos a respeito das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Comercial e do Ensino Agrícola, proceder-se-á uma análise pormenorizada de cada uma delas conforme os objetivos do presente trabalho, qual seja, o de enfocar o perfil dos trabalhadores buscado pela formação escolar profissionalizante.

O tema da formação escolar profissionalizante no nível médio de ensino foi abordado antes do Estado Novo, em 1932, por um grupo de intelectuais liberais através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>53</sup>. Tais intelectuais

---

<sup>53</sup> Os divulgadores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi elaborado por Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto A. de Sampaio Doria, Anisio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecilia Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armando Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. (MANIFESTO..., 2016)

reivindicaram ações voltadas para a modernização da educação e da sociedade como um todo, no bojo das quais inseriram a necessidade de se organizar o ensino público de tal maneira que a formação para o trabalho fosse valorizada. Segundo os signatários do documento,

[...] se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (MANIFESTO..., 2016)

O Manifesto critica a educação tradicional jesuítica que permaneceu hegemônica mesmo após a proclamação da República e suas promessas de laicização do estado. Contra a educação tradicional advogam por uma educação moderna, própria de uma sociedade em que os “[...] meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século”. (MANIFESTO..., 2016) É alvo de crítica dos escolanovistas, também, a desarticulação entre a educação pública e outros aspectos da vida social. Segundo afirmam,

[...] se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. (MANIFESTO..., 2016)

A proposta de organização curricular formulada pelos Pioneiros da Educação Nova para a formação escolar para o trabalho no nível médio de ensino estabeleceu que

A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas;

---

ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio). (MANIFESTO..., 2016)

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova alimentou polêmicas e estimulou debates sobre a função social da escola pública, sua inserção na busca de superação das desigualdades sociais e sua defesa da laicidade e da democracia; sobre a responsabilidade do estado pelo custeio da educação; e pela articulação entre a economia e a educação. (SAVIANI, 2007, p. 254) É evidente a influência do Manifesto na Constituição de 1937. Aquela Carta Magna assegurou privativamente à União “[...] fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (Art. 15, inciso IX), responsabilizando a Nação, os Estados e os Municípios pela providência de instituições públicas que assegurassem ensino em todos os graus para prover a crianças e jovens “[...] a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” (Art. 129). (BRASIL, 1937) Ao Art. 129 foi acrescentado um parágrafo único sobre aptidões e tendências vocacionais, o qual estabelece que

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1937)

A preocupação em vincular o trabalho à formação de uma moralidade cívica como dever do estado é evidente no Art. 131 da Constituição de 1937, o qual determinava que o ensino cívico e o de trabalhos manuais eram obrigatórios nas escolas de todos os níveis, “[...] não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência”. (BRASIL, 1937)

Além disso, o Art. 132 enfoca a prática do trabalho como sinônimo de emprego, conferindo inclusive à sociedade privada a possibilidade de participar da formação dos futuros trabalhadores desde o treinamento instrumental até os deveres civis:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, 1937)

Observa-se que estas duas funções pedagógicas, a formação moral e o adestramento físico para o trabalho, embora não fossem novidade na política educacional, compreendem o que se considerava como virtudes pelo modo de produção e de regulação social taylorista/fordista.

Sob a vigência da Constituição de 1937, no contexto do Estado Novo, o ministro da Educação e da Saúde Pública Gustavo Capanema empreendeu um conjunto de ações educacionais que foram posteriormente reunidas no que se chamou de Reforma Capanema. Contudo, para os propósitos deste estudo, serão analisados os seguintes expediente legais: o Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial (LOEI); o Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Comercial (LOEC); e o Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA)<sup>54</sup>. A Reforma Capanema incluiu ainda, com a finalidade de ofertar formação para o trabalho, o Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) (1942b), e o Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). É esse o conjunto de decretos-lei referente à formação da juventude para o trabalho que vigeu concomitantemente ao Decreto-lei n.

---

<sup>54</sup> Em 2 de janeiro de 1946 o Decreto-lei n. 8.530 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal. Como esta tese tem interesse nos ramos industrial, comercial e agrícola, o Ensino Normal não foi enfocado nesta pesquisa.

4.244, de 9 de abril de 1942, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário. (BRASIL, 1942a)<sup>55</sup>

Observa-se que a lei que trata em termos gerais do Ensino Secundário foi instituída pouco mais de dois meses após a lei que versa sobre o ensino industrial no mesmo nível escolar, e ainda, que a única referência feita pela Lei Orgânica do Ensino Secundário à formação para o trabalho consta do seu Art. 81, o qual atribui ao serviço de orientação educacional “[...] cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família”. (BRASIL, 2015a)

O governo Vargas procurou dar uma orientação liberal à educação brasileira, tanto que nomeou Gustavo Capanema para o ministério da Educação e Saúde e este, por sua vez, constituiu a sua equipe de trabalho com expoentes do pensamento liberal. Vargas mantinha uma preocupação com a “[...] formação patriótica da população como forma de neutralizá-la da influência comunista”. Importa observar que “[...] nesse momento, não se ponha a formalização da extinção da neutralidade na educação, acentua-se a exigência de se estabelecer defesas para o Estado contra o que se considera corrosivo à Nação Brasileira e ao Estado, ou seja, a influência comunista”. (ROCHA, 2000, p. 119)

Capanema assumiu o posto de ministro em 1934, portanto, dezessete anos após a Revolução Russa e doze anos após a criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) que manteve-se em luta constante para conquistar a legalidade. Já se disseminava a obra de Marx e Engels em língua estrangeira, portanto acessível a alguns intelectuais que tornaram-se orgânicos às causas operárias e providenciaram as primeiras traduções para a língua portuguesa.<sup>56</sup>

Mesmo contando com um partido político de orientação comunista o Brasil ainda era palco de um movimento caracterizado pela transição de um ideário

<sup>55</sup> Nem mesmo a Constituição dos Estados Unidos do Brasil promulgada em 18 de setembro de 1946 pelo presidente Eurico Dutra, que rompeu com o período ditatorial regido por sua antecessora, fez referência à educação em termos opostos aos da Reforma Capanema, sendo, o assunto, tratado novamente somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

<sup>56</sup> A recepção e elaboração do pensamento marxiano em terras brasileiras é ricamente abordado na coleção “História do Marxismo no Brasil”, em seis volumes organizados por João Quartim de Moraes e Daniel Aarão Reis e publicados pela Editora da Unicamp em 2007. A obra cobre todo o século XX.

revolucionário de base anarquista para outro de base socialista. O marxismo, por vezes, era confundido com o anarquismo em artigos e discursos tanto de teóricos brasileiros simpáticos às obras de Marx e Engels quanto de intelectuais contrários a elas. Predominava ainda a tradição operária dos imigrantes europeus, tanto que os movimentos grevistas de 1918 e a própria criação dos Círculos de Estudos Marxistas, que antecederam, como elementos estimuladores, a criação do PCB tiveram orientação anarquista. (MORAES FILHO, 2007, p. 40) Como observa Evaristo de Moraes Filho referindo-se à tardia penetração do pensamento marxista no Brasil, “[...] como exigir o seu conhecimento, o seu estudo ou a sua compreensão neste país escravocrata, colônia até 1822, sem urbanização nem industrialização, além de leis que o proibiam de criar fábricas e imprimir livros?”. (MORAES FILHO, 2007, p. 13) Pelo que se nota, na década de 1930 já se superara a proibição da impressão de livros no Brasil, contudo ainda havia preocupação com os conteúdos publicados, sobretudo os que faziam menção ao fantasma que estendia sua ronda desde a Europa.

Na exposição de motivos pela decretação da LOEI e pela criação do SENAI endereçada ao presidente Getúlio Vargas, o ministro Gustavo Capanema argumentou que a implantação do ensino industrial visava atender a exigências próprias da situação econômica, bem como estabelecer uma uniformização do ensino no país:

Não dispõe ainda o nosso país de uma legislação nacional do ensino industrial, sendo esta modalidade de ensino dada, pelos poderes públicos e por particulares, sem uniformidade de conceituação e de diretrizes, sem métodos e processos pedagógicos precisos e determinados, sem nenhum sistema de normas de organização e de regime, mas com tantas definições e preceitos quantos grupos de estabelecimentos, ou quantos estabelecimentos. (CAPANEMA, 2015)

Em linhas seguintes, Capanema informa que a elaboração da minuta da LOEI contou com a participação de várias pessoas experimentadas no assunto, embora ele mesmo reconheça que a importância da educação escolar preparatória para o trabalho “[...] só modernamente tem encontrado no espírito dos pedagogos e dos administradores do ensino a consideração que merece”, sendo naquele momento um

objeto recentemente enfocado na área educacional. (CAPANEMA, 2015) Sobre o SENAI, Capanema afirma que destina-se

[...] a realizar logo, no vasto terreno das indústrias enquadradas na Confederação Nacional da Indústria, o programa que o projeto de lei orgânica do ensino industrial estabelece como parcela importante de sua finalidade: a formação profissional dos aprendizes. (CAPANEMA, 2015)

A menção à Confederação Nacional da Indústria revela que o governo e a classe empresarial atuavam de forma articulada no que diz respeito ao estabelecimento de diretrizes para a política educacional nacional. O Decreto-lei 4.048/1942 determinou que o SENAI ficaria sob a direção da Confederação Nacional da Indústria e atuaria como órgão responsável pela administração, em todo o país, de escolas de aprendizagem para industriários, as quais, por sua vez, deveriam organizar e ministrar ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização para trabalhadores da indústria. O mesmo Decreto-lei estabeleceu que os estabelecimentos industriais seriam “[...] obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal para montagem e custeio das escolas de aprendizagem”, bem como, para a oferta de

[...] bolsas de estudo a serem concedidas a operários, diplomados ou habilitados, e de excepcional valor, para aperfeiçoamento ou especialização profissional, [...] promovendo a montagem de laboratórios que possam melhorar as suas condições técnicas e pedagógicas. (BRASIL, 1942b)

Contando com estímulo governamental na forma de isenção fiscal, o SENAI cumpriu a função de atuar como braço da iniciativa privada no processo de uniformização e de modernização da educação profissionalizante brasileira.

A exposição de motivos de Gustavo Capanema data de 5 de janeiro de 1942, o Decreto-lei número 4.048 criou o SENAI no dia 22 do mesmo mês e a LOEI foi instituída pelo Decreto-lei número 4.073 no dia 30 subsequente.<sup>57</sup> As implantações do SENAI e da LOEI ocorreram concomitantemente e integraram o mesmo processo

---

<sup>57</sup> Essa sequência cronológica poderia causar estranheza, uma vez que, segundo o ministro Capanema, o SENAI realizaria o programa encerrado pela LOEI, pressupondo que esta última seria mais antiga.

desde a concepção da política referente ao ensino profissionalizante mediante articulação entre o governo e a classe empresarial.

A LOEI expressa no Decreto-lei número 4.073/1942 estabeleceu, conforme seu Art. 1º,

[...] as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de segundo grau, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. (BRASIL, 1942c)

No Art. 3º procura-se estabelecer algum equilíbrio entre os interesses dos três entes diretamente afetos ao ensino industrial: o trabalhador, proporcionando-lhe preparação profissional e formação humana; as empresas, provendo-lhes mão de obra na medida das suas necessidades quantitativas e qualitativas; e a nação, cuja economia e cultura seriam enriquecidas com os egressos do ensino industrial. (BRASIL, 1942c) Destaca-se que o aumento da eficiência e da produtividade são constantes no texto da lei, ora explícita, ora implicitamente, o que revela o teor taylorista/fordista do conceito de trabalho e produção presente na LOEI.

A orientação epistemológica presente na lei se fundamenta na atividade dos alunos, uma vez que, segundo o Art. 5º,

Os ofícios e técnicas deverão ser ensinados, nos cursos de formação profissional, com os processos de sua exata execução prática, e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos. Ensino prático e ensino teórico apoiam-se-ão sempre um no outro. (BRASIL, 1942c)

É ainda flagrante a perspectiva pragmática da LOEI presente no seu Art. 5º, o qual determina que “A adaptabilidade profissional futura dos trabalhadores deverá ser salvaguardada, para o que se evitará, na formação profissional, a especialização prematura ou excessiva”. (BRASIL, 1942c)

Os princípios do pragmatismo e da articulação com setores da economia nacional, exteriores à comunidade escolar, são reiterados no Art. 57 da LOEI.

Correspondente ao capítulo que trata da administração escolar, o referido artigo estabelece o Diretor como figura central de cada unidade escolar responsável por “[...] eliminar toda tendência para a artificialidade e a rotina, promovendo a execução de medidas que deem ao estabelecimento de ensino atividade, realismo e eficiência” e por promover “[...] permanente contato com as atividades exteriores de natureza econômica, especialmente com as que mais diretamente se relacionem com o ensino nele ministrado”. Cada escola técnica poderia ter um conselho consultivo “[...] composto de pessoas de representação nas atividades econômicas do meio, e que coopere na manutenção desse contato com as atividades exteriores”. (BRASIL, 1942c) Destaca-se que atividade, realismo e eficiência em conformidade com demandas econômicas refletem no ambiente escolar princípios próprios do taylorismo/fordismo.

O caráter orgânico do ensino industrial se revela pela forma articulada e hierarquizada como dispõe a formação profissional em ciclos, ordens, seções e cursos. Como se verifica na LOEI, o ensino industrial do primeiro ciclo compreendeu as seguintes ordens: a) o ensino industrial básico, destinado a formação de longa duração; b) o ensino de mestria, voltado para a função de mestre; c) o ensino artesanal, para funções que exigem formação mais curta; e d) a aprendizagem, em horário reduzido e destinado a aprendizes de estabelecimentos industriais. A mesma lei mostra que a formação profissional ofertada no segundo ciclo do ensino industrial compreendeu as seguintes ordens: a) do ensino técnico, voltado ao ensino de técnicas específicas da operação industrial; e b) do ensino pedagógico, destinado à formação de docentes e de administradores do ensino industrial. Na LOEI cada uma dessas ordens, tanto no primeiro quanto no segundo ciclo, abrigava seções de cursos de mesmo nome, as quais poderiam ser de cursos ordinários, extraordinários e avulsos. Assim, no primeiro ciclo, a ordem do ensino industrial básico abrigaria uma seção de cursos industriais ordinários (de ingresso na formação profissional escolar), uma seção de cursos industriais extraordinários (de continuação, de aperfeiçoamento e de especialização<sup>58</sup>)

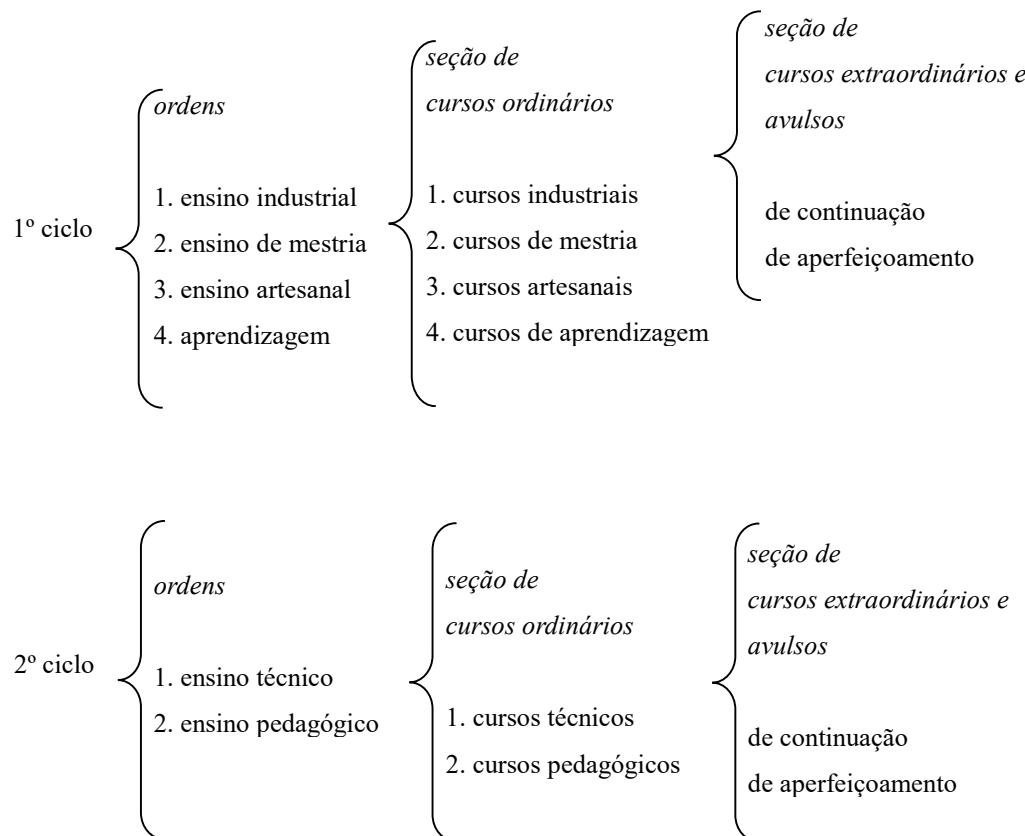
---

<sup>58</sup> Segundo o Art. 12 da Lei Orgânica do Ensino Industrial: “§ 1º Os cursos de continuação destinam-se a dar a jovens e a adultos não diplomados ou habilitados uma qualificação profissional. § 2º Os cursos de aperfeiçoamento e os cursos de especialização têm por finalidade, respectivamente, ampliar os conhecimentos e capacidades, ou ensinar uma especialidade definida, a trabalhadores diplomados ou habilitados em curso de formação profissional de ambos os ciclos, e bem assim a professores de disciplinas de cultura técnica ou de

e finalmente uma seção de cursos industriais avulsos (de atualização técnica). A lei excetuava desse modelo de composição a ordem de aprendizagem, do primeiro ciclo, a qual continha apenas a seção de cursos ordinários de aprendizagem, não tendo, portanto, as seções de cursos extraordinários e a seção de cursos avulsos. (BRASIL, 1942c)

**Figura 1: Organização pedagógica do ensino industrial segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial n.**

**4.073/1942**



**Fonte:** o próprio autor, com base em BRASIL, 1942c.

Os cursos foram organizados de acordo com a complexidade das funções que os diferentes sujeitos ocupavam no complexo industrial, o que refletia a hierarquia das funções no sistema produtivo e se explicava pelo tempo exigido em cada um deles: para os cursos industriais a duração de quatro anos, para os cursos de mestria dois

---

cultura pedagógica, incluídas nos cursos de ensino industrial, ou a administradores de serviços relativos ao ensino industrial". (BRASIL, 1942c)

anos, para os cursos técnicos três ou quatro anos e para os cursos pedagógicos um ano após a conclusão de cursos técnicos. (BRASIL, 1942c) Os currículos dos cursos industriais, dos cursos de mestria e dos cursos técnicos englobaram disciplinas de cultura geral e disciplinas de cultura técnica, enquanto os cursos pedagógicos se constituíram de disciplinas de cultura pedagógica. As disciplinas de cultura técnica incluíam práticas educativas, realizadas em laboratórios, estágios e excursões técnicas. Os programas dos cursos incluíam ementários e metodologias e deviam ser organizados e revistos periodicamente.

Para ingresso em qualquer um dos cursos<sup>59</sup> os alunos deviam comprovar não serem portadores de doenças contagiosas e/ou estarem devidamente vacinados, bem como serem aprovados em exames vestibulares. Especificamente para os cursos industriais, os candidatos deviam ter idades entre doze e dezessete anos, ter concluído o ensino primário e apresentar condições físicas e mentais suficientes para as atividades escolares; para os cursos de mestria, além das condições de saúde, ter concluído algum curso industrial correspondente ao curso de mestria pretendido; para os cursos técnicos, exigia-se a conclusão do primeiro ciclo de segundo grau, independentemente do ramo de ensino. As exigências aumentavam para o ingresso nos cursos preparatórios para docentes, como é o caso dos cursos de didática para o ensino industrial e de administração do ensino industrial, para os quais se queria, além da conclusão do curso de mestria, técnico, engenharia ou química industrial, a comprovação de experiência em efetivo trabalho industrial durante pelo menos três anos para o primeiro e de um ano para o segundo. (BRASIL, 1942c)

Os alunos formados em cursos técnicos podiam acessar, mediante seleção, cursos superiores diretamente relacionados à mesma área técnica e isso permitia aos alunos de cursos técnicos vislumbrar a possibilidade de empreenderem carreiras em seus respectivos ofícios. Todavia, importa observar que alunos que cursavam o nível colegial nas modalidades clássico e científico tinham melhores condições de ocupar as vagas universitárias graças à abrangência curricular de tais modalidades frente ao modelo de exame vestibular.

---

<sup>59</sup> As condições para ingresso foram redefinidas pelas leis 8.680/1942 e 9.183/1946.

Sobre as instituições de ensino e os cursos que cada tipo de escola pode oferecer, a LOEI estabelece em seu Art. 15:

- a) escolas técnicas, quando destinados a ministrar um ou mais cursos técnicos;
- b) escolas industriais, se o seu objetivo for ministrar um ou mais cursos industriais.
- c) escolas artesanais, se destinarem a ministrar um ou mais cursos artesanais.
- d) escolas de aprendizagem, quando tiverem por finalidade dar um ou mais cursos de aprendizagem.

§ 1º As escolas técnicas poderão, além de cursos técnicos, ministrar cursos industriais, de mestria e pedagógico.

§ 2º As escolas industriais poderão, além dos cursos industriais, ministrar cursos de mestria e pedagógicos.

§ 3º Os cursos de aprendizagem, objeto das escolas de aprendizagem poderão ser dados, mediante entendimento com as entidades interessadas, por qualquer outra espécie de estabelecimento de ensino industrial.

§ 4º Os cursos extraordinários e avulsos poderão ser dados por qualquer espécie de estabelecimento de ensino industrial, salvo os de aperfeiçoamento e os de educação destinados a professores ou a administradores, os quais só poderão ser dados pelas escolas técnicas ou escolas industriais. (BRASIL, 1942c)

A LOEI encerra todas as características históricas concorrentes para o sucesso do capitalismo e para a manutenção da desigualdade entre as classes ao estabelecer como princípios para a educação escolar profissionalizante a seletividade, a concorrência, a hierarquização, a valorização do pensamento instrumental, o atendimento às demandas de mercado, a ingerência de instituições privadas na formação escolar e o direcionamento moral adequado à cultura de produção. Além disso, a estrutura e o conteúdo da LOEI foram modelares para as outras duas leis de ensino técnico-profissional de nível médio, a do Ensino Comercial e a do Ensino Agrícola.

A LOEC foi decretada por Getúlio Vargas em 28 de dezembro de 1943 através do Decreto-lei número 6.141 e estabeleceu o ensino comercial como ramo do ensino de segundo grau voltado para uma sumária preparação de “[...] profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados”. (BRASIL, 1943)

De acordo com a LOEC os cursos de ensino comercial foram distribuídos em dois ciclos assim categorizados: cursos de formação, cursos de continuação e cursos de

aperfeiçoamento. O primeiro ciclo era formado exclusivamente pelo curso comercial básico, com quatro anos de duração, a ser ministrado em escolas comerciais ou em escolas técnicas de comércio. O segundo ciclo abrigou os cursos de formação, também chamados de cursos comerciais técnicos, a saber: Curso de comércio e propaganda, Curso de administração, Curso de contabilidade, Curso de estatística e Curso de secretariado, cada um com três anos de duração e ofertado exclusivamente em escolas técnicas de comércio. Os concluintes do curso comercial básico eram habilitados para a função de auxiliar de escritório. Os que concluíam os cursos de comércio e propaganda, de administração, de contabilidade, de estatística ou de secretariado eram habilitados, respectivamente, como técnico em comércio e propaganda, assistente de administração, guarda-livros, estatístico auxiliar e secretário. (BRASIL, 1943)

Caracterizados como cursos práticos de comércio, os cursos de continuação eram ofertados no primeiro ciclo a candidatos não diplomados no ensino comercial como uma sumária preparação para atividades consideradas como as mais simples no comércio e na administração. Os cursos de aperfeiçoamento, por sua vez, podiam ser incluídos no primeiro ou no segundo ciclo e visavam a ampliação dos conhecimentos e das capacidades técnicas de profissionais já diplomados.

A LOEC estabelecia que o curso comercial básico devia ser articulado com o ensino primário, ao passo que os cursos comerciais técnicos seriam articulados ao ensino secundário e ao ensino normal de primeiro ciclo. Quem tivesse concluído o curso comercial básico poderia acessar cursos comerciais técnicos e portadores de diplomas de cursos comerciais técnicos poderiam ingressar em cursos universitários que fossem diretamente relacionados e de mesma área. (BRASIL, 1943) As limitações impostas pela LOEC no que diz respeito às possibilidades de continuação dos estudos são qualificadas por Otaíza de Oliveira Romanelli como um aspecto negativo da lei:

Essa falta de flexibilidade traçava o destino do aluno no ato mesmo do seu ingresso na 1<sup>a</sup> série do ciclo básico. A menos que ele abandonasse completamente os estudos a meio caminho, se quisesse reorientar sua escolha deveria interromper o curso que estivesse fazendo e recomeçar outro ramo sem ter a chance de ver seus estudos aproveitados nessa transferência. (ROMANELLI, 2007, p. 156)

Os programas dos cursos, com sumários das matérias e instruções metodológicas deviam passar por revisões periódicas.

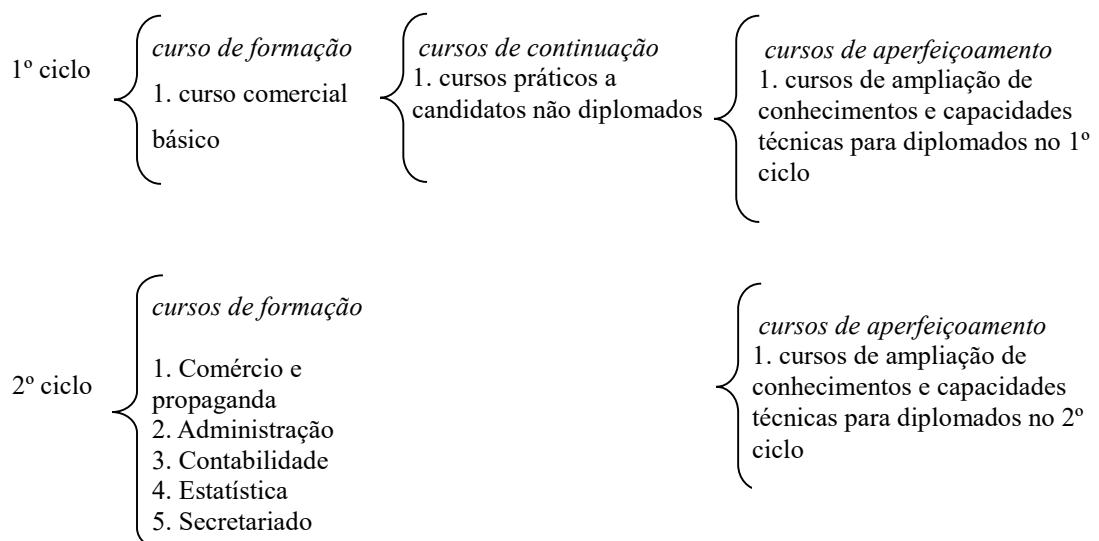
Exigia-se dos candidatos aos cursos a comprovação de não serem portadores de doença contagiosa e de estarem vacinados. Para ingresso no curso comercial básico era necessário ao candidato ter pelo menos onze anos de idade, satisfatória educação primária e aprovação em exames de aptidão intelectual realizados por meio de provas com conteúdos de português, matemática, geografia do Brasil e história do Brasil. A exigência de exames de admissão era facultativa para ingresso nos cursos comerciais técnicos. (BRASIL, 1943)

Sobre a administração dos estabelecimentos de ensino comercial, esta deveria ser concentrada “[...] na autoridade do diretor, que presidirá ao funcionamento dos serviços escolares, ao trabalho dos professores e orientadores, às atividades dos alunos e às relações da comunidade escolar com a vida exterior”. (BRASIL, 1943)

Os fundamentos e os encaminhamentos dados à LOEC a fizeram coerente com a LOEI e revelaram o esforço do estado na promoção da organicidade entre trabalho especializado e demandas de mercado em âmbito urbano, envolvendo a produção, a publicidade, a circulação, o comércio e o controle administrativo e contábil.

**Figura 2: Organização pedagógica do ensino comercial segundo a Lei Orgânica do Ensino Comercial n.**

**6.141/1943**



**Fonte:** o próprio autor, com base em BRASIL, 1943.

A LOEA, de 1946, assinada pelo presidente Eurico Gaspar Dutra, completa o conjunto de leis orgânicas do ensino técnico-profissional de grau médio.

Embora tenha sido editada após o regime ditatorial de Getúlio Vargas, portanto já em um período de democracia, a LOEA mantém os princípios das suas congêneres que estabeleceram o ensino industrial e o ensino comercial, respectivamente em 1942 e 1943. Em termos de estrutura, assemelha-se mais à LOEI reproduzindo, em muitos momentos, artigos seus.

Voltada para a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura, a LOEA repete a intenção presente na LOEI de harmonizar os interesses dos trabalhadores mediante formação técnica, dos proprietários agrícolas através da providência de mão de obra atualizada e da nação atendendo suas demandas econômicas e culturais (Art. 2º). (BRASIL, 1946a)

O Art. 5º da LOEA determina que a formação dos trabalhadores deverá ser pautada por uma combinação de conhecimentos teóricos e práticas de trabalho suficientemente dosada para garantir a “adaptabilidade profissional futura dos operários, mestres e técnicos”, para “eliminar da agricultura as soluções empíricas inadequadas” e “elevar o valor humano do trabalhador agrícola”. (BRASIL, 1946a)

Organizado em dois ciclos, o ensino agrícola estava desdobrado nos cursos de formação, de continuação e de aperfeiçoamento, os quais deviam ser planejados de acordo com as características das regiões em que seriam ofertados. O primeiro ciclo compreendia os seguintes cursos de formação: Curso de Iniciação Agrícola, com dois anos de duração, e o subsequente Curso de Mestria Agrícola, também com dois anos. Tais cursos conferiam, respectivamente, os diplomas de Operário Agrícola e de Mestre Agrícola. (BRASIL, 1946a)

O segundo ciclo do ensino agrícola compreendia os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos. Os cursos agrícolas técnicos, com duração de três anos cada, eram os seguintes: Curso de Agricultura, Curso de Horticultura, Curso de Zootecnia, Curso de Práticas Veterinárias, Curso de Indústrias Agrícolas, Curso de Lacticínios e o Curso de Mecânica Agrícola. Os concluintes recebiam diplomas de técnicos nas respectivas áreas. Os cursos pedagógicos, destinados à formação de pessoal docente e de pessoal administrativo para o ensino agrícola, compreendiam o

Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, com dois anos de duração, o Curso de Didática de Ensino Agrícola e o Curso de Administração de Ensino Agrícola, tendo, estes últimos, a duração de um ano, e conferia diplomas de licenciados nos respectivos cursos. Portadores de diplomas cursos agrícolas técnicos podiam ingressar em cursos universitários relacionados diretamente às áreas de estudo concluídas, mediante processos e admissão. (BRASIL, 1946a)

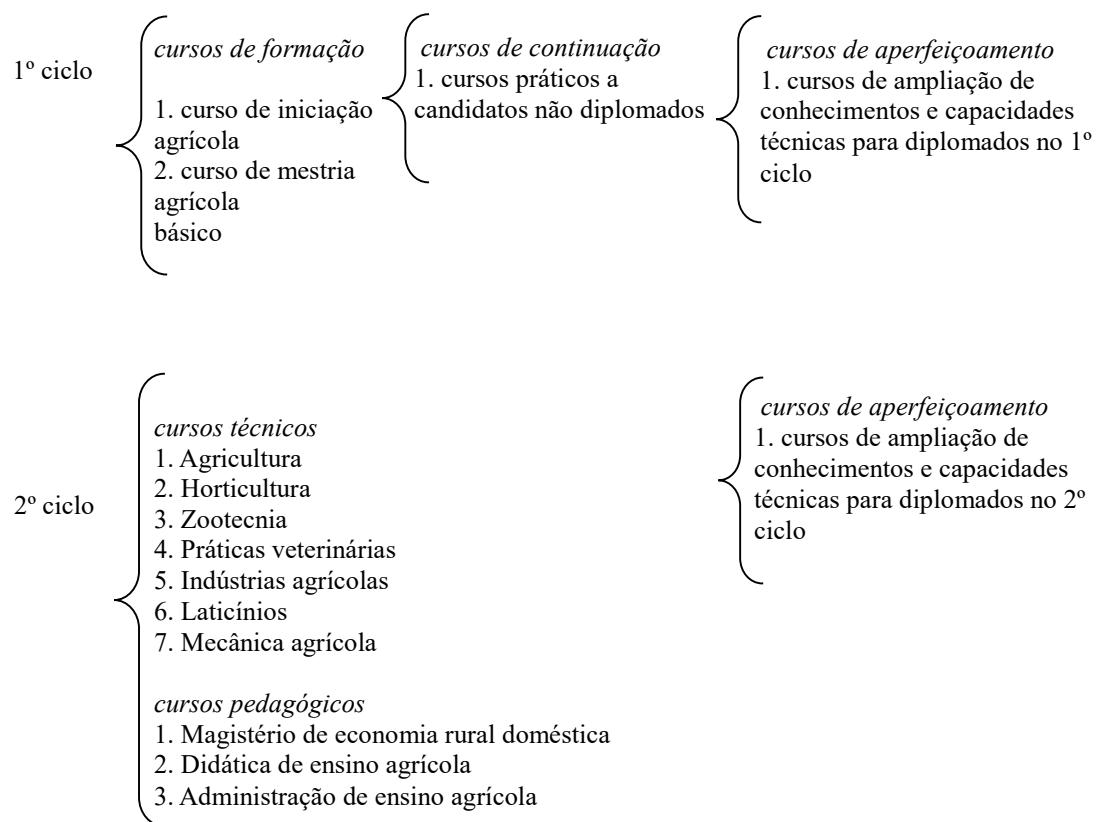
O ingresso a todos os cursos exigia comprovação de aptidão física e mental para os estudos, o atestado de não ter qualquer doença contagiosa e de estar devidamente vacinado, bem como, a aprovação em exames vestibulares. Além dessas, exigências específicas para cada curso eram as seguintes: para Curso de Iniciação Agrícola, idade mínima de doze anos e conclusão do ensino primário; para o Curso de Mestria Agrícola, conclusão do Curso de Iniciação Agrícola; para os cursos agrícolas técnicos e para o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, ter concluído o Curso de Mestria Agrícola ou o curso de primeiro ciclo de ensino secundário ou do ensino normal; para o Curso de Didática do Ensino Agrícola e para o Curso de Administração do Ensino Agrícola, a conclusão de qualquer curso agrícola técnico. (BRASIL, 1946a)

Cursos de continuação eram ministrados a jovens e adultos não diplomados que buscassem “[...] uma sumária preparação que habilite aos mais simples e correntes trabalhos da vida agrícola”, enquanto os cursos de aperfeiçoamento visavam proporcionar “[...] a ampliação ou elevação dos conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores diplomado, de professores de disciplinas de cultura técnica incluídas nos cursos de ensino agrícola, ou de administradores de serviços relativos ao ensino agrícola”. Os concluintes de cursos de continuação recebiam certificados com menção da matéria estudada, ao passo que os concluintes de cursos de aperfeiçoamento receberiam certificados com menção da modalidade e extensão dos estudos concluídos. (BRASIL, 1946a)

A LOEA determinava a seguinte organização considerando-se os tipos de estabelecimentos de ensino e os respectivos cursos que deviam oferecer: Escolas de Iniciação Agrícola podiam ofertar cursos de iniciação, de continuação e de aperfeiçoamento; Escolas Agrícolas ofertavam cursos de iniciação, de mestria, de continuação e de aperfeiçoamento; Escolas Agrotécnicas estavam habilitadas para

ofertar cursos de organização, mestria, técnicos, pedagógicos, de continuação e de aperfeiçoamento. Cursos de continuação e de aperfeiçoamento específicos da área pedagógica deviam ser ofertados somente por Escolas Agrotécnicas. (BRASIL, 1946a)

**Figura 3: Organização pedagógica do ensino agrícola segundo a Lei Orgânica do Ensino Agrícola n. 9.613/1946**



**Fonte:** o próprio autor, com base em BRASIL, 1946a.

A evolução quantitativa de pessoal e de recursos tecnológicos empregados na área agrícola entre as décadas de 1920 e 1980 demonstra que a partir de 1950 aquele setor econômico recebeu grande incremento. A LOEA, portanto, situa-se no contexto de intensificação de investimentos na área agrícola, como se percebe na tabela abaixo.

**Tabela 3 - Pessoal ocupado e tratores utilizados nos estabelecimentos agropecuários recenseados – 1920-1985**

	1920	1940	1950	1960	1970	1975	1980	1985
<b>Pessoal ocupado nos estabelecimentos agropecuários recenseados, segundo o sexo</b>								
TOTAL	6.312.323	11.343.415	10.996.834	15.633.985	17.582.089	20.345.692	21.163.735	23.273.517
Homens	-	7.684.270	7.873.971	11.111.551	11.929.099	12.898.021	14.282.767	-
Mulheres	-	3.659.145	3.122.863	4.522.434	5.652.990	7.447.671	6.880.968	-
<b>Tratores e arados existentes nos estabelecimentos agropecuários recenseados</b>								
Tratores	1.706	3.380	8.372	61.345	165.870	323.113	545.205	652.049
Arados de tração animal	-	-	-	-	1.718.041	1.758.051	1.677.408	- 2,36%
Arados de tração mecânica	-	-	-	-	160.884	335.909	559.169	+ 71,22%

**Fonte: IBGE: 1990.**

O Art. 26 da LOEI, o Art. 11 da LOEC e o Art. 18 da LOEA demonstram uma uniformização na formação dos trabalhadores da indústria, do comércio e da agricultura no que diz respeito às disciplinas de cultura geral ao estabelecerem como obrigatórias as práticas de educação física até a idade de vinte e um anos e de canto orfeônico<sup>60</sup> até a idade de dezoito anos. (BRASIL, 1942c; BRASIL, 1943; BRASIL, 1946a)

Contudo, apresenta-se como mais relevante a explícita direção moral presente na legislação orgânica do ensino técnico-profissionalizante, a começar pela preocupação em universalizar um perfil para o trabalhador brasileiro iniciando-se pela valorização do modelo militar para a educação masculina, pois no Art. 26 da LOEI e no Art. 12 da LOEC determina-se que seja ministrada instrução pré-militar aos alunos do sexo masculino até que estes atinjam a idade própria para a instrução militar obrigatória. (BRASIL, 1942c; BRASIL, 1943)

Entende-se que a inclusão de formação militar no currículo de formação escolar para o trabalho atendeu ao modelo disciplinado que foi disseminado durante a Segunda

<sup>60</sup> Trata-se de um canto coletivo amador. O nome homenageia o deus mitológico Orfeu que, com a música, dominava as feras. Assim, o canto orfeônico tradicionalmente cumpre função de apaziguamento. Em 1930 o compositor brasileiro Villa Lobos comandou a Cruzada do Canto Orfeônico no Brasil.

Guerra Mundial. Contudo, importa observar que a formação militar sempre atendeu a um propósito de disciplinarização dos trabalhadores desde os primórdios das organizações fabris modernas, uma vez que Marx e Engels denunciaram no Manifesto do Partido Comunista, em 1848, que

Massas de operários, amontoados na fábrica, são organizadas militarmente. Como soldados da indústria, estão sob a vigilância de uma hierarquia completa de oficiais e suboficiais. Não são somente escravos da classe burguesa, do Estado burguês, mas também diariamente, a cada hora, escravos da máquina, do contramestre e, sobretudo, do dono da fábrica. (MARX e ENGELS, 1986, p. 27)

Observa-se também uma clara distinção dos papéis de gênero na LOEI, que estabelece em seu Art. 26 que “Às mulheres se dará também a educação doméstica, que consistirá essencialmente no ensino dos misteres próprios da administração do lar”. (BRASIL, 1942c) A LOEA, por sua vez, determina em seu Art. 52 que “Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar”, complementando que os estabelecimentos de ensino agrícola ministrarão a “[...] mulheres que trabalharem nas lides do lar cursos de continuação de economia rural doméstica para ensino rápido e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural”. (BRASIL, 1946a) A LOEC, embora reserve para os alunos masculinos a formação militar, não se refere a qualquer formação feminina para prendas domésticas. Por seu turno, mulheres com formação técnica industrial ou agrícola teriam que entender também de administração doméstica enquanto as profissionais do comércio eram dispensadas de tal competência. (BRASIL, 1943)

Quanto ao valor humano do trabalhador, o Art. 38 da LOEC e o Art. 44 da LOEA determinavam exatamente nos mesmos termos que

Os estabelecimentos de ensino comercial tomarão cuidado especial e constante com a educação moral e cívica de seus alunos. Essa educação não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará da execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e, de um modo geral, do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em

termos de elevada dignidade e fervor patriótico. (BRASIL, 1943; BRASIL, 1946a)

A LOEI, por sua vez, impõe uma educação cívica mais aparelhada, conforme se verifica em seu Art. 49:

Será organizada em cada escola industrial ou escola técnica, um centro cívico, filiado à Juventude Brasileira.

§ 1º As atividades relativas à Juventude Brasileira executar-se-ão dentro do período semanal de trabalhos escolares, indicado no artigo 36 desta Lei.

§ 2º Os alunos regulares, menores de dezoito anos, que faltarem a trinta por cento das comemorações especiais do centro cívico, não poderão prestar exames finais, de primeira ou de segunda época. (BRASIL, 1942c)

Contribuiria para a formação humana dos alunos a sua participação obrigatória nos eventos da Juventude Brasileira, através dos centros cívicos instalados em cada escola industrial ou técnica. A organização da Juventude Brasileira é um exemplo de esforço para a formação moral dos jovens. A sua concepção organizacional e operacional, bem como o seu conteúdo, tinham muitas similaridades com as experiências europeias da *Opera Nazionali Balilla* (juventude fascista italiana), a Organização Nacional Mocidade Portuguesa e a *Hitler Jugend* (juventude hitlerista). Todas essas agremiações tinham caráter militar e primavam pelo direcionamento dos jovens a partir do desenvolvimento de suas capacidades físicas e do seu aprimoramento moral e cívico, o que incluía a devoção à pátria, a defesa da ordem e o culto a símbolos e personalidades nacionais. (STEIN, 2008, p. 27 – 41) Os intelectuais brasileiros que mais concorreram pela criação de uma congênere brasileira foram Francisco Campos, que respondeu pelo ministério da Justiça no governo de Vargas; Gustavo Capanema, que foi ministro da Educação; e Gustavo Barroso, representante do movimento integralista e tido como uma das personalidades mais coadunadas com o pensamento nazista.

Planejada para chamar-se Organização Nacional da Juventude (ONJ) com caráter predominantemente militar e conteúdo bastante assemelhado ao das organizações juvenis nazifascistas europeias, a iniciativa sofreu influência de

intelectuais liberais e acabou por ter suprimidas algumas de suas características iniciais tendo aliviado, mas não suprimido, o acento no militarismo. Após disputas que envolveram vários ministérios do governo Vargas, a Juventude Brasileira foi criada em 8 de março de 1940 pelo decreto 2.072. A exclusão do caráter pré-militar e a inserção de princípios laicos foram sugeridas pelo ministro da Guerra, Eurico Gaspar Dutra. (STEIN, 2008, p. 124; 128) Capanema a vinculou ao sistema escolar já existente. (STEIN, 2008, p. 39) Diante disso, a Juventude Brasileira foi criada sem a estrutura organizacional original centrada na pessoa do presidente da República, na Junta Suprema e no Conselho Nacional competente que se articulariam à frente de conselhos municipais formados por professores, pais, padres católicos e representantes de outras organizações conservadoras. (STEIN, 2008, p. 121)

O decreto de criação da Juventude Brasileira procurou situar os jovens no espírito da ditadura de Vargas porque coloca “[...] a instituição sob vigilância do Presidente da República e recomenda o culto à bandeira e aos símbolos nacionais, assim como a adoção de cântico específico, uniforme e estandarte próprios”. (STEIN, 2008, p. 121) Além dessa dimensão patriótica nacional assentada em símbolos e cultos a Juventude Brasileira previa um projeto de vida uniformizado que adaptaria seus membros ao modelo de pátria que se pretendia a partir de um modelo familiar. O Decreto n. 2.072/1940 estabeleceu em seu Art. 3º que meninos e meninas deviam ser direcionados à missão de serem pais e mães de família, cabendo às meninas “[...] a consciência dos deveres que as vinculam ao lar, assim como o gosto dos serviços domésticos, principalmente no que se referem à criação e à educação dos filhos”. (BRASIL, 1940) Ligavam-se, assim, as instituições família e pátria mediante cuidados com a formação moral, cívica e física em um arranjo axiológico conservador de inspiração ditatorial.

Infere-se que o cuidado maior com o direcionamento moral dos ingressos no ensino industrial, por meio de formação para a administração do lar para o alunado feminino e da obrigatoriedade de participação nos eventos da Juventude Brasileira, deve-se à preocupação com o fato de que historicamente o desenvolvimento de consciência revolucionária ocorreu entre o operariado industrial (e não entre os trabalhadores rurais), os quais eram diretamente envolvidos com a produção das

condições materiais de existência em maior escala e em numerosas concentrações urbanas. Soma-se a isso o fato de que as demandas da Segunda Guerra Mundial haviam sido diretamente vinculadas à área industrial e, após o fim do conflito, a industrialização teve a maior tônica nos projetos de desenvolvimento nacionais.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, entende-se também que a dispensa do alunado feminino frequente nos cursos comerciais das preparações escolares para as lides domésticas comprova que não havia necessidade de se intensificar o direcionamento moral das alunas desse ramo profissional de modo a prevenir o desenvolvimento, entre elas, de ideias revolucionárias. Isto porque a natureza das profissões da área comercial as vinculava com o entendimento, a valorização e a operação das leis de mercado. Destarte, entre os três ramos do ensino técnico-profissionalizante, a saber, o industrial, o comercial e o agrícola, apenas o industrial e o agrícola são próprios da área de produção abordando tangencialmente questões de mercado. O comércio, por seu turno, tal como era então praticado, voltava-se para a divulgação, os negócios, a circulação e a contabilidade de mercadorias, sendo as questões de produção da vida material pouco ou nada consideradas em seu estudo.

Enfim, o serviço de orientação educacional completa o aparelho escolar de direcionamento moral dos trabalhadores em formação. O Art. 51 da LOEI estabelece que

Instituir-se-á, em cada escola industrial ou escola técnica, a orientação educacional, que busque, mediante a aplicação de processos pedagógicos adequados, e em face da personalidade de cada aluno, e de problemas, não só a necessária correção e encaminhamento, mas ainda a elevação das qualidades morais. (BRASIL, 1942c)

Mantendo o elemento da moralidade, o Art. 40 da LOEC e o Art. 46 da LOEA determinam exatamente com o mesmo texto que

É função da orientação educacional e profissional, mediante as necessárias observações, velar no sentido de que cada aluno execute satisfatoriamente os trabalhos escolares e em tudo o mais, tanto no que interessa à sua saúde quanto no que respeita aos seus assuntos e problemas intelectuais e morais, na vida escolar e fora dela, se conduza de maneira segura e conveniente, e

bem assim se encaminhe com acerto na escolha ou nas preferências de sua profissão. (BRASIL, 1943; BRASIL, 1946a)

Vê-se a preocupação com a idoneidade moral dos futuros trabalhadores “na vida escolar e fora dela” como reflexo da preocupação de Ford com o comportamento adequado dos seus trabalhadores aos valores encerrados pela empresa. (HARVEY, 2008, p. 122).

Para efeito de formação humana, somaram-se nas leis orgânicas do ensino técnico-profissionalizante o culto cívico, o serviço de orientação educacional, a formação masculina militarizada frente a uma formação feminina para afazeres domésticos e a educação religiosa, embora esta última não fosse obrigatória. Some-se a isto o fato de que, segundo Antunes, já a partir da década de 1950 implantava-se no Brasil um processo de “[...] superexploração do trabalho, dada pela articulação de baixos salários, uma jornada de trabalho prolongada (nos períodos de ciclos expansionistas) e de fortíssima intensidade, dentro de um padrão industrial significativo para um país subordinado”. (ANTUNES, 2002, p. 236) Essa agudização da exploração do trabalhador ocorreu quando as primeiras turmas de técnicos formadas sob as leis orgânicas do ensino industrial, do ensino comercial e do ensino agrícola, as quais foram promulgadas no início da década de 1940, já estavam em condições de ingresso no mercado de trabalho. Isto comprova que tais leis orgânicas serviram ao propósito de modernização da economia brasileira segundo os moldes do taylorismo/fordismo.

As Leis Orgânicas do Ensino Industrial (1942), do Ensino Comercial (1943) e do Ensino Agrícola (1946) tiveram seus fundamentos, objetivos e estrutura preservados pela Lei n. 4.024/61, que foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) brasileira. O projeto originário da referida LDBEN foi elaborado por um grupo de especialistas sob o comando do ministro da Educação Clemente Mariani e encaminhado ao Congresso Nacional em 1948 durante o mandato

do presidente Eurico Gaspar Dutra. Após tramitar durante treze anos<sup>61</sup> e receber 238 emendas a Lei n. 4.024 foi aprovada no mandato de João Goulart em 20 de dezembro de 1961. Nessa lei a formação escolar profissionalizante figura como modalidade do grau médio de ensino denominada “ensino técnico” e compreende as áreas industrial, comercial e agrícola. (BRASIL, 1961)

A Lei n. 4.024/61 manteve os objetivos educacionais e conservou a estrutura das leis orgânicas do ensino profissionalizante que foram promulgadas na década de 1940, ou seja, de um

[...] ensino médio com duração de sete anos dividido verticalmente em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente, por sua vez, nos ramos secundário, normal e técnico sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial. (SAVIANI, 2001, p. 20)

A estrutura da Lei n. 4.024/61 apresenta limitações no que diz respeito às possibilidades de futura formação profissional, uma vez que

[...] apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior. Os demais ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes. Por outro lado, se um aluno quisesse passar de um ramo a outro do ensino médio, ele perderia os estudos já feitos, tendo que começar do início do novo ramo. (SAVIANI, 2001, p. 20 – 21)

O Capítulo III da Lei n. 4.024/61 é todo dedicado ao ensino técnico e conserva as diretrizes e estruturas das leis orgânicas do ensino profissionalizante. Fora desse capítulo referências à formação técnico-profissionalizante foram inseridas no final da Lei n. 4.024/61. Tratando já das disposições gerais e transitórias, a lei estabelece, sem mudanças em relação às suas antecessoras, que

Art. 106 – Os cursos de aprendizagem industrial e comercial administrados por entidades industriais e comerciais, nos termos da legislação vigente,

---

<sup>61</sup> O trâmite da Lei n. 4.024/61 aconteceu durante os mandatos dos presidentes Getúlio Vargas (1951 – 1954), João Café Filho (1954 – 1955), Nereu de Oliveira Ramos (1955 – 1956), Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956 – 1961) e Jânio da Silva Quadros (31/01 a 25/08/1961).

serão submetidos aos Conselhos Estaduais de Educação e os dos territórios ao Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único – Anualmente, as entidades responsáveis pelo ensino de aprendizagem industrial e comercial apresentarão ao Conselho Estadual competente e ao Conselho Federal de Educação no caso dos Territórios, o relatório de suas atividades, acompanhado de sua prestação de contas. (BRASIL, 1961)

Na mesma linha, no Art. 108 a Lei n. 4.024/61 determina que “O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico” (BRASIL, 1961), mantendo a relação com organismos privados, a exemplo de suas antecessoras, em nome de uma suposta troca de benefícios da ciência para o setor produtivo e de serviços por conhecimento de demandas do mercado a serem consideradas nas definições curriculares.

Sem alterar o modelo de ensino profissionalizante definido nas leis orgânicas da década de 1940, a Lei n. 4.024/61 vigeu por uma década, cobrindo grande parte do regime militar brasileiro, até ser revogada pela Lei n. 5.692/71.

#### 4.2 DE 1946 A 1964: INTENSIFICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTISMO E CONSOLIDAÇÃO DA HEGEMONIA ESTADUNIDENSE

Trustes estadunidenses ligados às áreas petrolífera e de comunicações influenciaram a elaboração da Constituição Federal de 1946. A *Standard Oil of New Jersey* preocupava-se com o fato das discussões no âmbito da Assembleia Constituinte se encaminharem no sentido de reservar ao estado o poder de conceder licenças para exploração de recursos minerais e hidráulicos e de revisar tarifas cobradas de empresas concessionárias de serviços públicos, exclusivizando as concessões a brasileiros.

Segundo Bandeira, Paul Howard Schoppel, representante da *Standard Oil*, influenciou pessoalmente os trabalhos da Constituinte. Órgãos que defendiam a exclusividade brasileira na exploração do petróleo foram severamente punidas: o PCB foi impedido de funcionar, a Confederação dos Trabalhadores do Brasil foi fechada e 143 sindicatos sofreram intervenção direta do governo federal. (BANDEIRA, 2007, p.

431 - 432) Ao final, garantiu-se na CF o direito à exploração de recursos minerais também a associações organizadas no Brasil com preferência de concessão aos proprietários das áreas em que as minas fossem localizadas. (BRASIL, 1946b) Com essa alteração a *Standard Oil* podia tanto adquirir as áreas com reservas petrolíferas quanto associar-se com pessoas jurídicas que fossem sediadas no Brasil.

A *International Telephone Telegraph Co.* (ITT) preocupava-se igualmente com o disposto no Art. 5º da CF de 1946 que, entre outros itens, conferia poder ao estado para explorar ou autorizar mediante concessão os serviços de telégrafos, radiocomunicação, radiodifusão e telefones interestaduais e internacionais. (BRASIL, 1946b) Sob influência da ITT amarrou-se as concessões à disponibilidade de tecnologia por parte dos interessados, o que acabou favorecendo o capital internacional.

No mesmo ano, diante do sucesso obtido pelas empresas estadunidenses na formulação da CF, o general Dwight Eisenhower foi recebido com honras de herói no Brasil. Ele comandara as tropas dos EUA na Segunda Guerra Mundial. Um deputado governista beijou-lhe a mão e o general Dutra concedeu ao funcionário da *Standard Oil*, Paul Howard Schoppel, a comenda da Ordem do Cruzeiro do Sul. (BANDEIRA, 2007, p. 431) Esse episódio escancarou a adesão do Brasil ao projeto imperialista em suas atualizações imediatas ao pós-guerra.

A CF contava já sete anos de vigência quando o presidente Getúlio Vargas, sucessor de Dutra, assinou o Decreto n. 34.839 fixando as remessas de lucros ao exterior em até 10% ao ano sob acompanhamento da Superintendência da Moeda e do Comércio (SUMOC). Como retaliação por parte do governo estadunidense o Conselho Americano de Câmaras de Comércio suspendeu todos os empréstimos ao Brasil. O governo brasileiro recuou e as empresas estadunidenses continuaram a remeter seus lucros ao exterior inclusive por “[...] processos clandestinos e ilegais, tais como superfaturamento e expediente de *donativos particulares*, para fraudar a economia do país”. (BANDEIRA, 2007, p. 473 – 475, com destaque do original)

A formação escolar profissionalizante de nível médio continuava a funcionar sob as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola outorgadas no começo da década de 1940, o que significa que as formas de produção e de circulação

de mercadorias, bem como de prestação de serviços, não variara ao ponto de exigir mudanças significativas na formação escolar profissionalizante.

As agremiações de trabalhadores demonstravam superação dos golpes que sofreram de Eurico Dutra. Prova disso foi a greve que, segundo Singer, mobilizou 400 mil trabalhadores metalúrgicos, têxteis, pedreiros, marceneiros e gráficos e que parou a cidade de São Paulo por seis semanas em 1953. (SINGER, 2014, p. 25) Portanto, Getúlio Vargas sentia tanto a pressão do capital internacional quanto da própria classe trabalhadora.

Após o suicídio de Vargas o seu vice, Café Filho, assumiu o governo por pouco mais do que um ano (de 24/08/1954 a 08/11/1955). Sem a força política de Getúlio Vargas restou a Café Filho tocar um governo com pouca expressão em um período de crise política. Na sequência, em menos de três meses o Brasil teve dois presidentes interinos: Carlos Luz (8 a 11/11/1955) e Nereu Ramos (11/11/1955 a 31/01/1956).

Somente após a eleição de Juscelino Kubitschek o país vislumbrou alguma estabilidade política estribada em um projeto econômico. O projeto de governo de Juscelino Kubitschek (31/01/1956 a 31/01/1961) incluiu a intenção de mediar o desenvolvimento econômico brasileiro seguindo o modelo de economia associada, o qual admite a participação do capital internacional como investidor ao par do capital nacional. Seu Plano de Metas previa a modernização e a industrialização do Brasil logrando materializar em cinco anos o equivalente a cinco décadas de realizações.

O Plano de Metas dependeria de investimentos estrangeiros. Por esse motivo, mesmo antes de assumir a presidência da República, JK participou de audiência com o presidente estadunidense Eisenhower. Na conversa ficou explícito que o governo dos EUA tinha duas preocupações principais em relação ao Brasil: o combate ao comunismo e o acesso de empresas americanas na exploração do petróleo. JK manteve firme posição de que não alteraria a legislação referente à Petrobrás e esclareceu a Eisenhower que o monopólio estatal do petróleo não se espelhava no centralismo estatal dos países comunistas. (BANDEIRA, 2007, p. 514) Desse encontro, resta evidente que a conversa ocorreu entre dois políticos de diferentes matrizes ideológicas. De um lado, Eisenhower, militar de longa carreira que comandara as tropas estadunidenses na Segunda Guerra Mundial e que participara dos círculos do governo

na administração da guerra fria. De outro, JK, democrata interessado em atrair capitais estrangeiros. O presidente brasileiro pediu mediações comerciais e o estadunidense ofereceu ações de investigação e intervenção da sua *Central Intelligence Agency* (CIA).

Em todas as suas ações o governo dos EUA impunha o filtro da segurança nacional. A hegemonia estadunidense combinava o desenvolvimento capitalista com o combate ideológico anticomunista. A América Latina era o espaço de vigilância direta e constante, mantida como refém das decisões tomadas unilateralmente em Washington. Segundo Bandeira, o secretário de Estado Foster Dulles tratava os embaixadores latinos como meros gerentes de baixa patente a serviço dos EUA. Dulles reunia os embaixadores apenas para lhes comunicar as decisões que tinha tomado por todo o continente. Arrogante, não cumprimentava ninguém. Isso chegou ao ponto em que “Certa vez, o embaixador brasileiro em Washington, Ernani do Amaral Peixoto, leu num jornal americano a notícia sobre o resultado de uma reunião, que ainda não se realizara e para a qual ele se dirigia”. (BANDEIRA, 2007, p. 517)

O Plano de Metas de JK atraiu investimentos de japoneses, alemães e italianos. Inicialmente os estadunidenses não investiram no Brasil, temerosos diante de uma economia estribada no poder estatal. Contudo, em pouco tempo a Ford e a General Motors começaram a aplicar capital no país em uma das áreas que se tornaram mais promissoras, a automobilística. O crescimento brasileiro foi notável durante o governo de JK, entretanto, o Plano de Metas legou uma dívida externa de curto prazo que se agravou em função de o Brasil não alcançar no mercado mundial o nível de negócios necessário. (SINGER, 2014, p. 23) A crise causada por uma sobrecarga na economia brasileira fez-se sentir no governo de João Goulart.

O quadro social brasileiro na década de 1960 era caracterizado por profundas desigualdades sociais. Mais da metade da população vivia no campo, “[...] morriam cedo, alguns praticamente trabalhavam só pela comida. Havia grande desemprego disfarçado na agricultura e, sobretudo, nas áreas mais pobres do país, existia um enorme fluxo migratório dessas áreas para a cidade”. (SINGER, 2014, p. 24) Isso não significa que a população urbana vivesse em condições opostas, suprida materialmente, longeva e feliz. As autoridades estadunidenses viam na população

brasileira um conjunto que, por sua pobreza, estaria à mercê de converter-se ao comunismo<sup>62</sup>. Os episódios em que o presidente Jânio Quadros aproximou-se de personalidades comunistas, como quando condecorou Ernesto Che Guevara, causou preocupação ao governo estadunidense. Embora de curta duração, o governo de Jânio acendeu uma luz vermelha em Washington a respeito do Brasil.

Com a renúncia de Jânio Quadros, João Goulart, de orientação trabalhista, assumiu a presidência. A população brasileira, predominantemente pobre, aceitava as propostas de João Goulart e via nele um presidente mais próximo das causas sociais imediatas do que JK. A desconfiança de Washington aumentou na medida em que Goulart deu mostras de que superaria, de forma mais responsável do que Jânio Quadros, o viciado eixo econômico EUA-Brasil contemplando relações comerciais também com a China e a Rússia.

O governo de João Goulart foi marcado por grandes mobilizações que compreenderam “[...] ativismo estudantil em bairros pobres e operários, agitação nas universidades em favor da reorientação das prioridades nacionais, no sentido de um desenvolvimento que beneficiasse a sociedade como um todo, e extrema polarização”. As Ligas Camponesas, as campanhas populares de alfabetização e a articulação de novos grupos de esquerda davam a ideia de que o Brasil rumava para uma revolução. (GREEN, 2009, p. 68) Esse quadro alertou as autoridades estadunidenses que, temerosas de que ocorresse no Brasil uma revolução semelhante à cubana, intensificaram a sua atenção ao governo de Goulart. A desconfiança e o temor dos EUA em relação às políticas adotadas pelo presidente brasileiro eram tantos que durante uma reunião em 1962, na Casa Branca, o embaixador dos EUA no Brasil, Lincoln Gordon disse:

“Creio que uma de nossas tarefas mais importantes é fortalecer a coluna vertebral dos militares. Deixar claro, discretamente, que não somos contrários a nenhum tipo de ação militar, qualquer que seja, caso esteja claro que o motivo dessa ação militar é...” - o presidente completou a frase: “contra

---

<sup>62</sup> O cenário de pobreza foi argumento para intervenções internacionais, entre os quais situam-se os da chamada ajuda internacional. Foi nesse período que se iniciaram as tratativas para os acordos com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development, USAID*), inclusive os que envolveram o Ministério da Educação (MEC). Tais pactos ficaram conhecidos como acordos MEC-USAID. Esse tema será abordado na seção “5.1.3 Uma agência para o Desenvolvimento e uma Aliança para o Progresso (alheio)”.

a esquerda". Gordon prosseguiu: "Ele, Goulart, está entregando o diabo do país aos..." - novamente, Kennedy completou: "comunistas". (GREEN, 2009, p. 61)

Contudo, foram acontecimentos adotados por João Goulart no campo econômico que levaram os EUA a intervir no Brasil. Em dezembro de 1963 o governo brasileiro determinou uma minuciosa revisão "[...] de todas as concessões governamentais na indústria de mineração, suscitando temor de que o governo pudesse nacionalizar os interesses estrangeiros, como a Companhia Mineradora Hanna, de propriedade norte-americana". (GREEN, 2009, p. 69) Três meses depois Goulart anunciou as chamadas reformas de base, vinculadas à regulamentação da lei de remessas de lucros que determinava o reinvestimento de lucros obtidos pelo capital estrangeiro no Brasil. Uma limitada reforma agrária e a possibilidade de estatizar companhias petrolíferas estrangeiras completavam as reformas de base. A acusação de que Goulart era associado ao comunismo se alastrou nas Forças Armadas por intermédio do coronel Vernon Walters, adido militar dos EUA no Brasil e antigo amigo do general Castelo Branco. A Escola Superior de Guerra (ESG) congregava intelectuais anti-Goulart e Vernon Walters era considerado com distinção na ESG<sup>63</sup>.

O contexto dessas iniciativas e da sua enunciação foi de grande peso político. Goulart anunciou as reformas em um comício no dia 13 de março de 1964 e imediatamente o aparelho estadunidense encravado no Brasil com base na embaixada dos EUA deflagrou os preparativos finais para o golpe de 1964. Segundo Bandeira, o jornal *Washington Star* publicou que "[...] um bom e efetivo golpe de Estado, à velha maneira, por líderes militares conservadores, pode bem servir aos melhores interesses de todas as Américas". (BANDEIRA, 2007, p. 635)

Uma semana depois do comício a oposição já pedia a deposição de João Goulart. Fora do parlamento a Campanha da Mulher Democrática (CAMDE) liderava organizações de direita na articulação das chamadas Marchas da Família, com Deus, pela Liberdade. Ações religiosas como as marchas visavam atiçar o anticomunismo

---

<sup>63</sup> O tema será aprofundado na seção "5.1.2 Uma doutrina nacional, porém importada, e seu controverso manual".

nas classes médias<sup>64</sup> e eram muito organizadas e ricamente financiadas. Desde 1947 o padre irlandês Patrick Payton atuava como pároco de Hollywood e trabalhava em articulação com a CIA. O sacerdote produzia programas de rádio e de televisão em que aparecia com figuras famosas do cinema pregando contra o comunismo. Payton coordenou cerca de 600 eventos como a Marcha da Família, com Deus, pela Liberdade. Nesses atos ele reuniu cerca de 25 milhões de pessoas. Todos os episódios que envolveram golpes de estado, sobretudo na América Latina, tiveram a participação do padre Payton. Para Bandeira, muitos segmentos da sociedade civil se articulavam dando a impressão de que havia “[...] um regente invisível, orquestrando a campanha, dentro do quadro dos conflitos internos e das lutas sociais, que se aguçavam e das quais os homens de negócios norte-americanos, como um setor do empresariado, também participavam”. (BANDEIRA, 2007, p. 633)

Em 27 de março o embaixador Gordon remeteu um telegrama a Washington dando sinal para a deflagração da Operação Brother Sam, a qual previa a chegada ao Brasil em 11 de abril de um navio porta-aviões, seis destróieres e quatro navios-tanque, além de navios de suprimentos de óleo, munição e provisões para ataque (250 escopetas calibre 12, 110 toneladas de armas ligeiras e munição e gasolina, combustível para aviões a jato, óleo diesel e querosene). Tudo, segundo argumentaram as autoridades estadunidenses, para desestabilizar pela força os inimigos infiltrados no Brasil, apoiar a ala política moderada e democrática brasileira e proteger cidadãos dos EUA que viviam em território brasileiro. (GREEN, 2009, p. 83 – 84) O tempo (11 dias) que a esquadra demoraria para chegar no Brasil permitia a organização de uma resistência robusta, contudo, Goulart capitulou com o argumento de que não devia haver derramamento de sangue.

Após o golpe civil-militar os EUA ampliaram e consolidaram sua presença no Brasil. A influência estadunidense se fez sentir em todas as áreas da vida nacional. Mais uma vez os EUA cumpriram o que criam ser seu destino manifesto: intervir em qualquer nação estrangeira para garantir uma ordem democrática alegadamente identificada com a liberdade, enquanto salvaguardava os seus próprios interesses. Mais

---

<sup>64</sup> Os eventos religiosos que concorreram para a deposição de João Goulart situam-se na influência do catolicismo integrista que deu base ao projeto golpista de poder. Sobre esse tema tratar-se-á nos subcapítulos “6.1 DEUS E A PÁTRIA NA ESCOLA” e “6.2 O INTEGRISMO CATÓLICO E SEU ANTÍPODA”.

abertamente a ação imperialista estadunidense se impôs à educação<sup>65</sup> que foi amarrada de maneira mais atualizada ao desenvolvimento do capitalismo.

#### *4.2.1 Ocupações profissionais e frequência a cursos de formação profissionalizante*

O período iniciado em 1946 e estendido até 1964 abrigou os governos de Eurico Dutra, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek e João Goulart<sup>66</sup> e nele se intensificou o desenvolvimentismo brasileiro. Os recenseamentos gerais realizados pelo IBGE em 1940, 1950 e 1960 proporcionam a visualização da evolução da população brasileira em aspectos relevantes para os propósitos da presente pesquisa expressos em dados estatísticos que demonstram a ocorrência de importantes movimentos socioeconômicos no período, incluídos aí os aspectos educacionais. Em função da periodicidade anual dos recenseamentos no Brasil o governo de Goulart foi retratado em seus aspectos estatísticos gerais apenas em 1970 quando o recenseamento daquele ano captou os movimentos quantitativos havidos durante o seu governo e parte da ditadura que se instalou após a sua deposição.

Os estratos da porção escolarizada que se matricularam anualmente nos cursos de ensino Agrícola, Industrial e Comercial apresentaram grande variação quantitativa entre 1947 e 1964, embora sem profundas diferenças empíricas em relação ao período anterior. Os dados escolares, por serem colhidos anualmente, proporcionam acompanhar a evolução quantitativa de ingressantes e de concluintes dos cursos de formação escolar profissionalizante de nível médio nos governos dos quatro presidentes.

Entre 1940 e 1950 a população brasileira cresceu 25,96% alcançando uma cifra próxima a 52 milhões de habitantes. Desses, 10,6% era composta por adolescentes e jovens com idades entre 15 e 19 anos, logo, em idade regular para os cursos escolares secundários. (IBGE, 1990)

A população economicamente ativa aumentou em mais de 5,6 milhões de trabalhadores passando a representar 32,95% da população em 1950. Cerca de 2

<sup>65</sup> Esse tema será aprofundado na seção “5.1.4 Trabalho, renda e a Lei n. 5.692/71”.

<sup>66</sup> Nereu Ramos assumiu a presidência da República de 11/11/1955 a 31/01/1956. A sua curta permanência no cargo não enseja um recorte temporal na organização dos dados aqui analisados.

milhões de trabalhadores estavam empregados na indústria de transformação ao passo que perto de 1,5 milhão atuava no comércio de mercadorias. Em outras atividades encontravam-se 5,4% da PEA. Aproximadamente 1,6 milhões de operários atuavam na indústria de transformação, 958 mil no comércio de mercadorias e 1,6 milhões na prestação de serviços. (IBGE, 1979)

Variações significativas nos três setores básicos da economia mostram o movimento de diminuição do percentual de trabalhadores na agricultura e no extrativismo e o aumento do contingente operário em atividades mais characteristicamente urbanas, como se demonstra na tabela abaixo:

**Tabela 4 - Quantitativos da população economicamente ativa em 1950 e evolução em relação a 1940**

<b>População economicamente ativa</b>	<b>em 1950</b>	<b>evolução em relação a 1940</b>
Empregada no setor primário	59,9%	-6%
Empregada no setor secundário	13,7%	3,4%
Empregada no setor terciário	21%	6,2%
Empregada em outras atividades	5,4%	-3,6%

**Fonte: IBGE, 1979.**

Todavia, os recuos estatísticos não representam diminuição em termos absolutos. A década de 1940 a 1950 foi marcada por um aumento de 527.405 postos de trabalho no setor primário. O setor secundário teve 824.948 postos de trabalho criados, dos quais 516.899 apenas na indústria de transformação. No setor terciário houve um acréscimo de 1.410.382 empregos, sendo destes 205.886 no comércio. (IBGE, 1979)

A população analfabeta no Brasil era de 50,5% em 1950, o que representa 5,5% menos analfabetos proporcionalmente à população geral daquele ano em relação ao percentual nacional de analfabetos apurado em 1940. (SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1951) Insiste portanto a condição lamentável de mais da metade da população que não sabia ler nem escrever.

A política de industrialização brasileira no governo de Eurico Dutra é refletida nos índices de matrículas e de conclusões de cursos. Embora tenha ocorrido constante diminuição quantitativa de alunos entrantes e de alunos concluintes percebe-se que os contingentes de formados para ocupações urbanas foram muito maiores do que os de formados para ocupações rurais.

**Tabela 5 - Evolução de matrículas e conclusões de cursos de 1946 a 1950**

<b>Ano</b>	<b>-</b>	<b>Ensino Agrícola</b>	<b>Ensino Industrial</b>	<b>Ensino Comercial</b>
1946	Matrículas	-	74.133	91.139
	Conclusões	-	18.453	16.778
1947	Matrículas	11.655	89.249	91.867
	Conclusões	1.692	22.458	15.066
1948	Matrículas	11.414	95.016	91.785
	Conclusões	1.800	23.823	16.577
1949	Matrículas	10.963	99.054	88.082
	Conclusões	1.684	24.359	17.721
1950	Matrículas	2.099	19.436	76.455
	Conclusões	613	2.825	16.457

**Fonte:** IBGE, 1990.

Enquanto a taxa de matrículas no Ensino Agrícola decresceu 82% de 1947 a 1950, a do Ensino Industrial recuou 73,78% de 1946 a 1964 e a do Ensino Comercial diminuiu 16,11% no mesmo período. (IBGE, 1990)

No que diz respeito a conclusões o Ensino Agrícola teve 63,77% de queda entre 1947 e 1950, mesmo registrando variações mínimas de 1947 a 1949; o Ensino Industrial teve uma diminuição de 84,69% embora tivesse registrado variação altamente positiva entre 1946 e 1949; e o Ensino Comercial manteve as taxas de formação profissional praticamente inalteradas entre 1946 e 1950 com variação de apenas 1,9% para menos. (IBGE, 1990)

As maiores taxas de abandono escolar registradas ao longo do período foram no Ensino Agrícola que alcançou 83,97%, seguida do Ensino Industrial com 24,38% e do Ensino Comercial com 18,8%.

O crescimento populacional na década de 1960 foi de 35,12% chegando a pouco mais de 70 milhões de habitantes com 10,22% de jovens na faixa etária de 15 a 19 anos. (IBGE, 1990) A PEA era de 32,41% o que significa manteve-se praticamente no mesmo percentual de 1950, embora mais numerosa em termos absolutos em função da elevação populacional. De todos os trabalhadores ativos 54% ocupavam-se no setor primário, 12,9% no secundário e 26,4% no terciário, enquanto 6,6% atuavam em outras atividades. Cerca de 2 milhões de trabalhadores estavam empregados na indústria de transformação, perto de 1,5 milhão atuava no comércio de mercadorias e aproximadamente 2,7 milhões na prestação de serviços. Em outras atividades encontravam-se 6,7% da PEA. (IBGE, 1979)

Nas duas décadas acima retratadas as atividades agropecuárias e de extração de matérias primas tiveram uma redução em termos percentuais (-11,9%) em relação à PEA, embora o crescimento constante da população tenha implicado em aumento de trabalhadores no setor primário. Isso comprova o foco das políticas do período no sentido da modernização da economia brasileira, o que incluía o incremento de atividades nos dois outros setores. Tal política obteve êxito como se demonstra na elevação de trabalhadores no setor secundário (2,6%) e no terciário (11,6%).

Cabe verificar se a evolução em taxas de matrículas e de conclusões de cursos profissionalizantes acompanhou os movimentos da economia no período.

A população analfabeta no Brasil era de 50,5% em 1950, o que representa 5,5% menos analfabetos proporcionalmente à população geral daquele ano em relação ao percentual nacional de analfabetos apurado em 1940 (56%). (Serviço de Estatística da Educação e Saúde, 1951) Em 1960 tal estrato populacional era de 39,6%. (IBGE, 1990). Logo, apesar de se diminuir o analfabetismo em 16,4% em vinte anos, insistiu a condição lamentável de elevada parcela da população que não sabia ler nem escrever.

A conjuntura nacional após o retorno de Getúlio Vargas ao poder, estendendo-se de 1951 a 1954, foi marcada por maior estabilidade nas quantidades de matrículas e de conclusões de cursos profissionalizantes. Manteve-se a predominância das formações

escolares para ocupações urbanas sobressaindo-se entre essas as da área comercial. E mantiveram-se as altas taxas de abandono escolar em todos os cursos.

**Tabela 6 - Evolução de matrículas e conclusões de cursos de 1951 a 1954**

Ano	-	Ensino Agrícola	Ensino Industrial	Ensino Comercial
1951	Matrículas	1.970	18.801	82.297
	Conclusões	599	2.795	15.151
1952	Matrículas	1.337	18.398	86.437
	Conclusões	410	2.508	14.631
1953	Matrículas	1.413	18.845	95.466
	Conclusões	422	2.804	17.279
1954	Matrículas	1.618	19.931	105.879
	Conclusões	492	2.705	18.711

**Fontes:** IBGE, 1951; IBGE, 1953; IBGE, 1955.

De 1951 a 1954 a taxa de matrículas no Ensino Agrícola decresceu 17,86%, a do Ensino Industrial subiu 6% e a do Ensino Comercial cresceu 28,65%. Houve estabilidade nas conclusões de cursos acompanhando a estabilidade no ingresso de alunos. Não houve sobressaltos positivos ou negativos nos quantitativos discentes anuais durante esse período, quando os cursos de Ensino Agrícola, Ensino Industrial e Ensino Comercial completavam sua primeira década de oferta.

As taxas anuais de conclusões de cursos variaram nos seguintes percentuais: Ensino Agrícola, -17,86%; Ensino Industrial, -3,22%; e Ensino Comercial 23,49% com contingente de formados amplamente superior aos dos dois primeiros cursos. (IBGE, 1951; IBGE, 1953; IBGE, 1955)

As taxas de abandono escolar registradas entre 1951 e 1954 foram muito altas: no Ensino Agrícola alcançaram 69,65%, seguidas do Ensino Industrial com 65,16% e do Ensino Comercial com 82,22%. (IBGE, 1951; IBGE, 1953; IBGE, 1955)

Com uma política que soube disseminar, pela via do populismo, um sentimento de otimismo junto ao povo brasileiro em relação ao desenvolvimentismo, os anos do governo de Juscelino Kubitschek foram aparentemente positivos para a formação

escolar profissionalizante de nível médio. Apesar do endividamento crescente junto a organismos internacionais o presidente conduzia a nação com pose de simpático empreendedor e competente administrador.

Em todos os cursos as taxas de matrículas cresceram anualmente. Mais uma vez os números demonstraram que o Brasil seguia os trilhos da modernização econômica mediante o incremento dos setores secundário e terciário da economia com aumento constante de alunos em cursos voltados para estas áreas.

**Tabela 7 - Evolução de matrículas e conclusões de cursos de 1956 a 1960**

Ano	-	Ensino Agrícola	Ensino Industrial	Ensino Comercial
1956	Matrículas	4.731	19.825	130.314
	Conclusões	1.289	2.918	20.182
1957	Matrículas	4.863	21.199	144.867
	Conclusões	1.355	2.718	22.109
1958	Matrículas	5.448	22.243	162.030
	Conclusões	1.396	2.900	24.600
1959	Matrículas	5.772	22.942	176.108
	Conclusões	1.764	3.159	27.039
1960	Matrículas	6.850	26.081	194.124
	Conclusões	1.914	3.624	29.734

**Fontes:** IBGE, 1956; IBGE, 1959; IBGE, 1961.

De 1956 a 1960 a taxa de matrículas no Ensino Agrícola aumentou 44,78%, a do Ensino Industrial subiu 31% e a do Ensino Comercial cresceu 48,96%.

As crescentes taxas anuais de matrículas foram acompanhadas por crescentes taxas de conclusão de cursos no período em que os cursos de Ensino Agrícola, Ensino Industrial e Ensino Comercial superavam uma década de oferta.

As taxas anuais de conclusões de cursos variaram nos seguintes percentuais ao longo do período: Ensino Agrícola, 48,48%; Ensino Industrial, 24,19%; e Ensino Comercial 47,32% com um número de formados muito superior aos dos outros dois cursos. (IBGE, 1956; IBGE, 1959; IBGE, 1961)

Os percentuais de abandono escolar registrados durante o governo de JK contrastam fortemente com os altos números de ingresso de alunos na formação profissionalizante. No Ensino Agrícola, 72% dos matriculados evadiram-se entre 1956 e 1960; no Ensino Industrial 86% não concluíram os estudos; e no Ensino Comercial 84% não se formaram. (IBGE, 1956; IBGE, 1959; IBGE, 1961)

No curto e tumultuado governo de João Goulart as taxas de matrículas cresceram anualmente denotando maior interesse por profissões vinculadas aos setores secundário e terciário.

**Tabela 8 - Evolução de matrículas e conclusões de cursos de 1961 a 1963**

<b>Ano</b>	<b>-</b>	<b>Ensino Agrícola</b>	<b>Ensino Industrial</b>	<b>Ensino Comercial</b>
1961	Matrículas	6.804	30.732	213.705
	Conclusões	2.167	3.906	33.090
1962	Matrículas	7.010	36.712	241.431
	Conclusões	1.061	3.814	35.821
1963	Matrículas	8.307	55.353	261.254
	Conclusões	1.316	5.362	41.891

**Fontes:** IBGE, 1962; IBGE, 1963.

De 1961 a 1963 a taxa de matrículas no Ensino Agrícola aumentou 22%, a do Ensino Industrial subiu 80,11% e a do Ensino Comercial cresceu 22,24%. Em termos percentuais a procura por cursos vinculados ao setor secundário da economia superou os demais. Entretanto, mesmo com uma pequena elevação da taxa de matrículas no período, o setor terciário ainda foi o mais procurado em números absolutos. (IBGE, 1962; IBGE, 1963)

As taxas anuais de conclusão de cursos mantiveram-se muito aquém das quantidades de matrículas. No Ensino Agrícola, -39,27%; no Ensino Industrial, 37,27%; e no Ensino Comercial 26,59%. (IBGE, 1962; IBGE, 1963)

Os percentuais de abandono escolar registrados durante o governo de João Goulart continuaram muito elevados mantendo-se a tendência verificada nos governos

anteriores. No Ensino Agrícola, 79,45% dos alunos não concluíram seus cursos entre 1961 e 1963; no Ensino Industrial 89,34% evadiram-se das escolas; e no Ensino Comercial 84,53% não se formaram. (IBGE, 1962; IBGE, 1963)

Um balanço das matrículas e das conclusões de cursos profissionalizantes de 1946 a 1963 demonstra que o setor da economia que mais contou com profissionais formados em nível médio à sua disposição foi o terciário. As matrículas no Ensino Comercial superaram muito as feitas no Ensino Agrícola e no Ensino Industrial. Os motivos desse quadro ligam-se à maior facilidade de acesso ao Ensino Comercial em função de haver mais ofertas desse curso dado ao seu baixo custo, bem como, ao maior número de empregos no setor. (IBGE, 1951; IBGE, 1953; IBGE, 1955; IBGE, 1956; IBGE, 1959; IBGE, 1965)

Aos mesmos fatores acima mencionados podem ser atribuídos os crescentes índices de conclusão do Ensino Comercial entre 1946 e 1963, os quais, como se verificou nos quantitativos de matrículas, foram muito superiores aos do Ensino Agrícola e do Ensino Industrial.

O Ensino Agrícola e o Ensino Industrial demandavam escolas equipadas com laboratórios e outros espaços para práticas pedagógicas, o que implicava maiores investimentos estatais e consequentemente menor oferta de vagas. Ademais, a baixa remuneração tradicionalmente paga a trabalhadores do campo desestimulava o ingresso de jovens em funções agrícolas e, por extensão, aos cursos profissionalizantes nessa área.

O capítulo que ora se conclui demonstrou que o taylorismo/fordismo preponderou de 1937 a 1964, o que não implicou em alterações significativas nas políticas educacionais voltadas para a formação profissionalizante – haja visto que as próprias Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Comercial e do Ensino Agrícola foram mantidas. Contemplando-se a organicidade entre a manutenção da hegemonia estadunidense no bloco histórico retratado neste capítulo e o projeto imperialista que se faz presente nele, mas que o transcende, observou-se que no objeto estudado o poder foi

[...] exercido através da sociedade política, composta pelos aparelhos administrativo-burocrático e político-militar, pelos quais a classe que detém

o poder tem condições de reprimir e disciplinar os grupos sociais que se opõem ao seu domínio; e da sociedade civil, formada pelas instituições que elaboram e/ou divulgam as ideologias, possibilitando a formação do consenso, base de sustentação das relações de poder. (SCHLEENER, 2007, p. 28)

Como forma de organização do trabalho e de regulação social o taylorismo/fordismo logrou estabelecer-se como um compromisso universal a partir dos EUA, hegemônicos no quadro capitalista mundial. Ao reunir promessas de prosperidade e de alcance do sonho americano, o discurso ideológico que sustentou o taylorismo/fordismo ganhou sustentação e disseminação através de produções de intelectuais orgânicos ao capitalismo que defenderam fundamentos e formas para a produção de capital humano e para o desenvolvimento econômico enraizados no pensamento de Adam Smith e passíveis de materialização a partir das obras e realizações de Frederick Taylor e de Henry Ford.

No contexto brasileiro, desde o Estado Novo até o desenvolvimentismo, alternaram-se leis voltadas à formação escolar profissionalizante no nível médio orgânicas ao taylorismo/fordismo. O conteúdo de tais dispositivos legais refletiu o ideário de modernização divulgados pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e por Gustavo Capanema, os quais podem ser considerados como os intelectuais mais destacados dessa orientação. Tais leis deram ênfase aos três ramos econômicos articulados no projeto de industrialização e de desenvolvimento geral brasileiro, o industrial, o comercial e o agrícola. Refletindo a praxe no âmbito do imperialismo, por determinantes capitalistas, o conteúdo ideológico da educação profissionalizante configurou-se como uma situação em que “El individuo, presa de la contradicción y de los productos más bajos de la ideología, debe sentir como *suyo* el problema de la participación em uma ideologia que es de otros. Lo que es más grave es que este individuo es considerado, pese a todo, como ‘sujeto’”. (BROCCOLI, 1986, p. 205, com destaque do original)

Há uma contradição evidente e fundamental no âmbito do próprio capitalismo. As ações individuais à maneira smithiana, a adaptação em moldes tayloristas/fordistas, a formação de capital humano e outras maneiras propagandeadas como necessárias

para um futuro com melhores condições materiais para os trabalhadores somente atenderam ao movimento constante de regulação do capitalismo. Foram elaborações teóricas eivadas de ideologia burguesa que pautaram novas maneiras de exploração do trabalhador, ou seja, que atualizaram o princípio de exploração da mais-valia sobre o qual se sustenta o capitalismo. Nesse sentido, “El movimiento expansivo de la ideología satisface sus exigencias naturales [dos trabalhadores] en la medida en que niega su historia de clase y la de los otros, absorbiéndolas en una única realidad viviente”. (BROCCOLI, 1986, p. 206, com destaque do original)

Novamente em sintonia com os propósitos e práticas imperialistas, a sociedade política brasileira cumpriu demandas de organismos privados da sociedade civil empregando o aparato militar na contenção, por meios violentos legalizados, do ideário revolucionário de várias matizes, sobretudo as de orientação marxista.

O blocos históricos que abrigaram as décadas de 1930 a 1960 se caracterizaram pela continuação da luta de classes, dessa vez no contexto da guerra fria, da consolidação do bloco capitalista e do combate ideológico ao marxismo, contando, no Brasil, com a legislação educacional profissionalizante para o apascentamento da classe trabalhadora.

Se o período estendido de meados da década de 1940 a meados da década de 1960 foi marcado por discursos de modernização do Brasil e, neste bojo, também da educação, a partir de 1964 a intenção de modernização foi claramente assumida pelo governo brasileiro como um processo que aconteceria na esteira do desenvolvimento dos EUA e que requeria de antemão a conjuração do espectro comunista, cada vez mais incidente em sua ronda no continente latinoamericano.

Cabe registrar que a vigência das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola e a conjuntura que justificou sua manutenção nos diversos contextos que combinaram ditadura, populismo e desenvolvimentismo sempre sob as asas do capitalismo não impediu a ronda do fantasma do comunismo que tanto assombra a burguesia desde o século XIX a partir da Europa. Além de constantes ações de estudo e de organização nos marcos da obra marxiana ao longo de todo o período iniciado na década de 1930 merecem destaque os Seminários Marx organizados na Universidade de São Paulo (USP) entre 1958 e 1964 por José Arthur Gianotti, Fernando Novais, Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni e frequentados por grupos sempre crescentes de intelectuais.

Participaram dos Seminários Marx, entre outros, Emília Viotti da Costa, Paul Singer, Bento Prado Jr., Maria Sylvia Carvalho Silva, Michael Löwy, João Quartim de Moraes, Francisco Weffort e Emir Sader. (MANZANO, 2017, p. 8-9) Em 1960 já se superara a confusão entre marxismo e anarquismo, tanto que em naquele ano o V Congresso do PCB evidenciou sólida apropriação das teorias marxistas no país ao ponto dos debates entre congressistas levarem a uma dissidência no âmbito do PCB que culminou na criação do PCdoB. (MORAES, 2017, p. 42) Os Seminários Marx foram proibidos em 1964 mediante o golpe que depôs o presidente João Goulart e impôs a ditadura no Brasil.

## 5 A CONSOLIDAÇÃO DA HEGEMONIA CAPITALISTA NO BRASIL: REGIME MILITAR E MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PROFISSIONALIZANTE

Ao longo dos capítulos anteriores expôs-se que no século XX a escola brasileira, enquanto instituição formalmente regulada pelo Estado, cumpriu função destacada como veículo de hegemonia. Intelectuais orgânicos ao capitalismo teorizaram relações entre educação e trabalho sustentando ideologicamente os seus argumentos na teoria do capital humano e no anticomunismo. O conteúdo ideológico da formação escolar se expressa na legislação diretiva e embasadora da educação nacional.

O presente capítulo trata da consolidação da hegemonia capitalista no Brasil no bloco histórico que se inicia na década de 1960, enfocando a Lei n. 5.692/71 que reformou a educação escolar profissionalizante de nível médio. Desde seu ninho, a águia do norte agora já reúne forças suficientes para determinar o voo da ave nativa sul-americana, o condor, atiçando-o contra o espectro revolucionário que sempre ronda. Até o crocitar do condor será afinado com o grasnar da águia.

A Lei n. 5.692 estabeleceu diretrizes para o ensino de primeiro e de segundo graus de 1971 a 1996 vigendo, portanto, por vinte e cinco anos e coincidindo com o esgotamento do modo de acumulação e de regulação social taylorista/fordista e a passagem para o toyotista<sup>67</sup>. A importação dos primeiros princípios e práticas toyotistas no Brasil aconteceu na década de 1990, sobretudo no governo de Fernando Collor de Mello. Assim, a referida lei foi revogada logo que o movimento de neoliberalização da economia alcançou o Brasil, no contexto do qual o toyotismo logrou estabelecer-se como modo de produção e de regulação social e relegando a Lei n. 5.692/71 à obsolescência.

Conjugados com a Lei n. 5.692/71 um conjunto de dispositivos legais garantiu um arranjo educacional voltado para trabalhadores em formação segundo uma

---

<sup>67</sup> De acordo com Harvey, “[...] havia indícios de problemas sérios no fordismo já em meados dos anos 60. Na época, a recuperação da Europa Ocidental e do Japão [em relação à Segunda Guerra Mundial] tinha se completado, seu mercado interno estava saturado e o impulso para criar mercados de exportação para os seus excedentes tinha de começar”. (HARVEY, 2008, p. 135) A presente tese não abrange o período de implantação do modelo toyotista de produção no Brasil, o que ocorreu a partir da década de 1990.

ideologia cívico-religiosa na pretensão de garantir um preparo integral para o trabalho e para a cidadania.

### 5.1 A SEGURANÇA NACIONAL E O DESENVOLVIMENTO LIMITADOS, SELETIVOS E DEPENDENTES

Os movimentos do bloco histórico em que se insere a modernização da formação escolar profissionalizante foram marcados por diversas formas de violência praticadas pelo regime militar que se estabeleceu no Brasil a partir do golpe deflagrado em 1964. A ditadura então imposta foi uma das ações integradas na América Latina que incluíram operações repressivas e golpistas que contaram com a atuação de intelectuais estadunidenses em sua concepção, planejamento e execução. Nesse quadro histórico definiu-se a formação escolar profissionalizante de nível médio para os trabalhadores brasileiros.

O regime militar brasileiro foi marcado por um caráter violentamente ditatorial que supriu o estado democrático de direito e praticou forte repressão contra opositores ao regime, intelectuais e organizações populares. Sob o manto da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) promoveu-se uma educação de caráter moral e prático-instrumental adequada à consolidação da hegemonia capitalista. O aspecto moral propagandeado pelo regime legitimou a ditadura na medida em que elegeu tanto o comunismo quanto a corrupção como desvios morais. Os militares, sobretudo os oficiais, eram apresentados como exemplos de moral e de civismo frente a uma população contaminada por sentimentalismo e afeita a improvisações. (FICO, 2001, p. 149) Daí que, além do conjunto axiológico reclamado pelo regime, os princípios da impessoalidade e da eficiência foram valorizados no perfil do cidadão idealizado pelos militares.

O primeiro presidente do regime militar foi o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco (1964 – 1967). Castelo Branco servira como adido militar em Washington. Familiarizado com as perspectivas políticas e econômicas dos EUA, Castello Branco não se opôs ao projeto de expansão do capital internacional em terras brasileiras. Aliás, “Roberto Campos e Otavio Bulhões [assessores de Castello Branco],

velhos paladinos do liberalismo econômico e da abertura sem freios da economia brasileira ao capital internacional, eram a cara da política externa e econômica do governo”. (NAPOLITANO, 2014, p. 73-74)

Providenciando a salvaguarda militar e policial às políticas de penalização aos trabalhadores, Castello Branco promoveu redução salarial e maior concentração de lucros por meio de maior apropriação da mais-valia. Essa política econômica foi instaurada sob o pretexto de intensificar os investimentos no Brasil. A combinação entre o estímulo ao capital estrangeiro às custas do trabalhador nacional e o emprego de força militar para conter a tendência à contestação operária explicam o sentido da expressão Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento e estende um *big stick* caseiro até o lombo do operariado<sup>68</sup>. Essa doutrina serviu à consolidação da hegemonia do capital internacional no Brasil, no âmbito da qual situa-se a formação escolar profissionalizante de nível médio.

O estado brasileiro articulou duas ações no campo econômico, ambas favoráveis ao capital, contudo uma ao capital nacional e outra ao capital estrangeiro. A intervenção estatal buscou salvaguardar setores da indústria nacional como a do aço (Companhia Siderúrgica Nacional), a do petróleo (Petrobrás), a da barrilha (Companhia Nacional de Álcalis), a da eletricidade (Eletrobrás) e outras. Nessa ação favoreceu-se a burguesia brasileira que temia a concorrência estrangeira nesses setores. O estímulo ao desenvolvimentismo colocou os grandes setores da indústria nacional tanto a serviço da implantação do capital estrangeiro no Brasil quanto da exportação de *commodities*.

Segundo o economista Edmar Bacha, o salário mínimo real caiu entre 1964 e 1970 acumulando perdas que giraram em torno de 35% ao final do período. (BACHA apud BANDEIRA, 1979, p. 21) Isso implicou a aceitação de maiores jornadas de trabalho por parte do operariado, que precisou trabalhar mais para compensar o achatamento salarial de que fora vítima.

---

<sup>68</sup> Na esteira de Castello Branco outros oficiais de cúpula do regime gozaram de excelentes relações com o capital internacional. Bandeira conta que o general Juraci Magalhães trocou o Ministério das Relações Exteriores do governo Castello Branco pela presidência da Ericsson do Brasil; o general Golbery do Couto e Silva trocou a direção do SNI pela presidência da Dow Chemical; e o coronel Hygino Corsetti deixou o Ministério das Comunicações do governo Médici para assumir a diretoria da Nippon Electric Corporation no Brasil. (BANDEIRA, 1979, p. 201) Fiéis ao lema “Brasil, ame-o ou deixe-o”, nenhum dos oficiais mencionados saiu do país.

Em 1965, em São Paulo, maior polo industrial do Brasil, a taxa de desemprego aumentou de 1% em janeiro para 13,5% em junho. A retração do consumo levou empresas brasileiras e europeias à falência, o que facilitou a compra das mesmas por investidores estadunidenses. (BANDEIRA, 1989, p.152)

Castello Branco permitiu o aparelhamento estadunidense do governo brasileiro<sup>69</sup>, alienou as forças políticas nacionais e não foi capaz de reverter o quadro de miséria que se instalou no Brasil. Isso tudo deflagrou insatisfação popular e descontentamento até mesmo entre a cúpula militar nacional.

Como sucessor de Castello Branco, o general Costa e Silva (1967 – 1969) procurou dar outro rumo à política e à economia brasileiras. À economia o novo presidente buscou dar um caráter mais nacionalista e à política maior rigidez no espírito “linha-dura” próprio do seu grupo político de caserna, como se comprovou na edição do Artigo Institucional n. 5 (AI-5), o qual conferiu radicalização autoritária ao regime. Essas mudanças visavam “[...] valorizar o nacionalismo, permitir certa dose de crítica, retomar o crescimento econômico, ganhando novamente o coração da classe média perdida no governo Castelo”. (NAPOLITANO, 2014, p. 87) Bandeira observa que

A fim de manter a coesão do empresariado e conservar o apoio da direita nacionalista, que se expressava, confusamente, através dos coronéis da *linha dura*, Costa e Silva necessitava, portanto, apelar para o combate à recessão e a retomada da expansão industrial do Brasil, o que implicava certo distanciamento, sobretudo em política externa, das pautas dos Estados Unidos. (BANDEIRA, 1989, p. 157, com destaque do original)

Ao adotar o nacionalismo autoritário como princípio condutor de seu governo, Costa e Silva voltou-se mais para a política nacional do que para a internacional, exceto no que diz respeito ao anticomunismo que permaneceu ponto comum pétreo com os EUA. Aliás, o capital internacional teve participação importante neste

---

<sup>69</sup> Bandeira denuncia que “Funcionários da USAID instalaram-se em vários Ministérios brasileiros, civis e militares, inclusive nos órgãos de segurança. Pessoal do Departamento de Rendas Internas dos Estados Unidos transferiu-se para o Ministério da Fazenda, a fim de ‘ensinar’ os brasileiros a recolher impostos. Com cerca de 1500 funcionários, quase o mesmo número que a Grã-Bretanha mantinha na Índia antes da independência, a Embaixada Americana passou então a ter uma importância e uma influência, nas decisões de política interna, muito maior que em todos os períodos precedentes.” (BANDEIRA, 1989, p.149, com destaque do original)

particular: a partir de 1968, no contexto do avanço da resistência armada e do endurecimento do regime militar, contribuíram com o governo brasileiro na luta contra o comunismo a Nestlé, a General Electric, a Mercedes Benz, a Camargo Correia, a Siemens e a Ultrafértil entre outras<sup>70</sup>. (BANDEIRA, 1979, p. 203 - 204)

Ao nacionalismo autoritário interessava o desenvolvimento a qualquer preço e foi com esse pensamento que Emílio Garrastazu Médici sucedeu Costa e Silva na presidência da República (1969 - 1974). No governo Médici os militares, sobretudo do exército, ganharam mais espaço e poder na esfera governamental. Animados pelo projeto Brasil Grande Potência, os militares apoiaram o presidente em um dos períodos marcados por maior coesão entre os dirigentes políticos do regime. Entretanto, mesmo comandando grandes empresas estatais e uma diversidade de outros órgãos oficiais, “[...] o papel dos militares era mais de veto e de indução das estratégias políticas gerais, incluindo a econômica, do que de gestão direta e intervencionista na forma de ocupação de cargos de comando e coordenação”. (NAPOLITANO, 2014, p. 155)

O chamado milagre brasileiro aconteceu no governo Médici, como a combinação entre elevação da oferta de bens de capital, a disponibilidade de euro-dólares no mercado mundial (os investimentos estrangeiros no Brasil cresceram cerca de 1500%) e o imenso volume de empréstimos contraídos pelo governo junto a agências internacionais. O Brasil manteve taxas e crescimento “[...] acima de 10% a.a., o que possibilitou, ao fim do período, uma expansão do PIB da ordem de 63%, enquanto a renda *per capita* aumentava 40% e a inflação caía, oficialmente, de 24,2%, em 1969, para cerca de 13,7%, em 1973”. (BANDEIRA, 1989, p. 196) Taxas de lucros 50% superiores às dos EUA atraíram mais capitais para o Brasil aumentando o processo de monopolização estrangeira e de concentração de riquezas.

---

<sup>70</sup> Essa cooperação é mais antiga. Nos primeiros anos após a Segunda Guerra Mundial a Standard Oil (Esso) financiou ações violentas contra a campanha pela nacionalização do petróleo, ao passo que a Mercedes Benz e a Mannesmann destinaram dinheiro da Konrad Adenauer Stiftung, ligada ao partido democrata-cristão alemão, para combater o comunismo no Brasil. (BANDEIRA, 1979, p. 203)

Os setores que mais cresceram desde a implantação da ideologia desenvolvimentista nacionalista autoritária foram os que receberam investimento estrangeiro: mecânica (74,65%), material elétrico (76,16%) e material de transporte (96,44%). O peso do capital estrangeiro na economia brasileira era tanto que em 1974 ele detinha cerca de 30% do patrimônio líquido total das 5.113 maiores indústrias de transformação em operação no Brasil. (MANTEGA E MORAES, 1991, p. 57)

A política de concentração de riquezas não tardou a revelar seus frutos. Dados da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) atestam que em 1970, logo após fim do governo de Costa e Silva e primeiro ano do governo de Emílio Garrastazu Médici, 20% da população detinha 65% da riqueza nacional, enquanto os 80% restantes ficavam com 35%; o 1% mais rico do Brasil controlava 28% de toda a riqueza do país. (CEPAL apud BANDEIRA, 1979, p. 34) Mário Simonsen insere a questão educacional nesse cenário ao atribuir essa brutal desigualdade social à “[...] inadequação do perfil de qualificação da mão-de-obra em relação às exigências do mercado”. (SIMONSEN apud BANDEIRA, 1979, p. 34) A contradição torna-se escandalosa em 1973 quando se tem, de um lado, um PIB crescendo à taxa de 11,4% e, de outro lado, aproximadamente 40 milhões de brasileiros em situação de extrema pobreza,

[...] dos quais 12 milhões de crianças, estavam desnutridos, 46,7% das famílias não tinham rendimento mínimo necessário à sua manutenção, 38,5% padeciam de desnutrição calórica, 40% dos domicílios não possuíam instalações sanitárias e 44,2% da população rural da região sul eram subempregados. A desnutrição, direta ou indiretamente, causava 69% da mortalidade infantil e gerava inúmeros problemas de saúde. (BANDEIRA, 1979, p. 39-40)

Os flagelos não alcançaram apenas desempregados e indigentes. Mesmo aos trabalhadores impôs-se uma condição de aviltamento tal que, segundo informações do Ministério da Saúde de 1971, 10 milhões de pessoas no Brasil padeciam de alguma deficiência mental, “[...] índice dos mais elevados, também, em virtude da forma como se operou o desenvolvimento brasileiro, em que o povo arcou com o ônus do trabalho, sem participar da riqueza que produziu”. Se de um lado o desenvolvimentismo tinha

nos generais presidentes grandes apoiadores, que destinavam verbas milionárias à infraestrutura de transportes e comunicações em favor sobretudo de companhias internacionais, “[...] cerca de 90% da população brasileira não tinham condições de custear sua própria saúde e 50% não contavam com qualquer cobertura oficial”. (BANDEIRA, 1979, p. 39-42) A miséria se acumulava de um lado para que o capital se acumulasse do outro. Ideologicamente a DSN considerava a miséria e o subdesenvolvimento como problemas aproveitados pela esquerda para desestabilizar a ordem.

Também em termos de mercado o Brasil ruiu sob Médici. A balança comercial brasileira afundou em função do desenvolvimentismo a todo custo levado adiante pela ideologia nacionalista autoritária. Importações de insumos e bens de capital levaram o déficit da balança a saltar de 8,5 milhões de dólares em 1966 para 242 milhões em 1970 e 372 milhões em 1971. O endividamento externo subiu 4,4 bilhões de dólares em 1969 para 7 bilhões em 1972. Os serviços da dívida externa corresponderam a mais da metade das receitas de exportações. (BANDEIRA, 1989, p. 204) Coroa todo esse processo a crise econômica internacional gerada pelo aumento do preço do petróleo no final de 1973, a qual “[...] fez o governo, mais do que a sociedade, despertar da ilha de fantasia capitalista propiciada pelo milagre. A crise revelava a fragilidade financeira e a dependência brasileira dos insumos básicos da economia, como o petróleo”. (NAPOLITANO, 2014, p. 150) O modelo de industrialização voltado à produção de bens de consumo duráveis deu sinais de esgotamento. De acordo com Brum,

Desequilibrava-se o balanço de pagamentos, a inflação volta a crescer, o ritmo de crescimento da economia começa a declinar, agrava-se o problema do desemprego, acentua-se o êxodo rural e a marginalidade na periferia das cidades, aumentam as dificuldades para as pequenas e médias empresas, continua a progredir o processo de desnacionalização da economia, principalmente nos ramos mais atrativos, etc. (BRUM, 1986, p. 195)

Uma conjuntura que envolveu fatores nacionais e internacionais concorreu para o agravamento da crise brasileira. O alto preço do petróleo atuou “[...] puxando para cima, em níveis quase insuportáveis, a dívida externa e a inflação, aumentando a dependência do país em relação aos centros do capitalismo internacional e deixando

clara a vulnerabilidade da economia brasileira". (BRUM, 1986, p. 195) Se não fosse pelo controle estatal da propaganda, o fim do milagre econômico poderia ter sido mais estrondoso do que o seu advento.

Foi nesse contexto de crise que ocorreu o processo de reforma do ensino de 1º. e 2º. graus, resultante de um grupo de trabalho que envolveu intelectuais fiéis ao Regime Militar<sup>71</sup>. Segundo Germano, no que diz respeito ao 1º. grau, o projeto contemplava itens há muito reivindicados por setores da sociedade como a modernização do sistema educacional, a ampliação do tempo de escolarização e a ampliação de ofertas, o que significava, à primeira vista, possibilidade de inclusão das classes subalternas na escola. O projeto, enviado ao congresso pelo chefe do poder Executivo, foi aprovado em tempo recorde e sem emendas resultando na Lei número 5.692/71. (GERMANO, 2011, p. 164 – 168)

No tocante ao 2º. grau, a tônica dada pelo governo foi a da profissionalização, o que criou a expectativa de que a formação profissional nesse nível de ensino garantiria possibilidade de bons empregos e de renda no “Brasil grande” que vivia o seu milagre econômico. A burguesia viu na profissionalização compulsória no 2º. grau um mecanismo garantidor da sua exclusividade no acesso ao ensino superior; a classe subalterna viu a ampliação das matrículas e a chance de se formar com qualidade para o mercado de trabalho como possibilidades de ascensão social; o capital se sentiu favorecido porque as escolas providenciariam um exército industrial de reserva; os segmentos tradicionais, como um todo, aplaudiram a escola que sintetizaria trabalho, ordem e moral. Como afirma Germano, a reforma dos níveis básicos de ensino redundaram em uma estratégia governamental para acalmar os diversos setores da sociedade. (GERMANO, 2011, p. 172 - 176)

O Movimento Democrático Brasileiro (MDB) era o partido político que fazia oposição ao governo militar, que por sua vez controlava a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e era apoiado por ela. Com a derrocada do milagre brasileiro o MDB passou a colher dividendos eleitorais, o que alarmou a cúpula do regime e seus partidários conservadores.

---

<sup>71</sup> Esse tema será aprofundado na seção “5.1.4 Trabalho, renda e a Lei n. 5.692/71”.

O governo do general Ernesto Geisel (1973 a 1979) sintetizou o período pós-milagre. Foi marcado pela abertura democrática “lenta, gradual e segura”, pelo investimento em matrizes energéticas e por tentativas de reordenação da política econômica. Todo esse movimento ocorreu no contexto da retomada das relações diplomáticas com a China e de aproximação com países latino-americanos.

A abertura democrática viria a se concluir no governo de Figueiredo, em 1985, e comprova tanto o peso que tiveram as manifestações organizadas que clamavam por democracia quanto a insustentabilidade acarretada pelas divisões internas do regime. Soma-se a isso, com grande acento, o fato de que o regime militar já era dispensável para o capital internacional. Uma vez tendo reafirmado a sua hegemonia contando com a salvaguarda armada do regime militar, que garantiu a elevação da extração da mais-valia por arranjos legais e pelo sacrifício da democracia, com a contenção violenta de opositores políticos e de organizações populares, o capital dispensou os militares. O capital internacional porque lograra hegemonia, o capital nacional porque sentia-se preterido.

A abertura democrática, assim como a busca de novas relações internacionais para fins comerciais fora do exclusivismo estadunidense, sofreu oposição do grupo de militares denominado como “linha-dura”. Tal grupo mantinha a postura adotada por Castelo Branco que identificava como necessários à segurança nacional o total alinhamento com os EUA e o emprego da força contra toda oposição, que era diretamente associada ao comunismo. Um dos motivos de maior descontentamento dos militares da linha-dura com a política de distensão de Geisel, inclusive considerada como provocação, foi a revogação do AI-5.

Geisel manteve a orientação desenvolvimentista focando as ações do governo na área energética mediante a construção da usina hidrelétrica de Itaipu e de acordos com a Alemanha Ocidental para o desenvolvimento nuclear. Combinado com essas ações, o II Plano Nacional de Desenvolvimento ofereceu vantagens ao capital internacional e levou o país a contrair muitas dívidas. Alto lucro estrangeiro, evasão de divisas e aumento da dívida externa somaram-se em um processo de grande comprometimento da economia brasileira. Foi nesse cenário que as primeiras turmas

de alunos formados sob a Lei n. 5.692/71 começaram a disputar os escassos empregos em um mercado combalido.

Mesmo sob uma crise crescente Geisel conseguiu eleger o seu sucessor, o general Figueiredo, sob quem recaiu a responsabilidade de completar a abertura democrática conduzindo o final do regime militar. Figueiredo fora chefe do Serviço Nacional de Informação (SNI), quando atuou como autoridade brasileira mediadora junto à Operação Condor.<sup>72</sup>

No governo de Figueiredo (1979 – 1985) a oposição da ala dos militares de linha-dura foi intensa. Foram praticados vários atentados contra o governo e contra setores da oposição democrática, inclusive da imprensa. Dentre tais atentados o que ganhou maior vulto foi o episódio que ficou conhecido como Atentado do Riocentro, em que uma bomba destinada a um ato comemorativo do dia do trabalho em 1981, com aproximadamente 20 mil, pessoas acabou explodindo no interior de um carro onde se encontravam dois oficiais do exército. Um deles morreu.

A economia brasileira estava em constante deterioração desde o fim do chamado milagre econômico, tendo sido agravada pela terceira fase da crise do petróleo em cujo contexto a guerra Irã-Iraque elevou acentuadamente o preço do recurso mineral. Os juros internacionais aumentaram, a inflação disparou e a dívida externa brasileira explodiu. Para Napolitano o efeito da crise do petróleo “[...] só não foi mais devastador porque o dinheiro do mundo, agora nas mãos dos árabes – os chamados “petrodólares” -, continuava nos bancos ocidentais, os quais, por sua vez, continuavam emprestando para o Brasil”. (NAPOLITANO, 2014, p. 170, com destaque do original)

As dimensões da crise são reveladas em abril de 1983, quando a capital paulista foi cenário de saques e motins que se estenderam por quatro dias. A revolta popular, que ficou conhecida como guerra da fome, desencadeou-se quando uma grande quantidade de desempregados se sentiu enganada por um boato de que uma empresa oferecia trezentas vagas. Alastrado por toda a cidade, o levante tentou invadir o Palácio dos Bandeirantes. De acordo com Napolitano, o saldo foi de “[...] 40 km de ruas e avenidas atingidas pelos distúrbios, 500 detidos, 127 feridos, 23 veículos

---

<sup>72</sup> Vide a seção “5.1.1 As ordens da águia e os rasantes do condor”.

destruídos e 1 morto. Já o saldo psicológico sobre as elites e uma classe média assustada era bem maior do que tudo isso.” (NAPOLITANO, 2014, p. 304 – 305)

Conseguindo, ao final do seu governo, evitar eleições diretas para a presidência da república, mas sem conseguir eleger o candidato governista, o general Figueiredo saiu da cena política pela porta dos fundos do Palácio Alvorada e sem entregar a faixa presidencial para seu sucessor, José Sarney.

O regime militar brasileiro manteve ligações com órgãos de inteligência e de repressão dos EUA. No contexto da DSN o Brasil integrou a chamada Operação Condor juntamente com outros países latino-americanos sob patrocínio e direção estadunidense. Com presença repressora e ideologia anticomunista a Operação Condor se integrou ao cenário favorecedor do capitalismo.

#### *5.1.1 As ordens da águia e os rasantes do condor*

Desde o Estado Novo são explicitadas preocupações por parte do governo brasileiro frente ao que considerava como ameaça comunista. Tal preocupação influenciou a definição de políticas educacionais, como observou Rocha ao mencionar a constituição do Ministério da Educação e Saúde, em 1934, com políticos de orientação liberal que preveniriam o Brasil da “corrosão” do comunismo. (ROCHA, 2000, p. 119) Desde então conteúdos de formação patriótica povoaram a legislação educacional e a sua literatura de apoio.

As ações voltadas à formação do perfil antitético ao comunista não se restringiram às formas escolares, mas somaram-se aos arranjos pedagógicos formais para o fim de prevenir o comunismo. Desde a detração dos comunistas na guerra do Vietnã (1959 – 1975), passando-se pelos golpes de estado que depuseram governos democráticos na América Latina, a violência foi empregada à larga. Nos episódios que envolveram força militar a tortura foi um recurso constante contra o que se denominava como perigo vermelho. A violência de estado foi exercida em nome da liberdade e da democracia. Observa-se que o elemento militar, em evidência nos momentos de guerra anticomunista, seja ela aberta ou psicológica, fez-se presente também na formação escolar.

Não é possível separar o militarismo presente nas práticas de guerra e de tortura do que se insere na formação escolar com o objetivo de subsidiar a formação cívica. O mesmo poder nacional que lançou mão de ideologias preventivas ao comunismo, inclusive por meio da escolarização, promoveu a violência física e psicológica contra seus adversários. As práticas extremas, no caso a tortura cometida como política de estado, escancaram de forma mais contundente elementos presentes no mesmo projeto, embora em pontos aparentemente não violentos, com a formação escolar. Por esse motivo vislumbra-se ligações entre a violência explícita e as políticas educacionais praticadas por governos ditoriais, mesmo sob um fino manto democrático, e insere-se na presente tese conteúdos relacionados à prática de tortura no Brasil e a sua pertinência para a compreensão do contexto nacional em que a formação escolar profissionalizante de nível médio se situou. Também são considerados aspectos históricos que relacionam a tortura brasileira a congêneres estrangeiras.

A jornalista Marie-Monique Robin contou que o presidente estadunidense John Kennedy sofria de obsessão vinculada ao medo de que o comunismo dominasse o mundo e que por isso solicitou à França que enviasse aos EUA experts que tivessem atuado na Guerra da Argélia<sup>73</sup>. Tais peritos ministraram cursos a militares estadunidenses e estes atualizaram a Doutrina de Segurança Nacional definida por Truman em 1948, visando “[...] criar uma frente com a América Latina, para se preparar para uma eventual invasão ou guerra contra a União Soviética”. (ROBIN apud DUARTE-PLON, 2016, p. 129)

A DSN estadunidense é a célula mater das políticas de segurança adotadas pelos países subalternos e transfere para elas a função de proteger a propriedade privada e assegurar o desenvolvimento do capitalismo. Isto porque na tradição estadunidense a segurança nacional “[...] está estreitamente relacionada e foi dirigida, antes dos militares, por grandes grupos econômicos imbricados em um complexo militar-industrial-universitário”. Nesse arranjo, a partir de meados da década de 1940 a CIA reuniu as agências de inteligência organizadas na Segunda Guerra Mundial e iniciou

---

<sup>73</sup> Movimento de independência da Argélia do domínio francês. Estendeu-se de 1954 a 1962, após cerca de três anos de atentados contra argelinos praticados por colonos franceses de extrema-direita. Conhecida como Guerra da Argélia, teve a Frente de Libertação Nacional como principal grupo pró-independência.

ações de intervenção em vários países, sobretudo sul-americanos. Entre as ações da CIA estava a disseminação de um discurso de segurança nacional anticomunista que encobrisse os interesses de corporações privadas sediadas nos EUA. Essas corporações visavam o acesso a fontes de matérias-primas e o domínio de mercados internacionais. (FERNANDES apud DUARTE-PLON, 2016, p. 130)

O presidente Kennedy teria redesenhadado a DSN com base na experiência francesa acumulada desde a ideologia da *Action Française* até a aplicação da coerção e da tortura nas guerras de independência da Indochina (1946 a 1954) e da Argélia (1954 a 1962). A doutrina de guerra revolucionária francesa inspirou a DSN, sobretudo no que diz respeito à tese do inimigo interno segundo a qual o inimigo a ser combatido é representado por “[...] comunistas, intelectuais, operários, camponeses, líderes sindicais, estudantes e artistas, simpatizantes de ideias consideradas *subversivas*”. O inimigo interno seria especialista na guerra revolucionária, a qual era definida como “[...] doutrina de guerra exposta pelos teóricos marxistas-leninistas e explorada por movimentos revolucionários de várias tendências”. (DUARTE-PLON, 2016, p. 37-38, com destaque do original) A adesão do Brasil a essa ideologia foi assumida pelo general Breno Borges Fortes<sup>74</sup> em 1973, para quem o inimigo interno a liquidar “[...] se disfarça de sacerdote ou professor, de aluno ou camponês, de vigilante defensor da democracia ou de intelectual avançado, de piedoso ou de extremado protestante” infiltrado no campo, nas escolas, nas fábricas, em universidades e até na magistratura, sempre a serviço de um movimento comunista internacional. (FORTES apud DUARTE-PLON, 2016, p. 38)

A DSN praticada no Brasil e em outros países latino-americanos teve como primeiros alvos os partidos de orientação comunista e intelectuais vinculados à ideologia da Libertação, mesmo sendo ligados a instituições religiosas. Como fruto de experiências acumuladas pelos militares estadunidenses na operação Phoenix e pelos franceses na guerra antirrevolucionária que empreenderam na Argélia, a DSN teve no Brasil um ativo laboratório para emprego e aprimoramento. A maior contribuição brasileira foi a combinação do terror com a propaganda oficial que ao mesmo tempo encobria e justificava a atrocidade estatal perante a opinião pública.

---

<sup>74</sup> Breno Borges Fortes era comandante do Estado-Maior do Exército.

O governo foi muito eficiente na dissimulação da realidade no que chamou de guerra psicológica. Enquanto ignoravam o que se passava de verdade, os trabalhadores pobres eram ludibriados pelo discurso de que deviam trabalhar duro e aguardar seus quinhões, os quais seriam distribuídos, na linguagem usada pelo então ministro da Fazenda Delfim Neto, depois que o bolo crescesse. Restava ao proletariado sonhar enquanto “Os ricos andavam de Dodge Dart e bebiam o uísque escocês Ballantine’s [e] a classe média comprava a casa própria pelo Banco Nacional de Habitação (BNH) a prestações mensais”. Em assuntos políticos o governo “Isolou e desacreditou os grupos de esquerda, bombardeando-os, pelo rádio e pela televisão, com alertas de que eram terroristas interessados em vender o país a comunistas estrangeiros”. (MARIANO, 2003, p. 306 – 307)

O anticomunismo foi um recurso muito eficiente para o controle social, mas antes disso serviu para ampliar o mercado de armas. Isso porque EUA e França, pai e mãe da DSN, concorriam como vendedores de material bélico para o Brasil e para os demais membros da Operação Condor, assim como para outros países mundo afora. O negócio do anticomunismo prosperou de maneira impressionante. Os vendedores de armas precisavam contar com aliados nos governos nacionais, preferencialmente militares. Além dos formados pelo *War College* dos EUA, o Brasil contou em seus quadros dirigentes com diplomados pela Escola Superior de Guerra de Paris entre 1947 e 1974. Neste último grupo 52 oficiais brasileiros integraram um conjunto de alunos de 35 países diferentes. (DUARTE-PLON, 2016, p. 39 - 40) Além de armas, as escolas militares estrangeiras de elite forneceram também ditadores e torturadores.

De acordo com documento da embaixada francesa no Brasil<sup>75</sup>, o convencimento dos militares brasileiros à adesão ao movimento golpista de 1964 integrou uma estratégia de mercado para as armas francesas e foi relativamente fácil, uma vez que o exército brasileiro “tinha perdido o sentido de sua existência” pois era organizado “[...] à moda antiga, subequipado, preparado dentro de um conceito ultrapassado de proteção das fronteiras que já vê como desnecessário [...]”, consciente do fato de que

---

<sup>75</sup> Esse documento foi reportado pelo adido militar francês no Brasil, coronel Pierre Ballart, ao Ministério da Defesa da França em 8 de agosto de 1963. (DUARTE-PLON, 2016, p. 45)

não terá nunca a possibilidade de participar ativamente de um problemático conflito nuclear". (BALLART apud DUARTE-PLON, 2016, p. 37-38)

A doutrina francesa combinou-se com a DSN e estreou no Brasil na Operação Bandeirantes (OBAN)<sup>76</sup>. O mediador dessa doutrina foi o general Paul Aussaresses (1918 – 2013). Não atardou para que a especialidade de Aussaresses se tornasse conhecida. A Anistia Internacional denunciou oficialmente a existência de uma “escola superior de torturas” no Brasil no âmbito da Operação Bandeirantes. Em seu relatório a Antistia Internacional elenca os suplícios que conseguiu documentar, os quais eram presenciados por estagiários e acompanhados por médicos que integravam as equipes de instrutores:

[...] choques elétricos nos olhos, na boca, nas partes genitais (vagina, pênis e ânus); introdução de uma bastão no ânus; afogamento; injeção do “soro da verdade”<sup>77</sup>; telefone (tapa nas orelhas); pau de arara (nu, suspenso, a cabeça pendendo para baixo, braços e calcanhares atados numa barra de ferro, o preso é espancado e submetido a choques elétricos durante horas); o preso é despertado de hora em hora durante a noite; o preso era levado para um local isolado, com um capuz preto na cabeça, para simulação de fuzilamento; mulheres eram espancadas e chicoteadas em todo o corpo, inclusive nas partes genitais; privação de luz natural durante o dia e iluminação artificial durante toda a noite. [...] spots luminosos projetam nas paredes, em intervalos regulares, flashes tão fortes que chegam a cegar. Ao mesmo tempo, vários alto-falantes irradiam, ininterruptamente, gritos e barulhos diversos, sons graves e agudos. (ANISTIA INERNACIONAL apud DUARTE-PLON, 2016, p. 74)

De acordo com Leneide Duarte-Plon, Ausaresses ouviu do general Ernesto Geisel que a tradição militar francesa inspirara a ESG e dera aos estagiários da referida escola uma formação política adequada. Entretanto, Geisel teria dito também que a pressão dos EUA diminuía a influência francesa no contexto latino-americano. (DUARTE-PLON, 2016, p. 68)

---

<sup>76</sup> A OBAN foi constituída pelo governo do estado de São Paulo e pelo exército brasileiro em 1969 como centro de investigação voltado a identificar órgãos de esquerda. Financiada por empresários paulistas, a OBAN foi substituída pelo Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) em 1970.

<sup>77</sup> Coquetel de drogas que suprimiam a força de vontade dos interrogados e consequentemente a sua resistência a delatar e a discordar com afirmações indutivas feitas pelos torturadores. Sob o efeito do soro da verdade os torturados ficavam altamente sugestionáveis.

A concorrência entre França e EUA para a venda de armas para o Brasil era assunto frequente nos relatórios do adido militar francês, que mencionava a Comissão Militar Mista Brasil-Estados Unidos e queixava-se do tratamento privilegiado dado pelo governo brasileiro a oficiais estadunidenses e a oficiais brasileiros com histórico de relações com os EUA. Aussaresses sabia que militares brasileiros continuavam sendo treinados nos EUA e em escolas militares controladas por aquele país em outras regiões, como no Panamá. A influência francesa era relegada a lembranças manifestadas por oficiais brasileiros veteranos. Os mais jovens louvavam os estadunidenses por terem lhes ensinado “a eficácia”. (AUSSARESSES apud DUARTE-PLON, 2016, p. 71 – 72)

O jornal francês *Témoignage Chrétien* denunciou em 1973 que no Brasil as sessões de tortura ocorriam na presença de familiares das vítimas ou diante de outras vítimas para que tais testemunhas propagandassem o horror dos métodos e ajudassem a estabelecer um clima de terror que levasse à submissão. Esse recurso de testemunhas de supliciados foi um incremento dado pelos torturadores brasileiros às técnicas aprendidas de seus pares estadunidenses e franceses. (DUARTE-PLON, 2016, p. 75) Os opróbrios inseridos por brasileiros denotam que os oficiais e torturadores punham acento no aspecto psicológico da tortura, o que coaduna com o destaque que a guerra psicológica ganhou no Manual da ESG<sup>78</sup>.

A Lei de Segurança Nacional, instituída pelo Decreto-lei n. 898/69 no contexto do AI-5, dava cobertura à guerra total do governo contra o inimigo interno na medida em que assegurava o estado de exceção. A informação, elemento essencial da guerra psicológica, também teve especial atenção do governo brasileiro. Em junho de 1964 foi instituído o SNI voltado a desmantelar organizações contrárias ao regime. Entre 1967 e 1969 os gastos com o sistema de informação da ditadura cresceu 49,5% enquanto os gastos militares em geral cresceram 30%. (DUARTE-PLON, 2016, p. 95)

---

<sup>78</sup> A questão da guerra psicológica será aprofundada na seção “5.1.2 Uma doutrina nacional, porém importada, e seu controverso manual”.

O serviço de informação não contava apenas com equipamentos de telecomunicações e arquivos secretos<sup>79</sup>, mas incluíam a estrutura de tortura que era tida como recurso gerador de informação.

O mais destacado chefe do SNI foi o general João Baptista Figueiredo. Aussaresses o reconhecia como o intelectual que deu ao serviço uma qualidade comparável à de órgãos de inteligência da CIA e da Alemanha nazista. A expertise brasileira em torturar e manipular informações valeu ao país papel de destaque na Operação Condor, reconhecido como “[...] a matriz da Doutrina de Segurança Nacional no continente, o mais completo exemplo de autoritarismo científico a ser imitado”. (MARIANO, 2003, p. 281) O terror materializado em “[...] interrogatórios ‘coercitivos’ em centros clandestinos, o uso do soro da verdade, os desaparecimentos forçados de opositores, os esquadrões da morte, as execuções sumárias e a prática de jogar de um avião os ‘subversivos’ ou ‘terroristas’” foram aplicados no Brasil e nos países participantes da Operação Condor após comprovada eficácia na experiência dos mentores estadunidenses e franceses. (DUARTE-PLON, 2016, p. 38)

Entretanto, o Brasil não é a matriz do modelo ditatorial imposto à América Latina. O país verde e amarelo foi um grande preceptor para outras ditaduras, inclusive para a paraguaia (que era dez anos mais velha), “[...] por ter aplicado e melhor entendido a DSN como fórmula de reger os destinos da nação [e, neste particular, espelhando os] Estados Unidos, que criaram a DSN depois da II Guerra Mundial, o Brasil adotou o modelo à perfeição”. (MARIANO, 2003, p. 310)

Se inovaram no que diz respeito à propaganda, as autoridades brasileiras repetiram o *modus operandi* do terror empregado pela CIA no Projeto (ou Operação) Phoenix no Vietnã. O Projeto Phoenix incluiu sequestros, interrogatórios, tortura e assassinatos de civis vietnamitas com a justificativa de obtenção de informações. O oficial estadunidense de alta patente Vernon Walters<sup>80</sup>, experiente no comando durante

<sup>79</sup> Entre os arquivos disponíveis estava um específico da Gestapo que fora organizado pelo capitão Afonso Henrique de Miranda Correia. O oficial brasileiro permaneceu durante todo o ano de 1937 na Alemanha aprendendo com instrutores nazistas “[...] técnicas arquivísticas de organização e recuperação de informações para eliminar o comunismo”. Tais arquivos continham fichas de presos e de organizações formais e informais brasileiras e estrangeiras. (DUARTE-PLON, 2016, p. 97)

<sup>80</sup> No currículo de Vernon Walters consta sua atuação como adido militar da embaixada dos EUA no Brasil entre 1962 e 1967 quando atuou decisivamente pelo golpe civil-militar de 1964. (BANDEIRA, 2008, p. 89)

a Guerra do Vietnã, anos depois autorizou que a CIA<sup>81</sup> treinasse militares latino-americanos nos moldes da Phoenix.

Um dos braços da CIA foi a Junta Interamericana de Defesa (JID), sediada nos EUA, que declarou em 1960 que as Forças Armadas eram as instituições mais estáveis e capazes de modernizar a América Latina através do desenvolvimento econômico e social e de ações cívicas que animassem as populações das nações latino-americanas. Durante o governo de John Kennedy a JID assessorou escolas militares de países americanos na mudança do eixo da “[...] estratégia de segurança continental, com prioridade não mais na hipótese de guerra contra um inimigo externo, extracontinental (a União Soviética e a China), porém na hipótese de guerra contra o inimigo interno, i.e., a subversão”. (BANDEIRA, 2008, p. 84) Sob o pretexto de combater inimigos internos identificados como ameaça comunista, a JID assistiu a CIA em ações clandestinas voltadas à desestabilização e queda de governos democráticos. A mesma JID orientou a exportação da DSN estadunidense mediante a criação e interligação de agências de inteligência locais em vários países, como a chilena *Dirección de Inteligencia Nacional* (Dina) que abrigou os dirigentes da Operação Condor.

A Dina foi o sistema chileno encarregado da DSN após a deposição de Salvador Allende. Calcula-se que em 1974, primeiro ano de atuação da Dina, 421 pessoas foram executadas e outras 4 mil foram detidas ou sequestradas por ordem do Estado. (DINGES, 2005, p. 157) O diretor da Dina foi o general Juan Manuel Guillermo Contreras Sepúlveda, militar que mantinha ligações com a CIA estadunidense<sup>82</sup> e a quem se reconhece como criador da Operação Condor. (DINGES, 2005, p. 157) Contreras

Criou a Escola de Inteligência Nacional como um curso avançado para oficiais e colocou o chefe de operações da Dina, coronel Pedro Espinoza, na direção do estabelecimento. Com sua ligação direta com as operações da Dina, a escola não fornecia instrução abstrata. Criada à semelhança da

---

<sup>81</sup> A CIA foi instalada no governo de Harry Truman para substituir o *Office of Strategic Services*. Por meio desse escritório o governo dos EUA protegeu e recrutou milhares de oficiais nazistas após a Segunda Guerra Mundial. Refutando o chamado “jogo limpo” nas relações internacionais, a CIA promoveu ações clandestinas e secretas para “[...] influenciar governos estrangeiros, eventos, organizações ou pessoas em apoio à política exterior dos Estados Unidos, conduzidas de tal maneira que o envolvimento do governo americano não aparecesse”. (BANDEIRA, 2008, p. 82 – 83)

<sup>82</sup> Desde 1975 Contreras recebia entre 5 mil e 10 mil dólares mensais estando, portanto, ainda que informalmente, na “folha de pagamento da CIA”. (DINGES, 2005, p. 160)

Escola Nacional de Informação (ESNI) – poderoso anexo do serviço de Inteligência do Brasil (Serviço Nacional de Informações, SNI) -, a nova escola de Contreras colocou os oficiais em contato direto com as operações repressivas e usou-os como equipe de investigação do império crescente da Dina. (DINGES, 2005, p. 158)

A aliança do Condor contou em sua gênese com os instintos agressivos dos líderes militares que se viam diante de um conflito de âmbito mundial. Mais do que uma guerra de tropas irregulares extinguindo levantes ocasionais de guerrilha, o eixo do Cone Sul estava equipado para projetar seu poder no exterior, para criar uma “capacidade extraterritorial”. As forças então unidas a fim de preservar o “modo de vida ocidental”, vagamente definido, estavam preparadas para ir até as capitais europeias e norte-americanas com o objetivo de extirpar as células subversivas que aqueles governos, suavizados pela democracia, não se mostravam dispostos a erradicar. (DINGES, 2005, p. 191) Sobre o modo de vida ocidental usado como um dos símbolos da DSN, as palavras de Contreras na conferência que originou a Operação Condor<sup>83</sup> também foram vagas:

A subversão, desde já há alguns anos, está presente em nosso continente, amparada por concepções político-econômicas que são fundamentalmente contrárias à história, à filosofia, à religião e aos costumes dos países do nosso hemisfério. Esta situação descrita não reconhece fronteiras, nem países, e a infiltração penetra em todos os níveis da vida nacional. (CONTRERAS apud MARIANO, 2008, p. 19)

Sob o pretexto de empreender uma guerra interna contra o que se convencionou chamar entre os círculos militares e grupos conservadores de extrema-direita de ameaça comunista, as ditaduras militares da Argentina, do Chile, do Uruguai, do Paraguai, da Bolívia e do Brasil integraram a Operação Condor. Tal organização tinha caráter secreto e multinacional e empregava o terrorismo de estado com “[...] permissão para prender, torturar, matar e ocultar cadáveres”. Fronteiras geográficas e políticas foram derrubadas e tratados de proteção e regras de direito internacional

---

<sup>83</sup> Em Santiago do Chile, entre 25 de novembro e 1º de dezembro de 1975. Nilson Mariano explica que “Por sugestão do Uruguai, o nome dado à organização, Condor, foi uma homenagem ao Chile, país anfitrião. O condor é uma das insígnias do brasão chileno. (MARIANO, 2003, p. 21)

foram abolidos no Cone Sul americano. Além de guerrilheiros e militantes marxistas, também foram apanhados pelas forças repressivas consorciadas “[...] ex-presidentes, ministros, parlamentares, generais legalistas, sindicalistas, estudantes, intelectuais. Enfim, todos que ousassem discordar”. (MARIANO, 2003, p. 17 - 18)

As ditaduras do Cone Sul atuaram no âmbito da Operação Condor em rede. Nas três fases que compuseram a Operação Condor, os órgãos ditoriais organizaram um vasto banco de dados sobre os que consideravam subversivos, executaram ativistas de esquerda localizados nos países sul-americanos e eliminaram oponentes que se encontravam nos EUA e na Europa. Para tanto, “Promoveram conferências de inteligência, fizeram espionagens conjuntas, trocaram prisioneiros, falsificaram documentos de identidade, agiram nos países limítrofes”. (MARIANO, 2003, p. 18-19)

A organização e os números da Operação Condor são assustadores. Entre 1960 e 1980 milhares de oficiais do Cone Sul foram treinados na Escola das Américas do Exército dos EUA, localizada no Panamá. Sobretudo em nível de pós-graduação ensinava-se como soldados latino-americanos deviam lutar contra seus próprios povos usando “suborno, chantagem, ameaças à família, prisão e tortura”. O motivo era o combate a comunistas e opositores políticos. Estima-se que dos aproximadamente 60 mil alunos da Escola das Américas 1.031 eram argentinos, 1.020 eram uruguaios, 741 eram paraguaios e 450 eram brasileiros (dos quais 299 foram identificados pelo grupo Tortura Nunca Mais, do Rio de Janeiro, e destes ao menos 21 foram reconhecidos como torturadores), entre outros. (MARIANO, 2003, p. 33)

Sob orientação direta do general Vernon Walters, já então vice-diretor da CIA, e com mediação do Departamento de Estado dos EUA, em 1975 Contreras encontrou-se com congressistas estadunidenses que eram críticos do regime ditatorial chileno a fim de persuadi-los a apoiar o presidente general Augusto Pinochet mediante suborno de dois milhões de dólares anuais para cada um. O próprio Contreras, mais tarde, afirmou que essa ação ocorreu no bojo da salvaguarda da ditadura chilena pelos EUA que inclusive evitaram a expulsão do Chile pela Organização das Nações Unidas (ONU). (DINGES, 2005, p. 161-162)

Vernon Walters, um dos comandantes da Operação Phoenix no Vietnã e adido militar que cumpriu a função de mediar a organização do golpe de 1964 no Brasil, foi o funcionário do governo estadunidense destacado para mediar as relações dos EUA com Pinochet. Seu superior direto era o então diretor da CIA George Bush. Do lado chileno era Contreras quem tinha poderes para tais tratamentos. Por meio de ambos, os acordos e arranjos ocorriam e posteriormente ganhavam formalidade através dos órgãos que eles coordenavam: respectivamente a CIA e a Dina. Em documento da CIA de 1976 lê-se que

A Operação Condor é o nome-chave para a recollecção, o intercâmbio e o armazenamento de informação secreta relativa aos denominados esquerdistas, comunistas e marxistas. Estabeleceu a cooperação entre os serviços de inteligência da América do Sul com o propósito de eliminar as atividades terroristas na região. (CIA apud MARIANO, 2003, p. 18)

Em meio a reuniões, almoços e conversas privadas, além de outros meios de contato a distância, Walters instruía Contreras a instalar um sistema para, em nome da DSN, espionar, perseguir, prender, torturar e eliminar opositores ao regime chileno. Foi, portanto, com apoio e direção dos EUA que a Operação Condor, como expansão internacional da Dina, foi montada e espraiou-se pelo Cone Sul americano. Vernon autorizou a CIA a treinar membros da Dina para fins de segurança nacional. O coronel da Força Aérea chilena, Mário Jahn, vice-diretor da Dina, afirmou que “[...] os norte-americanos estavam ajudando por meio do Brasil” e que “[...] o treinamento da CIA era fornecido por meio do Brasil, e que o Brasil era o ‘canal’ pelo qual os agentes da Dina aprendiam as técnicas interrogatórias e tortura”. (DINGES, 2005, p. 166 – 167, com destaque do original)

O jornalista John Dinges foi preso várias vezes no Chile sob a ditadura de Pinochet. Ele descreve resumidamente o ambiente a que foi exposto em meados da década de 1970:

Enforcamentos, afogamentos, asfixia, surras, estupros e execuções falsas constituíam variações na rotina básica. Alguns prisioneiros eram atropelados por caminhões. Esse era o horror da vida real com suor, cheiros e gritos,

ossos se quebrando e o jorro de todo tipo de efluxo humano. (DINGES, 2005, p. 156)

Essa cena horrível da prática chilena de tortura reproduzia o que já há quase uma década se praticava no Brasil, onde

Os porões dos interrogatórios pareciam matadouros – corpos cheios de hematomas se contorcendo no chão, rostos inchados, olhares incrédulos, coágulos de sangue cobrindo os dentes, gemidos de dor, soluços. As torturas iam dos choques elétricos à especialidade brasileira: o pau-de-arara. Tudo entremeado a outros flagelos, como introdução de mangueiras de água na boca ou no ânus, espancamento com porretes ou palmatórias de borracha. (MARIANO, 2003, p. 289)

Ao retratar a tortura praticada na Operação Condor, Nilson Mariano menciona uma outra referência de terror, o nazismo, afirmando que “Nessas sucursais do inferno operaram verdugos adestrados por veteranos nazistas e depois por agentes norte-americanos especializados em anticomunismo”. (MARIANO, 2003, p. 32)

Os meios de tortura desenvolvidos e aplicados pelos estadunidenses na Operação Phoenix, combinados com as práticas de suplício francesas empregadas na Argélia e na Indochina e aprimoradas com recurso ao terror psicológico inserido por peritos brasileiros eram usados à larga no contexto do terror de estado chileno e no âmbito dos demais países integrantes da Operação Condor.

### *5.1.2 Uma doutrina nacional, porém importada, e seu controverso manual*

As origens da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) não são encontradas entre políticos e militares brasileiros, mas entre a intelectualidade orgânica ao capital-imperialismo estadunidense, uma vez que se constituiu como um dos elementos mais importantes do *corpus* ideológico da guerra fria. Logo, contraditoriamente os fundamentos da DSN não são nacionais, mas estrangeiros, tendo sido disseminados pelo *National War College*, a célula mater da Escola Superior de Guerra, sob a alegação de que desvios nas políticas dos países subalternos do bloco capitalista deviam ser consideradas como ameaças à segurança nacional dos EUA,

independentemente de sê-lo aos seus próprios povos. O *National War College* foi fundado em 1946 e recebeu militares dos países do bloco capitalista para formação ideológica e técnica com a missão de adequarem o ocidente à ordem imperialista. Portanto, a formulação e a instalação da DSN ocorreu conforme a tradição das doutrinas invasivas estadunidenses que reclamavam o direito aos EUA de intervir em qualquer país do mundo sob a alegação de salvaguardar a democracia e cumprir um suposto destino de guiar a humanidade.

A formulação da DSN no Brasil teve o general Golbery do Souto e Silva, que estagiou no *National War College*, como o seu principal intelectual. O trabalho contou também com a participação de segmentos integristas católicos (ALVES, 1989, p. 33) Contingentes formados sob uma orientação católica tradicional consideram que apenas as verdades religiosas são legítimas “[...] já que situam a origem dos fatos humanos fora do homem, numa vontade suprema que tudo abarca e tudo julga, e definem o que é certo e o que é errado à luz de uma concepção semítica do bem e do mal”, alheias às determinações materiais do devir histórico. (GRAMSCI, 2004, p. 64) Contudo, se a DSN encontrou na via religiosa importante canal de divulgação e de aceitação graças à forte presença do catolicismo junto à população e à capilaridade da rede de comunicação eclesial no Brasil e na América Latina, teve também resistência nos meios religiosos. Na Terceira Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano realizada na cidade mexicana de Puebla em 1979 o Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM) denunciou que a DSN, que justificava a Operação Condor, fortalecia “o abuso do poder e a violação dos direitos humanos” observando, inclusive, que os comandantes e os operadores da DSN “[...] pretendem proteger suas atitudes com uma profissão de fé cristã, que é, contudo, subjetiva”. (CELAM, 1985, p. 72) De acordo com o CELAM, a DSN se impõe em nível continental “[...] vinculada a um determinado modelo econômico-político, de características elitistas e verticalistas, que suprime a participação ampla do povo nas decisões políticas” e pretende justificar-se “[...] como doutrina defensora da civilização ocidental cristã”. (CELAM, 1985, p. 175)

Segundo o CELAM a DSN opera segundo uma visão estatista do homem submetendo os indivíduos em nome de uma guerra total e constante que exige ações violentas do estado em conflitos de ordem cultural, social, política e econômica e

impõe “[...] a tutela do povo por elites de poder, militares e políticas, e conduz a uma acentuada desigualdade de participação nos resultados do desenvolvimento”. (CELAM, 1985, p. 175) A guerra total e permanente da DSN prima pelo desenvolvimento econômico e pelo potencial bélico e limita as liberdades individuais ao mesmo tempo em que ignora as necessidades das “massas abandonadas” e institucionaliza a insegurança. (CELAM, 1985, p. 126) Essa institucionalização da insegurança se impõe por meio de “[...] atentados à liberdade de opinião, à liberdade religiosa, à integridade física. Assassinatos, desaparecimentos, prisões arbitrárias, atos de terrorismo, sequestros, torturas disseminadas por todo o Continente, demonstram uma total falta de respeito pela dignidade da pessoa humana”. (CELAM, 1985, p. 297)

No Brasil a DSN foi organizada na Escola Superior de Guerra (ESG), fundada em 1949 por meio da Lei n. 785, sancionada pelo presidente Eurico Dutra, para atuar como instituto de altos estudos, pesquisas e formação “[...] destinado a desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários para o exercício das funções de direção e para o planejamento da segurança nacional”. (BRASIL, 1949a)

O Decreto n. 27.264/49 estabeleceu o Regulamento da Escola Superior de Guerra (ESG)<sup>84</sup>. Segundo esse documento normativo a ESG admitiria “Oficiais de comprovada experiência e aptidão, pertencentes às Forças Armadas do País” e “Civis de notável competência e de atuação destacada na formulação ou execução da política nacional, principalmente a exterior”. Cabe à ESG, segundo o decreto, estudar “problemas” divididos em “assuntos nacionais”, “assuntos internacionais” e “assuntos militares”. (BRASIL, 1949b)

Como assuntos nacionais são citados “problemas básicos que interessam ao desenvolvimento do potencial nacional”; como assuntos internacionais elenca-se a “[...] política exterior e sua coordenação com as necessidades da segurança nacional”, tendências mundiais e problemas internacionais com atenção para “[...] os referentes ao hemisfério ocidental”; finalmente, os assuntos militares abrangem o emprego de forças combinadas, o valor das forças armadas “[...] necessárias à execução da política

---

<sup>84</sup> O histórico institucional da ESG e sua vinculação com o ideário nacionalista e autoritário enraizado no início do século XX é abordado por Douglas Biagio Puglia em sua tese de doutorado intitulada “As ideias políticas como alicerce: os padrinhos do Brasil e a formação da Escola Superior de Guerra (1949-1954)”. (PUGLIA, 2012, p. 65-70) O mesmo autor enfoca as relações entre a ESG e representantes da elite civil em sua dissertação de mestrado, cujo título é “ADESG: Elites civis locais e projeto político”. (PUGLIA, 2006)

nacional na paz e na guerra”, o “planejamento estratégico” e a “mobilização nacional”. (BRASIL, 1949b)

Em termos operacionais o Decreto n. 27.264/49 determina que a ESG ocupe-se dos assuntos nacionais, internacionais e militares visando à segurança nacional empregando “Um método de análise e interpretação dos fatores políticos, econômicos, diplomáticos e militares que condicionam o conceito estratégico”. É atribuição da ESG, também, promover “Um ambiente de ampla compreensão entre os grupos nela representados, de forma a desenvolver o hábito de trabalho em conjunto e de colaboração interdepartamental”. Finalmente, o decreto determina que cabe à ESG definir e pautar-se por “Um conceito amplo e objetivo de segurança nacional que sirva de base à coordenação das ações de todos os órgãos, civis e militares, responsáveis pelo desenvolvimento do potencial e pela segurança do País”. (BRASIL, 1949b)

A conjugação dessas responsabilidades visa o desenvolvimento nacional centrado no homem, na terra e nas instituições. A ESG entende o desenvolvimento do homem como um permanente processo de aperfeiçoamento físico, intelectual e espiritual para que “[...] comungando com as aspirações nacionais, possa participar da formação de uma sociedade cada vez mais evoluída e aproveitar-se dos benefícios por ela proporcionados”. O desenvolvimento da terra prevê a transformação de matérias-primas e o aumento da produção agrícola e pecuária mediante o “[...] estabelecimento de infra-estrutura viária, energética, de comunicações, etc. [e a] adoção de medidas que assegurem e fortaleçam a integridade territorial”. Finalmente, o desenvolvimento das instituições diz respeito ao incremento qualitativo e quantitativo institucional nas áreas “[...] políticas, econômicas, psicossociais e militares, adequando-as à complexidade e ao volume de encargos gerados pela própria evolução e, sobretudo, capacitando-as a dar continuidade ao processo de desenvolvimento nacional”. (EMFA, 1975, p. 335 – 336) Como se percebe, no conceito de desenvolvimento da ESG aglutinam-se perspectivas pedagógicas voltadas à formação física, intelectual e espiritual de tipos adequados às diretrizes do regime implantado em 1964, as quais devem ser salvaguardadas mediante o fortalecimento das instituições oficiais e favorecedoras antes do desenvolvimento econômico agrário (majoritariamente nacional) e posteriormente do desenvolvimento industrial (predominantemente

estrangeiro) por meios desenvolvimentistas (garantia de infraestrutura geral para produção, transformação e escoamento de mercadorias). Ao mesmo tempo em que o conceito de desenvolvimento sintetizado pela ESG favorece o funcionamento do regime civil-militar, serve também aos planos estrangeiros de expansão capitalista.

A ESG se constituiu como uma instituição independente do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, sendo vinculada diretamente ao Estado Maior das Forças Armadas. (COMBLIN, 1978, p. 175) Esse caráter independente da ESG deve ter servido para, mais do que prevenir possíveis oposições entre militares quanto à presença de civis entre os quadros em formação pela escola, dotá-la de autonomia em âmbito brasileiro para servir à formação de elites políticas e empresariais não pertencentes às fileiras militares conforme os planos internacionais de hegemonia capitalista. Uma vez como órgão hierarquicamente superior às três forças armadas, a ESG se impunha fortemente à resistência dos nacionalistas.

Na prática a ESG correspondeu ao projeto de unificação da doutrina imperialista em sua forma necessária para o contexto da guerra fria. Fundadores e lideranças militares e civis da ESG receberam formação no *National War College* segundo um projeto pedagógico que conciliava os conceitos de estratégia e de guerra fria com “[...] ênfase para a interpenetração de fatores políticos, econômicos, filosóficos e militares na formação da política de segurança nacional, passando-se a dar crescente prioridade ao adestramento em teoria do desenvolvimento”. (ALVES, 1989, p. 24) A ESG aplicou os fundamentos da DSN estadunidense à realidade brasileira e se constituiu como importante órgão formador da intelectualidade conservadora brasileira<sup>85</sup>. O desenvolvimentismo, portanto, no contexto do pensamento modernizante-conservador da segunda metade do século XX cumpriu princípios presentes na DSN e gestados na relação *National War College / ESG*.

Para Dreifuss, ao reproduzir o maniqueísmo da guerra fria a ESG

[...] encorajou dentro das Forças Armadas normas de desenvolvimento associado a valores empresariais, ou seja, um crescimento cujo curso

---

<sup>85</sup> Entre 1950 e 1967 a ESG graduou 1267 pessoas, sendo metade delas formada por civis. Entre os formados contam-se [...] 599 altos oficiais militares, 224 industriais, 200 ministros de estado e burocratas de primeiro escalão, 97 diretores de órgãos governamentais, 39 parlamentares, 23 juízes federais e estaduais e 107 tecnocratas”. (STEPAN apud ALVES, 1989, p. 24)

industrial foi traçado por multinacionais e um Estado guiado por razões técnicas e não políticas. Este Estado seria estável por intermédio do autoritarismo político incorporado na Doutrina de Segurança Nacional. (DREIFUSS, 1981, p. 79)

A ideologia da ESG favoreceu a “[...] aceitação de premissas sociais, econômicas e políticas que raramente se faziam explícitas. Além de uma visão estática de uma sociedade eternamente dividida entre elite e massas”. (DREIFUSS, 1981, p. 79)

Se por um lado os intelectuais da ESG serviam de referência para a grande estratégia de desenvolvimento, por outro lado representantes de vários segmentos da sociedade civil não vinculados diretamente à ESG atualizavam-nos sobre questões nacionais e participavam dos planejamentos mais específicos. Entre esses, muitos eram empresários que proporcionavam

[...] seminários e conferências para as “elites” da Escola Superior de Guerra, em associações comerciais e industriais, clubes sociais de prestígio e centros culturais e, finalmente, através da criação de organizações de ação que se tornaram os focos de suas atividades ideológicas. (DREIFUSS, 1981, p. 74, com destaque do original)

As organizações de ação civil que mais contribuíram para a ideologia da DSN foram o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) fundado em 1959 e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) fundado em 1961. Ambos contaram com recursos financeiros de empresas privadas, de associações do laicato cristão conservador, de associações profissionais e principalmente do governo estadunidense. Aparelhada pelo complexo IBAD/IPES/ESG e órgãos menores agregados, sob direção e financiamento estadunidense, a DSN mobilizou desde altos empresários até donas de casa em torno de um propagandeado modo de vida que seria materialmente vantajoso e moralmente correto, estribado no desenvolvimento capitalista e na ideologia anticomunista - apresentado como típico modo de vida ocidental em bases cívicas e religiosas.

René Armand Dreifuss afirma que o grupo dos intelectuais orgânicos do bloco econômico marcado pela hegemonia do capital multinacional incluiu tecnoeempresários (membros de diretorias de corporações multinacionais bem como diretores e proprietários com interesses associados, inclusive com qualificação profissional), tecno-burocratas (administradores, técnicos e executivos de empresas privadas e de estatais) e oficiais militares. (DREIFUSS, 1981, p. 71) Esses intelectuais tiveram importante papel formador tanto de lideranças conservadoras que atuaram diretamente com o objetivo de derrocar a democracia e perspectivas populares de organização política quanto de parcelas mais humildes da população.

A ação formadora da ESG contou com importante componente moral enredado em discurso de formação nacionalista. De acordo com Puglia, a ESG impunha como desejo da nação brasileira uma perspectiva de organização social que na verdade era a expressão do seu próprio projeto institucional. E tal projeto, por seu turno, espelhava a ideologia imperialista exarada pelos formadores estadunidenses dos quadros da ESG. Nessa imposição Puglia identifica uma confusão conceitual estrategicamente explorada entre nação e Estado, pois “[...] o conceito de nação não possui uma forma concreta em que se apoiar, e o Estado passa a tomar este lugar. Logo, ao se falar em nação, ou ao se pensar na grandeza de uma nação, estaria se pensando no Estado”. (PUGLIA, 2012, p. 60) Sendo os militares os mandatários do Estado, o conceito de nação se confundiria com a figura deles e das suas alegadas virtudes técnicas, intelectuais e morais. Porém, os militares não detinham exclusivismo nessa representação, uma vez que lideranças civis formadas pela ESG se apresentavam como portadores das mesmas virtudes. Para Puglia o projeto comum de militares e civis pertencentes a uma elite dirigente se revela pela produção textual dos cursos ofertados pela ESG e expõe que o anticomunismo dava a tônica do que se denominou como Moral Nacional. Segundo autor,

A moral corresponderia à própria vontade de que a população teria para suplantar os seus problemas, independente das dificuldades e obstáculos a que se opunham. A vontade de superá-los seria maior, caso a população estivesse com o moral elevado. A moral nacional não corresponderia simplesmente a um valor de uso no qual se notaria a perseverança da sociedade frente a um objetivo, era uma maneira de demonstrar-se, também,

uma afinidade para com os símbolos nacionais, ou melhor, uma forte crença nos valores nacionais. (PUGLIA, 2006, p. 82)

A vinculação ideológica entre militares e a parcela empresarial da sociedade civil, em um arranjo de serviço do Estado ao capital internacional, é denunciado por Daniela Moura Rocha de Souza. Segundo a autora, algumas turmas de cursistas da ESG

[...] eram levadas já nos finais da década de 1950 para treinamento nos Estados Unidos, onde passavam por uma rigorosa política de doutrinação ideológica, incorporando em solo brasileiro as ideias dominantes do cenário internacional da Guerra Fria. A ESG encorajou dentro das Forças Armadas normas de desenvolvimento, associadas a valores empresariais evitando e excluindo qualquer transformação de nível estrutural. (SOUZA, 2016, p. 80)

Com o objetivo de moldar a opinião pública e compartilhar o poder político sem necessitar recorrer exclusivamente aos usuais *lobbies* e a outras práticas comuns de influência, os intelectuais diretamente ligados à classe empresarial e outros representantes da classe média conservadora fundaram o IBAD. Voltado à ação política e ideológica o IBAD foi denunciado como um dos principais braços da CIA voltados à luta anticomunista no Brasil e em outros países da América do Sul (AGEE apud DREIFUSS, 1981, p. 102), inclusive com ligação com a *Opus Dei*. A perspectiva integrista opusdeísta influenciava a determinação dos perfis a serem formados através da propaganda oficial.<sup>86</sup> As mensagens do IBAD atingiam grande parcela da população através da ala mais conservadora do clero brasileiro<sup>87</sup>. Integravam o complexo encabeçado pelo IBAD várias autoridades eclesiásticas e líderes leigos regionais de grande atividade em meios religiosos. (DREIFUSS, 1981, p. 103) Ostentando uníssonos um discurso de promoção da democracia, religiosos e leigos civis e militares

---

<sup>86</sup> A ação integrista católica por meio da Opus Dei e da TFP é enfocada no subcapítulo “6.2 O INTEGRISMO CATÓLICO E SEU ANTÍPODA”.

<sup>87</sup> Entre as lideranças religiosas estava o padre Leopoldo Beltrano que destacava-se como organizador das chamadas marchas religiosas de 1964, as quais contribuíram para o golpe civil-militar imposto naquele ano. (DREIFUSS, 1981, p. 103)

ocuparam espaços destacados nos meios de comunicação desde o início da década de 1960.

O conteúdo e as estratégias do assalto conservador e capitalista eram definidos e disseminados entre uma elite intelectual organizada. Os intelectuais orgânicos às corporações multinacionais<sup>88</sup> circulavam pela ESG como cursistas mas principalmente como ministrantes de cursos e palestrantes, o que revela que a ESG, no contexto da investida imperialista capitalista, constituiu-se como espaço de formação de militares por civis do alto empresariado estrangeiro e brasileiro.

Os intelectuais formadores da elite dirigente brasileira agiam conforme os interesses de segmentos da sociedade civil, notadamente de corporações multinacionais. Via ESG, influenciavam políticos e outras lideranças brasileiras assegurando a hegemonia capitalista, tanto que dados de 1969 comprovam o sucesso desse arranjo diretor: companhias internacionais haviam se apropriado da economia brasileira de tal maneira que controlavam

[...] 37,7% da indústria do aço, 38% da indústria metalúrgica, 75,9% dos produtos químicos e derivados do petróleo, 81,5% da borracha, 60,9% das máquinas, motores e equipamentos industriais, 100% dos automóveis e caminhões, 77,5% de peças e acessórios para veículos, 39,8% da construção naval, 71,4% do material para construção de rodovias, 78,8% dos móveis de aço e equipamentos para escritório, 49,1% dos aparelhos eletrodomésticos, 37,1% do couro e peles, 55,1% dos produtos alimentícios, 47% das bebidas, 90,6% do fumo, 94,1% dos produtos farmacêuticos, 41% dos perfumes e cosméticos, e 29,3% da indústria têxtil. (NEWFARMER & MUELLER apud DREIFUSS, 1981, p. 62)

Orgânico ao IBAD por meio do emprego compartilhado de pessoal e da sustentação financeira em fontes comuns, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) foi fundado em 1961 e participou da estratégia de desestabilização do governo de João Goulart. Assim como o IBAD, o IPES interagia com “[...] os escritórios técnicos, os militares da ESG e os empresários multinacionais e associados”.

---

<sup>88</sup> Entre as corporações mais conhecidas a que tais intelectuais eram orgânicos cita-se: Kibon S.A., White Martins S.A., Sherwin Williams do Brasil S.A., Coca-Cola Co., Companhia Mineira de Cimento Portland S.A., Refinaria e Companhia de Petróleo Ipiranga S.A., RHODIA Indústria Química e Têxteis S.A., Siderúrgica Belgo-Mineira, Cruzeiro do Sul/Panair, Lojas Mesbla, Brinquedos Bandeirante S.A., Pirelli S.A. e outras. (DREIFUSS, 1981, p. 108-110)

(DREIFUSS, 1981, p. 104) O IPES foi presidido pelo general Golbery do Couto e Silva que fazia a ponte entre os órgãos civis e militares. Portanto, Golbery dirigiu o complexo formado por organizações voltadas à garantia da hegemonia do capital multinacional pela sua tríade operacional mais aparente: o IBAD, o IPES e a ESG, os quais reuniam a elite responsável pela condução de todo o povo segundo os valores, interesses e aspirações presentes nos Objetivos Nacionais (EMFA, 1975, p. 40). A respeito da organicidade em torno dos Objetivos Nacionais, o general Golbery transpareceu fundamentos smithianos quando afirmou que uma articulação entre interesses particulares resulta em interesses gerais, uma vez que nenhum objetivo deve

[...] ser inferido dos outros, assegurando assim o mais alto grau de independência lógica, mesmo reconhecendo a inter-relação resultante de suas origens comuns no que se refere a concepção e formulação (interdependência genética) e o propósito integrado geral que todos eles objetivam (interdependência teleológica). (SILVA apud DREIFUSS, 1981, p. 111 - 112)

Com vida mais curta, o IBAD foi dissolvido em 1963 por ordem judicial após uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) ter investigado as nebulosas origens estrangeiras (sobretudo estadunidenses) do seu financiamento. Com o fim do IBAD<sup>89</sup>, o IPES assumiu suas funções até 1972 quando foi desativado<sup>90</sup>.

O Manual Básico (MB) da ESG é um dos principais recursos da DSN uma vez que seus conteúdos serviram à formação cívico-religiosa que integrou tal doutrina. Portanto, o MB possui um caráter político-pedagógico que extrapolou o mero treinamento militar abrangendo também a base axiológica tradicional que caracterizou os operadores da ideologia da segurança nacional no contexto do golpe e da ditadura civil-militar brasileira iniciada em 1964. Do extenso MB da ESG interessam para os objetivos desta tese o modelo de civismo nele contido e a sua defesa da religião cristã

---

<sup>89</sup> Importa registrar que mesmo após o fim do IBAD membros daquele instituto continuaram ativos em cargos dos poderes legislativo e executivo sustentando de outras maneiras a sua ideologia e o seu projeto.

<sup>90</sup> A desativação do IPES ocorreu no contexto de consolidação da ditadura brasileira. Infere-se que a maior centralização do poder nas mãos dos generais presidentes dispensou o suporte civil até então fornecido pelo IPES.

tradicional enredados em tentativas de desqualificar o marxismo e o materialismo histórico.

O referido manual emprega comentários de cunho religioso ao se referir ao marxismo, como a emblemática afirmação de que entre os “dogmas” marxistas estaria o da “[...] implacável perseguição religiosa e o enfraquecimento da família tradicional”. (EMFA, 1975, p. 35)

Sem argumentos consistentes contra o materialismo, os intelectuais da ESG procuram incrementar um discurso religioso ora tácito, ora evidente, contrário ao ateísmo como se este fosse a própria expressão do materialismo. Afirma, por exemplo, que o ateísmo é um dos seus traços fundamentais e que para ele “[...] a religião é simples alienação, que procura no sobrenatural uma felicidade ilusória, que é preciso extirpar, substituindo-a por uma felicidade real”. (EMFA, 1975, p. 354) Citando o evolucionismo biológico de Charles Darwin como referência do materialismo, o MB da ESG argumenta que

No mundo que se cria a si mesmo, não há necessidade de um Criador. A geração espontânea, disse Marx, é a única refutação prática à teoria da Criação. Mas é de se indagar onde estaria essa força misteriosa, que por si mesma geraria todo o Universo. (EMFA, 1975, p. 356)

Como se percebe no excerto acima, o MB da ESG atribui afirmações a Marx de forma descontextualizada e aligeirada, passeando por temas que são próprios da filosofia pré-socrática e da teologia objetivando detratar uma perspectiva política moderna. A desqualificação do ateísmo se apresenta como uma ação estratégica para refutar o próprio materialismo histórico e a perspectiva política a que ele se vincula, o comunismo. Ao asseverar que “O objetivo do Marxismo é a transformação revolucionária do mundo e não a submissão do homem a entidades supraterrenas”, sem sequer cogitar que a existência de tais entidades supraterrenas seria uma suposição, o MB da ESG assume uma profissão de fé religiosa. Embora não assuma o catolicismo como identidade própria, a ESG acolhe a crença no sobrenatural como traço anti-materialista e, por extensão, anti-marxista e anti-comunista. Aliás, afirma o Manual que diante da questão fundamental sobre a existência de algum deus criador e

da origem do próprio universo os marxistas respondem “[...] colocando a origem do movimento na própria contradição, que se acha no **coração mesmo das coisas**”. (EMFA, 1975, p. 356, com destaque do original) Ainda sobre o movimento que caracteriza a dialética materialista, o MB da ESG parece confrontá-lo com o complexo criador teorizado por São Tomás de Aquino a partir de Aristóteles para quem há um primeiro motor independente e portanto não movido. Diz o MB da ESG que para os materialistas “O movimento é autônomo e não depende de um primeiro movente imóvel. Ele tem em si mesmo a sua propulsão”. (EMFA 1975, p. 354) Essa autonomia que o MB da ESG relaciona às “coisas” como estranhas aos homens e em detrimento de algum primeiro movente imóvel facilmente identificado com a divindade, não se encontra nas obras de Marx e Engels, uma vez que para esses pensadores são os “homens realmente ativos” em seu “processo real de vida” (MARX e ENGELS, 2014, p. 31) e não as coisas ou os deuses que movem a história. Se fosse como afirmam os intelectuais da ESG caberia à humanidade a absoluta passividade diante das coisas, situação esta que impediria a própria prática do trabalho.

Observa-se que uma das premissas do materialismo histórico é de fato a inexistência de qualquer divindade ou de seres sobrenaturais em geral. (NOVACK, 2015, p. 32) Todavia, quando comentários desse teor são inseridos em documentos oficiais voltados à formação de numerosos quadros para as Forças Armadas e sem qualquer referência a estudos suficientemente aprofundados sobre o tema abre-se a possibilidade de que tais afirmações cumpram a função de simplesmente retratar.

Como corolário afirma o MB da ESG que as teorias de Marx e Engels são “[...] simples jogo de palavras, que nada demonstra. Mas aqui reside precisamente um dos suportes basilares da doutrina: a lei dos opostos é a própria dialética, a luta de classes”. (EMFA, 1975, p. 356) Revela-se na síntese apresentada pelo MB da ESG um esforço para retratar Marx, o marxismo, o materialismo e a dialética de uma só vez visando estrategicamente reforçar o senso comum. Coroa a contradição do MB da ESG neste particular o fato de que a dialética não é a luta de classes, mas que a luta de classes é dialética. Ademais, se o marxismo afirmasse, como diz o MB da ESG, que todo movimento encontra-se “no coração mesmo das coisas” seria impossível aos homens, estando estes submissos às coisas, empreender a luta de classes. Se o MB da ESG

precisava de uma perspectiva filosófica para combater acusando-a de pregar alguma passividade dos homens frente à natureza devia ter escolhido como alvo o inatismo próprio das teorias de Adam Smith (SMITH, 1981a, p. 31) e de Frederick Taylor (TAYLOR, 1976, p. 29).

Após incorrer em toda sorte de contradições, os intelectuais da ESG procuram apontar o que chamam de “incoerências do marxismo” a começar pela tão debatida questão do economicismo. Para eles é decorrente do pensamento de Marx que “[...] o modo de produção condiciona o processo da consciência coletiva, ou por outras palavras, o fator econômico condiciona todo o processo social. Seria o primado econômico sobre os demais fatores”. (EMFA, 1975, p. 356) Criticando o que considera como uma contradição do marxismo, o MB da ESG sustenta que “[...] o Marxismo põe de lado outras forças sociais que podem condicionar ou influenciar o fenômeno político, como a História o demonstra (a religião, a cultura, etc.)”. (EMFA, 1975, p. 357) A atenção dada por Marx à religião, apontada pelos próprios acusadores, bastaria para demover dos intelectuais da ESG a sua concepção economicista do pensamento marxiano. Some-se a isso que nas obras de Marx e Engels o movimento do real só pode ser compreendido mediante a consideração do Direito, da Filosofia, da Política e do Estado, entre outros, na composição da dinâmica totalidade do real.

Mas uma crítica consistente depende de conhecimento suficientemente aprofundado sobre o objeto que se critica. Não é o caso dos intelectuais da ESG sobre o marxismo, particularmente sobre a dialética. Afirma-se no MB da ESG que segundo os próprios marxistas a dialética histórica “interromper-se-á” de forma “brusca” dando lugar a uma ordem igualitária “para todo o sempre” se a luta de classes for ao final vencida pelo proletariado. Essa afirmação, inexistente no pensamento marxiano, é qualificado como um “ideal mítico” componente do “messianismo da doutrina”. Essa crítica rasa se deve à concepção dualista do pensamento que se mostra predominante na perspectiva educacional da ESG: “Formada a síntese (burguesia), criará ela, dialeticamente, necessariamente, as forças de sua destruição, para que vença a antítese (o proletariado)”. (EMFA, 1975, p. 357) Segundo essa explicação é possível haver uma imposição da antítese (o “proletariado”) sobre a síntese (a “burguesia”), de forma pura e simples, e esse seria o desiderato do marxismo no que diz respeito à superação

definitiva da desigualdade entre as classes. Essa concepção remete à imagem do campo de batalha em que cabe a um exército aniquilar outro exército para ocupar o seu lugar. Contudo, os intelectuais da ESG avançam em sua contradição reconhecendo que afinal o pensamento marxista não é portador das contradições que eles mesmos lhe imputam, pois “[...] o Comunismo será também simples fase numa longa e interminável evolução [porquanto] Nenhum princípio marxista autoriza a afirmação de que o Comunismo seja a fase definitiva”. (EMFA, 1975, p. 357) Essa afirmação, embora não descreva o princípio dialético, avança em relação à forma simplista do solapamento da burguesia (como “síntese”) pelo proletariado (enquanto “antítese”) anteriormente apresentado como movimento dialético pelo MB da ESG. A confusão entre interrupção brusca e perene e transitoriedade entre fases no curso da história denota definitivamente a preocupação maior dos intelectuais da ESG com uma disseminação ideológica do que com um estudo mais aprofundado.

A ESG apresenta sua própria definição de nação como

[...] sociedade já sedimentada pelo longo cultivo de tradições, costumes, língua, ideias, vocações, vinculada a determinado espaço de terra e unida pela solidariedade criada pelas lutas e vicissitudes comuns, que se traduz na vontade de continuar vivendo em conjunto e projetar-se no futuro, preservando os valores alcançados e buscando a realização dos objetivos colimados. (EMFA, 1975, p. 20)

Nessa definição o MB da ESG expõe sua perspectiva anti-dialética ao determinar que a nação resulta de sedimentação social por longo cultivo de tradições, por lutas comuns e por objetivos universalmente estabelecidos. É afastada, portanto, a perspectiva da contradição como fator de evolução social.

Ao Estado impõe-se a tarefa de garantir a unidade nacional nos termos oficialmente ditados, uma vez que ele é a “nação em termos orgânicos” responsável por “[...] dirigir a vida da comunidade, à luz de princípios, métodos, normas e ações, segundo uma ordem de natureza jurídica e uma missão de unidade política”. (EMFA, 1975, p. 22) Nessa concepção a unidade política se assenta nos princípios de segurança e desenvolvimento considerados, respectivamente, como ordem política, econômica e social e como promoção do bem comum.

As concepções de segurança e desenvolvimento são ligadas à estratégia como arte do general e do dirigente de estado (assim assumida para identificar o general e o presidente da república em uma única pessoa). A estratégia é definida como como uma ação inteligente e enérgica, disciplinadora e coordenadora enquanto “[...] arte de empregar recursos nacionais, tendo em vista a conquista de objetivos vitais da nação, considerando a dimensão total dos conflitos modernos, que envolvem todos os campos: político, econômico, psicossocial e militar”. (EMFA, 1975, p. 93 - 94) Os Objetivos Nacionais, em torno dos quais se verteira a DSN, compreendem um conjunto uniforme de valores e de aspirações a ser determinados por meios educacionais que envolvem desde a formação escolar até a propaganda do governo e do regime militar. Como objetivos permanentes tem-se o bem comum, a segurança e o desenvolvimento.

O MB da ESG sustenta que “[...] os Objetivos Nacionais consubstanciam as mais autênticas aspirações do povo, a vontade nacional, o próprio ‘bem comum’. (EMFA, 1975, p. 337, com destaque do original) Entretanto, a expressão “povo” é considerada no documento como um conjunto a ser tutelado por uma elite dirigente afinada com a ideologia oficial. A consecução de tais objetivos é colocada sob a responsabilidade das “elites” que devem captar e interpretar os anseios da população e “[...] infundir e difundir no povo os altos valores da convivência social e a melhor percepção dos autênticos interesses e aspirações”. (EMFA, 1975, p. 39 -40) Um dos princípios fulcrais dos Objetivos Nacionais é o anticomunismo, daí que a guerra psicológica e suas estratégias de propaganda são empregadas para o atendimento a tais objetivos.

O MB da ESG cita Sun Tzu<sup>91</sup> como um teórico da guerra que inspirou os líderes do comunismo e que a sua influência se verifica nos inimigos internos que devem ser combatidos em nome dos Objetivos Nacionais. Sun Tzu recomenda que e crie dificuldades ao inimigo por meio de habilidade e astúcia:

Corrompei tudo aquilo que há de melhor no lado do inimigo por meio de presentes e promessas. Abalai a confiança, levando os melhores de seus

---

<sup>91</sup> Referindo-se a Sun Tsé, na verdade o manual faz referência ao general e filósofo chinês Sun Tzu, que viveu entre 544 e 496 a.C..

tenentes à prática de ações vergonhosas e vis, não deixando de divulgá-las depois; entretende relações secretas com o que há de menos recomendável no inimigo e multiplicai o número desses agentes; perturbai o governo adversário; semeai a dissensão entre seus chefes, estimulando seu ciúme e sua desconfiança; provocai a indisciplina, forneceai causas de descontentamento, escasseando os víveres e as munições; pela música, amoceai o coração das tropas; [...] dai-lhes falsos alarmas e notícias; consegui a adesão dos administradores e governantes das províncias inimigas. (SUN TZU, apud EMFA, 1975, p. 315 - 316)

Atribuindo à estratégia sintetizada por Sun Tzu um caráter pejorativo por implantar o engodo e o desentendimento no campo oposto o MB da ESG afirma que “[...] a estratégia comunista é uma adaptação destas ideias e leva as democracias ocidentais a uma tomada de posição, nesse terreno, para enfrentá-las”. (EMFA, 1975, p. 316) A tomada de posição democrática e ocidental a que alude o Manual parece valer-se das mesmas ações que o documento retrata, ou seja, as denominadas operações psicológicas. Essas operações compreendem ações de ordem política, militar, econômica e psicossocial que objetivam “[...] criar emoções, atitudes ou comportamentos favoráveis à consecução dos Objetivos Nacionais”. São operações psicológicas a ação e a guerra psicológica. A primeira reúne “[...] recursos e técnicas para gerar emoções, atitudes, predisposições e comportamentos de indivíduos ou coletividades, favoráveis à obtenção de um resultado desejado”, ao passo que a segunda diz respeito ao emprego da propaganda e de outros meios que viabilizem as ações psicológicas. (EMFA, 1975, p. 316) Afirma o MB da ESG que nos países democráticos os teóricos e profissionais da propaganda são pautados por escrúpulos, sinceridade e honestidade enquanto os comunistas empregam a propaganda com fins de agitação e influência ideológico-política. (EMFA, 1975, p. 322)

A respeito do uso da propaganda nos anos do regime totalitário brasileiro Álvaro Nunes Laranjeira afirma que a Editora Abril, vinculada à estadunidense Time-Life, inundava o mercado editorial brasileiro com 22 periódicos enquanto a *Reader's Digest* contava 360 mil assinantes brasileiros. Por tais produtos a mesma classe dirigente brasileira que integrava o complexo IBAD-IPES-ESG e órgãos vinculados “[...] atualizava-se dos interesses norte-americanos e a classe média urbana degustava o *american dream of life* e a inerente satanização dos adversários do mundo livre”. No

mercado publicitário oito agências dos EUA concentravam 43,75% das verbas de propaganda, enquanto a Associação Brasileira de Anunciantes (ABA) era formada por treze empresas das quais apenas uma era brasileira. (LARANGEIRA, 2014, p. 44 – 45) O governo respondia por 36% das verbas publicitárias e controlava o emprego dos 64% restantes sob o critério de ajustamento dos anunciantes às diretrizes econômicas e políticas que ele impunha. (LARANGEIRA, 2014, p. 161) A julgar pela afirmação do MB da ESG sobre as virtudes democráticas dos países ocidentais e pela predominância do capital estrangeiro no mercado publicitário, o Brasil constituía-se como um paraíso da boa propaganda. Não é, porém, o que denuncia a história.

Jornalistas como Mino Carta, Cláudio Abramo e Sérgio Dantas foram demitidos, respectivamente, da revista Veja, do jornal Folha de São Paulo e da TV Tupi por exigência de órgãos militares vinculados à área censora do regime civil-militar. As demissões ocorreram sob ameaças de se dificultar o acesso das empresas de comunicação a empréstimos junto à Caixa Econômica Federal, de se diminuir o patrocínio de empresas estatais e de se enquadrar os proprietários e diretores na Lei de Segurança Nacional. Em 1975 o jornalista da TV Cultura Vladimir Herzog morreu nos porões do Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) do II Exército. (LARANGEIRA, 2014, p. 160 – 161)

Contudo, a forma mais vil de uso dos meios de comunicação pelo regime civil-militar foi através da promoção dos chamados desbundes que consistiam na captura de líderes e militantes de esquerda e na indução dos mesmos a declarar arrependimento em canais de TV, em programas de rádio e na imprensa escrita. Beatriz Kushnir registra um caso específico ocorrido em meados de 1970 envolvendo os jornais Folha de São Paulo e O Estado de S. Paulo. Esses jornais apresentaram o jovem conhecido como Massa, de 21 anos, como um terrorista arrependido. A Folha estampou a manchete “Terrorista entrega-se ao Deops” enquanto o Estadão publicou “Desiludido e cansado, terrorista entrega-se”. Nota-se que os termos desilusão e arrependimento são empregados para denegrir a imagem dos movimentos revolucionários. Entretanto, a criatividade de cada jornal na propaganda desse caso colocou em xeque as notícias de ambos: “Para a FSP, esse ato decorreu do não-repasso de recursos da organização para mantê-lo na clandestinidade. O ESP noticiou que foram membros da família do

militante que negociaram com as autoridades policiais a sua ‘rendição’”. A revista Veja também publicou extensa reportagem sobre o caso de Massa dando destaque à afirmação do ex-guerrilheiro de que teria se arrependido diante de grandes feitos do presidente Médici que elogiou: “visita do presidente ao Nordeste, construção da Transamazônica e a extensão em 200 milhas do mar territorial”. (KUSHNIR, 2007) Sentindo que ganhava a opinião pública, o regime ampliou a prática do desbunde incluindo depoimentos nos programas Jornal Nacional e Fantástico, ambos da Rede Globo, gravados minutos antes da exposição. (MARIANO, 2003, p. 287 - 288) A adequação violenta da comunicação social às diretrizes do regime não parece traduzir os escrúulos, a sinceridade e a honestidade que diferenciariam o mundo livre frente aos comunistas.

O arrependimento público dos rebeldes integrava a pedagogia do regime. Eram torturados e humilhados publicamente os que distoavam das prescrições educacionais de disciplinas como Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC)<sup>92</sup>. Sua passagem da rebeldia à adesão cívica ao projeto dos generais presidentes (e das forças a eles vinculadas ou por eles representadas) redimia moralmente os desviados e os readmitia ao seio da nação como indivíduos de bem. As atribuições da ESG determinadas na Lei n. 785/49 e no Decreto n. 27.264/49 pautaram-se pelo conceito de nação explicitado no MB da ESG. Vinculado ao conceito de nação está o de indivíduo e ambos são descritos no manual com o emprego de citações do escritor francês Joseph Ernest Renan (1823 – 1892) em um arranjo textual que promove a ideologia cívico-religiosa promovida pelas forças conservadoras que organizaram o golpe e sustentaram a ditadura civil-militar. Para Renan

A nação, como o indivíduo, é o estuário de um largo passado de esforços, de sacrifícios e de abnegações. O culto dos antepassados é o mais legítimo de todos; os antepassados nos fizeram o que somos. Um passado, grandes homens, glória – entenda-se a verdadeira glória – eis aqui o capital social sobre que assenta uma ideia nacional. (RENAN apud EMFA, 1975, p. 19)

---

<sup>92</sup> Tais disciplinas serão enfocadas no subcapítulo “6.1 DEUS E A PÁTRIA NA ESCOLA”.

O tradicionalismo se evidencia como traço da perspectiva ideológica militar pela promoção do passado como fornecedor das referências para o presente. Assim, o presente sempre será materializado conforme heranças de “grandes homens” coroados da “verdadeira glória” e condutores do povo por caminhos “de esforços, de sacrifícios e de abnegações”. Essa ideologia justifica o sofrimento de muitos e a glória de poucos uma vez que “Ama-se em proporção dos sacrifícios consentidos, dos males sofridos”. Assumidamente a ESG entende que “Uma grande agregação de homens, sã de espírito e cálida de coração, cria uma consciência moral que se chama a nação”. (RENAN apud EMFA, 1975, p. 19-20) E com essa compreensão o MB revela o aspecto cívico dos sujeitos formados segundo a sua pedagogia, os quais seriam aprovados moralmente somente se dessem mostras de possuir espíritos sadios e corações cálidos, sobretudo se tivessem alguma vez se desviado do reto caminho ditado pelo regime. Tais qualidades morais exigiriam a aceitação do sofrimento, do esforço e da abnegação, bem como o culto a grandes nomes da História com vistas para condições melhores de existência sempre relegadas a um futuro indefinido.<sup>93</sup>

Diante do que aqui se expôs, conclui-se que o MB da ESG é um dos principais recursos da DSN uma vez que seus conteúdos serviram à formação cívico-religiosa que integrou tal doutrina. Portanto, o MB possui um caráter político-pedagógico que extrapolou o mero treinamento militar abrangendo também a base axiológica tradicional que caracterizou os operadores da ideologia da segurança nacional no contexto do golpe e da ditadura civil-militar brasileira iniciada em 1964. Essa ideologia já era materializada há mais tempo, porém em menor escala, pela organicidade da ESG com o IBAD, o IPES, a CIA e o *National War College*.

O MB da ESG se configurou como importante referência para a formação cívico-religiosa de soldados e de civis, uma vez que continha uma perspectiva ideológica de nação em que figuravam articulados o catolicismo e o civismo de caráter positivista e militar. Porém, a base ideológica careceu de projetos educacionais e sociais que o materializassem. Tais projetos foram providenciados sob o mote do

---

<sup>93</sup> Observa-se que a formação cívica não é inaugurada pelo MB da ESG, sequer iniciou-se no período e contexto delimitados neste trabalho. Para melhor entendimento dos movimentos iniciais da formação cívica no âmbito escolar, notadamente desde a perspectiva positivista-funcionalista do século XVIII, ver Petitat (1994).

desenvolvimento, do progresso e da segurança, termos estes bastante caros e facilmente aceitos por uma população predominantemente em penúria.

A operacionalização da DSN guiada pelos Objetivos Nacionais concorreu contra a segurança e o desenvolvimento na medida em que promoveu o terrorismo de estado pela guerra psicológica e manteve o direcionamento da economia nas tradicionais bases agrárias, acabando por, no mínimo, descuidar do bem comum.

#### *5.1.3 Uma Agência para o Desenvolvimento e uma Aliança para o Progresso (alheio)*

O desenvolvimentismo brasileiro abrigou estratégias de expansão do capital estrangeiro que foram aceleradas e intensificadas a partir da década de 1960. Tais estratégias foram orquestradas sob a direção de organismos governamentais e privados que tinham suas sedes nos EUA ou que estavam sob forte influência daquele país. O suporte teórico e ideológico das estratégias de expansão capitalista incluiu as doutrinas enunciadas pelos presidentes estadunidenses, sobretudo a do *big stick*, a da “boa vizinhança” e a da “diplomacia do dólar”. Com roupagem técnica foi empregado o conjunto teórico formado pela divisão do trabalho, pela regulação produtiva e social, pelo estímulo à composição de capital humano para o desenvolvimento em etapas. Desse conjunto teórico e ideológico extraiu-se a síntese que caracterizou desde a década de 1960 o discurso da eficiência e racionalidade em prol de uma forma de dominação estrangeira. Essa dominação revelou-se mais prática, menos dispendiosa e mais segura do que a tradicional colonização porquanto se organizou e apresentou sob o manto de ajuda externa para o desenvolvimento.

Encabeçam as estratégias de dominação estrangeira as agências especializadas em auferir lucro veladas por supostas relações de ajuda externa, a saber, a Aliança para o Progresso e a *United States Agency for International Development* (USAID), ambas criadas em 1961<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> Duas obras se constituem como principais referências para os estudos sobre os acordos firmados entre o governo brasileiro e a USAID para a área educacional, os chamados acordos MEC-USAID. Trata-se do livro “Be-a-bá dos MEC-USAID” escrito por Márcio Moreira Alves (Gernasa, 1968) e a dissertação de mestrado “A USAID e a educação brasileira: Um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano”, defendida por José Oliveira Arapiraca (FGV, 1979) e posteriormente publicada como livro.

A origem da Aliança para o Progresso está na Carta de Punta del Este, resultada como documento oficial da reunião da Organização dos Estados Americanos (OEA) realizada em 1961 na cidade uruguaia que deu nome à carta. Sob o manto da ajuda internacional essa aliança encontrou sustentação para o seu *modus operandi* em legislações de salvaguarda do capitalismo que determinavam ao Estado a garantia do retorno ao investimento privado e a remessa de lucros às matrizes estrangeiras em condições vantajosas para as multinacionais. Importa observar que o presidente Dwight Eisenhower enunciara, ainda em 1954, a chamada “teoria do dominó”, a qual preconizava que “[...] o Ocidente deve forçosamente ajudar cada país ameaçado pelo comunismo, porquanto a queda de um tornaria mais fácil o triunfo marxista em outra zona” (PINCUS, 1970, p. 9)

O presidente John Kennedy afirmara que o fracasso econômico dos países pobres seria desastroso para a segurança nacional e negativo para a prosperidade econômica dos EUA. Essa afirmação de Kennedy é indicativa de que a Aliança para o Progresso e a USAID tiveram na Revolução Cubana uma de suas principais motivações, até mesmo porque a dita ajuda garantia votos dos países supostamente ajudados aos interesses dos EUA em organismos internacionais. A Carta de Punta Del Este procura desqualificar a história de revoluções própria dos países latino-americanos afirmando que as populações, já formalmente livres, teriam no liberalismo a sua condição para a qualidade de vida que modernamente depende mais da tecnologia e da criatividade. Com essa orientação geral os países participantes que decidissem desenvolver-se teriam consciência de que obrigatoriamente rechaçariam alternativas comunistas e abraçariam sacrifícios que seriam compensados em médio prazo; o desenvolvimento deveria beneficiar a todas as populações dos países participantes – o que garantiria apoio popular mediante propaganda; e teriam peso ações educacionais voltadas ao desenvolvimento de recursos humanos, os quais eram vistos como imprescindíveis para o crescimento econômico e o decorrente progresso social. (CARTA DE PUNTA DEL ESTE apud ROCHA, 2005; MATOS, 2008) A Aliança para o Progresso e seu escritório operacional, a USAID, inscrevem-se na doutrina das novas fronteiras lançada por Kennedy, segundo a qual um novo tipo de revolução se fazia necessária, a qual devia ocorrer de forma controlada, pacífica e

entre homens livres. Tratava-se claramente de uma reação preventiva à Revolução Cubana e ao que ela representava.

Além da USAID e da Aliança para o Progresso, que se configuraram como agências governamentais de ajuda externa, agências privadas e multilaterais também ocuparam o cenário econômico de reorganização do capital e das relações de poder na guerra fria. Entre as agências multilaterais são contadas a ONU e suas agências vinculadas, como CEPAL, UNESCO, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização Mundial de Saúde (OMS); a OEA; o Movimento Mundial das Igrejas, o Lions Club e o Rotary Club. As agências privadas mais proeminentes foram a Fundação Rockefeller e a Fundação Ford. Articuladas, as agências buscaram enredar nações não desenvolvidas em um esforço de modernização que visava elevar “[...] seu poder de consumo, para que o crescimento cumulativo do capital possa fluir livremente, até que ocorra outra ameaça de retração de consumo, e assim indefinidamente”. (ARAPIRACA, 1979, p. 89; 92) A elevação do poder de consumo dos países pobres recuperava as economias dos países ricos em situações de retração do consumo. No final, o que mensurava o sucesso dos projetos financiados pelas agências de desenvolvimento não era o desenvolvimento social dos países receptores de recursos, mas as balanças comerciais dos países injetores de recursos.

A presença da USAID no Brasil começou com serviços de assessoria em assuntos de desenvolvimento regional durante o governo de Juscelino Kubitschek e em poucos anos, no governo de Castelo Branco, funcionários da USAID ocupavam funções importantes em vários ministérios do governo brasileiro. (BANDEIRA, 1989, p.149)

No início de 1964, diante de iniciativas de governadores estaduais brasileiros de assinar convênios com a Aliança para o Progresso e a USAID sem mediações do governo federal, o presidente João Goulart comunicou ao Departamento de Estado dos EUA que não toleraria mais tais entendimentos porque se tratava de verdadeiro aliciamento de estados brasileiros contra a soberania nacional e que “[...] denunciaria a Aliança para o Progresso, caso a Embaixada dos Estados Unidos continuasse a não considerar a realidade do Estado nacional e o monopólio das relações exteriores pela

União". (BANDEIRA, 2007, p. 628-629) Após o golpe, com a deposição de Goulart, a Aliança para o Progresso e a USAID usufruíram aceitação e estímulo por parte do governo dos generais. O subterfúgio para justificar o apoio dos EUA ao golpe de 1964 no Brasil foi acusar o governo de Goulart de ser comunista, qualificando-o, assim, no espírito do macarthismo, como totalitário. Da mesma forma que agiu em todos os casos de golpes na América Latina.

Sob a ditadura civil-militar brasileira o negócio da ajuda externa prosperou, conforme se revelou posteriormente através de um trabalho de aferimento dos frutos dos acordos com a Aliança para o Progresso e a USAID. A Comissão de Desenvolvimento Internacional era presidida pelo canadense Lester Pearson e tinha como membros Edward Boyle (Reino Unido), Roberto Campos (Brasil), Douglas Dillon (EUA), Wilfried Guth (Alemanha), Arthur Lewis (Jamaica), Robert Marjolin (França) e Saburo Okita (Japão). Entre 1967 e 1968 essa Comissão elaborou um relatório encomendado pelo Banco Mundial sobre duas décadas de ajuda internacional a países em desenvolvimento, destacando os resultados e apontando maneiras de aperfeiçoamento dos mecanismos de ajuda. O documento ficou conhecido como Relatório Pearson e afirma que "[...] nem sempre a assistência técnica estrangeira é relevante para as necessidades dos países receptores". (COMISSÃO DE DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL apud ARAPIRACA, 1979, p. 116)

Números levantados pelo Relatório Pearson são esclarecedores sobre a exploração ocorrida sob a alcunha de ajuda, sobretudo no Brasil. Mais de 90% dos fundos da AID são empregados para pagar fornecedores estadunidenses de materiais diversificados e de produtos alimentícios, além de prestadores de serviços. Tais produtos e serviços, comprados e pagos sob caro financiamento, compreendem a ajuda a países receptores<sup>95</sup>. (MENDE apud ARAPIRACA, 1979, p. 116) Grande parte desses fundos foram emprestados aos países supostamente beneficiados para que estes adquirissem os produtos e contratassem os serviços estrangeiros. Os países ditos

---

<sup>95</sup> Conforme Arapiraca, a repressão também foi financiada pela Aliança para o Progresso. Bombas de gás lacrimogêneo usadas pela polícia contra estudantes que protestavam contra os acordos MEC/USAID entre 1967 e 1968 apresentavam vínculos com a inscrição "Aliança para o Progresso" e o emblema dos EUA sobre duas mãos se cumprimentando. (ARAPIRACA, 1979, p. 150) James Green, por sua vez, denuncia que treinamentos de policiais militares financiados pela USAID contribuíram para formar "[...] uma muralha de apoio para fortalecer o país contra o suposto giro iminente do Brasil para o comunismo". (GREEN, 2009, p. 61)

ajudados também arcaram com os custos dos processos da ajuda. Nesse sentido, a ajuda foi altamente lucrativa para o governo estadunidense e para as empresas privadas a ele ligadas. Aquele governo garantiu mercados para suas empresas, auferiu ganhos a título de juros de financiamento, estabeleceu canais de interferência nos países em desenvolvimento e usufruiu de propaganda positiva internacional. O Relatório Pearson corrobora o caráter falacioso da Aliança para o Progresso e da USAID ao sustentar perante o Banco Mundial que “[...] cada 100 dólares gastos em assistência técnica, provavelmente representam só 20 dólares em moeda estrangeira para os países anfitriões”. O mesmo relatório afirma que em 1969 o Brasil, que figurava formalmente como país beneficiado, arcou com despesas correspondentes a 137% do que recebeu da USAID. (COMISSÃO DE DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL apud ARAPIRACA, 1979, p. 118) Nesse negócio cada dólar cotado a 19,25 cruzeiros investido no Brasil custava 34,07 cruzeiros. (ARAPIRACA, 1979, p. 119)

O deputado federal Márcio Moreira Alves (MDB) informa com base em documentos oficiais que no mesmo período o Brasil comprava, via MEC, de países socialistas como a Tchecoslováquia, Polônia e Alemanha Oriental equipamentos tecnológicos destinados a colégios e a estabelecimentos de ensino industrial. Tais compras proporcionavam suporte material de ensino altamente sofisticado a preços não abusivos e juros de 6% ao ano. (ALVES, 1968, p. 27 - 30) Pela USAID o Brasil comprava, a preços exorbitantes, a ideologia cabível nas novas fronteiras de Kennedy e de seu sucessor Lindon Johnson. Conforme levantamento feito por Alves em 1968, “[...] o capital estrangeiro, em especial o norte-americano, domina perto de 70% dos grandes complexos industriais no país, sendo sua tendência de dominação crescente”. (ALVES, 1968, p. 25) Aqui está uma explicação de ordem material para a suposta ajuda dispensada pela USAID ao governo brasileiro<sup>96</sup>.

Em 1966 e 1967 o Brasil proporcionou 20% dos lucros totais do Citybank, grande parte devido a empréstimos para adquirir a alegada ajuda dos países

---

<sup>96</sup> O acesso a documentos sobre os acordos MEC-USAID requereu investigação por parte do deputado e ameaças do parlamentar de processar criminalmente as autoridades do poder executivo que se negavam a apresentar os documentos. Mesmo com todo esforço, Alves não conseguiu acessar os convênios firmados entre o governo dos EUA com entidades privadas como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e com o SENAI, bem como com órgãos públicos como o ministério do Planejamento, o Instituto Tecnológico da Aeronáutica e a Universidade de São Paulo. (ALVES, 1968, p. 18)

industrializados. Em 1966, portanto antes da conclusão do Relatório Pearson, o economista e político brasileiro Rômulo Barreto de Almeida denunciou que a Aliança para o Progresso estava fadada ao fracasso. Em reunião da OEA Almeida renunciou ao seu cargo de representante do Brasil na Comissão Internacional da Aliança para o Progresso. Segundo afirmou, “[...] os objetivos básicos da Aliança para o Progresso não foram cumpridos nestes cinco anos da Carta de Punta del Este [porque a USAID promovia] venda humilhante de favores, um perfeito clientelismo internacional de tipo neocolonialista”. (ALMEIDA apud BANDEIRA, 1989, p.153-154) Era visível a contradição entre o discurso de Kennedy ao lançar a Aliança e a prática do seu governo, que fomentou a instabilidade e favoreceu, mediante apoios explícitos, golpes de estado que levaram ao autoritarismo e à supressão de direitos em países latino-americanos. Segundo Katchaturov, os gerenciadores da Aliança para o Progresso tinham propagandeado que o programa estadunidense não ameaçaria a soberania nacional dos países latino-americanos, não reconheceria regimes militares que ameaçassem governos democráticos e colaboraria para a modernização social e econômica da sociedade no caminho do desenvolvimento. (KATCHATUROV, 1980, p. 23)

Em palavras do embaixador estadunidense no Brasil em 1979, Robert Sayre, entre 1970 e 1976 o total de investimentos dos EUA em outros países cresceu 82%, enquanto no Brasil tais investimentos aumentaram 254%. (SAYRE apud ARAPIRACA, 1979, p. 148) Esses números dão a dimensão dos lucros obtidos pelos capitalistas estadunidenses, sobretudo no Brasil, que se apresentava como um dos mais lucrativos mercados para investidores dos EUA. A infraestrutura patrocinada pelos estadunidenses era a parte visível do milagre econômico, a qual encobria os custos abusivos de tal milagre velados por balanços de dívidas externas sempre crescentes.

A tutela estrangeira para a definição de necessidades a serem atendidas nos países receptores de recursos, sob falsa neutralidade técnica e científica, denuncia a forma de controle social e da definição de necessidades por parte dos agentes doadores. Um caso exemplar é o da necessidade apontada de se modernizar as relações de trabalho no Brasil para torná-las mais assemelhadas à dos países desenvolvidos. Nesse caso a USAID cumpriu papel estratégico na luta de classes ao servir como

recurso de ataque direto à classe trabalhadora. Financiado pela USAID, o *American Institute for Free Labor Development* (AIFLD), vinculado à CIA, promovia cursos que visavam harmonizar os interesses do capital e do trabalho. Conforme Green, nessa ação o AIFLD buscava neutralizar influências de esquerda, sobretudo as que se declaravam abertamente de matiz marxiana, bem como nacionalistas, no meio sindical. Os cursos da AIFLD, sob o discurso de promover o desenvolvimento de trabalhadores livres, pregavam que a negociação entre patrões e empregados era preferível à confrontação entre as classes. (GREEN, 2009, p. 63) Ao formar lideranças avessas à luta de classes no interior dos sindicatos a USAID atuou como agência de educação de trabalhadores. Os currículos dos cursos ofertados pela AIFLD abrigavam conteúdos favorecedores do grande capital internacional, a serviço do qual o Departamento de Estado dos EUA e toda a aparelhagem da Aliança para o Progresso atuavam.

Ao cabo, os países que se criam ajudados pagavam caro pela intervenção estrangeira de que eram objeto.

A educação recebeu especial dedicação por parte da USAID por proporcionar mais efetivo controle estrangeiro do poder por meio de reprodução ideológica. Na esteira da reprodução ideológica obteve-se mão de obra para as funções básicas das operações produtivas e comerciais necessárias ao crescimento do capital, em quantidade superior à realmente necessária e prevenida de percepção crítica pelos trabalhadores que pudesse levar ao confronto de classes.

Sob o manto da modernização e da alçada do Brasil a posições mais próximas à dos países desenvolvidos, a USAID mediou a exportação para o Brasil de princípios pedagógicos atualizados para o serviço ao capital. Em consonância com a literatura empresarista da década de 1960, a qual se fundamentava em clássicos do liberalismo econômico e valorizavam a formação de capital humano em nome do desenvolvimento e da ascensão social, os acordos MEC-USAID buscaram impor uma racionalidade política e pedagógica pretensamente neutra em favor de uma eficiência alegadamente descompromissada e apenas inspirada na racionalidade industrial.

Segundo Arapiraca, em total sintonia com as leis do mercado os acordos de ajuda da USAID à educação brasileira visaram “[...] ditar medidas neutras tomadas de empréstimo da economia, viabilizar um retorno, corrigido, dos investimentos aplicados

em educação, visto que ela passou a ser um bem econômico e como tal um capital". (ARAPIRACA, 1979, p. 152) Localizava-se no centro da educação apresentada como recurso garantido para o desenvolvimento brasileiro a perspectiva de ascensão social pelo aprimoramento individual do capital humano. O individualismo aí reinante é o distintivo da perspectiva liberal-capitalista de origem smithiana com todo o conteúdo moral e o espírito de concorrência que caracteriza o trabalhador zeloso e individualizado. Acrescenta-se a isto que a estratégia diplomática em que ocorreram os acordos MEC-USAID utilizou uma síntese da "diplomacia do dólar" e da política da "boa vizinhança", enunciadas na década de 1930, atualizada pela política chamada de A Nova Fronteira enunciada por Kennedy em 1960. Em todas elas viceja uma nação hegemônica que interfere em outras nações mediante duas justificativas: deve salvaguardar seus próprios interesses e cumprir um destino de intervenções divinamente autorizadas.

Em 1965 setores do MEC manifestaram que a qualidade da educação brasileira dependia de "[...] orientação e assessoramento por parte de consultores norte-americanos possuidores da ampla experiência no planejamento do ensino estadual". Essa asserção integrou a Justificativa do Acordo de Serviço de Consultoria para o Ensino Secundário e Industrial celebrado entre a USAID e o MEC. Definiu-se que os técnicos estadunidenses que atuariam no Brasil seriam vinculados à *San Diego State College Foundation*, integrante da rede universitária da Califórnia. (MEC-USAID apud ALVES, 1968, p. 65) Os acordos MEC-USAID iniciaram nessa ocasião reunindo funcionários do MEC e do Departamento de Ensino Secundário no que se denominou como Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM) responsável pela racionalização da educação secundária segundo o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEN). As ações da EPEM, uma vez relatadas, pautaram a reforma do ensino promovida pela Lei n. 5.692/71. (ARAPIRACA, 1979, p. 156) A EPEM finalmente foi incorporada à estrutura do MEC em 1972.

Desde 1965 o governo instituiu a Conferência Nacional da Educação. Com conferências anuais, passou-se a abordar temas de natureza mais pragmática do que os que eram tratados nas conferências realizadas entre 1927 e 1952 sob a coordenação da Associação Brasileira de Educação (ABE). As pautas das conferências mais recentes

incluíram questões pertinentes à modernização do sistema escolar brasileiro à semelhança do seu correspondente estadunidense, portanto, foram afinadas com os termos dos acordos MEC-USAID. Daí a importância da Conferência Nacional da Educação organizada pelo regime militar: promover o avanço das reformas educacionais que culminariam na Lei n. 5.692/71 dando a esse processo ao mesmo tempo um verniz de democracia e um aspecto de objetividade acadêmica e científica. O modelo político-pedagógico em torno do qual ocorreram os entendimentos entre o MEC e a USAID e se articularam autoridades e intelectuais por meio das conferências foi o da Escola Polivalente, espelhado na experiência apresentada aos brasileiros pelos EUA.

Os acordos MEC-USAID foram renovados e ampliados, tiveram dilação de prazos e receberam novos aportes financeiros constantemente. Técnicos brasileiros fizeram estágios em universidades estadunidenses para atuarem como disseminadores da nova perspectiva pedagógica no Brasil. Na Universidade de Wisconsin – Milwaukee os brasileiros foram ambientados à “maneira de viver” estadunidense com a finalidade de facilitar a compreensão e aceitação da pedagogia lá praticada. Com orientação pragmatista, os cursos de formação de multiplicadores brasileiros contemplaram a inclusão de bases filosóficas dos programas escolares dos EUA, de técnicas de administração escolar, da formação docente e da própria estrutura do sistema de educação daquele país às escolas brasileiras. Com tal fundamentação e conteúdos “[...] o treinamento para os brasileiros não foi proporcionado nos padrões mais desenvolvidos do ensino norte-americano, não. O treinamento tomou como parâmetro as comunidades de baixa renda<sup>97</sup>”. (ARAPIRACA, 1979, p. 163 - 168) Logo, embora apresentando-se como modelo de civilização e de produção científica a ser imitado, na prática os EUA não expuseram seus centros de excelência educacional desenvolvidos desde a concorrência espacial com a URSS. O que denota que no interior daquele país havia uma desigualdade educacional: de um lado, educação de alto nível voltada ao projeto de nação em concorrência científica internacional; de

---

<sup>97</sup> Nas escolas destinadas a pobres os EUA praticavam uma formação profissional longe da perspectiva de excelência reservada a uma pequena elite. Tratava-se de um “[...] atendimento alternativo para as camadas sociais chamadas de *minorias*, como é o caso dos portorriquenhos e dos negros lá existentes”. (ARAPIRACA, 1979, p. 218, com destaque do original)

outro, uma educação para os pobres nativos e que recomendaram como referência para o desenvolvimento brasileiro.

Tentou-se identificar a Escola Polivalente estadunidense com a Escola Única do Trabalho gramsciana e com a Escola Politécnica soviética atribuindo-se à primeira uma formação cidadã que comprometeria os trabalhadores com o coletivo social. Para Arapiraca tal identificação “[...] é irresistente conceitualmente, e impraticável socialmente numa sociedade de classe como a nossa [porque visava] legitimar o novo pacto de alinhamento a que se submetia o governo brasileiro com o capitalismo norte-americano como *parceiro periférico no continente*”. (ARAPIRACA, 1979, p. 225, com destaque do original)

Para além do que observou Arapiraca, importa registrar que a Pedagogia Politécnica e a Escola Única do Trabalho comungam do mesmo referencial teórico-político, o marxiano. Contrariamente, a Educação Polivalente se sustenta no empirismo pragmático. No que diz respeito à qualidade do pensamento, enquanto tipo de racionalidade, as primeiras voltam-se ao desenvolvimento da racionalidade dialética ao passo que a última prima pela racionalidade lógico-formal prevendo-a para fins de produção material da existência decalcada da complexidade do real.

O desenvolvimento da racionalidade dialética por cada indivíduo exige que se tenha desenvolvido a racionalidade lógico-formal. Não é possível avançar no conhecimento crítico da realidade, o que requer a apreensão e a regulação mental crítica da realidade desde suas complexas urdiduras, sem o domínio suficiente do pensamento instrumental mais básico. Isto significa que o pensamento dialético não dispensa a lógica formal, mas a incorpora e, dialeticamente, a supera.

A lógica formal, a despeito de sua utilidade para a intervenção prática na realidade imediata, está tanto para o pragmatismo tão caro à formação profissional instrumental, quanto para o idealismo. Isto por que a lógica formal sem o conteúdo crítico elaborado, que é proporcionado pela dialética, admite os discursos que apresentam justificativas para as desigualdades de classe decorrentes da divisão do trabalho com base em teorias de dons naturais individuais.

Não se atribui aos intelectuais ligados à concepção e à aplicação dos acordos MEC-USAID ignorância sobre a lógica dialética, muito menos sobre a perspectiva

dialética materialista. Rechaçou-se o materialismo histórico devido ao seu potencial revolucionário no contexto das sanções impostas pela OEA contra Cuba e da doutrina das novas fronteiras, as quais incluíram a “[...] *doutrina da ‘incompatibilidade ideológica’*”, lançada em 1962, e que proclamou ‘ilegal’ no Hemisfério Ocidental a ideologia do marxismo-leninismo”. (KATCHATUROV, 1980, p. 37, com destaque do original)

Ainda sobre a fundamentação idealista da lógica formal, pode-se afirmar que permite o recurso à religiosidade como atitude vinculada a uma ordenação universal que se impõe às vidas privadas tanto quanto ao mundo do trabalho e à organização social. Para Novack, “Em última instância, Deus é o único ser que pode afrontar completamente as normas da lógica formal. A Deus se supõe absoluto, ilimitado, perfeito, independente de tudo exceto de si mesmo”. (NOVACK, 2006, p. 47) Oposta a essa perspectiva, a dialética materialista identifica na concretude histórica, e não na admissão da existência de divindades ou de forças espirituais imateriais, a explicação para os fatos da vida social incluídos aí os do trabalho e os da educação.

Resta evidente a contradição entre, de um lado, a Educação Polivalente estadunidense promovida pelos acordos MEC-USAID e, do outro, a Educação Politécnica soviética e a Escola Única do Trabalho. A Educação Polivalente é adaptativa enquanto as duas outras são revolucionárias.

De maior gravidade ainda é a contradição entre a qualidade educacional propagandeada e a efetiva qualidade praticada nos EUA. Em plena vigência e propaganda dos acordos MEC-USAID, quando a assessoria estadunidense contratada a alto custo indicava ao governo brasileiro caminhos para a excelência educacional através dos seus modos de planejamento, ensino e avaliação, a educação nos próprios EUA registrava fracassos retumbantes. Em um documento que inicia com o alerta “Uma nação em perigo”, David Pierpont Gardner, presidente da Comissão Nacional para Promoção da Excelência em Educação<sup>98</sup> apresentou ao Chefe do Departamento de Educação dos EUA resultados aferidos desde a década de 1960 que comprovam que

---

<sup>98</sup> A Comissão Nacional para Promoção da Excelência em Educação foi composta por reitores, diretores estaduais de Educação, professores universitários e representantes de órgãos privados.

aquele país requeria uma reforma educacional em termos bem diferentes dos que a USAID recomendava ao Brasil.

Publicado em 1983 e conhecido como Relatório Gardner, o documento sustenta que em testes de desempenho escolar realizados nas décadas de 1960 e 1970 “[...] os estudantes americanos jamais obtiveram o primeiro ou segundo lugar e, em comparação com os de outras nações industrializadas, ficaram sete vezes em último lugar”. (COMISSÃO..., 1983, p. 52) Esse dado justifica a literatura que pregava o desenvolvimento do capital humano para o desenvolvimento econômico, sobretudo quando entre os países industrializados que se sobressaíam aos EUA estava a URSS enquanto outras nações socialistas ganhavam destaque.

O documento atesta ainda que os esforços nacionais por educação haviam falhado nas últimas duas décadas, uma vez que no ano da sua publicação cerca de 23 milhões de adultos estadunidenses eram analfabetos funcionais e 13% dos jovens com 17 anos de idade estavam na mesma condição. Neste último grupo, preocupava a quantidade de jovens que não conseguia compreender um texto simples (40%), que não conseguia escrever um texto com a qualidade esperada para sua idade e nível escolar (80%) e que não era capaz de resolver um problema matemático que exigisse vários passos (66%). (COMISSÃO..., 1983, p. 52-53)

Entre 1975 e 1980 os *colleges* públicos, equivalentes às faculdades brasileiras, precisaram multiplicar cursos de recuperação em Matemática, o que comprova que havia grande defasagem há pelos menos uma década na educação básica dos EUA. Em 1980, em função das insuficiências que datavam da década de 1960, os cursos de recuperação constituíam 25% de todos os cursos de Matemática dos *colleges*. (COMISSÃO..., 1983, p. 53)

Contrariamente ao que se previu com o incremento da educação básica face à corrida espacial, no contexto da guerra fria, “O desempenho médio dos estudantes secundaristas na maioria dos testes estandardizados [em 1983] é mais baixo que há 26 anos, quando foi lançado o Sputnik”. De 1963 a 1980, quando o efeito Sputnik devia render seus frutos na área educacional pública estadunidense, os *Scholastic Aptitude Tests* (SAT) apresentaram um declínio de mais de 50 pontos em aptidão verbal e de

cerca de 40 pontos em aptidão matemática. O desempenho em Física e Inglês também decaiu. (COMISSÃO..., 1983, p. 53)

O próprio braço militar do governo estadunidense foi atingido pelo baixo desempenho escolar da juventude dos EUA. Autoridades da Marinha informaram à Comissão que 25% dos seus recrutas não conseguiam sequer ler e entender as normas de segurança, quem dirá realizar os treinamentos necessários à operacionalização de recursos tecnológicos que eram indispensáveis às práticas militares. (COMISSÃO..., 1983, p. 33) Se algum conteúdo foi eficazmente mediado pelas escolas dos EUA e replicado pelos países que adotaram as bases da sua política educacional foi a ideologia anticomunista e a aceitação do destino manifesto.

Importa observar que as políticas implementadas pelo sucessor de John Kennedy, Lindon Johnson, endureceram as ações imperialistas contra a América Latina. Sem deixar de lado o bom negócio da ajuda externa mediado pela Aliança para o Progresso, mas dissipando ilusões progressistas em torno de tal aliança e do seu escritório operacional, a USAID, Johnson promoveu intervenções armadas e apoio a golpes de estado que implantaram ditaduras militares. Conforme Katchaturov, “O mais atuante propagandista da eliminação das ‘barreiras físicas’ e de sua substituição pelas ‘fronteiras ideológicas’ foi o regime militar brasileiro, com suas pretensões hegemônicas em relação a uma série de países da América do Sul”. (KATCHATUROV, 1980, p. 37, com destaques do original) A atuação brasileira sob a hegemonia estadunidense ocorreu no contexto da Operação Condor, a qual foi instaurada em plena materialização das determinações da USAID à política educacional brasileira, notadamente presente na Lei n. 5.692/71 e na formação escolar profissionalizante de nível médio.

#### *5.1.4 Trabalho, renda e a Lei n. 5.692/71*

A Lei n. 5.692, decretada pelo Congresso Nacional brasileiro e sancionada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici em 11 de agosto de 1971, fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Vigorava, então, a Constituição Federal de 1967, a qual foi decretada e promulgada pelo Congresso Nacional em 24 de janeiro de 1967 e estabelecia em seu Art. 8º que competia à União estabelecer planos nacionais de

educação e legislar sobre bases da educação nacional. (BRASIL, 1967) Para localizar a Lei n. 5.692/71 no contexto da legislação maior, convém considerar determinantes postos pela Constituição Federal de 1967 sobre os temas da educação e do ensino.

No título específico sobre família, educação e cultura, a Constituição de 1967 determina, no Art. 168, que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”. (BRASIL, 1967) O mesmo artigo lista as principais determinações referentes ao ensino nacional:

- § 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públícos.
- § 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públícos, inclusive bolsas de estudo.
- § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:
  - I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;
  - II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;
  - III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuitade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;
  - IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio;
  - V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;
  - VI - é garantida a liberdade de cátedra. (BRASIL, 1967)

Estabelecendo de forma mais específica as responsabilidades do poder público sobre o ensino, o Art. 169 da Constituição Federal de 1967 determinava que “Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais”. (BRASIL, 1967) Neste particular, define ainda o Art. 169 que

- § 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar. (BRASIL, 1967)

Observa-se que a Constituição de 1967 não limitava o ensino a estabelecimentos escolares<sup>99</sup>, determinando, no Art. 170, que empresas comerciais também deviam custear a educação de trabalhadores e de seus filhos. Nisto, nota-se que a assistência educacional de que trata o Art. 169 como obrigação da União, dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal não é responsabilidade exclusiva destes entes, cabendo também à classe empresarial a responsabilidade pela educação da classe operária. Diz o Art. 170 da Constituição Federal de 1967 que

As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. (BRASIL, 1967)

A consideração de empresas dos diversos ramos de produção e comércio como corresponsáveis pela educação e os incentivos estatais por meio de bolsas de estudos e de amparo técnico e financeiro a instituições privadas de ensino comprovam que na Constituição Federal de 1967 o discurso de valorização do trabalho foi aliançado com o de estímulo aos estudos em favor da classe empresarial. Ao encarregar empresas privadas pela oferta de ensino primário aos trabalhadores por elas empregados, bem como aos filhos desses trabalhadores, o texto legal fundamenta a máxima difundida durante a ditadura militar de que a população deveria estar sempre ocupada, seja

---

<sup>99</sup> Importa observar que ainda no Estado Novo a formação profissional não se deu inicialmente em instituições escolares, uma vez que o governo procurou “engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal” (ROMANELLI, 2001, p. 155), como estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino industrial n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: “Art. 67 – O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o país, com observância das seguintes prescrições: I – O ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados; II – Os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional; IV – As escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinam, ou na sua proximidade; [...] XII – As escolas de aprendizagem darão cursos extraordinários para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem. (BRASIL, 1942c)

trabalhando, seja estudando, o que se filia à ideologia da ordem então dominante e guarda coerência com a convicção empresarista expressada por Taylor de que desocupados e incompetentes praticariam vadiagem. (TAYLOR, 1976, p. 32 – 36) Soma-se a isto que a oferta de educação escolar a filhos de empregados contribuía para a reprodução da mão de obra garantindo às empresas contar, entre seus quadros, com herdeiros de empregos formados pela própria empresa em consonância com suas dinâmicas. Neste sentido, o governo ditatorial brasileiro deu poderes constitucionais de participação e de direção ao setor privado no processo de acumulação capitalista e o mesmo Congresso Nacional que decretou a Constituição Federal de 1967 também aprovou em tempo recorde e sem emendas o projeto de lei que, sob a presidência do general Emílio Médici, transmutou-se na Lei n. 5.692/71.

Impera a necessidade de se conhecer a realidade histórica referente às relações entre trabalho e desigualdade entre as classes no Brasil no contexto do regime militar e sob a égide do capitalismo. Tal conhecimento permitirá melhor localizar a Lei n. 5.692/71 na história da educação brasileira e a sua função de manutenção da ordem de classes.

Os estudantes em formação sob a Lei n. 5.692/71 foram expostos a um projeto político-pedagógico cujo modelo antropológico se caracterizou como cívico-religioso. Para se situar os estudantes no contexto dessa formação, é necessário antes conhecê-los enquanto importante parcela da população brasileira e situá-los no período compreendido entre as décadas de 1960 a 1980. Tal situação considerará a realidade econômica do país quanto a trabalho e renda; aspectos quantitativos referentes à escolarização, sobretudo no 2º. grau; e finalmente, características culturais da população brasileira. Esse estudo específico fornecerá subsídios concretos para a análise dos propósitos da Lei n. 5.692/71 e dos seus alcances.

A Lei n. 5.692/71 foi promulgada nos anos iniciais do milagre econômico, portanto convém verificar se houve maior procura por escolarização após a implantação da formação escolar profissionalizante compulsória sob a sua vigência. Para tanto, compararam-se dados dos anos de 1970 (o último sob a vigência da lei 4024/61 e da profissionalização escolar no modelo das Leis Orgânicas da década de 1940) e 1976 (o último do milagre econômico já sob a Lei n. 5.692/71).

Em 1970 18,1% da população brasileira com idades entre 15 e 19 anos com frequência escolar (35,5%) frequentavam o ensino secundário, dos quais 38,12% estavam na 1<sup>a</sup>. série, 34,21% estavam na 2<sup>a</sup>. série e 27,62% estavam na 3<sup>a</sup>. série. Em 1976 28,4% dos jovens brasileiros dessa faixa etária com frequência escolar (43%) estavam matriculados, sendo 37,67% deles na 1<sup>a</sup>. série, 37,32% na 2<sup>a</sup>. série e 25% na 3<sup>a</sup>. série. (IBGE, 1979) Embora a população adolescente e jovem na faixa etária de 15 a 19 anos constituísse o grupo com idade regular para o ensino secundário, o crescimento do percentual de matriculados dos situados na faixa etária de 20 a 24 anos foi superior. Em 1970 26,8% dessa população com frequência escolar (14,4%) se encontrava no ensino secundário, sendo 31,34% deles na 1<sup>a</sup>. série, 26,86% na 2<sup>a</sup>. série e 41,79% na 3<sup>a</sup>. série. Em 1976 a frequência escolar dessa faixa etária foi maior (19,6%) e desses 35,9% estavam no 2º grau, dos quais 21,44% na 1<sup>a</sup>. série, 33,42% na 2<sup>a</sup>. série e 45,12% na terceira série. (IBGE, 1979) Observa-se que houve significativo aumento no número de matrículas entre 1970 e 1976, o que revela que o 2º. grau escolar com profissionalização compulsória foi bem aceito como oportunidade de maior empregabilidade mediante a ampliação da escolaridade em toda a faixa etária dos 15 aos 24 anos<sup>100</sup>. O quadro a seguir expõe os quantitativos relativos a analfabetismo, da frequência escolar e das matrículas no 2º. grau entre as faixas etárias de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos, em 1970 e em 1976.

---

<sup>100</sup> Outro dado que pode ser identificado com a relação entre escolaridade e empregabilidade é o da diminuição de analfabetos: em 1970 24,3% dos jovens de 15 a 19 anos não tinham nenhuma escolarização e em 1976 tal percentual caiu para 13,7%. Entre os jovens de 20 a 24 anos a taxa de analfabetismo caiu de 26,6% em 1970 para 14,4% em 1976. (IBGE, 1979)

**Tabela 9: Quantitativos do analfabetismo, da frequência escolar e das matrículas no 2º. grau entre as faixas etárias de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos, em 1970 e em 1976.**

-	<b>15 a 19 anos</b>		<b>20 a 24 anos</b>	
-	<b>1970</b>	<b>1976</b>	<b>15 a 19 anos</b>	<b>20 a 24 anos</b>
Analfabetismo	24,3%	13,7%	26,6%	14,4%
Com frequência escolar	35,5%	43%	14,4%	19,6%
No 2º. Grau	18,1%	28,4%	26,8%	35,9%
Na 1ª. Série	38,12%	37,67%	31,34%	21,44%
Na 2ª. Série	34,21%	37,32%	26,86%	33,42%
Na 3ª. Série	27,62%	25%	41,79%	45,12%

**Fonte:** IBGE, 1979.

Desde que a Lei n. 5.692/71 foi implantada até o fim da compulsoriedade da formação escolar profissionalizante a partir da Lei n. 7044/82, o número de matrículas no 2º. grau passou de 1.119.421 para 2.874.505 anuais, representando um aumento de 156,78% nas matrículas. A quantidade de conclusões do 2º. grau passou de 350.177 em 1974 (quando se formaram as primeiras turmas sob a Lei n. 5.692/71) para 583.300 em 1982, o que equivale a um aumento de 66,57%. Mas, embora as matrículas e conclusões de cursos tenham aumentado em números reais, o percentual anual de formandos sempre girou em torno de 20,5%. (IBGE, 2016)

A relação entre matrículas e conclusões indica que a evasão escolar no 2º. grau de 1971 a 1982 girou em torno de 80%. A preterição da continuação dos estudos está relacionada às condições materiais de vida da população brasileira no período, uma vez que um fenômeno de tamanha envergadura não pode ser atribuído à simples vontade de uma grande massa de jovens, até mesmo em função das contradições que o fenômeno encerra. Como os dados reais da pesquisa empírica censitária apresentados até agora não localizam diretamente os sujeitos vinculados à formação escolar profissionalizante de nível médio na conjuntura que caracterizou as décadas de 1960 a 1980, é necessário recorrer a dados referentes às questões de trabalho e renda para maior conhecimento das vinculações entre educação e trabalho no período.

Ao enfocar a distribuição de renda durante o regime militar brasileiro, Paul Singer apresenta dados estatísticos<sup>101</sup> e os interpreta de modo a esclarecer as diferenças entre as classes rica, média e pobre, bem como demonstra os movimentos ocorridos em períodos de recessão e durante o chamado “milagre brasileiro” (havido entre 1968 e 1976). O autor refere-se às diferentes classes sociais utilizando categorias conforme suas respectivas faixas de renda mensal: rica (acima de dez salários), média (de cinco a dez salários) e pobre (em dois estratos – de um a dois salários e abaixo de um salário). Seguindo a nomenclatura utilizada pelo IBGE nos censos sobre trabalho nas décadas de 1960 a 1980 Singer localiza em cada classe social os empregadores, os autônomos e os empregados, estabelecendo divisões em cada um desses grupos. (SINGER, 1986)

Os empregadores detêm os meios sociais de produção como “fábricas, fazendas, hospitais, supermercados, frotas de veículos, escolas e hospitais privados, etc.”, enquanto os autônomos são proprietários de meios de produção individuais, como “terra em pequenas explorações, oficinas, lojas, consultórios”<sup>102</sup>. (SINGER, 1986, p. 10) Os empregados são trabalhadores da indústria, do comércio, da agricultura e da prestação de serviços que contam exclusivamente com suas capacidades físicas e intelectuais para viver.

No longo período de recessões que estendeu-se de 1962 a 1967, portanto avançando três anos após o golpe militar, ocorreu intenso processo de monopolização, uma vez que “[...] o capital *centralizou-se*, ou seja, muitas empresas pequenas e médias quebraram e seu lugar no mercado foi ocupado por grandes empresas”. As recessões são caracterizadas pela queda nas vendas e pela intensificação da concorrência em que empresas grandes se sobressaem por terem maior poder financeiro e se expandem enquanto as empresas mais fracas sucumbem. O “milagre econômico” brasileiro que se iniciou em 1968 e durou cerca de oito anos inverteu a

<sup>101</sup> Embora não indique ao longo do seu texto, Singer colheu os dados em fontes publicadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), Fundação Getúlio Vargas e Ministério do Trabalho, entre outros, segundo informa em breve lista de referências ao final de sua obra (SINGER, 1986, p. 94). Interessam para a presente tese dados colhidos por Singer junto ao IBGE. Contudo, como na fonte original os dados são expressos em números absolutos alcançando por vezes cifras de dezenas de milhões e Singer optou por convertê-los em percentuais, o que favorece a organização do texto e contribui para melhor entendimento por parte do leitor, a apresentação de dados estatísticos na presente tese será referenciada como SINGER, 1986.

<sup>102</sup> Importa observar que em 1960 21,2% dos autônomos eram donos de meios de produção enquanto 78,8% integrava um “subproletariado” que vivia de pequenos serviços especializados (jardinagem, reformas...) sem vínculo empregatício. (SINGER, 1986, p. 10)

conjuntura do período anterior mediante a expansão vigorosa da economia com favorecimento à proliferação de empresas pequenas e médias. Nesse período de prosperidade “[...] o capital se concentra mas não se centraliza, isto é, as empresas de capital monopólico aumentam em tamanho e as pequenas e médias empresas (de capital concorrencial) aumentam em número”. (SINGER, 1986, p. 13-14, com destaque do original)

Diante desse movimento da economia brasileira importa observar que o rol de cursos de formação escolar profissionalizante proporcionado pela Lei n. 5.692/71 foi bastante vasto, o que permitiu a providência por parte do estado de treinamento específico para futuros trabalhadores em praticamente todas as funções das áreas industrial, comercial, agrícola e de serviços. Formulada e promulgada durante o milagre econômico, a Lei n. 5.692/71 garantiu conforto ao pequeno, ao médio e ao grande empresariado uma vez que tanto diante da centralização do capital (com absorção de empresas menores pelas maiores) quanto da sua descentralização (com aumento do número de pequenas e médias empresas) as tecnologias e rotinas de todas as áreas econômicas pouco mudaram ao longo da década de 1970. Isso significa que independentemente dos seus respectivos portes as empresas empregadoras requereram durante um longo período trabalhadores com qualificações muito semelhantes em suas respectivas áreas. Entretanto, a referida lei visava um panorama econômico marcado pelo desenvolvimento do capital produtivo, em contexto taylorista-fordista e na esteira do desenvolvimentismo, o que sofreu mudanças já na primeira década de sua vigência em função do desenvolvimento do capital financeiro.

O quadro a seguir demonstra que o estrato da população brasileira economicamente ativa<sup>103</sup> com renda mensal de dez ou mais salários, qualificado por Singer (1986) como rico, registrou acentuada queda nas categorias empregadores (-16,6%) e proprietários (-17,6%), bem como na categoria autônomos (-1,8%) de 1960 a 1980. Essa variação negativa está relacionada à variação positiva verificada na categoria administradores não proprietários e integra os movimentos de monopolização do capital produtivo (favorecido pelos períodos de recessão da década

---

<sup>103</sup> Segundo critérios do IBGE, a população economicamente ativa era formada por pessoas de dez anos de idade ou mais que desempenham atividade remunerada.

de 1960) e de intensificação do capital financeiro (a partir da década de 1970). No cenário maior, marcado também pelo advento e pelo fim do milagre econômico, tem relevo o crescimento de 18,4% na quantidade de empregados com alta remuneração.

**Tabela 10 - Evolução quantitativa de categorias da população brasileira economicamente ativa com renda mensal de dez salários ou mais de 1960 a 1980.**

Categorias	1960	1970	1980	Variação no período
Empregadores	36,6%	20,6%	20%	-16,6%
Autônomos	24,3%	19,6%	22,5%	-1,8%
Empregados	39%	59,8%	57,4%	18,4%
Proprietários	36,1%	23,9%	18,5%	-17,6%
Administradores não proprietários (executivos)	6,9%	14,2%	17,2%	10,3%
Ocupações científicas, técnicas e afins	26,1%	31,2%	28%	1,9%
Ocupações comerciais	--	4,2%	10,1%	5,9%
Ocupações industriais, construção civil e transportes	--	4,3%	8,5%	4,2%

Fonte: SINGER, 1986.

Na década de 1960 o estrato dos ricos mudou em função das sucessivas recessões econômicas. Já na década de 1970 tal mudança aconteceu porque “[...] o capitalista-empresário, dono e administrador do seu negócio, deixou de predominar nela, embora sua presença continue significativa; em seu lugar, surge o capitalista-gerente, administrador do grande capital monopólico [administradores não proprietários ou executivos], na maioria das vezes multinacional ou estatal”. Ao mesmo tempo aumentou a presença de administradores do capital financeiro mediante a expansão das atividades financeiras em intensidade superior à do próprio capital produtivo. Neste último ramo atuava no Brasil “[...] 1,2% da população

economicamente ativa em 1970 e 1,9% em 1980; do estrato de dez ou mais salários mínimos, trabalhavam em ‘outras atividades’ – predominantemente financeiras – 9,3% dos componentes em 1980 e 10,9% em 1983”. (SINGER, 1986, p. 15) Essa dinâmica evidencia que a financeirização do capital ganhou intensidade a partir da década de 1970, o que permite presumir que a demanda por trabalhadores sofreu significativa mudança no início da década de 1980, exatamente quando a formação escolar profissionalizante deixou de ser compulsória no 2º. grau de ensino. Some-se a isso que desde o início da década de 1970 ganharam destaque cursos universitários da área de ciências sociais aplicadas como Administração, Ciências Contábeis e Economia, além de Estatística, os quais eram considerados como cursos modernos e tiveram ampliação em suas ofertas (SAMPAIO, 1991, p. 22) revelando uma crescente consonância entre o ensino universitário e o mercado de trabalho.

O quadro abaixo apresenta dados referentes ao estrato da população brasileira economicamente ativa com renda mensal de cinco a dez salários. Trata-se do grupo classificado por Singer (1986) como classe média. Como se verificou na classe dos ricos, a da classe média também sofreu diminuição de empregadores (-10,3%). Infere-se que o mesmo tenha ocorrido entre proprietários (dados não disponíveis), uma vez que na classe média o número de autônomos cresceu (0,3%) e o de administradores não proprietários decresceu (-11,5%) como resultados das falências nos períodos de recessão e da sua absorção por grandes empresas ao longo das duas décadas (incluindo-se o período do milagre econômico). Por outro lado, a quantidade de empregados cresceu (11%) com elevação dos ocupados na indústria, na construção e no setor de transportes (7,2%), o que reflete os efeitos quantitativos positivos do milagre econômico apesar da recessão que o antecedeu.

**Tabela 11 - Evolução quantitativa de categorias da população brasileira economicamente ativa com renda mensal de cinco a dez salários de 1960 a 1980.**

Categorias	1960	1970	1980	Variação no período
Empregadores	19,7%	12,1%	9,4%	-10,3%
Autônomos	23,9%	20,4%	24,2%	0,3%
Empregados	56,4%	60,9%	67,4%	11%
Proprietários	23%	17,8%	--	--
Administradores não proprietários (executivos)	22,3%	11,8%	10,7%	-11,6%
Ocupações industriais, construção civil e transportes	8,8%	5,1%	16%	7,2%

Fonte: SINGER, 1986.

A partir de 1970 duas transformações alteraram o estrato da classe média, posto que “[...] em termos de classes sociais, cai a participação da burguesia e aumenta a do proletariado, e, dentro do componente burguês, cai a proporção de empregadores e sobe a de gerentes e tecnocratas”. Todas as categorias desse estrato social, juntas, quintuplicaram entre 1960 e 1983 em uma dinâmica de elevação de parte significativa do operariado a uma faixa salarial que proporcionou o acesso a bens duráveis como TV a cores, automóveis e motocicletas caracterizando um modo de consumo burguês. (SINGER, 1986, p. 17)

A expansão do capital monopólico durante o regime militar ampliou a classe média criando um mercado consumidor de bens duráveis formado majoritariamente pelo proletariado. As condições materiais de vida desse estrato social o converteu em poderosa massa formadora de opinião em favor do regime militar, uma vez que seu cotidiano era marcado pelo trabalho, pelo consumo e pela exposição à propaganda de exaltação do regime. Respeitadas as devidas proporções, o milagre brasileiro assemelhou-se ao *american way of life* tanto no que diz respeito à propaganda do modo de vida quanto ao que concerne ao acesso de parcela dos trabalhadores a bens de consumo e à sua constituição como classe formadora de opinião.

No quadro seguinte estão dispostos dados do estrato da população brasileira economicamente ativa com renda mensal de um a dois salários, portanto, dos que Singer (1986) classificou como pobres. Os empregadores pobres sofreram uma diminuição de 1,6% em sua categoria, ao passo que os autônomos decresceram 9,1%. Mais da metade dos empregadores e autônomos desse estrato social ocupavam-se na agropecuária onde o trabalho de subsistência limita tanto a renda quanto os gastos. Os empregados com renda de um a dois salários mensais aumentaram 10,4% em um movimento que indica a migração de empregadores e autônomos pobres para empregos de baixa remuneração em empresas maiores.

**Tabela 12 - Evolução quantitativa de categorias da população brasileira economicamente ativa com renda mensal de um a dois salários de 1960 a 1980.**

Categorias	1960	1970	1980	Variação no período
Empregadores	2,3%	1,5%	0,7%	-1,6%
Autônomos	31,1%	26%	22%	-9,1%
Empregados	66,6%	72,5%	77%	10,4%

Fonte: SINGER, 1986.

Esse estrato social abriga “[...] a camada mais mal paga do exército industrial ativo e do exército industrial de reserva [...] pessoas que ocupam posições marginalizadas no processo de produção social, seja pela pouca qualificação no trabalho que requerem, seja pela sua precariedade”. Os integrantes desse estrato social não têm poder de compra e sua renda destina-se sobretudo a uma subsistência limitada. Singer afirma que o contingente dos trabalhadores pobres desmente a crença de que a pobreza resulta do desemprego ou do subemprego mas revela que a política salarial praticada durante o regime militar aviltou o salário mínimo permitindo “[...] às empresas remunerar sua mão de obra em níveis muito baixos, pauperizando-a, portanto”. (SINGER, 1986, p. 20). Da mesma forma, a pauperização da maioria da classe trabalhadora empregada promovida com o amparo da política salarial estatal reforça junto ao senso comum o mito da meritocracia que é próprio da ideologia

burguesa. Esse mito estimula a busca por escolarização, inclusive profissionalizante, animada pela esperança de ascensão social via qualificação para o trabalho e em sintonia com a teoria do capital humano.

Importa considerar os pobres com renda de até um salário mínimo. Sobrevivendo no mais das vezes sem trabalho remunerado fixo, encontram-se em atividades de baixíssimo movimento financeiro e praticamente sem observar a legislação trabalhista. São os vendedores ambulantes, os peões de obras, os carregadores, os empregados domésticos, os colonos e outros. Segundo dados do IBGE, em meados da década de 1970, logo após o milagre econômico, a população brasileira economicamente ativa congregava cerca de 78.150.000 trabalhadores, dos quais 13% recebiam de meio salário a um salário mensalmente e 7,97% recebiam menos de meio salário por mês. Somados, os trabalhadores com percepção salarial de até um salário mensal compunham 21% da população economicamente ativa e 16% da população total após o milagre econômico. (IBGE, 1976) A manutenção de uma categoria de trabalhadores em situação aviltante é importante para o sistema capitalista porque “[...] dada a precariedade de seus vínculos de trabalho, apresentam enorme mobilidade ocupacional”, estando em determinado momento “numa obra e poucas semanas ou meses depois esteja colhendo laranjas como ‘boia fria’”, voltando logo em seguida “a uma outra atividade urbana, como faxineiro de um prédio, limpador de carros ou vendedor ambulante”. (SINGER, 1986, p. 22) Nesse estrato social grassa o trabalho sem qualificação bem como a baixa ou nenhuma escolaridade.

A concentração total de renda entre as classes sociais oferece novos subsídios para a descrição da real situação dos trabalhadores brasileiros nas décadas de 1960 a 1980. Em 1960, 39,6% da renda total nacional era apropriada pelos 10% mais ricos (reunindo-se neste estrato os que percebiam mensalmente o equivalente a dez salários ou mais). Os 60% mais pobres, por sua vez, detinham 24,9% da renda total. Em 1970 a desigualdade aumentou, posto que os 10% mais ricos passaram a concentrar 46,7% da riqueza produzida restando aos 60% mais pobres 20,9%. (SINGER, 1986, p. 68)

No milagre econômico os burgueses locupletaram-se ainda mais. Nos anos iniciais (1968 – 1970) a renda dos 10% mais alcançou 56,7% e, nesse estrato, a dos 5% mais ricos atingiu 60,4% e a do 1% mais rico foi a estratosféricos 63,1%. Em dez

anos (1960 a 1970) a renda do 1% mais rico subiu de 28,7 vezes para 42,2 vezes a renda dos 60% mais pobres. Em 1972 a renda dos 5% mais ricos aumentou 73,4% e a do 1% mais rico, 93,3%. (SINGER, 1986, p. 68-70)

No último quadriênio do milagre econômico a tendência à concentração de riqueza foi interrompida. Caiu a parcela de renda dos 10% mais ricos de 52,6% para 50,1% e sobe a dos 60% mais pobres de 16,8% para 18,3%. O crescimento da renda dos 60% mais pobres tem sua explicação “[...] no paulatino esgotamento do exército industrial de reserva, na medida em que o intenso crescimento da economia ia elevando o nível de emprego”. A isso deve-se acrescentar “[...] o aumento do número de horas trabalhadas, o que também contribui para elevar o montante de remuneração da grande massa de trabalhadores”. (SINGER, 1986, p. 71-72) Contudo, os movimentos verificados nesse período não alteraram a composição das classes sociais, uma vez que a diminuição da renda entre os ricos e o aumento da renda entre os pobres no final do milagre econômico foram compensadas pela tendência inversa do início do período. No final, os burgueses ganharam muito com as políticas econômicas do regime militar enquanto os pobres assistiram a alguma concentração de renda para alguns às custas do desemprego para outros.

O sonho de um modo elevado de vida entre os mais pobres foi embalado pela propaganda da vida alcançada pela classe média que passou a

[...] ostentar um padrão de vida faustoso, em contraste com a pobreza de grande parte da população. Foi nessa época que se generalizaram os hábitos de passar férias no exterior, construir verdadeiras cidades de veraneio no litoral e nas montanhas e utilizar bens de luxo, como carros esporte, lanchas de recreio, etc. Tudo isso, que um dia tinha sido privilégio de uma minoria de milionários, tornou-se parte do padrão de vida da chamada “alta classe média”, a principal beneficiária do “milagre econômico”. (SINGER, 1986, p. 76, com destaque do original)

Entre 1970 e 1978 o salário mínimo perdeu seu valor real em 29,59%, embora o número de horas de trabalho para a sua percepção tenha subido 30,79% (IBASE, 1982, p. 27), fator este que contribuiu para a incorporação de mulheres na força de trabalho de 20,9% em 1970 para 28,8% em 1976. (IBGE apud IBASE, 1982, p. 28) O período posterior ao “milagre econômico”, entre 1976 a 1980, foi marcado por acelerada

elevação do custo de vida com queda de 11,4% do poder salarial de compra, em um quadro de “[...] redução das desigualdades, mas num contexto de empobrecimento geral”. (SINGER, 1986, p. 81) De acordo com Melhem Adas, apesar do tempo de trabalho necessário para aquisição da cesta básica de alimentos ter diminuído entre 1976 e 1978 de 157 para 137 horas, essa cifra é bem superior às 105 horas que eram necessárias em 1970. (ADAS, 1988, p. 81) O quadro abaixo comprova que o denominado milagre econômico pode ter apresentado cifras positivas no que diz respeito ao cenário econômico geral e à condição dos burgueses, mas foi desfavorável ao trabalhador assalariado.

**QUADRO 1 - Tempo de trabalho para aquisição da cesta básica de alimentos, de 1970 a 1978**

Ano	Tempo de trabalho para aquisição da cesta básica de alimentos
1970	105 horas e 13 minutos
1971	111 horas e 47 minutos
1972	119 horas e 08 minutos
1973	147 horas e 04 minutos
1974	163 horas e 32 minutos
1975	149 horas e 40 minutos
1976	157 horas e 29 minutos
1977	141 horas e 49 minutos
1978	137 horas e 37 minutos

FONTE: ADAS, 1988, p. 81.

Entre 1981 e 1983, quando a formação escolar profissionalizante no 2º. grau deixou de ser compulsória, a renda média no Brasil caiu 20,4% com consequente elevação do custo de vida. Nesse quadro foram os pobres que mais sofreram, pois “[...] a renda dos 60% mais pobres decresceu em proporção maior (26,2%), ao passo que a dos 30% médios diminuiu na mesma proporção da renda total (20%) e a dos 10% mais ricos diminuiu apenas um pouco menos (18,3%)”. (SINGER, 1986, p. 83)

O aumento da desigualdade está relacionado ao desemprego causado pela crise na construção civil e no comércio, áreas que tradicionalmente concentram grande parte dos trabalhadores assalariados. Porém, embora à área do comércio se relacionasse grande parte dos cursos de formação escolar profissionalizante do 2º. grau, a eliminação de postos de trabalho não deve ter exercido grande peso sobre a evasão escolar naquele nível de ensino.

São múltiplas as causas da evasão escolar que se impõem a alunos trabalhadores. As principais causas se mantêm historicamente, estão ligadas às condições materiais de vida dos jovens trabalhadores e filhos de trabalhadores e vão desde as diferenças econômicas regionais e suas variadas demandas por escolarização até dificuldades de transporte até unidades escolares e a própria manutenção das exigências escolares (material escolar, vestimentas). Contudo, longe de serem devidas a características individuais ou a faixas de renda, as duplas jornadas (trabalho e estudos) concorrem para afastar da escola as camadas pobres da população. Segundo Paulo Meksenas, historicamente os limites físicos dos alunos são causas de evasão de alunos trabalhadores de cursos noturnos. Isto porque tais alunos são "[...] obrigados a trabalhar para sustento próprio e da família, exaustos da maratona diária e desmotivados pela baixa qualidade do ensino, muitos adolescentes desistem dos estudos sem completar o curso secundário". (MEKSENAS, 1998, p. 98)

Apresentadas as condições e as dinâmicas concretas que se impunham no campo do trabalho e renda cabe verificar os movimentos políticos e os fundamentos ideológicos então hegemônicos que conformaram a formação escolar profissionalizante sob a Lei n. 5.692/71.

Tanto o processo de elaboração e de imposição da Constituição de 1967 quanto o de estabelecimento da Lei n. 5.692/71 contaram com a presença do coronel Jarbas Gonçalves Passarinho em altos cargos no governo ditatorial<sup>104</sup>. Durante os dois anos em que permaneceu como ministro do Trabalho, de 1967 a 1969, Jarbas Passarinho aprofundou-se em temas da produção industrial, do comércio e da agricultura, pelo

---

<sup>104</sup> Filiado à Aliança Renovadora Nacional (ARENA), durante a ditadura militar o coronel de Exército Jarbas Gonçalves Passarinho foi governador do Pará (1964 a 1966), senador (1967 a 1983, ocupando a presidência do Senado de 1981 a 1983), ministro do Trabalho (1967 a 1969), ministro da Educação (1969 a 1974) e ministro da Previdência Social (1983 a 1985). Após a ditadura, Jarbas Passarinho permaneceu na vida pública como senador (1987 a 1995) e como ministro da Justiça (1990 a 1992).

mirante do mercado capitalista, o que lhe proporcionou elaborar a síntese entre educação e trabalho que se constituiu como mote da sua gestão frente ao Ministério da Educação (1969 a 1974).

Em 20 de maio de 1970 foi designado o Grupo de Trabalho (GT) para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, pelo Decreto número 66.600/70, com a obrigação de apresentar estudos e projetos em um prazo de sessenta dias. Instalado em 15 de junho de 1971, o Grupo de Trabalho apresentou o seu relatório final em 14 de agosto do mesmo ano.

Subordinado diretamente ao ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho, o GT da Reforma foi presidido pelo padre José de Vasconcellos<sup>105</sup> e teve como relator Valnir Chagas. Compuseram o GT, também, Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires. Em um prazo de sessenta dias<sup>106</sup> determinado pelo Decreto n. 66.600/70 o GT da Reforma apresentou o documento Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus organizado em introdução; em seções que trataram, nesta ordem, da estrutura, do currículo, da organização e funcionamento, do ensino supletivo, de docentes e especialistas, e do financiamento e da implantação da reforma educacional; e conclusão. (BRASIL, 1971a, p. 130 – 168) Para as intenções desta pesquisa interessam pontos presentes na “Introdução” e na seção “Estrutura” por conterem os fundamentos políticos que nortearam a elaboração da Lei n. 5.692/71.

---

<sup>105</sup> A presença de padres em funções-chave responsáveis pelas políticas educacionais evidenciam a força do clericalismo e a conveniência política ao estado em fazer concessões à religião. Sobre o clericalismo, Corbière afirma que “[...] es el sistema político-administrativo en el cual el clero, secular o regular, trata de lograr el control parcial o absoluto de la vida pública y privada de la sociedad y el Estado. Los medios desplegados para la consecución de este fin pueden ser manifiestos o subterráneos. Tal situación ocurre con el religioso convertido en el influyente confesor con un presidente, primer ministro, monarca o secretario de un partido. También puede ocurrir cuando una congregación domina un amplio sector de la enseñanza, pública o privada. En ambos casos es obvio que el poder lo ejercen individuos que se identifican fácilmente desde el exterior, en cuanto tienen un estatuto social específico y no ocultan su filiación religiosa”. (CORBIÈRE, 2002, p. 114)

<sup>106</sup> Nesse exíguo período o GT para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus examinou “[...] dezenas de sugestões e documentos oriundos de todas as partes do País: do primeiro Grupo de Trabalho instituído para este fim, dos Conselhos Estaduais de Educação, das Secretarias de Educação, de entidades representativas dos professores e escolas, de educadores de todas as áreas, de jornais e periódicos”. E, “[...] para que não faltassem as vozes dos estudantes, promoveu o GT uma ‘Semana de Educação’ na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, durante a qual todos os seus membros fizeram aos alunos palestras sobre tópicos de documentos em elaboração” e “os universitários apresentaram conclusões como fruto de seus estudos”. (BRASIL, 1971a, p. 130)

O GT argumenta de início que a reforma a ser implementada no 1º e no 2º graus não devia ser considerada

[...] necessariamente como substituição de um plano por outro a ser em breve ultrapassado pelos fatos, mas como um atributo da própria organização que se deve buscar para dar a escolas e sistemas escolares a capacidade de *atualizar-se* constantemente, sem crises periódicas, apenas refletindo a dinâmica do processo de escolarização em face de seus condicionantes internos e externos. (BRASIL, 1971a, p. 131, com destaque do original)

Ao expor a preocupação de superar modelos educacionais estabelecidos pelas legislações anteriores, os quais eram logo ultrapassados pelos fatos causando crises periódicas em escolas e sistemas escolares que eram impedidos de atualizar-se, o GT prenuncia a necessidade de uma reforma educacional que assegurasse flexibilidade ao sistema educacional nacional garantindo-lhe longa vigência. O GT da Reforma afirma que à nova perspectiva educacional apresentada em seu relatório “[...] se contrapõem arraigadas expectativas de uma concepção sabidamente estática e rígida da estrutura educacional; mas sabemos que para sua concretização irá, já agora, contribuir para a realidade de um País em pleno desenvolvimento que despertou afinal para a Educação”. (BRASIL, 1971a, p. 131) Adiante, ainda destacando a necessidade de uma política educacional adaptável às necessidades de desenvolvimento nacional, o GT revela o desiderato de que o relatório forneça “[...] uma concepção por força da qual a lei possa ajustar-se às realidades mais modestas sem tornar-se impeditiva de progresso e, reciprocamente, incentivar audácia sem descambiar para a inautenticidade”. (BRASIL, 1971a, p. 132)

Ao tratar da estrutura do ensino, o GT da Reforma faz referência a determinantes externos que, segundo afirma, tornam insuficientes o modelo educacional então vigente, como “[...] a evolução dos conhecimentos determinando novas técnicas de produção e formas de vida, num mundo governado pela ciência”. (BRASIL, 1971a, p. 133) Descrevendo brevemente o histórico da educação profissionalizante, com o fim de justificar uma nova estrutura educacional, o GT aponta que

[...] possuímos um “ensino secundário” cuja única função era abrir as portas do superior. Pouco a pouco surgiram escolas de ofícios destinadas a preparar para o comércio, mais tarde outras de formação para a indústria e em alguns casos, porém com menor frequência, uma terceira categoria de treinamento agrícola”. (BRASIL, 1971a, p. 133 – 134, com destaque do original)

Essa crítica é dirigida às Leis Orgânicas do Ensino Comercial, Industrial e Agrícola promulgadas na década de 1940 e contém a observação de que atendiam a um quadro econômico que tornou-se obsoleto por preparar mão de obra para três áreas independentes e sem possibilidade de interação entre si, o comércio, a indústria e a agricultura. Adiante, o GT da Reforma critica também a Lei n. 4.024/61 por confirmar a estrutura de formação profissional das leis orgânicas afirmando que

[...] a LDBEN [n. 4.024/61] manteve inalterado esse paralelismo ao instituir, sob a rubrica geral de “ensino médio”, a clássica escola secundária seguida dos “ramos” de ensino técnico e de formação de professores. A tímida expressão “e outros”, acrescentada à enumeração dos antigos “cursos” comerciais, industriais e agrícolas, não bastava para encorajar a diversificação exigida pela explosão das ocupações de nível intermediário, assim como a prescrição de uma “disciplina ou prática vocacional” para a escola secundária não lhe retirava a nítida condição de ancilar do ensino superior. (BRASIL, 1971a, p. 134, com destaques do original)

O GT da Reforma demonstra preocupação com a diversificação de atividades profissionais que ocorreu em função da evolução da economia brasileira, o que incluiu a área de serviços como importante segmento ao lado da indústria, do comércio e da agricultura, bem como, novas especialidades localizadas nos âmbitos das três áreas originárias. Da mesma forma, ao defender uma reforma educacional que possibilite flexibilidade ao sistema educacional em oposição às leis de ensino até então vigentes, procura garantir, por meio de combinações entre cursos, uma constante atualização no rol de formações profissionalizantes e assim evitar crises no sistema frente às exigências de mercado. Serve, portanto, o GT da Reforma ao propósito de garantir mão de obra atualizada e diversificada conforme as demandas do capital, sendo o GT um grupo de intelectuais operadores de interesses do capital em nome de interesses nacionais. Em função ancilar do mercado, o GT prevê a superação da rígida estrutura

garantidora dos três ramos de formação (industrial, comercial e agrícola) construindo “[...] o *ensino* sobre uma base de estudos gerais e comuns que se abra num leque de tantas habilitações, dentre as suscetíveis de desenvolvimento a esse nível, quanto sejam as reclamadas pelo mercado de trabalho”. (BRASIL, 1971a, p. 138, com destaque do original) O cumprimento dessa função contém o princípio do atendimento às demandas do mercado controlado pelo grande capital, ou seja, pelo mercado regulado e não livre conforme reclamam os defensores do liberalismo econômico. Outro objetivo dos capitalistas é o de formação de um exército industrial de reserva, o que se revela quando o ministro Passarinho afirma que é preciso formar uma quantidade maior de trabalhadores do que a necessária. Ainda sobre o exército industrial de reserva a ser providenciado sob a Lei n. 5.692/71, observa-se que a diversidade de capacidades técnicas entre os trabalhadores escolarizados permite aos empregadores contratações e demissões conforme suas próprias políticas salariais.

Ao afirmar um discurso de favorecimento à população através da oferta de numerosas habilitações profissionais o GT da Reforma encerra um arranjo ideológico para velar a realidade de que, enquanto a perspectiva de ganho com variadas possibilidades de formação é mencionada no coletivo, as possibilidades de perdas são creditadas às individualidades. No campo das individualidades faz-se caber os dons, inclinações e aptidões naturais que podem, por si só e sem nenhuma influência de natureza histórico-social, garantir sucesso ou fracasso aos sujeitos. Nessa linha de pensamento é que o GT reconhece como legítimo

[...] cogitar de uma *terminalidade geral* coincidente com as faixas etárias de surgimento e cultivo das aptidões específicas, porque só então existem condições de treinamento para trabalho. Além dessa, porém, haverá uma *terminalidade* real ditada ora pelas capacidades individuais, ora pelas possibilidades de cada sistema. (BRASIL, 1971a, p. 135, com destaque do original)

Com os mesmos argumentos o GT da Reforma justifica uma segunda função de contenção para o 2º grau profissionalizante, dessa vez referente à demanda por cursos universitários. Situando nos sujeitos, e não nas políticas públicas, a sua explicação, o GT afirma que

[...] o aluno que, por deficiências próprias ou falta de oportunidade, tiver que interromper o seu curso antes de completá-lo deverá receber uma formação mais terminal que o habilite a tornar-se um cidadão útil a si e à sua comunidade; e, reciprocamente, onde e quando haja condições, o que revele aptidão deverá ser levado a estudos mais contínuos e ambiciosos do que aqueles inicialmente escolhidos. (BRASIL, 1971a, p. 135)

Nota-se que o GT da Reforma prefere uma política educacional que dispense uma formação profissional encurtada, ou seja, ainda mais terminal do que um 2º grau completo aos que por falta de oportunidade (cabendo nessa expressão toda sorte de empecilhos) não continuarem seus estudos, a uma política de ampliação da igualdade de acesso à educação. Nessa ação está subentendida não somente a concordância do GT com a natureza seletiva e excludente do mercado, mas a concordância do próprio estado com a exclusão capitalista.

Diretamente subordinado ao ministro da Educação, o Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus refletiu fielmente o pensamento do coronel Jarbas Passarinho, como se verifica em exposições feitas pelo militar. Pouco mais de um mês antes da promulgação da lei n. 5.692/71, Jarbas Passarinho concedeu uma entrevista à Revista Veja na qual comentou as novas diretrizes que o governo imprimiria à educação nacional. Especificamente sobre o ensino de 2º grau, Passarinho anunciou que pretendia-se promover a “quebra de seletividade no ensino brasileiro” dando ao nível médio de ensino um caráter de terminalidade no contexto da formação profissional da maioria da juventude brasileira. Criticando o vestibular como forma de ingresso no 3º grau, o ministro qualificou cada aluno reprovado como “[...] apenas um ex-estudante secundário. Não sabe fazer nada. [...] Queremos proporcionar ao estudante o aprendizado de uma profissão no meio do caminho para a universidade”. (REVISTA VEJA, 1971, p. 56) Com esse argumento, Passarinho anunciou a criação de “[...] técnicos de nível médio. Temos certeza de que podemos formar técnicos de indústria química, têxtil, ou técnicos de motores com ocupação garantida [...]” defendendo que “[...] numa sociedade aberta, numa economia de mercado, vamos ter o cuidado de preparar um pouco mais do que o necessário, de maneira a dar flexibilidade ao sistema”. (REVISTA VEJA, 1971, p. 57)

Observa-se uma contradição no discurso do ministro, uma vez que, tendo dito que a política educacional a ser regida pela lei n. 5.692/71 acabaria com a seletividade no ensino brasileiro, manteve a divisão social do trabalho caracterizada pela separação entre, de um lado, os formados em nível universitário que atuariam como conceptores e como gestores dos processos de trabalho, e, de outro lado, os formados no 2º grau que desempenhariam funções de execução laboral. Embora anunciando o fim da seletividade, Jarbas Passarinho a elegeu como princípio a ser mantido no sistema educacional brasileiro, pois apenas deslocou a seleção para antes dos concursos vestibulares justificando que “[...] nem todos são migradores de grandes voos. Muitos se darão por satisfeitos antes da universidade”. (REVISTA VEJA, 1971, p. 56) Destaca-se, ainda, que a seletividade própria do mercado capitalista foi admitida pelo ministro Passarinho quando este manifestou a intenção do governo de preparar trabalhadores em quantidade maior do que a necessária. Nisto está implícito o princípio de seletividade que seria operado conjuntamente pelo governo e pelo capital, ou seja, enquanto o governo manteria um mecanismo de contenção da demanda para cursos universitários, o mercado regularia a demanda para postos de trabalho.

As contradições de Jarbas Passarinho comprovam a presença da ideologia capitalista no seu discurso, uma vez que o ministro descreveu uma realidade que minimizaria a seletividade e a concorrência entre trabalhadores quando, na verdade, a organizou e intensificou. A respeito da divisão social que se enraíza na escola e se estende por toda a vida social, Samantha Lodi-Corrêa e Marta Regina Martins Jacomeli afirmam que

Na sociedade classista a educação não é a mesma para o filho do operário e para o filho do burguês. A divisão de classes se mantém no ensino, de forma que ao filho do operário cabe um ensinamento limitado, enquanto o filho do burguês se prepara para desfrutar da vida e para governar. A escola só chegou ao trabalhador de forma extremamente limitada, sendo suficiente para a leitura de instruções, necessária na sociedade que se industrializa, e para inculcar a moral burguesa junto com a consciência de classe, fazendo dos operários rebanho manso e fácil de governar. (LODI-CORRÊA e JACOMELI, 2015)

Como ministro da Educação no governo do presidente general Emílio Garrastazu Médici o coronel Jarbas Passarinho repetiu o discurso fundamental do capitalismo ao asseverar que caberia a cada jovem brasileiro, em moldes smithianos, esforçar-se pelas melhores colocações, uma vez que “[...] todos devem exigir condições de qualificação que lhes permita ingressar na força de trabalho, pretendam ou não prosseguir estudos em nível superior e tenham, ou não, capacidade ou motivação para fazê-lo”. (PASSARINHO, 1971, p.11) Desse modo, a educação brasileira foi moldada oficialmente conforme as demandas do capital por mão de obra enquanto, diante da opinião pública, promoveu a ideologia da ordem na qual o governo figurava como provedor de oportunidade de qualificação profissional e o mercado atuava como justo selecionador dos melhores.

Ao determinar, em seu Art. 2º, que “O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes” (BRASIL, 1971b), a Lei n. 5.692/71 demonstra já em seus primeiros dispositivos que uma economia de recursos por meio do enxugamento da estrutura escolar seria imposta a toda a organização educacional. O Art. 3º especifica que além do enxugamento se pensava também em alguma flexibilização do sistema educacional profissionalizante ao estabelecer que

[...] os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, na mesma localidade:

- a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;
- b) a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros;
- c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos. (BRASIL, 1971b)

O parágrafo único do Art. 2º contém elementos que denotam uma aparente autonomia das unidades escolares, especificamente na organização do trabalho e na tomada de decisões. Conforme o dispositivo legal, “A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo

regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação". (BRASIL, 1971b) Embora se sugira alguma democracia nessa determinação legal, o que está explícito é que cada estabelecimento de ensino regulará seu funcionamento em regimento próprio, o qual servirá de referência como conteúdo acordado entre os trabalhadores de cada estabelecimento. As unidades escolares apresentarão grande diversidade de ações reguladoras do trabalho que permitirão organizações internas próprias, mas sempre obedientes a normas gerais exaradas de um núcleo administrativo.

Em termos curriculares, uma das principais características da Lei n. 5.692/71, apresentada como recurso de flexibilidade, é a parte diversificada do currículo. Conforme o Art. 4º da referida lei estabelece com um discurso de tom democrático, a parte diversificada deve "[...] atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos". (BRASIL, 1971b) Entretanto, tal flexibilidade se mostra viciada pelos limites que os Conselhos de Educação impõem a esta matéria, uma vez que

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior. (BRASIL, 1971b)

Especificamente sobre o currículo de 2º grau, o Art. 4º da Lei n. 5.692/71 estabelece que "[...] o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins" e que, com a devida aprovação do mesmo conselho, "[...] os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos". (BRASIL, 1971b) Essas determinações legais mostram a contradição em que se situou a Lei n. 5.692/71, pois, se por um lado

abre possibilidades de organização curricular para os cursos profissionalizantes conforme as demandas das instituições escolares, por outro lado condiciona rigidamente à aprovação das flexibilizações curriculares a autorização pelo órgão máximo do sistema educacional (Conselho Federal de Educação) limitando o poder de decisão no nível escolar.

Outro flagrante de que as decisões no contexto da flexibilização curricular não são verdadeiramente autônomas se situa no Art. 5º da Lei n. 5.692/71. Após dispor que o currículo pleno deverá ser composto por uma parte de educação geral e outra de formação especial com predominância desta última a partir das séries finais do ensino de 1º grau e durante todo o 2º grau, o artigo mencionado esclarece que mesmo antes de passar pelo crivo do Conselho Federal de Educação os arranjos curriculares deverão estar adaptados e atualizados às demandas do mercado capitalista:

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971b)

Ao determinar que o processo de definição curricular deve conter propostas para a formação do trabalhador que satisfaçam imediatamente às exigências do mercado para somente depois serem apreciadas pelo Conselho Federal de Educação, a Lei n. 5.692/71 assume que as decisões governamentais na área educacional se condicionam aos determinantes capitalistas. Neste caso, fica evidente a submissão da sociedade política às determinações de organismos privados em uma política de garantia da hegemonia do capitalismo mediante suporte estatal. Ademais, essa política de configuração curricular consoante com as determinações de mercado “à vista de levantamentos periodicamente renovados” revela que obrigatoriamente a escolarização de trabalhadores não é, afinal, uma escolha livre dos próprios trabalhadores no que diz respeito às suas escolhas profissionais.

O Parecer n. 45/72, do Conselho Federal de Educação (CFE), cujo relator foi o padre José Vieira de Vasconcellos, preza pelos princípios da flexibilidade e do

atendimento às demandas do mercado de mão de obra. O Art. 5º do referido parecer estabelece que o CFE

[...] se articulará com os órgãos competentes para que, nos termos do artigo 5º, § 2º letra "b" da Lei n.º 5.692, se renovem periodicamente levantamentos sobre a necessidade de mercado de trabalho dos vários locais e regiões a fim de que se fixem as habilitações profissionais em consonância com os dados assim obtidos. (BRASIL, 1972, p. 145)

A variedade de habilitações profissionais do ensino de 2º grau constantes de anexo do Parecer n. 45/72 e a possibilidade de intercomplementaridade entre cursos e instituições de ensino dão ideia da dimensão da cobertura possibilitada pela Lei n. 5.692/71 no que diz respeito a suas funções de suprir a demanda capitalista por mão de obra e de conter as demandas por vagas na universidade. Por habilitação profissional, o CFE entende a “Condição resultante de um processo por meio do qual uma pessoa se capacita para o exercício de uma profissão ou de uma ocupação técnica, cujo desempenho exija, além de outros requisitos, escolaridade completa ao nível de 2.º grau<sup>107</sup> ou superior”. (BRASIL, 1972, p. 147)

---

<sup>107</sup> São elencadas as seguintes habilitações profissionais de 2º grau: Agropecuária; Agricultura; Pecuária; Edificações; Estradas; Saneamento; Agrimensura; Mecânica; Eletromecânica; Eletrotécnica; Eletrônica; Telecomunicações; Instrumentação; Geologia; Mineração; Metalurgia; Química; Petroquímica; Têxtil; Fiação; Tecelagem; Malharia; Acabamento Têxtil; Alimentos; Leite e Derivados; Carne e Derivados; Assistente de Administração; Contabilidade; Estatística; Publicidade; Secretariado; Comercialização e Mercadologia; Cerâmica; Curtimento; Calçados; Refrigeração e Ar Condicionado; Artes Gráficas; Cervejas e Refrigerantes; Estruturas Navais; Pesca; Manutenção de Aeronaves; Decoração; Tradutor e Intérprete; Redator Auxiliar; Turismo; Hotelaria; Enfermagem; Laboratórios Médicos; Prótese; Ótica; Economia Doméstica; Instrumentista Musical; Auxiliar de Análise de Solos; Agente de Defesa Sanitária Vegetal; Agente de Defesa Sanitária Animal; Auxiliar de Adubação; Auxiliar de Forragens e Rações; Classificador de Produtos Vegetais; Desenhista de Arquitetura; Desenhista de Estruturas; Auxiliar de Escritório Técnico de Edificações; Desenhista de Instalações Hidráulicas; Desenhista de Estradas; Laboratorista de Solos e Pavimentação; Topógrafo de Estradas; Desenhista de Agrimensura; Topógrafo de Agrimensura; Cadastrador de Agrimensura; Laboratorista de Saneamento; Auxiliar Sanitarista; Cronometrista; Desenhista Mecânico; Desenhista de Ferramentas e Dispositivos; Desenhista de Instalações Elétricas; Desenhista de Máquinas Elétricas; Desenhista de Circuitos Eletrônicos; Desenhista de Circuito de Telecomunicações; Auxiliar Técnico de Mecânica; Auxiliar Técnico de Eletromecânica; Auxiliar Técnico de Eletricidade; Auxiliar Técnico de Eletrônica; Auxiliar Técnico de Telecomunicações; Auxiliar Técnico de Instrumentação; Desenhista - Cartógrafo de Geologia; Laboratorista de Geologia; Desenhista - Cartógrafo de Mineralogia; Laboratorista de Mineralogia; Auxiliar Técnico de Instalação de Minas; Auxiliar Técnico de Metalurgia; Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas; Auxiliar de Laboratório Petroquímico; Desenhista de Padronagem; Auxiliar de Laboratório Têxtil em Fibras e Tecidos; Auxiliar de Laboratório Têxtil em Química; Auxiliar de Inspeção de Alimentos; Auxiliar de Inspeção de Leite e Derivados; Auxiliar de Inspeção de Carne e Derivados; Auxiliar de Escritório; Auxiliar de Contabilidade; Auxiliar de Processamento de Dados; Desenhista de Publicidade; Corretor de Imóveis; Corretor de Mercado de Capitais; Promotor de Vendas; Despachante; Corretor de Seguros; Corretor de Mercadorias; Auxiliar de Laboratório de Cerâmica; Auxiliar de Laboratório em Curtimento; Modelador de Calçados; Desenhista de Instalações de Refrigeração e Ar

As instâncias conceptoras das políticas educacionais testemunham o serviço do estado brasileiro ao capitalismo quando destacam a atualização proporcionada pela Lei n. 5.692/71 à formação escolar de trabalhadores mediante exigências de mercado sob o tacão capitalista. A membro do Conselho Federal de Educação Maria Terezinha Tourinho Saraiva<sup>108</sup>, em comunicação feita durante reunião daquele Conselho em dezembro de 1971, justificou a implantação da Lei n. 5.692/71 argumentando que, em relação à legislação anterior, “Vários aspectos terão de ser alterados, substituídos ou introduzidos. Não basta mudar currículos, textos de programas ou realizar inovações metodológicas. Há que se buscar uma transformação profunda do conceito, do sistema e da estrutura da educação”. (SARAIWA, 1972, p. 70) Entre tais transformações, a conselheira insere o princípio da flexibilidade<sup>109</sup>, o qual “[...] permite o fluxo permanente do processo pedagógico e a implantação progressiva de seus grandes objetivos, possibilitando e estimulando a criatividade”. (SARAIWA, 1972, p. 70) O desenvolvimentismo implementado pelo governo brasileiro requereu a ampliação e a atualização das especialidades de trabalho<sup>110</sup>. As grandes obras de infraestrutura demandaram capacitação para múltiplas ações sobretudo nas áreas de engenharia. Daí a atenção dos técnicos do MEC para a imposição de flexibilidade ao conceito, ao sistema e à estrutura da educação com vistas para um fluxo processual constante e para o estímulo da criatividade dos seus operadores denota a obsolescência da legislação anterior, a qual era caracteristicamente rígida.

Condicionado; Desenhista de Artes Gráficas; Fotógrafo em Artes Gráficas; Desenhista de Estruturas Navais; Auxiliar de Laboratório (Pesca); Desenhista de Móveis; Desenhista de Decoração; Ornamentista de Intérieures; Auxiliar de Enfermagem; Auxiliar de Administração Hospitalar; Auxiliar de Documentação Médica; Auxiliar de Fisioterapia; Auxiliar de Reabilitação; Secretária de Unidade de Internação; Auxiliar de Nutrição e Dietética; Visitadora Sanitária; Oficial de Farmácia; Laboratorista de Análises Clínicas; Auxiliar Técnico de Radiologia; Auxiliar Técnico de Banco de Sangue. (BRASIL, 1972, p. 160 - 162)

<sup>108</sup> Maria Terezinha Tourinho Saraiva atuou no Ministério do Planejamento durante a ditadura militar brasileira.

<sup>109</sup> Reitera-se que a flexibilidade aqui mencionada não é a mesma que caracteriza a produção toyotista, mas sim, a que é própria do taylorismo/fordismo por prever novas formações profissionais específicas em cursos secundários frente a demandas do desenvolvimentismo sem, no entanto, superar a fragmentação do trabalho. Como política educacional a flexibilização a que se refere a conselheira Saraiva diz respeito à articulação de escolas para oferta de novos cursos profissionalizantes e não à flexibilização como princípio de novos modos de produção.

<sup>110</sup> Grandes obras são uma característica do desenvolvimentismo. De Vargas a JK várias obras estatais foram realizadas, da Petrobrás à nova capital federal. Durante o regime militar brasileiro, em cujo contexto se deu a reforma do ensino de segundo grau, foram construídas a Ponte Rio-Niterói, a rodovia Transamazônica, as grandes hidrelétricas de Itaipu e de Tucurui e as usinas nucleares localizadas em Angra. Somam-se a estas a mineração de ferro em Carajás, a instalação de polos petroquímicos e a Empresa Brasileira de Telecomunicações (Embratel).

Defendendo que “A implantação progressiva de uma reforma educacional apresenta diferentes estratégias de execução”, Saraiva afirma que se há “[...] medidas que poderão ser aplicadas imediatamente em todo o sistema, paralelamente poder-se-ão desenvolver projetos experimentais que servirão de modelo para a irradiação da Reforma” com “[...] um sistema de controle que permita o acompanhamento e a avaliação da evolução do processo”. (SARAIVA, 1972, p. 71) Na perspectiva apontada pela conselheira, órgãos públicos como conselhos e secretarias de Educação atuariam como agentes catalisadores de inovações “[...] tendo sempre em vista a organização de um sistema descentralizado de execução, de modo a preservar os princípios básicos sobre os quais se assenta a Reforma: *o da liberdade, o da descentralização articulada, o da flexibilidade e o da democratização*”. (SARAIVA, 1972, p. 71, com destaque do original) Entretanto, essa perspectiva operacional é a mesma adotada no sistema taylorista-fordista, posto que pressupõe a disseminação de novidades somente após relatório a uma instância gestora central e um aval dessa mesma instância. Adiante, Saraiva assevera que “Na organização administrativa dos sistemas, deverão ser implantados os princípios de administração por objetivos, a flexibilidade estrutural e funcional, a descentralização e a delegação de competências” visando “[...] um planejamento escalonado no tempo e compatível com as necessidades e as possibilidades regionais”. (SARAIVA, 1972, p. 71-72) Para dar conta de realidades específicas “Os sistemas de ensino deverão expedir normas para a implantação progressiva da Lei [5.692/71]. Os estabelecimentos têm autonomia para elaborar seu regimento, estabelecer o currículo pleno, etc”. (SARAIVA, 1972, p. 72) Os arranjos flexíveis visando objetivos momentâneos e vinculados ao atendimento de demandas específicas com autonomia no âmbito de cada escola novamente são amarrados a postos centrais do sistema de ensino responsáveis por baixar normas gerais asseguradoras da fidelidade do sistema formativo a demandas do capital. A correspondência entre a Lei n. 5.692/71 e as demandas por mão de obra é confirmada pela conselheira Saraiva, para quem “[...] a implantação do ensino de 2º grau deverá ser cautelosa, até que estejam definidas as habilitações que o mercado está a exigir”. (SARAIVA, 1972, p. 76) Em outras palavras, as escolas deveriam aguardar as

sinalizações do mercado serem mediadas pelas autoridades educacionais para somente então deflagrar ações escolares condizentes.

O projeto antropológico da Lei n. 5.692/71, entendido como o modelo de indivíduo humano a ser formada segundo o que estabelece a mesma lei, é o do trabalhador talhado para o modelo taylorista-fordista de produção. Mostrando coerência entre os princípios e o modo de implantação da Lei n. 5.692/71, Saraiva estabelece que

A escola de 2º grau deve preocupar-se em oferecer numa primeira etapa, currículos plenos que contenham noções básicas de técnicas adaptáveis a diferentes setores profissionais e numa segunda etapa, oferecer ao aluno conhecimentos de um setor definido de ocupação para que possa adaptar-se às necessidades de qualquer organização onde se vai engajar futuramente. (SARAIVA, 1972, p. 76)

A flexibilidade e a adaptabilidade de conteúdos curriculares atende à demanda por trabalhadores em diferentes áreas da produção e não necessariamente em diferentes atividades produtivas dentro de uma mesma indústria. Isso confirma a base taylorista-fordista do mercado a ser atendido, uma vez que cada nova função dependerá de uma nova formação sem que o trabalhador domine autonomamente o processo de passagem de uma para outra função. Afirma Saraiva que

Ao sistema de treinamento – através da empresa ou de entidades especializadas – competirá treinar o profissional em tarefas específicas dentro de cada ocupação. Dessa maneira, seria praticamente eliminada a barreira causada por uma formação profissional extensa para o desempenho de uma função. Dispondo da formação especial básica e profissional, poderá, sempre que for necessário, voltar ao sistema de treinamento para obter conhecimentos práticos em maior nível de suas funções ou mesmo para receber outro tipo de treinamento para novas tarefas. (SARAIVA, 1972, p. 76)

Fazendo referência a um amplo “[...] sistema de educação permanente, que todos os países podem e devem começar a estruturar imediatamente”, a conselheira Saraiva localiza em tal sistema “um mecanismo de aconselhamento ocupacional” aliado a um “mecanismo de educação supletiva” que sejam capazes de, “[...] a

qualquer momento, proporcionar a preparação para o trabalho, à volta aos sistemas de educação formal e treinamento, e à promoção educacional e ocupacional do indivíduo". (SARAIVA, 1972, p. 77)

Em todo o seu discurso a conselheira realçou o que considerava como prioridade da reforma educacional: "Superar hábitos cristalizados, romper rotinas estabelecidas" (SARAIVA, 1972, p. 71) visando "[...] fortalecer o quadro de recursos humanos através de treinamento que atualize e integre o profissional na sociedade em permanente desenvolvimento". (SARAIVA, 1972, p. 77) Contradicoriatamente, o aconselhamento ocupacional e a educação supletiva que foram praticados sob a Lei n. 5.692/71 concorreram para cristalizar hábitos conservadores sem favorecer novas formas de organização do trabalho e de regulação social.

A manutenção do conservadorismo tinha função primordial para o grupo político que se implantara mediante o golpe de 1964 e por esse motivo a A materialização das políticas educacionais brasileiras durante o regime militar manteve suas bases conservadoras, às quais se deu um desenho anticomunista. Embora os generais que se alternaram como presidentes da república tivessem contradições entre eles, o que refletia as contradições dos grupos e dos projetos de poder no seio das forças armadas, os líderes do regime militar procuraram harmonizar a educação para o trabalho com o anticomunismo no contexto da DSN. A DSN brasileira foi afinada com uma operação internacional de segurança guiada com propaganda, dólares e violência. No projeto de segurança procurou-se manter os trabalhadores dóceis e desmobilizados frente ao constante terrorismo de estado praticado pelo regime militar e às aviltantes condições materiais de vida em que se virava a maioria da população brasileira.

A passividade e a desmobilização que caracterizaram o proletariado brasileiro contaram com dois elementos ideológicos poderosos, a saber: o civismo e a religião em suas formas mais conservadoras. O estudo da sua presença na vida nacional e especificamente no campo escolar demonstra o quanto explícito foi o discurso anticomunista, em outras palavras, como a cruz, além do fuzil, foi empregada para conjurar o fantasma que rondava o Brasil.

## 6 MORAL, PATRIOTISMO E INTEGRISMO NA FORMAÇÃO ESCOLAR PROFISSIONALIZANTE

A Lei n. 5.692/71 buscou cumprir o objetivo de direcionar moralmente os alunos de 1º e de 2º graus por meio de três medidas básicas: esvaziamento de conteúdos curriculares com potencial para a formação crítica, sobretudo nas disciplinas de História, Filosofia e afins; inclusão de EMC como componente curricular; e implantação de Serviço de Orientação Educacional fundamentado em valores tradicionais e segundo uma perspectiva adaptacionista. Essas medidas de direcionamento moral tonificaram-se quando se combinaram com as perspectivas axiológicas do taylorismo/fordismo fundamentadas no modelo do “operário padrão” e classificadoras de qualquer desvio da abnegação dos trabalhadores como vadiagem.

Outro elemento ideológico com profundas influências nas décadas de 1960 a 1980, o integralismo católico, merece ser adicionado à síntese formadora dos trabalhadores brasileiros. Com boas relações com os governos totalitários, o integralismo católico se fez presente no Brasil por meio da *Opus Dei* e da Sociedade de Defesa da Tradição, Família e Propriedade. Com tentáculos nos círculos de poder, generoso financiamento e acesso a meios e comunicação social, os líderes integralistas lograram grande avanço nos meios católicos. Contudo, a Teologia da Libertação (TL) se opôs ao integralismo oferecendo uma perspectiva religiosa afinada com a crítica à ditadura e ao capitalismo e que, aliada a movimentos sociais e outros segmentos progressistas, colaborou para a abertura democrática.

O integralismo católico foi admitido como referência formativa no mesmo movimento da repressão a perspectivas religiosas de cunho crítico, como a TL. Esse movimento expõe o nível de coerência que caracterizou a DSN. A mesma doutrina que elegeu um modelo religioso para a população brasileira foi usada para justificar a tortura dos desconformes frequentemente em nome do anticomunismo comungado com os EUA. Assim, a abordagem do tema religioso no contexto da formação escolar profissionalizante também se justifica por completar o quadro histórico em que as políticas educacionais foram implementadas e por expor a conveniência do integralismo católico ao regime hegemônico.

A tônica no civismo e o ambiente integrista expôs os estudantes em formação sob a Lei n. 5.692/71 a um projeto político-pedagógico cujo modelo antropológico se caracterizou como cívico-religioso. Para se situar os estudantes no contexto dessa formação, é necessário antes conhecê-los enquanto importante parcela da população brasileira e situá-los no bloco histórico compreendido entre as décadas de 1960 a 1980. Tal situação considerará a realidade econômica do país quanto a trabalho e renda; aspectos quantitativos referentes à escolarização, sobretudo no 2º. grau; e características culturais da população brasileira no que diz respeito à sua religiosidade. Esse estudo específico fornecerá subsídios concretos para a análise dos propósitos da Lei n. 5.692/71 e dos seus alcances.

## 6.1 DEUS E A PÁTRIA NA ESCOLA

A profissão religiosa constitui importante traço histórico uma vez que a religiosidade se manifesta de variadas formas segundo as características de cada contexto.

No Brasil predomina a profissão religiosa cristã tendo, no período de 1960 a 1970, quase a totalidade da população brasileira se declarado professante, sobretudo católica. Em 1960 a população católica correspondia a 93,07% do total de brasileiros enquanto a evangélica representava 4,02%. Tinha-se, portanto, 97,09% de cristãos no Brasil contra 2,91% de praticantes de outras religiões ou de nenhuma religião. Esse quadro alterou-se levemente na década seguinte de tal modo que em 1970 os católicos eram 91,77%, os evangélicos 5,16% e os pertencentes a outros credos ou sem nenhuma religião eram 3,07%. Ainda assim, 96,93% se diziam cristãos, o que representava uma queda de apenas 0,16% nesse grupo em todo o território nacional. A segunda década teve uma queda mais significativa entre os católicos posto que em 1980 89,15% dos brasileiros permaneciam católicos ante 6,59% que declararam-se evangélicos e 4,26% ligados a outras religiões ou a nenhuma religião. Em relação a 1970 o número de católicos diminuiu 2,62% e o de evangélicos aumentou 1,53% sendo este último bem próximo ao aumento verificado junto a membros de outras religiões e ateus que cresceram 1,19%. Logo, na década de 1970 manteve-se a taxa de

êxodo de cristãos verificada na década anterior chegando, esse conjunto, a 95,74%. (IBGE, 2016)

**Tabela 13 - População brasileira segundo as religiões professadas, de 1960 a 1980.**

Ano	Religião	%	Cristãos
1960	Católicos	93,07%	97,09%
	Evangélicos	4,02%	
	Outra ou nenhuma religião	2,91%	
1970	Católicos	91,77%	96,93%
	Evangélicos	5,16%	
	Outra ou nenhuma religião	3,07%	
1980	Católicos	89,15%	95,74%
	Evangélicos	6,59%	
	Outra ou nenhuma religião	4,26%	

FONTE: IBGE, 2016.

A diminuição do número de cristãos ocorreu em um contexto marcado pela intensificação das admoestações públicas tanto contra quanto a favor do ideário marxista. De um lado líderes cristãos conservadores animavam seus seguidores contra o comunismo; de outro, correntes cristãs progressistas buscavam engajar os cristãos em lutas por direitos e contra a opressão estatal e capitalista. Em ambos os casos houve a inserção de novas razões para a prática religiosa com grande apelo por militância, seja pelo conservadorismo, seja pelo progressivismo<sup>111</sup>. Some-se a isto que na década de 1970 tonificou-se o discurso religioso cristão nas escolas através de disciplinas como OSPB e EMC e do Serviço de Orientação Educacional.

Não é possível precisar, sobretudo em termos quantitativos, se a inserção de OSPB e EMC e do Serviço de Orientação Educacional contribuiu para o êxodo de cristãos ou para a sua contenção. Porém, é possível inferir que a queda no número de

---

<sup>111</sup> O acirramento entre as correntes conservadora e progressista no âmbito do catolicismo está ligado aos novos rumos da igreja anunciados no Concílio Vaticano II.

cristãos estimulou a disputa por fiéis entre católicos e evangélicos. Aos católicos, que historicamente estiveram aliançados com os governantes, as escolas se apresentaram como um espaço propício para intensificação das suas ações junto aos jovens visando fidelizá-los. O integrismo, por sua vez, mostrou-se como ideologia vigorosa a ser adotada em um período que reuniu de um lado o alerta causado pela evasão de fiéis e, de outro, a necessidade de se aliar ao governo em ditatorial vigor. Intensificando o discurso anticomunista nas igrejas líderes conservadores procuraram, no campo religioso, conjurar o espectro sempre rondante de que falaram Marx e Engels.

A formação cívica foi ministrada nos cursos de formação profissionalizante de nível médio segundo um conceito de civismo militaresco. A aceitação desse conceito de civismo tornava os estudantes abertos ao modelo de governo imposto pelo regime militar e, já anteriormente ao golpe cívico-militar de 1964, era admitido como aspecto da formação educacional. Tal formação atendia às alianças dos presidentes civis com correntes militares conservadoras na antiga luta anticomunista capitaneada pelos EUA, bem como, ao perfil do trabalhador modelar fordista.

Foi, portanto, para uma população predominantemente cristã, com baixa remuneração salarial e grande presença de analfabetos que se implementou a formação cívico-religiosa como base moral na educação profissionalizante de nível médio. Diante desse fato cabe verificar como foi organizado pedagogicamente o discurso cívico-religioso voltado aos trabalhadores em formação escolar, bem como, buscar as raízes dessa orientação político-pedagógica e suas relações com a perspectiva imperialista capitalista.

O Serviço de Orientação Educacional serve como ponto de partida para a compreensão dos formatos escolares do discurso cívico-religioso. A sua origem está na chamada orientação vocacional que era praticada nos EUA desde o início do século XX e que tinha no aconselhamento a sua prática principal. A primeira reunião de orientadores educacionais aconteceu em Chicago no ano de 1902. Pouco tempo depois, em 1916, já existiam nas escolas americanas serviços de orientação: religiosa, social, de saúde, dos estudos e vocacional. (VIANA, 1958, p. 29) Aos conteúdos de ordem moral que caracterizavam a orientação vocacional estadunidense foram acrescentadas as funções de triagem, de ajustamento social e de individualização

educacional com recurso à psicometria e a entrevistas técnicas. (GRINSPUN, 2002, p. 16) Mesclando objetivos e métodos da Pedagogia e da Psicologia, a Orientação Educacional constituiu-se como área da educação responsável pela avaliação e classificação de alunos conforme seus perfis psicológicos e pelo acompanhamento desses mesmos alunos durante sua trajetória escolar tendo em vista tanto o seu bom comportamento na escola quanto o seu direcionamento na vida egressa, sobretudo no que diz respeito às ocupações laborais.

O engenheiro civil estadunidense Frank Parsons consolidou a relação entre a Orientação Educacional e o mercado de trabalho capitalista. Em 1908 Parsons orientava jovens fora de sistemas escolares considerando que “[...] o desempenho de uma ocupação em harmonia com as aptidões, habilidades e interesses, tornaria o trabalho mais agradável, com uma maior produtividade e eficiência, resultando em uma boa remuneração”. (RIBEIRO e UVALDO, 2007, p. 23) Com os mesmos objetivos pragmáticos e partindo dos estudos e práticas de Parsons, em 1912 Jesse Davis, que era diretor de escola no polo automobilístico estadunidense de Detroit,

[...] idealizou e implantou um currículo que incluía ações de orientação e planejamento profissional, que ele denominou guidance curriculum (currículo de orientação), objetivando a orientação moral e vocacional de seus alunos, lançando a ideia, não desenvolvida por Parsons, de um trabalho institucional de orientação vocacional nas escolas. (AUBREY, 1977 apud RIBEIRO e UVALDO, 2007, p. 23)

Definitivamente inserida na escola por Davis em 1912, a Orientação Educacional serviu para colocar nos cotidianos escolares os princípios considerados adequados para promover uma seleção prévia de recursos humanos para a indústria automobilística de Detroit.

A Orientação Educacional foi implementada no Brasil logo após as experiências estadunidenses. Em 1924 o engenheiro suíço Roberto Mange implementou um serviço de seleção e orientação profissional a alunos do Curso de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios, em São Paulo; em 1930, em companhia de Italo Bolonha, Mange coordenou a criação do mesmo serviço na Estrada de Ferro Sorocabana, o que levou à criação, em

1934, do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP)<sup>112</sup>. (GRINSPUN, 2002, p. 18) Observa-se que Roberto Mange coordenou a implantação de serviços de orientação profissional tanto em ambientes escolares (no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e no CFESP) como fez Jesse Davis, quanto em ambientes não escolares (na Estrada de Ferro Sorocabana) como fez Frank Parsons. Em ambos os casos, os princípios de seletividade, classificação, treinamento e direcionamento ocupacional dos serviços educacionais demonstraram claramente uma função de apoio a políticas empresariais para suprimento de recursos humanos.

Concomitantemente aos trabalhos desenvolvidos por Mange e seus colaboradores, Lourenço Filho criou em 1931 o serviço público pioneiro de Orientação Educacional, logo assumido pelo Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Tal serviço público foi extinto em 1935. Na mesma linha, em 1934 Aracy Muniz Freire e Maria Junqueira Schmidt iniciaram serviços de orientação no Colégio Amaro Cavalcanti, inserindo a Orientação Educacional na educação escolar básica carioca. (GRINSPUN, 2002, p. 18)

Ainda em 1934 a ABE realizou o Curso de Extensão sobre Orientação Educacional que foi ministrado, entre outros, por Lourenço Filho, Gustavo Capanema, Faria Góes e Abgar Renault. (GRINSPUN, 2002, p. 20) Esses intelectuais definiram os objetivos da Orientação Educacional no âmbito da Reforma Capanema, quando o serviço de orientação foi legalmente instituído nas escolas caracterizando o período das leis orgânicas de ensino profissionalizante como marco da consolidação da Orientação Educacional no Brasil. Na Exposição de Motivos que integra o Decreto-Lei n. 4.244/42, referente à Lei Orgânica do Ensino Secundário, o ministro Capanema determina que se adote a

[...] orientação educacional, prática pedagógica de grande aplicação na vida escolar dos Estados Unidos. A orientação educacional deverá estar articulada com a administração escolar e o corpo docente, para cujas organizações o projeto estabelece os preceitos essenciais. O conjunto constituirá, em cada escola secundária, o organismo coordenado e ativo, capaz de assegurar a unidade e a harmonia da formação da personalidade adolescente. (CAPANEMA, 2015)

---

<sup>112</sup> Diante do sucesso obtido pelo Serviço de Orientação Educacional desenvolvido no CFESP, instituiu-se uma Comissão Interministerial encarregada de estabelecer a regulamentação do Decreto-Lei n. 1238/39 que tratava sobre cursos profissionalizantes na rede pública de ensino. (GRINSPUN, 2002, p. 21)

Como se percebe no excerto acima, o ideário educacional estadunidense serviu como referência para a implantação da Orientação Educacional no Brasil espelhando, por obra dos pioneiros do escolanovismo, o pragmatismo e a democracia liberal dos EUA.

Novamente tendo como foco a formação escolar para o trabalho, a orientação vocacional foi confirmada pela Lei n. 5.692/71 no contexto da fragmentação do trabalho, com a presença do orientador educacional ocupando função específica em um complexo articulado, não orgânico, de gestão educacional que contava também com supervisores e diretores escolares dispostos em ordem hierárquica. (GRINSPUN, 2002, p. 16) Dessa maneira, o arranjo entre Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar como habilidades do curso de Pedagogia reproduziram o ordenamento do trabalho fabril em moldes fordistas. De acordo com Mirian Grinspun, com a obrigatoriedade do Serviço de Orientação Educacional nas escolas de 1º e 2º graus, conforme estabelecido no Art. 10 da Lei n. 5.692/71, “[...] o que se pretendia na realidade, era confirmar o ensino profissionalizante obrigatório que, através do aconselhamento vocacional, ofereceria a oportunidade de escolha de uma profissão futura, compatível com as necessidades do mercado de trabalho”. (GRINSPUN, 2002, p. 30 - 31) Entretanto, considerando que o referido artigo legal estabelece que, além do aconselhamento vocacional entendido como direcionamento para o trabalho, a Orientação Educacional como um todo devia ser realizada “em cooperação com os professores, a família e a comunidade” (BRASIL, 1971), entende-se que organicamente aos objetivos vinculados à formação profissional previa-se um direcionamento moral. Prova disso são os conteúdos presentes em livros sobre Orientação Educacional que abundaram logo em seguida à promulgação da Lei n. 5.692/71, dos quais destacam-se, a seguir, alguns exemplos.

O livro “Introdução à Orientação Educacional” escrito pelo padre jesuíta Victoriano B. Miguel em 1973 proporciona o entendimento de como se constituiu o Serviço de Orientação Educacional permitido no Brasil em conformidade com a Lei n.

5.692/71 e nos limites do regime militar<sup>113</sup>. O livro contém capítulos sobre fundamentos político-pedagógicos e sobre técnicas de Orientação Educacional escolar, entretanto, para os propósitos desta tese interessa o que o autor expressa como concepção de educando, de preparação para o trabalho e de formação para a cidadania.

Em seu livro Miguel descreve os educandos segundo uma perspectiva idealista e católica como detentores de características naturais que os inclinam para a religiosidade, a qual classifica como “[...] tendência humana a dar ao Ser Supremo o que lhe é devido” advogando pela inclusão no Serviço de Orientação Educacional de atividades religioso-morais que teriam “[...] enorme influência na evolução sadia dos jovens educandos, pois a religiosidade é o ponto vulnerável dos jovens”. A partir de uma formação religiosa, no entendimento do autor, o Serviço de Orientação Educacional poderia proporcionar o fortalecimento de uma série de virtudes naturais nos jovens em seus cotidianos escolares, a saber: “[...] a gratidão, a honestidade, a liberalidade, a magnanimidade de coração, a continência, a clemência, a modéstia, a simplicidade, a estudosidade, a esportividade, o decoro pessoal, o pudor, a nobreza de alma, a sobriedade, a castidade, a criatividade e a responsabilidade”. (MIGUEL, 1973, p. 22-23) Após estabelecer esse rol axiológico explicitamente ancorado na religiosidade, Miguel afirma que a Orientação Educacional não deve abrigar direção espiritual “[...] ainda que [contraditoriamente] possa e deva ajudar na formação religiosa como um dos alvos da educação [...]”, bem como, não pode promover higiene mental “[...] como substitutivo dos preceitos morais; porém, deve [outra vez contraditoriamente] vigiar se os educandos estão recebendo hábitos sadios e válidos no setor de higiene mental, pois higiene é fator de educação integral”. (MIGUEL, 1973, p. 26)

No entendimento de Miguel, a idealização da subjetividade acima descrita levaria cada jovem a desenvolver atitudes e sentimentos perante a vida social tidos como “[...] definitivos para um futuro normal na vida dentro da comunidade social” segundo a “[...] tendência natural do homem de suportar com paciência todas as dificuldades para conseguir um bem árduo”. (MIGUEL, 1973, p. 22 – 23) Insistindo

---

<sup>113</sup> Considera-se a produção bibliográfica sobre Orientação Educacional adequada aos propósitos do regime militar, uma vez que foi admitida mediante avaliação censória realizada pelo governo e incorporada à área da educação para subsidiar um serviço previsto em lei, o de Orientação Educacional.

em um modelo de cidadania caracterizado por uma harmonia proveniente do equilíbrio entre direitos e deveres e insistindo na qualidade destes últimos como necessidades naturais, o autor elenca em um capítulo dedicado à formação para a cidadania o que considera serem os dez mandamentos cívicos, a saber:

1º. Amar a Pátria. 2º. Cumprir a Leis pátrias. 3º. Respeitar a ordem e autoridades constituídas legalmente. 4º. Zelar pelo bem público-comum. 5º. Trabalhar pelo desenvolvimento nacional. 6º. Ajudar os concidadãos. 7º. Interessar-se pela vida política e administrativa. 8º. Procurar cumprir o dever do voto da melhor maneira possível. 9º. Fomentar o espírito de solidariedade nacional. 10º. Colaborar nas necessidades coletivas. (MIGUEL, 1973, p. 40)

O culto a vultos históricos é apresentado por Miguel entre os meios pedagógicos para a formação cidadã. Juntamente com jograis, cerimônias e horas cívicas a serem realizadas na escola mediante organização do Serviço de Orientação Educacional, segundo o autor, “Quando os pais imitam os grandes vultos históricos, então o civismo é assimilado profundamente pelos filhos e pelos alunos quando este exemplo vem dos educadores”. (MIGUEL, 1973, p. 40) E, assumindo claramente a organicidade entre os preceitos militares do regime que se impunha no Brasil e a caridade cristã como sustentáculo da educação ideal, o autor determina que entre as atividades formadoras da consciência cívica não podem faltar visitas a hospitais, asilos e lares de bairros pobres onde os alunos poderão intervir providenciando parques de recreação e *playgrounds* para filhos de trabalhadores, entre outras ações do gênero que se constituiriam como “estágios práticos de ações cívicas e morais”. (MIGUEL, 1973, p. 41)

Estabelecendo uma comparação entre os planos histórico e transcendente, o autor mantém a valorização da religiosidade sobre as questões referentes ao trabalho no âmbito da Orientação Educacional asseverando que

[...] o papel da Orientação Educacional na formação religiosa é de importância transcendental. O motivo é porque desta orientação vai depender, talvez, o destino e felicidade eterna do educando. Uma frustração vocacional-profissional é deplorável, porém, é transitória, temporal. Uma frustração religiosa pode ter consequências eternas. (MIGUEL, 1973, p. 63)

Para garantir que os propósitos da Orientação Educacional sejam cumpridos, Miguel afirma, sem fazer qualquer distinção entre escolas confessionais e laicas, que toda a organização escolar “[...] fale de Deus sob as mais diversas formas atingíveis pela capacidade do educando [...] para eliminar extravios e deformações”. (MIGUEL, 1973, p. 64)

As perspectivas seletivas e adaptacionistas da Orientação Educacional tal como foram enunciadas por Miguel encontram justificativas nas doutrinas liberais capitalistas que veem os processos concorrenenciais excludentes como movimentos naturais de sociedades modernas e desenvolvidas, uma vez que o critério para tal classificação das sociedades é o grau de avanço dos ditames do mercado sobre a vida nacional. Ao mesmo tempo, oferece consolo aos excluídos e os ocupa com o cultivo do que considera como virtudes morais que lhes merecerão os adjetivos de bons cidadãos, fiéis cristãos e fortes perante as adversidades. Essa ideologia cumpre a função de prevenir revoltas entre as classes excluídas ao rechaçar qualquer perspectiva dialética de sociedade.

Cabe observar o contraste entre os discursos estadunidense e brasileiro vinculados à disseminação da ordem capitalista. Enquanto nos EUA toda orientação educacional visa formar os sujeitos com um sentimento de pertencimento a uma nação destinada a dirigir, ainda que os trabalhadores que assim pensam sejam explorados no mercado de trabalho, no Brasil os trabalhadores igualmente explorados são orientados segundo critérios impositivos de uma contenção resignada. Tem-se, entre os dois países, uma diferença fundamental no tocante às virtudes cabíveis aos trabalhadores: enquanto uns suportam a exploração do capital crendo que são predestinados a dirigir tendo sido já eleitos divinamente para isso, outros entendem que lhes cabe a fortaleza como atitude de resistência subalterna combinada com sacrifícios visando recompensas no plano pós-morte.

A disciplina de OSPB (originalmente denominada Organização Social e Política Brasileira) tornou-se obrigatória nos estabelecimentos de grau médio desde a

publicação do Decreto-Lei n. 869 de 12 de setembro de 1969, portanto, antes da promulgação da Lei n. 5.692/71<sup>114</sup>.

O Decreto-Lei n. 869/69, ancorado no Ato Institucional n. 5 e estabelecido pelos ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, determinou no seu Art. 3º a obrigatoriedade da EMC em todas as escolas de todos os graus e modalidades de ensino do Brasil.<sup>115</sup> No caso do grau médio de ensino, a OSPB devia ser implantada como disciplina ao mesmo tempo em que a EMC devia ser cumprida como prática educativa, destarte, cabendo à OSPB os princípios da EMC<sup>116</sup>.

De acordo com o Art. 2º do Decreto-Lei n. 869/69, à EMC competia promover

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (BRASIL, 1969)

---

<sup>114</sup> A OSPB foi revogada em 1993 pela Lei n. 8.663.

<sup>115</sup> Em sua tese de doutorado intitulada “A ‘Vanguarda Brasileira’: A juventude no discurso da Revista da Editora do Brasil S/A (1961-1980)”, Katya Mitsuko Zuquim Braghini explora elações entre a ESG e a Editora do Brasil. Tal editora se estabeleceu como órgão irradiador de aspectos da DSN diretamente vinculados ao modelo de juventude conveniente ao regime político que se implantou após o golpe de 1964 no Brasil. Braghini expôs intelectuais e orientações editoriais responsáveis pela materialização, em livros de OSPB e de outras disciplinas afins, dos direcionamentos político-pedagógicos que visavam a conformação do perfil cívico entre os jovens brasileiros. O serviço prestado pela Editora do Brasil S/A ao anticomunismo no contexto da guerra fria é enfocado com detalhes pela autora. (BRAGHINI, 2010)

<sup>116</sup> O Art. 3º do Decreto-Lei n. 869/69 determinou também que no nível universitário, tanto na graduação quanto na pós-graduação, a EMC devia ser cumprida pela disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). (BRASIL, 1969)

O parágrafo único do mesmo Art. 2º atribui o conjunto de tarefas acima elencado aos trabalhadores da educação, os quais deviam cumpri-las organizando nas escolas

- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais. (BRASIL, 1969)

A formação religiosa admitida na Orientação Educacional aparecia já como imperativo no Decreto-lei n. 869/69, pois o rol de princípios regentes da EMC exerce um direcionamento moral desde o início fundamentado na religião cristã, uma vez que entre os objetivos da EMC (e consequentemente da OSPB) está o de “preservação do espírito religioso” e os valores basilares da democracia, da dignidade, da liberdade e da responsabilidade devem ser cultivados “sob a inspiração de Deus”. Dessa forma, entende-se que os fundamentos da OSPB são de natureza cívico-religiosa. Mediante ações de obediência, fidelidade e culto os demais objetos estabelecidos no Art. 2º do Decreto-Lei n. 869/69 são amarrados à base cívico-religiosa acima mencionada e compreendem, vinculados ao conjunto “pátria”, a nacionalidade, os símbolos, as tradições, as instituições, os vultos históricos, os direitos e deveres, a família, a comunidade e o trabalho.

A garantia do direcionamento moral e cívico na educação escolar e, especificamente no grau médio de ensino, a acomodação dos educandos na organização social e política imposta pelo regime militar brasileiro foram atribuídas à Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), cuja criação foi determinada no Art. 5º do Decreto-Lei n. 869/69 como órgão diretamente subordinado ao ministro da Educação e integrado “[...] por nove membros, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas dedicadas à causa da Educação Moral e

Cívica”<sup>117</sup>. (BRASIL, 1969) O Art. 6º do mesmo decreto-lei estabelece as funções da CNMC:

- a) articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 2º;
- b) colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica;
- c) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;
- d) influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, editoras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de cassetes e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade;
- e) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-Lei. (BRASIL, 1969)

Observa-se que foi sob um manto de democracia proclamada contraditoriamente no contexto dos chamados anos de chumbo que o governo militar criou a CNMC composta por um conjunto de intelectuais que eram orgânicos ao regime ditatorial e tinham a função de impor à educação nacional um consenso cívico-religioso. Formada predominantemente por militares, religiosos e outros representantes de instituições conservadoras, a CNMC cuidou de composições curriculares orientadas por um modelo antropológico que reunia os papéis de cidadão, de soldado e de trabalhador em um contexto nacionalista, ditatorial e desenvolvimentista.

De acordo com Rudimar Bertotti, a CNMC e o CFE conflitaram em relação ao status e à forma das disciplinas de EMC e de EPB. Hierarquicamente superior, o CFE impôs limites a iniciativas do CNMC, o qual mantinha maiores vinculações com a ESG e, por esse motivo, tendia a servir aos propósitos da DSN<sup>118</sup>. (BERTOTTI, 2015,

<sup>117</sup> A CNMC foi extinta em 1986 pelo Decreto n. 93.613.

<sup>118</sup> O CFE chegou a suprimir da proposta do CNMC expressões que qualificavam a democracia como espiritualista e o comunismo como ateu. No lugar de tais asserções o CFE inseriu títulos como “A Democracia como filosofia”; “Estrutura: a Democracia como regime político”; “Dinâmica: a Democracia como estilo de vida”. (FILGUEIRAS, 2006, p. 62)

p. 51) Juliana Miranda Filgueiras destaca que o CFE e a CNMC foram aparelhados pelos governos dos generais presidentes e se constituíram como órgãos normativos e seus membros eram escolhidos pelo poder executivo sem qualquer participação popular. Essa burocratização centrada no poder executivo se intensificou após o AI-5. (FILGUEIRAS, 2006, p. 56) O antagonismo entre os órgãos, que durou até o fim da CNMC, permitiu “[...] constatar a heterogeneidade do Estado durante o regime civil-militar corroborando com a ideia de que não havia um discurso único”, e sim, “uma profusão de ideários de seus agentes e órgãos, dentro dos limites jurisdicionais proporcionados pelo regime.” (BERTOTTI, 2015, p. 146) Cunha, por sua vez, observa que o CFE procrastinou a inserção da EMC como disciplina nos currículos escolares durante quatro anos, até que mediante o AI-5 finalmente [...] essa resistência, de caráter legalista e pedagógico, ruiu diante da pressão direta da ditadura”. (CUNHA, 2012, p. 194)

Mesmo sob a ditadura outras tensões permaneceram. Filgueiras revela que o próprio caráter laico da EMC foi objeto de disputa, como se nota no tocante à produção de material didático para a disciplina, notadamente de livros e manuais. Os autores se esforçavam por escrever “[...] ora de acordo com as prescrições oficiais, ora tentando burlar, suprimir e modificar essas prescrições, em alguns momentos direcionando os assuntos de acordo com as preocupações da Igreja ou de acordo com a ESG”<sup>119</sup>. A autora, assim, explicita que os livros didáticos de EMC, mesmo quando foram requisitados por um contexto ditatorial, estiveram sujeitos às relações de forças que caracterizaram a conjuntura nacional. (FILGUEIRAS, 2006, p. 174)

Toma-se o livro “Organização Social e Política do Brasil”, escrito por Amaral Fontoura<sup>120</sup> em 1973 como exemplo de suporte dado a professores para a implantação da EMC em escolas de 2º grau. Desse livro interessam, para os objetivos deste estudo, os conteúdos referentes à formação do trabalhador segundo os princípios da EMC.

---

<sup>119</sup> Abordando outra dimensão das disputas afetas aos conteúdos de EMC, Filgueiras afirma que a igreja católica estava dividida entre apoiadores e rechaçadores do regime militar, posto que “Ao mesmo tempo em que apoiou a implantação da EMC por apoiar-se nos princípios cristãos, continuou a desenvolver sua atuação pastoral de base”. (FILGUEIRAS, 2006, p. 5) Sobre a atuação de base da igreja católica tratar-se-á no subcapítulo “6.2 O INTEGRISMO CATÓLICO E SEU ANTÍPODA”.

<sup>120</sup> Afro do Amaral Fontoura ministrou disciplinas nas áreas de Pedagogia e de Serviço Social em várias universidades brasileiras e na Escola do Comando Maior do Exército. Produziu extensa bibliografia sobre fundamentos e metodologias de ensino e de assistência social. (MEUCCI, 2007)

Ao tratar sobre a “importância do trabalho na vida humana”, Amaral Fontoura atribui a essa prática social três funções: moral, econômica e higiênica. As funções econômica e higiênica tratam, respectivamente, da produção e circulação de mercadorias e serviços e da ocupação da mente contra vícios de pensamento que seriam próprios da ociosidade. A função moral do trabalho é a que chama mais a atenção por reunir imperativos religiosos e sentenças relacionadas ao direito à vida. Segundo o autor, quem não trabalha merece ser chamado de “vagabundo”, de preguiçoso” e de “parasita da sociedade”. E, invocando o apóstolo Paulo, sentencia que “[...] aquele que não trabalha não tem sequer o direito de comer. E não podendo viver sem comer conclui-se que quem não trabalha não tem o direito de viver”. (FONTOURA, 1972, p. 103)

O autor chega a afirmar que o Art. 157 da Constituição Federal de 1967 pregava a harmonia entre o capital e o trabalho ao determinar que “A ordem econômica tem por fim realizar a justiça social” com base, entre outros, no princípio de “harmonia e solidariedade entre os fatores de produção”. (FONTOURA, 1972, p. 109) Sobre esse particular, Fontoura complementa que “Nem o capital deve explorar o trabalhador, nem este deve fazer exigências descabidas ao empregador”. (FONTOURA, 1972, p. 210)

O autor elenca como “elementos fundamentais do desenvolvimento nacional” os transportes, a energia, as comunicações e “o homem”. A este último ele relaciona a educação como fator de desenvolvimento argumentando que o homem “[...] é quem vai colocar em funcionamento toda engrenagem do desenvolvimento. Energia, transportes e comunicações só funcionam com *homens* capazes de manejá-las, isto é, possuidores de saúde, educação e preparo técnico adequados”. (FONTOURA, 1972, p. 113 – 114, com destaque do original) Essa forma de localizar as pessoas no quadro desenvolvimentista expõe claramente a concepção tecnicista própria da Lei n. 5.692/71, à qual o livro de Amaral Fontoura se vincula através da disciplina de OSPB. Trata-se do modelo antropológico reduzido às capacidades operacionais pertinentes à infraestrutura necessária ao desenvolvimentismo (transporte, energia e comunicações), às indústrias de base (de minérios, siderúrgica, petrolífera, naval e automobilística) e

às funções de comércio, com subjetividade sequestrada por imperativos cívico-religiosos.

A técnica em Educação do MEC Cora Bastos de Freitas Rachid revela-se como entusiasta da teoria do capital humano na mais exacerbada ação de alienação dessa teoria ao afirmar que “[...] o valor do indivíduo é medido na razão direta de sua atuação como elemento produtivo”. (RACHID, 1972, p. 99) Com essa sentença a técnica perfila com Amaral Fontoura e sua defesa de que quem não trabalha não merece comer e consequentemente viver. (FONTOURA, 1972, p. 103)

Para Rachid, a Lei n. 5.692/71 e especificamente a Orientação Educacional cumprem função mediadora em favor do mercado de trabalho, uma vez que, segundo afirma,

O conhecimento das potencialidades do aluno pela sondagem de suas aptidões [uma das funções da Orientação Educacional], o seu encaminhamento, cedo, a uma atividade produtiva, a profissionalização prevista em várias faixas de escolarização, as múltiplas aberturas oferecidas pelo ensino supletivo e a habilitação profissional como regra no ensino de 2º grau caracterizam a especial atenção *dispensada para o trabalho* ao longo de todo o processo de educação. (RACHID, 1972, p. 97 – 98, com destiques do original)

Confiado no poder de recrutamento da Orientação Educacional por meio da sondagem de aptidões e nas determinações do mercado, Rachid afirma que a organização educacional proporcionada pela Lei n. 5.692/71 no que diz respeito à oferta de cursos de formação profissional “[...] levará a clientela a uma distribuição onde a maior concentração de matrículas ocorra nas áreas de imediatas e melhores possibilidades de emprego”. (RACHID, 1972, p. 99)

A alegada liberdade de mercado, pedra angular da ideologia liberal capitalista, subjaz as afirmações de Rachid quando esta classifica como liberdade o que na verdade são ajustamentos do sistema educacional à flexibilidade reclamada pelo mercado. Conforme afirma,

Da criatividade, da inteligência, do equilíbrio e do bom senso dos administradores escolares e dos professores resultará a riqueza de currículos, que atenderá às variadas espécies de inteligência às múltiplas modalidades de

atuação e aos talentos criadores, nos mais diversos campos do saber e do trabalho. (RACHID, 1972, p. 101)

Na “Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo”, de 1976, o padre jesuíta Fernando Bastos de Ávila relaciona o trabalho e as condições materiais de existência do trabalhador utilizando como elemento mediador a ideologia cívico-religiosa nos verbetes “trabalho”, “emprego” e “fome”. Segundo Ávila, o trabalho

[...] se funda numa dupla vocação que o homem recebe de Deus: 1º) a vocação de completar e prolongar, pelo trabalho, a obra criadora, explicitando cada vez mais as esplêndidas potencialidades da natureza; 2º) a vocação de realizar a sua própria plenitude, pelo desenvolvimento de suas energias físicas e espirituais. (ÁVILA, 1976, p. 637)

No mesmo verbete, Ávila procura dar explicações para as condições materiais de existência em que vivem os trabalhadores utilizando justificativas próprias do cristianismo tradicional. Pelo que afirma o autor, a resignação diante das limitações materiais deve ser tomada como uma virtude, uma vez que “[...] toda a tradição bíblico-cristã, não esquece que todo trabalho é penoso, e ela assume esta pena, dando-lhe um valor de purificação: ‘comerás o teu pão, com o suor de teu rosto’; e ‘quem não trabalha, não merece comer’”. Ainda no verbete “trabalho”, Ávila lança mão da ideologia cívico-religiosa para convencer que a opulência em que vivem os ricos “[...] graças às riquezas que o trabalho de outros lhes acumulou, são fenômenos residuais de um passado já extinto, para os quais já não há mais lugar na civilização do trabalho”. (ÁVILA, 1976, p. 638)

Cabe observar que embora Ávila corrobore a máxima de que “quem não trabalha, não merece comer”, ele reconhece que a ausência de trabalho deve-se a fatores mercadológicos e governamentais alheios à vontade dos trabalhadores. No verbete “emprego” Ávila qualifica a falta de trabalho como um desequilíbrio decorrente do aumento populacional nacional; do êxodo rural; da mecanização industrial com eliminação de postos de trabalho e das exigências de formação técnica ainda não alcançadas pela maioria dos trabalhadores. (ÁVILA, 1976, p. 246) Se por

um lado a ideologia cívico-religiosa utilizada pelos intelectuais de OSPB impõe a quem não trabalha a perda do direito de comer e consequentemente de viver (FONTOURA, 1972, p. 103; ÁVILA, 1976, p. 638), por outro lado nenhum dos autores reconhece na voracidade do mercado a causa da falta de trabalho mantendo, dessa maneira, os imperativos capitalistas isentos de qualquer crítica. O emprego da ideologia culpabilizadora das vítimas mostra-se novamente contraditória no verbete “fome” em que Ávila informa que, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) de 1966, a qualidade e a quantidade de alimentos em países capitalistas centrais eram superiores às de outras nações. No mesmo verbete, Ávila menciona que balanços alimentares do Brasil, então recentes, apontavam “[...] queda de consumo ‘per capita’ de proteínas animais, resultante principalmente do reduzido poder aquisitivo da classe trabalhadora”. (ÁVILA, 1976, p. 301) Admite, assim, o autor que quem não trabalha não deve comer, que muitos não trabalham por conta de impeditivos mercadológicos que limitam a oferta de empregos e que mesmo trabalhadores assalariados não conseguem comer suficientemente por falta de poder aquisitivo.

O fato dos valores religiosos recorrentemente figurarem em dispositivos legais e em materiais pedagógicos não significa que o regime militar brasileiro foi uma teocracia, ou seja, que os líderes do regime actuaram como guardiões de alguma verdade religiosa. Contudo, tais líderes opuseram-se a perspectivas e organizações de caráter religioso que abordavam temas como os da violência, da fome e da exclusão, acusando-os de subversão e propagando que tais organizações eram conduzidas por comunistas infiltrados. Por seu turno, organizações religiosas de caráter conservador e de aberta oposição ao comunismo, como o caso dos integristas católicos, foram favorecidas durante a ditadura e seus fundamentos e discursos deram o tom do tradicionalismo religioso conveniente à ordem política e econômica de então.

## 6.2 O INTEGRISMO CATÓLICO E SEU ANTÍPODA

Há organicidade entre perspectivas militares e religiosas no âmbito da ideologia imperialista e o seu avanço sobre o continente latinoamericano tem raízes na chamada

“religião nacional” estadunidense. No bojo dessa “religião nacional” está a formação cívico-religiosa que plasmou-se no *american way of life* e, a partir dos EUA, difundiu-se conforme avançou o imperialismo alcançando inclusive o Brasil.

A Guerra da Independência dos EUA (1775 a 1783) foi ocasião de combinação de valores militares e religiosos, uma vez que nos discursos de estímulo aos combatentes reiterou-se que “[...] os colonos norte-americanos rebeldes são para sempre 'os fiéis cristãos, os bons soldados de Jesus Cristo', chamados a cultivar 'um espírito marcial' e 'a arte da guerra', de modo a concluir 'a obra do Senhor'”. (HUNTINGTON apud LOSURDO, 2010, p. 91, com destaque do original)

No final do século XIX o tema da religião foi novamente inserido em um contexto de beligerância, quando a guerra entre EUA e Espanha (1898) “[...] colocou os católicos estadunidenses em uma situação difícil, pois estavam subordinados hierarquicamente a uma autoridade (a pontifícia) acusada ou suspeita de incitar o inimigo, a Espanha”. (LOSURDO, 2010, p. 92) Tendo os EUA vencido, a igreja católica integrou-se à ideologia imperialista estadunidense, inclusive corroborando a Doutrina do Destino Manifesto que fora proclamada oficialmente em 1840, como se nota nas palavras do arcebispo Ireland ditas sete anos após a guerra:

Não podemos deixar de crer que tenha sido destinada à América uma missão particular [...], a de realizar uma nova ordem social e política. [...] com o triunfo da Igreja na América, a verdade católica viajará nas asas da influência norte-americana e circundará o universo. (IRELAND apud LOSURDO, 2010, p. 92)

A igreja católica já havia sacramentado a sua oposição quando se agregou ao projeto imperialista estadunidense. A encíclica *Rerum Novarum*, escrita pelo papa Leão XIII em 1891, se apresentou como uma síntese oposta a toda possibilidade de organização operária autônoma. Repetindo o conteúdo anticomunista da encíclica *Quod Apostolici Muneris* (de 1878), a *Rerum Novarum* foi mais explicitamente prescritiva ao determinar que os trabalhadores deveriam organizar-se em coletivos cristãos aceitando os princípios de hierarquia social e proteção à propriedade privada, bem como, satisfazendo-se com salários suficientes para a “subsistência do operário

sóbrio e honrado”, enquanto o Estado devia assumir a responsabilidade de impedir greves e outras ações que concorressem contra a harmonia social. Em corporações operárias cristãs os trabalhadores lutariam contra “forças ocultas devotadas ao fim do cristianismo” identificadas com o comunismo. (MOTTA, 2002, p. 20)

Losurdo observa que é fato que “[...] os Estados Unidos nos colocam na presença de 'uma religião nacional'", como atestam também “[...] as repetidas tomadas de posição, entre os séculos XIX e XX, da Suprema Corte ou da Comissão de Justiça do Senado [dos EUA]: 'somos um povo cristão', 'esta é uma nação cristã' e 'a única e melhor garantia para a perpetuação da instituição republicana é o patriotismo cristão'. (LOSURDO, 2010, p. 91, com destaques do original) A igreja católica aceitou o dogma da religião nacional dos EUA e da “[...] missão moral providencial de que o povo eleito estadunidense está investido”. Tanto que em plena Guerra Fria o cardeal Spellman celebrou “a missão messiânica da América” e chegou a “identificar os juízos e as ações da nação norte-americana com os de Deus” num contexto em que “[...] os prelados católicos reconciliaram o universalismo católico com o nacionalismo estadunidense”. (HUNTINGTON apud LOSURDO, 2010, p. 92)

Como as dimensões cívica e religiosa da ideologia estadunidense foram organizadas constantemente, porém com maior intensificação durante guerras de que os EUA participaram, se evidencia a vinculação entre o cristianismo tradicional e a doutrina de segurança nacional que integrou o projeto imperialista daquele país. A ideologia da “religião nacional” estadunidense reclamou supremacia uma vez que todas as religiões cristãs eram aceitas “[...] à medida que nenhuma delas põe em discussão o dogma constitutivo da religião nacional estadunidense, o dogma que exatamente transfigura e consagra a nação escolhida por Deus”. (LOSURDO, 2010, p. 92-93) Ao assumir o título de nação escolhida os EUA ostentavam o direito de estabelecer tanto a guerra quanto a paz conforme seus próprios interesses. Enfim, em palavras de Losurdo,

[...] na história dos Estados Unidos, a religião é chamada a desempenhar em nível internacional uma função política de primeiro plano. Estamos na presença de uma tradição política que se exprime com uma linguagem explicitamente teológica. Mais que declarações dadas por chefes de Estado europeus, as “doutrinas” de tempo em tempo enunciadas pelos presidentes

estadunidenses fazem pensar nas encíclicas publicadas e nos dogmas proclamados pelos pontífices da Igreja católica. (LOSURDO, 2010, p. 111, com destaques do original)

A carona de que falou o cardeal Huntington, tomada pela igreja nas asas do imperialismo estadunidense, não tardou a chegar na América Latina. A águia do norte chegou rapidamente na terra do condor. Comungando a pretensão de universalidade o capitalismo e o cristianismo plasmaram-se na doutrina de segurança nacional, a qual, por sua vez, expressou-se em linguagem afinada a “teorias geopolíticas, ao antimarxismo e às tendências conservadoras do pensamento social católico” expressas na *Opus Dei* e na *Action Française*. O Brasil foi um dos primeiros países a adotá-la. (CRAHAN apud ALVES, 1989, p. 33) Observa-se que no caso brasileiro o pensamento conservador católico teve grande disseminação a partir da *Opus Dei* e da Sociedade de Defesa da Tradição, Família e Propriedade (TFP)<sup>121</sup>, com pouca influência da *Action Française*.

Órgãos católicos conservadores somaram-se na tarefa de golpear a democracia nacional em defesa de interesses privados, embora com discursos de promoção de sagrados princípios em favor de toda a cristandade. Tais órgãos compunham um complexo religioso único, com poucas diferenças entre si e fundamentalmente integrista. Os vários movimentos católicos conservadores foram atualizados após a Segunda Guerra Mundial segundo os princípios do anticomunismo e na década de 1960 foram inflamados contra as inovações pastorais aprovadas pelo Concílio Vaticano II.

Propondo nos moldes do modo americano de vida um modo ocidental de vida e mantendo o critério de tolerar manifestações religiosas que não se opusessem à sua “religião nacional”, e mais ainda, apoando as religiões que se somassem ao projeto imperialista, os EUA tiveram na *Opus Dei* e na TFP importantes aliados cujas ações

---

<sup>121</sup> No Brasil desde 1960, a Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade (SBDTFP) é uma organização civil voltada ao combate ao socialismo, ao comunismo, à maçonaria e outras correntes políticas e ideológicas de orientação revolucionária ou liberal. A partir da SBDTFP foram criadas unidades de TFP em todo o mundo. Seu fundador, o ex-deputado federal Plínio Corrêa de Oliveira, militava pelo conservadorismo ultramontano desde a década de 1930 por meio de publicações nos jornais *O Legionário* e *O Catolicismo*, bem como nas Congregações Marianas. (MACEDO, 1979, p. 236)

políticas e pedagógicas colaboraram para desestabilizar a democracia no Brasil e para garantir formação cívico-religiosa a trabalhadores brasileiros.

A *Opus Dei* e a TFP são expressões do integrismo católico que segundo Emílio Corbière é “[...] una tendencia político-religiosa de los que pretenden professar un catolicismo íntegro asociándolo a una ideología conservadora” ao ponto de ter assumido historicamente um caráter totalitarista “[...] que pretende sacar únicamente de la fe la respuesta a cuestiones de la vida privada y pública” negando “[...] la autonomía legítima de los diferentes ámbitos de la vida sometiéndolos a la potestad directa de la Iglesia”. (CORBIÈRE, 2002, p. 23) No âmbito do integrismo

[...] las organizaciones religiosas asumen la mayoría de los roles políticos no exclusivos: el ideológico, **el papel de fomación de los ciudadanos y reclutamiento de élites**, o de defensa y representación de los intereses en cuanto tenga un peso suficiente para asumirlos. (CORBIÈRE, 2002, p. 115, com destaque meus)

No contexto da subsunção da religião à política, as ações da *Opus Dei* que avalizaram golpes e ditaduras na América Latina, inclusive no Brasil, favoreceram o projeto imperialista. Os traços fundamentais do integrismo católico praticado pela *Opus Dei* são vinculados a uma fidelidade intransigente às ordens pontifícias e à crença na infalibilidade papal e incluem “[...] lucha abierta contra el naturalismo, el laicismo, la revolución, el socialismo y el comunismo, cierto puritanismo moral”. (CORBIÈRE, 2002, p. 23)<sup>122</sup>

A TFP, por sua vez, sustentou o mesmo combate a correntes modernas de pensamento, sobretudo ao marxismo, e “[...] de movimiento integrista, interno à religião católica, passa, após 1960, a ser um movimento político, um grupo de pressão conservador, sem querer assumir o status de partido político para poder influir sobre os vários existentes”. (MACEDO, 1979, p. 236)

---

<sup>122</sup> A *Opus Dei* ampliou o seu poder junto aos mais altos postos da hierarquia católica em 1985 quando salvou o Banco Ambrosiano de um escândalo financeiro internacional e “[...] el papa Juan Pablo II tuvo que responder económicamente ante el gobierno italiano. El *Opus Dei* desembolsó 250 millones de dólares para evitar el derrumbe del Estado vaticano. Esto significó la entrada triunfal del *Opus Dei* em la escena económica y, a partir de allí, ‘serán los banqueros de Diós’”. (CORBIÈRE, 2002, p. 150)

Uma perspectiva político-pedagógica que dispensasse à classe proletária uma formação escolar profissionalizante conservadora que desviasse a atenção dos estudantes da desigualdade entre as classes e os fizesse desejar uma ordem social pacífica, ainda que injusta, agradaria à TFP e à *Opus Dei* bem como a todos os segmentos professantes do integrismo católico. Da mesma forma, essa perspectiva político-pedagógica conservadora serviria aos interesses do capitalismo por manter, pelo discurso religioso, os trabalhadores em formação alheios às questões políticas e econômicas realmente pertinentes às suas condições materiais de existência. Em suma, dispositivos educacionais garantidores de uma formação cívico-religiosa atenderiam a um projeto conjunto de hegemonia de órgãos cristãos conservadores como representantes da sociedade civil e de grupos políticos ditoriais como representantes da sociedade política. Nas pontas desse arranjo caberia ao estado garantir legitimidade à inserção do discurso católico integrista na legislação educacional enquanto competiria aos grupos religiosos conservadores legitimar o estado opressor junto ao rebanho de fiéis.

Para melhor compreensão do movimento histórico em que se situa a formação cívico-religiosa dos trabalhadores brasileiros se faz necessário incursionar por aspectos históricos e fundamentais das duas principais referências do integrismo católico, a *Opus Dei* e a TFP, bem como pela corrente progressista que se opôs a elas adotando um discurso de defesa de direitos humanos e da classe trabalhadora, a TL.

A perspectiva cristã crítica não nasceu com a TL, mas antes, com a chamada esquerda cristã brasileira e com forte presença em círculos educacionais em meio tanto ao desenvolvimento industrial e urbano quanto diante de conflitos no campo que expuseram e agravaram a exploração e a exclusão dos mais pobres, de indígenas e de negros. A esquerda cristã tão pouco é fruto do Concílio Vaticano II, mas encontrou em tal acontecimento argumentos para a sua consolidação e disseminação na América Latina, como no caso da Conferência Episcopal de Puebla. Na contramão do integrismo católico, útil ao imperialismo e aos regimes de exceção instalados ao seu serviço, em Puebla denunciou-se que

[...] os próprios poderes políticos e econômicos de nossas nações, para além das normais relações recíprocas, estão sujeitos a centros mais poderosos que

operam em escala internacional. Agrava a situação o fato de que estes centros de poder se acham estruturados em formas encobertas, presentes em toda parte, e se subtraem facilmente ao controle dos governos e dos próprios organismos internacionais. (CELAM, 1985, p. 166)

A Conferência de Puebla estimulou Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e outros espaços religiosos a incluir em suas reflexões o fato de a raiz da pobreza localizar-se “[...] nas manipulações da opinião pública, em expropriações invisíveis e em novas formas de domínio supranacional, pois crescem as distâncias entre as nações ricas e pobres” na mesma proporção e pelos mesmos motivos que cresce “[...] o poderio de empresas multinacionais se sobrepõe ao exercício da soberania das nações e ao pleno domínio dos seus recursos naturais”. (CELAM, 1985, p. 298)

Anteriores ao Concílio Vaticano II, à Conferência de Puebla e à própria TL, as maiores expressões da esquerda católica no Brasil foram a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP), a partir das quais outros grupos se desenvolveram com ações regionais.

Desde 1950 a JUC ocupava-se de propagandear o catolicismo nos meios universitários sob orientação de autoridades eclesiásticas. Contudo, a partir de 1960 os estudantes tiveram contato com teorias marxianas e elegeram o materialismo histórico como recurso para a leitura e crítica da realidade social brasileira e latino-americana. O estudo de conceitos como “alienação”, “luta de classes” e “consciência proletária” categorias que permitiam transcender as tradicionais percepções religiosas da sociedade, deram novos rumos à JUC. Após sanções impostas pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) membros da JUC resolveram ampliar sua ação além dos círculos religiosos e criaram em 1963 a AP com isenção em relação à hierarquia católica. (LÖWY, 1991, p. 35-36) Membros da AP e da própria JUC ocuparam cargos na União Nacional dos Estudantes (UNE) e aproximaram-se de partidos políticos de orientação comunista como o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Por outro lado, membros do clero regular e técnicos vinculados a órgãos de assessoria e planejamento diocesanos aderiram à esquerda católica e passaram a produzir materiais para a formação de lideranças comunitárias e a atuar em pastorais sociais segundo a perspectiva de libertação.

(LÖWY, 1991, p. 37) Reunindo intelectuais dos meios universitários, políticos, eclesiásticos e populares o pensamento vanguardista libertador logo alcançou dimensões internacionais reunindo movimentos e organizações de esquerda de vários países latino-americanos. Foi teorizando sobre esse movimento com recurso às ciências sociais e econômicas de matiz marxiana que a TL se constituiu.

O serviço prestado por correntes religiosas保守adoras aos projetos imperialistas é denunciado pela preocupação manifestada formalmente por um grupo de conselheiros estadunidenses ao presidente Ronald Reagan em 1980. Após afirmarem que a própria liberdade política estaria ameaçada na América Latina em função das atividades de alas cristãs progressistas, os conselheiros presidenciais afirmaram que “Infelizmente, as forças marxistas-leninistas utilizaram a Igreja como arma política contra a propriedade privada e o sistema capitalista de produção, infiltrando a comunidade religiosa de ideias mais comunistas que cristãs”. Ainda na década de 1980 a Casa Branca foi reiteradamente advertida por agentes seus que acusavam a TL de ser “[...] anti-livre empresa, destinada a enfraquecer a independência da sociedade face ao controle estatista”. (LÖWY, 1989, p. 6) Essa postura oficial do governo dos EUA denota a sua preocupação mediante o enfraquecimento das correntes religiosas保守adoras que concorriam em seu favor e à emancipação do pensamento de trabalhadores envolvidos desde a década de 1960 em um processo de rápida industrialização e urbanização com aprofundamento das contradições sociais. Soma-se a isso o fantasma que passou a rondar os círculos de poder capitalista desde a revolução cubana. A estratégia de contenção da perspectiva libertadora que grassava nos meios universitários, pastorais e populares organizados incluiu o discurso anticomunista e o fortalecimento do integrismo católico.

O teólogo peruano Gustavo Gutiérrez despontou como um dos principais intelectuais da TL cujo conteúdo configurou-se como antítese ao integrismo católico ao defender a situação da religião no campo da modernidade superando-se estruturas de poder arraigadas no modelo social e eclesial medieval.

A postura conservadora da ala católica hegemônica contém elementos que são encontrados também na Doutrina de Segurança Nacional, como o anticomunismo. No discurso ideológico comum a essas organizações o comunismo figura como portador

de todos os vícios destruidores da família, da pátria, da fé, enfim, de todo o conjunto axiológico apontado como sustentáculo do modo de vida ocidental democrático e livre. A educação estribada nessa ideologia tem caráter monista e integrista, logo, apresenta a aversão dos setores mais conservadores a toda expressão progressista. Estrategicamente a

[...] actitud integrista há surgido continuamente, en formas variadas, en todos los episodios de confrontación de tendencias: en la crisis modernista de fines del siglo XIX, el surgimiento de la democracia cristiana, la teología de la liberación latinoamericana y el desarrollo de la teología progresista europea, el enfoque missionero de la pastoral y la orientación renovadora del Concilio Vaticano II. (CORBIÈRE, 2002, p. 24)

O discurso integrista busca conter movimentos de libertação frente à exploração de classes. A serventia de tal discurso é constante pelo fato da exploração ser ininterrupta. As condições materiais de vida dos explorados são o primeiro elemento histórico a animá-los para a superação de sua miséria e, se encontrarem no campo da religião alguma identificação com a sua causa terão nela uma justificação teórica para a sua reação libertadora. O reacionarismo mescla símbolos religiosos e cívicos para lograr a submissão dos pobres, como observa Berdiaeff:

El proletariado socialista declara públicamente que lucha por su causa para mejorar su situación e acrecentar su poder en la sociedad; y al fin y al cabo las sociedades burguesas sostienen una lucha análoga, pero lo hacen bajo el sello de principios elevados, invocando el nacionalismo, la seguridad del Estado, los valores de la civilización, de la libertad y, lo que es más triste, hasta los valores religiosos. (BERDIAEFF apud CORBIÈRE, 2002, p. 311)

A exposição de Berdiaeff sintetiza um dos pontos de partida da TL em sua atuação nos âmbitos político e social que é o da vinculação entre a corrente integrista católica e a burguesia capitalista. A TL se caracteriza por uma postura crítica em relação ao conceito de desenvolvimento predominante entre os grupos latino-americanos vinculados ao modelo econômico desenvolvimentista dependente. De acordo com Gutierrez, o auxílio financeiro dispensado pelos países ricos a países

pobres latino-americanos na década de 1950 chegaram a despertar esperanças, mas deixaram de atacar o mal da pobreza pela raiz porque “[...] o desenvolvimento, em perspectiva antes economicista e modernizante, foi com frequência promovido por organismos internacionais em estreita relação com os grupos e governos que têm em mãos a economia mundial”. (GUTIERREZ, 1986, p. 33) Com a mesma veemência com que se levanta contra o capitalismo, a TL denuncia as próprias estruturas eclesiásticas como confirmadoras das injustiças sociais na medida em que a igreja católica contribui “[...] em muitos lugares para criar uma ‘ordem cristã’ e dar certo caráter sagrado a uma situação alienante e à pior das violências: a dos poderosos contra os fracos”. Nessa ação o catolicismo conservador e as expressões políticas e arranjos institucionais governamentais que abrigam princípios do integralismo católico são alvos da oposição libertadora. Conforme denuncia a TL, protegida e recompensada por sua atuação ideológica a igreja fez da sua rede institucional “[...] uma peça do sistema [capitalista], e da mensagem cristã um componente da ideologia dominante”. O apoliticismo reclamado pelas autoridades eclesiásticas “[...] – cavalo de batalha recém-adquirido pelos setores conservadores – não passa de subterfúgio para poder deixar as coisas como estão”.<sup>123</sup> (GUTIÉRREZ, 1986, p. 220)

O modelo antropológico vinculado a uma pedagogia libertadora própria da TL tem na história o seu fator fundamental.<sup>124</sup> Nessa linha, contrariamente a perspectivas essencialistas e deterministas, a história “[...] não é o desenvolvimento de virtualidades preexistentes no homem, mas a conquista de novas formas, qualitativamente distintas, de ser do homem, em vista da realização cada vez mais plena e total de si mesmo solidariamente com toda a coletividade humana”. (GUTIÉRREZ, 1986, p. 40)

Ao afirmar que a reflexão crítica procede “[...] permanentemente, em sentido inverso ao de uma ideologia racionalizadora e justificadora de determinada ordem social e eclesial”, Gutierrez anuncia que a TL se pauta por perspectivas históricas e

<sup>123</sup> Em um documento intitulado *Juventud y cristianismo en América Latina*, o Conselho Episcopal Latino Americano reconheceu que “A religião cristã serviu, e ainda serve, de ideologia justificadora da dominação dos poderosos. O cristianismo tem sido na América Latina uma religião funcional ao sistema. Seus ritos, templos e obras contribuem para canalizar a insatisfação popular para um além totalmente desconhecido do mundo presente, pelo qual o cristianismo tem freado o protesto ante um sistema injusto e opressor”. (CELAM apud GUTIÉRREZ, 1986, p. 220)

<sup>124</sup> Gutiérrez cita Sigmund Freud e Herbert Marcuse para mencionar a perspectiva psicológica considerada pela TL em sua análise sobre o homem moderno. (GUTIÉRREZ, 1986, p. 39)

dialéticas<sup>125</sup> diante de necessidades reais de mudança social. E, como as necessidades mudam, “[...] a inteligência que acompanha as vicissitudes desse compromisso [de promover a justiça social] renovar-se-á de contínuo e tomará alguma sorte rumos inéditos”. (GUTIÉRREZ, 1986, p. 24 – 25) O caráter libertador defendido nessa corrente teológica implica engajamento pela superação da miséria decorrente da desigualdade entre as classes. Há, portanto, elementos marxianos na TL.

Verifica-se na obra de Gutiérrez constantes referências a obras de Marx e Engels como corroboradoras do projeto libertador. Com clara inspiração na 11ª das Teses contra Feuerbach, Gutiérrez sustenta que a TL

[...] não se limita a pensar o mundo, mas procura situar-se como um momento do processo através do qual o mundo é transformado: abrindo-se – no protesto ante a dignidade humana pisoteada, na luta contra a espoliação da imensa maioria dos homens, no amor que liberta, na construção de nova sociedade, justa e fraterna – ao dom do reino de Deus. (GUTIÉRREZ, 1986, p. 27)

Após considerar a composição, por Marx e Engels, de uma orientação teórico-metodológica voltada ao mesmo tempo à compreensão crítica e à intervenção na história, Gutiérrez afirma que tal ciência contribui

[...] para que o homem dê um passo à frente na senda do conhecimento crítico, ao fazê-lo mais consciente dos condicionamentos sócio-econômicos de suas criações ideológicas, e portanto mais livre e lúcido diante delas. Ao mesmo tempo, porém, permite-lhe – se deixar para trás toda interpretação dogmática e mecanicista da história – maior domínio e racionalidade de sua iniciativa histórica. Iniciativa que deve assegurar a passagem do processo de produção capitalista ao processo de produção socialista, quer dizer, orientar-se para uma sociedade em que, dominada a natureza, criadas as condições de uma produção socializada da riqueza, supressa a apropriação privada da mais-valia, estabelecido o socialismo, possa o homem começar a viver livre e humanamente. (GUTIÉRREZ, 1986, p. 37)

---

<sup>125</sup> Embora sustente seus objetivos libertadores na materialidade da desigualdade de classe, dado a sua perspectiva religiosa a TL não se orienta pelo materialismo histórico como fazem as correntes marxistas de forma geral.

Contrariamente às acusações de que a luta de classes é irreal e expressa-se somente em discursos de agitadores que se opõem ao espírito de uma sociedade harmônica porque ocidental e cristã, é ponto pacífico na TL que “[...] a luta de classes é um fato e a neutralidade nessa matéria é impossível”, bem como, que os intelectuais que denunciam a luta de classes não são seus proponentes, mas defensores do seu fim. Entretanto, o fim da luta de classes não ocorre, na perspectiva da TL, pelo abandono do conflito e sim pela “participação consciente e ativa” nele a fim de “Construir uma sociedade socialista, mais justa, livre e humana, e não uma sociedade de conciliação e de igualdade aparente e falaz”. Enfim, a libertação requer “Suprimir a apropriação por uns poucos da mais-valia criada pelo trabalho dos demais, e não fazer apelos líricos à harmonia social”. (GUTIÉRREZ, 1986, p. 227)

A TL foi formalizada no contexto do desenvolvimentismo, logo, em um cenário em que a harmonia social oficialmente defendida incluía as condições necessárias ao desenvolvimento do capitalismo com benefícios ao capital internacional. Propagandeado como “[...] sinônimo de reformismo e modernização”, o desenvolvimentismo reuniu “[...] medidas tímidas, ineficazes a longo prazo, quando não falsas e finalmente contraproducentes, para alcançar uma verdadeira transformação”. Diante dessa constatação os países pobres entenderam que “[...] seu subdesenvolvimento não é mais que produto do desenvolvimento de outros países, devido ao tipo de relação que mantêm atualmente com eles [e que ] seu próprio desenvolvimento não se fará senão lutando por romper a dominação exercida sobre eles pelos países ricos”. O conceito de desenvolvido enredado pelo capitalismo impede o desenvolvimento integral das pessoas ao passo que o modelo de desenvolvimento defendido pela TL rechaça a perspectiva capital-imperialista devendo “[...] atacar as causas da situação, das quais a mais profunda é a dependência econômica, social, política e cultural de uns povos em relação a outros – expressão de dominação de umas classes sociais sobre outras”. (GUTIÉRREZ, 1986, p. 33) A perspectiva de emancipação humana própria da TL inclui a “[...] tomada de consciência de novas e sutis formas de opressão nas sociedades industriais avançadas, que se oferecem amiúde como modelo aos atuais povos subdesenvolvidos”. (GUTIÉRREZ, 1986, p. 34) É portanto a partir da ruptura com o engodo disseminado

pelo modelo desenvolvimentista que a libertação começa a efetivar-se. Livre das amarras ideológicas do desenvolvimentismo os povos explorados tomam consciência da sua condição e animam-se para acessar o poder.

Em oposição aos sacerdotes do chamado terceiro mundo, professantes da TL ou de outras correntes teológicas progressistas, bem como a leigos engajados nas lutas por justiça social, instalou-se no Brasil a *Opus Dei* que “[...] se puso desde sus comienzos al lado de la ideología y los intereses capitalistas globalizados, formando parte de una pequeña franja de ese poder”. (CORBIÈRE, 2002, p. 24) Não existe “[...] una pastoral opusdeísta entre los marginados sociales. Actúan, principalmente, entre los sectores del saber, del poder y del tener”. (CORBIÈRE, 2002, p. 162) Da mesma forma, cresceu exponencialmente sob a proteção do regime militar a TFP, órgão avesso a valores, símbolos e produtos da modernidade, sobretudo ao marxismo e a todas as suas expressões com potencial libertador.

Desde a década de 1930 órgãos de extrema direita católica coordenavam a formação dos Círculos Operários sob inspiração da encíclica *Rerum Novarum*. Tais círculos contaram com o apoio de Getúlio Vargas por mediarem a aproximação entre o presidente e a classe trabalhadora. Depois, em maior escala, foi organizada a Confederação Nacional de Operários Católicos mantendo-se a mesma orientação conservadora. Muitos quadros formados nessas organizações ocuparam postos no governo brasileiro após o golpe de 1964 desempenhando “[...] a função de intervenidores nomeados pelo Ministério do Trabalho para dirigir sindicatos cujos diretores foram removidos no expurgo anticomunista”. (MOTTA, 2002, p. 26-27) Foi, portanto, segundo um dispositivo pontifício (a encíclica *Rerum Novarum*) que admoestava o rebanho católico à resignação nas relações de trabalho que se ergueu uma das maiores organizações operárias brasileiras, a qual foi usada como recurso anticomunista. Neste movimento alcançou-se significativo êxito na substituição da perspectiva trabalhista pela espiritualista católica no âmbito das organizações sindicais predispondo o contingente operário à aceitação de ideologias como as da TFP e da *Opus Dei*.

Cabe conhecer aspectos históricos da TFP e da *Opus Dei*, bem como pontos de suas doutrinas, para se vislumbrar o modelo antropológico do integralismo católico que

foi, por sua vez, inserido no projeto político-pedagógico para a formação escolar profissionalizante de trabalhadores brasileiros<sup>126</sup>.

Organizada em 1960 por Plínio Corrêa de Oliveira<sup>127</sup> a TFP logo passou a usufruir de prestígio dispensado pela junta militar que governou o Brasil após o golpe de 1964.<sup>128</sup>

Qualificando a TFP como “nauseante seita<sup>129</sup> religioso-militar, pseudo-profética, umbilicalmente vinculada ao culto de [Plínio Corrêa de] Oliveira”, Giulio Folena revela que a TFP recebeu uma injeção de milhões de dólares por parte de colaboradores estadunidenses<sup>130</sup> e “[...] de muitas empresas que, amedrontadas com o fantasma do comunismo, já então financiavam a TFP”. Esse dinheiro teria sido decisivo para tornar a agremiação forte e poderosa. Muito desse poder também deveu-se ao serviço prestado pela TFP como ponta de lança na divulgação das teses e ditames do impopular regime militar instaurado em 1964. (FOLENA, 1987, p. 16 – 21)

As lideranças da TFP acusam o advento da modernidade de promover o fim de uma suposta ordem divina que regia a sociedade e que se manifestava no poder da nobreza e do clero medievais. O antropocentrismo moderno é condenado com veementes exortações contra a liberdade religiosa (promovida pela Reforma Protestante) e política (estabelecida como princípio democrático pela Revolução Francesa), as quais concorreriam para a destruição do Reino de Deus mediante o destronamento da divindade. Ruía a teocracia e seu elemento fundamental, a obediência. Contudo, para os tefepistas a Revolução Bolchevique foi a responsável

<sup>126</sup> A *Opus Dei* e a TFP são representativas do conservadorismo religioso de que comungavam lideranças políticas e intelectuais vinculadas ao governo brasileiro ditatorial e que influenciaram a definição de políticas educacionais, inclusive das voltadas para a formação escolar de trabalhadores no nível médio de ensino.

<sup>127</sup> Plínio Corrêa de Oliveira fundou a TFP depois de sua demissão do órgão de divulgação das Congregações Marianas, O Legionário, vinculado à Arquidiocese de São Paulo. Até então ele participara de um movimento católico mariano voltado à condução de jovens de praticamente todas as paróquias brasileiras a uma vida próxima ao ascetismo em nome dos postulados católicos.

<sup>128</sup> Segundo Galhardo e Aggege em 2001 a TFP contava com 1.485.112 católicos simpatizantes e “[...] com um grupo de colaboradores fixos, na maioria empresários e ruralistas simpatizantes de causas como a defesa da propriedade, que contribuem com cerca de R\$ 4,8 milhões por ano. (GALHARDO e AGGEGE, 2001)

<sup>129</sup> João Geraldo dos Santos Jr. ocupa-se da questão sobre a natureza da TFP indagando se trata-se de um movimento ultramontano ou de uma seita. Segundo o autor, a TFP apresenta características de uma seita ao romper com a obediência à igreja católica e manter-se fiel a um líder poderoso não obediente ao papa, entretanto, o fato da TFP não desejar desligar-se da igreja católica e nem mesmo assumir o comando mundial da igreja a desqualifica como sectária. Santos Jr. conclui que a TFP não tem um adjetivo que a qualifique claramente. (SANTOS Jr., 2008)

<sup>130</sup> Pedriali menciona a *Cruzade for a Christian Civilization* como “TFP norte-americana” que age em favor da organização. (PEDRIALI, 1985, p. 107) Estima-se que Folena refira-se a esse órgão estadunidense.

pelo derradeiro golpe na ordem divina, uma vez que “[...] a liberdade econômica, a abolição da propriedade privada, o estado leigo e materialista substituindo a Igreja [compunham] o supremo mal, a praga, a erva daninha que sufoca todos os valores que informavam a já combalida civilização cristã ocidental”. (FOLENA, 1987, p. 25) Portanto, o anticomunismo da TFP, assim como o da *Opus Dei*, foram invocados na esteira do macarthismo.

A TFP realizou campanhas em todos os países em que se fazia presente a fim de arrebanhar neófitos e de conseguir fundos financeiros junto a elites empresariais e a grupos políticos conservadores<sup>131</sup>. No Brasil a TFP deu maior vulto à campanha “contra a reforma agrária socialista e confiscatória” que identificava no Projeto de Revisão Agrária do governo de São Paulo e nas Reformas de Base de João Goulart. Essa campanha estendeu-se de 1960 a 1964 e foi assumida publicamente como “[...] movimento de desestabilização do governo de João Goulart que possibilitou a coalizão de forças civis e militares que culminou com o golpe de estado”. Em 1963 a TFP mobilizou seu contingente para pressionar os membros do Concílio Vaticano II a condenarem o marxismo, o comunismo e o socialismo. Nessa ação os tefepistas exigiram a abominação aos estados comunistas e a consagração da Rússia a Maria Mãe de Jesus. (ZANOTTO, 2007, p. 144-145)

Em pouco mais de duas décadas o combate ao comunismo e à reforma agrária foram as pontas de lança da TFP em campanhas que envolviam “[...] propaganda, controle e ação policial, estratégias educacionais, pregações religiosas, organização de grupos de ativistas e de manifestações públicas, atuação no legislativo, etc”. (RODEGUERO apud ZANOTTO, 2007, p. 152 – 153). A estes temas a associação retornou constantemente exigindo explicações de órgãos católicos que se opunham ao seu posicionamento, como a Ação Católica de Belo Horizonte (1964), e acusando movimentos, pastorais e autoridades católicas de promoverem infiltrações “esquerdistas” na igreja enquanto exigia expurgo comunista do meio religioso. As

---

<sup>131</sup> Com ramificações em países de todos os continentes, a TFP promoveu ações contra o governo chileno de Salvador Allende (1970), contra a reintegração de Cuba à Organização dos Estados Americanos (OEA) (1974), contra o que chamou de “utopismo democrático” do presidente estadunidense Jimmy Carter (1977), contra a política do líder trabalhista polonês Lech Walesa (1981), contra o governo do presidente francês François Mitterrand (1981), contra a intervenção da URSS na guerra das Malvinas (1982), entre outras. (ZANOTTO, 2007, p. 149 – 150) Em todas essas manifestações a TFP identificava a presença comunista como ameaça ao seu projeto de sociedade harmônica, cristã e medievalesca.

CEBs eram alvo constante da TFP. Mesmo o divórcio (cuja legalização se discutia nas décadas de 1960 e 1970) e o fim da liturgia em latim eram apontados como ações orquestradas por comunistas que visavam a instigação à luta de classes e ao fim da harmonia social. (ZANOTTO, 2007, p. 145) É evidente o serviço prestado pela TFP à conservação da diferença de classes em desfavor dos mais pobres. Ela levantou-se contra toda iniciativa que anunciava maior presença de indivíduos e de grupos populares, desde a participação na liturgia missal em sua própria língua até o acesso a meios materiais de produção (reforma agrária) e a garantia de direitos trabalhistas.

Dirigindo-se a uma população predominantemente católica e pouco escolarizada e contando com apoio do empresariado e da classe política que integrava o estado ditatorial brasileiro a TFP teve certa facilidade para disseminar o integralismo católico e o assombro diante do comunismo. A ideologia e o *modus operandi* da TFP denotam a sua afinidade com uma política educacional avessa ao esclarecimento da classe trabalhadora, seja em relação a questões de ordem histórica, seja quanto ao conhecimento científico do mundo natural (epistemologia moderna).

Embora a atuação conservadora da TFP tenha se destacado no combate anticomunista somando-se, ainda que informalmente, ao macarthismo estadunidense, seus líderes não tomaram explicitamente partido do capitalismo, posto que o comportamento pregado por eles beirava o ascetismo e devia ser avesso a “modismos como coca-cola, rock, apartamentos, conjuntos habitacionais”. A escola pública e acessível era defenestrada pela TFP que via na democratização do ensino uma ameaça ao princípio da hierarquia social. Até mesmo ao Exército a TFP aconselhava que permitisse a ascensão ao oficialato apenas a filhos da elite. (FOLENA, 1987, p. 25)

O discurso da TFP não fazia concessões a valores, símbolos e produtos da modernidade embora contradiatoriamente seus líderes vivessem em sofisticado conforto material. Isso reflete a ordem medievalessca defendida no âmbito da organização em que uma casta diminuta se locupleta com privilégios proporcionados pelo desenvolvimento material do seu tempo enquanto apresenta aos pobres o ascetismo e a

obediência como requisitos para a salvação. Tudo mediante o argumento de que se trata da vontade divina<sup>132</sup>.

Outro subterfúgio empregado pela TFP e que proporcionou elevado trunfo à organização foi vincular a figura de Maria, a mãe de Jesus, ao seu projeto político. Explorando a estratégia de apresentar a santa como mediadora da vontade divina junto à humanidade, a TFP investiu na tradicional postura anticomunista atribuída a Nossa Senhora de Fátima elegendo essa manifestação mariana como sua padroeira.

Uma imagem dessa santa fora esculpida segundo orientações da freira portuguesa Lúcia dos Santos e teria, a imagem, chorado lágrimas verdadeiras. A irmã Lúcia supostamente tivera visões da santa quando era criança juntamente com seus primos Francisco e Jacinta Marto, com quem pastoreava ovelhas em Cova da Iria. Em suas visitas a santa teria interagido com as três crianças e lhes confiado segredos em 1917. A igreja católica explorou a história atribuindo à santa mensagens contra o comunismo e levando a crer que o choro milagroso da estatueta teria ocorrido em função do avanço comunista na Rússia, na China e em Cuba. Por intermédio da TFP estadunidense a imagem foi trazida ao Brasil. Jovens tefepistas de vários países chegaram a fazer longa vigília à imagem da santa, que sequer podiam ver, sem qualquer cuidado alimentar, abrigo ou condições de higiene. (PEDRIALI, 1985, p. 137) O culto de que participaram e as exortações a que foram expostos levaram os jovens à convicção de que toda expressão comunista seria um levante contra os reinos de Deus e de Maria, que o comunismo se organizava por meio de forças secretas e visava a implantação de uma ordem diabólica.

No entendimento da TFP o próprio Vaticano integraria tais forças secretas e por isso em 1974 declarou resistência ao papa Paulo VI por este ter substituído a política católica de indefinição frente ao comunismo por uma aproximação com regimesunistas. (PEDRIALI, 1985, p. 140) Anunciando o seu estado de resistência a TFP buscou angariar o apoio da opinião pública.

---

<sup>132</sup> Conforme Corbière, organizações teocráticas se negam “[...] a reconocer la más pequeña autonomía a ‘lo profano’ em relación con lo religioso. Desde organizaciones discretas repartidas por todo el orbe, ‘desde los salones hasta los tugurios’, independientes de la jerarquía oficial, estos grupos de laicos y sacerdotes pretenden formar verdaderos ‘comandos de evangelización’ en el marco de las sociedades civiles”. (CORBIÈRE, 2002, p. 115, com destaque do original)

No entendimento da TFP as chamadas forças secretas que agiam contra o reino de Deus e de Maria estaria dividida em dois setores divergentes quanto aos métodos revolucionários que deviam empregar. Tais setores eram denominados “pombos” e “falcões”.

A ala moderada – os *pombos* – julga que, para a imposição do comunismo a todo o mundo, a tática mais eficaz seja o aliciamento e o enfraquecimento do espírito e da mente das nações não-comunistas. Pelo contrário, a ala radical – a dos *falcões* – é impaciente, acha temeroso demais esperar tanto tempo para que o comunismo vença, país por país, as eleições. Por isso, defendem o recurso à força a fim de apressar o processo, assim como a força usada, com êxito, na União Soviética e nos seus satélites, na China e em Cuba. (PEDRICALI, 1985, p. 153)

As viagens feitas por Richard Nixon a Pequim e a Moscou em 1972 repercutiram junto à opinião pública que ao assistir pela imprensa “[...] largos sorrisos e efusivos apertos de mãos entre eles, perdeu em muito o horror que nutria em relação aos líderes comunistas. E, em consequência, ao próprio regime comunista, tido até então como sanguinário e escravocrata”. A TFP sentiu-se enfraquecida por esses acontecimentos políticos entendendo que a opinião pública passara a considerar possível conviver harmonicamente com países comunistas, os quais, segundo a TFP, compunham um conjunto de nações que era “[...] ameaça real e constante, inimigo inconciliável dos países capitalistas, ao qual não se deveria fazer concessões, e, sim, apenas guerra”<sup>133</sup>. (PEDRICALI, 1985, p. 154) Essa inclinação da TFP em favor da guerra armada entre nações capitalistas e comunistas revela o princípio de ódio que regia a organização e o motivo pelo qual apresentava-se conveniente às forças antidemocráticas que se organizavam e se fortaleciam no Brasil.

Embora com modo de ação diferenciado em relação ao da TFP, pois arrebanha adeptos entre as classes mais ricas, a *Opus Dei* concorreu para o mesmo fim de minar governos democráticos e conter o avanço de ideias libertadoras entre os trabalhadores.

---

<sup>133</sup> Um tefepista atuante foi o delegado de polícia Otávio Gonçalves Moreira Júnior, conhecido como “Varejinha” e “Otavinho”, que atuou no Departamento de Ordem e Política Social (DEOPS) paulista, no DOI-CODI e na Operação Bandeirantes (OBAN) entre 1969 e 1973. Integrou o Comando de Caça aos Comunistas (CCC) e foi um dos mais conhecidos membros da TFP. Participou de interrogatórios e de torturas de presos políticos. (COMITÊ PRÓ-AMNISTIA..., 1976, p. 175)

A *Opus Dei* pode ser considerada como uma das formas mais atualizadas e mais supridas financeiramente do catolicismo que desde o século XIX se empenhava para conter o que acreditava que eram desdobramentos da Renascença e reverberações da Reforma Protestante, incluídos aí a Revolução Francesa e a Revolução Russa. Sobre este último acontecimento histórico, “Sustentando todas as interpretações religiosas sobre o significado do bolchevismo para a Igreja havia uma imagem forte: o desafio comunista tinha origem na eterna luta entre o bem e o mal e na ação do grande tentador, Satanás” (MOTTA, 2002, p. 19), o que explica os esforços de Leão XIII na luta católica anticomunista.

Segundo Altamiro Borges, a *Opus Dei* começou a atuar na América Latina na década de 1950 quando, em ações ainda dispersas, “[...] aliciou seus primeiros fiéis entre as velhas oligarquias que procuravam se diferenciar dos povos indígenas e pregavam o fundamentalismo religioso”. Entretanto, caracterizando-se pelo ultraconservadorismo católico, a *Opus Dei* logrou grande difusão no continente durante a década de 1960, quando ocorreram os golpes que depuseram governos democráticos latino-americanos e impuseram, em seu lugar, ditaduras militares. (BORGES, 2008)

Em uma missão de catequese em 1974 o líder da *Opus Dei*, padre Josemaria Escrivá Balaguer, visitou países da América do Sul opondo-se aos setores progressistas do catolicismo que denunciavam a violência ditatorial e reclamavam o retorno da democracia. Escrivá, como ficou mais conhecido, afirmou que “Os militares já têm metade do caminho espiritual feito”. A visita fortaleceu a *Opus Dei* frente a congêneres seus no âmbito da extrema direita católica, como a TFP. (AMARAL apud BORGES, 2008)

No Brasil a *Opus Dei* iniciou suas ações em 1957 mediante a fundação de dois centros de formação e a chegada, em 1961, do padre espanhol Xavier Ayala, que ocupava a segunda posição na hierarquia, à cidade de Marília (SP). Por meio dessas ações a *Opus Dei* procurava ocupar espaços do chamado terceiro mundo em que os apelos por justiça social influenciavam os rumos do Concílio Vaticano II. Com a missão de combater o pensamento progressista entre os católicos a *Opus Dei*

fortaleceu a ala mais conservadora da igreja que mais tarde atuou na deposição do presidente João Goulart.

A jornalista Marina Amaral menciona intelectuais orgânicos à *Opus Dei* que foram recrutados junto à direita universitária e tiveram destacada atuação no quadro político brasileiro: “[...] Ives Gandra e Carlos Alberto Di Franco, o primeiro simpático ao monarquismo e candidato derrotado a deputado; o segundo, um secundarista do Colégio Rio Branco, dos rotarianos do Brasil. Ives começou a frequentar as reuniões da *Opus Dei* em 1963; Di Franco ‘apitou’ (pediu para entrar) em 1965”. (AMARAL apud BORGES, 2008) No meio jurídico encontrava-se o expoente da *Opus Dei* no Brasil, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) José Geraldo Rodrigues Alckmin que fora nomeado para a suprema corte em 1972 pelo presidente Garrastazu Médici. (BORGES, 2008)

Segundo Amaral, foram Ives Gandra e Di Franco os responsáveis pelas primeiras relações da *Opus Dei* com donos de grandes empresas de comunicação, com políticos de direita, com bispos e com empresários brasileiros, sob a proteção do governo ditador. Empresas como o Colégio Catamarã (SP), a Casa do Moinho (em Cotia) e a Editora Quadrante funcionaram como fachada para os propósitos da *Opus Dei*, além da Organização Não Governamental (ONG) Obras Sociais, Universitárias e Culturais (OSUC) que era mantida com doações dos bancos Itaú e Bradesco, da General Motors e da financeira Citigroup, entre outros. (AMARAL apud BORGES, 2008)

Conquistando hegemonia entre os órgãos de extrema direita católica a *Opus Dei* logo passou a contar com membros seus em equipes governamentais de países latino-americanos aliançando-se com os governos ditatoriais e somando-se ao frenesi anti-comunista. (BORGES, 2008) Logo, a *Opus Dei* cumpriu uma função estratégica de inserção como agente intelectual no âmbito de governos conservadores para impedir o avanço de perspectivas modernas de mundo, entre elas o pensamento marxista, em um contexto de ampliação da classe operária e de busca dessa mesma classe por direitos trabalhistas e sociais que eram vistas como ameaças à manutenção da taxa de lucro dos capitalistas.

Segundo Corbière, “En el *Opus Dei* la opción por los pobres no existe. Son el catolicismo del poder y de los ricos. Forman cuadros dirigentes. ‘Manejemos la locomotora que los vagones la seguirán’, solía reflexionar Escrivá”. Desde sempre a *Opus Dei* buscou colocar “[...] socios y cuadros ubicados em puestos dirigentes, preferentemente en dictaduras o gobiernos derechistas y retrógrados [...]” como nos governos totalitários da Argentina, do Chile e do Brasil. (CORBIÈRE, 2002, p. 162) No Brasil, como órgão da sociedade civil, a *Opus Dei* integrou o arranjo de forças conservadoras que cooperou com a ditadura militar. Em artigo publicado no jornal *La Opinión*, em 20 de setembro de 1972, o jornalista Augusto Nascimento denunciou que “A través del cursillismo, el *Opus Dei* concreta su penetración en Brasil. Altos funcionarios y políticos integran sus cuadros”. (NASCIMENTO apud CORBIÈRE, 2002, p. 59)

Ainda de acordo com Nascimento, o padre Paulo Martinechen<sup>134</sup> abandonou cursilhos católicos por serem demasiadamente puritanos e radicais e os definiu como “[...] ‘una acción de massas subordinada al *Opus Dei*’, una ‘organización secreta de laicos españoles que tienen en sus manos prácticamente el gobierno y la conducción económica de su país’”. Martinechen denunciou que a *Opus Dei* pretendia “[...] recrear una cristiandad en los moldes de la Edad Media, transformando la mentalidad de las personas que asumen funciones de jefatura en la sociedad”. A estratégia opusdeísta seria oferecer formação a leigos em cursilhos de cristandade por meio da qual “[...] se le crea al cursillista una fuerte conciencia de culpa y la necesidad de una reparación. A renglón seguido se inspira una confianza extrema en el grupo dirigente (de los cursillos) ante los cuales queda en total dependência”. Para o padre Martinechen os cursilhos de cristandade são “[...] una eficaz sesión de lavado de cerebros”. (CORBIÈRE, 2002, p. 47, com destaque do original) Em eventos como cursilhos de cristandade casais de destacadas posições sociais atuam como ministrantes e/ou como

---

<sup>134</sup> O padre Paulo Martinechen Neto foi pároco em Joaçaba (SC) e sofreu processos e prisão durante a ditadura militar no Brasil por proferir palestras e por conceder entrevistas radiofônicas em que fazia oposição ao regime ditatorial. Em manifestações públicas o padre Martinechen advertiu sobre as ligações entre a ditadura brasileira, a *Opus Dei* e a TFP. Em inquérito policial militar de 1970, Martinechen foi acusado de advertir aos fiéis para que não se envolvessem com a *Opus Dei* e a TFP. (MITRA ARQUIDIOCESANA DE SÃO PAULO, 1987, p. 296)

auxiliares na formação de novas lideranças em âmbitos paroquiais. Representantes locais do pequeno e médio empresariado costumam figurar entre tais lideranças.

A educação opusdeísta, a pretexto de buscar a santidade, é avessa ao desenvolvimento do espírito crítico posto que “Como todo integrismo, rechaza el diálogo, la tolerancia o el debate sobre los dogmas católicos o reglamentos internos de la organización”. (CORBIÈRE, 2002, p. 119) A substância ideológica com que opera a *Opus Dei* se embasa no pragmatismo e no oportunismo e denota o projeto político e pedagógico dessa organização conservadora. Tal fundamento é sintetizado por Escrivá: “El plano de la santidad que nos pide el Señor está determinado por estos tres puntos: la santa *intransigencia*, la santa *coacción* y la santa *desverguenza*”. (ESCRIVÁ apud CORBIÈRE, 2002, p. 119) Logo, ao integrar grupos políticos e equipes de governo a *Opus Dei* insere a sua ideologia nesses âmbitos sem fazer concessões, o que significa que os que se aliançam com essa organização se submetem a suas exigências.

A oposição ao integrismo católico e à sua vinculação ao projeto capitalista e imperialista alcançou o plano prático através das CEBs<sup>135</sup>. A TL deu fundamento à luta política de grupos desfavorecidos e as CEBs se constituíram como espaços de organização de coletivos urbanos e rurais que alimentavam objetivos comuns de libertação e praticavam constantemente reflexões sobre a sua situação de opressão. Iniciando sua organização em paróquias católicas por volta de 1960, em duas décadas as CEBs se constituíram como importante segmento da sociedade civil e, com o apoio da CNBB<sup>136</sup>, chegaram a aproximadamente 80 mil comunidades em todo o Brasil (BETTO apud ALVES, 1989, p. 231) registrando maior crescimento justamente nos períodos de maior repressão do regime militar<sup>137</sup>, tanto que de comunidades religiosas as CEBs passaram a ser consideradas também como movimentos populares (SANTOS, 2006, p. 149). Se por um lado essa qualificação como movimento popular tinha como vantagem independizar as CEBs em relação à hierarquia católica

<sup>135</sup> As CEBs começaram no Brasil e na América Latina no contexto do Concílio Vaticano II e da sua valorização do laicato na organização e realização de cultos e sacramentos em comunidades católicas frente à falta de sacerdotes ordenados.

<sup>136</sup> A maioria dos teólogos da CNBB tinha sido formada no Instituto Nacional de Pastoral com forte orientação libertária (LIBÂNIO apud SANTOS, 2006, p. 17)

<sup>137</sup> O número de CEBs não foi maior por conta da resistência de bispos ligados aos grupos políticos e econômicos hegemônicos, integristas ou simplesmente professantes de teologias tradicionais. Ademais, mesmo teólogos da libertação encontraram dificuldades para organizar CEBs devido a resistências de grupos comunitários. (COSTA, ZANGELMI e SCHIAVO, 2010, p. 37)

conferindo-lhes autonomia em sua relação com a CNBB, por outro as colocava perante o governo como manifestação política sem respaldo por algum órgão formal de envergadura, como a própria CNBB. Prevaleceu a condição de coletivos católicos vinculados à CNBB, o que fortaleceu a confederação dos bispos.

Na prática as CEBs apresentaram resistência numerosa ao ideário cívico-religioso propalado com o aval do regime militar e a participação de organizações integristas católicas. Os temas de reflexão nos círculos periódicos das CEBs contrastavam com o discurso do cristianismo tradicional, inclusive nas formas em que este se fazia presente nos currículos escolares.

Respaldada pelo enorme número de CEBs a ala progressista da CNBB pôde exercer pressão sobre os governos militares ao lado da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e outras instituições que se levantavam pelos direitos humanos e pela democratização. Credita-se às CEBs importante papel no processo de abertura democrática. (ALVES, 1989, p. 227)

Mais do que suprir as comunidades mais pobres de serviços religiosos básicos, a função principal das CEBs era basicamente educacional. Os membros das CEBs aprendiam a empregar o método denominado como “ver, julgar e agir” para analisar a realidade concreta de suas comunidades, situar tal realidade nos contextos políticos e econômicos nacionais e internacionais e mobilizar-se para intervir na realidade segundo os objetivos de libertação. Um conjunto de “questões para reflexão” é particularmente emblemático do caráter crítico da teologia sustentadora das CEBs: “Que tipo de opressão têm sofrido? Por que existem estas formas de opressão? Diante da injustiça sofrida, a comunidade tem feito alguma coisa? O quê? Que dificuldades encontrou a comunidade para organizar-se? Como superou essas dificuldades?”. (ALVES, 1989, p. 234) Essas questões para reflexão são feitas em conjunto com outras, como as que tratam da realidade material em que as CEBs se localizavam:

Onde moram? Na cidade ou no campo? Onde trabalham? Na lavoura, na indústria, como autônomos, trabalhadores migrados, etc. Quanto ganham em média? Há trabalho para todos? Até que nível estudam? Há muitos analfabetos? Moram em casa própria? Têm escritura do terreno ou da casa? Quais são os maiores problemas de habitação? Há muitos doentes? Há hospitais? Podem comprar remédios? (ALVES, 1989, p. 234)

É nítida a diferença entre as perspectivas libertadora e integrista que digladiavam a partir dos espaços católicos. Fundamentadas na TL as CEBs superavam o caráter aristocrático e a liturgia metafísica de organizações como a TFP e a *Opus Dei* e encontravam na materialidade histórica a referência para sua consciência religiosa e política. Ademais, as CEBs não comungavam do projeto anticomunista de que participavam os órgãos católicos tradicionais e os círculos políticos hegemônicos, uma vez que para as unidades comunitárias de base era nítido que os males advinham da miséria material e da repressão política e econômica capitalista. Logo, havia nas CEBs uma perspectiva de cidadania e de religiosidade avessa ao projeto político-pedagógico que visava a formação cívico-religiosa dos trabalhadores nos cursos de formação escolar profissionalizante de nível médio e ao projeto capitalista-imperialista em que essa formação se alocava.

O conteúdo deste capítulo comprovou que “[...] o Estado desempenha um papel bem mais amplo [do que assume publicamente] e assume novas funções à medida que se desenvolve a estrutura do capitalismo [...]” (SCHLESENER, 2007, p. 30). O bloco histórico iniciado em 1964 foi marcado pela ditadura civil-militar implantada mediante golpe de estado e pela continuação dos investimentos governamentais na estrutura necessária ao desenvolvimentismo em suas formas combinada e dependente.

A defesa da modernização brasileira foi intensificada nas décadas de 1960 a 1980 frente ao avanço geral de países capitalistas adiantados. Tal modernização foi apresentada como necessidade nacional e como apoio ao fortalecimento do bloco capitalista no contexto da guerra fria. Contradicoriatamente, a modernização foi amparada por fórmulas tradicionais, e já comprovadamente eficientes, de proteção aos interesses privados através de ideologias que combinassem valores cívicos e religiosos.

Seguindo matrizes exaradas pela ESG, os conteúdos das disciplinas de EMC e de OSPB deram exclusividade a conteúdos de natureza factual e de culto a personalidades afeitas à ideologia do regime e a símbolos nacionais, bem como prescrições de comportamento balizadas por supostas virtudes de submissão ao sistema produtivo e aos seus dirigentes, de zelo pela família, de observação de

preceitos religiosos e de aversão combativa ao comunismo. Da mesma forma, o Serviço de Orientação Educacional promoveu a ideologia da competição, da seletividade, da adaptação e do sentimento religioso como distintivos do bom aluno e do bom cidadão.

Some-se a isso que, quando não patrocinou abertamente grupos conservadores como os de integralismo católico, o governo ditatorial permitiu sua atuação e admitiu representantes de tais grupos entre as fileiras do governo. Por outro lado, segmentos que se opunham às diretrizes do governo eram rechaçados, fossem religiosos como os libertadores, ou laicos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fantasma da revolução que rondara a Europa no século XIX ganhou o mundo e assombrou a burguesia americana no século seguinte. Nos blocos históricos tratados neste estudo foram identificadas novas estratégias para resistir à força e à insistência de tal fantasma. Identificou-se a organicidade entre a política imperialista estadunidense, a ideologia capitalista e a educação para o trabalho presentes na legislação brasileira que regeu a formação escolar profissionalizante de nível médio nas décadas de 1930 a 1980.

Todo o período foi caracterizado pela evolução dos meios de produção e da reorganização do capital em arranjos que submeteram a sociedade política brasileira à direção de órgãos privados em uma configuração conjuntural que resultou, no caso brasileiro, no enredamento dos futuros trabalhadores, ainda em formação escolar, por um discurso cívico-religioso que encerrou um conjunto conservador de valores.

Ao longo dos capítulos vertebradores desta tese expôs-se as mediações internacionais da relação de coerência entre políticas implementadas pelos governos brasileiros que se alternaram nas décadas de 1930 a 1980 e fundamentos do imperialismo exarados sobretudo dos âmbitos governamentais e acadêmicos dos EUA. Tais fundamentos regeram relações econômicas entre os dois países, porém, para além das mediações econômicas, que compunham o aspecto imediatamente visível do quadro, teve ênfase a influência estrangeira em setores da vida política e cultural, sobremaneira na educação escolar de trabalhadores, em uma ação que conformou uma superestrutura favorecedora do projeto imperialista estadunidense. A formalização da influência imperialista aconteceu, além da materialização da estrutura desenvolvimentista vantajosa para o capital, na promulgação de leis que estabeleceram as diretrizes para a formação escolar para o trabalho nos níveis médios de ensino.

No decorrer desta pesquisa observou-se oposições ideológicas no período pesquisado. Verificou-se que as perspectivas conservadoras vinculadas ao imperialismo capitalista se constituíram como ideologias voltadas à submissão dos trabalhadores à ordem capitalista.

As perspectivas ideológicas que interessaram para este estudo se sintetizaram no pensamento político estadunidense que foi atualizado desde a Doutrina do Destino Manifesto, do século XIX, e reuniu elementos de natureza econômica e militar ao longo de todo o século XX em corolários e políticas que incluíram o *american way of life* e o *New Deal*. O conjunto político estadunidense constituiu-se, em grande parte, em torno da prevenção e do combate ao comunismo. Essa postura anticomunista justificou a manipulação ideológica em favor da dominação capitalista contra o espectro que, a partir da Europa, já rondava todo o mundo ocidental e que se constituíra a partir de denúncias, alertas e defesas revolucionárias fundamentadas em obras de Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Lenin, Nádia Krupskaia e Antonio Gramsci, bem como em colaborações de alongadores de suas teses. Organizações de orientação marxiana já eram, desde antes da revolução bolchevique, detratadas e combatidas por grupos burgueses. No campo educacional as teorias marxianas defendiam perspectivas críticas de formação humana conferidoras de qualidade emancipadora ao pensamento e à organização operária.

Os argumentos anticomunistas se estribaram tanto na tradição religiosa ocidental, o cristianismo e suas históricas alianças com as classes dominantes, quanto na propaganda da eficiência como distintivo do pragmatismo estadunidense. Essas duas pilares tiveram no taylorismo/fordismo o seu ponto de síntese e a sua expressão maior.

O taylorismo/fordismo encerrou a síntese ideológica que submeteu o trabalho aos interesses privados dos donos dos meios de produção das décadas de 1930 a 1980. Contudo, na década de 1960 esse modo de produção material e de regulação social começou a demonstrar estar chegando ao seu ocaso, o que ocasionou reflexos relativamente lentos na organização do trabalho e da vida social no ocidente. No Brasil, a superação do taylorismo-fordismo começou a ser assumida por grandes corporações das áreas industrial e de serviços na década de 1990.

A atuação do taylorismo/fordismo como forma de organização do trabalho e de regulação social estribou-se no complexo ideológico que articulou-se e estabeleceu-se em desfavor da classe trabalhadora ao longo de todo o período delimitado nesta pesquisa em seus respectivos blocos históricos. No Brasil o taylorismo/fordismo

combinou-se com expressões do civismo de feições militares e do cristianismo integrista nas décadas finais do período. Ao militarismo o taylorismo/fordismo emprestou o discurso da eficiência na ordenação das ações coletivas; por sua vez, o cristianismo, sobretudo a corrente católica mais conservadora, colaborou para a definição do perfil moral valorizado pelo regime. Mais uma vez, como foi constante em sua história, o taylorismo/fordismo pautou a regulação tanto do trabalho quanto da organização social.

Na materialização do taylorismo/fordismo, inclusive na legislação educacional profissionalizante, subjazeram conteúdos da tradição liberal-capitalista vinculados tanto à organização do trabalho e à situação dos trabalhadores como apêndices do sistema produtivo, até discursos indicativos de merecimento de um modo de vida refletido no *american way of life* aos que se submetessem ao modelo hegemônico de produção e, no mesmo movimento, ao projeto imperialista do líder do bloco capitalista, os EUA. A ação de direcionamento dos trabalhadores segundo os propósitos capitalistas contou, portanto, com uma longa tradição ideológica que lhes outorgou seus próprios projetos de vida.

Radicadas na tradição estadunidense que combinou o liberal capitalismo com a crença da predestinação à direção do mundo, ideologias sobre o lugar do trabalho e sobre o papel cabível aos trabalhadores nos sistema capitalista contaram com produções teóricas que até a década de 1960 orbitaram o taylorismo/fordismo. Tais produções, de caráter acadêmico e conteúdo invariavelmente prescritivo, estabeleceram classificações econômicas e métodos de gerenciamento empresarial e de recursos humanos vinculados à organização smithiana do trabalho. Combinando os fundamentos de Adam Smith com os experimentos de Frederick Taylor e com as práticas de Henry Ford, orientações para a formação de capital humano e para o desenvolvimento capitalista dominaram a literatura que influenciou a formação escolar de trabalhadores em sintonia com o mercado de trabalho e a salvaguarda do capital.

Sob a hegemonia do taylorismo/fordismo, conteúdos e meios de direcionamento moral dos trabalhadores em formação escolar foram acoplados aos objetivos de formar mão de obra industrial, comercial e agrícola. O discurso de modernização e desenvolvimento que justificou e conformou as Leis Orgânicas do Ensino da década

de 1940, que vigeram até 1961, abrigou também diretrizes de subordinação ao capital, de seletividade, de patriotismo militaresco e de divisão do trabalho, inclusive com clara distinção de gênero. A formação política esclarecedora e a participação ativa no projeto de país foram suprimidos, cabendo aos trabalhadores seguir a ideologia desenvolvimentista disseminada em exortações governamentais ora ditoriais, ora populistas, mas sempre a serviço do capital.

Perspectivas políticas contrárias à ordem capitalista, sobretudo as que assumiram profissão marxista, foram coibidas por organismos privados mediante o uso, por estes, do aparato civil e militar governamental mantido sob sua hegemonia. No bojo do aparato governamental civil situou-se a escola profissionalizante brasileira e o seu discurso de conformação ao discurso de desenvolvimento econômico nacional combinado com uma promessa de futuro compensador para os subalternos.

A evolução dos meios de produção e a necessidade de superar crises econômicas mediante reformulações do capital manteve, ao longo de todo o período delimitado para este estudo, a ideologia cívico-religiosa combinada com os arranjos curriculares de hipervalorização de aspectos técnicos na formação escolar de trabalhadores. Entretanto, a partir da segunda metade da década de 1960 o aspecto religioso intensificou-se na educação escolar através de conteúdos vinculados à EMC e ao Serviço de Orientação Educacional.

A inserção da religiosidade em conteúdos escolares não inaugurou a influência religiosa na formação dos trabalhadores, uma vez que o Brasil sempre teve quase a totalidade da sua população professante do cristianismo, sobretudo do catolicismo. Aliás, desde a proclamação da República e da admissão do laicismo como filosofia oficial até a década de 1960 havia transcorrido tempo inferior ao que os jesuítas permaneceram respondendo pela educação brasileira. Some-se a isso que mesmo após a Reforma Pombalina a educação nacional continuou influenciada pelo catolicismo. Mas foram eventos situados na década de 1960 que dão a ideia da conveniência da presença católica integrista tanto para a consolidação do golpe de 1964 quanto para o reforço do aspecto moral na formação escolar dos trabalhadores. A *Opus Dei* e a TFP atuaram como órgãos da sociedade civil na disseminação do conservadorismo e consequentemente na prevenção do desenvolvimento da consciência operária. Como

expressões da política ultra-direita, a *Opus Dei* e a TFP acentuaram o discurso anticomunista sem qualquer manifestação contra as arbitrariedades do regime ditatorial, sejam em sua atuação no golpe que depôs João Goulart, sejam em seu consórcio na Operação Condor. De orientação integrista, o elemento religioso articulou-se aos princípios do civismo militar na definição da idoneidade cabível aos subalternos, mediante referências à religiosidade no MB da ESG. Os dispositivos legais que reforçavam a ideologia cívico-religiosa na formação dos trabalhadores ganharam força, por sua vez, ao acoplar-se à Lei n. 5.692/71.

A Lei n. 5.692/71 reformulou o ensino de nível médio, passando este a chamar-se de 2º grau, tendo como obrigatória (até 1982) e posteriormente como opcional a formação escolar profissionalizante. Além da reformulação do ensino promovida pela referida lei, foram apresentados determinantes históricos que conferiram o sentido para a formação escolar profissionalizante nas décadas de 1970 e de 1980, a saber: a hegemonia do taylorismo/fordismo a pautar as relações de trabalho e o comportamento social pela sustentação da economia em produção e consumo em larga escala; a ofensiva reconfiguradora do imperialismo estadunidense no processo de reorganização capitalista, a qual envolveu um conjunto de projetos de hegemonia nos campos político, econômico e social com intervenções militares em países latino-americanos com o objetivo de substituir governos democráticos por ditaduras dispostas a acolher e promover a nova ordem de subalternidade nacional ao projeto imperialista comum; o planejamento, a execução e a manutenção violenta da ditadura no Brasil por meio de um golpe civil-militar que contou com a participação de intelectuais estadunidenses e de autoridades brasileiras com o apoio da burguesia nacional; a instalação de um modelo econômico dependente e limitado pela matriz capitalista que ganhava força entre golpes de estado e submissão de estados nacionais aos seus interesses; a complementação da formação escolar profissionalizante no Brasil, segundo os propósitos imperialistas, através de legislação acoplada à Lei n. 5.692/71 que impôs ideologicamente aos operários um misto de valorização do trabalho, de adesão ao ideário patriótico e de profissão de fé religiosa.

A situação aviltante que caracterizou o bloco histórico das décadas de 1970 e 1980 foi justificada pela propaganda oficial como necessária ao combate ao inimigo

interno, o comunismo, o qual estaria presente em partidos políticos, sindicatos e outras agremiações. As ações de prevenção e de contenção do pensamento e de ações revolucionárias filiadas a teses marxianas tiveram grande investimento do governo brasileiro seguindo o mote do bloco capitalista no contexto da guerra fria. O velamento ideológico da realidade brasileira e latino-americana pelo discurso de valorização de símbolos nacionais e universais ligados às ideias de pátria e de religião tradicional, as ações constantes de difamação do marxismo e a perseguição e aniquilamento de lideranças revolucionárias com o uso do aparato policial estatal, inclusive em âmbito internacional através da Operação Condor e de suas ligações com a CIA, impediram o acesso da população ao conhecimento das teses marxianas mais diretamente ligadas à situação nacional de exploração dos trabalhadores. Os enunciadores de conteúdos religiosos para justificação de políticas imperialistas desde a Doutrina do Destino Manifesto, ao longo das doutrinas dos presidentes estadunidenses e das elaborações de legisladores brasileiros, bem como na atuação da *Opus Dei* e da TFP, atuaram, a despeito das distâncias geográficas e temporais entre eles, como intelectuais integrados em função de sua organicidade à mesma ideologia e ao mesmo propósito: dar justificativa religiosa, logo incontestável, ao anticomunismo e por extensão à salvaguarda do capitalismo.

Os acontecimentos históricos abordados no trabalho que ora se conclui e as complexa organicidade entre eles compõem um todo formado por blocos históricos orgânicos que ratifica a razão de Marx: trata-se da história da luta de classes. As políticas públicas educacionais e a gestão da educação brasileira, notadamente a que foi voltada à formação escolar profissionalizante de nível médio, não podem ser consideradas de forma decalcada da complexidade do real. A educação, também neste caso, foi concebida em contradição, pois se de um lado os intelectuais e homens de poder por ela responsáveis a anunciaram como componente da democracia e afim com a verdade religiosa tida como salvífica, na verdade serviu para alienar os trabalhadores e continuar as desigualdades de classe. Ao enredarem-se, setores hegemônicos do cristianismo conservador e do capitalismo estimularam conjuntamente o anticomunismo e outras ideologias preventivas da transformação social. Nessa ação

conjugaram-se com a sociedade política desempenhando papel de grande relevância na formação das consciências, inclusive através da formação escolar profissionalizante.

Frente aos estudos aqui sintetizados, conclui-se que a predominância do discurso histórico que apontou uma coerência entre fundamentos econômicos sobre desenvolvimento disseminados a partir dos EUA e políticas adotadas pelo governo brasileiro no campo da economia nos blocos históricos compreendidos nas décadas de 1930 a 1980 serviu como ponto de atenção e de animação da classe trabalhadora para a assunção de responsabilidades no setor produtivo visando um desenvolvimento do qual, segundo criam, participariam como membros de uma nação trabalhadora. Como é intrínseco ao capitalismo, para o impedimento aos trabalhadores de acessarem as riquezas produzidas foi necessário estabelecer um complexo educacional que proporcionasse o treinamento para o trabalho, a manutenção do compromisso dos trabalhadores com o ideário desenvolvimentista e a prevenção de reações de descontentamento operário frente às contradições de classe que infalivelmente vêm à tona, com o tempo, como fruto do desenvolvimento das consciências frente à carestia material. Como recurso eficiente para esse fim, impôs-se no Brasil um modelo educacional eivado de valores cívicos, morais e religiosos voltados à formação dos trabalhadores para a subalternidade com um misto de sentimento de dever cumprido, de orgulho operário, de pertencimento a um projeto inclusivo e de merecimento de um modo de vida com qualidade material elevada que espelhasse o ideal de vida estadunidense expresso no sonho americano, especificamente nas atualizações do *american way of life*. Tal projeto de dominação, uma vez sendo garantido na legislação educacional brasileira para a formação escolar profissionalizante de nível médio, logrou segurança ao capitalismo e, na esteira de tal segurança, a salvaguarda do projeto imperialista.

O conjunto formativo que resulta da experiência de trabalho desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná inclui a percepção de que o esforço empreendido para se realizar a presente pesquisa encontrou limitações postas pelas condições históricas em que foi realizado e por características do próprio pesquisador. Tratou-se de um tema ricamente explorado em linhas de pesquisa que se ocupam das relações entre educação e trabalho e de história e

políticas educacionais, entre outras afins. Tais temas também preenchem vasta produção editorial. Se por um lado os estudos aqui sintetizados foram favorecidos pela abundância de obras disponíveis, por outro estabeleceu-se o desafio de apresentar conteúdos e abordagem inéditos que merecessem a qualificação como tese de doutorado. Optou-se por buscar, ao máximo possível, compreender a constituição ideológica subjacente à formação escolar profissionalizante de nível médio no longo período entre as décadas de 1930 a 1980 recorrendo-se mais à literatura sobre História e Política, a documentos e a dados suplementares do que propriamente à literatura e à produção científica sobre História da Educação, Currículo, Formação Docente e Práticas Pedagógicas, entre outras que ocupam posições centrais em variadas linhas de pesquisas de programas de pós-graduação brasileiros e estrangeiros. Essa opção pode ter imposto limites às abordagens deste trabalho no que diz respeito ao maior detalhamento dos blocos históricos enfocados, embora não tenham desqualificado a pesquisa e a sua contribuição ao desenvolvimento da linha de pesquisa à qual se filia. De qualquer forma, por conta da opção do pesquisador, lacunas ficaram expostas a leitores mais informados, lacunas estas que animarão novos estudos e pesquisas que darão continuidade à urdidura do real no campo da educação.

## 8 REFERÊNCIAS

- ADAS, Melhem. **A fome**: crise ou escândalo? São Paulo: Moderna, 1988.
- ALVES, Márcio Moreira. **O be-a-bá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.
- ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964 – 1985)**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- AMBONI, Vanderlei; BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Trabalho e educação na construção da Rússia Socialista**. Disponível em <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt8/trabalho.pdf>, acessado em 14/09/2013.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: Um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1979.
- ARBEX JÚNIOR, José. **A outra América**: apogeu, crise e decadência dos Estados Unidos. 7. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARRUDA, Marcos. Articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: Carlos Manayo Gomes. **Trabalho e conhecimento**: dialética do trabalhador. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 61-74.
- ÁVILA, Fernando Bastos de. **Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo**. 2. ed. Brasília: FENAME, 1976.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Cartéis e desnacionalização**: A experiência brasileira (1964 – 1974). 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Brasil – Estados Unidos**: A rivalidade emergente (1950-1988). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Presença dos Estados Unidos no Brasil**: Dois séculos de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Fórmula para o caos**: a derrubada de Salvador Allende (1970-1973). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BERMAN, Louise M. **Novas prioridades para o currículo.** Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1976.

BERTOTTI, Rudimar Gomes. **Caráter, amor à Pátria e obediência à lei:** disciplina Estudo de Problemas Brasileiros na Universidade Federal do Paraná. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2015.

BORGES, Altamiro. **Fúria do *Opus Dei* na América Latina.** São Paulo: Portal Vermelho, 2008. Disponível em: [http://vermelho.org.br/coluna.php?id\\_coluna\\_texto=1331](http://vermelho.org.br/coluna.php?id_coluna_texto=1331)  
[http://vermelho.org.br/coluna.php?id\\_coluna\\_texto=1331&id\\_coluna=8](http://vermelho.org.br/coluna.php?id_coluna_texto=1331&id_coluna=8)"&  
[http://vermelho.org.br/coluna.php?id\\_coluna\\_texto=1331&id\\_coluna=8](http://vermelho.org.br/coluna.php?id_coluna_texto=1331&id_coluna=8)"&  
 acessado em 10/11/2016.

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

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. **A “Vanguarda Brasileira”:** A juventude no discurso da Revista da Editora do Brasil S/A (1961-1980). 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas captaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>, acessado em 10/08/2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1937.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm), acessado em 18/07/2015.

\_\_\_\_\_. BRASIL. **Decreto n. 2.072, de 08 de março de 1940.** Cria a Juventude Brasileira. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm), acessado em 20/03/2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942:** Lei Orgânica Lei do Ensino Secundário. Disponível em: <http://soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>, acessado em 19/07/2015. (1942a)

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942:** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm), acessado em 20/07/2015. (1942b)

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942:** Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>, acessado em 21/07/2015. (1942c)

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943:** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>, acessado em 25/07/2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946:** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm), acessado em 25/07/2015. (1946a)

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1946.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm), acessado em 22/03/2017. (1946b)

\_\_\_\_\_. **Lei n. 785, de 20 de agosto de 1949:** Cria a Escola Superior de Guerra e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/L785.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L785.htm), acessado em 15/08/2016. (1949a)

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 27.264, de 28 de setembro de 1949:** Aprova e manda executar o Regulamento da Escola Superior de Guerra. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=449919&id=14229481&idBinario=15772739&mime=application/rtf>, acessado em 15/08/2016. (1949b)

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDBEN%204.024-61.pdf>, acessada em 18/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1967.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm), acessada em 05/08/2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969:** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>, acessado em 30/09/2016.

\_\_\_\_\_. Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. MEC/INEP, v. 56, p. 130 - 168, jul./set. 1971. (1971a)

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5.692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>, acessado em 15/08/2016. (1971b)

\_\_\_\_\_. Parecer n. 45/72. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. MEC/INEP, v. 57, p. 144 - 177, jan./mar. 1972.

BRIGHENTE, Mirian; MESQUIDA, Peri. **Das Leis Orgânicas do Ensino à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971**: princípios filosóficos e políticos à luz de Rousseau. *Revista Educação & Linguagem* • v. 16 • n. 1 • 221-247, jan.-jun. 2013.

BROCCOLI, Angelo. **Ideología y educación**. Cidade do México: Nueva Imagen, 1986.

BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CAPANEMA, Gustavo. **Exposição de motivos: Lei Orgânica do Ensino Industrial**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-133697-pe.html>, acessado em 20/07/2015.

CELAM, Conselho Episcopal Latino-Americano. Documento Conclusivo da Terceira Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. In: CNBB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Puebla**: A evangelização no presente e no futuro da América Latina. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 61 – 308.

COMBLIN, Joseph. **A ideologia da Segurança Nacional**: O poder militar na América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

COMISSÃO NACIONAL PARA PROMOÇÃO DA EXCELÊNCIA EM EDUCAÇÃO. Relatório Gardner. Washington, DC, 1983. In: DIAS, José Augusto. (Org.) **Educação nos Estados Unidos**: o modelo ameaçado. Brasília: MEC: INEP, 1993. p. 47-71.

COMITÊ PRÓ-AMNISTIA GERAL DOS PRESOS POLÍTICOS NO BRASIL. **Dos presos políticos brasileiros**. Lisboa: COMITÊ, 1976.

CORBIÈRE, Emílio J. ***Opus Dei***: El totalitarismo católico: acerca del integrismo y del progressismo cristiano. Buenos Aires: Sudamericana, 2002.

COSTA, Fabrício Roberto; ZANGELMI, Arnaldo José; SCHIAVO, Reinaldo Azevedo. **Comunidades Eclesiais de Base e Teologia da Libertação**: algumas

reflexões sobre catolicismo liberacionista e ritual. *Revista Intratextos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 33 – 50, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Estudos de Problemas Brasileiros na UFRJ: aproximações institucionais. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 2012.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Trad. Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DIAS, Fabiana Sabará. A qualidade requerida da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

DINGES, John. **Os anos do Condor**: Uma década de terrorismo internacional no Cone Sul. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DREIFUSS, René Armand. **1964**: A Conquista do Estado: Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981.

DUARTE-PLON, Leneide. **A tortura como arma de guerra**: da Argélia ao Brasil. São Paulo: Civilização Brasileira, 2016.

EMFA, ESTADO MAIOR DAS FORÇAS ARMADAS. **Manual Básico**. Rio de Janeiro: Escola Superior de Guerra, 1975.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. História. Org. Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Trad. Leandro Konder. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FICO, Carlos. **Como eles agiam**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969 – 1993**. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

FOLENA, Giulio. **Escravos do profeta**: Fanatismo, sexo, violência e luta pelo poder na TFP, a mais secreta organização religiosa e paramilitar do País. São Paulo: EMW Editores, 1987.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: Teoria e história.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.

FONTOURA, Amaral. **Organização social e política do Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1972.

FORD, Henry. Minha vida, minha obra. In: FORD, Henry. **Henry Ford: por ele mesmo.** Sumaré: Martin Claret, 1995. p. 107 – 159.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** 36. ed. Trad. Galeno de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GALHARDO, Ricardo; AGGEGE, Soraya. **Investigaçāo mostra que a TFP desvia dinheiro de campanhas.** Diário de São Paulo, 09/12/2001. Disponível em <http://www.elistas.net/lista/tambo/archivo/indice/361/msg/362/>, acessado em 08/01/2017.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964 – 1985.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1968.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escritos políticos.** Vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cartas do Cárcere.** Vol. 1. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 3. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 4. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GREEN, James N. **Apesar de vocês:** oposição à ditadura brasileira nos Estados Unidos (1964 – 1985). Trad. S. Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. **A orientação educacional:** conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da Libertação.** 6. ed. Trad. Jorge Soares. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARBISON, Frederick; MYERS, Charles. **Educação, mão de obra e crescimento econômico:** Estratégia do desenvolvimento dos recursos humanos. Trad. Ricardo Werneck de Aguiar. São Paulo: Fundo de Cultura, 1965.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 17. ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

HERBERG, Will. **Protestantes, católicos, judeus.** Trad. Neil R. da Silva. Belo Horizonte: Itatiaia, 1962.

IBASE, Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. **Saúde e trabalho no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1982.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário estatístico do Brasil 1950.** Rio de Janeiro: IBGE, v. 11, 1951.

\_\_\_\_\_. **Anuário estatístico do Brasil 1952.** Rio de Janeiro: IBGE, v. 13, 1953.

\_\_\_\_\_. **Anuário estatístico do Brasil 1954.** Rio de Janeiro: IBGE, v. 16, 1955.

\_\_\_\_\_. **Anuário estatístico do Brasil 1955.** Rio de Janeiro: IBGE, v. 17, 1956.

\_\_\_\_\_. **Anuário estatístico do Brasil 1959.** Rio de Janeiro: IBGE, v. 19, 1959.

\_\_\_\_\_. **Anuário estatístico do Brasil 1962.** Rio de Janeiro: IBGE, v. 22, 1962.

\_\_\_\_\_. **Anuário estatístico do Brasil 1959.** Rio de Janeiro: IBGE, v. 23, 1963.

\_\_\_\_\_. **Anuário estatístico do Brasil 1965.** Rio de Janeiro: IBGE, v. 26, 1965.

\_\_\_\_\_. **Anuário Estatístico do Brasil 1979.** Rio de Janeiro: IBGE, v. 40, 1979.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas históricas do Brasil:** séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas do Século XX.** Disponível em <http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/educacao>, acessado em 16/12/2016.

KATCHATUROV, K. A. **A expansão ideológica dos EUA na América Latina:** doutrinas, formas e métodos da propaganda dos EUA. Trad. Anita Leocádia Prestes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

KEPPEL, Francis. **A revolução necessária na educação americana.** Tad. Wamberto Hudson Ferreira. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

KERR, Clark; DUNLOP, John T.; HARBISON, Frederick; MYERS, Charles. **Industrialismo e sociedade industrial:** Os problemas das relações entre os sindicatos dos trabalhadores e a gerência no crescimento econômico. Trad. Alfredo Moutinho dos Reis e Artur Luis Pinheiro Guimarães. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963.

KRASILCHIK, Mirian. **Reformas e realidade:** o caso do ensino das ciências. Revista São Paulo em Perspectiva. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. p. 85-93.

KRUPSKAIA, N. **Acerca de la Educacion Comunista:** Articulos y Discursos. Trad. V. Sanchez Esteban. Moscou: Ediciones en Lenguas Extranjeras, s/d.

KUSHNIR, Beatriz. **Desbundar na TV:** militantes da VPR e seus arrependimentos públicos. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História. Associação Nacional de História (ANPUH), 2007. Disponível em <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Beatrix%20Kushnir.pdf>, aessado em 26/03/2017.

LARANGEIRA, Álvaro Nunes. **A mídia e o regime militar.** Porto Alegre: Sulina, 2014.

LÊNIN, Vladimir. Tarefas da juventude na construção do socialismo. In: LÊNIN; FREI BETTO; FIDEL. **As tarefas revolucionárias da juventude.** 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000. p. 7 – 28.

\_\_\_\_\_. Uma das questões fundamentais da revolução. In: ZIZEK, Slavoj. **Às portas da Revolução:** escritos de Lenin de 1917. Tad. Daniela Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 113 – 120.

\_\_\_\_\_. **O imperialismo:** fase superior do capitalismo. 3. ed. Trad. Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2010.

LIMONCIC, Flávio. **Os inventores do New Deal:** Estado e sindicato nos Estados Unidos dos Anos 1930. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. Tese de Doutorado.

LIPIETZ, Alain. **Audácia:** uma alternativa para o século XXI. São Paulo: Nobel, 1991.

LODI-CORRÊA, Samantha; JACOMELI, Maria Regina Martins. **A educação e a revolução em Krupskaia.** Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo\\_simpósio\\_3\\_660\\_samantha.lodi@uol.com.br.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo_simpósio_3_660_samantha.lodi@uol.com.br.pdf), acessado em 22/09/2015.

LOSURDO, Domenico. **A linguagem do império:** léxico da ideologia estadunidense. Trad. Jaime A. Clasen. São Paulo: Boitempo, 2010.

LÖWY, Michael. **Marxismo e cristianismo na América Latina.** Lua Nova, n. 19, São Paulo, nov. 1989, p. 5 – 21. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n19/a02n19.pdf>, acessado em 13/01/2017.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Teologia da Libertação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MACCIOCCHI, Maria-Antonietta. **A favor de Gramsci.** Trad. de Angelina Peralva. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MACEDO, Ubiratan B. O Tradicionalismo no Brasil. In: CRIPPA, Adolpho. **As ideias políticas no Brasil.** Vol II. São Paulo: Convívio, 1979. p. 227-248.

MACHADO, Lucília R de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **O princípio educativo em Gramsci:** americanismo e fordismo. Trad. Willian Laços. Campinas: Alínea, 2013.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>, acessado em 22/06/2016.

MANTEGA, Guido; MORAES, Maria. **Acumulação monopolista e crise no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MANZANO, Sofia. Apresentação. In: SCHWARZ, Roberto et al. **Nós que amávamos tanto O Capital:** Leituras de Marx no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 7 – 16.

MARIANO, Nilson. **As garras do condor:** como as ditaduras militares da Argentina, do Chile, do Uruguai, do Brasil, da Bolívia e do Paraguai se associaram para eliminar adversários políticos. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento:** ruptura ou continuidade? Campinas: Autores Associados; Americana: UNISAL, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. História. Org. Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. ; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. História. Org. Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. ; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras completas. Vol. 1. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986. (p. 21 - 47)

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Vol. II. Trad. Leandro Konder, José Arthur Giannotti e Walter Rehfeld. Org. José Arthur Giannotti. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro Primeiro: O processo de produção do capital. Vol. I. 13. ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

\_\_\_\_\_. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

\_\_\_\_\_. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. ; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MATOS, Eloiza Aparecida Silva Ávila de. **O Programa Aliança para o Progresso**: o discurso civilizador na imprensa e a educação profissional no Paraná – Brasil. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESO CIVILIZADOR, 11., 2008, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 359-367.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**: Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MEUCCI, Simone. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Revista MEDIAÇÕES**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 31-66, jan/jun. 2007.

MIGUEL, Victoriano B. **Introdução à Orientação Educacional**. São Paulo: Loyola, 1973.

MITRA ARQUIDIOCESANA DE SÃO PAULO. **Perfil dos atingidos**: Projeto “Brasil: Nunca Mais”. Petrópolis: Vozes, 1987.

MORAES, João Quartim de. Comunismo e Marxismo no Brasil. In: SCHWARZ, Roberto et al. **Nós que amávamos tanto O Capital: Leituras de Marx no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 39 – 52.

MORAES FILHO, Evaristo. A proto-história do marxismo no Brasil. In: MORAES, João Quartim de; REIS, Daniel Aarão. (Orgs.) **História do marxismo no Brasil: O impacto das revoluções**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2007. p. 11 – 50.

MOTOYAMA, Shozo. 1930 – 1943: período desenvolvimentista. In: MOTOYAMA, Shozo. (Org.) **Prelúdio para uma história: Ciência e Tecnologia no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2004.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917 – 1964)**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo (et alii). **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (p. 27 – 41)

NOVACK, George. **Introdução à lógica marxista**. Trad. Anderson Félix. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2006.

\_\_\_\_\_. **As origens do materialismo**. Trad. Anderson Félix. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2015.

PAMPLONA, Marco A. **Revendo o sonho americano: 1890 – 1972**. São Paulo: Atual, 1995.

PASSARINHO, Jarbas G. **Exposição de motivos nº 273, de 30 de março de 1971, do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura**. MEC. Ensino de 1º e 2º graus. Curitiba: MEC/SEED/FUNDEPAR, 1971.

PEDRINALI, José Antonio. **Guerreiros da virgem: a vida secreta na TFP**. São Paulo: EMW Editores, 1985.

PEREIRA, Jose Maria Dias. **Uma breve história do desenvolvimentismo no Brasil**. Cadernos do Desenvolvimento. v.9; n.9. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado, jul. Dez. 2011.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINCUS, Jihn. **Nações ricas e nações pobres:** comércio, ajuda externa e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20:** Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico.** Trad. de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POSTLETHWAITE, T. Neville. Determinação das diretrizes gerais e específicas dos objetivos principais. In: LEWY, Arieh. (Org.) **Avaliação de currículo.** Trad. Sandra Maria Carvalho de Paoli e Letícia Rita Bonato. São Paulo: EPU, 1979.

PUGLIA, Douglas Biagio. **ADESG:** Elites civis locais e projeto político. 153 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2006.

PUGLIA, Douglas Biagio. **As ideias políticas como alicerce:** os padrinhos do Brasil e a formação da Escola Superior de Guerra (1949-1954). 225 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2012.

RACHID, Cora Bastos de Freitas. Habilidades profissionais da área terciária. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília. MEC/INEP, v. 57, p. 97 - 112, jan./mar. 1972.

REVISTA VEJA. **Passarinho e o ensino em mudança.** São Paulo, edição 147, p. 56-58, jun. 1971.

RIBEIRO, Flávio Diniz. **Walt Whitman Rostow e a problemática do desenvolvimento:** ideologia, política e ciência na Guerra Fria. São Paulo: USP, 2007. Tese de Doutorado.

RIBEIRO, Marcelo Afonso; UVALDO, Maria da Conceição Coropos. Frank Parsons: Trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. In: **Revista Brasileira de Orientação Profissional,** 2007, 8 (1), p. 19 - 31.

ROCHA, Dário do Carmo. A Carta de Ponta del Este: as ideias positivistas nas reformas educacionais e no Plano de Segurança Nacional orquestradas na década de 1960. In: SEGUNDO SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2005, Cascavel. Anais... Cascavel: UNIOESTE, 2005. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu01.pdf>, acessado em 13/03/2017.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. **Educação conformada:** A política pública de educação no Brasil – 1930/1945. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

RODRIGUES, José Albertino, **Sindicato e desenvolvimento no Brasil.** São Paulo: Símbolo, 1979.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROSTOW, W. W. **A estratégia americana.** Trad. Luciano Miral. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

\_\_\_\_\_. **As etapas do desenvolvimento econômico:** um manifesto não comunista. 5. ed. Trad. Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro:** 1808 – 1990. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo: USP, 1991.

SANTOS, Irinéia Maria Franco dos. **Lutas e perspectivas da Teologia da Libertaçao:** O caso da Comunidade São João Batista, Vila Rica, São Paulo: 1980 – 2000. 229 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS JR., João Geraldo dos. **Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade (TFP):** um Movimento Ultramontano na Igreja Católica do Brasil? 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

SARAIVA, Maria Terezinha Tourinho. A Implantação da nova Lei. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília. MEC/INEP, v. 57, p. 70-77, jan./mar. 1972.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João; FRANCO, Maria Laura P. B.; MADEIRA, Felícia R.; ZIBAS, Dagmar M. (orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. (p. 151 – 168)

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação:** LDBEN, trajetória, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. (orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002. (p. 13 – 24)

- \_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução. In: ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo. (Orgs.) **Pedagogia histórico-Crítica, Educação e Revolução:** 100 anos da Revolução Russa. Campinas: Armazém do Ipê, 2017. p. 53 – 72.
- SCHLESENER, Anita. **Antonio Gramsci e a política italiana:** pensamento, polêmicas, interpretação. Curitiba: UTP, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Hegemonia e cultura:** Gramsci. 3. ed. Curitiba: UFPR, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A escola de Leonardo:** política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Ciber Livro, 2009.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Filosofia, Política e Educação:** leituras de Antonio Gramsci. Curitiba: UTP, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Marx e a educação:** observações acerca de A Ideologia Alemã e Teses contra Feuerbach. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 2, p. 163-175, dez. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Grilhões invisíveis:** as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação.** Trad. P. S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.
- SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil:** cultura e educação para a democracia. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Anuário estatístico do Brasil 1950.** Rio de Janeiro: IBGE, v. 11, 1951.
- SHULGIN, Viktor Nikholaevich. **Rumo ao politecnismo.** Trad. Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SILVA, Márcia Maria da. **Qual a educação dos trabalhadores no governo do Partido dos Trabalhadores? Educação profissional após o Decreto n. 5154/2004.** 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2007.
- SINGER, Paul. **Repartição da renda:** pobres e ricos sob o Regime Militar. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

\_\_\_\_\_. **O significado do conflito distributivo no golpe de 1964.** In: TOLEDO, Caio Navarro de. (Org.) **1964: visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo.** Campinas: Unicamp, 2014. p. 21 - 36

SKIDMORE, Thomas. **Brasil:** de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SMITH, A. **Uma Investigação Sobre a Natureza e Causas da Riqueza das Nações.** São Paulo: Hemus Editora, 1981a.

\_\_\_\_\_. **Uma Investigação Sobre a Natureza e Causas da Riqueza das Nações.** Lisboa: Fundação Calouste Goubekian, 1981b.

SOUZA, Daniela Moura Rocha de. **Intelectuais, ideologia e política educacional na Bahia durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).** 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

STALEY, Eugene. **O futuro dos países subdesenvolvidos:** implicações políticas do desenvolvimento econômico. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura: Centro de Publicações Técnicas da Aliança para o Progresso: USAID, 1963.

STEIN, Cristiane Antunes. “**Por Deus e pelo Brasil**”: a Juventude Brasileira em Curitiba (1938-1945). 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2008.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da administração científica.** 7. ed. Trad. Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1976.

VIANA, Mário Gonçalves. **Orientação Educacional.** Porto: Figueirinhas, 1958.

VIDAL, Diana Gonçalves. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:** questões para debate. Revista Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

ZANOTTO, Gizele. **Tradição, Família e Propriedade (TFP):** as idiossincrasias de um movimento católico (1960 – 1995). 287 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.