

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

CARLOS EDUARDO BIZZOCCHI

Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs): caminhos e descaminhos de um modelo educacional a serviço do desenvolvimento econômico

São Paulo
2022

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

CARLOS EDUARDO BIZZOCCHI

Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs): caminhos e descaminhos de um modelo educacional a serviço do desenvolvimento econômico

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação

Área de Concentração: Educação Científica, matemática e Tecnológica

Orientador: Prof. Dr. Elio Carlos Ricardo

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Catálogo da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Bg Bizzocchi, Carlos Eduardo
Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs) - -
caminhos e descaminhos de um modelo educacional a
serviço do desenvolvimento econômico / Carlos Eduardo
Bizzocchi; orientador Elio Carlos Ricardo. -- São
Paulo, 2022.
347 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Cultura, Filosofia e História da Educação) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2022.

1. Educação. 2. História da Educação. 3. Ginásio
Orientado para o Trabalho. 4. GOT. I. Ricardo, Elio
Carlos, orient. II. Título.

Nome: BIZZOCCHI, Carlos Eduardo

Título: Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs): caminhos e descaminhos de um modelo educacional a serviço do desenvolvimento econômico

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

DEDICATÓRIA

A Luciana Ribeiro, pela insistência para que eu escolhesse a FEUSP para realizar meu Doutorado.

A Lucy Godoy, Laurete Godoy, José Carlos Pereira e Mariza Micucci Pereira, pelo interesse e apoio constantes durante as fases mais atribuladas do processo de doutoramento.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Elio Carlos Ricardo, que no momento mais delicado do processo, acolheu-me e dedicou toda a atenção a um trabalho árduo ao qual eu me entreguei a fazer da melhor maneira possível desde o início do curso. Consciente da necessidade de orientação para que a dedicação ao produto bruto era fundamental para que ela ganhasse os contornos necessários à condição de apresentação definitiva, recebi do professor Elio o essencial envolvimento. A leitura cuidadosa e rigorosa que tanto aguardei durante minha formação veio de forma a corrigir rumos equivocados e assentar ideias que ainda estavam um pouco desconexas. Como um autêntico professor, compartilhou seus conhecimentos de modo complementar e precioso, dedicando com humildade, empatia e firmeza o acompanhamento que todo aluno, em qualquer nível, deveria receber de seus orientadores.

RESUMO

BIZZOCCHI, Carlos Eduardo. **Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs):** caminhos e descaminhos de um modelo educacional a serviço do desenvolvimento econômico. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs) foram instalados em 1968 em alguns estados brasileiros, com a rubrica do governo federal e com vista à descoberta de aptidões e preparação dos alunos para uma realidade baseada no desenvolvimento econômico, como modelo educacional vocacional. Sob a justificativa de ser uma escola democrática que visava ao acesso universal sem distinção, implicitamente intencionava a formação do aluno para o trabalho, implementando uma função terminal a este nível de ensino. Durante os dez anos em que foi gestado, o modelo vocacional foi amplamente debatido, sob a justificativa da educação precisar servir ao desenvolvimento econômico do país. Por meio da leitura de documentos como jornais diários, revista Vozes, revista Anhembi e Diários do Congresso, principalmente, procedeu-se a uma análise de conteúdo para investigar a possível influência política e intelectual na formação dos GOTs ao longo deste recorte temporal. Com o aprofundamento das investigações, concluiu-se que o modelo em questão, apesar das manifestações constantes e das variadas reconfigurações dos personagens mais atuantes durante o período entre sua idealização e sua instalação, foi criado dentro do campo tecnoburocrático do governo federal, sob influência decisiva de contexto político-social favorável e interferência do setor empresarial e do capital estrangeiro envolvido, por meio de acordos de cooperação binacionais entre Brasil e Estados Unidos.

Palavras-chave: Educação. Ginásio Orientado para o Trabalho. Ginásios Polivalentes. Ensino Vocacional

ABSTRACT

BIZZOCCHI, Carlos Eduardo. **Work-oriented Gymnasiums (*Ginásios Orientados para o Trabalho* – GOTs): directions and misdirections of an educational model at the service of economic development.** 2022. Thesis (Doctorate in Education) – College of Education of the University of São Paulo, São Paulo, 2022.

The Work-oriented Gymnasiums (*Ginásios Orientados para o Trabalho* – GOTs) were implemented in 1968 in some States of Brazil by the Federal Government as a vocational model of education, with an eye to identifying the aptitudes/skillsets of students and having these students prepared for an impending work reality centered around the country's economic development. Underpinned by the argument that the GOTs offered democratic access to everyone, without discriminations, the implicit intention of these Work-oriented Gymnasiums was to be the final level of education, from which students would emerge duly prepared for the work life. Throughout the 10-year long period of its conception, the vocational model and its claim that education must serve a country's economic development purpose were widely scrutinized. By reading and analyzing supporting documents, such as daily journals, magazines ("Vozes" and "Anhembi"), and, above all, Daily Records of the National Congress, it was possible to investigate the potential exercise of political and intellectual influences on the creation of the GOTs during the time frame considered herein. Thorough investigations have led us to the conclusion that, in spite of the constant manifestations by political agents, and the several changes made to the groups of most relevant individuals, from proposition to implementation, this educational model was created within the Federal Government's technobureaucratic realm, under the decisive influence of a favorable sociopolitical context and the interference of both the corporate sector and the foreign capital brought in by binational cooperation agreements entered into by Brazil and the United States.

Keywords: Education. Work-oriented Gymnasiums. Polyvalent vocational school. Vocational education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Região da Grande São Paulo formada pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul
AEC	Associação de Educação Católica do Brasil
AI-1	Ato Institucional nº 1
AI-5	Ato Institucional nº 5
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BCB-Depec	Banco Central do Brasil – Departamento Econômico
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CFE	Conselho Federal de Educação
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
COMETED	Comissão do Livro Técnico-Didático
CONABE	Comissão Nacional de Bolsas de Estudos
CONTAP	Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
CPC	Centros Populares de Cultura
CTPGIP	Centro de Treinamento de Professores dos Ginásios Pluricurriculares ou Polivalentes
DES	Diretoria do Ensino Secundário
DOI-CODI	Destacamento de Operações e Informações – Centro de Operações e Defesa Interna
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
EPEM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos da América
FEUB	Federação dos Estudantes da Universidade de Brasília
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNEM	Fundo Nacional do Ensino Médio
GB	Guanabara
GEGEDEC	Grupo Escolar-Ginásio Experimental “Doutor Edmundo de Carvalho”

GEPE	Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental
GOTs	Ginásios Orientados para o Trabalho
GPEs	Ginásios Polivalentes
GV	Ginásio Vocacional
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Instituto de Educação (de Belo Horizonte)
IGP-DI/FGV	Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna / Fundação Getúlio Vargas
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPCA	Índice de Preços ao Consumidor
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JG	Jango Goulart
JK	Juscelino Kubitscheck
JOC	Juventude Operária Católica do Brasil
JQ	Jânio Quadros
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimentos de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC/USAID	Acordo firmado entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PABAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PEBE	Programa Especial de Bolsas de Estudos
PIB	Produto Interno Bruto
PNB	Produto Nacional Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PREMEM	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio

SESI	Serviço Social da Indústria
SEV	Serviço de Ensino Vocacional
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
SNI	Serviço Nacional de Informações
SUDENE	Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste
UDN	União Democrática Nacional
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura)
USAID	United States Agency for International Development (Agência Norte-Americana de Desenvolvimento Internacional)
USOM/B	United States Operation Mission to Brazil
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	12
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1	26
REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	26
1.1. Distanciamento e especulação	26
1.2. Os caminhos para a natureza da pesquisa e a definição dos problemas	28
1.3. A escolha dos documentos e do método	31
1.4. A triangulação como procedimento e a divisão da análise de conteúdo	37
1.5. A leitura das revistas Anhembi e Vozes e dos Diários do Congresso	40
1.6. As questões norteadoras e a escolha dos sujeitos	44
1.7. As fontes principais e a análise do conteúdo	48
1.9. A interpretação dos dados e a categorização	53
CAPÍTULO 2	55
A IDEALIZAÇÃO DOS GOTS SOB A EFERVESCÊNCIA DOS ANOS 1950.....	55
2.1. A educação em JK	56
2.2. O ensino secundário na década de 1950	59
2.3. Os financiamentos estrangeiros garantindo o desenvolvimento e a educação	71
2.4. Os Estados Unidos como financiadores da educação.....	75
2.5. A importância das conferências como reguladoras e deliberativas	85
2.6. A idealização dos GOTS	89
2.7. A importância do INEP e da RBEP e a participação de Abreu, Teixeira e Amado	97
CAPÍTULO 3	103
A PRIMEIRA FORMULAÇÃO DOS GOTS	103
3.1. A LDB como fundamento legal aos Ginásios Modernos	103
3.2. O conturbado início dos anos 1960.....	126

3.3. A educação em tempos de crise política	135
CAPÍTULO 4	145
O CENÁRIO FAVORÁVEL À IMPLANTAÇÃO DOS GOTS SOB O GOVERNO MILITAR	145
4.1. A formação do governo militar	145
4.2. A educação para o desenvolvimento sob o novo governo	150
4.3 A discussão no campo político – os Diários do Congresso	156
4.4. A Igreja e o ensino voltado ao trabalho	199
4.5. A gênese dos acordos MEC/USAID	206
4.6. Os GOTs sob a influência das classes experimentais e entre os Ginásios Vocacionais e o Experimental da Lapa	213
4.7. O GOT no Parlamento	224
CAPÍTULO 5	227
A CARTADA DECISIVA DOS GOTS	227
5.1 Bolsas de estudo e escolas particulares.....	228
5.2. A crítica e a desconfiança aos acordos MEC/USAID e a influência norte-americana	233
5.3. A atuação de Márcio Moreira Alves contra os acordos MEC/USAID.....	243
5.4. As Conferências interamericanas sob a influência dos acordos binacionais	252
5.5. A crise universitária	257
CAPÍTULO 6	279
OS GOTS SE INSTALAM E... MORREM	279
6.1 Os GOTs como plano de governo.....	280
6.2. A estrutura dos GOTs	286
6.3. Pluricurriculares <i>versus</i> Vocacionais.....	298
6.4. O ocaso dos GOTs	303
CONCLUSÕES	307
REFERÊNCIAS	328

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa tem um propósito, uma causa e uma razão. Nem sempre somos nós que escolhemos nosso objeto de estudo, às vezes somos escolhidos por ele. Foi isso que aconteceu entre mim e os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs). Eles foram descobertos durante minhas investigações para a dissertação de mestrado, que teve início para tão simplesmente saber qual havia sido a história do Grupo Escolar – Ginásio Experimental “Doutor Edmundo de Carvalho” (GEGEDEC), localizado no bairro de Vila Romana, na capital paulista, em que estudei de 1970 a 1977.

Tudo que eu tinha eram significações próprias, lembranças, memórias. A pesquisa finalizada em 2015 na Universidade Católica de Santos (SP) trouxe vários esclarecimentos, algumas explicações e inúmeras inquietações. Quando surgiu a oportunidade de prosseguir a formação no Doutorado da Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo), tive dificuldade em definir meu objeto de estudo, tal a profusão de caminhos possíveis e desejados de investigação. Meu projeto de pesquisa optou por investigar os indícios que haviam se apresentado durante a pesquisa da dissertação sobre os caminhos tomados pela direção da escola na escolha pelo modelo de GOT sugerido pelo governo federal.

Durante a pesquisa sobre a qual me debrucei e exatamente sobre o período em que a instituição adotou o modelo ginásial sugerido pelo governo militar, passei a identificar mais pontas que não enodavam nas outras. Por que o Experimental da Lapa fora poupado enquanto os Ginásios Vocacionais foram tão duramente perseguidos e fechados, sendo que ambas eram consideradas escolas progressistas? Com tantas práticas pedagógicas semelhantes, por que tal diferenciação? Por que Therezinha Fram viajava tanto aos Estados Unidos, chegando a ficar em alguns anos mais no exterior do que na própria escola enquanto diretora? Por que o tecnicismo tornou-se marca registrada na divulgação do material produzido na própria escola e no treinamento em serviço dos professores tanto de lá como da rede?

Por esses motivos, resolvi embrenhar-me no estudo sobre os GOTs. E quanto mais me entregava às dores e delícias da pesquisa científica, mais me inquietava e mais percebia

que a investigação deveria extrapolar o unidirecionamento de análise. A educação precisa ser percebida em sua maior abrangência e compreendida como parte de um sistema que envolve diversas áreas das quais ela é dependente e se relaciona intrincadamente. O próprio entendimento do problema levantado só seria possível se a inseríssemos no complexo funcionamento da sociedade e do contexto político-social-econômico-ideológico-cultural do país, da sociedade e da época. Mais que isso, deveríamos promover uma leitura multidimensional, da qual nenhum aspecto poderia ser ignorado, menosprezado ou desassociado dos demais.

A investigação exclusiva no campo da educação restringiria nossa análise a apenas um vetor quando a noção de coordenação com as outras áreas é que forneceria subsídios para compreender algo que estava muito longe de ser definido apenas por enfoques exclusivamente educacionais, principalmente no contexto conturbado em que a história dos GOTs se desenrola, desde um cenário de pujança anunciado com o governo de Juscelino Kubitschek, que prometia cinquenta anos em cinco, passando pelos anos inconsistentes de Jânio Quadros e Jango Goulart até chegar à dureza do regime militar.

Enquanto o mercado pressionava por resultados em troca de investimentos, a organização da educação nacional não acompanhava os acalorados debates por remodelações e reorganizações sistemáticas. Acirrava-se também a disputa entre forças em defesa de maior controle do poder público sobre o ensino e outras a favor da iniciativa privada, enquanto a imobilidade da máquina governamental se perpetuava, independentemente do tipo de comando do país.

Foi também um período de intensa interferência norte-americana na América Latina, com vultosos investimentos a serviço do capital estrangeiro e de uma rigorosa batalha contra a infiltração do comunismo no continente subdesenvolvido que desaguou no golpe de 1964, com o regime militar endurecendo gradativamente o controle sobre as liberdades.

Por todas essas razões, é impossível contar a história dos GOTs sem contextualizá-los neste cenário. Entendemos que a formulação de redes de inter-relação é vital para que se estabeleça o entendimento desse importante momento da educação nacional e de uma das iniciativas mais simbólicas, apesar de ineficaz, do poder público federal. Esperamos que a partir desta pesquisa outras possam desfrutar do desvelamento pretendido.

Quanto mais nos aprofundávamos nos estudos, percebíamos que a cada cavoucada o buraco ia ficando maior e que continuar cavoucando era condição para que o trabalho pudesse

ganhar fidedignidade. Para explicar a educação brasileira é preciso sempre retroceder no tempo, pois as explicações não estão à vista fácil no presente, mas se revelam num histórico impressionante e assustadoramente reprodutor da ordem social estabelecida pelas classes dominantes. Assim, para compreender a formação dos GOTs foi necessário recorrer à história da educação no país, em particular à visão, apropriação e percepção sobre o que se convencionou chamar de ensino vocacional. Em contrapartida a exigência por uma urgente delimitação do tema nos impôs um recorte temporal e uma abordagem menos amplificada.

Compreendemos, primeiramente, a segunda metade da década de 1950 como a gestação da ideia deste modelo de ensino secundário. Baseado nos princípios das escolas compreensiva e única¹, o Ginásio Moderno – como fora denominado primeiramente – estabeleceu as bases conceituais do que viria, num segundo momento, a se constituir no Ginásio Orientado para o Trabalho. Logo após a aprovação da Lei nº 4.024/61, foi delineado pelos tecnocratas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) durante os três anos seguintes, em meio a um período de crescente convulsão política e desequilíbrio socioeconômico, sem que houvesse condições ainda de ser implantado. Após o golpe de 1964, tomariam forma as estruturas do que viria a ser sugerido ao final de 1967 com um novo nome: Ginásio Polivalente. Em cada estado da Federação no qual ele foi instalado, foi rebatizado com diferentes nomes escolhidos pelos próprios estados, como, no caso de São Paulo, Ginásio Pluricurricular.

Os GOTs foram desenvolvidos na mente do professor Gildásio Amado, então diretor da Diretoria de Ensino Secundário (DES) – órgão vinculado ao MEC –, com base em algumas experiências internacionais observadas por ele principalmente durante o início da década de 1950 em viagens feitas à Europa. Fundamentado na estrutura britânica da escola compreensiva, em 1957 Amado divulgou o Ginásio Moderno como a solução para a renovação do primeiro ciclo do ensino médio brasileiro e a continuação do primário.

As discussões na área educacional à época versavam sobre a renovação pedagógica e concentravam-se nas experiências escolanovistas adotadas em vários países, em particular na França, de onde vários educadores trouxeram o modelo das *classes nouvelles* e reivindicavam a possibilidade de implantá-las no Brasil por meio de classes experimentais. No campo da administração, os debates focavam a reorganização do sistema de ensino nacional, onde havia um abismo quase que intransponível entre o nível primário e o ginásial.

¹ No decorrer do estudo, teceremos as devidas considerações sobre a apropriação do termo “escola única”.

Era entre o primeiro ano do primário e o ingresso no curso ginásial que a maior parte dos alunos desistia dos estudos, tornando o Brasil um país formado, em sua maioria, quando não por analfabetos absolutos, por analfabetos funcionais, inúteis ao mercado de trabalho tecnologizado que exigia trabalhadores mais bem preparados e minimamente letrados. Fazia-se mister resolver o problema da continuidade dos estudos e conduzir os mais pobres aos bancos escolares deste nível de ensino. Não eram mais apenas correntes filosóficas ou pedagógicas que se revezavam nos principais espaços de manifestação pública e que se juntavam à grita por melhores condições de formação. Uniam-se a estes os empresários e as classes dominantes à procura de uma solução para a falta de mão de obra qualificada para operar as indústrias modernas e os novos maquinários da produção agrícola e pecuária. Era necessário dilatar o gargalo entre o primário e o ginásio e criar um modelo de formação do alunado que atendessem às expectativas de desenvolvimento econômico baseado na produção de bens.

Sem amparo legal para colocar em prática sua ideia, Amado afirmava aguardar a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, que começava a ser debatida no Congresso Nacional, para viabilizá-la. Os últimos anos da década de 1950 e os primeiros da década seguinte foram férteis para a educação, com a criação das classes experimentais, o surgimento dos Ginásios Vocacionais e a promulgação da Lei nº 4.024/61, que dava sustentação legal às ideias de um ginásio voltado para a descoberta de aptidões e desenvolvimento de vocações.

No entanto, também foi um período de intensa dificuldade econômica e tensão política e social com governos instáveis e as estruturas democráticas sob pressão. Nesse período, Amado deixou a DES e também o plano de implantação dos Ginásios Modernos. Em 1964, com o golpe civil-militar e com sua volta ao MEC, o plano foi rebatizado com o nome de Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT) e os esforços foram retomados. Todavia, os interesses do governo federal e dos signatários norte-americanos de acordos que visavam à reformulação da educação nacional priorizavam outros problemas e níveis de ensino, principalmente a alfabetização e o superior.

Acreditava-se que a retirada de uma boa parcela da população da absoluta ignorância letrada e a preparação de técnicos universitários resolveria o problema da escassez de mão de obra nos níveis estratégicos. Assim, os financiamentos estrangeiros foram canalizados quase que exclusivamente para a elaboração de planos no sentido de fortalecer escolas primárias e universidades, apesar de os objetivos destes acordos incluírem a reorganização do sistema de ensino como um todo orgânico. A sequência de acontecimentos

políticos, sociais e econômicos sob a batuta dos militares, a mobilização dos campos de poder e conclusão de que não haveria jeito de propor soluções ao ensino primário e superior se não fosse resolvido o problema da continuidade nos níveis inferiores fizeram com que os planos começassem a ser alterados em direção ao ensino médio – compreendido à época no ginásial com o colegial.

Assim, em 1967 os GOTs receberam novo nome – Ginásios Polivalentes – e, com o aval do governo federal e a promessa de investimento maciço para a proliferação dessas unidades por vários estados da Federação, foram implantados no ano seguinte, com nomes que variavam de um estado para outro. Até a metade dos anos 1970, os GOTs já tinham deixado de existir, mas não sem antes influenciar a Lei nº 5.692/71, que reestruturou o ensino médio brasileiro, com a continuidade dos antigos primário e ginásio e o aceno para a criação dos cursos técnicos no nível colegial.

É essa a história que nos propusemos a desvendar, por meio da análise documental, para compreender como se travou o duelo entre as forças determinadoras dos caminhos das políticas nacionais que culminaram com a formulação de um modelo de ensino secundário que atendia a algumas expectativas e interesses que nem sempre ficaram muito claros. Para tal, percorremos caminhos tanto horizontalmente – buscando cronologicamente explicações para as circunstâncias – quanto verticalmente – procurando aprofundar o estudo em certos períodos e debates entre os campos.

Devido à necessidade de delimitar o estudo, abreviamos a contextualização subordinada ao entendimento das relações que se deram anteriormente a este período. Mesmo assim, foi possível proceder a uma abordagem abreviada que permitiu identificar a quase imobilidade burocrática que perdurou sempre que o assunto tratado foi a educação (mais ainda quando se referia ao nível secundário de ensino), além de compreender como e porque os GOTs se incorporaram ao ensino médio como opção vocacional terminal de curto prazo aos mais pobres.

Desde o Brasil Império o ensino secundário sobrevivia como privilégio inquestionável das classes mais abastadas como oportunidade de continuação dos estudos propedêuticos até a universidade. Entendia-se que aos mais pobres estava reservada a tarefa do trabalho braçal e do encurtamento da trajetória educacional com vista à absorção imediata do mercado de trabalho. As movimentações por renovação pedagógica na educação brasileira da década de 1930 tampouco se aprofundaram nessa questão.

A nova ordem mundial econômica resultante de um continente europeu destruído pela guerra após 1945 tem influência decisiva na estruturação geral do subdesenvolvido Brasil num cenário em que havia muitos países na penúria e um único financiador principal da reconstrução global. A influência dos Estados Unidos na modelação sócio-econômico-cultural do planeta afeta as políticas diplomáticas e refletiria diretamente, no Brasil, na educação e na estruturação do ensino médio e, conjuntamente, dos moldes dos GOTs.

Dentre todas as pesquisas realizadas, deparamo-nos com poucas publicações desse tipo e com alguns artigos e ensaios que acabaram nos servindo de referência para a revisão da literatura deste trabalho. Entre as dissertações e teses, o enfoque mais aproximado da presente pesquisa é a tese de Zilda Clarice Rosa Martins Nunes intitulada “A modernização do ginásio e a manutenção da ordem”, de 1979.

Nunes (1979) avança no recorte fazendo uma avaliação da própria existência dos GOTs e opta por debruçar-se sobre os documentos que embasam a iniciativa em termos pedagógicos. Em suas conclusões chega a resultados semelhantes sobre a influência do capital e o entendimento da educação como propulsora ao desenvolvimento econômico, porém não se aprofunda nas questões relativas aos acordos MEC/USAID e suas deliberações sobre o sistema de ensino como um todo e as circunstâncias que fizeram com que os convênios mirassem o ensino médio a partir de certo momento. As fontes escolhidas pela autora também diferem em relação às nossas, o que interfere diretamente na elaboração das considerações finais, pois o discurso dos agentes do âmbito político e a busca por uma relação e de possíveis interferências destes na decisão de instalar os GOTs se reforçam em nosso trabalho.

Outra tese de suma importância para a coleta de dados foi a de Lygia de Souza Viégas, de 2007, intitulada “Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso e vida diária escolar”. O trabalho de Viégas (2007) e os artigos decorrentes da pesquisa realizada em documentos dos Ginásios Pluricurriculares Experimentais da Lapa serviram tanto à nossa dissertação no mestrado quanto a este trabalho. No entanto, a especificação do tema na avaliação impediu que houvesse um aprofundamento por parte da autora em tópicos aqui abordados.

Foram encontradas ainda outras produções *stricto sensu*, como a tese de 2016 de Andréa Márcia Sant’Ana intitulada “Educação, Estado e poder: o ensino médio em debate na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1962-1972)” e a dissertação de Elza Marie Petruceli Carayon, “A educação para o trabalho no ensino de 1º grau: em busca de sua gênese”, de 1987. Sant’Ana (2016) concentra sua investigação na leitura das edições da RBEP

(Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) da época, o que destoava do objetivo deste nosso estudo, que procura ampliar o espectro de análise para uma realidade político-econômico-social e fundamentada na relação intrínseca entre estes aspectos. Carayon (1987), por sua vez, apesar de o título de seu trabalho apontar para a investigação da inclusão da “educação voltada para o trabalho no primeiro grau do ensino médio”, ele estuda a implantação deste tipo de ensino a partir da Lei nº 5.692/71. A autora faz uma pesquisa ampla dos debates que acontecem desde a década de 1930, mas infere que a educação voltada para o trabalho neste nível de ensino se dá apenas na forma da lei posterior à instalação dos GOTs no período que aqui priorizamos. Apesar de percorrer os caminhos de convergência e divergências entre as escolas experimentais e vocacionais da década de 1960 e os GOTs, além de procurar relacionar os acordos entre Brasil e Estados Unidos na formulação da ideia, Carayon não se aprofunda na questão do desenvolvimento nem na participação dos agentes no episódio aqui tratado como ponto central. Além disso, a pesquisa – apesar de o título não considerar – investiga os resultados no estado de Minas Gerais.

A dissertação intitulada “O ensino médio na Bahia e os ginásios/escolas polivalentes: a iniciação para o trabalho”, de Alda Quintino dos Santos, de 2010, escolhe um recorte temporal posterior e fixa seu objetivo no estado da Bahia. Faz uma análise histórica dos GOTs, mas não busca identificar as razões e particularidades de sua criação e instalação, preferindo abordar sua não continuidade e buscar explicações para isso.

Já Nilton Ferreira Bittencourt Junior, em sua tese intitulada “O pensamento americanista na educação brasileira: o projeto dos ginásios polivalentes (1960 – 1970)”, de 2018 (consultada posteriormente ao levantamento de dados do presente trabalho), analisa a configuração do modelo vocacional como fruto do ideário liberal e “*das revoluções passivas burguesas, sob liderança dos Estados Unidos*” (BITTENCOURT JÚNIOR, 2018, p. 8). O autor escolheu a análise de documentos que fundamentaram a concepção, legalização e implantação dos ginásios polivalentes para identificar “*traços civilizatórios típicos do Americanismo*” (ibid., p. 8) que estariam circulando na construção desse projeto educacional. A pesquisa se estende à década de 1970 com a finalidade de validá-la como base para a Lei 5.692/71.

Desses trabalhos apresentados acima, procuramos buscar as fontes primárias das citações neles contidas – tanto bibliográficas quanto no âmbito da legislação –, sendo esta a razão de ter havido poucas menções diretas a eles nesta tese.

Outros poucos estudos encontrados em nossas buscas relacionados aos ginásios inaugurados no final dos anos 1960 focam seus desenvolvimentos em iniciativas regionais, dando preferência a abordagens relacionadas à memória e às práticas pedagógicas específicas de unidades estaduais.

Outras produções específicas menos extensas são apresentadas em forma de artigos e ensaios. Boa parte delas aborda a questão socioeconômica como fundamental à criação dos GOTs, mas nenhuma se debruça sobre os debates que fundamentaram a viabilização da instalação do modelo federal. A organização dos agentes e das estruturas burocráticas e ideológicas facilitadas pelo financiamento norte-americano e pela tecnização da administração do ensino nacional não estão, nesses trabalhos, interligados de modo a configurar um mecanismo único que aos poucos vai se moldado para chegar à adaptação de um modelo de ensino que havia tanto tempo dormitava nas gavetas da estrutura tecnoburocrática do regime militar que se endurecia gradativamente.

Sendo assim, pela escassez de material específico desenvolvido em dissertações e teses e pela exiguidade de espaço próprios de artigos científicos e ensaios, acreditamos que a abordagem e a tematização constantes nesta tese podem auxiliar no entendimento mais amplificado da realidade e do contexto em que os GOTs se instalaram e como essas iniciativas se constituíram numa tentativa de antecipar a formação profissional e conceder ao primeiro ciclo do ensino médio o grau de terminalidade com a inscrição de ensino voltado à vocação e à preparação para o mundo do trabalho.

Diante de todas as considerações elencadas até aqui e descobertas que se apresentavam de forma dinâmica durante a pesquisa e a delinear, chegamos ao problema central de nossa investigação: a partir da leitura dos Diários do Congresso, dos meios de comunicação de massa, de documentos e fontes correlatas da época, como os setores com capacidade influenciadora participaram da implantação dos GOTs e como eles se relacionaram com as forças tradicionais que debateram a educação nos anos anteriores, nos quais os GOTs foram idealizados e gestados?

Como foi enfatizado anteriormente, entre as idas e vindas na linha cronológica que compõe o recorte temporal de nosso estudo, os dados colhidos durante a pesquisa compuseram também importante material para o entendimento da relevância da influência de setores dominantes em épocas anteriores e da formação estrutural e intencional dos GOTs. Ao nos aprofundarmos na investigação, estabelecemos objetivos que se juntaram aos iniciais e se estabelecem como os principais do presente estudo.

Assim, nossos objetivos baseiam-se em identificar: como os deputados se manifestaram direta e indiretamente em relação à implantação dos GOTs; a fundamentação dos discursos e procurar relacioná-la à implantação dos GOTs; como essas manifestações influenciaram em sua instalação da forma como essa ocorreu; quais fatos contribuíram para a instalação dos GOTs; se interesses econômicos e sociais – principalmente das forças produtoras e dos setores conservadores – influenciaram o discurso dos parlamentares; como se dava a relação entre parlamento e Executivo na emissão e recepção das mensagens entre eles; se houve pressão, priorização e interferência do poder legislativo para a implantação dos GOTs; qual a relação existente entre os setores participantes do debate à época da instalação dos GOTs e quando da tramitação da LDB aprovada em 1961; quais condições facilitaram a implantação dos GOTs no cenário político da época; qual a participação efetiva dos agentes públicos e burocráticos na implantação dos GOTs; e quais contribuições às pesquisas anteriores sobre os GOTs este estudo pode dar.

Para efeito de organização e planejamento da pesquisa, a história dos GOTs foi dividida em: idealização, primeira formulação e instalação. E, para uma narrativa mais fluida e interessante, estruturamos os capítulos da seguinte maneira.

Denominamos “A idealização dos GOTs sob a efervescência dos anos 1950” o Capítulo 2, pois nele abordamos o contexto que se estabeleceu como fecundo aos primeiros acordos com o governo norte-americano no financiamento do almejado crescimento da economia nacional. Sob Juscelino Kubitschek (JK) cria-se uma facilitação nunca antes oferecida para a entrada de capital estrangeiro no país e a oportunidade de trocas de experiências em forma de assessoria em todas as áreas, inclusive na educação. É neste período que nasce, por parte dos técnicos norte-americanos, o interesse em participar da formação da mentalidade produtiva dos brasileiros. Com um parque industrial em expansão, ausência de mão de obra qualificada e promessa de prosperidade econômica ao alcance de todos, a educação passa a ser entendida como oportunidade e possibilidade de ascensão social. É também um período de intensa transformação social, com a migração populacional em massa para os grandes centros que começam a se industrializar e oferecer postos de trabalho que não existem em quantidade nas regiões mais afastadas e rurais. Neste período estabelece-se um dos primeiros acordos envolvendo a educação, o PABAEE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar), que teria importante influência nos contratos vindouros entre ambos os países.

No final dos anos 1950, embalados pelos avanços industriais promovidos pelo governo JK e aproveitando-se dos remanescentes embates em defesa da escola nova e das reivindicações por métodos pedagógicos mais modernos, instalam-se as classes experimentais e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) passa a ser importante difusor de conhecimento pelo país. Jayme Abreu, Anísio Teixeira e Gildásio Amado tornam-se personagens importantes no cenário educacional e também na questão central de nossa pesquisa.

Nesse capítulo dedicamos especial atenção ao debate em torno da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A mobilização dos principais agentes de diferentes campos mostra que a educação não se restringe ao âmbito educacional. É ela vista e compreendida como instrumento fundamental da manutenção de uma ordem social devidamente estabelecida e sedimentada e do equilíbrio hierárquico da sociedade. Os embates que se dão durante os mais de três anos em que os substitutivos são votados no Congresso Nacional são analisados nesse capítulo, pois eles se constituem importantes referenciais sobre a participação dos campos religioso, político, intelectual e empresarial nos desígnios da educação nos anos vindouros, já que a lei a ser aprovada determinaria toda a nova organização legal do ensino no país. A aprovação da Lei nº 4.024/61 nos moldes em que foi redigida ofereceria a possibilidade de instalação dos GOTs sob forma de reestruturação do ensino médio.

“A primeira formulação dos GOTs e o caminho para sua instalação” é o nome dado ao Capítulo 3 e no qual abordamos desde a primeira formulação dos GOTs em 1963 até o anúncio de sua implantação no final de 1967. Após ser formulado no final dos anos 1950, o projeto começa a ser gestado no início da década de 1960, anteriormente ao golpe civil-militar. Num cenário político-social-econômico conturbado e repleto de incertezas, a iniciativa permanece adormecida até que as facilidades concedidas por um governo que flerta com a reforma do ensino com o apoio financeiro e logístico dos Estados Unidos permitem que a ideia ganhe força gradativamente.

No ínterim entre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e o fatídico 31 de março de 1964, as instabilidades políticas, sociais e econômicas pelas quais passa o país vão ser fundamentais para a reorganização do campo empresarial, que viria a ter importância decisiva na reformulação do ensino e na futura implantação dos GOTs. A compreensão da sucessão de acontecimentos neste período permite uma identificação mais

clara de como se deu o processo de fermentação dos GOTs nos planos do governo e de seu campo tecnoburocrático.

A polarização entre ensino público e particular, laico e religioso coloca frente a frente dois setores distintos que se manifestam nos meios de comunicação de massa e, principalmente, em dois periódicos: a revista *Vozes* e a *Anhembi*. A mobilização de religiosos e intelectuais progressistas em defesa de seus interesses e ideias, gera um embate que visa influenciar os legisladores que discutiam o texto da Lei de Diretrizes e Bases em tramitação no Congresso.

Essa disputa nos levou a pensar que a aprovação dos GOTs anos mais tarde, por envolver novamente interesses diversos e reformulação de um sistema de ensino baseado na dominância de poderes sociais, deveria também ter tido embate semelhante ao ocorrido anteriormente. Essa inquietação nos conduziu a investigar os Diários do Congresso durante os anos de 1966 e 1967, em busca de indícios que pudessem fundamentar alguma conclusão sobre a razão da implantação dos GOTs naquele período especificamente.

No Capítulo 4 – O cenário favorável à implantação dos GOTs sob o governo militar – aprofundamos a análise da educação voltada para o desenvolvimento no contexto tecnocrata que se estabelece dentro de um governo autocrata pressionado por um campo empresarial financiador intelectual e econômico do Executivo. A entrada maciça de investimentos estrangeiros a partir do golpe civil-militar privilegia a burocracia e ressuscita o tecnicismo, que já havia sustentado as práticas de difusão de conhecimento do PABAEE alguns anos antes, e insere a educação como parte de um plano econômico de crescimento mais amplo.

Em suma, estabelece-se no país a influência do capital a serviço do próprio capital. É por meio de convênios como os celebrados por USAID (Agência Norte-Americana de Desenvolvimento Internacional) e MEC, conhecidos como acordos MEC/USAID, que se materializam os meios financeiros para a reestruturação do ensino nacional e para a instalação de um modelo ginásial como os GOTs. Os financiamentos permitem que o governo federal ponha em prática um projeto de organização do ensino, ainda que absolutamente inconsistente, e, de certa forma, possa se desvincular da imagem de incapacidade para resolver e administrar o sistema educacional que entra em colapso à época. Nesse capítulo é apresentado o resultado da pesquisa nos Diários do Congresso.

No Capítulo 5, chamado “A cartada decisiva dos GOTs”, apresentamos circunstâncias que nem sempre são consideradas nos estudos referentes aos GOTs, mas que

são de especial relevância quando se pretende promover uma leitura mais ampliada sobre a destinação inesperada da atenção dos órgãos oficiais e dos convênios internacionais a um nível do ensino nacional até então tão renegado. Ainda mais num período em que as luzes se voltam aos problemas relacionados ao ensino superior e enquanto a universidade é vista potencialmente como principal formadora e geradora das forças produtivas para fomentar o processo de desenvolvimento econômico. Afinal, a reorganização do ensino médio nasce em função de um quadro caótico do ensino superior e uma total inadaptabilidade daquele nível de ensino para o que era reclamado pela sociedade e pelos campos de poder e agentes.

No Capítulo 6 – “Os GOTs se instalam e... morrem” –, apesar de não nos competir o aprofundamento além do recorte temporal que culmina com a instalação dos ginásios, a curta trajetória de uma iniciativa que sucumbe nos primeiros anos da década de 1970 acaba por referendar várias considerações tecidas ao longo do trabalho. Nesse capítulo valemo-nos de obras que são abalizadoras de várias considerações tecidas anteriormente, pois se referem a percepções e expectativas sobre os GOTs recém-instalados. Servem tais documentos também como direcionadores a futuras pesquisas que possam vir a ser realizadas por quem se interessar no tema e em seus possíveis desdobramentos.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

É necessário retroceder na cronologia do estudo para compreender melhor as escolhas metodológicas. Estas foram se consolidando à medida que se definia melhor o objeto de pesquisa. Para responder as questões advindas de nossa inquietação primordial, retornamos a documentos legais e literatura que nos permitissem tecer os fios que pareciam ainda soltos sobre a criação dos GOTs. Uma revisão bibliográfica e uma checagem da legislação que amparava as ações relacionadas ao ensino secundário, profissional e vocacional foram o primeiro passo para o entendimento do problema que nos propúnhamos a tentar solucionar.

Por que os GOTs? Por que a instalação depois de tanto tempo de sua idealização? Estas foram as perguntas que guiavam nossa curiosidade investigativa num primeiro momento. Mal sabíamos que os contornos e retornos da pesquisa tornariam esses dois questionamentos tão complexos e ramificados. E, igualmente prazerosos.

1.1. Distanciamento e especulação

Assim como se deu quando da elaboração de nossa dissertação de mestrado, foi necessário manter distanciamento crítico do objeto de pesquisa, dado o histórico escolar do investigador e seu envolvimento com o tema. Envolver este que, por vezes, tendia para a memória afetiva e outras para a crítica suscitada nas pesquisas preliminares que indicavam caminhos não muito bem esclarecidos dos Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais (GEPEs), que antecederam o Grupo Escolar Ginásio Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”.

O autor como participante do problema, na definição de Triviños (1987), é uma questão a ser solucionada antes do início da pesquisa. O pesquisador não pode incorrer na subjetividade tanto na coleta quanto na interpretação dos dados e deve ter visão ampla e complexa do real social. Os significados são avaliados de acordo com a aparência e a essência

e, para adentrar nos traços essenciais de uma cultura, é necessário que o pesquisador passe por um processo de aculturação consciente ou inconsciente.

A investigação passou então a procurar pontos de concordância, similaridade ou discordância entre a realidade educacional brasileira e o cenário econômico-social-político em que os debates ocorriam nos diferentes períodos estudados e como eles se manifestavam nas vozes dos principais agentes políticos e sociais nos momentos determinantes para o estabelecimento dos GOTs – principalmente quando da tramitação da Lei 4.024/61 e da instalação do modelo ginasial do governo federal, no final da década de 1960. Com o objetivo de relacionar a expectativa de reformulação do ensino aos pontos de apoio de uma estruturação social e econômica nacional que pouco se alterava num mundo em desenvolvimento industrial, foi necessário aculturar-se das ideias já sedimentadas sobre tais momentos da história nacional para que a coleta dos materiais, a leitura e a interpretação do que era recolhido não fossem influenciadas por possíveis expectativas antecipadamente traçadas pelo pesquisador.

Levando ainda em conta a relação do pesquisador com o objeto de estudo, consideramos as sugestões de Lüdke e André (2007), de que é importante que o investigador promova questionamentos sobre a interferência da subjetividade na busca da objetividade, com a finalidade de deixar o leitor a par das ocorrências em que a subjetividade pode ter sido instigada (LÜDKE E ANDRÉ, 2007). Tais observações estão muitas vezes explícitas (outras, implícitas) nas análises dos materiais apresentados neste trabalho.

Bogdan e Biklen (1994) orientam o pesquisador a não ter medo de especular. Apesar da importância de se clarificar pormenores e fatos, isso pode limitar o pesquisador e deve apenas servir para gerar ideias e esclarecer o pensamento, sem que seja um fim em si mesmo. A especulação na pesquisa qualitativa ajuda a assumir riscos que contribuirão para futuros estudos. É fundamental pensar com os dados que se tem, porém, também com liberdade de interpretação – desde que dentro do rigor científico.

A especulação, estimulada pelos autores pesquisados, ajudou-nos a traçar as relações entre a pretendida reforma do ensino médio e a industrialização crescente no país no âmbito dos agentes participantes do processo e também norteou as novas incursões que nos levaram a outros fatores possíveis de interferências nas decisões para implantação dos GOTs e nas tentativas anteriores frustradas. As inferências a partir do estudo mais aprofundado da crise universitária, dos documentos e entrevistas relativas aos acordos MEC/USAID e da possível

relação com a quase imediata reformulação do ensino médio partiu igualmente de especulações nascidas nas pesquisas desses períodos.

1.2. Os caminhos para a natureza da pesquisa e a definição dos problemas

A escolha pela pesquisa qualitativa foi natural. Apesar da quantidade relativa de dados estatísticos – muitas vezes conflitantes nas vozes dos agentes – sobre a situação do ensino, a precariedade do acesso aos bancos escolares e o pouco incentivo à continuidade da trajetória escolar, a escolha pela pesquisa qualitativa é causa e consequência da procura inicial e essencial pelas causas e consequências do problema. Mesmo assim, o contexto analisado e as interpretações são abalizados com constância pelos levantamentos oficiais quantitativos apresentados junto às discussões.

A fundamentação teórica aqui apresentada não existe isoladamente. Ela vai apoiando as ideias que surgem ao longo da investigação. A base teórica que orienta o pesquisador na pesquisa qualitativa, para Triviños (1987), é o enfoque histórico-estrutural, por meio do emprego do método dialético. A partir dele é possível partir da descrição e buscar a essência da informação, penetrando em sua estrutura para identificar as forças que definem seu desenrolar. Ou seja, a base é analisada em sua aparência e profundidade, para estabelecer a coisa em si. O método vai além do significado dos fenômenos, busca as causas de sua existência e suas relações num quadro amplo do sujeito como ser histórico e social.

Com seus instrumentos, é possível assinalar as causas e consequências do problema, as contradições e as relações que se estabelecem entre as fontes. O pesquisador parte da descrição, buscando a essência do fenômeno, e penetra em sua estrutura para identificar as forças que definem seu desenrolar. O fenômeno social tem raízes históricas, significados culturais e vínculos com a macrorrealidade social.

Para Triviños (1987), a significação é a preocupação essencial na pesquisa qualitativa. Significação essa que foi procurada em todo o período de existência dos GOTs durante o recorte temporal escolhido, buscando as similaridades e discrepâncias desde a gênese do modelo até a forma como se instalou; e que foi também investigada na voz dos agentes que circundaram sua vida neste período, em apoio, em oposição ou em indiferença.

A formulação do problema é um dos pontos cruciais do início de qualquer trabalho. Na fase inicial da pesquisa os problemas aparecem de forma difusa e torna-se importante eleger os prioritários e extrair, daí, a definição mais clara do problema maior estabelecido em

todos os seus aspectos essenciais. A formulação deve anteceder a delimitação: sabendo-se o que vai ser investigado, é possível delimitá-lo.

A definição do problema parecia clara no princípio, porém, à medida que se estabelecia a categorização, o próprio problema mostrou-se múltiplo e com características que não se mantinham idênticas ao longo do processo pelo qual ele passou de projeto a realidade. Por essa razão, a formulação do problema em si precisou se flexibilizar de maneira a não compreender os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs) como uma proposta única ao longo dos anos pesquisados, mas também sem os determinar como uma sequência de proposições diversas em meio aos diferentes nomes que ganhou de sua idealização até a implantação. Afinal, havia uma intrínseca e elementar ligação entre os Ginásios Modernos da década de 1950 e os Ginásios Polivalentes dos anos 1968: a orientação vocacional para o trabalho formal e para as técnicas mais solicitadas no mundo tecnologicado de então. Assim, optamos em nossa pesquisa por tratar o objeto de estudo pelo nome a que se referiam alguns autores e documentos em diferentes momentos da história e ao qual se apoiavam determinadas citações para se referir tanto aos Ginásios Modernos quanto aos Polivalentes. De certo modo, tanto um quanto outro tinham em seus fundamentos os preceitos dos GOTs (nome abandonado por seus idealizadores e implantadores por questões “estéticas”).

Bittencourt Júnior (2013) colabora para a definição dos Ginásios Orientados para o Trabalho. Em sua dissertação (e posteriormente em sua tese), o autor prefere (seu recorte temporal vai de 1970 a 1974) a denominação com que este modelo foi implantado pelo governo federal a partir de 1967: Ginásios Polivalentes.

Quanto à sua filosofia, o autor explica:

(...) sinalizavam para a estruturação de uma escola baseada em três eixos da escola americanista, tal qual delineada nas primeiras décadas do século XX sob inspiração do pragmatismo: Sondagem de vocação orientada para o trabalho, juntamente com educação geral, caracterizando o ensino humanista moderno; Continuidade de estudo como Segundo Ciclo do ensino de Primeiro Grau; Favorecimento de estudos posteriores democratizando o acesso ao ensino superior; Modelo de escola única, ou seja, sem estruturas específicas para determinadas classes ou setores sociais. (BITTENCOURT JÚNIOR, 2013, p.110).

A formulação do problema aponta para a fundamentação teórica e *“também os objetivos, as hipóteses e/ou questões da pesquisa e, fundamentalmente, os métodos e técnicas que se empregarão na análise e interpretação das informações reunidas”* (TRIVIÑOS, 1987, p. 96). O esboço da fundamentação teórica com base na revisão da literatura proporciona a

ampliação da visão sobre o problema, já que não é possível interpretar, explicar e compreender a realidade sem um referencial teórico, sem construir o conhecimento à luz da realidade que se observa.

E, foi com base no referencial teórico e apoiados na metodologia escolhida que conseguimos avançar na análise do modelo ginásial em questão e contextualizá-lo em cada período que percorremos na pesquisa para compreender os aspectos fundamentais do problema. A partir das técnicas de investigação determinadas, começamos, então, a formular as questões norteadoras que surgiam.

Sendo assim, em razão do rumo tomado pela pesquisa e pela percepção das possibilidades e das particularidades do enredo que ia se construindo, optamos pela análise documental e, por consequência, pelo viés da análise de conteúdo como ferramenta teórico-metodológica para emprendermos a leitura e interpretação das fontes encontradas.

Segundo Lüdke e André (2007), há algumas vantagens em optar pela análise documental. Para as autoras, ela dá mais estabilidade aos resultados obtidos, fornece informações sobre o contexto em que elas surge e é fonte não reativa. Triviños (1987) também defende que fontes escritas são mais estáveis e pode-se inferir a partir das informações do conteúdo ou das premissas da mensagem que se levantam.

Triviños (1987) considera a análise documental um tipo de estudo descritivo. A descrição na pesquisa dialética busca a essência do fenômeno, as razões de sua existência, suas origens, suas relações e mudanças e busca intuir as consequências que terão para a vida humana. Para o autor, ela necessita de uma apurada delimitação de técnicas, métodos, teorias e modelos que orientarão a coleta e interpretação de dados. Para isso, devem ser cuidadosamente delimitados os objetivos, os termos, as variáveis, as hipóteses e/ou questões norteadoras.

As atas dos Diários do Congresso, por se tratar da reprodução da manifestação oral dos deputados, puderam trazer muito da integridade da mensagem e do conteúdo expresso de forma autêntica no momento real e, exatamente por sua estabilidade, puderam ser relidas e reanalisadas algumas vezes, a partir de novos indicadores.

Com base no questionamento fundamental do propósito que guia a escolha do tipo de documento a ser analisado, percorremos diversos caminhos no princípio, até optar por canalizar as atenções nos documentos que trouxessem à luz os fundamentos dos Ginásios Orientados para o Trabalho desde sua idealização, a partir da visão de seu principal

idealizador. Depois, enveredamos pela procura de textos que contextualizassem o período em que ele foi idealizado, pois assim poderíamos analisar a realidade que pudesse justificar sua formulação naqueles moldes.

Foi nesse percurso que acabamos por adentrar alguns momentos importantes anteriores da história da educação nacional e que não poderiam deixar de fazer parte de um enredo que ganhava volume e abrangência a cada visita temporal que as pesquisas documentais e leituras diversas nos proporcionavam para a confecção da extensa teia que nos víamos cada vez mais desafiados a tecer e desvendar.

A escolha pela análise documental como referencial metodológico e pela descrição analítica como método se deu ainda no período de pré-análise. A quantidade de material disponível para consulta, entre revistas e jornais, e a necessidade de obter o respaldo das leis, decretos, portarias, atas citados nesses textos para o desenvolvimento da pesquisa, levou-nos a concentrar os esforços na elucidação do problema por meio desses documentos. E, a própria definição do procedimento metodológico deu-se em razão da profusão de material advinda do recorte temporal escolhido (e estendido, após a pré-análise, com a intenção de elucidar os fundamentos de sua dinâmica de funcionamento e primeiras análises, ainda que impregnadas de defesas que pareciam, naquele momento, talvez tendenciosas e ufanistas), para o qual o método dialético foi fundamental.

1.3. A escolha dos documentos e do método

Bardin (1995) crê que a escolha dos documentos deve constituir um *corpus*, um conjunto que servirá à análise. A constituição do *corpus* implica regras: exaustividade (é preciso ter em conta todos os elementos deste *corpus*); representatividade (qual parte da amostragem será utilizada de forma representativa e, como se procede à escolha da parte); homogeneidade (não deve haver singularidade dos materiais escolhidos fora dos critérios de escolha); e pertinência (documentos devem ser adequados ao objetivo).

A escolha dos documentos e a constituição de um *corpus* foram sendo delineadas durante a pesquisa. À medida que identificávamos novos agentes em potencial, precisávamos recorrer a textos que trouxessem a expressão de suas ideias por meio de fontes primárias. O entendimento do contexto de modo mais amplo nos conduziu a constituição de novos materiais que se juntaram a este *corpus* inicial. No entanto, a questão da homogeneidade deveria ser preservada de maneira que os novos documentos se coordenassem com os demais

numa cadeia de relações que sintonizassem em busca das respostas aos questionamentos da pesquisa. A análise de conteúdo com a preocupação implícita de buscar relações e constituir um *corpus* fez com que as hipóteses se renovassem, se fundissem e se reformulassem constantemente.

Cruz e Peixoto (2007) alertam que a busca por vínculos e conexões com a história social mais ampla justifica a “*busca do aprofundamento da análise da conjuntura [e] a ampliação do corpo documental da pesquisa para outras fontes possibilita o diálogo com outras forças e práticas sociais do período em estudo*” (CRUZ e PEIXOTO, 2007, p. 268).

Por meio do método dialético foi possível encontrar a lógica dos encadeamentos que se anunciavam durante a coleta dos materiais e as primeiras tentativas de codificação (ainda que não de modo sistemático) e categorização. Ao encontrar as significações devidas nos indícios dos textos consultados e nas falas dos sujeitos escolhidos, começavam a se estabelecer as estruturas de organização da pesquisa.

Para Triviños (1987), a análise de conteúdo pode ser um método auxiliar do método dialético. No entanto, o autor alerta que qualquer técnica só funciona com o apoio do referencial teórico. Ela se constitui um meio para estudar a comunicação entre os homens, dando ênfase ao conteúdo das mensagens. É um conjunto de técnicas de análise das comunicações que permite inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Para Triviños (1987), sem a técnica, a inferência é impossível. No entanto, não há inferência se o pesquisador não dominar os conceitos básicos das teorias que alimentam o conteúdo das mensagens.

A análise de conteúdo é um bom instrumento de indução para investigar as causas a partir dos efeitos, segundo Bardin (1995), e permite que algumas relações se estabeleçam de modo generalizado a partir de manifestações individuais. Para isso, é necessário estabelecer um recenseamento ao longo das análises já realizadas: os índices utilizados, as inferências efetuadas e as situações de comunicação (por exemplo: observação de mudanças ou aspectos culturais); as provas de legalidade e de autenticidade; os resultados da comunicação (papel do grupo ao qual pertence, credibilidade do locutor, assimilação simbólica dos receptores).

É ainda um método que se presta ao estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos e que, à primeira vista, não são possíveis de se identificar com clareza. A análise de conteúdo pode gerar inferências (o que normalmente ocorre) ou premissas (a partir dos dados que a

comunicação apresenta). A classificação, a codificação e a categorização dos conceitos são procedimentos indispensáveis na utilização do método.

A análise de conteúdo foi um instrumento técnico relevante para nossa investigação. Por se tratar de uma pesquisa documental e contar exclusivamente com fontes escritas, sempre que necessário retornamos a elas para conferir e confrontar as novas inferências. A comunicação, em seus múltiplos aspectos, pôde ser compreendida de forma a fornecer os elementos essenciais à análise dos materiais recolhidos e sua interpretação.

A partir da análise de conteúdo, por meio do método dialético e da triangulação, foi possível identificar as diferenças de posicionamento dos sujeitos em cada período em que a história dos GOTs se desenrolou e compreender o contexto instalado e a interferência deste no pronunciamento dos próprios sujeitos. Por vezes explícitas e claras, outras implícitas e entremeadas de intenções ideológicas ou políticas, as mensagens precisaram ser interpretadas com rigor e atenção. Caso evidente deu-se na leitura dos escritos relacionados aos acordos entre Brasil e Estados Unidos e nas atas das Conferências Latino-Americanas e Nacionais; além dos discursos dos parlamentares, divididos, então, em apenas dois partidos.

Em todas as fontes consultadas fez-se mister o rigor metodológico quanto ao que Bardin (1995) denomina como inferência. A autora considera quatro polos de análise: a mensagem, o emissor, o receptor e o meio.

A mensagem é o ponto de partida e o indicador principal. São dois os níveis de análise da mensagem: o código e a significação. O código deve indicar realidades subjacentes, não bastando identificar o código, mas sendo necessário decifrar a quais questões ele conduz para análise. A análise, no entanto, nem sempre precisa passar pelo código, podendo ir direto à significação. A análise da significação passa pelos códigos para identificar sistemas de valores e as instituições contidas nas temáticas do discurso.

Para Triviños (1987), um discurso é determinado por condições de produção e um sistema linguístico. O emissor pode ser um indivíduo ou um grupo e, neste caso, deve-se verificar a função representativa da comunicação. Perguntas devem reger a análise das fontes documentais quanto à fidedignidade da inferência no tocante à emissão, tais como: quem produz?; uma pessoa ou um grupo?; a mensagem exprime e representa o emissor?

O produtor do discurso situa-se num espaço social e tem uma relação com o receptor. O discurso é produzido de acordo com a relação de forças estabelecida entre emissor e receptor. Trata-se de descobrir as relações existentes entre o exterior e o discurso, as relações

de força e de sentido, condições de produção e processo de produção. A finalidade é descobrir os domínios e as relações por meio de uma análise semântica, sintática e lógica.

Ao utilizar a técnica da análise de avaliação, o pesquisador utiliza-se dos indicadores manifestos para fazer inferências sobre o emissor. Ela tem como objetivo encontrar nas manifestações verbais do emissor as atitudes deste, seus juízos de valor. As atitudes se caracterizam pela direção (bipolaridade: a favor ou contra; positiva ou negativa) e pela intensidade (grau de convicção expresso). Não é um método exaustivo. Só os enunciados que exprimem uma avaliação são considerados para análise (Bardin, 1995).

Por trás de uma mensagem está quem a produz, todo seu histórico pessoal e social e, no caso mais específico de nossa pesquisa, a significação deste agente produtor da mensagem perante o setor que ele representa, de acordo com suas representações sociais, sua importância e seu poder simbólico. No caso dos representantes do debate anterior à LDB de 1961, por exemplo, quem eram esses atores no meio religioso? E, no dos progressistas? O que eles representam no meio que buscam influenciar com seus discursos? Qual o poder de alcance e impacto de seus pronunciamentos e de sua assinatura sob os textos referidos, para serem considerados agentes influenciadores? Qual o grau de representatividade da mensagem emitida por eles junto ao grupo que representam?

A mesma questão se aplica aos parlamentares e a cada um dos atores principais na criação dos GOTs, especialmente, Jayme Abreu, Anísio Teixeira e seu criador e implementador Gildásio Amado. Como é possível inferir conclusões a partir de suas mensagens e suas significações no meio intelectual e burocrático?

Igualmente, tal necessidade se dá quando da interpretação das diretrizes constantes nos documentos finais das conferências lideradas pelos Estados Unidos e que reuniam os dirigentes políticos e educacionais dos países latino-americanos. Quais eram as determinações do emissor da mensagem e quais os interesses implícitos nas propostas? Como se encadeavam as diretrizes traçadas e os planos de expansão do consumismo e da industrialização multinacional? Como o tecnicismo se infiltrava de maneira cirúrgica e estratégica nos itens que relacionavam os níveis de ensino e os objetivos para cada um deles e impregnavam os materiais didáticos distribuídos?

Da mesma forma, a inferência na análise de conteúdo deve considerar o receptor da mensagem. O receptor pode ser um indivíduo, um grupo restrito ou mais ampliado ou uma massa. Conforme o caso, a mensagem pode pretender agir sobre o receptor ou adaptar-se a

ele, para que sua opinião seja referendada pelo meio, como forma de manter uma fidelidade de seu receptor e garantir de alguma forma a estabilidade do círculo social ao qual ambos, muitas vezes, pertencem. É importante também compreender o leitor e como a mensagem é decodificada por este. “[...] *é necessário tomar alguns cuidados com a ideia de manipulação exercida pelos meios de comunicação*” (DIAS, 2013, p. 64).

Quem recebe? Uma pessoa, um grupo ou uma massa? No caso do presente estudo: a quem se destinam as mensagens dos pronunciamentos dos deputados na Câmara dos Deputados?; a quem se destinam as cobranças, as críticas?; a quem se destinam os documentos que embasam as Conferências Latino-Americanas e as Nacionais?; quem decodifica a mensagem e, teoricamente, coloca em prática suas determinações?

Como boa parte de nossa pesquisa baseia-se em leituras de periódicos e como estes eram utilizados pelos diferentes setores para influenciar as opiniões e dirigir a decisão dos detentores de tal prerrogativa em ambas as situações, faz-se necessário discorrer sobre os procedimentos metodológicos adotados para a utilização de tais meios como instrumentos válidos e objetivos.

Os periódicos e jornais pesquisados servem-nos não como meras fontes de consulta, mas como objetos culturais, o que faz com que eles sejam vistos como lugares de poder dos quais os campos se valem para influenciar determinados universos de leitores e apoiam-se em articulações nem sempre facilmente identificadas. Sendo assim, os editores, as editoras, o material textual e os agentes selecionados para representá-los compõem uma materialidade que extrapola a mera representação de um lugar de divulgação de ideias, notícias, opiniões ou fatos. Os meios impressos, analisados a partir de uma abrangência histórica cultural, deixam de ser fontes neutras para se tornar sujeitos históricos com capacidade não limitada à informação, mas também à formação. Essa materialidade, no entanto, ganha vida apenas por meio dos agentes igualmente históricos legitimados por seus lugares de fala. As estratégias editoriais de cada periódico ou jornal visam à delimitação de territórios de saber e posicionamento ideológico e miram a atenção e o consequente convencimento e cooptação de leitores específicos alinhados com a identidade do meio. São eles instituições representativas de campos que ali se expressam e se sentem nele e por ele também representados (DIAS, 2013).

Para Dias (2013), constitui-se com essas estratégias um campo fortalecido no qual circula o material produzido, definindo, a partir da força e representatividade dos agentes escolhidos para divulgar saberes, o modo de pensar e se posicionar do público leitor. Num

jogo de poder, os meios impressos ocupam papel aglutinador e arregimentador de forças consonantes.

A análise de um impresso não deve, todavia, segundo Dias (2013), prender-se apenas aos indicadores materiais. É necessário entender que, como sujeitos históricos, são dinâmicos e adaptáveis. A contextualização constitui-se, dessa maneira, como um moderador da pesquisa ao permitir que o meio seja visto dinamicamente e passível de transformações circunstanciais que devem ser analisadas à luz do momento e não a partir de alicerces construídos em outros espaços temporais. É importante também que se compreenda a distribuição de saberes segundo a lógica da disseminação de informações da comunicação midiática impressa. Os jornais e revistas impressos destinam-se a um público específico e normalmente constante.

Apesar de o recorte temporal de nossa pesquisa nos remeter a um tempo em que os jornais eram os principais difusores de informações e saberes e detinham, em relação às mídias televisiva – recém-inaugurada – e radiofônica, a imagem da autoridade definitiva por meio da palavra escrita – a exemplo do documento – estes eram destinados a um público específico, alfabetizado e culturalmente dotado de capacidade de assimilação. A identificação do público leitor com o pensamento do jornal era uma questão simbiótica, de modo que o conteúdo gerado pelo meio de comunicação reforçava de certa forma a opinião já compactuada entre emissor e receptor. Sendo assim, é importante que se entenda a quem se destinavam os conteúdos produzidos pelas revistas e jornais analisados.

Ao mesmo tempo, é importante considerar o poder de retransmissão do conteúdo desses receptores privilegiados com a habilidade de leitura aos demais receptores secundários aos quais aqueles tinham acesso e possibilidade de retransmitir tal conteúdo, gerando assim a propagação do processo comunicativo e ampliando o potencial da mensagem como instrumento de persuasão.

Dias (2013) alerta que jornais, por serem empresas, tornam-se aliadas de governos ou políticos, visando ao lucro por meio de acessos a verbas publicitárias e linhas de crédito facilitadas. Além deste motivo, os meios de comunicação associam-se ao meio político na forma como elaboram as notícias e como priorizam os fatos relevantes. Assim, para o autor, *“cabe ao historiador, a partir de instrumental teórico-metodológico, discutir e problematizar essa narrativa, tentar entender o que tornou esse ou aquele episódio em ‘notícia’”* (DIAS, 2013, p. 64).

O foco na grande imprensa em nossa pesquisa – guiado também pelas menções e pelos veículos nos quais os agentes se manifestavam – não descarta a importância dos meios alternativos ou representativos de entidades e categorias específicas. Os procedimentos de investigação acabaram por optar pelos periódicos aqui apresentados por serem compreendidos como meio de manifestação de campos representativos de poder que, por amplos, heterogêneos e muitas vezes amorfos, escolhem-nos como bastiões de suas posições ideológicas, políticas e sociais. A opção por tais meios é consequência da própria escolha dos agentes mais participativos nos embates característicos dos momentos históricos priorizados pelo estudo e, em termos metodológicos, da identificação destes com os meios em que eles se manifestam.

Bardin (1995) sugere que, na análise de conteúdo de uma revista, seja necessária uma leitura inicial intuitiva, aberta às ideias, reflexões, hipóteses diversas e/ou outra sistematizada, organizada, que permita observações formuláveis e hipóteses provisórias.

1.4. A triangulação como procedimento e a divisão da análise de conteúdo

Durante nossas leituras, houve uma alternância entre as possibilidades de enveredamento da pesquisa e, conseqüentemente, a modificação das hipóteses. À medida que confrontávamos os textos e discursos, revíamos as hipóteses anteriormente levantadas. Num procedimento denominado por Triviños (1987) de triangulação, promovia-se a avaliação das hipóteses anteriores com as novas possibilidades suscitadas, de forma a escolher a melhor direção a seguir na investigação e com o objetivo de manter o foco no objeto de estudo. Algumas vezes, diante da profusão de inferências, pusemo-nos a seguir determinada direção e tivemos que retroceder para não trilhar caminhos que nos conduzissem a respostas equivocadas ou irrelevantes à solução do problema prioritário.

A checagem de informações em triangulação sobre as concordâncias, coincidências e, principalmente, as controvérsias é importante para que se abra a possibilidade de outras interpretações. Manter uma atitude flexível, admitindo novas inferências, faz com que a pesquisa se sujeite a alterações pontuais para garantir sua validade.

De modo a exemplificar tal processo, no caso de Gildásio Amado buscamos, primeiramente, identificar sua atuação como personagem do meio intelectual e burocrático e compreender seu papel na estrutura social no universo do qual a educação fazia parte. A partir dos elementos produzidos, associamos sua atuação com os textos e documentos nos quais

direta ou indiretamente ele expressava suas ideias, convicções e planos para a formação dos GOTs. E, finalmente, para compreender a atuação deste agente e todas as circunstâncias envolvidas em seu longo trabalho em busca da aprovação de sua ideia, relacionando todas essas informações com o contexto geral durante o qual todo o processo transcorreu.

O mesmo processo ocorreu quando nos dedicamos a outros agentes relevantes e quando iniciamos a estruturação do campo tecnoburocrático que se estabeleceu no seio do governo militar. A cada nova variável abriam-se outras hipóteses e questões norteadoras que conduziam ao entendimento da composição e interferência deste grupo na nova organização do ensino nacional e na própria complexidade do problema da pesquisa. E, assim com todos os demais eventos, personagens relevantes, associações de agentes, fortalecimento de grupos e instituições e fatos afins.

Triviños (1987) e Bardin (1995) dividem a análise de conteúdo em três etapas; aquele as denomina de pré-análise; descrição analítica; e interpretação referencial.

Na fase de pré-análise ocorrem a organização e a sistematização das ideias iniciais, a formulação dos objetivos gerais da pesquisa, de suas hipóteses amplas e específicas e o estabelecimento do campo sobre o qual o pesquisador se debruçará. Para Triviños (1987), nessa etapa dá-se a escolha das técnicas que serão usadas para reunir informações e a determinação de quais elementos são importantes para delimitar o problema. Nela, segundo Triviños (1987) e Bardin (1995), ocorrem também a escolha dos documentos e a elaboração de indicadores que fundamentarão a interpretação final.

Bardin (1995) alerta que essa etapa da investigação deve ser aberta, não estruturada, para levar à organização a partir da exploração dos materiais. Para a autora, a leitura flutuante vai se tornando precisa em função das hipóteses que emergem e das possíveis técnicas que surgem sobre os materiais.

Durante as leituras iniciais, percebemos que essa última observação teria especial importância para o entendimento do contexto em que os GOTs se estabeleceram. É a partir das interferências recorrentes de agentes diversos do âmbito político e de alguns ligados à idealização da nova concepção para o primeiro ciclo do ensino médio que o ambiente se delineia para a instalação dos modelos ginasiais orientados para o trabalho.

Dessa forma, a escolha pelas fontes principais da pesquisa orbitou em torno dos setores que representavam, nas duas ocasiões, os principais possíveis influenciadores para a idealização e, posteriormente, para a instalação dos GOTs. Havia, primeiramente, uma

contenda entre os privatistas e os defensores da escola pública que visava influenciar os legisladores quando da tramitação da LDB de 1961. Em contrapartida, ao nos debruçarmos posteriormente sobre o Congresso Nacional, mais especificamente a Câmara dos Deputados, procurávamos verificar se existia ali, diante de uma realidade de crescente repressão à liberdade de expressão aos meios de comunicação e uma imediata exclusão de vários agentes representativos de setores que poderiam influenciar nas discussões sobre a reforma do sistema de ensino no país, um campo de resistência, apoio ou pressão por um modelo ginásial como aquele que estava sendo gestado no MEC. Ou, ainda, se existia no campo parlamentar uma sustentação para a instalação dos GOTs.

A leitura flutuante permitiu, pois, vários retrocessos cronológicos enquanto nos dedicávamos à pesquisa, tanto nas revistas *Anhembi* e *Vozes* quanto nos Diários do Congresso. Ao nos depararmos com fatos que não se justificavam completamente, com explicações que poderiam estar num momento anterior da história, precisamos buscar tais bases para a construção dos laços elucidativos e significativos. A leitura flutuante transformava-se em aprofundamento à medida que as significações eram necessárias e as novas questões norteadoras ganhavam importância no estudo.

A coleta de materiais deve ter alguma análise concomitante para que a pesquisa não fique sem orientação. Uma coleta inconsistente pode não ser suficiente para a futura análise. É normal recolher uma quantidade ampla de informações na coleta de dados para obter um entendimento amplo do assunto. Porém, o pesquisador deve obrigar-se a limitar o campo de estudo, sob o risco de obter dados difusos.

Durante a coleta de materiais é importante que questões sejam formuladas para organizar o conteúdo recolhido, porém é necessário escolher as questões mais relevantes para atingir o objetivo da pesquisa. Quais questões nascem primeiro e quais derivam dos dados que vão sendo recolhidos e das análises que vão sendo feitas? As questões nas pesquisas qualitativas devem ser mais abertas e buscar explicações para o processo e significado, não para causas e efeitos apenas (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Nessa etapa de nossa pesquisa, deparamo-nos com várias situações em que foi preciso interromper a empreitada que se iniciava com o surgimento de novas informações: como a defesa da Igreja em torno de um ensino desassociado da ciência; as movimentações dos parlamentares nos anos 1966 e 67 em torno da requisição de verbas oriundas dos empréstimos internacionais com vista a investimentos em outras áreas; as questões referentes

à educação para o lar, que denotam uma explícita manifestação discriminatória da mulher como ser histórico-social.

Foi preciso retomar o direcionamento ao objeto específico e delimitado de pesquisa, deixando de lado muito do material pesquisado que, apesar de interessante, servir a apenas a uma ampliação do tema, que ficaria impossível de ser respondido.

1.5. A leitura das revistas *Anhembi e Vozes* e dos Diários do Congresso

Conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994), a pergunta “o que eu ainda não sei” orientou as buscas seguintes. Os comentários do pesquisador durante essa fase ajudam, segundo as autoras, a traçar uma linha de pesquisa futura que esteja em consonância com o que foi feito antes e o que pode esclarecer os pontos obscuros que surgem ou permanecem.

A escolha pelos periódicos *Vozes e Anhembi* se deu em razão do idealizador dos GOTs Gildásio Amado ter mencionado em documento pesquisado que a viabilização do novo modelo ginásial só seria possível sob o respaldo legal que estava em tramitação. Foi essa inferência que nos levou a investigar quem estava por trás do debate e dos interesses em determinados caminhos da aguardada lei de diretrizes. E, foram nesses dois periódicos representativos de dois grupos antagônicos que as discussões mais acaloradas se deram naquele momento.

A pesquisa nas revistas *Anhembi e Vozes* foi toda realizada presencialmente na Hemeroteca da Biblioteca Mário de Andrade, em São Paulo (SP), e as edições correspondentes aos anos de 1957 a 1962 foram lidas a partir do sumário, aprofundando-se a leitura dos textos que mencionavam as questões referentes à educação, direta ou indiretamente. Igualmente, aprofundávamo-nos na leitura de textos que abordassem temas correlatos à análise mais ampliada que o estudo desejava abarcar, principalmente questões referentes ao desenvolvimento econômico e à associação com o capital estrangeiro por meio de convênios. A organização estrutural das próprias revistas permitia também que categorizássemos as mensagens de acordo com sua relevância ao debate e o grau de representatividade do texto.

A partir do fim da *Anhembi*, a leitura das edições de *Vozes* seguiu a mesma lógica metodológica, até o ano de 1968, quando a revista católica passou a ser censurada pelo governo militar, devido à radical mudança em sua linha editorial. Os textos críticos foram substituídos por artigos sem ligação com a educação e sem qualquer reflexão sobre

desigualdade social, pobreza, educação ou direitos humanos, como vinha sendo a tônica da revista no período anterior à censura. Foram lidos superficialmente (leitura flutuante) todos os textos disponíveis na Biblioteca Mário de Andrade de ambos os periódicos que se referiam à opinião do próprio veículo e assinado por seus editores e deles extraídos documentos que representavam, mais que os textos assinados por colaboradores, o posicionamento do próprio agrupamento por meio de uma representação institucional.

Referências a documentos outros ou fatos anteriores faziam com que a pesquisa retornasse a números anteriores dos periódicos. No caso do embate entre privatistas e progressistas na década de 1950, a cada menção à revista rival e seus agentes, procurávamos pelas referências citadas e assim chegamos ao ponto de partida da discussão que se estendeu até o fechamento da Anhembi. Da mesma forma, as menções dos deputados a Requerimentos de Informação ou votações de leis referentes à educação (especificamente ao ensino médio, ao ensino voltado para o trabalho ou descoberta de vocações ou à continuidade do primário) ou a temas pertinentes ao desenvolvimento econômico que influenciassem o estudo de nosso objeto fizeram com que trouxéssemos o ano de 1966, sob nova legislatura, ao escopo de análise.

Outro fato relevante percebido pela leitura flutuante que transcorria, apesar de já termos adentrado a etapa de análise, foi a crise universitária. A percepção investigativa nos levou a crer que este episódio, que se desenrolou por boa parte de nosso recorte temporal determinado para a leitura dos Diários do Congresso, pudesse ter influência importante nos desígnios do planejamento de uma formatação para o primeiro ciclo do ensino médio que resultou na instalação dos ginásios polivalentes. No entanto, como isso se deu? Foi a questão norteadora que encaminhou nossa pesquisa a um curso até então imprevisto.

O último período em que nos debruçamos mais enfaticamente sobre a análise dos documentos e as manifestações dos agentes – sem que deixássemos de tecer as linhas da pesquisa nos momentos intermediários – foi de 1966 a 1967. Escolhemos este período e migramos nossa análise para o campo parlamentar, pois entendemos que poderia ser no mais alto palco de decisões da República onde ocorreriam os mais acalorados e as consequentes mais importantes decisões nos dois anos que antecederam a instalação dos GOTs.

Nesse período foram pesquisadas via internet todas as edições dos anos 1966 e 1967 do Diário do Congresso, órgão oficial de divulgação das atividades parlamentares na Câmara dos Deputados. Todas as edições estão disponíveis à consulta pública no site da Câmara no formato PDF. Procuramos por meio dos Diários – como dele faremos menção durante o

presente trabalho – levantar os pronunciamentos e publicações dos deputados sobre educação ou sobre fatores que direta ou indiretamente poderiam contribuir para a análise de nosso objeto de pesquisa.

A escolha pelos Diários se deu pelo fato de ser no parlamento que se fazem representar outros setores que, com o poder de legislar, tornam-se ainda mais significativos e empoderados no embate. Era este também um campo imaginado como potencial influenciador das ações do Executivo. Foi por meio da pesquisa nos Diários que pudemos ter noção da profundidade e abrangência do problema educacional brasileiro e de sua interdependência com outras áreas relacionadas, principalmente, com o desenvolvimento econômico e com os vínculos diplomáticos com os Estados Unidos por meio dos incontáveis acordos firmados entre aquele país e inúmeros órgãos nacionais.

Enquanto nos dedicávamos à leitura dos Diários, erámos constantemente levados a outras fontes primárias, principalmente os meios de comunicação de massa. As citações dos parlamentares a jornais e revistas de grande circulação nos conduziam mais uma vez a estudar como se davam esses discursos, quem eram seus emissores, quem representavam e a quem se dirigiam as mensagens. Da mesma forma, foi necessário checar várias informações trazidas pelos congressistas que poderiam ter sua veracidade ou exatidão comprometidas pelo discurso persuasivo que, muitas vezes, tomava conta das tribunas. A dúvida e a desconfiança levavam-nos irremediavelmente a novas buscas fidedignas. É importante desconfiar da fonte, do depoente, das informações. Checar as informações contidas num texto ou depoimento é fundamental para garantir a validade do estudo.

A técnica de análise dos Diários do Congresso seguiu primeiramente a leitura integral de todas as seções. Depois de nos acostumarmos com a organização do documento de registro das sessões, passamos a utilizar o mecanismo de busca do Google Chrome. Utilizamos palavras-chave que nos dirigiam a pronunciamentos, requerimentos, projetos de lei, decretos e outras deliberações da Casa e de seus membros. Foram estas as palavras-chave utilizadas na busca, nesta ordem: educação; educacional; ensino; médio; secundário; ginásio; ginásial; escola; vocacional; orientado; GOT; MEC; USAID. Nestes dois últimos, promovemos buscas também com: G.O.T., M.E.C., MEC-, MEC/, /USAID, U.S.A.I.D. Em algumas ocasiões, dependendo dos indicativos dos resultados das buscas, procurávamos mais informações sobre indícios de que algum dos temas pudesse ter sido debatido na sessão.

Em algumas edições, quando nossa busca se mostrava irrelevante ou não apresentava resultados, procedíamos à leitura dos Sumários, seção na qual são apresentados os deputados

relacionados para ocupar a tribuna naquela sessão. Se houvesse algum tema que pudesse conter referências ao nosso objeto de pesquisa buscávamos o texto correspondente. Em algumas datas (vésperas de votação, dias posteriores a aprovações de leis ou protocolização de Requerimento de Informações etc.) em que julgávamos provável algum pronunciamento referente ao tema, também recorriamos a uma leitura nos espaços destinados ao Grande Expediente e ao Pequeno Expediente.

O cuidado essencial para que a contextualização não se restringisse a um forçado direcionamento motivado por uma necessidade de delimitação fez com que, a partir da descoberta das novas inferências e interferências ao estudo do objeto (ao mesmo tempo que buscávamos ampliar a abordagem), reduzíssemos ao máximo as fontes possíveis. Nesse momento, começamos a eliminar os textos que, apesar de abordarem a questão central do problema, escapassem por caminhos que não considerassem a educação ou migrassem para abordagens regionais ou apresentassem vieses com interesses particulares e que não servissem à contextualização mais específica. Afinal, como ressaltam Lüdke e André (2007), sem a delimitação das fontes, corre-se o risco metodológico de construir uma coleção de dados muito difusa que não consegue se constituir num arcabouço capaz de gerar considerações conclusivas.

Para Triviños (1987), as hipóteses surgem depois da formulação do problema, com o apoio de uma teoria. Elas indicam as possíveis soluções para o problema e se constituem questões norteadoras que vão auxiliar o pesquisador quanto mais precisão, clareza e objetividade tiverem. O pesquisador deve reunir as hipóteses e as questões norteadoras (o que o pesquisador deseja esclarecer) para que estas passem a servir como direcionadoras para as relações de covariância, associação, dependência e causalidade entre as variáveis.

Afinal, são as variáveis que compõem o material primário que acabará por compor as hipóteses. Na pesquisa qualitativa as variáveis são descritas e podem ser várias. Assim, cada variável deve ser descrita e compreendida conforme a classificação de Triviños (1987), em dependentes ou independentes. Tal diferenciação depende do contexto e do quanto cada uma delas se encerra em si ou gera desdobramentos para entendimentos mais aprofundados ou amplos.

Na sequência do trabalho ficam evidentes tais variáveis, que são inúmeras, e ajudam a estruturar cada questão norteadora que se encaminha para responder aos temas essenciais do problema. Como, por exemplo, a variável da mudança ideológica da Igreja em relação ao desenvolvimento e sua conseqüente desassociação das forças de poder federal; a ampliação

dos financiamentos estrangeiros a áreas diversas que compõem a complexa engrenagem do capital e o vínculo com o interesse e assessoria norte-americanos na estruturação do ensino médio.

1.6. As questões norteadoras e a escolha dos sujeitos

A visão do contexto do problema é facilitada pelo estabelecimento das questões norteadoras. Com elas, o pesquisador consegue contextualizar o problema num universo mais amplo e objetivo aos interesses da pesquisa, propiciando a possibilidade de um trabalho que possa buscar utilidade, viabilidade, originalidade e conceder a devida importância do problema como justificativa da investigação.

As questões norteadoras principais de nossa pesquisa foram surgindo à medida que os materiais se apresentavam com significação e as variáveis eram compreendidas como significantes. Quando Gildásio Amado justifica a morosidade para a implantação dos Ginásios Modernos, ainda na década de 1950, a questão norteadora se estabeleceu para a Lei de Diretrizes e Bases, que ofereceria fundamentos legais para sua instalação. As mensagens dos principais agentes influenciadores dos termos em que a lei era debatida no Congresso Nacional estabelecia as mudanças cruciais aos interesses dos grupos que se mobilizavam.

Da mesma forma, quando da análise dos acordos entre Brasil e Estados Unidos, as questões norteadoras desaguaram na planificação bilateral para a reestruturação do ensino médio em meio a um direcionamento anterior aos outros níveis de ensino e também na investigação da possível influência do grupo político representado pelos deputados federais em meio a uma contínua exigência por medidas governamentais para solução da crise do ensino nacional nos anos 1966 e 1967.

Na opinião de Triviños (1987), a ausência de hipóteses rígidas a priori na análise qualitativa permite que se reformule hipóteses à medida que a pesquisa é realizada, à luz dos novos resultados. Para o autor, as informações são colhidas e interpretadas, e essa reformulação exige nova busca de dados.

Para Bardin (1995), a formulação das hipóteses ou das questões da pesquisa pode se valer de procedimentos exploratórios (baseado em métodos sistemáticos, dedutivos) ou fechados (baseado na indução, observação e experimentação de hipóteses). No caso de nosso trabalho, cremos que ambas as possibilidades foram exploradas e resultaram nas inferências, tanto as intermediárias quanto as finais.

Para compreender como cada uma dessas circunstâncias ganhava vida e se inter-relacionava com as demais que iam sendo trazidas à luz da investigação, fazia-se necessária a inclusão nesta trama de sujeitos históricos que começavam a despontar nos achados da investigação.

Por essa razão, é natural que a importância e relevância de cada personagem e seu protagonismo tivessem oscilado durante a pesquisa. Assim, é sempre possível numa pesquisa com tais características que a determinação dos sujeitos mais capacitados, os agentes, sofra modificações, sendo preciso encontrar outros ou conceder mais importância a este ou àquele à medida que são citados por outras fontes e ganham representatividade explícita ou implícita. Para Triviños (1987), as ideias de um sujeito, depois de analisadas e interpretadas, podem recomendar novos sujeitos.

Ocorreram oscilações na escolha dos sujeitos durante a coleta de materiais que precisaram prontamente ser reavaliadas, pois estes deixavam de aparecer com a frequência que se esperava. É o caso de Lauro de Oliveira Lima, que tem uma representatividade regional num determinado momento, aparece como agente representativo dos círculos católicos quando do embate em torno da LDB de 1961, assume cargo de relevância no governo federal num momento, todavia, em que pouco evolui a ideia dos GOTs, perdendo importância nos anos subsequentes em que eles se instalam.

É necessário observar os sujeitos na perspectiva do contexto social em que eles se inserem. É aí que eles colocam significado em suas manifestações. Inseridos no contexto social, é possível analisar o conteúdo de seus discursos e a essência de seus comportamentos do ponto de vista social e do status social que adquirem e dos segmentos que eles representam. É por meio dessa expressão representante de uma coletividade que eles se fazem ouvidos e interpretados (TRIVIÑOS, 1987).

A análise de Anhembi e Vozes tem também uma importância considerável na determinação dos grupos que se formaram em torno de um mesmo ideal e que também se consolidariam como protagonistas das discussões e estabelecimento de poder nos períodos seguintes. A mesma inferência ocorreu quando da leitura dos textos em que determinados autores se mantinham frequente e sistematicamente participantes e em destaque, sendo referenciados por seus pares.

Em todo o trajeto de nossa pesquisa deparamos com importantes agentes que conduziram o protagonismo de atuação e, com sua autoridade, comandaram os setores que

representavam nos espaços de batalha. Foram eles igualmente atacados pelos sujeitos dos setores contrários, o que ressalta não só a importância destes no embate como também os fundamentos de muitos pontos-chave das discussões ao longo do recorte histórico. É possível notar que os próprios representados muitas vezes orbitam em torno desses personagens, e não o contrário. Por isso, ao longo do trabalho fazemos referências constantes a eles.

Para Triviños (1987), a escolha do sujeito ideal é baseada em alguns fatores como antiguidade e envolvimento com o problema, além do conhecimento sobre as circunstâncias envolvidas. Essas características ficam claras à medida que os discursos de pares e deles próprios aparecem com mais relevância e destaque na banca de discussões, nas participações em eventos importantes específicos e em documentos prioritários ao entendimento do objeto de estudo.

A escolha de alguns sujeitos foi determinada num momento inicial da investigação e a confirmação da representatividade destes era dada a cada nova descoberta das manifestações subsequentes. É verdade que, no campo político, os agentes mais relevantes se dissociavam um pouco daqueles encontrados no período relativo aos anos 1950, mas as ideias e opiniões que constavam nos materiais colhidos anteriormente mantinham-se, muitas vezes, nos pronunciamentos pesquisados anos depois, denotando uma continuidade e uma similaridade que concediam ao problema uma homogeneidade cronológica relativa. Ainda assim, é interessante notar na linha de frente dos embates a presença constante dos grupos que esses agentes representavam, e que os convocam de tempos em tempos dada sua respeitabilidade e autoridade.

Assim, de certo modo, as características principais dos discursos mantinham-se independentemente dos sujeitos emissores, o que caracteriza a pesquisa e aponta, diante da diversificação daqueles, o fundamento da mensagem como condutora das reivindicações sobre um ensino voltado à vocação que atravessa uma década de debates. Essa alternância de sujeitos é validada pela coesão da mensagem e pela similaridade da fundamentação das reivindicações.

A exploração da bibliografia disponível ajudou substancialmente na coleta de dados. A descoberta de outros aspectos paralelos ao tema central pôde desencadear o esclarecimento de alguns pontos a partir da leitura de livros que forneceram uma base teórica mais consistente. Em relação às principais referências bibliográficas, como já observamos, três agentes do campo intelectual são fundamentais ao entendimento dos GOTs, pois foram

atuantes nos principais debates relacionados ao assunto: Jayme Abreu, Anísio Teixeira e Gildásio Amado.

Gildásio Amado foi o primeiro sujeito a ser inserido contextualmente no tema. A ele é creditada a autoria do modelo dos Ginásios Modernos em todas as referências pesquisadas. Da mesma forma, é unânime o crédito a Amado da insistência em manter a ideia dos Ginásios Orientados para o Trabalho durante os anos seguintes, até a implantação em 1968. Anísio Teixeira é inserido como personagem central pelas funções que assume em órgãos-chave para a execução de um modelo voltado à vocação, à defesa do ensino público e da renovação do ensino médio e a iniciativas implantadas na Bahia e no Distrito Federal que encerravam ideias congruentes com as que viriam a ser implantadas nos GOTs, ainda que com um viés de utilidade social da educação discordante com a ideia original e essencial dos GOTs. Jayme Abreu, por fim, revela-se nas abordagens realizadas como contumaz frequentador de publicações de alcance nacional e participação em eventos continentais como agente representante da intelectualidade nas discussões que envolvem educação, reestruturação do ensino médio e a ligação da educação com o desenvolvimento econômico do país.

Os dois últimos são contumazes colaboradores dos meios de divulgação do pensamento intelectual progressista, enquanto Amado, mais reservado, preferia as publicações oficiais para se manifestar. São estes três autores que indicam os fundamentos sobre os quais se estabeleceriam os GOTs, debatendo o ensino secundário e a estrutura educacional brasileira que envolvia o primário e o ginásio e sua pretendida articulação.

O artigo de 45 páginas publicado na RBEP² intitulado “A Educação Secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais”, de Jayme Abreu (2005), foi uma das principais fontes para compreender o papel e o pensamento deste educador. Enquanto “Ginásio Moderno”, de Amado (1964), publicado também na RBPE, juntamente com um documento do MEC/DES/EPDM de título “Ginásio Orientado para o Trabalho (Ginásio Polivalente): subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente” foi também referência do que viria a ser o produto final da idealização e possibilitou a relação com os textos anteriores referentes ao modelo gestado.

De Anísio Teixeira, dois textos tiveram importância maior na construção de nossa análise a respeito deste personagem e de seus processos e produtos como sujeito: “A escola

² Este artigo republicado na edição de número 212 da RBPE em 2005 foi publicado originalmente no volume 23, número 58, páginas 26-104 de abril/junho de 1955.

brasileira e a estabilidade social” (TEIXEIRA, 1957) e “Plano de construções escolares de Brasília” (TEIXEIRA, 1961).

1.7. As fontes principais e a análise do conteúdo

Para a análise dos anos 1950 e o entendimento do primeiro acordo entre Brasil e Estados Unidos recorremos ao livro “PABAE (1956-1964) – A americanização do ensino elementar no Brasil?”, de Edil Vasconcellos de Paiva e Léa Pinheiro (2002), que promoveram pormenorizada investigação histórica crítica. Também do período, o texto assinado por Fernando de Azevedo e outros em 1959 conhecido como “Mais uma vez convocados – Manifesto ao povo e ao governo” (AZEVEDO et. al., 1959), numa convocação de personagens de 25 anos atrás que se mobilizaram pela renovação da educação agora emprenhados na defesa da escola pública, foi de suma importância.

No período dos anos imediatamente anteriores à instalação dos GOTs, um dos principais agentes do campo político, o deputado Márcio Moreira Alves, com o livro “Beabá dos MEC/USAID” (MOREIRA ALVES, 1968), trouxe elementos capitais para o entrelaçamento das relações entre os campos tecnoburocrático e empresarial e como o primeiro se fortaleceu no jogo de poder, com os acordos com o governo norte-americano, a ponto de bancar a instalação dos GOTs.

Enquanto nos dedicávamos aos Diários do Congresso, precisamos recorrer a obras que nos esclarecessem o papel de algumas instituições que se fortaleciam no período subsequente ao golpe civil-militar. A busca por teses e dissertações permeou nosso caminho durante todo o caminho, mas acentuou-se na contextualização dos GOTs sob o regime militar.

Procedemos a uma busca na internet por teses e dissertações que desenvolvessem temas referentes aos Ginásios Orientados para o Trabalho, para poder identificar as linhas de pesquisa, as diferentes abordagens e a metodologia utilizada pelos autores que eventualmente tivessem já se dedicado a eles. Com dez descritores diferentes, promovemos uma busca, escolhendo entre palavras-chave, assunto e título. São eles: GOT, GOTs, ginásios orientados, ginásio orientado, ginásios pluricurriculares, ginásio pluricurricular, ginásios polivalentes, ginásio polivalente, ginásios modernos, ginásios modernos.

Os sites de bases de dados e depósitos de teses e dissertações utilizados foram: Dedalus, SBU/Unicamp/Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp, UNESP, BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Repositório PUCSP e Google

(incluindo, além dos termos mencionados, a palavra dissertação ou tese – em duas buscas isoladas).

Dentre os artigos selecionados, um de Celso Carvalho, “O simpósio ‘A educação que nos convém’: o Ipes e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960” (CARVALHO, 2007) foi de especial importância. Nele pudemos encontrar um fio condutor para o entendimento da organização das classes produtoras de uma forma muito mais sistematizada na infiltração no âmbito político e técnico-burocrático. Otávio Luiz Machado, com o artigo “O relatório do general Meira Mattos em 1968: a educação superior e repressão ao movimento estudantil no Brasil” (MACHADO, 2006) e o relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto nº 62.937/68 produzido pelo MEC contribuíram para começar a destrinchar o laço que se desenhava entre a crise universitária e o apressado encaminhamento dos GOTs e da futura reforma do sistema de ensino que viria a acontecer com a Lei nº 5.692/71.

Clarice Nunes, com seus livros e artigos, foi importante com a análise do ensino secundário e também com a escola como reprodutora da estrutura social ao longo do tempo e no período pesquisado. José Oliveira Arapiraca contribuiu com sua obra “A USAID e a Educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano” (ARAPIRACA, 1982). Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes, autores do livro “O golpe na educação” (CUNHA e GÓES, 2002), e o artigo do primeiro, “Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura” (CUNHA, 2014) ajudaram no entendimento de dois momentos distintos da pesquisa. José Willington Germano, com “Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)” (GERMANO, 2005), auxiliou no entendimento dos acordos MEC/USAID e da educação no período militar.

Em todas essas referências há a vinculação do novo modelo ginasial ao desenvolvimento e à política de alinhamento com os Estados Unidos, o que nos serviu como direcionador para a investigação das interferências dos grupos e agentes sobre o destino dos GOTs ao longo do recorte temporal estabelecido.

Uma obra utilizada como referência em nossa dissertação também nos serviu para identificar as relações entre a questão da terminalidade e da tendência voltada à vocação (ou ao trabalho) nos novos ginásios que se instalavam: entre os Cadernos publicados pelo Núcleo Experimental da Lapa sobre as experiências com os ginásios pluricurriculares, o capítulo sobre Artes industriais, de Odécio Campos (CAMPOS, 1971), professor responsável pela

disciplina, traz o retrato do tecnicismo aplicado à educação para as práticas voltadas aos trabalhos manuais.

O clima de ufanismo que dominou os defensores dos GOTs tão logo eles foram instalados fica claro nas publicações de dois livros que nos serviram para traçar considerações sobre a real finalidade e significação dos novos ginásios. Foram eles “G.O.T.: Uma Nova Concepção de Ensino Médio” (LIMA e CRUZ, 1970), de Maria Helena de Albuquerque Lima e Solange Barandier Nogueira da Cruz, professoras de uma das novas unidades, e “O ginásio único pluricurricular em São Paulo”, de Paulo Nathanael Pereira de Souza, (SOUZA, 1968) presidente do Conselho Técnico Administrativo (CTA) do Centro de Treinamento de Professores dos Ginásios Pluricurriculares ou Polivalentes (CTPGIP) e membro do Conselho Estadual de Educação.

Outras fontes documentais serviram para fundamentar nossa análise e completar a expansão das inter-relações entre as áreas. Porém, foi a organização tecnoburocrática do governo que fechou nosso espectro analítico. Por meio das leis, relatórios, pareceres e decretos estabelecidos no período pesquisado pudemos esclarecer algumas das incógnitas que precisavam ser devidamente decifradas e relacionadas com os demais levantamentos.

Os documentos e legislações pertinentes foram consultadas em todos os detalhes necessários à contextualização dos discursos proferidos e textos publicados. Recorremos para tal finalidade às Constituições Federais de 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967, além do Decreto-Lei nº 4.244/42 (a Lei Orgânica do Ensino Secundário), Decreto-Lei nº 5.452/43, (que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho), a Lei nº 1.821/53 (que dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores), o Decreto nº 34.638/53 (que institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES), a Lei nº 3.552/59 (que dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do MEC), o Decreto nº 47.038/59 (que aprova o Regulamento do Ensino Industrial), a Lei nº 4.024/61 (que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Decreto nº 62.937/68 (que dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências), a Lei nº 5.540/68 (que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências), além das leis estaduais como o Decreto Lei nº 6.052/61 (que dispõe sobre o sistema paulista de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas).

Alguns documentos foram analisados à luz da época a que se referiam e não necessariamente ao ano de suas publicações. Foi o caso, por exemplo, dos livros de Maria Helena de Albuquerque Lima e Solange Barandier Nogueira da Cruz (LIMA e CRUZ, 1970) e de Paulo Nathanael Pereira de Souza (SOUZA, 1968) sobre as experiências preliminares dos GOTs. Publicados após o nosso recorte temporal, teciam a estrutura e as expectativas do novo modelo recém-inaugurado e foram importantes no entendimento da proposta em termos estruturais e ideológicos. Como também o texto de Jayme Abreu sobre o ensino médio redigido em 1958, republicado em 2005, e que contribuiu substancialmente com dados estatísticos e análises do próprio Abreu sobre a situação crítica deste nível de ensino – ponto-chave de nosso estudo – no período em que eram idealizados os GOTs.

Depois da pré-análise, a segunda etapa da análise de conteúdo proposta por Triviños (1987) é a descrição analítica. Nela deve ocorrer o estudo aprofundado do material. Com a categorização estabelecida, esta passa a ser uma facilitadora da análise. Orientado pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos, o pesquisador avança na síntese coincidente e divergente de ideias. Bardin (1995) alerta que nesta etapa não se pode concentrar-se no conteúdo latente dos documentos, mas atentar ao conteúdo manifesto destes.

Na pesquisa qualitativa, nem sempre é possível diferenciar de maneira clara as etapas de pré-análise e análise, pois a própria coleta de dados ou materiais se dá indistintamente no decorrer da pesquisa e estes precisam ser associados aos já levantados, confrontados e quase sempre analisados à luz do referencial teórico. Por isso, na opinião de Bogdan e Biklen (1994), a análise começa enquanto se dá a coleta de dados. A reflexão sobre aquilo que se vai descobrindo é parte de todo trabalho qualitativo e um quadro de referência teórica sólida ajuda na análise concomitante ao recolhimento dos dados. É muito importante ter presente na análise de conteúdo o contexto histórico das expressões, conceitos etc.

Bardin (1995) considera que, se as operações realizadas na pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise passa a ser um momento em que o pesquisador apenas administra sistematicamente as decisões tomadas, constituindo-se de uma fase em que se opera a codificação e a organização dos materiais em função das regras anteriormente estabelecidas.

As etapas de descrição analítica (TRIVIÑOS, 1987) ou exploração do material (BARDIN, 1995) também praticamente se fundem com a de pré-análise na investigação. Os constantes retornos a partir de novas descobertas obrigam a reinterpretções dos dados

anteriormente colhidos e a busca por reentendimentos que consolidem as relações necessárias à construção da interpretação.

Para Triviños (1987), a coleta e a análise dos dados não são uma única etapa e se retroalimentam constantemente. Para o autor, a pesquisa qualitativa usa materiais, não dados, pois dados estão muito ligados à quantificação. Por isso, a dinâmica da pesquisa se baseia na alimentação constante das informações colhidas a cada leitura e a cada releitura desses materiais.

Isso aconteceu na presente pesquisa, que não apresentou uma divisão muito clara dessas duas etapas – a pré-análise e a análise –, pois a investigação se deu de maneira escalonada, em função das variáveis e das consequentes questões norteadoras que surgiam durante as imersões nos textos. Com a profusão de encadeamentos circunstanciais e contextuais que nasciam do cruzamento de dados inferidos dos materiais recolhidos, era necessário que a interpretação ocorresse dentro de um procedimento fechado naquela nova inferência, para que as informações não se perdessem como fios soltos numa trama muito mais complexa que a princípio supúnhamos poder existir.

Neste trabalho, deparamo-nos com termos como homem, trabalho, desenvolvimento, crescimento, ensino, vocação etc. que serão devidamente explicados quando os abordarmos no decorrer no texto. Apesar dessas observações caberem teoricamente neste capítulo, optamos por mantê-las no decorrer do texto como forma de abalizar e coordenar a associação dos fatores e contextualizações que se ordenam explicativamente. Todavia, é importante ressaltar que sem o entendimento contextualizado de tais definições, muitas vezes, a validade da análise se perde.

O investigador deve preocupar-se, durante o processo, em identificar as forças responsáveis por seu desenrolar. Para Triviños (1987), a indução na análise dos dados proporciona a explicação do fenômeno social. Por meio de um processo dialético indutivo-dedutivo, o fenômeno social é compreendido em sua totalidade. Segundo o autor, parte-se de baixo para cima – a partir de seu entendimento fundamental, buscando a justificativa de sua existência na prática social.

A leitura dos Diários do Congresso, principalmente, obrigou-nos a retomar constantemente fontes primárias que referendassem as citações dos deputados. Estatísticas, pesquisas, referências a leis e pronunciamentos de outros agentes exigiram a verificação da veracidade e até mesmo da existência de determinadas referências – que nem sempre foram

encontradas. Igualmente ocorreu quando das novas leituras dos documentos que referendavam a formação do núcleo tecnoburocrata que viria a consolidar a estrutura administrativa do governo federal em seus órgãos normativos e deliberativos.

1.9. A interpretação dos dados e a categorização

A última etapa, a de interpretação referencial (TRIVIÑOS, 1987) ou tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 1995) foi se delineando durante as etapas anteriores, não com poucos sobressaltos tampouco sem surpreendentes possibilidades de relação. Ainda que as inferências tivessem ocorrido de maneira sistemática ao longo do trabalho e as interpretações se sucedessem de maneira a construir o enredo histórico dos GOTs, houve um momento em que foi necessário juntar as peças recolhidas e organizar uma narrativa coerente e coordenada.

Outros procedimentos sugeridos por Lüdke e André (2007) e seguidos na etapa de interpretação foram a formulação de questões analíticas como forma de ajudar a sistematizar a coleta e o aprofundamento da revisão da literatura, voltando às fontes para ver como elas respondiam aos novos questionamentos, ajudando assim nos novos direcionamentos.

Para Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (2007), à medida que os dados são reunidos eles podem ser separados de forma a compor uma categoria, o que ajudará na análise, no cruzamento de dados, na interpretação e na proposição de novas explicações e interpretações. Depois, deve-se verificar se o conteúdo separado a cada código corresponde a um volume considerável para que ele seja aceito como uma categoria. Os subcódigos dividem os códigos principais em categorias menores e autoexplicativas.

Para Lüdke e André (2007), a categorização brota dentro do arcabouço teórico da pesquisa, mas vai se alterando com o desenrolar da pesquisa à medida que surgem novos pontos de interesse e convergência. Ela se dá pela coincidência de temas e assuntos nas pesquisas às diferentes fontes. As coincidências são a base para o início do processo. O pesquisador deve constantemente avaliar a categorização feita e se as categorias refletem os propósitos da pesquisa. Para isso, deve-se verificar homogeneidade, inclusividade e coerência por meio do que as autoras chamam de processo convergente. Ocorre também um julgamento das categorias quanto à abrangência e delimitação, quando o pesquisador questiona se há mais documentos a analisar e se é suficiente a quantidade de informações.

Por esses motivos, incluímos a categorização neste espaço do presente capítulo. Afinal, apesar de a categorização ir-se estruturando ao longo das etapas de pré-análise e análise, ela foi finalizada e entendida como definitiva apenas após a interpretação dos materiais e a organização de todas as inferências em torno das categorias previamente estabelecidas.

Nessa etapa consolidou-se também a organização do texto e a definição dos capítulos de nosso trabalho, seguindo a categorização escolhida. Com base na coleta de informações e na codificação que apontava para três momentos distintos da história dos GOTs, nossa categorização buscou agrupar os materiais colhidos nos três depósitos a seguir:

1. a idealização de Gildásio Amado dos Ginásios Modernos no final dos anos 1950;
2. a formulação em meio a um ambiente político-social conturbado no início dos 1960; e
3. a instalação planejada e efetiva durante o regime militar.

Foi uma organização fundamentada na razão cronológica, o que facilitou sobremaneira a separação por categorias. Para facilitar a organização do trabalho e o entendimento dos fatos e fatores interferentes em cada um desses momentos, optamos por subdividir o item 3, referente à implantação dos GOTs, da seguinte maneira:

- a) o cenário favorável à implantação sob o regime militar;
- b) o contexto educacional e político às vésperas de sua instalação;
- c) as condições sob as quais eles se instalam e a curta existência dos GOTs.

Dessa forma, as três categorias citadas anteriormente compõem a base para a estruturação dos cinco capítulos desta tese.

CAPÍTULO 2

A IDEALIZAÇÃO DOS GOTS SOB A EFERVESCÊNCIA DOS ANOS 1950

Depois de derrotar Joaquim Távora, Juscelino Kubitschek assume a presidência em 1956 com planos arrojados que acarretariam ao final de seu mandato uma inflação em crescimento. Duas medidas marcaram o mandato: a prometida construção da nova capital federal, que se efetivou em 21 de abril de 1960; e o Plano de Metas, sob o slogan “50 anos em 5”, que desencadeou um processo explosivo de corrida desenvolvimentista que viria a transformar a produção de bens no país e influenciaria diretamente nas discussões acerca do modelo ideal educacional para o novo Brasil que surgia.

Casalecchi (2002) lembra que o início da década de 1950 foi especialmente caracterizada por uma grave crise econômica no País que envolve: alta da inflação, déficit das reservas cambiais e da balança comercial, elevação dos gastos públicos e dificuldade para aumentar a arrecadação interna e conseguir mais financiamentos externos. Com a posse de JK e a divulgação do Plano de Metas, abre-se a possibilidade de maior investimento estrangeiro, estagnado desde então pela crise financeira e pela baixa atratividade aos investidores estrangeiros da época de Getúlio Vargas.

No mandato de Juscelino Kubitschek, entre 1956 e 1961, a política industrial dá uma guinada para a internacionalização, diferente da política nacionalista de autossuficiência promovida por Vargas. O Plano de Metas de JK, também conhecido como Plano Nacional de Desenvolvimento, elenca audaciosos objetivos desenvolvimentistas e de curto e médio prazos que só poderiam ser alcançados com recursos financeiros extras que não existiam no País. A entrada de empresas multinacionais e o aceno a empréstimos dos Estados Unidos e do Banco Mundial (sob a garantia dos Estados Unidos – EUA) trazem na bagagem convênios que se voltam a várias áreas. Com JK, o capital estrangeiro, mais do que sustentar o crescimento econômico e a modernização do setor industrial e agrícola, cria uma relação de dependência no país que se enraizará no déficit da balança comercial, na dívida externa e na interferência norte-americana em vários setores, entre eles a educação.

Fausto (1999) explica que em Vargas os investimentos estrangeiros eram aceitos com muitas restrições, inclusive com limitações inibidoras de remessa de lucro ao exterior, enquanto o governo JK abriu as portas ao capital estrangeiro com a concessão de inúmeras facilidades. Uma delas, a transferência sem ônus de equipamentos para o Brasil, fez com que as multinacionais incrementassem suas filiais no Brasil e potencializassem as áreas consideradas prioritárias pelo governo – indústria automobilística, transportes aéreo e ferroviário, setor energético e produção de aço. Segundo Fausto (1999), “*sob esse aspecto, o governo JK renunciou os rumos da política econômica realizada, em outro contexto, pelos governos militares após 1964*” (FAUSTO, 1999, p. 427).

O crescimento econômico nos primeiros anos do novo governo foi surpreendente. Fausto (1999) apresenta alguns dos resultados: de 1955 a 1961, crescimento de 80% no valor da produção nacional – descontada a inflação, o setor de material de transporte alcança o índice de 600%; de 1957 a 1961, o Produto Interno Bruto (PIB) cresce à taxa de 7% ao ano, três vezes maior que (considerando toda a década de 1950) a média da América Latina. No entanto, a educação brasileira parece não ter acompanhado esse crescimento.

2.1. A educação em JK

De início, a educação não foi sequer representada no Conselho de Desenvolvimento criado em 1º de fevereiro de 1956, primeiro dia de governo. Os ministros de Estado que compunham o conselho só receberam a companhia do responsável pela Educação em 1958. No prolapado Plano de Metas do governo JK, a educação é mencionada em apenas um dentre os 31 itens fundamentais para o desenvolvimento econômico nacional.

Para Cardoso (1978), a educação no período JK buscava satisfazer prioritariamente as necessidades e reivindicações da industrialização. O autor enxerga sua inclusão entre as metas como um fator que proporciona crescimento econômico ao dotar o indivíduo de aptidão para aumentar a produtividade da indústria. É possível identificar aqui o germe da educação voltada ao desenvolvimento das aptidões e ao aproveitamento do capital humano em prol do crescimento do país e da produção. Nas palavras de Cardoso (1978),

A escola deve preparar cada um, de acordo com seu talento, para ser capaz de desempenhar as tarefas que lhe incumbem no desenvolvimento. Há uma qualificação que é básica para esta finalidade e que perpassa todos os níveis escolares: a técnica. (CARDOSO, 1978, p. 178-179)

Paiva e Paixão (2002) citam um discurso do ministro da educação Clóvis Salgado em 1956 que expõe essa função utilitária predominante no governo JK. Para o ministro, a educação deveria visar à formação de operários e técnicos. O curso primário (com complementação da formação no próprio trabalho) seria suficiente para fornecer 75% da necessidade de mão de obra às indústrias; outros 20% da força de trabalho seriam formados em níveis de prosseguimento ao ensino primário (até mesmo em intervalos do serviço); e apenas 6% viriam de cursos superiores. Está claro o direcionamento do interesse para a formação voltada ao chamado chão de fábrica, o que conseqüentemente geraria um sistema de ensino centrado em atender à demanda de um plano econômico que tinha pressa.

Kuenzer e Machado (1984) relacionam a educação do período desenvolvimentista do mandato de JK com a guinada tecnicista definitiva do ensino. Ao concluir que a baixa qualificação da mão de obra prejudicava o desenvolvimento industrial, duas medidas tornaram-se prioritárias na idealização da educação e na definição de suas novas diretrizes: era necessário seguir um modelo administrativo no campo educacional já em voga na indústria e estender aos centros mais desenvolvidos a possibilidade de treinar os cidadãos para capacitá-los a ingressar devidamente habilitados no mercado de trabalho fabril. Para Meksenas (2014), um dos objetivos do tecnicismo é *“a rápida profissionalização da mão de obra a partir do treinamento do aluno”* (MEKSENAS, 2014, p. 54).

Em relação às acomodações dos princípios administrativos à educação, Kuenzer e Machado (1984) entendem que a tecnologização da educação nasceu da racionalização dos processos empresariais transferidos para a gestão escolar e também para as salas de aula. Para os autores, primeiramente é a Teoria Geral de Administração que delinearía as primeiras transferências dos métodos administrativos para as escolas e para a administração governamental da educação. No entanto, é a Teoria Geral dos Sistemas que orienta a tecnização definitiva do ensino brasileiro que tem início neste período e viria a se estabelecer sob o comando militar na década de 1960.

Anísio Teixeira escreve em 1957 um artigo intitulado *“A escola brasileira e a estabilidade social”* em que expõe a situação educacional brasileira e a relaciona com a estabilidade econômico-social. Além da apresentação de estatísticas escolares, o autor expõe seus princípios em relação à educação – ainda que nos próximos anos venha a contemporizar algumas ideias – e reforça o entendimento do ensino a serviço imediato do mercado de trabalho.

No início, Teixeira (1957) apresenta dados sobre as matrículas do ensino primário, em que havia o acolhimento de cerca de 65% das crianças entre 7 e 11 anos (4.921.986 diante de 7.595.000 escolarizáveis). Porém, com uma distribuição que expunha a crítica situação imposta pela desistência e pela reprovação. Se no primeiro ano havia 2.664.121 matriculados, este número caía para 1.075.792 no segundo, 735.116 no terceiro e 466.957 no quarto e quinto anos. Cita ainda Teixeira que no Distrito Federal o índice de reprovação chegava a 50%.

Já nos dados do primeiro ciclo do ensino médio (correspondente posteriormente ao ginásio e, atualmente, ao Fundamental 2) é possível aferir que dos 230.000 alunos do primeiro ano, apenas 95.000 atingiam o quarto ano. Destes, 88.000 matriculavam-se no primeiro ano do segundo ciclo (ginásio, alguns anos depois, e ensino médio, hoje em dia) e 42.000 concluíam o curso. Cerca de 20.000 aventuravam-se no vestibular para as universidades.

Teixeira (1957) aponta que a equivalência dos cursos profissionais com o secundário gerou nova distribuição de alunos entre eles. O secundário continuava sendo o preferido (537.000 no primeiro ciclo e 82.000, no segundo), enquanto os cursos profissionalizantes contavam com 92.000 no ginásio e 110.000 no colegial.

Depois, Teixeira (1957) passa a analisar a condição de reprodutibilidade da ordem social por meio da educação. O extrato a seguir, ainda que longo, é esclarecedor:

Seja o ensino primário, seja o médio, seja o superior, destinam-se, primordialmente, à transmissão de certo nível de cultura indispensável à vida das diferentes camadas sociais e, deste modo, a mantê-las estáveis e eficientes. Por outro lado, porém, como o regime de classes, em uma democracia, é um regime aberto, com livre passagem de uma classe a outra, a escola facilita que os mais capazes de cada classe passem à classe seguinte. É esta, porém, por mais importante que seja, uma função suplementar da escola e não a sua função fundamental. Se for desviada deste mais importante objetivo, a escola deixará de exercer a sua função primordial, que é a de ser a grande estabilizadora social, para se fazer até uma das causas de instabilidade social.

Poderá parecer isto algo de reacionário. Na realidade não o é. A educação escolar é uma necessidade em nosso tipo de civilização, porque não há nível de vida em que dela não precisemos para fazer bem o que, de qualquer modo, teremos sempre de fazer. Deste modo, a sua função é **primeiro** a de nos permitir viver eficientemente em nosso nível de vida e somente em segundo lugar, a de nos permitir atingir um novo nível, se a nossa capacidade assim o permitir. Se toda educação escolar visar sempre à promoção social, a escola se tornará, de certo modo, repito, um instrumento de desordem social, empobrecendo, por um lado, os níveis mais modestos de vida e, por outro lado, perturbando excessivamente os níveis mais altos, levando-lhes elementos que, talvez, não estejam devidamente aptos para o novo tipo de vida que a escola acabou por lhes facilitar.

[...] os países subdesenvolvidos são os que mais rapidamente se deixam perder pela miragem da educação como exclusivo processo de promoção social. E este será, sem dúvida, o mais grave defeito de todo o nosso sistema escolar. Fazendo-se, como se vem fazendo, um simples sistema seletivo, a escola, ajudada pelo caráter democrático de nossa população, está se constituindo num processo de desorganização da vida nacional, deixando nas atividades fundamentais da sociedade somente os que não se podem educar e levando todos os que logrem qualquer êxito em seus cursos, mais formais do que eficientes, a condições de vida em que não vão ser mais produtivos, mas apenas conduzir existências mais amenas, senão parasitárias. (TEIXEIRA, 1957, p. 13-15)

Teixeira (1957) admite ainda que o afunilamento entre o ensino primário e médio é de certa forma estratégico para o governo, pois uma expansão indiscriminada não seria suportada pela estrutura do ensino nacional nem pelos cofres públicos. Calcula o autor que a elevação em 100% no número de matrículas nos dois últimos anos do ginásio elevaria o gasto público em cerca de 1,16 bilhão de cruzeiros³, ou seja, 5,2 mil cruzeiros por aluno.

No entanto, defende o autor que se dê primeiramente “[...] *educação adequada às classes populares, a fim de lhes aumentar a produtividade e com ela o seu nível de vida*” (TEIXEIRA, 1957, p. 28), para que somente depois seja financiada a educação das classes média e alta. Para Teixeira (1957), não sacrificar a educação popular “*assegura a estabilidade social, no estágio de consciência popular em que vamos ingressando*” (ibid., p. 28).

2.2. O ensino secundário na década de 1950

Em termos de legislação, a lei que prevalece em relação às outras e determina muitas das novas ações referentes ao ensino secundário é a Lei Orgânica de 1942. Em complementação, é a Lei de Equivalência que vem deixar clara a relação entre os diferentes cursos do ensino médio.

A Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, conhecida como Lei de Equivalência, estabelece uma distinção entre os concluintes do curso ginasial secundário e dos básicos profissionalizantes (ensino comercial, industrial ou agrícola, além do normal regional). Para Amado (1964), a Lei reforça a imputação de inferioridade aos cursos profissionais em relação ao secundário, concedendo ao aluno que cursa o secundário a possibilidade de inscrever-se no vestibular, enquanto o egresso de cursos profissionais deveria passar por adaptações. O autor refere-se ao parágrafo único do artigo 2º da Lei, que determina que os egressos desses cursos

³ De acordo com o Orçamento da União para 1958, pouco mais de 9,420 bilhões de cruzeiros estavam destinados para a educação (Lei nº 3.327, de 3 de dezembro de 1957).

devem ser submetidos a exames de disciplinas do currículo secundário que não constavam na grade dos cursos profissionalizantes.

Gildásio Amado, idealizador dos GOTs, retorna a essa lei para justificar a ideia dos cursos voltados para a orientação ao trabalho numa escola única, com acesso indiscriminado e universal e que incluiria no currículo disciplinas voltadas à preparação do futuro trabalhador, mas sem o cunho depreciativo do ensino especificamente profissionalizante. A discriminação em relação aos cursos profissionalizantes torna inviáveis os planos de um encaminhamento mais volumoso de alunos a essa modalidade. Em contrapartida, o acesso maciço aos cursos secundários não produz alunos capazes de serem absorvidos pelo emergente mercado de trabalho.

Segundo dados das Secretarias Estaduais de Ensino Médio apresentados por Nunes (2000) em relação a números absolutos de matrículas, podemos traçar alguns paralelos de análise e porcentagens que mostram o aumento da procura pelo ensino médio, mas principalmente do curso secundário, em relação aos demais. São dados comparativos de três levantamentos realizados em 1945, 1950 e 1960.

Em 1945, houve 330.988 matrículas em todo o ensino ginásial; em 1950 houve 538.346 alunos matriculados; e em 1960, 1.312.815. Em termos percentuais, de 1945 para 1950 houve um acréscimo de 62,65% na procura por vagas; e em 1960, em relação a 15 anos atrás, foram 296,64% de aumento na procura por vagas ginásiais (143,86% em relação a 1950).

Quanto à procura relativa aos cursos, nos três períodos levantados há uma manutenção relativa da procura entre eles, com predominância sempre do secundário sobre os profissionalizantes, sendo aquele o curso preferido por 71,81% dos alunos do ginásio em 1945, 71,19% em 1950 e 75,52% em 1960. Ou seja, mesmo em meio ao *boom* do desenvolvimento, a opção pelo ensino secundário tradicional permaneceu elevado e chegou até a crescer 4,33 pontos percentuais em relação aos demais cursos.

Em contrapartida, o ensino industrial apesar de apresentar números absolutos maiores – passa de 16.531 alunos em 1945 para 19.436 em 1950 e 26.850 em 1960, cresce sempre menos que a média do ingresso total no ginásio e diminui sua participação, tendo sido o preferido por 4,99% dos alunos em 1945, 3,61% em 1950 e apenas 2,05% em 1960.

Interessante também é o comportamento do ensino agrícola, o que mais cresce em termos percentuais no que tange ao número de matrículas (659 em 1945, 2.099 em 1950 e

6.850 em 1960), mas o de menor procura, atrás ainda do industrial. Em 1945, o ginásio agrícola abrigava 0,2% dos alunos de todo o primeiro ciclo, em 1950 chegava a 0,39% e compunha 0,52% do alunado em 1960. Este comportamento de aumento das vagas deve-se também à criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 9 de maio de 1952 pelo Ministério da Educação e Saúde.

A RBEP reeditou em 2005 o discurso proferido por Jayme Abreu⁴ em 1955 por ocasião do Seminário Interamericano de Educação Secundário, em Santiago (Chile)⁵. Nele, Abreu (2005) discorre sobre a situação legal e funcional da escola secundária no Brasil no período e apresenta possíveis soluções para os problemas.

Abreu (2005) apresenta dados do Serviço de Estatística do MEC nos quais é possível verificar que em 1954 estão matriculados no ensino secundário 535.775 alunos, sendo 459.489 no ciclo ginásial e 76.286 no colegial. Interessante reparar nos números relativos a cada uma das sete séries do ensino médio: 168.009 na primeira série; 127.297 na segunda; 93.980, na terceira; e 70.203 na quarta do primeiro ciclo; na primeira série do segundo ciclo, há 35.559 matriculados, na segunda, 22.612; e na terceira, 18.115.

Uma análise proporcional entre todas as séries escancara o afunilamento motivado pelo fenômeno da evasão. Há uma redução gradativa do número de alunos matriculados desde a primeira série do ginásio até a terceira do colégio. Em relação ao número de ingressantes no primeiro ano do ensino médio, apenas 75,77% destes se matriculam na série seguinte e, gradativamente, o número de alunos vai caindo a cada série: 55,94% na terceira, 41,79% na quarta, 21,16% na primeira do segundo ciclo ginásial, 13,46% na segunda e apenas 10,78% daqueles ingressantes no primeiro ciclo matriculam-se na terceira série para finalizar o ensino médio. Ou seja, há uma redução de 89,22% do número de matrículas da primeira série do primeiro ciclo para a terceira do segundo ciclo.

A evasão é debatida por Abreu (2005), que credita tal fenômeno a uma questão social e cultural. Para o autor, os alunos que evadem após o ginásio o fazem para ingressar no mercado de trabalho e isso representa “*o desajuste funcional dessa escola em relação à realidade social*” (ABREU, 2005, p. 51). O autor complementa que os alunos que

⁴ Jayme Abreu nasceu em Salvador (BA) em 16 de fevereiro de 1909 e faleceu no Rio de Janeiro (RJ) em 23 de fevereiro de 1973. Formado em Medicina, foi Inspetor Federal da Educação e Saúde para o Ensino Secundário, assessor de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação da Bahia, assumiu em 1949, a convite de Teixeira, a Superintendência do Ensino Médio. Passou pelo INEP em cargos ligados ao desenvolvimento de pesquisas relacionados ao Ensino Médio no Brasil e na América Latina (FÁVERO e BRITTO, 1999).

⁵ Publicado originalmente na edição nº 58 de abril/junho de 1955 da RBEP.

prosseguem os estudos, quando chegam ao segundo ciclo concentram-se nos cursos de formação profissional, em especial o comercial, que concede o diploma de técnico em contabilidade. Alerta ainda que a preferência pela escola secundária fundada na ideia da educação como meio de ascensão social está ancorada no passado e numa análise equivocada de consequência. Para Abreu (2005, p. 51), o sucesso advindo da trajetória escolar, pessoal e profissional via escola secundária “decorria de condições de fortuna pessoal e não de diplomas possuídos”, e que tal ideia vinha sendo desmistificada pelas classes populares, que percebem que a estrutura social não se modifica. Lembrando que o nível secundário está subordinado à Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, critica que o ensino nacional vem cumprindo muito mais com a função de “*desenvolver e orientar aptidões do que a de preparação para estudos superiores [...] sendo uma crescente agência distributiva da adolescência brasileira*” (ibid., p. 40).

As estatísticas sobre o número de escolas e a distribuição regional também são relevantes. Abreu (2005) informa que em 1954, das 1.771 instituições de nível médio, 435 eram públicas (com 26,8% dos alunos) e 1.336, particulares. Em 1960, segundo Nunes (2000), a divisão entre escolas da rede privada e pública é da ordem de 73,3% em favor daquelas. Para Nunes (2000), essa desproporção fez com que o governo federal perdesse “*o pulso para disciplinar esse crescimento, fixando seu controle em níveis apenas formais*” (NUNES, 2000, p.46).

Num dos itens de seu pronunciamento, Abreu (2005) não poupa críticas à qualidade dos estabelecimentos particulares no período:

[...] grande parte desses estabelecimentos funciona como pequenas empresas organizadas com fins de lucro. A esse objetivo lucrativo ajusta-se toda uma política de funcionamento da escola em precários padrões, o que explica seu mau rendimento. Esta situação começa a motivar preocupações das autoridades controladoras do ensino secundário do Ministério da Educação, e uma orientação de resolver ou atenuar as inconveniências dessa expansão, com subestima da qualidade, passou a se manifestar. (ABREU, 2005, p. 47)

Diante dessa constatação, Abreu (2005) afirma que o governo federal se movimenta no sentido de expandir a rede secundária por meio de suplementação da rede pública ou de auxílios às iniciativas privadas sob a forma de bolsas de estudo e incentivos à formação docente e à melhor remuneração destes, além da possibilidade de estimular a instituição de fundações que possam congrega recursos públicos e privados.

Entre as três possibilidades, o autor julga a segunda mais conveniente diante da escassez de recursos financeiros para ampliar a rede pública. Abreu (2005) apresenta dados de

trabalho da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para justificar sua colocação: enquanto um aluno do ensino secundário custa aos cofres públicos 1.978,00 cruzeiros quando frequenta uma escola particular, o gasto de um aluno de escola pública sobe para 4.937,00 cruzeiros. No entanto, volta à crítica à qualidade do ensino privado, alegando que a estrutura desses estabelecimentos é precária e a remuneração aos professores baixíssima, além de não atender à necessidade de um aluno que ingressa nos cursos profissionais não contemplados pela iniciativa privada e não entram na conta apresentada anteriormente.

Aprofundando-se nos cálculos do estudo da CAPES, Abreu (2005) também questiona o real dispêndio financeiro por parte da rede privada, alegando que, além de oferecerem quase exclusivamente os cursos secundário, normal e comercial (os de preferência das classes privilegiadas), deixando de lado a oferta dos cursos industrial e agrícola por absoluta falta de interesse e também pela onerosidade que encerram, contribuem com apenas 37,49% do montante geral investido na escola secundária, cabendo aos cofres públicos arcar com os 62,51% restantes. Com base no ano de 1951, o estudo mostra que os gastos públicos somaram 1.280.349.000 de cruzeiros, enquanto coube à iniciativa privada 767.800.000 de cruzeiros.

Na sequência, Abreu (2005) apresenta um levantamento comparativo entre as matrículas no ensino médio, a população brasileira em idade escolar neste nível (entre 14 e 19 anos) e a oferta de emprego nas diferentes áreas. Os dados são parte do estudo “O ensino, o trabalho, a população e a renda – evolução em decênio”, realizado pela CAPES em 1954, e abordam também outros ramos de ensino médio.

Nesse levantamento é possível constatar que em 1950 havia 490.687 alunos de nível médio matriculados e mais 987.162 diplomados neste nível de ensino, contra 4.697.243 vagas de trabalho no comércio, indústria, transportes, administração pública e atividades sociais. Afora os cerca de 2 milhões que não seriam absorvidos pelo mercado de trabalho, as vagas seriam preenchidas por mais de 3,2 milhões de trabalhadores absolutamente sem escolaridade média. Ademais, a população jovem totalizava 6.676.236 pessoas. Ou seja, havia um total disparate em relação à oferta de mão de obra qualificada ou a ser qualificada em nível médio e à procura dos diferentes setores produtivos e de serviços. Além do fato de uma parcela muito além do razoável manter-se fora da escola.

Abreu (2005) aponta ainda para a desigual distribuição dos ginásios pelo território nacional, em concentração maior nos municípios urbanos e nos estados das regiões sul e

sudeste. Dados de 1953 colhidos pelo INEP mostram que em 1.253 municípios não havia escolas que oferecessem o ensino secundário. A região sudeste abrigava em 1957, segundo Nunes (2000), 60% do alunado ginasiano do ensino secundário e 56,4% do total de escolas do país. Os dados de 1957 apresentados pela autora mostram ainda que 14% dos alunos matriculados no primário chegavam ao ginásio e apenas 1% ingressava na universidade. Nunes (2000) acredita que a região sudeste era mais beneficiada que as demais regiões em termos de suplementação de ginásios em função do crescente aumento da população urbana gerado pela migração da população rural e de outras regiões do país.

Ao criticar a elite dominante brasileira, classificando-a de alienada e subordinada à política externa e resistente às aspirações dos mais pobres, Abreu (2005) explica a relação deste posicionamento com a escola secundária brasileira e a resistência a mudanças nesse nível de ensino. Segundo o autor,

[...] como julgamos que a escola não é uma instituição autóctone e sim uma resultante de amplo paralelogramo de forças que é a estrutura social da qual emerge e à qual deve servir, cremos que no estudo dessa estrutura social é que se há de buscar as razões do comportamento da escola, o qual não “acontece” por pura coincidência nem por motivos intrínsecos apenas. (ABREU, 2005, p. 54)

Apesar da concordância em relação ao entendimento cultural da escola como promoção social ser utópica, é interessante notar que Jayme Abreu e Anísio Teixeira, apesar de fazerem parte de um mesmo campo intelectual progressista, discordam em pontos elementares na maneira de entender a educação dentro do processo de desenvolvimento econômico, como a função de contribuir para o bem-estar do indivíduo dentro de sua realidade socioeconômica, para Teixeira, ou a de não atender aos anseios de manutenção de uma estratificação por parte de uma elite com poder. Ainda com tais divergências, ambos se alinhariam em defesa da escola pública e de métodos renovados nos anos vindouros, apesar de tomarem caminhos diferentes com a ascensão dos militares ao poder.

As diferenças e contradições fundamentais entre o curso secundário e os profissionais no primeiro ciclo do ensino médio, apesar de não serem tão abordadas nos embates em torno da LDB, ocupam importante protagonismo no final da década de 1950, quando é aprovada a reforma do ensino industrial. Para Abreu (2005), há também ainda séria resistência das alas conservadoras em aceitar o trabalho manual como componente curricular num modelo que pode aviltar o cunho intelectual vigente.

Conforme o Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, que aprova o regulamento do curso industrial, o primeiro ciclo do ensino médio dessa modalidade deveria abranger o ensino da aprendizagem industrial e o que se denominou de industrial básico. No artigo 7º, em seu parágrafo 1º, consta que “*Nos cursos de aprendizagem e no curso básico esses ensinamentos serão transmitidos de forma elementar e assistemática, tendo por objetivo criar no educando atitude favorável à aceitação dos princípios racionais do trabalho*” (BRASIL, 1959).

O decreto determina, no Art. 14 do Capítulo III, que o curso de aprendizagem industrial, que pode ter duração de pelo menos 20 meses, ofereça disciplinas de cultura geral e que elas sejam “*ministradas com objetividade e [incluam] conhecimentos relacionados com prática de oficina e com as necessidades decorrentes da vida social*” (BRASIL, 1959).

Já o curso industrial básico deve ser desenvolvido em quatro séries e tem os seguintes objetivos estabelecidos e orientações curriculares:

- a) ampliar fundamentos de cultura;
- b) explorar aptidões e desenvolver capacidades;
- c) orientar, com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores;
- d) proporcionar conhecimento e iniciação em atividades produtivas, revelando, objetivamente, o papel da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo.

Art. 16. O currículo das diferentes séries do curso industrial básico compreenderá matérias de cultura geral, práticas de oficinas e práticas educativas.

Art. 17. A prática de oficina será orientada de modo a permitir a iniciação em vários grupos de atividades industriais típicas, sem a preocupação de formar o artífice.

Parágrafo único. A prática de oficinas terá caráter predominantemente metódico, abrangendo trabalhos de real utilidade, executados segundo técnicas racionais. (BRASIL, 1959)

Como é possível notar, a tentativa é aproximá-lo do ensino secundário em termos de currículo, objetivos e generalização de disciplinas. Todavia, não é essa a percepção da população, que continua discriminando-os e mantendo o índice de procura por eles baixíssimo em relação ao curso secundário. De 1950 a 1960, o curso industrial foi o que menos evoluiu em número de matrículas em relação aos demais cursos de nível médio. Diante de um aumento de 218% na procura geral, o industrial cresceu apenas 113%.

Gildásio Amado (1964), apesar de elogiar a reforma do ensino industrial de 1959 e afirmar que ele se tornou um curso de formação geral que amplia os conhecimentos culturais, explora as aptidões do aluno e orienta-o na escolha das oportunidades trabalhistas ou na

sequência dos estudos, admite em certo trecho do texto: “*são palavras da lei*” (AMADO, 1964, p. 26). Apesar disso, vale a pena notar o quanto a lei procura se aproximar do que viria também a ser incluído na proposta dos próprios Ginásios Orientados para o Trabalho.

Mesmo assim, Amado (1964) mostra-se otimista com a reforma e considera que aquele fora o primeiro passo para a unificação, já que as diferenças entre ambos passavam a quase inexistir. O autor justifica assim a proposta pela comissão formada para regulamentar os ginásios industriais em fevereiro de 1961 de incluir os cursos industriais nas próprias escolas secundárias, vendo nisso uma vantagem pedagógica de aproximação dos cursos e também econômica ao governo.

Amado (1964) reclama que a proposta não foi efetivada, perdendo-se assim a oportunidade de implantar o que ele denomina então, na oportunidade, de ginásio moderno. Amado afirmaria que a aprovação da LDB em 1961 é que permitiria que a idealização dos Ginásios Modernos poderia ser colocada em prática, pois antes não havia panorama legal favorável à sua instalação.

No número 118 da Anhembi, de setembro de 1960, num trecho extraído de uma entrevista do então candidato à Presidência da República Jânio da Silva Quadros a *O Estado de S. Paulo*, há uma indicação direta da opinião janista sobre o desenvolvimento econômico e os cursos de ensino técnico e indiretamente sobre nosso objeto de estudo:

Gostaria, por fim, de ver nesse decreto dado maior ênfase ao ensino vocacional, ao ensino técnico, à formação de mão-de-obra especializada. Um País que se jacta de seu parque industrial nascente, não cuida da mão-de-obra. Muito há de louvar nas iniciativas do SESI, SENAI e SENAC, mas a ação do Estado é quase desprezível, insignificante por assim dizer. Por este caminho, já temos dito, terminaremos por exportar divisas através de royalties e lucros e importando técnicos e operários. (ANHEMBI, 1960a, p. 105)

Fundado em 1875 com o nome de *Província de S. Paulo*, o jornal *O Estado de S. Paulo*⁶ tornou-se importante órgão da imprensa paulista, com abrangência e respeito em âmbito nacional. Tradicionalmente conhecido como veículo participante dos debates sobre educação ao longo do tempo e com posicionamentos claros sobre os temas apresentados, *O Estado de S. Paulo* atuou no debate sobre a elaboração da LDB de 1961 como defensor da escola pública.

⁶ Por sua relação com o diretor e alguns dos principais colaboradores da revista Anhembi e por sua participação como depositário das ideias de intelectuais relacionados à educação nacional, ao contrário dos outros jornais citados em nosso trabalho, optamos por descrevê-lo e identificá-lo não como nota de rodapé, mas no corpo do texto.

A participação do jornal nos períodos pesquisados tem especial importância pelo espaço dedicado aos textos contundentes referentes à educação em seus espaços editoriais mais nobres – primeira ou segunda páginas –, em boa parte das vezes escalando seus principais representantes para assiná-los.

Alguns dos nomes mais reconhecidos de *O Estado* fizeram parte da revista Anhembi e ampliaram o alcance de suas vozes, principalmente durante a tramitação da LDB. Além do editor Paulo Duarte, Fernando Azevedo, Almeida Júnior, Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho, entre outros, são agentes constantemente convocados tanto pelo jornal quanto pela revista para defender a escola pública, laica e universal.

Apoiando o golpe de 1964, mantém-se relativamente alheio aos acontecimentos durante os primeiros anos do regime militar. *O Estado* reposiciona-se em 1967 diante das denúncias de torturas promovidas pelas polícias especiais e com a censura aos meios de comunicação. Diante da instituição do Ato Institucional nº 5 (AI-5), publica editorial em repúdio ao ato e tem seus dois periódicos – *O Estado de S. Paulo* e o *Jornal da Tarde* – impedidos de circular. Quando voltam às bancas, ambos sofrem com a censura prévia e publicam receitas culinárias, poemas e espaços em branco no lugar dos textos proibidos.

O público leitor de *O Estado* é parte da elite intelectual paulista, ligada ao liberalismo econômico, mas ainda presa a alguns princípios conservadores associados principalmente à estrutura social e à submissão das massas a um comando instruído e dotado de maiores capacidades intelectuais.

O Decreto nº 50.423, de 8 de abril de 1961, estabelece que as empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhem mais de cem pessoas, sejam obrigadas a manter para os trabalhadores e suas proles ensino primário gratuito, oferecendo a possibilidade de ou manter uma escola própria em suas dependências ou custear escolas públicas ou conceder bolsas de estudo em estabelecimentos particulares. Era dada também a possibilidade de associação entre empresas para que a oferta fosse validada. Esse decreto na verdade apenas reforça artigo constitucional que já determinava tal responsabilidade.

O Programa de Saúde e Educação do governo Jânio Quadros, analisado na edição 130 de setembro de 1961 da Anhembi, previa como pontos principais relativos à educação, entre outros: o aprimoramento do ensino, com especial atenção à orientação vocacional “*para a perfeita formação intelectual do estudante*” (ANHEMBI, 1961, p. 119); e a reorientação e

difusão do ensino técnico, com o objetivo de suprir a necessidade de mão-de-obra da indústria, comércio e agricultura, em cooperação com entidades privadas.

Nessa mesma edição, a Anhembi faz uma reflexão sobre o aproveitamento da mão-de-obra pela indústria com base no predomínio do aproveitamento de trabalhadores sem escolaridade contra os que apresentam alguma escolaridade (51,7% contra 48,3%, respectivamente, com base no Censo de 1950). Essa constatação desencadeia, para os editores da revista, que assinam o texto, uma série de conclusões fundamentais à relação nível de estudo *versus* oportunidade de trabalho *versus* crescimento econômico, como por exemplo: o operário que realiza trabalhos menos complexos não se enquadra em trabalhos de maior nível de complexidade; a absorção de trabalhadores para funções mais exigentes necessita uma preparação que inclui a escola num nível que excede o primário; as qualificações subsequentes requerem uma revolução na sistematização e na organização curricular do ensino médio; o progresso e o crescimento econômico do país só se dará se um contingente de trabalhadores mais bem preparados ocupar funções de crescente complexidade e tornar o complexo industrial nacional mais evoluído.

Para a Anhembi, a solução está numa reordenação de todo o sistema educacional brasileiro, de modo a fornecer em todos os seus níveis trabalhadores preparados para as exigências diversas da nova indústria. No entanto, a revista não se mostra otimista em relação a essa possibilidade:

[...] podemos concluir que as possibilidades de melhoria da força de trabalho no Brasil pelo treinamento pela escolaridade, são ainda pequenas. Poucas são as oportunidades em virtude da falta de estímulo, de condições econômicas e sociais e, talvez, também, devido a um vício no sistema educacional brasileiro. (ANHEMBI, 1961a, p. 121)

Em janeiro de 1962, *Vozes*⁷ utiliza 14 páginas dessa edição para enaltecer o Ensino Industrial. Em artigo sem assinatura, intitulado “A Tradição Histórica da Aprendizagem Industrial”, a revista traça um histórico desse modelo de ensino e apresenta as principais leis que o protegem e o defendem. Mais que isso, *Vozes* sai novamente em defesa da iniciativa privada e ratifica seu posicionamento em relação ao Estado, exigindo-o como mero regulador, fiscalizador e financiador dos estabelecimentos de ensino particulares e dentro das empresas

⁷ Fundada em 1907 e inicialmente com periodicidade bimensal (passa a ser mensal em janeiro de 1957) e distribuição nacional, a *Vozes* possuía uma organização editorial semelhante à Anhembi, dispondo de uma primeira seção de artigos e ensaios, outra em que fatos ou opiniões eram tratados em tópicos mais breves e menos aprofundados denominada Ideias e Fatos, e uma última com sugestão de títulos de livros, onde também eram apresentadas algumas resenhas com comentários. Subintitulava-se como Revista Católica de Cultura e apresentava-se como destinada ao “intelectual católico”. Em janeiro de 1957, em seu exemplar número 1 do ano 51, a revista reduz seu nome para *Vozes*. Em 2003 a revista deixa de ser publicada por motivos financeiros.

obrigadas a manter uma escola sob orientação pedagógica do MEC, conforme determinação do Decreto nº 50.423.

A Revista Vozes de Petrópolis foi a principal mídia da Igreja Católica durante o período a que este estudo teve como delimitação temporal. O embate entre os defensores da escola pública e os privatistas teve nela o principal canal de expressão dos pensadores católicos e, por consequência, da união entre estes e os proprietários de instituições escolares – entre os quais também se incluíam, e em número considerável, os próprios membros da Igreja.

O público-alvo de Vozes não era diretamente o campo intelectual conservador. É necessário entender que a missão da revista Vozes era chegar ao imenso contingente de fiéis que formavam mais de 90% da população nacional. Admitia-se que o peso da opinião pública ainda influenciável pela Igreja seria fundamental para pressionar o campo legislativo durante a tramitação da LDB do final dos anos 1950 até 1961. Sendo assim, o principal objetivo da revista, com seus discursos duros, diretos e ideológicos, era fomentar a comunidade clerical de ferramentas de convencimento do séquito que compareceria às missas e abastecer de saberes o corpo de professores dos estabelecimentos confessionais que teria sob controle o alunado. Ou se estava com Deus ou com o Diabo poderia muito bem ser entendido como uma das bandeiras de luta da Vozes.

Chama a atenção no número 108, de novembro de 1959, da Anhembi um anúncio do curso do SESI (Serviço Social da Indústria) de Formação Doméstica para Industriárias. Voltado para noivas, mães e esposas, o curso visava à “*elevação cultural e social*” (ANHEMBI, 1959b, s.p.) dessas mulheres. Atendendo a mulheres casadas ou jovens de 9 a 16 anos, são oferecidas disciplinas como Higiene e Educação da Saúde, Corte e Costura, Economia Doméstica, Relações Humanas e Preparação para o Casamento, Artes Domésticas e Arte Culinária, com o objetivo de proporcionar o

[...] mais perfeito e racional desempenho de suas tarefas femininas no lar, como filha, esposa e mãe. [...] com verdadeiros conhecimentos que lhe tornam a vida mais agradável, proveitosa e econômica. (ANHEMBI, 1959b, s.p.)

Tal trecho é de alta relevância para o entendimento do contexto sociocultural do período e também para interligarmos as propostas curriculares dos GOTs adaptada a um contexto nacional conservador. Se a escola na qual se baseou o GOT visava à integração dos cursos profissionalizantes, sem a ideia de terminalidade, mas sim de descoberta da vocação e

a educação doméstica fazia parte de sua grade curricular, não se deve ignorar que a estigmatização do papel feminino ainda como elemento “do lar” estivesse tão enraizado no imaginário popular e, portanto, implícito na tendência vocacional de uma parcela que se dedicaria aos afazeres do lar e, para tal, seria a escola também a responsável por esse encaminhamento.

Um dos problemas estruturais mais relevantes era a deficitária formação de docentes. Sem professores em número suficiente nem capacitação para se enquadrar aos novos modelos pretendidos de ensino, não havia como promover novas investidas na reformulação educacional pretendida.

Na opinião de Abreu (2005), “*o ponto mais fraco da escola secundária brasileira [estava] no seu professorado*” (ABREU, 2005, p. 70), afirmando que quase a totalidade do magistério nesse nível de ensino não tem formação apropriada e foi selecionada junto a atividades diversas e não ligadas à formação específica – diplomados em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Cita o autor a realização de concursos para preenchimento de vagas no estado de São Paulo: 704 candidatos concorreram a 576 vagas e apenas 249 foram aprovados, sendo que dentre os reprovados havia muitos professores atuantes.

Alegando que não havia no Brasil pesquisa confiável em relação ao número de professores e sua qualificação, Abreu (2005) usa números de 1951 do estado do Rio de Janeiro. Naquele ano havia 1.377 professores, entre os quais apenas 112 com formação na faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A maioria deles era de normalistas, seguidos por bacharéis em Direito, enquanto 12% possuíam apenas o curso ginásial. Além da falta de pessoal docente – as vagas eram ocupadas, em sua maioria, por profissionais liberais, padres e normalistas –, a inauguração de novas unidades escolares secundárias não atendia às exigências mínimas de equipamentos e instalações necessárias para seu funcionamento.

Lembra Abreu (2005) que a carência de professores no ensino secundário em escolas particulares era suprida – ou procurava ser – por meio de licenças concedidas aos interessados, sem que, para isso, fosse exigido qualquer diploma ou fossem estes submetidos a qualquer avaliação, bastando que a DES lhes concedesse a licença para o exercício do magistério. Após a vinculação da formação com as faculdades de Filosofia – eram 32 em funcionamento no Brasil em 1953 –, a DES passou a submeter os candidatos a exames de suficiência, concedendo o direito a lecionar até quatro matérias. Todavia, o exame de suficiência não era condição para o professor assumir o magistério, podendo submeter-se a ele depois de estar atuando, às vezes, por anos. No ensino público havia a exigência de concursos.

A partir da publicação da Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, assinada por Café Filho, os exames de proficiência deixavam de ser realizados pelas faculdades de Filosofia e passavam a ter a chancela da DES do MEC. A realização de cursos e a ampliação dos exames fez com que o número de professores habilitados aumentasse consideravelmente nos anos seguintes.

Segundo Abreu (2005, p. 77), das 30 faculdades de Filosofia em território nacional, apenas cinco se localizavam fora das 13 capitais contempladas com a presença de ao menos uma delas. Apenas sete estados possuíam mais de uma escola em seu território. Mesmo assim, eram elas as preferidas no ensino superior, com 2.032 alunos formando-se em 1952 (19% do total de formandos no ano).

2.3. Os financiamentos estrangeiros garantindo o desenvolvimento e a educação

O aporte financeiro e a ingerência dos Estados Unidos sobre várias áreas começaram a crescer quando recrudescer a instalação da iniciativa privada estrangeira, aproveitando-se de vários benefícios fiscais e legais. A possibilidade de envio de ganhos sem qualquer cobrança foi apenas uma das benesses que fizeram com que uma elite industrial internacional se juntasse a outra já devidamente estabelecida entre brasileiros que monopolizavam as produções agrícolas, pecuárias e, em menor volume de produção e ocupação, fabris. Eram essas elites nacionais que dominavam os principais setores de poder, alternando-se no poder público a cada ciclo pactualmente compartilhado até a assunção de Getúlio Vargas.

A chegada de expertise e dinheiro do exterior beneficiava o crescimento da indústria nacional e aumentava conseqüentemente o poder de competitividade internacional do empresariado brasileiro. Assim, o vislumbamento do próprio crescimento impediu qualquer resistência do único setor que poderia exercer uma oposição à entrada do capital estrangeiro no país. No médio e no longo prazo, a indústria e a agropecuária nacionais lucrariam consideravelmente com os propósitos implícitos nos acenos do capital norte-americano, que na época controlava a reconstrução de um mundo pós-guerra e a expansão do capitalismo por meio de incrementos tecnológico e técnico.

Planos trienais, quadrienais e até decenais faziam parte da dinâmica sistemática do binômio investimento-resultado. A fiscalização da destinação dos empréstimos e dos conseqüentes resultados esperados era realizada por agências e organismos norte-americanos que enviavam representantes que ou montavam residência no país ou aqui permaneciam por

períodos determinados. O cumprimento das metas e a destinação apropriada das verbas condicionava os aportes financeiros e até mesmo a manutenção dos contratos. Por meio de relatórios periódicos, as agências eram comunicadas dos procedimentos e dos trâmites burocráticos das verbas e das realizações.

Um dos pontos mais controversos das atuações dos emissários estrangeiros era a assessoria prestada ao planejamento e execução das ações. Com a premissa da cessão do conhecimento técnico, a interferência norte-americana extrapolava o mero acompanhamento do processo para determinar os rumos do planejamento. Ademais, denunciava-se o interesse escuso de espionagem por parte dos estrangeiros, que tinham acesso a documentos e dados do país anteriormente restrito a órgãos nacionais, além do envio de pesquisas detalhadas sobre as riquezas naturais a órgãos federais dos Estados Unidos.

Implícito no interesse norte-americano de concessão de empréstimos e oferecimento de expertise na condução dos planejamentos estava o interesse por aumentar o contingente de consumidores fora dos Estados Unidos para uma produção que se intensificaria por meio do aumento da renda da população latino-americana. No entanto, a equação precisava se completar: para produzir mais, é necessário mais conhecimento; para adquirir conhecimento, é necessário frequentar a escola – de preferência durante o mínimo tempo necessário para servir às imediatas necessidades técnicas de operacionalização de máquinas e serviços associados à nova era tecnológica – e, por fim, sair da indigência e poder transformar-se em virtual consumidor.

Temos nesse período o início da participação das revistas *Anhembi* e *Vozes* nos debates nacionais. A diplomacia norte-americana de aproximação e auxílio financeiro aos países subdesenvolvidos é aceita pelos editores da *Anhembi* do ponto de vista exclusivo de suporte ao desenvolvimento. No entanto, há uma resistência muito clara à ingerência estrangeira no planejamento dos setores agraciados com as verbas. A revista manifesta-se partidária do crescimento, admite que sem a ajuda financeira externa não seria possível a construção de um plano sólido desenvolvimentista, mas vê com ceticismo as tendências diplomáticas que flexibilizam as relações e abrem espaço não apenas para uma subordinação aos interesses dos credores, mas também para o favorecimento à iniciativa privada, o que enfraqueceria o Estado.

Na edição 94, de setembro de 1958, numa espécie de editorial que antecede a própria numeração das páginas da revista – muito provavelmente escrito pelo editor Paulo Duarte –, a

Anhembi⁸ lança-se a favor do investimento capitalista estrangeiro. As riquezas naturais e a abundante mão de obra do país não são, segundo os editores, plenamente utilizadas. E, para que isso possa ser revertido, prestam reverência ao capital estrangeiro que começa a entrar no Brasil com a finalidade de colocá-lo entre as grandes nações numa “*época em que o jacobismo exaltado de facções de esquerda e o nacionalismo sincero, mas errôneo de brasileiros mal orientados, se contrapõem aos interesses econômicos do país*” (ANHEMBI, 1958, s.p.).

A Anhembi se intitulava nas contracapas de suas edições como “*produto de esforço heroico e desinteressado a favor da obra vital de elevar-se o nível da cultura brasileira*” (ANHEMBI, 1958, s.p.). Era uma revista em brochura e formato de livro que resumia os fatos e os expunha com textos de fundo essencialmente opinativos. A um breve editorial e uma seção de artigos de cunho científico, literário ou filosófico ocupado por autoridades no assunto, seguiam-se seções denominadas “Jornal de 30 dias”, “Ciência de 30 dias”, “Livros de 30 dias”, “Artes de 30 dias” com conteúdo claramente voltado a uma elite social, já que a parte cultural trazia partituras musicais e lançamentos da discografia erudita, entre outros indicadores. Cada um desses setores é dividido, como os próprios redatores chamam, em notas, ou seja, títulos nacionais ou internacionais sobre os quais discorrem. Dentre essas notas, uma se manteve sempre com espaço garantido: “Calendário do agricultor, do horticultor e do floricultor”.

Os editoriais da revista eram elaborados pelo próprio Duarte, o que fazia com que a Anhembi fosse a reverberação da voz de seu criador e ecoasse a mentalidade construída por sua passagem pelo jornal paulista, com a consonância de seus pares. Consequentemente, a publicação dos textos dos colaboradores só se dava com a aprovação do corpo editorial. Para compreender, portanto, a relação dos textos editoriais com as ideias de Duarte, recorreremos à análise de Carvalho (2006, s.p.):

A preocupação de Paulo Duarte manifestada em Anhembi com a questão educacional guardava fina sintonia com o seu diagnóstico da situação cultural do que ele denominava de “massa”. Entendendo-a como “analfabeta”, “despreparada” e “desorientada”, a massa ficava à mercê de manipulações eleitorais do qual a eleição de políticos populistas era um exemplo. (Catani, 1992, p. 152)

⁸ A Revista Anhembi foi criada por Paulo Duarte em dezembro de 1950 como um apêndice do jornal *O Estado de S. Paulo*, tendo em suas fileiras intelectuais muitos dos colaboradores do jornal e alinhados com sua posição política. O próprio Paulo Duarte, diretor da revista até seu fechamento em 1962, teve toda sua história profissional vivida na redação do jornal paulistano. Nos anos 1910 Duarte começa como suplente de revisor, é promovido a repórter e chega a redator-chefe, cargo que ocuparia até 1950, quando deixa o jornal após mais de 30 anos. Duarte acumulou também, enquanto diretor da Anhembi, a presidência da Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública. (CARVALHO, 2006).

[...] longe de compreender o populismo como uma forma legítima de participação popular no processo político, Paulo Duarte via esse fenômeno social como um sintoma da falta de “esclarecimento das massas”, o que a levava a seguir ‘falsos líderes”, fatores que só a educação do povo poderia corrigir, e para isso a necessidade da escola pública de tradição republicana. (CARVALHO, 2006, s.p.)

Antes disso, a política norte-americana de financiamento na América Latina já havia sido questionada na edição 87 da revista *Anhembi*, de fevereiro de 1958. Citando editoriais do *The New York Times* e do *New York Herald Tribune* e uma proposta do presidente peruano Manuel Prado, levanta-se a questão sobre os investimentos do governo dos Estados Unidos priorizarem as iniciativas privadas e não as organizações estatais, o que conduziria os governos da região a iniciar tratativas com países europeus e, até mesmo com a União Soviética, o que exigiria, neste caso, imediatas ações norte-americanas para reverter tal tendência.

Após a aprovação da LDB de 1961, a *Anhembi*, já próxima de seu último número, praticamente deixa de discutir os problemas mais abrangentes da educação nacional, limitando-se a tecer comentários sobre casos isolados de mandos e desmandos em instituições específicas, manifestação de estudantes universitários ou problemas de menor importância ou regionais. Em novembro de 1962, o número 144 traz editorial intitulado “Morte da ANHEMBI”, no qual justifica a interrupção da publicação como decorrente principalmente da dificuldade em mantê-la diante da grave crise econômica que havia um ano e meio desafiavam os editores a mantê-la em circulação.

O posicionamento da *Anhembi* tinha como público-alvo os setores intelectuais da elite paulista liberal que se posicionavam contra o conservadorismo e dogmatismo da Igreja, uma audiência que prezava o posicionamento moderno progressista refletido nas novas tendências do novo mundo vindas da Europa ou dos Estados Unidos. A aproximação da *Anhembi* e de *O Estado de S. Paulo* com este público que não está totalmente dissociado do capital e de seus interesses, tem relações muito mais com a visão liberal e não conservadora do que exatamente tendências socializantes ou revolucionárias; mesmo porque na reacomodação dos campos quando do golpe civil-militar, esses mesmos setores se colocarão a favor das forças golpistas em nome da ordem, da segurança e dos valores democráticos.

Na edição 102 da *Anhembi* (maio de 1959), o espaço editorial volta a falar da entrada de capital estrangeiro para promover o desenvolvimento do país e preconiza que ele virá mais facilmente “*com a aplicação de capitais vindos de países que procuram mercado para a aplicação de seus excedentes, e sem macular aqueles ideais econômicos e de*

soberania que preconizamos” (ANHEMBI, 1959, s.p.). Ressalta ainda que é dever de todo brasileiro nacionalista divulgar tal necessidade para a conscientização de todos.

Em 7 de janeiro de 1960, em sua edição 111, de fevereiro de 1960, a Anhembi noticia que o presidente norte-americano Dwight D. Eisenhower enviou mensagem ao Congresso em que anuncia mudanças nas formas de financiamento aos países subdesenvolvidos. Diante da nova configuração industrial internacional, Eisenhower admite que os Estados Unidos não são mais o único país em condições de conceder recursos a esses países e convoca as demais nações desenvolvidas a fazer parte de um esforço conjunto de financiamento. Pressionado pela opinião pública, o presidente recua em alguns objetivos anteriores mais flexíveis e dá a entender que não arcará mais sozinho com o quanto o país vinha despendendo.

Segundo a edição 113 (abril de 1960), em 23 de fevereiro de 1960 os presidentes Kubitschek e Eisenhower assinaram o que viria a ser chamada de Declaração de Brasília, na qual ambos reiteram o compromisso de manter ações coordenadas para combater o subdesenvolvimento e defender os ideais democráticos no continente americano. Casalecchi (2002) reforça que neste período a dependência brasileira do capital estrangeiro e a subserviência aumentam com a internacionalização da economia incorporada à chegada das empresas multinacionais, que se instalam com ampla autonomia para decidir sobre investimentos e comercialização.

A interferência no sistema educacional, visando ao atendimento de suas necessidades, não tardaria a se adaptar ao novo contexto. A concepção da educação como investimento na articulação das políticas diplomáticas de aproximação com os Estados Unidos acabava por decretar a área como de interesse dos mesmos campos que se digladiariam, por exemplo, quando da elaboração da LDB de 1961.

2.4. Os Estados Unidos como financiadores da educação

A história de cooperação no campo da educação entre brasileiros e norte-americanos tem início em 1946. Um acordo de parceria colocado em prática num cenário de amparo legal promovido pela Reforma Capanema de 1942 pelo Ministério da Educação e da Saúde e a IAEF (*Inter-American Education Foundation*) cria a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI⁹). A CBAI promovia cursos de atualização com professores e

⁹ A CBAI foi extinta em 1962.

diretores de escolas industriais da rede federal, além de administrar a editoração e publicação de material bibliográfico (CUNHA, 2014; PEDROSA E BITTENCOURT JÚNIOR, 2015).

Para Cunha (2014), a CBAI teve significativa influência na ainda que tímida inclusão de conteúdo profissionalizante no ensino secundário, além de responsabilidade na implantação dos princípios escolanovistas nos estabelecimentos da rede federal de ensino industrial. O autor, no entanto, alerta que assim como a Comissão ajudou a diminuir o conteúdo profissionalizante no ciclo ginásial, nada interferiu na profissionalização já instalada no segundo ciclo do ensino médio. Portanto, apesar de pioneiro, o acordo de colaboração não causou grande impacto na estrutura educacional brasileira.

Sustentado pelo Ponto IV¹⁰ da Doutrina Truman, o primeiro acordo mais estruturado entre Brasil e Estados Unidos no campo da educação foi assinado em 22 de junho de 1956, pelo ministro da Educação e Cultura Clóvis Salgado, o governador de Minas Gerais José Francisco Bias Fortes e o diretor da *United States Operation Mission to Brasil* (USOM/B). O PABAE, contrato de assistência ao ensino primário no estado, que deveria durar até 30 de junho de 1961, foi publicado na Portaria nº 7 do MEC, de 15 de janeiro de 1957 (FRANÇA e LEITE, 2013; PAIVA e PAIXÃO, 2002).

A aplicação do PABAE ficou sob a responsabilidade do INEP, a cidade de Belo Horizonte foi indicada como centro-piloto do projeto e o Instituto de Educação (IE) seria o polo de condução e demonstração das experimentações pedagógicas.

Para França e Leite (2013), os objetivos do PABAE voltavam-se oficialmente à melhoria do ensino básico e, para isso, concentrar-se-ia no combate a três problemas: índices elevados de evasão e repetência, alto número de professores sem formação apropriada e material didático inadequado.

Segundo Paiva e Paixão (2002), a imprensa mineira noticiou amplamente o acordo, o que provocou reações diversas. De pronto, houve a aprovação de boa parte dos educadores,

¹⁰ Com o sucesso do Plano Marshall ainda em andamento, o presidente Harry S. Truman, em seu discurso de posse do segundo mandato, em janeiro de 1949, anunciou os pontos do governo, entre eles um que ampliaria a atuação norte-americana em outros países do bloco capitalista. Como explicam Paiva e Paixão (2002), o quarto ponto do documento, que ficou conhecido como Ponto IV, dizia respeito à política externa de auxílio a países subdesenvolvidos, em que a “*intenção [é] promover a transferência de conhecimento técnico para a promoção do desenvolvimento econômico de áreas subdesenvolvidas*” (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 58). Ele tinha dois objetivos principais: criar mercado para os Estados Unidos por meio da redução da pobreza e aumento da produção em países subdesenvolvidos e, conseqüentemente, diminuir a influência externa do comunismo, ajudando-os a prosperar por meio do capitalismo. O Ponto IV da política externa do governo Truman se estabeleceria no Brasil com a assinatura de dois acordos: o Acordo Básico de Cooperação Técnica, de 19 de dezembro de 1950, e o Acordo de Serviços Técnicos Especiais, de 30 de maio de 1953.

que enxergavam na iniciativa uma continuidade das reformas promovidas por Francisco Campos na década de 1930 que reformularam os ensinos primário e normal. A proposta de preparação dos professores com base em inovações metodológicas era, assim, bem recebida por parte da docência do estado. Mitrulis (1993 apud Salvador, 2000) afirma que a influência norte-americana por meio do PABAEE encontra na época a defesa de uma considerável parte dos educadores brasileiros identificada com propostas colocadas em prática na França, em especial o Projeto de Reforma Educacional Laugevin-Wallon¹¹ e as experiências de ensino renovado desenvolvidas pelo Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sévres, as *classes nouvelles*. Isso provoca, na opinião do autor, uma dualidade na orientação, já que o modelo norte-americano, ainda que progressista, apresentava diferenças significativas em relação ao que era desenvolvido na França.

Em contrapartida, os deputados estaduais foram os primeiros a se levantar contra a aprovação do projeto sem que ele fosse discutido e aprovado pela Assembleia Legislativa mineira. A esquerda estudantil ligada também a uma parcela do professorado não aceitou a ingerência norte-americana sobre a educação brasileira e utilizou manifestações de rua e publicações em jornais, ainda que de alcance restrito, para atacar o acordo. Alguns educadores se manifestaram nos meios de comunicação baseando as críticas em questões ideológicas de quebra da soberania sobre assuntos nacionais. Paiva e Paixão (2002) citam ainda os educadores católicos, que viam no acordo a possibilidade de imposição de uma educação secular em oposição à orientação religiosa vigente.

A edição número 7 de *Vozes*, de julho de 1957, reporta ao acordo Brasil/Estados Unidos firmado em Belo Horizonte. Diante da falta de transparência na assinatura do contrato e da divulgação dos termos do acordo, a Igreja demonstra clara insatisfação e preocupação. Primeiramente, com o sigilo em que foram tramadas as conversações, sem conhecimento da população, dos professores do IE onde o projeto se instalou, dos pais de alunos e da

¹¹ Idealizado por vários anos por Paul Langevin e Henri Wallon, o “Projeto de Reforma do Ensino” recebeu a redação de uma comissão ministerial e foi apresentado em 1946 à Assembleia Nacional francesa. Apesar de jamais ter sido discutido pelos parlamentares, várias de suas proposições foram adotadas no sistema de ensino da França e em outros países, ainda que sem as devidas referências.

Entre vários pontos, destacam-se o direito de todas as crianças e adolescentes à educação, a formação integral do indivíduo, a limitação do número de alunos por classe, a psicologia como base do desenvolvimento e a formação do conhecimento propedêutico associada à cultura especializada que resultaria na orientação profissional.

O projeto também previa a divisão obrigatória em faixas etárias: escola maternal a crianças entre 3 e 7 anos; o ensino do primeiro grau obrigatório de 7 a 18 anos dividido em 3 ciclos (de 7 a 11 anos, de 11 a 15 – ensino comum associado a testar as aptidões das crianças – e de 15 a 18 anos – o “ciclo de determinação”, no qual o ensino dos adolescentes seria direcionado a uma carga maior de atividades voltadas ao desenvolvimento de “aptidões manuais”). Langevin e Wallon entendiam que algumas crianças que não manifestassem tanta aptidão teórica deveriam ser estimuladas antecipadamente a desenvolver habilidades manuais que as permitissem ingressar antecipadamente nos setores intermediários de produção (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Assembleia Legislativa mineira e, depois, com a identidade dos norte-americanos implícita nos termos do acordo. Uma entrevista do Monsenhor Álvaro Negromonte do Rio de Janeiro ao jornal *Diário*, de Belo Horizonte, e reproduzido nesta edição esclarece algumas das preocupações:

Que norte-americanos virão? Católicos? Estes, e só estes, é que nos poderiam servir, e isto mesmo apenas em parte, pois que as suas tradições e os hábitos não condizem com as tradições e hábitos do Brasil. Protestantes? Mas, meu Deus, já não basta o esforço que eles fazem espontaneamente para descatholicizar a gente brasileira e ainda lhes vamos entregar, de mão beijada, as próprias casas de formação de educadores do Brasil? Ou, então, serão nem católicos nem protestantes, isto é, serão daqueles norte-americanos praticamente ateus, que constituem 90 milhões da população dos Estados Unidos? Este seria, também, outro gravíssimo problema. (NEGROMONTE, 1957, p. 532)

A desconfiança destes foi vencida com a vinda do educador católico Edward Fitzpatrick, que convenceu os colegas brasileiros da relação dos propósitos pedagógicos pragmáticos com os princípios da religião (Paiva e Paixão, 2002). Logo depois das palestras tranquilizadoras de Fitzpatrick, os ânimos católicos serenaram e nenhuma outra interferência mais reverberante da Igreja nas páginas da revista *Vozes* fez-se notar durante a existência do PABAEE e de suas ações.

Ainda no plano político, Paiva e Paixão (2002) são cautelosos em associar os planos do governo JK para a educação voltada à formação de mão de obra para a indústria à instalação do PABAEE em Minas Gerais, apesar de ser o estado natal de Juscelino Kubitschek, de boa parte de seu séquito e do fato de o também mineiro ministro Clóvis Salgado ter sido um dos intermediários na assinatura do contrato de cooperação Brasil-EUA. Para os autores, houve uma facilitação desse tipo de ação em razão da política de importação de técnicas diversas dos países mais desenvolvidos e da própria aproximação propiciada pelo Ponto IV e por órgãos internacionais.

No Instituto de Educação (IE), a inclusão do PABAEE se deu como que à parte da tradicional instituição, sendo uma espécie de anexo da escola, funcionando sem ligação com os demais cursos e provocando o distanciamento físico e ideológico entre os professores do Instituto e do PABAEE, tanto que o critério para seleção dos professores que iriam aos Estados Unidos para aperfeiçoamento não incluía os que lecionavam no IE (PAIVA E PAIXÃO, 2002).

Um ponto em particular é importante ser ressaltado nessa primeira fase do PABAEE, pois terá relação com as questões a serem levantadas e discutidas quando dos acordos

MEC/USAID: a indução à ideologia capitalista. No trabalho de Paiva e Paixão (2002) há relatos de professores que estagiaram já em 1957 na Universidade de Indiana como membros do Programa. Estes apontam a clara intenção de se impor métodos utilizados nas escolas americanas, em especial as que abrangiam populações de baixa renda, e a promoção de excursões dos estagiários por regiões do país em que os anfitriões pretendiam apresentar o modo de vida capitalista, procurando sensibilizar os brasileiros para a validade do sistema e da ideologia vigente.

Em 1956, o MEC e a USOM/B assinam um acordo de cooperação além do PABAEE, o PABAES (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Secundário). Paiva e Paixão (2002) citam relatórios elaborados pelo diretor da Divisão de Educação da USOM/B Tomas A. Hart em que há indícios, já em 1957, dos caminhos que o PABAEE e o PABAES começariam a desbravar (e a USAID iria trilhar futuramente) e que denotam a ideologia capitalista de sustentação do acordo de ajuda na formação básica do trabalhador. O documento não esconde que o programa contribuiria para expandir o comércio norte-americano como consequência da assistência dos técnicos do país diretamente nas indústrias, na agricultura e na educação básica, tanto nas escolas primárias quanto nas vocacionais:

A razão para expandir o trabalho da Divisão de Educação nestes dois novos projetos (para o ensino primário e o ensino secundário) é que não basta a educação industrial. As escolas industriais não podem fornecer as bases educacionais necessárias. Houve um tempo no Brasil, quando, devido à ausência de competição, qualquer fabricante podia vender seus produtos desprezando a qualidade. Não importava o fato de que os trabalhadores fossem semianalfabetos e analfabetos. Aquela situação feliz, não competitiva, não se mantém e o empresário reconhece a necessidade de trabalhadores com uma educação básica. (HART¹², 1957 apud PAIVA E PAIXÃO, 2002, p. 66)

Nesse período em que se instalam tais iniciativas, Paiva e Paixão (2002) recordam que o PABAEE e o INEP desenvolviam metodologias diferentes nas abordagens que se faziam do ensino primário. Para as autoras, o INEP optava por uma perspectiva mais ampla de entendimento da cultura presente na escola primária, enquanto o PABAEE se baseava na técnica para modificar o ensino primário:

[...] diferenças entre as abordagens inepiana e pabaiana no trato dos problemas do ensino primário, em geral e, em particular, do processo de letramento. No INEP, alfabetizar é um fenômeno complexo, que remete a dimensões socioculturais mais amplas e exige uma base de conhecimentos

¹² HART, Thomas A. *Analysis of the USOM Education Program with reference to the Elementary Education Program in Belo Horizonte*. 1957.

produzidos por disciplinas do campo das ciências sociais. No PABAE, [...] os problemas deste nível de ensino podem ser enfrentados com uma técnica adequada. (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 162-163)

Deve-se considerar a proximidade e afinidade dos objetivos do PABAE para o ensino primário e os almejados pelo plano de desenvolvimento econômico federal, assim como entender que durante o período houve clara movimentação do governo por ignorar os estudos desenvolvidos pelo INEP que evitavam, segundo Paiva e Paixão (2002), direcionar a educação para o desenvolvimento de aptidões para o trabalho. Parece ter havido uma acomodação do campo burocrático em função do atendimento indireto de outros interesses que o campo político, por meio do Executivo, não atenderia por si.

Depois de dois anos do início da experiência conjunta, o diretor da Divisão de Educação da USOM/B Thomas Hart apresentou em relatório um retrato da educação brasileira à época aos olhos do investidor estrangeiro.

Na opinião de Hart, algumas mazelas do sistema brasileiro são entraves à implantação de um imediato programa que visasse à reestruturação e à solução. Entre eles: a taxa de analfabetismo em torno de 50%; o acesso à escola restrito a 30% da população em idade escolar; a distribuição desproporcional dos recursos públicos privilegiando níveis superiores e segregando o nível básico; a formação deficitária e de baixa qualidade dos professores nas Escolas Normais; a centralização do sistema educacional nas esferas federais do governo; e o currículo que se fixava no ensino propedêutico voltado à satisfação da elite dona de capital cultural (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 64-66).

Desse documento de 1958 vale transcrever um trecho em que Hart faz menção a características do currículo:

O currículo tem atração limitada. Os alunos que preferem trabalhos manuais e atividades práticas e não-verbais e que têm dificuldade de memorização evadem logo da escola pela perda de interesse ou incapacidade de se adaptarem a requisitos educacionais tão rígidos e limitados. (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 66)

Como a USOM/B viria a se incorporar à USAID poucos anos depois e manter a influência sobre as deliberações advindas das concessões financeiras, não se pode ignorar tais análises. Não se pode negar que a observação de Hart tenha sido pertinente, porém percebe-se um germe do modelo vocacional pedagógico e estrutural que viria a ser instalado anos depois no sistema brasileiro. A tendência ao ensino voltado à vocação, que já tinha raízes mais antigas e vozes nacionais favoráveis, ganha força com a chegada dos investimentos e dos

técnicos norte-americanos. Diante de tal quadro traçado por Hart, fazia-se imprescindível o aporte de investimentos estrangeiros para garantir o modelo básico de educação pretendido.

O PABAEÉ foi o primeiro passo para a nacionalização dos programas que viriam futuramente a fazer parte das parcerias, principalmente na década de 1960, e que culminariam com as reformas do ensino superior e do secundário. A contar pelo levantamento de Paiva e Paixão (2002) das cidades mineiras e dos estados da Federação atendidos nos cursos, além dos professores enviados aos Estados Unidos para o intercâmbio, a área de interferência do PABAEÉ demonstra uma considerável abrangência. E, a considerar o interesse e o número de inscrições para tais cursos, a carência por aprimoramento profissional e por novos conhecimentos chancela o programa e sua eficiência junto aos professores das cinco regiões geográficas brasileiras.

Entre excursões de membros do PABAEÉ, visitas ao IE, participações em cursos, realizações de congressos e intercâmbios, encontramos a participação direta ou indireta de 16 estados – Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Guanabara, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Bahia, Sergipe, Paraíba, Amazonas, Mato Grosso, Goiás –, mais o Distrito Federal, além de dezenas de municípios mineiros.

Não se pode ignorar a perspectiva de longo prazo presente na condução dos programas de ajuda que tiveram início com o PABAEÉ e intensificaram sua abrangência na década de 1960, sob a assinatura dos militares. As alterações dos objetivos iniciais, as inserções de novos conteúdos aos cursos e a ampliação do público-alvo demonstram que ao longo dos anos o PABAEÉ foi adentrando os diferentes níveis do sistema de ensino e da estruturação curricular, em especial a vocacional e a profissional, ainda que não incisivamente. Dentre as próprias diretrizes da USOM/B para o programa, apresentadas por Paiva e Paixão (2002, p. 69), consta a assistência norte-americana à educação elementar, secundária e vocacional.

Um dos indicadores do campo de ação dos norte-americanos é a inclusão de um ponto que, segundo Paiva e Paixão (2002), não estava no plano inicial, mas de maneira tácita se estabelecia nos documentos adicionais do programa, conforme os objetivos renovados do PABAEÉ: a extensão da bolsa de estudos nos Estados Unidos a *“autoridades governamentais de educação, para observação e treinamento, as quais estarão capacitadas a exercer uma atividade mais influente no ensino elementar do País, após seu regresso”* (PAIVA e

PAIXÃO, 2002, p. 137). A preparação técnica administrativa já começava também a ser priorizada pelos norte-americanos.

Outra questão que deve ser considerada é a mudança de rumos quanto ao público atendido pelo Programa. Inicialmente, com a proposta de atender os formadores de professores das escolas normais, a USOM/B acabou por ceder aos pedidos dos brasileiros e estender já nos primeiros anos os cursos de aperfeiçoamento a docentes das escolas primárias. Abriu-se também a inscrição a educadoras católicas, contrariando a ideia dos norte-americanos de concentrar os esforços nas escolas públicas. No entanto, essas modificações parecem ter contribuído para o impulso em âmbito nacional pretendido desde o início.

Os cursos do PABAEI multiplicavam-se pelo país em 1960, segundo Paiva e Paixão (2002), com constantes pedidos de participação das secretarias estaduais de educação. A organização do conteúdo passava a dar especial atenção à área de currículo e supervisão. O segundo semestre inteiro era dedicado a esses dois temas. No início do programa, os professores que viajavam aos Estados Unidos como bolsistas e retornavam ao Brasil para difundir os conhecimentos adquiridos, eram distribuídos em onze áreas predominantemente de cunho pedagógico, sendo que uma delas dedicava-se ao currículo. Não é de se estranhar a inclusão de alguns dos novos temas na atuação do programa, já que a proposição inicial do PABAEI os inseria entre suas metas, no entanto, sem a ênfase então demonstrada.

Os conturbados anos sob o curto governo de Jânio Quadros (JQ) e o subsequente de João Goulart (JG) fizeram com que esse período fosse o mais crítico para o PABAEI. Além da tensão no campo político, a guinada ideológica à esquerda indicada por JG remetia a uma forte resistência ao ingresso de práticas e acordos que estivessem associados aos norte-americanos. Mesmo assim, o acordo foi reafirmado e as atividades do PABAEI ampliadas, intensificando a atuação sobre questões relacionadas ao currículo e à supervisão de ensino (PAIVA e PAIXÃO, 2002). Apesar de a *International Cooperation Administration* (ICA), por meio da USOM/B, ter coordenado a primeira etapa do PABAEI, de 1956 a 1961, foi a USAID quem assumiu a administração do programa a partir deste ano.

Para Paiva e Paixão (2002), assim como o Ponto IV dirigiu as discussões sobre a primeira versão do acordo, foi a Aliança para o Progresso que pontuou os acertos para a renovação da ajuda entre 1961 e 1964. A Aliança foi firmada entre os líderes executivos dos países latino-americanos (exceto Cuba) num encontro promovido pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e denominado Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social em Nível Ministerial na cidade uruguaia de Punta del

Este, entre 5 e 17 de agosto de 1961. Na ocasião foram estabelecidas as metas nacionais de desenvolvimento e dois programas decenais, um para a saúde e outro para a educação – os quais abordaremos adiante.

No último período de vigência do PABAE, a resistência ao programa recrudesce. Paiva e Paixão (2002) ressaltam a significância das metas de ampliação anunciadas em 1963 em relação à investida no ensino primário. As autoras entendem que a extensão dos objetivos iniciais do PABAE ao campo da supervisão e do currículo se deveu ao contato com a realidade brasileira e à pressão da opinião pública para mudanças na política educacional. E, o método escolhido para implantar as inovações é o tecnicismo, substituindo as bases progressistas baseadas em John Dewey e William Kilpatrick do enfoque curricular realizado até então pelo INEP. De acordo com os setores,

A colaboração do PABAE em atividades no campo do Currículo e da Supervisão que se articularam às ações voltadas para os sistemas de ensino trazia a marca de sua abordagem, a abordagem tecnicista no trato dos problemas da educação. O tecnicismo orienta o processo de qualificação dos supervisores no PABAE, nos demais centros de treinamento, nas assessorias às Secretarias, na construção ou reformulação dos currículos nos estados. (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 139)

As críticas ao PABAE aumentam gradativamente, até sofrer forte golpe ao ser classificado em 1963 pelo ministro da Educação e Cultura Paulo de Tarso como “*interferência contrária aos interesses brasileiros*” (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 139). Em setembro deste mesmo ano o programa foi desativado e integrado ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPE-MG). Todavia, é inegável que o PABAE cumprira seus objetivos junto aos professores atendidos durante a existência do acordo. E, tanto estava impregnado o programa no cotidiano dos profissionais da educação que o nome PABAE foi mantido pelo então secretário do INEP Carlos Pasquale para os cursos de capacitação docente (PAIVA E PAIXÃO, 2002).

É bem provável que a percepção da animosidade crescente fez com que os norte-americanos recuassem de uma tentativa de manter ao menos os termos do contrato de renovação do acordo que se estenderia até 1964, fazendo-os concordar com a antecipação de sua saída da parceria e não oferecendo resistência em deixar aos brasileiros a responsabilidade pela continuidade do projeto.

É oportuno citar ainda que alguns paradoxos envolveram o programa. Inicialmente, a preocupação por parte dos norte-americanos em manter o discurso da manutenção da autonomia do governo brasileiro em relação aos desígnios do projeto e às decisões

substanciais em contrapartida ao controle quanto a indicações e determinação do conteúdo do treinamento dos professores e das técnicas pedagógicas a serem ensinadas aos formadores de professores.

Em 1964 a direção do PABAEÉ divulga um elucidativo relatório final do projeto. Paiva e Paixão (2002, p. 76) apresentam a avaliação dos cinco objetivos propostos que constam deste relatório. É pertinente essa apresentação, pois ela mostra as modificações pontuais em relação ao projeto original, mas sem alterar essencialmente as ideias iniciais. Fica claro que a intenção básica foi agir diretamente na formação dos professores do ensino elementar e que Belo Horizonte foi apenas um ponto de centralização para um projeto que envolvia o território brasileiro, ainda que numa abrangência incerta. Tanto que o primeiro objetivo citado no relatório é “Preparar pessoal docente para as Escolas Normais do Brasil”. As outras metas envolviam a elaboração e publicação de material didático, intercâmbio de professores para treinamento nos Estados Unidos, extensão da duração do primário a partir de uma reforma curricular e descentralização do sistema de educação.

Ao longo do tempo de validade do acordo, os objetivos foram remodelados, mas sem perder os pontos principais da primeira versão. Segundo França e Leite (2013), a produção de material didático não se encerrava em si mesmo¹³, mas incluía a preparação dos professores para utilizá-lo – mais um claro indício do método tecnicista.

O relatório final do PABAEÉ apresentado por Paiva e Paixão (2002) mostra ainda dados que apontam o atendimento a 864 educadores de todos os estados e territórios brasileiros nos cursos pelo país. Destes, 77 eram de São Paulo, o estado que mais bolsistas teve depois de Minas Gerais (203). Um total de 142 profissionais foram enviados às universidades norte-americanas, com 20 representantes paulistas (MG teve 64). Outro ponto apresentado pelas autoras e considerado, por elas, favorável foi a vasta produção de material bibliográfico distribuído pelo território nacional. Estima-se que entre 1958 e 1964 o PABAEÉ tenha produzido 113,5 mil cópias de 30 livros e 38 mil de 15 folhetos, além da importação de diversos títulos norte-americanos (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 151).

¹³ “Nesse contexto, foi publicada a coleção *Biblioteca de Orientação à Professora Primária (1964)*, cuja primeira edição foi realizada pela Editora Nacional de Direito. Os sete volumes da coleção foram escritos por especialistas formados no Curso de Educação Elementar oferecido na Universidade de Indiana (Estados Unidos) visando ao aperfeiçoamento de professores, administradores e supervisores escolares do ensino primário, conforme informação fornecida na contracapa dos livros”. (FRANÇA e LEITE, 2013, p. 237)

2.5. A importância das conferências como reguladoras e deliberativas

A partir da década de 1950, reuniões, conferências e assembleias passam a direcionar as diretrizes e tomadas de decisão continentais e nacionais na área educacional. Esses eventos tornam-se um fórum de debates relacionados aos problemas do ensino na América Latina. Os planos desenvolvimentistas alternavam estratégias denominadas doutrinas, acordos, convênios ou contratos que eram, na maioria das vezes, referendadas por reuniões, conferências e simpósios continentais. Nesses eventos, as diretrizes eram estabelecidas de modo generalizado e cabia aos países devedores acatar as recomendações dos financiadores, pois os controles, a princípio, eram rígidos e as tratativas não davam margem a duplas interpretações nos pactos estabelecidos por meio de assinaturas de compromisso ao final desses eventos.

As Conferências Interamericanas de Educação influenciaram diretamente a tomada de decisões nos caminhos traçados para a educação brasileira. Geralmente referendadas pelas Conferências Nacionais, as diretrizes traçadas nos encontros de ministros e representantes de governo dos países alinhados com a política dos Estados Unidos eram colocadas em prática ou levadas a discussão nos encontros regionais.

Em estudo sobre o discurso educacional nas Conferências Nacionais de Educação, Vieira (2017) mostra como os educadores, ao longo de quatro décadas passaram a se concentrar na discussão sobre o ensino voltado à revolução pedagógica e ao contexto desenvolvimentista que se estabelece no período:

[...] expressões originárias do léxico religioso (vocação, missão ou sacerdócio) e médico (higiene ou saneamento), com forte presença nos anos de 1920 a 1930, paulatinamente cedem espaço para palavras oriundas do discurso científico (aprendizagem, natureza, sociedade ou indivíduo) e econômico (desenvolvimento ou profissionalização), que passam a pontificar na formação do discurso educacional nos anos de 1950 a 1960. (VIEIRA, 2017, p. 30)

A I Conferência Interamericana de Educação ocorreu no Panamá, de 25 de setembro a 4 de outubro de 1943. Num período em que a II Grande Guerra ainda centralizava a preocupação mundial, buscou-se construir nessa reunião um pacto de preservação das características americanas do continente e estimular a cooperação entre os países. Pontos como a valorização do ensino da história das Américas, da cultura de seus diferentes povos, dos ideais democráticos e da conservação do patrimônio histórico-cultural juntavam-se à preocupação com os adultos analfabetos e semianalfabetos. Para estes reivindicavam-se cursos supletivos que os reorientasse no campo profissional, de acordo com suas aptidões.

Desde aquele tempo já havia a preocupação com a presença das instituições particulares no sistema de ensino. O documento gerado ao final do encontro exige que as escolas privadas se adaptem às regras estabelecidas pela política de Estado de cada país e sigam rigorosamente as diretrizes válidas para as escolas públicas. Também ganham força as menções ao ensino voltado à orientação vocacional.

Com a justificativa de que o modo de produção mecanizado tornaria a mão de obra ainda mais especializada, afirma-se que:

[...] será preciso, por um lado, incorporar o ensino técnico às escolas comuns, estabelecendo nelas um serviço adequado de orientação vocacional, e, por outro, multiplicar as escolas técnicas especiais, mas sem desvirtuá-las com conhecimentos exclusivamente teóricos, desejando-se, ao contrário, que os trabalhos práticos e as experiências em oficinas e laboratórios constituam o eixo de toda a sua atividade. (I CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO in MEC/INEP, 1965, p. 12-13)

E recomenda-se:

1. Que nos últimos anos do ensino primário comum a educação tenha sentido pré-vocacional, capaz de propiciar o descobrimento das aptidões individuais, relacionadas com as atividades produtoras.
2. Que seja multiplicado o número de escolas técnicas especiais, industriais, agropecuárias e comerciais, adaptadas às necessidades específicas de cada região e articuladas com os planos da educação primária e secundária. (I CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO in MEC/INEP, 1965, p. 13)

Nos anos seguintes, a propensão à terminalidade prematura esvai-se e o desenvolvimento de aptidões individuais vai sendo prorrogado a estágios mais adiantados do ensino.

Vale citar uma “recomendação” aos presentes à Conferência: em homenagem a “*um homem que simboliza os princípios essenciais da mais pura democracia e do mais genuíno americanismo [o então presidente dos Estados Unidos Franklin Delano Roosevelt], se dê o seu nome a uma escola, em cada país americano*” (I CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO in MEC/INEP, 1965, p. 32).

Durante a II Conferência Interamericana de Educação, ocorrida em Lima (Peru), foram realizadas a Segunda Reunião Interamericana de ministros da Educação e a Conferência Regional Latino-Americana Sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, num período total que se estendeu de 23 de abril a 9 de maio de 1956.

Com a bandeira do combate ao analfabetismo, do empenho em aprimorar as condições para o ensino nas zonas rurais e do acesso universal ao ensino primário gratuito e obrigatório, os países presentes à Conferência já consolidavam, com pedidos explícitos aos órgãos internacionais de auxílio financeiro para tal, a necessidade do capital estrangeiro para alcançar os objetivos ali traçados. O ensino vocacional aparece entre as recomendações de planejamento integral como parte do ensino desejável, assumindo-se que “[...] *é necessário o planejamento integral que compreenda não só o ensino médio, o técnico, o vocacional e o universitário [...]*” (II CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO in MEC/INEP, 1965, p. 46).

No item que trata do financiamento dos planos integrais de educação, chama a atenção o direcionamento inequívoco das fontes de financiamento e das parcerias anunciadas. O documento também não se preocupa em ocultar os dividendos possíveis e o atrelamento dos acordos ao comércio:

9. Que a Organização dos Estados Americanos transmita ao Presidente da Junta Diretora do Banco Internacional de Reconstrução e Fomento o pedido desta Reunião para que tal entidade se vincule ainda mais ao desenvolvimento econômico destes países, financiando o setor educativo que sem dúvida alguma é o que mais contribui para esse desenvolvimento; financiamento este que poderá ser feito pelo citado Banco, mediante a concessão de créditos para construir e equipar escolas, colégios e universidades.

10. Que a Organização dos Estados Americanos transmita pedido semelhante ao Governo dos Estados Unidos da América para que este, por meio do Banco de Importação e Exportação, contribua desta forma para o desenvolvimento educacional dos países que assim o solicitem. Além disso, que o citado Governo considere também a possibilidade de estender para esses mesmos fins as oportunidades de financiamento provenientes da compra de excedentes agrícolas. (II CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO in MEC/INEP, 1965, p. 48)

O relatório final da II Conferência lembra que o artigo 31 da Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem, estendida a todos os países americanos, considera responsabilidade do Estado a formação primária universal.

O item V do relatório da Conferência de Lima faz alusão ao problema da formação de professores. A ata da reunião considera a escassez de professores no ensino primário como um dos principais dificultadores das políticas voltadas a esse nível de ensino e propõe ação imediata na “*melhora dos centros de formação do pessoal docente*” (MEC/INEP, 1965, p. 49) e foca na carência maior das zonas rurais. Já nessa conferência levanta-se a necessidade de os

países membros desenvolvidos colaborarem com fundos que permitissem a construção de prédios adequados para o desenvolvimento dos planos que ali se estabeleciam.

Mais à frente a Conferência estabelece que:

[...] as instituições incumbidas da formação e aperfeiçoamento do pessoal docente para as Escolas Normais se preocuparão em capacitar professorado em condições de preparar professores primários para ensinar em escolas de um só professor, compreensivas de seis anos ou séries. (CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA SOBRE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA GRATUITA E OBRIGATÓRIA in MEC/INEP, 1965, p. 110)

Fica clara a intenção de estender o ciclo básico a mais dois anos, ainda que complementares – já que o documento não os trata especificamente como tal –, e a concentração da formação docente para os moldes da escola compreensiva. Os modelos de ginásio vindouros já se moldam a partir da Conferência de Lima de 1956.

É também levantado no item VII, que trata da avaliação da educação pública em relação ao acesso universal, um aspecto que suscita a preocupação da relação entre estudo e trabalho precoce. No subitem 2, o documento orienta, sem maiores detalhes, que se avalie a “*legislação e regulamentação sobre o ensino primário e sobre o trabalho de menores*” (II CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO in MEC/INEP, 1965, p. 51).

A Conferência Regional Latino-Americana Sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, que antecedeu a Reunião dos ministros em Lima, debateu predominantemente a questão do ensino primário na região. O documento final levanta o problema da exclusão das crianças em idade escolar e também do alto índice de evasão, estimando que “*quase a metade das que a frequentam alcança um ensino incompleto de dois ou três anos*” (CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA SOBRE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA GRATUITA E OBRIGATÓRIA in MEC/INEP, 1965, p. 91), estimando que seria necessário até mesmo triplicar os investimentos na área para atender às necessidades.

O item VI do documento relativo à Conferência tem o subtítulo de Planos e Programas como Fatores do Progresso Econômico e Social e propõe o seguinte:

Que [os planos e programas] proporcione[m], por uma parte, a formação comum e geral dos educandos, e, por outra, permita a *exploração e aproveitamento* das aptidões especiais da criança com fins de orientação vocacional. (CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA SOBRE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA GRATUITA E OBRIGATÓRIA in MEC/INEP, 1965, p. 101, itálico nosso)

A Conferência, por fim, reitera elogios e reforça como indispensáveis os acordos bilaterais e, em especial, a participação dos Estados Unidos nesses contratos, considerando que diante da escassez de recursos públicos da maioria dos países latino-americanos, é impossível realizar qualquer reforma ou ampliação do atendimento escolar sem o auxílio dos países desenvolvidos e de organizações como o Banco Internacional de Reconstrução e Fomento, Fundo Especial das Nações Unidas Para o Desenvolvimento Econômico, Unesco e OEA.

2.6. A idealização dos GOTs

Influenciados por um discurso uníssono a favor do desenvolvimento econômico como meio de livrar o país do subdesenvolvimento em que se encontra e do otimismo simbolicamente encarnado no lema do governo JK, “Cinquenta anos em cinco”, setores da sociedade civil e do governo reconhecem a urgência de uma reforma do ensino nacional para atender às necessidades de formação escolar para esse contexto.

São amplamente debatidos pelos campos de poder o combate ao analfabetismo, a reestruturação do ensino superior, o aporte financeiro estrangeiro por meio de convênios e a organização curricular de modo que a educação efetivamente contribua com o ensino voltado ao trabalho. No entanto, é para a LDB que se voltam as atenções e a disponibilização dos respectivos agentes, pois a futura legislação determinará os termos legais sobre os quais a educação nacional se estruturará.

Entre o final dos anos 1950 e inícios dos 60, os movimentos escolanovistas que vinham buscando espaço desde a década de 1930 finalmente encontram oportunidade para se instalar, ainda que de forma reduzida, juntamente com outras influências que resultam em modelos vocacionais. Nunes (1980) considera quatro iniciativas de especial importância no final dos anos 1950: as classes experimentais, os ginásios industriais, os Ginásios Modernos de Gildásio Amado e os Ginásios Populares de Base Profissional de Lauro de Oliveira Lima. Essas ideias que congregam alguns objetivos parecidos, acabam por se diferenciar com o tempo e estabelecer modelos que levam os estudiosos a traçar diferenças fundamentais entre eles.

Ainda que a idealização dos GOTs possa ser dividida entre outros agentes de destaque do campo intelectual educacional, não se pode negar sua paternidade a Gildásio Amado. De longa carreira profissional-administrativa-política nos órgãos e setores do MEC,

foi responsável por várias implantações no período entre as décadas de 1950 e 1960, em especial quando ocupou a Diretoria do Ensino Secundário, de 1956 a 1963 e, depois, de 1964 a 1968.

Em 1957 Amado idealiza os Ginásios Modernos, escolas de nível secundário que contemplariam a universalização do acesso, estendendo a todas as classes sociais um ensino unificado em práticas que associassem a aprendizagem do conteúdo considerado até então propedêutico com habilidades manuais voltadas para a iniciação ao trabalho. É nos Ginásios Modernos que nasce a proposta germinal dos GOTs e a ideia da vocacionalização do ensino secundário dentro da organização educacional nacional.

Apesar de sua representatividade no campo burocrático, poucas são as referências à biografia de Amado. Encontramos os dados a seguir num blog que se dedicou à biografia dos Amado em Sergipe.

Gildásio Amado nasceu em Itaporanga (SE) em 30 de agosto de 1906 e faleceu em 1º de maio de 1983 no Rio de Janeiro. Formado em Medicina, foi diretor do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, além de presidente da Comissão Nacional do Livro Didático de 1946 a 1956, quando assumiu a direção da DES do MEC (1956-1963). Retornaria ao cargo um ano depois e lá permaneceria até 1968. Retornaria ao Ministério na década de 1970 como assessor da Diretoria do Departamento de Ensino Fundamental e seria então um dos responsáveis pela implantação do curso supletivo.¹⁴

Recorremos ao próprio Gildásio Amado para apresentar a primeira versão dos GOTs. O artigo intitulado “Ginásio Moderno” e publicado no primeiro trimestre de 1964 da RBEP é de especial importância porque reflete a ideia inaugural de um projeto que estaria em 1964 em vias de ser reativado nas mãos do próprio Amado.

Lembra Amado (1964) que em 1957 foi criada uma comissão no MEC para reorganizar o ensino secundário, da qual faziam parte o próprio Gildásio Amado e Anísio Teixeira, entre outros. A comissão tinha por objetivo fomentar as discussões de um projeto de reforma que tramitava na Câmara dos Deputados. Duas das propostas principais eram:

- a) a constituição do curso ginásial com um tronco comum de dois anos e um ensino diversificado na 3ª e 4ª séries. Admitia-se, nesse ensino diversificado, a inclusão de disciplinas de iniciação técnica; b) completa equivalência dos vários ramos de ensino. (AMADO, 1964, p. 26)

¹⁴ (<https://iconografiaamado.blogspot.com/2009/01/o-professor-gildasio-amado-nasceu-em.html>). Acesso em 20 jul. 2020.

De acordo com Amado (1964), o Senado Federal recusou a proposta. O tema da unificação seria retomado apenas após a aprovação da LDB, que viria contemplar a ideia do tronco comum.

Os Ginásios Modernos estenderiam a permanência do aluno depois do primário para mais dois anos no ensino de nível secundário, com conteúdo ainda generalista, aprimorando as habilidades básicas das matérias fundamentais, para depois ser complementado por dois anos em que o aluno seria apresentado a diversas práticas profissionais voltadas à nova demanda do mercado e da tecnologia da época.

Amado (1964) defende a ideia do ginásio moderno a partir da “*substituição do sistema duplo, baseado em diferenças de classe, por um sistema integrado, fundado na igualdade de oportunidades*” (AMADO, 1964, p. 21). O autor critica os modelos em vigor no Brasil e reconhece que desde 1930 há setores resistentes às mudanças e que as tentativas no sentido de fundir os diferentes cursos foi sempre reduzida ou anulada. Amado (1964) ataca também as reformas Campos e Capanema, afirmando que o ginásio continuou sendo uma passagem para o nível seguinte e acessível a poucos, enquanto os cursos profissionais tinham o signo da diferenciação em relação ao primeiro, lembrando que o ginásio (secundário) dava direito à matrícula em qualquer curso do segundo ciclo, enquanto os cursos profissionais não concediam tal acesso. Nem mesmo as Leis de Equivalência, para o autor, corrigiram essa desigualdade.

De acordo com Amado (1964), a reforma deveria “*realizar, na medida compatível com a diversidade das aptidões individuais, a igualdade de todas as crianças diante da educação, para permitir a cada uma, no interesse de todas, desenvolver plenamente sua personalidade*” (AMADO, 1964, p. 20). O ensino deveria se tornar único, encaminhando os alunos para estudos que atendessem a suas aptidões despertadas nos quatro anos posteriores ao elementar, sendo que nos dois últimos ser-lhes-ia dado um ensino “*mais ou menos especializado*” (ibid., p. 21).

Referindo-se ao tema, Amado (1964) cita a mensagem do presidente Jânio Quadros ao Congresso quando de sua posse em janeiro de 1961¹⁵ em que se referia ao ensino médio como “*ponto nevrálgico do problema educacional que no mundo atual enfrentam todos os países civilizados*” (AMADO, 1964, p. 27). Na sequência, Jânio afirmaria ser inconcebível que se aceitasse numa sociedade democrática, um sistema que acolhesse dois tipos distintos

¹⁵ Este estudo não conseguiu localizar os termos citados por Amado no suposto texto mencionado.

de ensino, um para o preparo intelectual e “*outro de tipo vocacional, destinado às classes menos favorecidas*” (ibid., p. 27).

Representando o Brasil, Gildásio Amado apresenta na Conferência de Santiago (Chile), em março de 1962, um programa de educação no qual afirma que o problema da concentração de procura pelos cursos secundários não se corrige com a expansão dos cursos profissionais, mas pela adoção de um sistema único e determina: “*É característica de nosso século a universalização desta fase do ensino para o prolongamento da educação comum, visando a redistribuição proporcional da população nas áreas comerciais, agrícolas e industriais*” (AMADO, 1964, p. 28).

Apesar de Amado (1964) pensar que a ideia da criação dos Ginásios Modernos deveria fundamentar-se na legislação do ensino industrial que, segundo o autor, não poderia oferecer a diversa gama de opções que se propunha a dar aos alunos, observa que a própria LDB concedia a fundamentação necessária à implantação de:

Educandários integrados destinados a ministrar todos os cursos de nível médio, permitindo ao aluno maior variedade de currículo e facilidades de preparação profissional aos que não lograssem concluir o curso e precisassem encaminhar-se para o trabalho. (AMADO, 1964, p. 28)

Para Nunes (2000), os Ginásios Modernos apoiavam suas propostas muito mais na legislação do ensino industrial. No entanto, eles ainda estavam atrelados não à integração dos ciclos primário e ginasial, mas à complementação do primeiro. Nunes (2000) analisa os embates dentro do MEC nesse período e conclui que houve intensos debates e diversos e antagônicos interesses norteadores das decisões dos órgãos que dele faziam parte. A Diretoria do Ensino Industrial – em aliança com o INEP –, segundo a autora, foi a que mais influenciou as decisões da Diretoria do Ensino Secundário nos processos de reestruturação deste nível.

Amado (1964) afirma que a ideia do Ginásio Moderno foi incorporada ao Plano Trienal de Educação¹⁶ – elaborado em 1963 e com metas a serem atingidas em várias áreas até 1965 – como um de seus propósitos mais relevantes. No Plano, segundo Amado (1964) ressalta, a expressão “preparação profissional” foi substituída por “educação para o trabalho”. Na sequência, o autor apresenta os objetivos dos ginásios modernos alinhavados nos documentos complementares do Plano Trienal:

¹⁶ O Plano Trienal pretendia, na educação, triplicar o número de alunos do primário, saltando dos 600 mil para quase 2 milhões; no ensino médio, apesar do avanço da última década, chegar a cerca de 1 milhão de matrículas, contra os 180 mil da época; e dar ao menos um salto de aproximadamente 500% no ensino superior, ultrapassando os 500 mil alunos. Para viabilizar tais metas, a criação de fundos específicos para a educação fomentaria estados e municípios com recursos centralizados na União (KORNIS, s.d., s.p.).

a) dar a conhecer aos alunos os princípios científicos gerais e o valor social e econômico da produção moderna; b) desenvolver atitudes e hábitos positivos em relação às atividades técnicas, a partir do manejo dos instrumentos mais simples da produção e do funcionamento das empresas; c) eliminar qualquer antinomia entre trabalho intelectual e trabalho técnico, através da inclusão obrigatória no currículo de práticas de trabalho, integrando-as com as matérias de cultura geral. (AMADO, 1964, p. 28)

Para atingir os objetivos propostos haveria na primeira e segunda séries a iniciação às práticas de trabalho e seriam incluídos no currículo artes gráficas, trabalhos com madeira e cerâmica (primeira série) e desenho técnico e trabalhos em metal e eletricidade (segunda série). Seria de responsabilidade do professor identificar as vocações com base na observação de tais atividades, assim como caberia aos alunos administrar as oficinas, a fim de oferecer aos docentes a possibilidade de aferir vocações relacionadas às práticas comerciais. Já na terceira e quarta séries dar-se-ia a iniciação ao trabalho, concentrando-se em duas das três áreas: indústria, agricultura ou comércio, em função das características regionais, capacitando o aluno a aprender a trabalhar sem “*o caráter de treino profissional*” (AMADO, 1964, p. 29). O autor ainda defende a inclusão nas duas últimas séries de classes com o ensino de cultura geral ou disciplinas relacionadas às ciências sociais ou experimentais, para servir àqueles que não despertassem vocações para nenhuma das áreas estabelecidas.

Apesar de defender a instalação imediata dos Ginásios Modernos, Amado (1964) tece consideração a respeito das instalações ideais, o que exigiria “*recursos econômicos e pedagógicos acima das possibilidades atuais. Nem há maturidade de pensamento suficientemente generalizada para realizá-la ou mesmo admiti-la*” (AMADO, 1964, p. 29). Afirma ainda que a instalação dos ginásios modernos depende de preparo adequado do corpo docente e diretivo, além da capacitação do serviço de orientação educacional e da compreensão dos pais, e sacramenta: “*Vejamos se o projeto conseguirá vencer as incompreensões e as resistências; se, desta vez, daremos um passo realmente firme no ainda incerto, no áspero caminho da democratização do ensino*” (ibid., p. 30).

Gildásio fora afastado da DES em 1963 e substituído por Lauro de Oliveira Lima, que tentou emplacar o Ginásio Popular de Base Profissional, ideia essencialmente similar aos Ginásios Modernos, colocado em prática no Ceará quando este era Inspetor Seccional da Diretoria de Ensino daquele estado. Todavia, não teve a aprovação do Conselho Federal de Educação (CFE).

Nunes (1980) lembra que a ideia de Lima consistia em dois turnos de estudo, um voltado à cultura geral e outro às práticas profissionais. Porém, diante da resistência de setores

ligados à educação profissional – em especial, segundo a autora, de SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e SESI, que preferiam um ensino voltado à formação rápida de mão de obra –, foi engavetado e preterido pelo projeto dos Ginásios Industriais aprovado em 1959 e debatido por parlamentares durante toda a década de 1960.

Amado (1964) procura apresentar os Ginásios Modernos como uma concepção híbrida das observações feitas nas viagens à Europa e aos Estados Unidos que viriam a ser implantadas no Brasil: as classes experimentais (com base nas *classes nouvelles* da França) e o próprio Ginásio Moderno (segundo o autor, adaptado das *comprehensive schools* da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos).

Na França, segundo Amado (1964), o desafio passava a ser legalizar as novas concepções de ensino e a promoção efetiva da integração no nível médio, de modo a romper com a secular cisão de dois tipos de ensino fazendo com que este passasse a atender a uma expectativa que precisava ser generalizada e única. Defende o autor:

É uma equivalência menos formal, maior semelhança de currículos e convergência de objetivos: um ensino secundário menos acadêmico e um ensino profissional menos utilitário. [...]: um tronco comum. (AMADO, 1964, p. 22)

Na Inglaterra, alerta Amado (1964), há resistência dos conservadores à escola compreensiva. Estes defendem a manutenção da divisão do ensino em três níveis: *grammar school*, moderno e técnico, garantindo a existência da primeira, voltada à classe mais privilegiada e aos alunos mais dotados. De acordo com as explicações do autor, há grandes divergências na Inglaterra sobre quais seriam os possíveis caminhos dos modelos.

Os princípios de continuidade da escola compreensiva inglesa também prevaleciam nas ideias de Amado. A interrupção do processo escolar ao término do ensino primário para a maior parte da população não podia ser admitida, pois a continuidade era privilégio de crianças socialmente favorecidas. As reivindicações no exterior culminariam na década de 1950 com a inclusão do ciclo secundário no atendimento universal em países como Inglaterra, França, Portugal e Estados Unidos.

Kandel (1960) explica que nesse período teve início na Europa e nos Estados Unidos uma campanha reivindicando a igualdade de oportunidades no ensino secundário. Devido às defasagens de faixa etária geradas pela desestabilização da oferta de ensino, crianças de várias idades estavam fora da escola, seja por dificuldade de acesso, seja por evasão ou desistência.

Com algumas diferenças pouco significativas entre os países, prevaleceu a extensão à idade de 11 anos para o término do ensino primário e o atendimento no segundo nível a partir de 12.

O princípio de acesso amplificado esbarrou, no entanto, na especificação do segundo nível. A opção pelo tradicional ensino acadêmico ou pelos cursos voltados ao ensino vocacional logo aos 12 anos – este pré-determinando ou encaminhando a uma carreira ou profissão e aquele preparando para o ensino superior – segregou ainda mais os alunos e enfatizou a reprodução social. Afinal, as crianças de classes privilegiadas optavam pelo ensino propedêutico enquanto os mais pobres caminhavam para a brevidade do período escolar ao se dedicar a um ciclo cujo objetivo era dotá-los de habilidades manuais para suprir as necessidades do mercado de trabalho no menor tempo possível (KANDEL, 1960).

Dessas discordâncias nasce a ideia da escola única¹⁷. Fundamenta Kandel (1960):

A fim de tornar possível a igualdade de oportunidades educacionais, propõe-se também que todos os meninos e meninas, depois de completarem o curso primário, continuem os estudos em uma escola secundária única (de curso geral ou multilateral), em que todos sigam o mesmo curso até determinado ponto. A partir daí começariam a se especializar de acordo com sua capacidade e aptidões. (KANDEL, 1960, p. 126)

Fávero et al. (2009) ratificam a opinião de Kandel que a escola compreensiva foi pensada “[...] como uma reação ao sistema que alocava crianças em escolas de tipos diferentes com base em sua capacidade aos 11 anos de idade, reforçando as desigualdades baseadas nas classes sociais existentes” (KANDEL, 1960, p. 17) e que o movimento escolar compreensivo nos países citados tem como premissa o desejo de criar um tipo único de escola capaz de servir a todos numa comunidade socialmente diversificada.

Chiozzini (2003) considera que a Escola Compreensiva Inglesa influenciou decisivamente o escopo da educação dos anos 1960 no Brasil. Forquin (1993) ressalta a importância do modelo escolar britânico da época, moldado a partir de um fértil período de discussões filosóficas, políticas e educacionais entre intelectuais baseadas principalmente nas

¹⁷ A concepção de escola única foi absorvida da ideia de ensino contínuo que, segundo Fávero et al. (2009) e Kandel (1960) já vicejava nos anos 1930 na Europa. Todavia, é preciso estabelecer algumas considerações, para contrapor definições divergentes e não incorrer em confusões. Antonio Gramsci em seus “Cadernos do Cárcere” fazia questão de diferenciar as denominações usadas por ele em seus escritos e as utilizadas principalmente nos Estados Unidos. Segundo Nosella (1992) e Germano (2005), para Gramsci, a educação do trabalhador se daria por meio da apropriação técnica e científica proporcionada pelo trabalho industrial, desde que associada à compreensão do processo histórico e da luta política como transformação da sociedade, da possibilidade de libertação e emancipação histórica do próprio homem e com o objetivo maior de reformular a vida social e tornar o indivíduo seu próprio governante. Gramsci criticava as escolas profissionalizantes pelo modo como eram organizadas, pois contribuíam para a manutenção das desigualdades sociais.

transformações culturais e sociais e tece considerações que reforçam a relevância da Escola Compreensiva – por seu acolhimento universal sem processos seletivos ou qualquer discriminação aos alunos saídos do primário – entre as influências da educação reivindicada nos anos 1960 no Brasil, somada ao “*prolongamento da escolaridade obrigatória, aumento do número de pessoas escolarizadas, a renovação dos conteúdos e dos métodos de ensino, a renovação do corpo docente*” (FORQUIN, 1993, p. 21). Já para Arapiraca (1982), a escola polivalente pensada para o Brasil no final dos anos 1960 está firmada nos preceitos da escola compreensiva norte-americana.

Esse, segundo Kandel (1960), foi o modelo da escola secundária geral adotado nos Estados Unidos. Conhecida lá como *Comprehensive School*, Escola Comum ou de “cursos gerais”, era universal, gratuita e congregava os cursos de ensino geral e profissionalizantes numa mesma instituição e em torno de um mesmo projeto curricular.

A ideia da escola compreensiva norte-americana vem carregada do pragmatismo e do “aprender fazendo” de John Dewey. A questão do ensino vocacional já se manifesta no início do século XX na obra de Dewey, um dos principais influenciadores nas práticas escolares do Experimental da Lapa (BIZZOCCHI, 2015). O educador norte-americano, em sua obra “Democracia e Educação”, coloca o ensino voltado à descoberta e estimulação das aptidões como algo imprescindível diante da nova realidade industrial e credita à aristocracia que comandava os desígnios da educação no passado recente a resistência tanto ao ensino que buscava despertar e desenvolver as vocações individuais quanto à prática e à experiência em substituição ao ensino clássico. Para Chiozzini (2003),

[...] o capitalismo gera contradições internas. Grosso modo, podemos dizer que a própria noção de democracia contemporânea é contraditória ao capitalismo. Prega a participação coletiva em um sistema excludente. Nos momentos em que esta participação coletiva é construída ao longo de um processo histórico e chega a divulgar ideias que de alguma maneira ameaçam aqueles que se beneficiam da exclusão, ela é “interrompida” para dismantelar canais de participação do sistema político e a problematização da exclusão social. Não podemos dizer que a própria democracia, em sua essência burguesa, e seus ideólogos, previam os desdobramentos de suas teorias no seio do desenvolvimento do capitalismo. Seu viés elitista não era algo deliberado e sim implícito, perfeitamente adequado ao contexto da época em que foi elaborado. (CHIOZZINI, 2003, p. 69-70)

Outra questão debatida quando do anúncio dos Ginásios Modernos era a da validade de um modelo importado que já tinha cerca de 30 anos de vida e que fora introduzido num contexto totalmente diferente do brasileiro e sem apresentar resultados satisfatórios.

Carnoy (1977 apud Arapiraca, 1982) explica que os Estados Unidos haviam aplicado esse modelo nos anos 1920 num contexto socioeconômico totalmente diferente do vivido pelo Brasil. Nos EUA, a necessidade de uma mão de obra diferenciada se voltava à seleção dos alunos mais capacitados de acordo com suas vocações despertadas no ensino da escola única.

Kandel (1960) observa que o modelo da escola compreensiva não conseguiu superar o pressuposto teórico e nem a ideia de congregar todos os tipos de alunos numa mesma instituição para eliminar diferenças de classes sociais, pois o problema acabou sendo apenas adiado, já que a divisão dos alunos de acordo com suas aptidões e capacidades logo no início levou a inúmeras desistências no decorrer do curso. Amado (1964) analisa os resultados controversos da escola compreensiva norte-americana, mas defende uma versão de acordo com o contexto regional no qual ela é aplicada:

Admite-se que ela [a escola compreensiva norte-americana] não esteja atendendo satisfatoriamente a seu objetivo fundamental de promover a unidade e a solidariedade social; que as distinções de classe de fora da escola nela se refletem, afetando todas as suas atividades. Mas, afirma-se que esses problemas não implicam o fracasso do sistema. Indicariam eles [...] tão-somente que o planejamento da estrutura educacional americana não tem levado em conta, suficientemente, a sociologia. Esse planejamento [...] se tem firmado, em parte demasiado grande, na suposição de que não existem divisões econômicas, políticas e religiosas, na sociedade americana, o que, na maioria das comunidades, não é exato. (AMADO, 1964, p. 22)

Outro ponto discordante, na opinião de Arapiraca (1982), é a questão da terminalidade. Um dos princípios da Escola Única é de que a educação deve encerrar sua finalidade no próprio processo em que ela se desenvolve, enquanto o modelo brasileiro, dissimuladamente, produzia um ensino que visava, ao conceder atributos – sob o nome de aptidões vocacionais – que capacitassem para o trabalho primário, abreviar a trajetória escolar daqueles que historicamente não prosseguiram com os estudos.

2.7. A importância do INEP e da RBEP e a participação de Abreu, Teixeira e Amado

A influência do INEP e da RBEP no processo de idealização dos Ginásios Modernos não pode ser desconsiderada. A representatividade do órgão a partir de sua criação influencia as discussões sobre educação em todo o país e aquele que passa a ser o principal meio de divulgação de ideias acaba por potencializar a divulgação de rico material que irá fomentar não apenas os debates, mas a própria formação da mentalidade dos intelectuais e dos professores à época.

Criado pelo Decreto-Lei nº, 580, de 30 de julho de 1938, o INEP tinha vários e diversificados objetivos, apresentados no artigo 2º da lei:

Organizar a documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; manter o intercâmbio em matéria de pedagogia com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes às instituições educacionais do país e do estrangeiro; promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação bem como relativamente aos problemas de orientação e seleção profissional; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções para os problemas pedagógicos; divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas. (BRASIL, 1938)

O primeiro diretor do órgão foi Lourenço Filho, um importante intelectual progressista, participante ativo nas reivindicações dos anos 1930 e um dos principais signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. Lourenço Filho dirigiu o instituto de 1938 a 1946, quando foi substituído por Murilo Braga de Carvalho, que lá permaneceu até 1952.

Na primeira edição da RBEP, o então ministro da Educação Gustavo Capanema assina em 11 de julho de 1944 a apresentação do novo veículo. Ela é apresentada como órgão oficial de divulgação do MEC sobre estudos e pesquisas relacionados à pedagogia. No entanto, Capanema preocupa-se em apresentar um cenário em que o mundo discute não apenas a renovação das práticas pedagógicas, mas também a educação a partir de princípios científicos. Assim, defende que o Brasil deve participar dessas novas discussões e adaptar as novas tendências a suas realidades. Reforça o ministro que o INEP terá na RBEP o seguinte:

[...] um instrumento de indagação e divulgação científica. Como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso país. (CAPANEMA, 1944, p. 4)

A RBEP ganha relevância com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisa pelo Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955. O CBPE tinha como principal objetivo, conforme o artigo 2º da lei, pesquisar as condições culturais e escolares, as tendências de desenvolvimento regionais e nacional, de maneira a gerar possíveis intervenções sobre a realidade educacional brasileira por meio de políticas públicas. No item IV deste mesmo artigo, estabelecia-se também o

treinamento e aperfeiçoamento de administradores e orientadores educacionais como meta – o que ia ao encontro dos planos PABAE.

Com a criação dos Centros, aumenta a influência do INEP sobre os estados e municípios por meio da maior vinculação promovida por estes novos polos de integração. A revista passa a ser o principal veículo de divulgação das ideias relacionadas às práticas pedagógicas e às reivindicações por reorganizações do sistema de ensino brasileiro que ganham força no período.

Para Nunes (2000), o INEP fomenta no final dos anos 1950 a ideia embrionária da continuidade dos ciclos primário e ginásial com a viabilidade de verbas, sob a justificativa de assessoria pedagógica. Escolas estaduais que se propusessem a adotar seis anos de escolaridade no ensino primário receberiam auxílio financeiro para suprir de equipamentos suas unidades. O curso complementar do primário (como veio a ser conhecido), apesar de conceder aos concluintes a possibilidade de ingressar no terceiro ano ginásial, teve pouco tempo de vida e baixa aceitação, segundo a autora, por dois motivos principais: o desprestígio do curso e a entrada em vigor da LDB de 1961 que o tornava facultativo.

Anísio Teixeira assume o lugar de Murilo Braga de Carvalho em 1952. Segundo Cunha (2014), o retorno de Anísio Teixeira aos escalões estatais após o Estado Novo trouxera nova concepção curricular aos ginásios industriais – substitutos dos antigos cursos básicos industriais, ao mesmo tempo que incluía nos cursos secundários uma associação de objetivos voltados a habilidades ligadas ao trabalho aos já tradicionais e exclusivos ensinamentos das letras e das ciências.

Quando diretor de Instrução Pública da prefeitura do Rio de Janeiro, Teixeira havia criado em 1932 as Escolas Técnicas Secundárias. Esses estabelecimentos tinham como propósito, entre outros, articular o ensino primário ao secundário por meio de um currículo que ampliasse a oferta de disciplinas de conteúdo geral e intelectual, enquanto o ensino profissional era uma extensão do aprendizado em sala de aula (NUNES, 2000). O pragmatismo de Dewey é incorporado aos discursos e artigos assinados por Teixeira nos anos subsequentes e sua posição influente à frente do INEP possibilita a criação de inúmeras classes experimentais pelo país.

Amado (1964) cita a experiência de Anísio Teixeira em 1932 de unir os cursos ginásiais num mesmo tipo, mas justifica que essa não teve continuidade por falta de apoio.

Amado não especifica quais seriam os impedimentos, mas defende Teixeira como o principal líder na empreitada de proporcionar

[a] democratização do ensino médio, reformado em seus métodos e processos, em seus currículos, estreitamente vinculados ou mesmo fundidos seus ramos, reconstruído para que pudesse ser, ao mesmo tempo, pela unidade de conteúdo e multiplicidade de formas, o ensino para todos, sem distinções outras que não fossem as determinadas pelas diferenças de capacidades e tendências individuais. (AMADO, 1964, p. 24-25)

O mandato de Teixeira termina com o golpe civil-militar, quando é substituído por Carlos Pasquale. Em 1966, Pasquale se afasta do INEP e indica Carlos Mascaro para seu lugar. Ligado a Anísio Teixeira, Mascaro sofre forte pressão dos militares e tem sua gestão controlada até o final, em 1969 (SANT'ANA, 2016). Jayme Abreu permanece no INEP após o golpe civil-militar como diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas do CBPE e é contumaz colaborar da RBEP.

Para completar a análise deste capítulo em especial e demonstrar a participação ativa desses três agentes com efetiva ação na reestruturação do ensino nacional, elencamos de forma resumida no Quadro 1 os artigos de autoria de Jayme Abreu, Gildásio Amado e Anísio Teixeira levantados por Andréa Márcia Sant'Ana (2016) em sua tese de Doutorado sobre a RBEP e a produção de conteúdo relacionado ao ensino médio de 1962 e 1972.

Quadro 1 – Relação dos artigos sobre ensino médio de Jayme Abreu, Gildásio Amado e Anísio Teixeira na RBEP entre 1962 e 1972

Autor	Título	Nº RBEP	Ano
Amado	Novos currículos para o ensino médio	85	1962
	Ginásio Moderno	93	1964
Abreu	Aspectos profissionais no ensino de nível médio	85	1962
	O ensino primário e médio na Conferência de Santiago	87	1962
	Escola média no Brasil – aspectos quantitativos	88	1962
	Classes Secundárias experimentais – balanço de uma experiência (em coautoria com Nádia Cunha)	91	1963
	Obstáculos ao Planejamento educacional nos países em desenvolvimento	92	1963
	Perspectivas para a escola média no desenvolvimento brasileiro	94	1964
	Sobre um problema em pauta: preparação e ingresso de candidatos a cursos superiores	95	1964
	Modernos estudos de custos e investimentos em educação	95	1964
	Salário-educação e a escola primária	96	1964

	I Conferência Nacional da Educação	98	1965
	Fatores sociais no currículo da escola secundária brasileira	99	1965
	Alguns aspectos na expansão do ensino médio brasileiro (em coautoria com Nádia Cunha)	99	1965
	Economia e Educação	101	1966
	Status do professor do ensino médio	103	1966
	Editorial	106	1967
	Problemas brasileiros de educação	107	1967
	Articulação entre o ensino primário e médio no Brasil	108	1967
	Ensino médio no Brasil	109	1968
	Uma política para pesquisa educacional no Brasil	115	1969
	4ª Conferência Nacional de Educação: registro analítico e recomendações	115	1969
	Produtividade dos sistemas de ensino em geral e no Brasil	120	1970
	Papel da cultura geral na formação técnico-especializada (em coautoria com Nádia Cunha)	120	1970
	Natureza do segundo ciclo do ensino médio	121	1971
Teixeira	Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras	86	1962
	A mensagem de Rousseau	88	1962
	Estado atual da educação	89	1963
	Revolução e Educação	90	1963
	Plano e finanças da educação	93	1964
	O problema da formação do magistério	104	1966
	A longa evolução de nosso tempo	109	1968
	Educar para o equilíbrio da sociedade	122	1971
	Educação: suas fases e seus problemas	124	1971
Abreu e Teixeira	Situação econômica e o Programa do governo	88	1962

Fonte: Sant'Ana (2016)

Interessante notar a distribuição dos textos e a autoria dos principais agentes durante o período entre a criação e a instalação dos GOTs nos debates neste período na revista. Notamos uma participação tímida de Gildásio Amado, com apenas dois artigos, um em 1962 e outro em 1964, exatamente no período em que, à frente da DES, organiza a estrutura dos GOTs, mas ainda não encontra meios nem ambiente favorável para desobstruir o caminho para a sua instalação.

O distanciamento de Anísio Teixeira provocado por seu afastamento do INEP após o golpe civil-militar pode ser notado quando suas produções são absolutamente ignoradas pela RBEP. Ele volta a ser publicado em 1966 na edição de número 104, após Carlos Mascaro

assumir o INEP. Voltaria a ter um texto na revista em 1968 e teria lugar novamente apenas em 1971, com dois textos, pouco antes de falecer em março daquele ano.

Por outro lado, há uma participação incessante de Jayme Abreu que atravessa o golpe civil-militar quase invulnerável. Com 25 textos publicados em todos os anos entre 1962 e 1971, Abreu não deixa de produzir sobre o ensino médio e torna-se, ao lado de Gildásio Amado, o nome mais atuante da esfera burocrática. Vale lembrar que nesse período Abreu esteve à frente da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CBPE, cargo que ocupou desde sua fundação em 1955 até 1973.

A relação de Jayme Abreu e Anísio Teixeira, os dois conterrâneos baianos, vem desde a década de 1940. Em 1946, convidado a assumir a Secretaria de Educação da Bahia, Teixeira chamou Abreu para ser seu assessor e o nomeou em 1949 à Superintendência do Ensino Médio no estado. No INEP, em 1953, indicou Abreu como diretor executivo da Campanha de Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Logo depois, assumiu o cargo na Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CBPE (FÁVERO e BRITTO, 1999).

CAPÍTULO 3

A PRIMEIRA FORMULAÇÃO DOS GOTs – 1957

A expectativa por uma Lei de Diretrizes e Bases que fornecesse fundamentos legais à aplicação do novo modelo para o primeiro ciclo do ensino médio durou cerca de cinco anos entre debates e apresentações de substitutivos que se sucediam na Câmara dos Deputados. A trajetória da LDB no legislativo nacional provocou, no entanto, formulações textuais favoráveis aos preceitos dos GOTs.

À frente da DES (Diretoria do Ensino Secundário) e sob a proteção da Lei nº 4.024/61, Gildásio Amado começa a articular a formulação dos Ginásios Modernos idealizada em 1957. As disposições da legislação, conforme o artigo 21, sobre a organização de propostas de cursos vocacionais no primeiro ciclo do ensino médio, destinados a explorar aptidões e desenvolver capacidades manuais dos alunos, além de oferecer-lhes “*iniciação técnica [e orientação] em face das oportunidades de trabalho*” (BRASIL, 1961), encaixam-se à ideia dos Ginásios Modernos. O que Amado não esperava, no entanto, era um cenário político tão conturbado logo após a aprovação da Lei.

3.1. A LDB como fundamento legal aos Ginásios Modernos

A Constituição de 1934 cita no item XIV do artigo 5º do Capítulo I que cabe à União a responsabilidade por traçar as diretrizes da educação nacional. No capítulo específico à educação é reforçada a ideia, quando em seu artigo 151 afirma competir aos estados e ao Distrito Federal a organização e manutenção do ensino, “*respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União*”. Logo a seguir, estabelece-se o ensino primário como obrigatório e gratuito, sendo o “*ensino ulterior ao primário*” tendente à gratuidade, para “*o tornar mais acessível*”.

Três anos depois, a Constituição de 1937 reafirma tal responsabilidade no item XXIV de seu artigo 16. Elaborada para sustentar o Estado Novo de Getúlio Vargas, a Polaca, como era chamada, teve no ex-ministro da Educação e então ministro da Justiça Francisco

Campos seu relator. No capítulo destinado à educação e à cultura, o texto vai além da mera responsabilização pela elaboração das diretrizes e adentra na questão do ensino vocacional:

Art. 129. A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e *tendências vocacionais*.

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.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937, *italico nosso*)

Em 1946, a Carta Magna confere mais uma vez à União o dever de legislar sobre “*diretrizes e bases da educação nacional*” (Capítulo I, artigo 5º, item XV, alínea d). Em relação à Constituição anterior, mantém-se a gratuidade e obrigatoriedade do primário e estende-se o ensino gratuito ao “ensino oficial ulterior ao primário” a todos que comprovadamente não tiverem condições financeiras de pagar por ele, além de obrigar indústrias e empresas comerciais com mais de 100 trabalhadores a oferecer ensino a “seus trabalhadores menores”.

A LDB que viria a ser aprovada em 1961 começa a ser gerada na segunda metade década de 1940. Em 1946, Clemente Mariani¹⁸ assume o MEC e, simpatizante dos métodos escolanovistas e da reformulação da pedagogia do ensino nacional, encabeça uma comissão para elaborar um anteprojeto da LDB e escolhe Lourenço Filho e Fernando Azevedo, dois dos mais importantes signatários do Manifesto de 1932, para serem seus assessores. Em 29 de outubro de 1948 envia ao Congresso Nacional a proposta. Segundo Silva (2011), o anteprojeto encontra resistência por parte das alianças partidárias da Casa e o documento nunca tem prioridade nas discussões, além de conhecer um adversário tenaz que usa de vários artifícios para impedir sua votação, o ex-ministro da Educação Gustavo Capanema, fiel ao getulismo.

¹⁸ Clemente Mariani nasceu em 1900 na Bahia e faleceu em 1981. Foi ministro da Educação de 1946 a 1950. Foi deputado constituinte em 1937 e 1946 pela UDN, opositorista a Getúlio Vargas. Assumiu o MEC com a posse de Eurico Gaspar Dutra.

Somente em maio de 1957 é apresentado o primeiro projeto da LDB, o nº 2.222/57, sem receber muita atenção dos parlamentares, até que o deputado Carlos Lacerda resolve redesenhar um novo modelo que fora apresentado primeiramente à Comissão de Educação e Cultura na reunião ordinária de 26 de novembro de 1958, que o rejeita (MONTALVÃO, 2013). Em janeiro de 1959, o deputado apresenta à Câmara novo projeto – com viés favorável à iniciativa privada, principalmente no ensino médio acadêmico – que ficaria conhecido como Substitutivo Lacerda (SILVA, 2011).

Os dois anteprojetos assinados por Lacerda, segundo Romanelli (2014), mostravam o interesse especial das escolas particulares apenas no ensino secundário, abdicando dos cursos técnicos dirigidos à formação de mão de obra. Mesmo que cláusulas da lei garantissem recursos a alunos pobres para cursar as escolas particulares, o financiamento ia além da mera concessão de bolsas de estudo, pois cabia ao poder público a manutenção desses estabelecimentos para o oferecimento dos estudos a todos os interessados.

A partir da apresentação do Substitutivo, a sociedade civil articula movimentos favoráveis e contrários à proposta, com o objetivo de garantir para si o direito de decidir sobre as bases e as diretrizes e poder estender suas rubricas sobre os desígnios da educação nacional que estavam prestes a serem definidos legalmente pela primeira vez na história do país. Estavam em jogo não apenas a redação de uma legislação, mas o estabelecimento de poderes futuros.

Enquanto os religiosos valem-se de suas principais peças na hierarquia clerical e vão em busca de fiéis que endossem o coro de pressão sobre os parlamentares que votariam o primeiro Substitutivo Lacerda em 1959, o campo intelectual laico conclama os Pioneiros de 1932.

Cunha e Góes (2002) consideram as disputas sob o protagonismo de duas campanhas de interesses opostos que buscavam apoio em distintas camadas da sociedade: uma liderada pelos defensores do ensino privado, a Campanha em Defesa da Liberdade de Ensino, e outra que defendia o ensino público, universal e laico, a Campanha em Defesa da Escola Pública. Os autores colocam os segmentos católicos ao lado dos que defendiam o privatismo do ensino, tendo à frente a Associação de Educação Católica (AEC), enquanto o segundo grupo tinha uma liderança mais difusa impulsionada pelos movimentos estudantis.

Havia distensões nos subgrupos que compunham cada um dos lados. Entre os estudantes, por exemplo, houve uma cisão entre os católicos com a dissolução da unidade do

bloco conservador da Juventude Estudantil Católica (JEC) e da Juventude Universitária Católica (JUC). Já os operários eram também cooptados por ambos os lados, tendo o lado privatista o apoio dos Círculos Operários, enquanto os defensores da escola pública arregimentaram boa parte dos metalúrgicos nas I e II Convenções Operárias em Defesa da Escola Pública, ocorridas em São Paulo, em 1961 (CUNHA e GÓES, 2002).

A Igreja Católica representava um contingente considerável de devotos que correspondia a 93% da população brasileira na década de 1960 (dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)¹⁹ e valia-se de um passado dedicado a causas educacionais e assistenciais para justificar a briga pelo protagonismo no ensino da infância e da juventude. À época ela defendia que nenhuma educação que não estivesse calcada nos princípios religiosos e nos valores morais do cristianismo de Roma poderia ser considerada válida, aceita e permitida. Até mesmo a luta pela obrigatoriedade do ensino religioso (cristão apostólico romano) nas escolas públicas – a despeito do caráter secular garantido constitucionalmente – era considerada direito inalienável do indivíduo. Diante do risco de perder a liderança num setor de histórico domínio, a Igreja Católica armou-se para manter sua influência na área educacional com o andamento da LDB.

Aproveitando-se da ascendência moral da Igreja sobre a opinião pública, aliaram-se a ela setores que convergiam para garantir a manutenção da ordem e de suas prerrogativas diante da reordenação dos dispositivos legais. Além dos conservadores e do empresariado ligado ao ensino particular, formou-se uma frente de interesses para combater dois inimigos arbitrariamente escolhidos como identitários dos defensores da escola pública: o ateísmo e o comunismo.

Os privatistas – como passaram a ser chamados os defensores da liberdade de ensino – tinham o deputado Carlos Lacerda (União Democrática Nacional – UDN) como seu principal representante no Congresso Nacional. Na edição de Vozes de abril de 1959, Arns (1959b) ratifica a euforia da Igreja com o Substitutivo Lacerda afirmando que o texto “*é sem discussão o mais conforme às tradições cristãs brasileiras e ao espírito democrático*” (ARNS, 1959b, p. 290). Mais à frente, Arns afirma que é necessário também que a Igreja forme especialistas e recrute “*homens de pulso*” (ibid., p. 290) para assumir postos nos Conselhos de Educação tanto em nível regional quanto nacional para que “*nos orientem na luta decisiva para a Religião e para o engrandecimento da Pátria*” (ibid., p. 290).

¹⁹ In: ALVES, José Eustáquio et al. Distribuição espacial da transição religiosa no Brasil, *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 29, n. 2, 2017, pp: 215-242.

O embate entre os dois principais campos envolvidos na disputa durante a tramitação da Lei nº 4.024/61 teve os principais jornais de maior circulação no Brasil como depositários das opiniões de ambos os lados – nos quais se manifestaram também outros campos associados. No entanto, dois veículos específicos monopolizaram as principais discussões sobre o tema durante quase cinco anos (de 1957 a 1961, com algum rescaldo nos anos seguintes): a revista *Vozes*, como representante da ideias de privatistas; e a *Anhembi*, reduto dos defensores do ensino laico, público e gratuito.

Os assuntos tratados concentravam-se principalmente sobre duas frentes antagônicas: a defesa da escola pública como dever do Estado *versus* o ensino privado como direito da família à escolha da educação; e o ensino laico *versus* o ensino religioso. Entre as duas principais pautas, revezaram-se outros assuntos nunca sem relação a estas duas premissas.

No número 76 da *Anhembi*, de março de 1957, tem início a discussão mais pontual sobre o tema. Tendo como pano de fundo a educação religiosa e permeada ainda pelo protagonismo da pedagogia da Escola Nova, os debates apoiam-se na proposição aprovada no IV Congresso dos Ex-alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, publicada em jornais paulistas em janeiro de 1957, e geradora das mais diversas reações. Nela o corpo editorial da *Anhembi* concorda com os participantes e manifesta-se contrário “*tanto ao ensino religioso nas escolas públicas como à subvenção por parte do Estado às escolas religiosas não gratuitas*” (ANHEMBI, 1957, p. 99).

A *Vozes* demoraria um pouco a entrar no embate. Na edição de dezembro de 1957 traz deliberações do Seminário Interamericano de Liberdade de Ensino realizado em Montevideu de 23 a 28 de setembro de 1957 pela Confederação Interamericana de Educação Católica (CIEC). Depois de levantar a situação em alguns países latino-americanos e destacar negativamente as ações de laicização e estatização do sistema educacional de México e Panamá, *Vozes* apresenta as propostas do relatório, das quais podemos destacar resumidamente: eliminação da “*injusta preferência do sistema oficial de ensino*” (VOZES, 1957, p. 930); substituição do Estado por corporações profissionais na tomada de decisões pela liberdade e autonomia na organização dos sistemas de ensino; e divisão dos fundos públicos “*equitativamente, atendendo às legítimas aspirações das famílias na educação*” (ibid., p. 930).

Assim como a *Anhembi* passa a dedicar mais espaço à discussão, a *Vozes* disponibiliza cerca de metade do espaço de *Ideias e Fatos* ao tema e tem sob a autoria de Vicente Scherer e Paulo Evaristo Arns a maioria dos artigos que invariavelmente reforçam a

tese da ideologização da educação pelo Estado, do direito da família a escolher a educação dos filhos, do viés comunista das ideias de Anísio Teixeira, da autonomia do ensino privado e do dever constitucional do Estado de subsidiar a iniciativa privada no campo educacional.

Desde o início, a revista *Vozes* escolhe dois inimigos a serem combatidos e repete sistematicamente a importância de se combater o comunismo e o ateísmo que ameaça se instalar no país por meio da escola pública. O campo religioso associa a ideia do ensino laico a interesses escusos de seus defensores e relacionam estes constantemente à ideologia comunista e, conseqüentemente, à intenção de difundir teorias ligadas ao ateísmo e ao evolucionismo, agregado ao potencial viés ditatorial e centralizador de um MEC que ouve em demasia Anísio Teixeira. A própria ciência é questionada como abalizadora do conhecimento a ser ensinado às crianças, um conhecimento que passa a ser considerado como fundamentador do desenvolvimento econômico da nação. Esses pontos formariam a base argumentativa dos defensores da liberdade de escolha das famílias na educação de seus filhos.

Na edição de fevereiro de 1959, chama a atenção um artigo de M. Machado dos Santos que conclama os católicos a empreender uma espécie de cruzada contra o comunismo e de uma libertação contra uma minoria marxista que “*passou a [...] controlar a vida intelectual do País. Infiltrou-se nas redações e editoras, manda nas seções literárias e científicas dos jornais, multiplicou suas revistas ou se apropriou das dos outros, tornou-se a palavra decisiva no terreno da cultura*” (SANTOS, 1959, p. 127). Para o autor, a Igreja apenas estendeu sua obsessiva missão no campo educacional – sua “*tarefa apostólica*” (ibid., p. 127) –, de impedir que o comunismo ateu se infiltrasse sob o manto da estatização do ensino.

Os discursos da Igreja associam o comunismo à negação da doutrina cristã e usam como bandeira de luta o perigo de ele se instalar na educação brasileira. Um memorial encabeçado pelo arcebispo metropolitano de Porto Alegre dom Vicente Scherer e assinado por oito bispos gaúchos na edição de maio de 1958 de *Vozes* protesta contra a “*revolução social, através da escola, preconizada pelos órgãos governamentais*” (SCHERER, 1958, p. 310), admite a precariedade do ensino brasileiro, em especial o de nível primário, volta a criticar Teixeira e clama para que o Brasil não se torne “*uma República Socialista*” (ibid., p. 312).

Em edições subseqüentes, a *Vozes* acusa vários segmentos e manifestações de defenderem causas comunistas e atentarem contra a estabilidade civil, entre estas, passeatas

estudantis e greves de professores, além do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)²⁰, órgão vinculado ao MEC.

Atrelado aos perigos do comunismo, surge como principal mensageiro da deletéria ideologia um dos mais importantes defensores da escola pública e laica. Os ataques a Anísio Teixeira não demoram a aparecer nas páginas de Vozes. Na edição de abril de 1958, a revista católica critica o movimento denominado por ela própria como “totalitarismo pedagógico”, idealizado por Anísio Teixeira, e defende a contraofensiva como uma “*luta que vai-se expandindo de norte ao sul do país*” (VOZES, 1958, p. 284).

O frei Paulo Evaristo Arns acentua o tom da crítica a Teixeira em artigo de 13 páginas publicado na edição de julho de 1958 de Vozes (ARNS, 1958). A edição de junho de 1959 traz um texto produzido pelos Estudantes de Teologia do Seminário Maior de Viamão (RS) no Círculo de Estudo²¹ desta organização com a mais dura crítica até então a Anísio Teixeira, apresentando juntamente um ataque a John Dewey. Chama Teixeira de ditador e de pertencer ao MEC, um órgão que, segundo a Vozes, guarda relações ainda com o totalitarismo do Estado Novo de Getúlio Vargas.

A preocupação com o comunismo não abandona os católicos. Na edição de Vozes de abril de 1961, mesmo em meio ao debate do ensino para o desenvolvimento e diante um quadro social desigual e miserável, a Igreja justifica as ações propostas e pede que se dedique especial atenção a atender as “*necessidades mínimas de alimentação, habitação e educação*” (VOZES, 1961, p. 277, não itálico nosso) às populações rurais, para que estas “*não se torne[m] caldo de cultura para a exploração ideológica e política*” (ibid).

A Anhembi assume constantemente a defesa do diretor do INEP. Na edição 118 da Anhembi, de setembro de 1960, rebate a acusação de uma possível marxização da educação brasileira num sistema educacional totalitário, argumentando que a premissa só se explica pela imposição do medo difundido contra a figura de Anísio Teixeira, que se torna a personificação do mal pelas publicações sistemáticas de Vozes. Contra a oposição aos métodos instrumentalistas deweyanos, do evolucionismo e do materialismo, a Anhembi pensa ser um gesto contundente de eliminação do cientificismo, de modo a preservar as ideias

²⁰ O ISEB foi criado em 14 de julho de 1955 pelo Decreto nº 57.608/55 e inaugurado em 7 de outubro do mesmo ano. O ISEB teve importante papel na transição do governo democrático para o autoritário na década de 1960. Vinculado ao MEC, reunia intelectuais de diversas áreas que viriam a formular o Plano de Metas.

²¹ A participação do Círculo de Estudo dos Estudantes de Teologia do Seminário Maior de Viamão (RS) é também uma tentativa de Vozes de apresentar uma ruptura no pensamento da classe estudantil tendente aos defensores da escola pública e fortalecimento do próprio segmento.

baseadas no Ser Supremo e nos dogmas que mantém a Igreja no controle da transmissão do conhecimento escolar.

A escolha de Anísio Teixeira como principal alvo justifica-se pelo fato de o diretor do INEP ser um agente que se solidificou como figura pública durante décadas, sua ascendência sobre os demais agentes no campo educacional é suficientemente forte e seu poder político à frente de um órgão respeitado e influente é algo que não pode ser desprezado por quem peleja na trincheira oposta. Os dois lados parecem ter solidificado suas posições nesse momento, em que ficam claras as resistências por parte da ala conservadora representada pela Igreja Católica e dos progressistas encabeçados por Teixeira e com voz amplificada pelo editor Paulo Duarte na Anhembi.

É relevante o tom de cruzada que todo artigo de Vozes escolhe para encerrar seus textos, principalmente os que antecederam a aprovação da lei na Câmara dos Deputados. O uso do imperativo é norma e torna-se marca registrada da convocação dos católicos contra um inimigo que se reveza identitariamente, mas veste sempre o disfarce do comunismo, da laicidade, da ideologização e da imoralidade. Dois exemplos marcantes estão na edição de janeiro de 1960, em que Abelardo Ramos encerra seu texto de 11 páginas com “*Levantemos a bandeira do Nacionalismo, no sentido de livrar a Pátria da conspiração socialista*” (RAMOS, 1960, p. 62), enquanto Brás de Alcântara finaliza assim:

Os que, industriais ou assalariados, conosco julguem preservável algo mais que o simples comportamento econômico e os resultados pecuniários, tenham em mente a necessidade de uma *frente*, alicerçada numa clarificação e difusão de princípios que tutelam a conservação da dignidade humana. Sem isso, nada feito. (ALCÂNTARA, 1960, p. 65)

Enquanto a Igreja volta-se à estratégia descrita nos parágrafos anteriores, o envolvimento dos defensores da escola pública cresce com a divulgação de um manifesto assinado por intelectuais progressistas. Vários dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 reúnem-se novamente diante da investida das escolas privadas e, com novas adesões, lançam a “Campanha em Defesa da Escola Pública”. O Manifesto dos Educadores “Mais uma vez convocados” é uma atualização do antigo. Alguns dos principais intelectuais progressistas das décadas anteriores – Fernando Azevedo (principal signatário) é seguido por Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Darci Ribeiro, entre outros, num total de 189 adeptos – são chamados a se posicionar em defesa da escola pública. Publicado em 1º de julho de 1959 simultaneamente no jornal *O Estado de S. Paulo* e no

Diário do Congresso, o documento foi amplamente difundido pelo Brasil (SANFELICE, 2007; ROMANELLI, 2014; BOMENY, s.d.).

O início do Manifesto apresenta dados que denotam um “*quadro sombrio [...] e desolador*” da educação brasileira: 67% a 75% de professores considerados “*leigos*” (dependendo do estado da Federação), de 50% de analfabetismo e de 5,775 milhões de crianças entre 7 e 14 anos (entre 12 milhões nessa faixa etária) que não frequentavam a escola (AZEVEDO et. al., 1959, p. 8). E, justificam esse índice de defasagem da educação:

O rápido crescimento demográfico, nestes últimos trinta anos; o processo de industrialização e urbanização que se desenvolve num ritmo e com intensidade variáveis de uma para outra região; as mudanças econômicas e socioculturais que se produziram, em consequência, são alguns dos fatores que determinaram esse desequilíbrio e desajustamento entre o sistema de educação e as modificações surgidas na estrutura demográfica e industrial do país. (AZEVEDO et. al., 1959, p. 8)

A partir do segundo terço do Manifesto, a defesa pelo ensino público universal e gratuito ganha ênfase e opõe-se radicalmente à facilitação do controle por parte do investimento privado, como apontavam as emendas à lei. Ao defender que somente a escola pública pode estar isenta de “*imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso*” (AZEVEDO et. al., 1959, p. 8), o documento inclui o contexto socioeconômico e financeiro característico do período:

[...] A ideia da educação pública, – conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem à base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. (AZEVEDO et. al., 1959, p. 8)

O antepenúltimo item do Manifesto intitula-se Educação para o Trabalho e o Desenvolvimento Econômico. Alinha-se aí o pensamento de uma adequação da educação ao novo cenário desenvolvimentista predominante no país e no mundo, “*a serviço dos interesses coletivos do povo e da cultura nacional*” (AZEVEDO et. al., 1959, p. 8). Para tal, prega a reestruturação da educação pública de forma a poder contribuir “*para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico*” (ibid., p. 8) e entende que o ensino de grau médio deve ser o principal foco para o aprimoramento de uma preparação técnica e científica que embasará o progresso econômico do país.

Reforça o documento a defesa da escola pública diante de um contexto entendido como mundial e que requer ações e soluções adequadas de uma educação que deve suprir as necessidades da indústria:

A revolução industrial, de base científica e tecnológica que se expande por toda a parte, em graus variáveis de intensidade; as reivindicações econômicas ou a ascensão progressiva das massas e a luta para melhorar suas condições de vida [...]; e, finalmente, a expansão do nacionalismo pelo mundo inteiro, são fatos sumamente importantes a que não nos arriscamos a fechar os olhos, e cujas repercussões, no plano educacional, se vão tornando cada vez mais largas e profundas. (AZEVEDO et. al., 1959, p. 8)

A movimentação dos defensores da escola pública gera um novo anteprojeto submetido à Câmara pelo deputado Celso Brant (ROMANELLI, 2014, p. 182). Para Sanfelice (2007), o documento ganha nova força com o governo JK, “*a construção do capitalismo industrial associado e/ou dependente, sob a vigilante ‘ajuda’ norte-americana, desde o término da Segunda Guerra Mundial, avançava com certa solidez*” (SANFELICE, 2007, p. 547). Essa afirmação compactua com a ideia de alguns dos principais defensores da escola pública, que viam no investimento estrangeiro a saída para o financiamento da educação nacional.

Três dos signatários do Manifesto tinham relação direta com o PABAE: Anísio Teixeira, Abgar Renault e Mário Casassanta. Teixeira era o diretor no INEP e principal articulador em nível federal da execução do programa. Renault era secretário de Educação de Minas Gerais quando o contrato com a USOM/B fora assinado e manteve-se como codiretor do PABAE após sua demissão da Secretaria (além de vir a assumir um posto no Conselho Federal de Educação durante o governo Costa e Silva, na década de 1960). E, Casassanta, por fim, foi o diretor nomeado por Renault para o centro-piloto implantado no Instituto de Educação (PAIVA E PAIXÃO, 2002).

Não é prudente tentar quantificar, dentre 161 signatários, o peso decisório desses três educadores, porém, se considerarmos os cargos, a importância simbólica e a influência, em especial dos dois primeiros, é de se supor que eles possuíssem voz consideravelmente relevante, ainda mais se levarmos em conta que Teixeira é o quarto signatário do manifesto e Renault, o nono. No entanto, um ano depois de promulgada a LDB, segundo Paiva e Paixão (2002), Teixeira sugeriu que o I Plano Nacional de Educação (PNE)²² contasse, para atingir suas metas, com a colaboração estrangeira nos moldes do PABAE.

²² O PNE constava da Lei nº 4.024/61. O primeiro Plano seria elaborado em 1962, colocado em prática em 1963, mas não completaria um ano, aos ser interrompido logo após o golpe civil-militar.

As menções em *Vozes e Anhembi* à questão do relacionamento entre desenvolvimento econômico e educação também ocupam os dois periódicos, assim como a reestruturação do ensino médio. Enquanto a *Anhembi* tem um discurso mais direto quando relaciona o crescimento ao ensino e o faz, muitas vezes, por meio da abordagem pedagógica, a *Vozes* prefere o enfoque social e assistencialista e a inegociável atuação da Igreja como condutora da educação da geração futura.

Os textos de ambas as revistas alternam-se em defesa de posições e réplicas a manifestações anteriores dos opositores, seja no periódico contrário seja em outros veículos de comunicação. Os ataques à qualidade de ensino oferecida pelas escolas públicas ou particulares e o papel do Estado na questão ocupam parte considerável dos debates. Os progressistas também criticam o encaminhamento da LDB, ao privilegiar a iniciativa privada, para um reforço das desigualdades sociais.

Na edição 118 de setembro de 1960 da *Anhembi*, Jayme Abreu tece uma crítica ácida aos defensores da escola privada, relaciona algumas questões que embasam a função do Estado em relação à educação democrática e afirma que a LDB sofre pressões de setores conservadores, o que deixa a educação brasileira distante de preceitos educacionais democráticos numa

[...] era de ciência, industrialização, urbanização, democratização, secularização da cultura, promovendo uma minimização arqueológica, uma descaracterização bolorenta do papel, dos deveres, das características, das finalidades intransferíveis e indeclináveis da autêntica escola pública no estado democrático moderno, no seu aspecto estruturalmente antigremialista em relação a grupos sociais fechados, particularistas, que querem a escola como instrumento de seu domínio, para a sólida estratificação de seus privilégios, pagos assim por contribuição nacional total. (ABREU, 1960, p. 34)

Na edição de maio de 1961 de *Vozes*, Lauro de Oliveira Lima²³ aborda a questão da propalada falta de qualidade de algumas instituições particulares. Nessa época intensificam-se os ataques, principalmente dos defensores da escola pública, sobre escolas que não têm controle da aprendizagem dos alunos e os aprovam e diplomam sem muito critério ou exigência, além da comercialização da educação, “*dada a proliferação desordenada de escolas secundárias*” (LIMA, 1961, p. 321). O autor admite a ocorrência e o interesse paralelo, mas a considera pontual e de fácil solução caso o MEC fiscalizasse a prática com mais rigor.

²³ Nessa época, Lima já havia publicado alguns de seus quase 30 livros que viriam a compor importante referência para a história da educação e da pedagogia no Brasil, inclusive para o ensino secundário.

Em meio aos ataques às fragilidades do ensino público e privado, Florestan Fernandes assina o artigo do número 128 da Anhembi, de julho de 1961, intitulado “Defesa da Escola Pública e sua significação”. Apresentado em forma explanativa na II Convenção Estadual da Escola Pública em 4 de junho de 1961 no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, encerra um posicionamento firme em defesa da Campanha de Defesa da Escola Pública. Mostra-se também contrário aos ataques dos privatistas e crítico a modelos obsoletos baseados no ensino tradicional defendidos pelos setores conservadores e dominantes. Para Fernandes (1961), além de não atender às necessidades de uma sociedade em transformação, tais modelos são voltados à perpetuação da ordem social vigente:

Seria preciso remover todos os resíduos do antigo regime, que obstróem nossa capacidade de progresso educacional. Primeiro, eliminando-se os influxos que divorciam o ensino da realidade social ambiente, tornando-o um ensino socialmente alienado dos problemas do homem e da sociedade. Tal coisa era normal onde e enquanto o ensino constituía uma marca social – como símbolo de refinamento, de prestígio e de poder. Agora, que o valor do ensino depende estritamente de sua ligação com a vida prática do homem, devendo prepará-lo sobretudo para o trabalho, a preservação daquele ensino livresco, falsamente erudito, enciclopédico e humanístico representa um fenômeno sociopático. (FERNANDES, 1961, p. 249)

Além da busca por enfraquecer o lado oponente com críticas à qualidade de ensino desenvolvida pelo oponente, o ensino médio entra na pauta e a discussão sobre sua estruturação nos termos da nova lei ganha um maior aprofundamento.

Lauro de Oliveira Lima, na edição de novembro de 1960 de *Vozes*, analisa as propostas da LDB quanto ao nível secundário. Lima destaca a necessidade de participação conjunta com indústria e proprietários de extensas áreas agrícolas, pensada como imprescindível para, respectivamente, possibilitar o uso de equipamentos e áreas para o ensino especializado e aumentar o acesso à alfabetização dos mais pobres.

Para Lima (1960), a orientação do documento dá sinais da razão das classes e escolas experimentais nesse nível de ensino terem sido encampadas pelas escolas confessionais de modo tão rápido. Ao indicar o modelo experimental para direcionar a prática do novo ensino, o documento ressalta o vanguardismo na renovação pedagógica das escolas católicas, mas deixa implícita a intenção de tornar a iniciativa experimental uma prática sob controle da unidade dos princípios não apenas pedagógicos, mas também cristãos, e de uma “*prudência das realizações*” (LIMA, 1960, p. 820). Sem apresentar um modelo completo, o texto termina por defender a escola particular e a destinação de recursos públicos para que ela possa contribuir para a nova organização requisitada pelo contexto socioeconômico.

No número 126 da Anhembi, de maio de 1961, Jayme Abreu cita Kandel para defender que, assim como o século XIX fora o de universalização da escola primária no mundo todo, o XX cumpriria o mesmo propósito com a escola média, e que estaríamos passando por uma reorganização do sistema educacional nesse nível de ensino. Para Abreu (1961), era necessário que o caráter preconceituoso sob o qual nascera o ensino industrial fosse desconstruído. O autor também critica a pouca ou nenhuma utilização de experiências pedagógicas desenvolvidas em nível secundário pelo país, que continua baseado em modelos ultrapassados e mantenedores de privilégios e expõe os principais problemas da escola secundária.

Numa abordagem ampla e que culmina com sugestões para a reformulação desse nível de ensino, Abreu (1961) destaca deficiências quantitativas como o baixo número de matrículas em relação à população escolarizável, a prevalência de escolas secundárias acadêmicas e a desvantagem da rede pública em relação às escolas privadas (o que gera práticas discriminatórias e antidemocráticas). Levanta também algumas deficiências qualitativas como: a centralização excessiva no governo federal, ignorando diferenças regionais; a uniformização de currículo; a diversificação precoce dos cursos em prejuízo de uma opção mais segura e dirigida; a tendência acadêmica de ensino; e o sistema de avaliação inadequado. Dentre as deficiências estruturais em relação à economia brasileira analisadas estão: o acesso diminuto; a remuneração docente inadequada; a formação inapropriada de professores e diretores; e os prédios e equipamentos defasados ou insuficientes. O autor critica ainda: a preocupação excessiva com os resultados em exames; o ensino essencialmente formal; a ausência de orientação educacional e profissional; e a pouca vigilância sobre a qualidade de ensino desenvolvida em instituições particulares de ensino.

A proposta de Abreu (1961) é de uma escola secundária que abandone o conservadorismo, reconstrua o conceito de humanismo clássico e que seja revisto o conceito de escola secundária baseada na divisão em secundária, industrial, agrícola, comercial, sendo adotadas “*escolas multilaterais, centros integrados ou compreensivos de ensino médio, como as ‘comprehensive schools’ americanas ou as escolas secundárias-técnicas*” (ABREU, 1961, p. 714) idealizadas por Anísio Teixeira na Guanabara.

Por fim, Abreu (1961) propõe, em termos organizacionais: a ampliação da escolarização primária nos grandes centros urbanos em dois anos, nos moldes das classes complementares de 5ª e 6ª séries propostas pelo INEP, com validade de ingresso à terceira série do ensino médio; a abertura de centros compreensivos ou integrados nas escolas de

grandes cidades com “*programas eletivos para habilidades práticas e programas avançados de matérias acadêmicas*” (ABREU, 1961, p. 718); e a reorganização dos objetivos do último ano do segundo ciclo, com vistas ao ingresso na universidade.

O mesmo Jayme Abreu (2005, p. 47) lembra que a caracterização privada do ensino médio vem desde o Brasil Império, quando o Ato Adicional de 1834 ofereceu à iniciativa privada a responsabilidade de conceder a uma pequena e privilegiada classe o ensino secundário, sendo os estabelecimentos confessionais os primeiros a encampar tal prerrogativa, estendida posteriormente ao empreendedor leigo. Assim, durante quase cem anos, havia em cada capital somente um ginásio mantido pelo governo estadual, enquanto a União mantinha apenas o Colégio Pedro II na capital federal.

Desde então, tornou-se quase uma prerrogativa a cessão à iniciativa privada do ensino secundário, enquanto as novas Constituições reforçavam a obrigatoriedade de oferecimento do ensino primário pelo poder público. Frente a isso, a cessão do ensino médio à iniciativa particular tornava-se um mero protocolo, já que seria inviável ao governo de um país subdesenvolvido e arcaico em suas estruturas sociopolíticas orçamentárias arcar com abertura, construção, equipamentação, remuneração a docentes e manutenção, entre outros custos, de novas unidades para atendimento ao segundo grau.

Apesar do tom menos enfático dos católicos sobre a estruturação do ensino médio, a Igreja não se mostra aberta a aceitar mudanças drásticas neste nível. Num dos trechos do artigo de Lauro de Oliveira Lima na edição de maio de 1961 de *Vozes*, transparece a resistência dos privatistas e religiosos em relação à popularização das escolas secundárias diante do novo cenário desenvolvimentista do país:

Infelizmente, a popularização da escola secundária encontrou o país desprevenido. Não há um plano governamental que discipline a ânsia nacional por novas escolas, precisando que grupos de idealistas se arrojem em campanhas memoráveis para preencher os claros deixados pela desídia do poder público. Assim, todas as consequências deste movimento (sinal de democracia e desenvolvimento econômico) recaem sobre os velhos quadros tradicionais da escola particular, *que não foi feita para receber o impacto gigantesco da ascensão violenta das classes trabalhadoras para um plano social que exige educação secundária para todos*. Só o governo poderá (dentro de uma sábia e previdente política educacional) atender ao fenômeno característico das sociedades em transição da economia agrária para a economia do desenvolvimento. (LIMA, 1961, p. 322-323, *itálico nosso*)

Entra também na agenda de debate a continuidade do ensino entre o primário e primeiro ciclo do ensino médio, considerado o principal afunilamento da progressão escolar.

Na edição de janeiro de 1957, artigo do padre Ebion de Lima elogia a ideia do MEC em ampliar em dois anos o primário, para “*eleva o nível cultural do operariado*” (LIMA, 1957, p. 11). Sugere também “*organizar os programas do ensino médio com alguma orientação vocacional [...] em função do curso superior pretendido pelo estudante*” (ibid., p.11). Entende ainda o autor que seria importante a inserção de disciplinas como canto, desenho e ciências a esse nível de ensino como complementação da formação do aluno.

No número 78 da Anhembi, de maio de 1957, consta uma sugestão já amplamente discutida na época. A intenção de associar os níveis primário e médio se desenha primeiramente de forma a oferecer dois anos suplementares ao aluno do primário, para que ele, inicialmente, saia dessa etapa com uma formação semiterminal, em condições mínimas de ser absorvido pelo mercado de trabalho e, supostamente – porém não efetivamente –, tenha condições de continuar os estudos no nível ginásial, aproveitando os anos submetidos a tal reforço escolar.

Antônio de Almeida Júnior – membro do Conselho Nacional de Educação entre junho de 1949 e junho de 1959 – em artigo publicado no número 112 da Anhembi (março de 1960) faz uma observação elogiosa à disposição do Congresso em traçar uma continuidade entre o primário e o nível médio, com a quebra da discriminação entre o curso secundário e profissionalizante que, segundo o autor, denunciava o preconceito entre aqueles oferecidos às classes mais abastadas e estes aos mais pobres, ignorando a aptidão do aluno.

Almeida Júnior entende que a nova organização nasce de uma reivindicação crescente em países desenvolvidos, onde o proletariado exige as mesmas oportunidades para seus filhos. Esse movimento gera uma maior procura pelo ingresso no ensino secundário também no Brasil, aumentando em quase 11 vezes o número de matrículas de 1933 para 1958 – de 66.420 para 735.358 em números absolutos. Para o autor, é necessário atribuir à escola média uma nova função

[...] a ser desempenhada em colaboração com a família e com o próprio aluno – a de verificar, quanto possível, as aptidões e tendências do adolescente, a fim de orientá-lo melhor em suas atividades escolares e na escolha de sua profissão. (ALMEIDA JÚNIOR, 1960, p. 33)

Ao final, entre as propostas para modificação do texto aprovado pelos deputados, Almeida sugere, entre outros 23 pontos, que “*se volte a prestigiar o curso complementar da escola primária, tornando as suas duas séries equivalentes às primeira e segunda séries ginásiais*” (ALMEIDA JÚNIOR, 1960, p. 35).

As menções ao ensino vocacional ocupam pouco espaço das páginas de Vozes e Anhembi. A edição número 106, de agosto de 1959, da Anhembi destaca que um dos pontos de discórdia é a maneira que a escola única (denominação para a escola idealizada no modelo de atendimento às vocações) é descrita no projeto inicial da LDB. Para os editores da revista paulista, seria uma espécie de afronta aos privilégios da elite e que “*ignoraria as diferenças individuais, as vocações, as aspirações da família*” (ANHEMBI, 1959a, p. 75). Encontramos na citação da Anhembi uma alusão direta ao modelo vocacional e à ideia dos Ginásios Modernos de Gildásio Amado. Enquanto o campo religioso, representante dos privatistas, demonstra resistência contra a escola única vinculada ao ensino secundário, ela é elogiada pelos defensores da escola pública – desde que não ferisse os privilégios dos talentosos.

Especificamente voltado ao tema do desenvolvimento e do entendimento do papel da educação neste contexto, a Anhembi produz quantidade maior de material e aprofunda o debate no sentido de o ensino ser voltado a suprir as necessidades do mercado. No entanto, mesmo com uma abordagem que se esquivava de assumir a responsabilidade por oferecer algo semelhantes ao ensino profissional nas instalações particulares, em outro tom, a Vozes também se manifesta.

A Conferência dos Bispos realizada em 1958 e mencionada na edição de agosto de 1959 de Vozes apresenta a preocupação dos católicos com os problemas sociais. Apesar de o foco principal do documento ser o desenvolvimento econômico e suas consequências sociais, além de criticar a busca por “*lucros e mais lucros a qualquer preço*” e as injustiças sociais decorrentes do novo contexto, o texto não cita a educação como ferramenta para a reversão social, preferindo afirmar que a Igreja prega a harmonia das classes, combate o comunismo ateu, e espera ver “*a paz no trabalho, o entendimento entre os homens do capital e do trabalho*” (VOZES, 1959, p. 602).

Na edição de fevereiro de 1960 de Vozes, Lauro de Oliveira Lima menciona a importância da escola como polarizadora no processo de desenvolvimento do país num cenário de industrialização. Em vez de fazer uma abordagem pautada no crescimento econômico e sua relação com a educação, opta por ir em direção à justificativa do direito familiar pela educação privada. À época da publicação desse artigo, Lima já havia atuado em cargos estaduais da educação do Ceará e exercia a docência no Instituto de Educação do Ceará. Três anos depois faria parte do Movimento de Educação de Base e, nesse mesmo ano, seria promovido a diretor da DES do MEC no lugar de Gildásio Amado.

A Anhembi de número 115, de junho de 1960, faz referência à 1ª Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública, realizada em 5 de maio daquele ano. Nela foi elaborado um documento crítico ao texto aprovado pelos deputados para a nova LDB, em que se pede obediência à Constituição e alterações em vários aspectos da lei, entre eles, a “*reorganização total do ensino médio adaptando-o às exigências da sociedade moderna*” (ANHEMBI, 1960, p. 126). Nessa edição faz-se menção a um pronunciamento de Luís Tenório de Lima, presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Laticínios, em que o sindicalista defende a escola pública e a melhoria do ensino técnico e profissional, para que o trabalhador adquira consciência e “*possa participar da luta pelo engrandecimento do Brasil*” (ibid., p. 128). Nessa mesma edição, Fernando Henrique Cardoso aborda a questão da educação servindo ao crescimento e aproxima sua explanação da base técnica e generalizada para um ensino voltado a integrar o indivíduo ao processo de crescimento de um país subdesenvolvido:

Para tanto, é preciso democratizar o próprio conteúdo do ensino brasileiro, isto é, organizar os currículos dos diversos níveis de ensino de tal modo que nele se contemham conhecimentos úteis para a construção do progresso. (CARDOSO, 1960, p. 36)

Cardoso (1960) critica a educação letrista e prega a renovação a partir da reorganização do ensino e da vida do brasileiro com base na sociedade industrial, de modo a usufruir do progresso e das perspectivas de vida proporcionadas pelo estudo. Para o autor, a educação deve ser, numa etapa inicial, constituída de uma instrução básica para todos, não por uma questão de servir às necessidades fundamentais de um sistema capitalista que exige conhecimentos mínimos de matemática, leitura e escrita,

[...] mas porque só com o domínio destas técnicas cada pessoa consegue colocar-se em posição mais vantajosa no processo de criação de riquezas, beneficiando-se, ao mesmo tempo, de melhor distribuição das rendas que ajudou a constituir. (CARDOSO, 1960, p. 38)

Artigo de Carlos Corrêa Mascaro²⁴ apresentado no Simpósio sobre Problemas Educacionais Brasileiros, realizado entre 1º e 3 de setembro de 1959 é reproduzido na edição 119 de Anhembi, de outubro de 1960. Nele são levantadas questões pertinentes ao desenvolvimento econômico e a dissociação entre o processo de industrialização e o sistema de ensino nacional.

Mascaro (1961) contextualiza o Brasil a um momento em que a economia agropecuária está sendo substituída por um modelo industrial, mas enfrenta a resistência dos

²⁴ Mascaro foi presidente do INEP de julho de 1966 a abril de 1969, período que coincide com a instalação dos GOTs.

setores mais conservadores pela manutenção do sistema de ensino que privilegia essas elites tradicionais. O movimento em torno de reformas pedagógicas que predomina nas escolas no final dos anos 1950 é visto como um fator impeditivo para a discussão do sistema de ensino que, ao ver de Mascaro (1961), torna-se imperativo diante da crescente industrialização e da necessidade de articulação entre os campos da produção e da educação.

Diante das deficiências do sistema de ensino – ensino primário seletivo e que acolhe apenas 50% da população infantil em idade escolar; ensino médio de formação predominantemente acadêmica; escolas desparelhadas para as modernas exigências científicas; docentes sem formação adequada e reacionários –, Mascaro (1961) cobra das autoridades a mesma ação enérgica com que vêm se dedicando a outras áreas,

[...] retirando a escola da condição de subalternidade em que tem sido mantida no quadro geral dos serviços governamentais intimamente relacionados com o presente e o futuro do país em seu atual surto de desenvolvimento. [...] Se o governo, como expressão da vontade dos grupos dominantes, se empenha em que a nação se arrole entre as de economia complexa, como se explica a não existência do mesmo interesse no aceleração dos processos de preparação e formação do homem para a vida na era industrial e tecnológica? (MASCARO, 1961, p. 498)

Em abril de 1961 a revista *Vozes* manifesta-se sobre educação e desenvolvimento econômico por meio de documento denominado “Conclusão do Seminário de Estudos sobre a Educação Católica e o Desenvolvimento Brasileiro”, realizado entre 23 e 26 de janeiro de 1961, no Rio de Janeiro. O texto defende uma educação sensível à justiça social e que vise eliminar “*a triste desproporção do nível de vida nas várias regiões do país [e] levar o Brasil a superar o subdesenvolvimento sem abdicar dos processos democráticos*” (SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO CATÓLICA E O DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO in VOZES, 1961, p. 276).

O problema, segundo o documento, é o descompasso entre o crescimento das escolas secundárias e comerciais em relação às industriais e agrícolas. E, a solução apresentada é a organização curricular dos ginásios com um viés vocacional voltado à orientação, sem desprezar a formação geral e humanística. São sugeridas as artes domésticas, agrícolas, industriais e comerciais como componentes curriculares desses “*novos tipos de ginásio*” (SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO CATÓLICA E O DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO in VOZES, 1961, p. 277). Para dar início ao processo de remodelação – alterando o tom do discurso em relação a elas –, o texto lembra que as classes experimentais “*em tão boa hora*” (SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE A

EDUCAÇÃO CATÓLICA E O DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO in VOZES, 1961, p. 277) aprovadas pelo MEC podem servir a contento. A função terminal destes novos projetos, todavia, é defendida; e Vozes orienta:

Procure-se criar ao lado dos ginásios (secundários), como já se faz em certos estabelecimentos mantidos por religiosos, cursos profissionais, práticos e flexíveis, de duração variada (cursos de aprendizagem), para atender aos que não pretendem continuar seus estudos e têm necessidade imediata de atividade profissional. (VOZES, 1961, p. 277)

Na sequência do texto, a Anhembi defende a organização do nível ginásial do ensino médio de modo a fornecer condições de o aluno dar continuidade aos estudos, ingressando no colégio após ter tido um ensino de caráter vocacional durante os dois últimos anos dos quatro ginásiais.

Em sete artigos sobre a aprovação do projeto da LDB na Câmara, a edição de abril de 1960 de Vozes ressalta a satisfação com os termos do texto, apesar de não se contentar por completo. Não há dúvidas de que o saldo geral entre concordâncias e acertos entre os legisladores foi favorável às pretensões privatistas. A mobilização entre sindicatos operários e intelectuais defensores da escola pública mostra que o balanço final foi mais do agrado dos religiosos do que dos estatizantes.

Nessa mesma edição, o padre Humberto Rademakers faz críticas a texto de Florestan Fernandes publicado em *O Estado de S. Paulo* de 11 de fevereiro, a respeito da aprovação do projeto da LDB. Rademakers (1960), todavia, admite que

[...] a estrutura do projeto ficou um pouco ambígua: uma espécie de meio termo. Daí, não haver motivo de júbilo para ninguém. Como em política não se pode contentar a todo mundo, o melhor, às vezes, se torna o inimigo do bom. (RADEMAKERS, 1960, p. 274)

No início de 1960 os estudantes promovem manifestações de rua contra o texto da LDB aprovado na Câmara e enviado ao Senado. De acordo com o *Diário Carioca* de 12 de fevereiro de 1960, a UNE faz plantão permanente em sua sede no Rio de Janeiro e visita sindicatos para divulgar a Semana da Escola Pública a se realizar na segunda quinzena de março e conseguir apoio às reivindicações de alterações dos artigos da LDB que defenderiam interesses de escolas privadas em prejuízo da escola pública.

A aprovação no Senado da LDB, com várias mudanças em relação ao texto enviado pela Câmara dos Deputados, é ainda criticada pela Anhembi em sua edição 130, de setembro de 1961. Apesar de louvar a retirada dos excessos protecionistas às escolas privadas, a revista

critica a prerrogativa de que o Estado se exime de responsabilidade direta sobre a falta de vagas para crianças pobres e concede bolsas de estudo em escolas particulares para tais alunos. Critica ainda a Anhembi a omissão dos senadores em relação à não obrigatoriedade de inscrição, em caso de não haver escolas próximas ao aluno de condição socioeconômica mais baixa, deixando-os, assim, à margem do processo educacional.

Outra preocupação manifestada é com o ensino médio e a crescente demanda da escola secundária, ambos pouco considerados pela LDB, segundo a Anhembi. Para solucionar uma questão de baixa procura pelo ensino profissional justificada por sua baixa valorização social, o texto aprovado no Senado equipara em importância o ensino profissional ao secundário e fragmenta-o em ginásio técnico e colegial técnico. A sugestão da Anhembi era que se estabelecesse uma continuidade entre ensino médio com o superior, com função intrínseca de terminalidade no ensino médio em nível de formação profissionalizante,

[...] de forma a multiplicar naturalmente a procura das escolas profissionais e a obter um vasto contingente de técnicos de nível médio entre aqueles que, não chegando aos cursos superiores, não obtêm, hoje, qualquer habilitação profissional qualificada nos cursos secundários. (ANHEMBI, 1961, p. 104)

Promulgada em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024 encerrou 14 anos de espera por um documento legal norteador para a educação brasileira. A versão final da lei não atendeu a nenhum dos campos integralmente. Em linhas gerais, a educação, a partir da promulgação da lei, passou a ser um direito do cidadão e um dever do Estado, mas este estendia ao setor privado a possibilidade de valer-se da oferta por instrução onde o Estado não pudesse (ou não se interessasse) chegar. A alfabetização e os primeiros anos escolares eram de total responsabilidade do poder público, devendo ser oferecido o acesso aos primeiros anos escolares a todos os brasileiros em idade escolar, enquanto a exploração do grau médio caberia ao ensino particular, ficando a cargo do governo o ressarcimento dos investimentos do empresariado neste nível de ensino. A concessão de bolsas de estudo aos jovens carentes, para que pudessem frequentar os ginásios e colégios privados, seria feita pelos cofres públicos.

Apesar de a privatização da educação ter tido início com a Constituição de 1934, quando a Carta Magna isentou de impostos os estabelecimentos de ensino particulares tradicionais, é a Lei nº 4.024/61 que estabelece definitivamente as facilidades operacionais por meio de financiamentos públicos para se estabelecer e gozar da escolha dos níveis e cursos que poderia oferecer, independentemente das necessidades sociais e das carências regionais onde não houvesse interesse financeiro de investimento.

Para Anísio Teixeira, em artigo escrito na segunda edição do ano de 1962 da RBEP, a aprovação da lei conforme as negociações que resultaram no texto final, foi uma “*meia vitória, mas vitória*” (TEIXEIRA, 1962, p. 223). Para Teixeira, a importância da LDB pode ser compreendida como sendo a de uma lei complementar à própria Constituição e não apenas mais uma lei sobre o ensino.

A Lei nº 4.024/61 aborda questões relativas ao ensino médio em quatro de seus capítulos. Apresentamos a seguir de forma resumida algumas das deliberações pertinentes ao nosso objeto de estudo.

Implicitamente coordenado com as reivindicações da iniciativa privada de oferta de vagas a alunos do ensino secundário em troca de financiamento governamental, constaria no artigo 3º do Título II da nova lei que o direito a ela é assegurado:

- I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
- II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961)

O Capítulo I do Título VII trata do Ensino Médio e caracteriza este nível como prosseguimento da escola primária. Uma das principais mudanças estruturais estabelecidas está no artigo 34, que dá nova denominação aos cursos e divide-o em dois ciclos, o ginasial (com quatro séries anuais) e o colegial (com no mínimo três anos), e subdivide seus cursos em tipos: secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

A distinção entre o ginásio e o colégio não se tratava de mera formalidade burocrática, pois buscava solucionar um dos problemas mais sérios da educação brasileira, a falta de continuidade entre ambos e a diferenciação de conteúdos aplicados num e noutro²⁵.

De acordo com o artigo 35, haveria disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. Caberia ao CFE indicar até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que poderiam ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. Para a transferência de um curso para outro do ensino médio seria necessária uma adaptação.

²⁵ Todavia, não faz menção em extinguir um dos gargalos mais significativos do processo, o exame de admissão, que condiciona a continuidade ao nível de conhecimento. O exame, garantido pelo artigo 36 era mantido, organizado e controlado pelas próprias escolas, o que levava a uma rigorosa exclusão nas instituições mais tradicionais e elitistas.

O artigo 38 normatizava a instituição da “*orientação educativa e vocacional em cooperação com a família*” (BRASIL, 1961), que viria a incentivar a criação das escolas vocacionais no ensino médio. No Capítulo II do Título VII, consta que o ensino secundário contará, em seus dois ciclos, com ao menos uma disciplina vocacional, de acordo com as necessidades e possibilidades regionais.

No Capítulo III desse mesmo Título, que versa sobre o ensino técnico, estabelece-se que o ensino médio abrangeria os seguintes cursos técnicos: industrial, agrícola e comercial. Com a mesma duração dos cursos secundários, as duas últimas séries do primeiro ciclo incluiriam, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa. Abria-se a possibilidade de um curso pré-técnico de um ano entre o primeiro e o segundo ciclos, sendo que no segundo ciclo industrial poderiam ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico.

Conforme o artigo 50, os estabelecimentos de ensino industrial poderiam também manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos (com duração de uma a três séries anuais). As indústrias e o comércio ficariam obrigadas, de acordo com o artigo 51, a ministrar aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos trabalhadores menores de idade. Os concluintes dos cursos de aprendizagem poderiam matricular-se nos ginásios técnicos, mediante exame de habilitação.

No Título XIII, que trata de disposições gerais e transitórias, o artigo 104 rege sobre a autorização federal ao funcionamento de cursos ou escolas experimentais,

[...] com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal. (BRASIL, 1961)

Na opinião de Kuenzer (2000), a Lei nº 4.024/61 é a primeira a integrar o ensino profissional ao sistema regular de ensino e estabelecer “*a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos*” (KUNZER, 2000, p. 29). O autor ainda elogia a equivalência dos cursos do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC aos níveis fundamental e médio. Contrário a Kuenzer (2000), Aranha (2006) afirma que o texto não confere ao ensino profissionalizante a atenção devida, “[...] *o ensino técnico continua a não merecer atenção especial, quer o setor industrial, quer o comercial, e muito menos o agrícola*” (ARANHA, 2006, p. 311).

Uma questão implícita na LDB e que suscita discussões mesmo depois de o texto ser aprovado é a organização e a composição dos Conselhos Federal e Estaduais. Romanelli (2014, p. 189) alerta para a garantia reservada pela LDB às instituições particulares a vagas no Conselho Federal de Educação. Com isso, e estendido a elas o direito a voto sobre a normatização do ensino brasileiro, garantindo assim, não apenas voz deliberativa, mas a preservação de seus interesses dentro do órgão normativo da União.

Órgãos oficiais como a DES e o CFE, entre outros, mesmo com a aprovação da Lei, tornam-se peças fundamentais, afinal serão os decretos regulatórios, portarias e pareceres que nortearão a aplicação dos preceitos legais. O nível médio do sistema educacional, no entanto, tem na lei pouco respaldo para que se estruture. Com um ensino primário de responsabilidade do Estado que pouco investimento destina a consertar seus sérios problemas e um ensino médio entregue à iniciativa privada que não estabelece a ligação com o ciclo anterior, não há claras e otimistas projeções à solução do entrave da continuidade. Não obstante, a ocupação dos conselhos como estratégia de manutenção das forças de poder aponta para uma discussão paralisante em relação a possíveis mudanças.

Barros²⁶ (1960, p. 193 apud Carvalho, 2003, p. 86) tece em seu livro “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” um comentário que denota conhecimento e preocupação com a sequência das ações no jogo de poder:

[...] o número de estabelecimentos privados de ensino é superior ao de estabelecimentos públicos praticamente em todas as unidades federativas, o que equivale a dizer que os conselhos estaduais serão dominados pelos representantes da escola privada. E, dominando os conselhos estaduais, a escola particular dominará o Conselho Federal, composto, na sua maioria, de representantes indicados por eles. E dominando o Conselho Federal, manipulará as verbas, os recursos destinados à educação, desviando-os da escola pública para a escola privada. (CARVALHO, 2003, p. 86)

Em entrevista ao jornal carioca *Diário de Notícias* em fevereiro de 1960, o ministro Clóvis Salgado defende que uma das reclamações dos estudantes quanto à participação majoritária dos representantes das escolas privadas nos Conselhos Estaduais de Educação não procede, pois caberá a cada estado decidir tal distribuição. Salgado, no entanto, concorda que o papel do CFE deveria ser menos centralizador e tornar-se apenas um órgão consultor.

²⁶ BARROS, R. S. M. (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 130 – 144.

Lembra Salgado que, ao ser encaminhado o projeto ao Senado, poderiam os senadores ainda promover modificações no texto.

Na opinião de Nagle (1981), a criação do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação deveria estabelecer a divisão das responsabilidades em relação às propostas e às legislações. No entanto, o Conselho Federal, que deveria ser uma instância superior de normatização regulamentadora, não cumpriu seu papel, tornando o processo centralizador e de traços uniformizantes, já que a falta de legislações vindas da União impedia os estados de adotar linhas com particularidades regionais.

3.2. O conturbado início dos anos 1960

A aprovação da Lei nº 4.024/61, em dezembro de 1961, encontra um país politicamente instável e cercado de incertezas econômicas. Os anos que se seguiram ao fim do mandato de Juscelino Kubistchek até o dia 31 de março de 1964 foram de turbulência política e manifestações sociais. Em 25 de agosto de 1961, o presidente eleito Jânio Quadros havia renunciado depois de menos de sete meses no posto. Sob a desconfiança de setores das Forças Armadas, João Goulart assume a presidência do país após campanha popular pela legalidade da posse e contrária à intervenção militar no processo (FAUSTO, 1999).

Vários movimentos culturais e educacionais surgem no período, com bases marxistas ou cristãs, como alternativas ao ensino tradicional e propedêutico. Com o apoio de subsídios federais do governo de João Goulart e a influência direta da Igreja Católica, iniciativas como os Centros Populares de Cultura (CPC), Movimentos de Educação de Base (MEB) e Movimentos de Cultura Popular (MCP) se multiplicam nos anos seguintes. Considerados subversivos, com exceção do MEB – apesar de Cunha e Góes (2002) afirmarem que o material didático do MEB foi confiscado e verbas cortadas –, todas as unidades dos CPC e MCP seriam desmontadas pelos militares em 1964 (ARANHA, 2006).

As reformas sociais e agrárias propostas por Jango e a política financeira que sufocava a classe detentora do capital foram decisivas para a revolta dos setores relacionados a essa elite. Fazendo frente às manifestações de esquerda e aos pronunciamentos do presidente, a ala conservadora da sociedade, incentivada e respaldada pelo setor produtivo descontente, passou também a ir às ruas.

A herança financeira e inflacionária deixada por JK teve consequências para o novo governo e sequelas no campo da saúde, educação, habitação e previdência social. Com os

investimentos canalizados para o setor industrial e o crescimento econômico, políticas sociais haviam sido deixadas em segundo plano. Segundo Fausto (1999), o déficit orçamentário de cerca de um terço da receita prevista para 1961 foi coberto graças a novos empréstimos conseguidos com órgãos internacionais e o apoio do governo dos Estados Unidos. Ressalta o autor:

Devemos lembrar ainda que o problema crítico da dívida externa pôde ser provisoriamente resolvido, graças ao sinal verde do FMI [Fundo Monetário Internacional] e à maciça ajuda do governo americano através da Aliança para o Progresso. (FAUSTO, 1999, p. 473)

As decisões econômicas da década de 1950 e estendidas até 1962 levam a maioria dos países latino-americanos, inclusive o Brasil, a conviver com inflação anual próxima de 25%.

A Aliança para o Progresso, discutida desde 1958 e instituída por John Kennedy em 1961 em clara reação à posse de Fidel Castro em Cuba dois anos antes e com o intuito de atrair política e ideologicamente os países latino-americanos, firmava linhas de atuação junto aos vizinhos com propostas de cooperação e ajuda financeira e técnica. A pacificidade do convívio diplomático entre o Brasil e os Estados Unidos do período JK em nada se assemelhava com a desconfiança dos norte-americanos em relação ao recém-empossado Jânio Quadros. Desde sua visita a Cuba em março de 1960, quando ainda era candidato à presidência, JQ era visto com certa cautela pelos norte-americanos e também não mostrava muita disposição em se empenhar pelos princípios propostos pela Aliança.

Segundo Lobo (1968), a Aliança para o Progresso previa uma injeção de US\$ 300 milhões para os países latino-americanos em 1962, mas o governo norte-americano liberou apenas US\$ 32 milhões líquidos. A defasagem se repetiu no ano seguinte: de uma previsão de US\$ 1,1 bilhão, só US\$ 404 milhões líquidos foram liberados.

Apesar das animosidades diplomáticas, a dificuldade financeira vivida pelo Brasil fez com que a reaproximação com os norte-americanos ocorresse por necessidade. A refração aos norte-americanos no período subsequente, com a posse Jango e sua indiferença à Aliança para o Progresso, engrossada pela instabilidade política e as manifestações de estudantes, polarizadas em nacionalistas esquerdistas e de direita, no conturbado período sob as políticas populistas do novo governo, aumentavam o clima de animosidade entre Brasil e Estados Unidos (PAIVA E PAIXÃO, 2002). Tais desconfianças foram responsáveis inclusive (como

já vimos) pela suspensão do PABAEI em setembro de 1963, antes mesmo do término do acordo, previsto para 1964.

Os acordos com os Estados Unidos sofrem duro e decisivo golpe em 1962 com “a desapropriação dos bens da Companhia Telefônica Nacional, subsidiária da International Telephone & Telegraph (ITT), pelo então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola” (CASALECCHI, 2002, p. 39). Segundo o autor, a Emenda Hickenlooper suspendia qualquer tipo de ajuda a países que tomassem tais atitudes sem indenização imediata aos desapropriados.

Veio então o Plano Trienal do governo Goulart, rechaçado pelos setores conservadores e empresariais e pelo governo norte-americano, acrescido, conforme Casalecchi (2002), de algumas medidas explicitamente contrárias ao capital: abstenção de votação da expulsão de Cuba da OEA, reatamento com a União Soviética, defesa da entrada da China na Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU)²⁷ e promoção de relações mais estreitas com a África.

Diante de um cenário político conturbado e um quadro econômico instável, Goulart incluiu a consulta pública na discussão sobre as soluções possíveis aos problemas não apenas econômicos, mas também de reformas de base. Com o aumento dos índices inflacionários de 37% em 1961 para 63% em 1963 e uma desaceleração da economia de 7,7% em 1961 para 2,1% em 1963 (CASALECCHI, 2002, p. 33), a intervenção de forças conservadoras e economicamente dominantes começou a ganhar força.

Apesar da impressão de que as insatisfações em relação ao governo de JG se manifestam apenas no último ano de seu governo, o editorial da edição de 5 de janeiro de 1962 de *O Globo*²⁸ mostra que a pressão começa bem antes. Publicada na primeira página, recomenda ao presidente exercer “a Presidência com a constante preocupação de manter o Brasil tranquilo, confiante no futuro, fiel à democracia e aos princípios do mundo livre” (O GLOBO, 1962, p. 1).

²⁷ Posteriormente os Estados Unidos também adotaram posição favorável à entrada da China na Assembleia.

²⁸ O jornal *O Globo* foi fundado por Irineu Marinho em 1925. O subtítulo do jornal carioca à época leva a caracterização de uma empresa familiar que preza o vínculo da família com o sucesso empresarial e usa o nome de seu fundador como abalizador da qualidade do empreendimento – “Fundação de Irineu Marinho”. *O Globo* passa a defender logo no seu início de vida o capital estrangeiro como meio de promoção do progresso e saída do subdesenvolvimento. Este posicionamento favorável ao investimento estrangeiro se sustentaria durante os anos 1950 e o início dos 1960. Igualmente à *Folha de S.Paulo* e a *O Estado*, não poupa críticas ao populismo e às tendências socialistas de Jango Goulart e apoia em 1964 o golpe civil-militar, a favor da ordem e da restauração da democracia (LEAL e MONTALVÃO, s.d., s.p.); (O GLOBO, s.d., s.p.).

De 1959 a 1963 o país vive um período de sucessivas greves operárias motivadas por questões diversas nas grandes cidades – Del Priori e Venâncio (2001) afirmam que houve, entre 1961 e 1963, mais paralisações de várias categorias do que entre 1950 e 1960, com aumento de 350% em relação à toda a década anterior – e invasões de propriedades rurais pelas Ligas Camponesas.

Estudo de Marcelo Badaró Mattos (2004) mostra que apenas no Rio de Janeiro, por questões principalmente de ordem econômica, por reajustes e atrasos nos pagamentos, houve um crescente aumento nas paralisações. Segundo Mattos (2004), contra as sete greves de 1958 encontradas em pesquisa realizada nos principais meios de comunicação da época, houve 32 em 1959, 35 em 1960, 56 em 1961, 61 em 1962 e 77 em 1963. Aumentam também no período as greves chamadas por Mattos (2004) “em solidariedade”, com categorias mobilizando-se em apoio às reivindicações de outros setores.

Não bastasse isso, o Plano Trienal elaborado pela equipe econômica não consegue captar empréstimos estrangeiros suficientes e tampouco alcança os resultados esperados. O país mergulha num período de recessão e alta inflação (DEL PRIORI e VENÂNCIO, 2001, p. 350). Tudo isso faz com que Goulart perca gradativamente o pouco apoio que tinha de alguns setores mais conservadores e reduzidos grupos ligados à elite dona das grandes propriedades e empresas. Os grupos que defendiam a permanência de JG por razões democráticas desistem do apoio.

Cunha e Góes (2002) elencam os principais interesses econômicos e seus respectivos agentes nesse período que antecedeu o golpe civil-militar. Para os autores, os representantes das classes dominantes que determinaram o rumo da reviravolta política eram constituídos pelos latifundiários resistentes às mudanças de ordem social; grupos ligados à internacionalização do capital; a burguesia nacional aliada ao capital estrangeiro; os intelectuais orgânicos das classes dominantes integrados ao Poder Legislativo e altamente influentes na mídia e na Igreja. Enquanto isso, os operários estavam vulneráveis a intervenções nos sindicatos que os representavam, a classe média encontrava-se dominada pelo medo imposto pela ameaça do comunismo, enquanto os trabalhadores do campo viviam estágios rudimentares de organização coletiva.

A situação tensa do período tornou-se insustentável em 1964, após uma série de episódios protagonizados por JG que causaram o repúdio das classes dominantes²⁹ e das Forças Armadas. Julgando-se com o apoio popular e de setores ligados a patentes mais baixas da Marinha e sindicalistas, Jango promoveu manifestações em que passou a anunciar medidas às quais pretendia conseguir a aprovação por meio de decreto, passando por cima do Congresso (FAUSTO, 1999).

Em 13 de março de 1964, JG reuniu cerca de 150 mil pessoas em frente à Estação Central no Rio de Janeiro, naquele que ficaria conhecido como o Comício da Central. Ali prometeu, segundo Fausto (1999), desapropriar as refinarias particulares incorporando-as à Petrobras e promover uma reforma agrária com a subtração de propriedades subutilizadas. O cenário e o clima do evento não foram bem assimilados pelos militares nem pelas elites econômicas do país: “*As bandeiras vermelhas que pediam a legalização do PC [Partido Comunista], as faixas que exigiam a reforma agrária etc. foram vistas pela televisão, causando arrepios nos meios conservadores*” (FAUSTO, 1999, p. 459).

Seis dias depois do discurso de Jango, uma multidão de centenas de milhares pessoas³⁰ promovia a Marcha da Família com Deus pela Liberdade na capital paulista, em defesa da “salvação da democracia”. O então governador paulista Adhemar de Barros e sua esposa Eleonor participam da marcha.

Codato e Oliveira (2004) citam três dos principais oradores da Marcha da Família com Deus pela Liberdade: Plínio Salgado – de origem fascista, foi o representante maior da extrema direita na manifestação e conclamou as Forças Armadas a se mostrarem sensíveis à manifestação –; o deputado Antônio Sílvio Cunha Bueno da Ação Democrática Parlamentar, partido de apoio ao IPES/IBAD no Congresso Nacional; e Auro de Moura Andrade, presidente do Congresso –, que clamou que o trâmite das reformas respeitasse a Constituição.

Em represália às reformas pretendidas pelo governo federal, várias outras manifestações do tipo haviam sido convocadas em diferentes cidades brasileiras no período.

²⁹ Ao nos referirmos à classe dominante procuramos identificar a fração social que domina os meios de produção, mais associada aos termos consolidados por Marx e Engels em *A ideologia alemã*. A classe dominante no contexto em que o Brasil se situa analisado neste estudo, detém o domínio das forças produtoras e, como enfatizam Marx e Engels, podem também controlar a produção da vida social nos âmbitos econômico, político e cultural. Por meio do Estado, a partir da década de 1960, introduz um aparato estrutural na base do governo, que reproduz as relações de produção e garante os interesses históricos de classe.

³⁰ As fontes da época não chegam a um número coincidente, variando entre 200 mil e 500 mil o número de participantes. Como havia interesse escuso nas manifestações dos meios de comunicação da época, associados aos interesses liberais e anticomunistas, não é apropriado, diante de tamanha diferença de cálculo, afirmar categoricamente o número aproximado de pessoas presentes à Marcha.

Os grupos que fizeram parte da convocação da Marcha eram majoritariamente das classes médias urbanas. Entre pequenos empresários e profissionais liberais, destacava-se a presença feminina conservadora, donas de casa defensoras da moral e da família. Além de entidades femininas tradicionais como a União Cívica Feminina (especialmente em São Paulo) e a Liga da Mulher pela Democracia, outras associações civis e de classe pontevam a organização das manifestações, como a Associação Comercial de São Paulo e a Sociedade Rural Brasileira, além de sindicatos patronais (CODATO e OLIVEIRA, 2004).

O jornal *O Estado de S. Paulo*, em seu editorial de 21 de março de 1964, traça uma comparação discriminatória do perfil do público que participou da Marcha da Família com Deus pela Liberdade com os presentes no comício de Goulart na capital federal:

A multidão desta vez composta de brasileiros profundamente cômicos de seus deveres e obrigações, brasileiros que, por seu passado, já sobejamente demonstraram a sua capacidade na construção da mais formosa parcela da economia nacional e da mais alta expressão da cultura brasileira. (O PAULISTA... in O ESTADO DE S. PAULO, 1964, p. 3)

Com a dedução de que “[a] mais alta expressão da cultura brasileira” era também a “mais formosa parcela da economia nacional” (O PAULISTA... in O ESTADO DE S. PAULO, 1964, p. 3), o jornal paulista busca expressar que a elite intelectual-financeira do país buscava integrar-se ao mundo moderno e industrializado. Foi esse campo, tendo a classe média como massa de manobra ou como coparticipante voluntária e autônoma, que ganhara forma e se fundira, elegendo a Igreja como principal sustentáculo ideológico.

Em 24 de março de 1964, os dirigentes da Associação dos Marinheiros, que vinha reivindicando melhores vencimentos e garantia de direitos, são presos por subverter a hierarquia militar. Ainda assim, cerca de dois mil fuzileiros navais e praças da Marinha participam de evento contestatório no Sindicato dos Metalúrgicos. Para Fausto (1999) e Del Priori e Venâncio (2001), a gota d’água na paciência dos militares foi a participação de Jango numa assembleia de sargentos no Rio de Janeiro. O golpe pôs-se então em andamento:

A perda da legitimidade de Jango, a segunda quebra da disciplina, a aproximação entre inferiores das Forças Armadas e trabalhadores organizados acabou por levar os moderados das Forças Armadas a engrossar a conspiração, em um deslocamento semelhante ao que ocorreu nos meios civis. (FAUSTO, 1999, p. 461-462)

Codato e Oliveira (2004) afirmam que outra manifestação, a Marcha a favor do Ensino Livre, realizada também em 24 de março de 1964, em Curitiba³¹, protestava contra duas propostas do MEC: a obrigatoriedade da adoção em todo o território nacional do denominado Livro Único e da encampação das escolas privadas pela União. Ambas sugeriam o controle autoritário da educação pelo Estado, o que reforçava o temor pelo controle do Estado sobre a iniciativa privada e a implantação do material de ideologização na educação.

Codato e Oliveira (2004) levantam uma hipótese que muito nos serve, ainda que se refira ao golpe de 1964 como um consenso nacional:

[...] esse repertório evidenciou, ao menos no nível do discurso, uma inclinação pelo liberalismo (político e econômico), ao contrário da orientação convencional para o conservantismo típico das camadas médias brasileiras no pós-1945 [fim do Estado Novo]. O caso em questão ilustra portanto a complexidade da conjuntura ideológica no pré-1964, a natureza crítica das iniciativas tentadas pelo governo Goulart para levar adiante sua agenda reformista e as diferentes motivações não somente sociais, mas também *regionais* no engajamento da “sociedade civil” na campanha golpista. (CODATO e OLIVEIRA, 2004, p. 275)

Em 31 de março de 1964 os militares assumiram o poder e reconstruíram a aproximação com os Estados Unidos. Leis passaram a incentivar a exportação e investimentos estrangeiros e a remessa de lucros ao exterior. O Estado passa a ter no capital um de seus principais aliados para a manutenção do poder.

Perpetrado o golpe, algumas passeatas foram realizadas e passaram a ser denominadas como “marchas da vitória”, segundo Codato e Oliveira (2004). Os gritos de ordem defendiam os valores cristãos e a democracia. Os autores chamam a atenção para uma entidade em particular que, associada ao Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), estava em oposição ao governo desde 1961 e mobilizou-se na articulação desses protestos em nível nacional: o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais). Para Codato e Oliveira (2004) o IPES estabelece-se então como o principal representante do grande capital.

O IBAD é o primeiro organismo do período a ser fundado com o objetivo de representar politicamente o empresariado nacional e “*combater o comunismo*” (SAVIANI, 2008, p. 294). O IPES foi fundado em 29 de novembro de 1961, idealizado e comandado por empresários paulistas, fluminenses e internacionais, além de representantes da Escola Superior de Guerra (ESG), como os generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e

³¹ Codato e Oliveira (2004) citam 30 mil participantes e apontam que entre seus líderes predominavam políticos da UDN, cujo conservadorismo e liberalismo eram marcas conhecidas.

Silva – que viria a assumir a direção do Instituto. O IBAD durou até 1963, enquanto o IPES atuou até 1971. Para Saviani (2008),

Em consequência, o nacionalismo desenvolvimentista foi substituído pela doutrina da interdependência. Consumou-se, desse modo, uma ruptura política, considerada necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico. (SAVIANI, 2008, p. 294)

Segundo Dreifuss (1987), o IPES nasceu como representação das classes dominantes nacionais e tinha por objetivo inicial posicionar-se contra as ações de João Goulart. Com o aumento da crise política, no entanto, apoiou a destituição do presidente como forma de afastar o perigo do comunismo.

A articulação IPES/IBAD encampava a luta contra o comunismo não apenas no campo subjetivo. Para Dreifuss (1981 apud Carvalho, 2006), os institutos valiam-se dos meios de comunicação para atacar o presidente João Goulart, influenciavam diretamente deputados e senadores no Congresso Nacional e financiavam material panfletário e passeatas e manifestações populares contra o governo. Segundo Dreifuss (1981 apud Carvalho, 2006), a articulação IPES/IBAD chegou a distribuir cerca de 2,5 milhões de cartilhas que alertavam contra os perigos da ameaça comunista no país.

Codato e Oliveira (2004), ao analisar as lutas sociais no período que antecedeu o golpe civil-militar de 1964, afirmam que os setores de direita não ganharam a devida importância daqueles que pesquisaram as influências sobre a derrocada do governo João Goulart e a assunção dos militares. E, complementam:

Esses setores representados na cena política por empresários, profissionais liberais, líderes religiosos, movimentos femininos etc. forneceram, além do suporte financeiro e organizacional, os argumentos ideológicos mais sugestivos da conspiração contra o governo Jango. (CODATO e OLIVEIRA, 2004, p. 272)

No entanto, o próprio Dreifuss (1987) garante que o propósito maior era adentrar no campo político com uma representatividade tão significativa quanto já possuía no âmbito econômico. Receosa com a ascensão do Estado sobre a determinação dos meios de controle das políticas econômicas, a elite representada pelo IPES, com o apoio de intelectuais conservadores e da Igreja, firma-se desde sua criação como um campo de força que se alimenta de outros campos para, mais à frente, endossar o golpe civil-militar que se instalaria no país.

Saviani (2008) considera a atuação do IPES como ampla, planejada e desagregadora dos interesses populares, atuando em todos os meios de comunicação, principalmente os de massa, introduzindo-se em meio às representações estudantis, operárias e camponesas, além de atuar decisivamente no campo político legislativo.

Dreifuss (1987) não nega que o IPES estava longe de ter criado um grupo homogêneo de reivindicações e expectativas, porém conseguiu se organizar de modo que todos ali se sentissem representados em seus interesses, que orbitavam em torno de uma política econômica liberal e de manutenção do *status quo* social. Completa o autor:

[...] aos olhos de simpatizantes e defensores, a sua face pública mostrava uma organização de ‘respeitáveis homens de negócio’ e intelectuais, com um número de técnicos de destaque, que advogavam participação nos acontecimentos políticos e sociais e que apoiavam a reforma moderada das instituições políticas e econômicas existentes. (DREIFUSS, 1987, p. 164)

Um dos objetivos do Instituto, segundo o autor, era, “*estudar as reformas básicas propostas por João Goulart e a esquerda, sob o ponto de vista de um tecnoempresário liberal*” (DREIFUSS, 1987, p. 164). Interessante notar também que no documento de fundação do IPES, ele se apresenta à sociedade como sendo uma instituição “*com objetivos essencialmente educacionais e cívicos*” e que contribuía financeiramente para a erradicação do analfabetismo das populações carentes (DREIFUSS, 1987, p. 164).

Vários membros do IPES foram, muitas vezes, recrutados como agentes influenciadores por seus pares e participaram ativamente em cargos e funções do governo ou de embates pertinentes aos destinos do país. É o caso de Alceu Amoroso Lima, importante agente do campo religioso; Mário Henrique Simonsen, economista influente nos planos econômicos do governo militar e ministro do Planejamento no governo João Figueiredo; Magalhães Pinto, governador de Minas Gerais e apoiador do golpe; Golbery do Couto e Silva, ministro-chefe do Gabinete Civil nos governos Geisel e Figueiredo; entre outros. Até mesmo figuras de menor importância buscavam respaldo em seus alicerces para demonstrar de qual lado estavam em alguns momentos cruciais da história nacional.

Para Dreifuss (1981 apud Carvalho, 2006), a relação entre IPES e IBAD se enfronta também nos principais meios de comunicação de massa, entre eles *O Estado de S. Paulo*, *Organizações Globo*, *Jornal do Brasil* e o grupo *Folha*. Otávio Frias de Oliveira, diretor da

*Folha de S.Paulo*³², segundo Dreifuss (1981 apud Carvalho, 2006), foi figura de destaque dentro do IPES.

A avaliação de Dreifuss³³ (1981 apud Codato e Oliveira, 2004) da relação entre as classes dominantes e a classe média por meio do IPES/IBAD é intrigante:

A mais significativa conquista do IPES no campo da mobilização política e ideológica consistia na *utilização* das classes médias como nova clientela política e o desenvolvimento de meios para mobilizá-las, com êxito, *como uma massa de manobra*, efeito que os partidos e frentes tradicionais não se dispuseram ou se capacitaram a alcançar. A mobilização das classes médias conferia a aparência de amplo apoio popular à elite orgânica e a mídia coordenada pelo IPES proporcionava grande cobertura às atividades dessas classes médias mobilizadas. Na atmosfera elitista do Brasil, as demandas das classes médias eram vistas como o ponto de referência para a identificação da legítima pressão popular. (DREIFUSS, 1981 apud CODATO E OLIVEIRA, 2004, p. 280)

3.3. A educação em tempos de crise política

Apesar do arrefecimento do debate em torno da educação após a promulgação da LDB e da convulsão política estabelecida no período anterior ao golpe civil-militar, várias leis que procuravam inserir o ensino de habilidades que capacitassem o aluno do ciclo médio a direcionar sua orientação para o trabalho são aprovadas nos primeiros anos da década de 1960.

O governo federal, por meio do Decreto nº 50.492, de 15 de abril de 1961, assinado pelo presidente Jânio Quadros, instituiu o ginásio industrial em substituição ao curso básico de ensino industrial. O artigo 2º deste determinava três objetivos: “*ampliar os fundamentos da cultura, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, orientando-o, com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores*” (BRASIL, 1961), enquanto o artigo 6º dizia que os alunos deveriam “*ser orientados, de modo elementar e sistemático, sobre os princípios e métodos de organização*

³² A *Folha de S.Paulo* surge em 1921 com o nome de *Folha da Noite*. Segundo Cohn e Hirano (s.d.), o jornal se posiciona na década de 1950 a favor dos investimentos estrangeiros para impulsionar o desenvolvimento econômico no país, incentivando a instalação de indústrias norte-americanas e o intercâmbio técnico e tecnológico. Em 1963, torna-se o mais vendido no Brasil. Para Luiz Antonio Dias (2013), a *Folha* colocou-se contra o populismo e o comunismo em boa parte de sua história. No final dos anos 1950 e início da década seguinte tal posição se intensificou e o jornal passou a vincular-se a como o IPES e o IBAD. Dias depois do golpe, editoriais da *Folha* apoiam a intervenção e a escolha de Castelo Branco para a presidência. O endurecimento do regime e a censura à imprensa fazem com que a *Folha* se posicione contra o governo federal e sofra, na sequência, com restrições de liberdade, afastamentos e prisões de seus jornalistas. A *Folha* deixa de publicar editoriais durante os anos 1960 e início da década seguinte como forma dissimulada de se mostrar neutra.

³³ DREIFUSS, René Armand. 1964: A conquista do Estado (Ação política, poder e golpe de classe). Petrópolis: Vozes, 1981.

racional do trabalho aplicáveis às atividades produtivas” (ibid.). Alguns meses antes, o estado de São Paulo reformara o Ensino Industrial e instituíra o Serviço de Ensino Vocacional (SEV).

Em outubro de 1961, conforme Cunha e Góes (2002), o breve governo parlamentarista de Tancredo Neves, sob a presidência de João Goulart, divulgou um plano de educação em que pretendia atingir e até antecipar as metas estabelecidas na Conferência de Punta del Este. Ainda sob o regime parlamentarista, duas medidas foram expedidas. Uma delas foi publicada no Diário Oficial de 22 de maio de 1962, o Decreto 51.470/62, e instituiu a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo. Outra, em 25 de setembro do mesmo ano, o Decreto 51.552/62, denominado Programa de Emergência para o Ensino Primário e Médio, autorizava o ministro da Educação a baixar os atos necessários e tomar as devidas providências para executar o programa, além de dispensar concorrências para a aplicação de recursos previstos.

A Reunião de Punta del Este de 1961, estabeleceu o Plano Decenal de Educação para a Aliança para o Progresso. Logo no início do documento se estabelece uma relação direta entre os baixos índices de educação no continente com a condição socioeconômica dos países subdesenvolvidos. Entende-se, assim, que

a fim de assegurar-se o êxito da Aliança Para o Progresso e os máximos resultados dos recursos destinados à educação, é indispensável integrar os planos para desenvolvimento desta com os programas nacionais de desenvolvimento. (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA A ALIANÇA PARA O PROGRESSO in MEC/INEP, 1965, p. 111)

Definem-se assim metas que já vinham sendo alinhavadas pelos representantes dos países do continente a serem alcançadas nos dez anos seguintes. Além da extensão de dois anos obrigatórios ao curso primário, objetivava-se

[...] reformar e estender o ensino secundário, de tal modo que proporção muito mais alta da nova geração tenha oportunidade de continuar sua educação geral e receber tipo de formação vocacional ou profissional de alta qualidade [, além de] realizar estudos para determinarem-se as variadas necessidades de mão-de-obra qualificada, exigida pelo desenvolvimento industrial, pela reforma agrária e a promoção agrícola, programas de desenvolvimento social, administração pública em todos os seus níveis e para o estabelecimento de programas de emergência para a habilitação ou formação acelerada do referido pessoal. (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA A ALIANÇA PARA O PROGRESSO in MEC/INEP, 1965, p. 112-113)

Em quase todos os itens do documento constam estatísticas que embasam as necessidades e estabelecem metas para o decênio. Outro ponto incluído entre os objetivos é o desenvolvimento de centros para o aperfeiçoamento de professores e especialistas nas áreas de direção e supervisão escolar. Mais uma vez, reitera-se a necessidade de investimentos externos para que o plano seja colocado em andamento. São mencionados o Fundo Especial Interamericano de Melhoria Social e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Sob este panorama, dois artigos da revista *Anhembi* somam-se à análise do período – ambos posteriores à realização da Reunião Ministerial de Punta del Este.

Jayme Abreu, então membro do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro (CBPERJ), e Robert J. Havighurst, da Universidade de Chicago, assinam um artigo publicado originariamente em inglês e depois replicado no número 133 da *Anhembi*, de dezembro de 1961, sob o título “O problema da Educação Secundária na América Latina”. Nele os autores fazem um balanço da educação nesta porção continental na década 1951-1960, mais especificamente sobre o ensino médio (tratado no texto como educação secundária). A diferenciação da escola secundária como curso é feita no texto ao chamá-la de “*escola secundária acadêmica*” (ABREU e HAVIGHURST, 1961, p. 12).

Os autores começam afirmando que houve nesse período um crescimento substantivo do número de oportunidades – oferecimento de novas vagas e inscrições – nos países subdesenvolvidos do continente tanto no nível médio quanto no ensino superior. No entanto, ponderam que há um esforço concomitante de tornar a escola primária acessível a todos, algo que os países desenvolvidos já vinham objetivando no século anterior. Quatro conclusões principais são levantadas logo no início do texto: o crescimento das matrículas no decênio foi de 75% nas escolas primárias, de pouco mais de 100% nas escolas de nível médio e de pouco menos de 100% nas universidades; de 1951 para 1960, o número de alunos do ensino médio em idade escolar cresceu de 7% para 11%; de 3.000 municípios brasileiros, apenas 54,7% possuíam escolas de nível médio; e, embora a proporção de alunos matriculados em escolas da rede pública tenha aumentado, o setor privado ainda abrigava a maioria do alunado brasileiro do ensino médio. Outro dado apresentado no estudo é o crescimento de 380% nas matrículas do ensino médio diante de 60% do aumento da população total no país entre 1940 e 1960.

Considerando a escola média como principal nível a ser priorizado, Abreu e Havighurst (1961) apresentam algumas dificuldades para a solução do problema:

Há resistência à sua expansão por parte de educadores tradicionais. Há resistência ao desenvolvimento de novos tipos da escola secundária. O custo da educação secundária permanece na linha de rápida expansão, especialmente desde que escolas particulares tendem a dominar o campo da educação secundária e conseqüentemente o impulso expansivo do dinheiro público não é tão facilmente aplicado neste campo quanto no da educação primária e superior. (ABREU e HAVIGHURST, 1961, p. 14)

A análise dos autores sobre a educação começa por uma abordagem orientada na economia, mais especificamente no desenvolvimento econômico. Dessa forma, classificam a educação como bem de consumo – o indivíduo adquire a educação para torná-lo melhor como indivíduo – e bem de produção – o ser social a adquire para oferecer ao sistema alguém a serviço da produção e do consumo. Ambos não precisam necessariamente se excluir, podendo coexistir como interesses associados.

A educação prevalente no Brasil até então é baseada no consumo, ou seja, ela serve como “*marca ou símbolo de status social*” (ABREU e HAVIGHURST, 1961, p. 15), apropriada a elementos de classes sociais mais elevadas; como forma de tornar os indivíduos melhores cidadãos, membros de famílias e mais religiosos; ou ainda como meio de ascender socialmente, não exatamente pela utilização dos conhecimentos adquiridos para o trabalho, mas tendo o diploma como símbolo de uma diferenciação e uma “*aproximação*” à aristocracia. Tal distinção também se justifica por ser a escola secundária considerada como ideal para a preparação do aluno que almeja ingressar no ensino superior, o que seria o estágio mais elevado de uma sociedade em que apenas 1% chega a este nível de ensino.

No entanto, é na educação como bem de produção que Abreu e Havighurst (1961) baseiam suas observações e defesa:

A educação secundária pode ser um meio de preparação para uma ocupação. Funciona como meio de aumentar a produtividade (e o poder aquisitivo) do indivíduo. É um investimento, feito pelo indivíduo, de seu tempo e dinheiro na expectativa de reembolso economicamente lucrativo. Pode também ser encarado como investimento da sociedade no indivíduo, como meio de aumentar seu valor produtivo na sociedade. (ABREU e HAVIGHURST, 1961, p. 16)

Oliveira e Carvalho³⁴ (1960 apud Abreu e Havighurst, 1961) elaboraram um estudo no qual calculam o gasto e o retorno no investimento individual com a educação primária e com a secundária. No Brasil, segundo o estudo, um cidadão que completasse o nível médio em 1959 custava aos cofres públicos ou privados o equivalente a 500 mil cruzeiros; o salário

³⁴ OLIVEIRA, Américo Barbosa de; CARVALHO, José Zacarias Sá. *A Formação de Pessoal de Nível Superior e o Desenvolvimento Econômico*. Rio de Janeiro, CAPES, Ministério da Educação, 1960.

desse egresso somaria aproximadamente 7 milhões de cruzeiros durante toda sua vida ativa; e a sociedade teria um lucro com sua atuação, de acordo com as funções específicas ao seu grau de formação, de 14,5 milhões de cruzeiros. Em contrapartida, um aluno apenas com formação primária, com custo de 150 mil cruzeiros, receberia 4,6 mil cruzeiros durante a vida ativa e provocaria uma renda social de apenas 9,2 mil cruzeiros.

Sobre o acesso ao nível médio na América Latina, os autores afirmam que estudos diversos permitem chegar a percentuais aproximados de 5% a 15% de filhos de operários inscritos em 1960, o que significa de 20% a 30% de crianças e adolescentes em idade escolar correspondentes a este estrato social. Desses alunos, apenas 10% frequentavam escolas secundárias acadêmicas, estando a grande maioria nos cursos industriais. Para Abreu e Havighurst (1961), havia um grande déficit de qualificados que poderia ser compensado por um ensino de nível médio voltado ao preparo técnico e comercial para cobrir a alta demanda de trabalhos em escritórios, instituições bancárias e empresas de transporte e comunicações. Para os autores, a economia latino-americana estava em vias de se tornar urbanizada e industrializada, o que exigiria um contingente significativo de pessoas com qualificação que poderia ser conferida pela escola média, como bem de produção.

A evolução da procura por cursos industriais e agrícolas de 1950 a 1960 não acompanha o crescimento dos demais cursos, apesar do desenvolvimento econômico se basear cada vez mais na produção industrial e a agricultura ainda comandar boa parte da renda do país. De acordo com esses dados, enquanto as escolas secundária e normal tiveram aumento de 213% e 275%, respectivamente, o ensino industrial ficou em 133% e o agrícola em 154%, diante de um aumento geral médio de 218%. O ensino comercial apresentou uma evolução de 245%, justificada pelos autores pela possibilidade de ingresso em funções de escritório, o que correspondia também a um símbolo de status social semelhante à aquisição de um diploma no curso secundário.

Ao final do artigo, Abreu e Havighurst (1961) apresentam a ideia de uma escola de nível médio moderna, baseada no modelo da escola compreensiva, em que o primeiro ciclo contaria com um *core* central de estudos (termo idêntico ao utilizado nas bases curriculares do Experimental da Lapa e dos Ginásios Vocacionais), com “*cursos no idioma vernáculo, ciências físicas e biológicas, ciências sociais, matemática, história e cursos optativos de línguas clássicas e modernas, artes industriais e belas-artes*” (ABREU e HAVIGHURST, 1961, p. 23). No segundo ciclo, a especificação se torna predominante, inclusive com as áreas

de estudo sendo dirigidas à preparação ou para o trabalho industrial e comercial ou para o ingresso à universidade.

Entre as conclusões, Abreu e Havighurst (1961) apresentam a preocupação com a predominância da escola secundária acadêmica diante de uma sociedade em transformação e que, nos países subdesenvolvidos, depende de uma atenção maior para o trabalho agrícola tradicional e para o parque industrial em expansão. Por essas particularidades, pregam a diversificação da escola de nível médio, sem que haja uma guinada definitiva para os cursos únicos, sejam eles quais forem.

Apesar de apresentarem um modelo em que a ideia de terminalidade se estabeleça ao final do segundo ciclo do nível médio, Abreu e Havighurst (1961) mostram-se preocupados com o alto índice de evasão nas grandes cidades dos países subdesenvolvidos e propõem a esses jovens entre 12 e 15 anos um “*programa experimental de trabalho [a ser] desenvolvido sob supervisão das escolas primárias como uma espécie de curso complementar*” (ABREU e HAVIGHURST, 1961, p. 24).

Após a consolidação da Aliança para o Progresso em 1961, duas conferências pontuaram os acordos firmados em Punta del Este e ampliaram as relações entre educação e desenvolvimento e o ensino voltado para o trabalho já no primeiro ciclo do ensino médio: a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social de 1962 e a III Conferência Interamericana de Educação de 1963.

A Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social de Santiago (Chile), de 5 a 12 de março de 1962, tem o patrocínio conjunto da OEA, da Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Comissão Econômica Para a América Latina (CEPAL), além de contar com a participação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO).

Nas atas dessa Conferência é reiterada a importância dos empréstimos com vencimentos em longo prazo para subsidiar os planos nacionais de educação dos países subdesenvolvidos e apela-se mais uma vez aos órgãos presentes na reunião e aos países desenvolvidos, conclamando-se inclusive a participação de outras fontes internacionais (sem citar nenhuma). É também pedido que os financiadores priorizem a educação em suas políticas de colaboração e destinação de verbas.

No mesmo molde em que foram desenvolvidos os tópicos nas reuniões anteriores e posteriores, elenca-se uma série de pontos a serem abordados pelos países signatários. Alguns países são questionados sobre os objetivos não alcançados, como o combate ao analfabetismo adulto e o acesso educacional mais facilitado às comunidades rurais. É levantada também a necessidade de construção de escolas e dotação de equipamentos e material didático.

Pela primeira vez nessas conferências sugere-se que os investimentos em educação tomem como base uma porcentagem do chamado à época Produto Nacional Bruto (PNB) – similar ao atual PIB – e da verba destinada à Aliança para o Progresso. Recomenda-se que aqueles que tivessem um aporte pequeno em relação ao PNB aumentassem-no em 1% em 1965 e mais 1% em 1970, com vistas ao atingimento dos índices objetivados no Plano Decenal, dos quais um deles era alcançar o acesso universal de 100% das crianças em idade escolar no continente.

O item I do documento final refere-se à proposta de extensão do ensino básico a um ciclo de oito a nove anos, que compusesse um novo ciclo com o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino médio, coordenado com um período de dois a quatro anos de cunho vocacional ou profissional de nível médio, ou ainda semiprofissional (este condutor ao ensino superior). Apesar disso, ao final, em vista provavelmente das diferenças estruturais e financeiras entre os países, estabelece-se como meta geral a extensão do primário a, ao menos, seis anos. O quarto subitem faz uma observação importante:

[...] como solução temporária para os próximos anos, uma etapa de 2 ou 3 anos de iniciação profissional sobre a base do nível primário destinada especialmente àqueles que, por diversas razões, completem os estudos primários aproximadamente aos 15 anos. (CONFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL in MEC/INEP, 1965, p. 119)

Apesar de o documento centralizar a questão da profissionalização no segundo ciclo do ensino médio, a alusão à terminalidade aos 15 anos “por diversas razões”, expõe a vista grossa à realidade social que determina tal condição e conecta sua solução a uma formação intermediária que proporcione condições desse aluno para ingressar no mercado de trabalho com os “2 ou 3 anos de iniciação profissional” adquiridos sobre “a base do nível primário”.

O item III discorre sobre o ensino médio e faz questão de diferenciar o primeiro do segundo ciclo em relação aos objetivos e questões curriculares, além de considerar as distorções existentes entre os países, o que não permite uma generalização das recomendações. O documento começa adotando um tom generalista para o currículo do primeiro ciclo, preconizando uma formação integral:

O primeiro ciclo, chamado básico, de cultura geral ou de orientação, proporcionará ensino comum, ao passo que o segundo, de especialização, deve diferenciar-se em ramos distintos, tanto na formação geral preliminar aos estudos superiores, como na formação profissional de nível médio. (CONFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL IN MEC/INEP, 1965, p. 125)

O relatório da Conferência de Santiago é muito cuidadoso quanto à profissionalização de menores, preferindo inclui-la na proposta de especificação ao segundo ciclo do ensino médio e às iniciativas patronais de treinamento em serviço ou diferenciado, no caso do Brasil referentes aos cursos de SENAI, SENAC, SESI etc. Percebe-se uma preocupação com a demanda de mão de obra especializada do mercado, mas os conferencistas preferem destinar ao ensino técnico de segundo ciclo do ensino médio e ao superior a responsabilidade por suprir essas necessidades, mas não sem antes orientar que os governos mantenham um controle sobre as previsões de lacunas entre as profissões e funções em defasagem para, com reorientações do sistema educativo, procurar supri-las.

Já na III Conferência Interamericana de Educação – também denominada Reunião Interamericana de Ministros da Educação – de Bogotá (Colômbia), em 1963, as Diretrizes de Política Geral que compõem o documento ali firmado são bastante claras sobre os caminhos que serão tomados, particularmente no Brasil. O propósito de conceder a possibilidade de trajetória individual desde o primário até a universidade, consideram importante

[...] que se cuide do progresso dos estudantes desde a escola primária até os níveis superiores, *mas também que se criem condições, especialmente no ciclo do grau médio, que permitam àqueles que não possam ou não desejem seguir estudos mais avançados habilitar-se para desempenhar ocupações úteis.*

A organização dos diversos graus do ensino como elementos complementares e coordenados entre si, com autonomia suficiente para que em determinadas etapas possam os estudantes, na medida em que o permitir seu grau de preparo, incorporar-se à mão-de-obra qualificada que exigem cada vez mais a agricultura, a indústria e a administração, requer *que se faça chegar às novas gerações, desde o nível primário, crescente conhecimento dos princípios e experiências necessários à compreensão das novas técnicas de produção.*

[...] Por outro lado, como importante elemento de política de desenvolvimento dos recursos humanos, os planos nacionais devem incluir vigoroso programa de treinamento intensivo orientado no sentido da melhoria do grau de qualificação dos trabalhadores do campo e das indústrias, para o que dever-se-á conseguir a máxima cooperação possível das entidades produtoras públicas e privadas. (III CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO in MEC/INEP, 1965, p. 67-68, itálico nosso)

Começa a aparecer com mais ênfase e sem rodeios a ideia de educação para o trabalho, ainda que desvinculada da aprendizagem de técnicas. Como bem determinava o decreto de 1961 assinado por Jânio Quadros que instituía o ginásio industrial, os alunos deveriam “*ser orientados, de modo elementar e assistemático, sobre os princípios e métodos de organização racional do trabalho aplicáveis às atividades produtivas*” (BRASIL, 1961).

A Conferência também recomenda que os países latino-americanos busquem nos acordos de cooperação ajuda para produzir material didático, construir escolas e obter equipamentos e mobiliário indispensáveis ao cumprimento das metas do Plano Decenal de Educação firmado em 1961. É interessante notar que no item em que o documento aborda a formação de professores, justifica-se da seguinte maneira a necessidade de aprimoramento do pessoal técnico: “*cuja organização [da escola] se assemelh[e] cada vez mais à de uma gigantesca empresa e conseqüentemente exi[ja] diversos tipos de especialização*” (III CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO in MEC/INEP, 1965, p. 73).

Ao mencionar o ensino técnico-profissionalizante, o documento não especifica em que momento ele deve ocorrer, mas pressupõe dois pontos relevantes na discussão do tema. Primeiramente considera, mais uma vez, a importância de transmitir conhecimentos técnicos aos “*jovens que abandonam prematuramente os estudos e que não de incorporar-se na força de trabalho*” (III CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO in MEC/INEP, 1965, p. 77-78) e a explícita interferência e direcionamento do Estado na opção individual de escolha ao sugerir:

A fixação das metas e a programação deste tipo de ensino, em todos os seus níveis, devem ajustar-se cuidadosamente aos planos de desenvolvimento social e econômico e basear-se em estudos dos recursos humanos de cada país que abranjam a análise das ocupações e das necessidades de mão-de-obra e de pessoal especializado para as atividades do comércio, indústria, agricultura, comunicações e transporte, administração pública e privada, e outros serviços. (III CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MEC/INEP, 1965, p. 77)

Nessa Conferência destacam-se também os acordos de ajuda promovidos pelos Estados Unidos, mas também a crescente participação de outros agentes, como a OEA, organizações de crédito internacionais, fundações e empresas. Este novo desenho no cenário de auxílio aos países subdesenvolvidos merece especial atenção, pois ele resultará na convocação da Comissão Pearson em 1967, que imporá novas diretrizes para o financiamento desse tipo de acordo de cooperação entre os países.

A América Latina se vê diante da oportunidade de contrair empréstimos vultosos em troca de investimentos no campo educacional, com a garantia estrangeira de assessoria administrativa associada ao aporte financeiro. O conhecimento dos próprios investidores nessa área era garantia de que o processo poderia se instalar com eficiência e rapidez.

O acesso escolar no Brasil à época é retratado na edição de junho de 1962 da Anhembi pelo ex-ministro Clóvis Salgado, então membro do CFE. No artigo, Salgado apresenta números deste ano referentes aos diferentes níveis de ensino no Brasil. Entre eles, alguns chamam a atenção: apenas 1% da população ingressante no primário chega ao ensino superior (contra 32% na América do Norte); apenas 14% de crianças e jovens em idade escolar frequentam a escola, enquanto a expectativa, de acordo com as condições socioeconômicas do Brasil, seria de 22%.

Concentradas as atenções por várias décadas na erradicação do analfabetismo, a crescente preocupação com o ensino médio ganha espaço como principal estágio de correção dos rumos para um ensino contínuo ou terminal nessas conferências. As principais convenções realizadas no continente americano passam, mesmo não resolvido o problema da alfabetização, a vislumbrar a organização do ensino secundário como solução para disponibilizar a educação a serviço pragmático do crescimento e do desenvolvimento econômico.

CAPÍTULO 4

O CENÁRIO FAVORÁVEL À IMPLANTAÇÃO DOS GOTS SOB O GOVERNO MILITAR – 1961-1964

Acuado, Jango abandona o cargo e o Congresso anuncia vaga a presidência. De acordo com a Constituição, o presidente da Câmara dos Deputados Ranieri Mazzilli assume em 2 de abril de 1964. Com o apoio declarado de dois governadores udenistas – Magalhães Pinto (MG) e Carlos Lacerda (Guanabara) –, a partir daquele momento, a direção do país começava a passar às mãos das Forças Armadas.

É num cenário em que o desenvolvimento econômico se tornava propulsor dos planos do novo governo e os aportes financeiros e técnicos estrangeiros sustentavam a ideia de um “Brasil Gigante”, segundo o lema do próprio governo militar, que os GOTs ganham força gradativa para a implantação. Além disso, outros fatores circunstanciais colaboraram para que o já não tão novo modelo se estruturasse como principal aposta para a solução dos problemas do ensino médio brasileiro.

4.1. A formação do governo militar

Antes de Humberto de Alencar Castelo Branco assumir a presidência, foi o chamado Comando Supremo da Revolução que dava as ordens. Para Del Priori e Venâncio (2001), o novo governo, logo de início coloca-se ao lado de antigos grupos antinacionalistas – integrantes da futura linha dura do governo –, simpatizantes da associação com o capital estrangeiro no projeto de desenvolvimento econômico e da extensão cronológica do golpe.

Decretado em 9 de abril de 1964 pelo Comando Supremo da Revolução, o Ato Institucional nº 1 (AI-1) modificou vários trechos da Constituição de 1946, limitou direitos individuais e suspendeu direitos políticos, além de reforçar os poderes do Executivo sobre o Legislativo. De acordo com Fausto (1999), algumas das consequências deste primeiro Ato foram a decretação da ilegalidade da União Nacional dos Estudantes (UNE), a invasão da Universidade de Brasília, intervenções em sindicatos e federações de trabalhadores e forte

repressão às Ligas Camponesas concentradas no Nordeste. Segundo Fausto (1999), 49 juízes foram expurgados, 50 parlamentares tiveram seus mandatos cassados – 18 do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e nenhum da UDN – e mais de 1,4 mil servidores e cerca de 1,2 mil militares resistentes à “revolução” foram afastados. Perderam os mandatos Juscelino Kubitscheck, Jânio Quadros e João Goulart – os três últimos presidentes civis –, além dos governadores Miguel Arraes (PE) e Seixas Dória (SE).

O golpe civil-militar de março de 1964 foi comentado na edição de maio daquele ano pela *Vozes*. Com vários pronunciamentos de militares e críticas ao ex-presidente João Goulart, a revista chama o golpe de Revolução Anticomunista e faz outras alusões como “*Verdadeiro milagre, a revolução venceu. [...] toda voltada ao extermínio da corrupção e do totalitarismo*” (VOZES, 1964, p. 368). Dentre outros setores conservadores, a Igreja Católica não esconde o apoio ao golpe e se coloca, nesses primeiros anos, como um dos principais abaladores do novo governo, não apenas pelos vieses contidos na afirmação acima, mas também pela defesa da educação particular.

Em 11 de abril, Castelo Branco é eleito presidente do Brasil pelo Congresso Nacional, assumindo o posto em 15 de abril, com mandato previsto até 31 de janeiro de 1966. Na opinião de Fausto (1999), o novo presidente havia herdado um legado não muito favorável do governo JG e tinha desafios no âmbito econômico, financeiro e social. Para o autor havia planos:

[...] no plano da economia, visava reformar o sistema econômico capitalista, modernizando-o como um fim em si mesmo e como forma de conter a ameaça comunista. Para atingir esses propósitos, era necessário enfrentar a caótica situação econômico-financeiro [...]; controlar a massa trabalhadora do campo e da cidade; promover uma reforma do aparelho do Estado. (FAUSTO, 1999, p. 470)

Segundo Fausto (1999) e Del Priori e Venâncio (2001), o grupo que passa a encabeçar o poder é formado por membros com forte ligação com a ESG, como o próprio presidente, o ministro do Interior marechal Cordeiro de Farias, o ministro dos Transportes marechal Juarez Távora, além do ministro do Planejamento Roberto Campos que, apesar de civil, era contumaz palestrante da ESG.

Del Priori e Venâncio (2001) vão além e relacionam a ESG e o IPES diretamente ao golpe, garantem que a ideia já era acalentada havia tempo e associam os Estados Unidos a essas duas instituições como garantidor de suas ações. Os autores afirmam que documentos da Operação *Brother Sam* garantem que, em caso de resistência à intervenção, o governo norte-

americano estaria disposto a ceder “110 toneladas de armas e munições ao exército brasileiro” (DEL PRIORI e VENÂNCIO, 2001, p. 354).

Para os autores, tal interferência deixa claro que

[...] não é surpreendente que a instituição militar apresentasse um projeto próprio de desenvolvimento para o país – projeto, aliás, compartilhado pela maioria do empresariado nacional. Em larga medida, consistia em retomar o modelo implantado em fins dos anos de 1950, aquele que definimos como *tripé*, baseado na associação entre empresas nacionais privadas, multinacionais e estatais. (DEL PRIORI E VENÂNCIO, 2001, p. 355-356)

As medidas tomadas conforme o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG), sob o comando de Roberto Campos e Otávio Gouveia de Bulhões, ministros, respectivamente do Planejamento e da Fazenda, alcançaram resultados satisfatórios, ainda que em troca de um achatamento salarial. A redução do déficit público anual cai de 4,2% do PNB em 1963 para 1,6% dois anos depois e a inflação vai de 91,9% ao ano em 1964 para 24,3% em 1967. Algumas das medidas só foram possíveis graças a empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e à “*maciça ajuda do governo americano através da Aliança para o Progresso*” (FAUSTO, 1999, p. 473).

O PAEG abordava também a educação, estabelecendo algumas metas para 1970, como atingir a escolarização de 100% das crianças de 7 a 11 anos, conforme orientações da última conferência latino-americana organizada pela OEA. No ensino médio pretendia-se aumentar em 1,45 milhão o número de matrículas, enquanto no ensino superior os números eram mais modestos: 180 mil novas vagas. No primeiro triênio, o governo federal pretendia investir 495 bilhões de cruzeiros na educação, além de 5,13 milhões de dólares vindos de dotações estrangeiras (KORNIS, s.d., s.p.).

As eleições de 1965 não sofreram interferência do AI-1 e foram realizadas em onze estados da Federação. Mesmo com as cassações do ano anterior, alguns opositores venceram o pleito em quatro deles e acenderam a luz amarela nos quartéis. A derrota nas urnas, para Del Priori e Venâncio (2001), alimentou a desconfiança dos militares identificados com a linha dura do Exército.

Castelo Branco, então, promulga o AI-2 em 27 de outubro de 1965 e, em janeiro de 1966, decreta, sob o argumento de garantia da Segurança Nacional, o terceiro Ato Institucional, que extingue todos os partidos políticos. O presidente passa a governar por meio de decretos-leis. A partir de então, apenas ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e Movimento Democrático Brasileiro (MDB) passam a compor o bipartidarismo que imperou

no Brasil durante todo o regime ditatorial, o primeiro composto pelos situacionistas originários principalmente da antiga UDN e, o segundo, pelos oposicionistas.

Em 1966, nas novas eleições, a ARENA consegue 64% das cadeiras da Câmara dos Deputados. Em outubro de 1966, o governo Castelo Branco fecha o Congresso por um mês e o reconvoca para votar a nova Constituição toda elaborada nas mesas do Executivo. Sob pressão e sem modificações, a Carta é promulgada em janeiro de 1967 (FAUSTO, 1999).

Sob a nova Constituição, toma posse em março de 1967 o general Artur da Costa e Silva. A expectativa da linha dura das Forças Armadas de rompimento com algumas diretrizes adotadas por Castelo Branco se confirma com a substituição completa do quadro de ministros. Os primeiros meses de Costa e Silva no poder, segundo Fausto (1999), não foram nada parecidos com os que viriam depois, principalmente em 1968. Uma breve tentativa de flexibilização nas negociações com a oposição, com sindicatos e outras lideranças para tentar conter o descontentamento popular foi atropelada pelos fatos vindouros.

Del Priori e Venâncio (2001) entendem que a posse de Costa e Silva dá início a uma ditadura cada vez mais incisiva, fortalecida pelo discurso da Segurança Nacional. Nesse período, segundo os autores, as atenções da repressão passam a priorizar a ameaça interna, mais do que as externas. Juntam-se ao Serviço Nacional de Inteligência (SNI), para essa finalidade, organizações como o Centro de Informações da Marinha (CENIMAR), a Operação Bandeirantes (OBAN) e o DOI-CODI (Destacamento de Operações e Informações – Centro de Operações e Defesa Interna), entre outras.

A expectativa do IBGE para 1967³⁵ era que o Brasil tivesse cerca de 87 milhões de habitantes³⁶. Como no censo de 1970 o registro apontou 93.139.037 contra os mais de 95 milhões esperados, é possível que no ano em que Costa e Silva assumiu o governo, o país tivesse por volta de 85 milhões de brasileiros residentes.

O PNB do Brasil durante os primeiros anos da ditadura oscila de um crescimento de 3,4% em 1964 (depois de um resultado de apenas 0,6% de crescimento no ano anterior) para 2,4% em 1965, 6,7% em 1966 e 4,2% em 1967. A austeridade da política fiscal faz com que a

³⁵ IBGE. Anuário estatístico do Brasil 1966. Rio de Janeiro: IBGE, v. 27, 1966.

³⁶ O censo oficial do IBGE em 1960 apontava que o Brasil tinha 70.967.185 habitantes, sendo 34,99% na região sudeste, 35,01% no sul e 22,09% no nordeste. Em relação ao censo de 1950, houve um aumento de 19.022.788 cidadãos, ou 36,62%. Foi maior índice em toda a história dos recenseamentos antes realizados no país.

inflação, que era de 92,12% em 1964, passasse a 34,24% em 1965, 39,12% em 1966 e 25,01% em 1967.³⁷

O ano da posse de Costa e Silva coincide com o início da guinada ideológica da Igreja brasileira que se posiciona contrariamente à ditadura militar e adota um discurso mais voltado às causas sociais. A oposição também se articula, mesmo com alguns de seus agentes mais importantes fora do país. Carlos Lacerda – anteriormente simpático ao golpe – une-se a Jango e JK para formar a Frente Ampla³⁸, com o propósito de lutar pela redemocratização do país e pelos direitos subtraídos dos trabalhadores. Os estudantes voltam a utilizar a bandeira da UNE (ainda que na ilegalidade) em protestos rotineiros (FAUSTO, 1999).

Ainda no final de 1967, o país vê o nascimento da luta armada, influenciada pela “*Revolução Cubana e pelo surgimento de guerrilhas em vários países da América Latina*” (FAUSTO, 1999, p. 478). Formadas em sua maioria por jovens, as guerrilhas arregimentavam os mesmos estudantes que promoviam protestos e passeatas pelas principais capitais brasileiras, contra, entre outras pautas, os acordos entre MEC e USAID. Além disso, “*a recessão e o declínio do poder de compra dos salários*” (DEL PRIORI E VENÂNCIO, 2001, p. 364) provocam o reaparecimento dos movimentos estudantis e sindicais em manifestações e greves pelo país. A Passeata dos Cem Mil³⁹ em 26 de agosto de 1968 e o recrudescimento das insatisfações populares desagradam os militares.

Em 13 de dezembro de 1968, o mais duro de todos os Atos Institucionais é baixado. Ao contrário dos Atos anteriores, o AI-5 não tem prazo para deixar de vigorar. Para Fausto (1999),

O presidente da República voltou a ter poderes para fechar provisoriamente o Congresso. Podia, além disso, intervir nos Estados e municípios, nomeando interventores. Restabeleciam-se os poderes presidenciais para cassar mandatos e suspender direitos políticos, assim como para demitir ou aposentar servidores públicos. (FAUSTO, 1999, p. 480)

Nessa época, os GOTs já haviam sido instalados e tinham, em alguns lugares, um ano de vida.

³⁷ IGP-DI/FGV; IPCA; IBGE, BCB-Depec

³⁸ A Frente Ampla viria a ser considerada ilegal em 1968.

³⁹ Manifestação realizada no Rio de Janeiro em protesto contra as violências praticadas pela polícia alguns dias antes contra estudantes e populares. Promovida pelo movimento estudantil, contou com a participação de intelectuais, operários, profissionais liberais e religiosos. Em meio aos protestos somaram-se reivindicações pelo restabelecimento das liberdades democráticas, fim da censura aos órgãos de comunicação e concessão de mais verbas à educação. Estima-se em cem mil o número de participantes.

4.2. A educação para o desenvolvimento sob o novo governo

Para Fausto (1999), o regime instalado a partir de 1964 aboliu o populismo predominante nos anos anteriores ao golpe, enquanto, sob vigilância, repressão e controle, manteve vivos os sindicatos como instituições, apesar de ter reduzido drasticamente o poder de articulação de operários e também estudantes e camponeses.

Quanto à relação do governo com a classe dominante, Fausto (1999) afirma que esta foi beneficiária da política adotada pelos militares, havendo, no entanto, desigualdades na concessão de benefícios entre seus diversos setores. Na área econômica, o autor defende que a presença do Estado manteve-se forte durante os 21 anos em que vigorou o golpe, alternando-se a intensidade da ascendência sobre os rumos da economia nacional. No entanto, entende que apesar de ter rompido radicalmente com a ideia de JG de promover o crescimento por meio da burguesia nacional, o modelo adotado por Juscelino Kubitschek foi retomado e ampliado a partir de março de 1964.

Os empréstimos externos e o estímulo ao ingresso do capital estrangeiro tornaram-se elementos essenciais para financiar e promover o desenvolvimento econômico. Esse modelo – chamado de desenvolvimento associado – privilegiou as grandes empresas, certamente as multinacionais, mas também as nacionais, tanto públicas quanto privadas. (FAUSTO, 1999, p. 514)

Silveira (2016) concorda que o novo governo retomou a internacionalização da economia preconizada por Juscelino Kubitschek. Com isso, reforçou “*a continuidade, o aprofundamento e o aperfeiçoamento do modelo de desenvolvimento econômico dependente*” (SILVEIRA, 2016, p. 26).

Fausto (1999) ressalta ainda que mesmo as forças militares não eram equânimes nem homogêneas; havia distinções dentro das Forças Armadas e alternância de poder relativo entre tais tendências. Para gerir o país, elas se valeram ainda da ajuda de civis principalmente na área econômico-financeira. Segundo o autor,

[O governo militar] privilegiou setores da burocracia do Estado, em especial os dirigentes das empresas estatais, onde havia também, mas não apenas, militares, a ponto de ser possível falar de um *condomínio do poder* entre militares como grupo decisório mais importante e a burocracia técnica do Estado. A palavra “técnica” indica a diferença entre esse novo estrato social e a velha burocracia existente no serviço público. (FAUSTO, 1999, p. 513)

Para Del Priori e Venâncio (2001), o entendimento do período na questão do desenvolvimento econômico remete à década de 1940, quando as discussões se concentravam em aplicar formas de acelerar o processo de crescimento e desenvolvimento econômicos. E,

na opinião dos autores, uma das maneiras era associar-se ao capital estrangeiro, “*enquanto a outra consistia em proteger a economia desse tipo de intervenção, valorizando a ação do Estado como promotor da industrialização*” (DEL PRIORI e VENÂNCIO, 2001, p. 347).

Associado a vários fatores sociais, em especial a busca da população periférica e rural pelos grandes centros movida pelas oportunidades de emprego geradas pela industrialização, o crescimento do país passou a ser uma questão dependente do equilíbrio das políticas sociais e associado também ao crescimento individual do cidadão alçado à condição de responsável pelo desenvolvimento da nação. Bittar e Bittar (2012, p 161) analisam:

Urbanização e escolarização, portanto, são dois fenômenos que precisam ser considerados conjuntamente na história do Brasil. [...] A consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a escola pública brasileira porque na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o País ingressasse na fase do “Brasil potência”, conforme veiculavam slogans da ditadura. Sem escolas isto não seria possível. (BITTAR e BITTAR, 2012, P. 161-162)

Além da pressão da questão do desenvolvimento econômico e do crescimento atrelados à necessidade da instrução da população jovem para suprir a carência de mão de obra minimamente especializada, a empreitada do capital nacional e internacional por um contingente de trabalhadores qualificados para ocupar postos tanto de ponta quanto, principalmente, de base esbarrava no caótico sistema de ensino brasileiro. Não havia sequer pontos de apoio para buscar uma reestruturação que garantisse eficiência nos planos propostos.

Nunes (1980) debate a expansão do ensino secundário sob o ponto de vista da industrialização, do crescimento econômico e do desenvolvimento. No entanto, critica autores que viam apenas nesses fatores as causas de um interesse maior no aprimoramento e no aumento da oferta nesse ciclo de ensino.

Durante todos os anos militares, todos os níveis de ensino – e também a coordenação entre eles – apresentaram problemas estruturais que impossibilitaram modificações profundas no sistema, a ponto de permitir um desvio estratégico nos planos capaz de atender os interesses do capital de maneira imediata. A estruturação de um ensino secundário voltado ao trabalho ou à vocação enfrentava um problema basilar que precisaria ser solucionado: a continuidade deste nível a partir do ensino primário de modo harmônico e integrado do ponto de vista curricular.

Havia um hiato considerável entre a escola primária pública e gratuita, que via seus ingressantes a abandonarem em massa logo após o primeiro ano e o funil de seleção se estreitando vergonhosamente a partir do ginásio. A evasão e a repetência somavam-se ao alto índice de analfabetismo entre crianças de 7 a 14 anos, caracterizando um sistema ineficaz e reprodutor das desigualdades sociais brasileiras. Além disso, um dos principais instrumentos de seleção havia sido mantido pela Lei nº 4.024/61, o exame de admissão: uma avaliação que condicionava a entrada do aluno egresso do primário no ensino secundário e que, além de segregar, escondia a ineficácia do Estado em conseguir fornecer quantidade suficiente de vagas para um contingente que deveria ter por direito democrático a continuidade dos estudos.

Nunes (1980) nos traz algumas possíveis explicações de como a opinião pública sofreu influências do contexto provocado pela polarização da educação como ferramenta para a ascensão social, em especial no ensino médio. E, levanta outras questões que interferiram, em sua visão, para ações populistas, como a inflação que recrudescia de modo preocupante em meados dos anos 1960, junto com o congelamento dos salários. Tal combinação fez com que o termômetro social subisse e as condições de vida das classes mais populares – em especial a das grandes cidades que recebiam uma carga migratória crescente de uma zona rural que também já vinha se pauperizando – se tornassem insustentáveis.

Acrescenta a autora:

[As classes populares] também queriam “o melhor” para os seus filhos, mas não havia escolas suficientes e o ensino secundário foi forçado a expandir-se com o objetivo de conter as tensões sociais geradas por sua incipiente oferta ao lado de outros problemas como a falta de energia, o alto custo dos transportes e dos gêneros alimentícios. A expansão do ensino secundário agravou os seus problemas e, ao invés de conter as tensões, estimulou-as por nem sempre cumprir a exigência postulada de obtenção de um emprego prestigiado e uma boa remuneração profissional. (NUNES, 200, p.48)

Segundo Germano (2005), o governo militar garantiu constitucionalmente e com o aporte de leis e medidas que “*abriram espaço à iniciativa privada, à educação como negócio lucrativo*” (GERMANO, 2005, p. 196). A maior abertura ao investimento particular na educação acabaria por expor dois caminhos: um que oportunizava a iniciativa privada, com incentivos, isenções e aportes financeiros previstos pela legislação específica; e outro que pouco a pouco isentava o governo de investir na educação pública.

Cunha e Góes (2002) acusam os militares de, tão logo assumiram o poder, atuarem com a intenção de eliminar o mais rápido possível os resquícios de projetos educacionais que visassem ao desenvolvimento do ensino em massa ou do pensamento crítico e libertário:

Anísio Teixeira é demitido da reitoria da Universidade de Brasília e substituído por um interventor; o Programa Nacional de Alfabetização e o método Paulo Freire são eliminados; dirigentes da “Campanha ‘de pé no chão também se aprende a ler’” são presos e bibliotecas e acampamentos onde ocorriam as aulas são queimados; o CFE é reformulado com a posse de membros totalmente alinhados à defesa da escola particular e do capital.

O CFE, sob a nova configuração, revisa o Plano Nacional de Ensino de 1962 e estabelece, segundo Cunha e Góes (2002), mudanças como retardar a meta de matricular 100% das crianças de 7 a 11 anos no ensino primário. Em contrapartida, aumenta de 3% para 5% a transferência de recursos para o ensino primário privado, de 15% para 20% os valores referentes ao ensino médio e de 0% para 5% no superior.

Para Ferreira Júnior e Bittar (2008), a política educacional no período não pode ser analisada sem considerar o contexto econômico-político-diplomático que permeou as ações federais, principalmente durante o governo Castelo Branco. Para os autores, *“foi com base nessa configuração de modelo econômico que o regime militar programou suas reformas educacionais”* (FERREIRA JÚNIOR e BITTAR, 2008, p. 340), e explicam que

[...] a política educacional do período entre 1964 e 1985 estava, em última instância, vinculada organicamente ao modelo econômico que acelerou, de forma autoritária, o processo de modernização do capitalismo brasileiro. Ainda mais: foram reformas educacionais que estavam inseridas num contexto histórico de transição de uma sociedade agrária para uma sociedade urbano-industrial, cujas transformações societárias se desenrolavam desde 1930. (FERREIRA JÚNIOR e BITTAR, 2008, p. 336)

A partir de 1964, ocorreu um gradativo processo de aparelhamento das instituições e de consolidação do plano tecnoburocrático, mas sem hesitações ou protelações. Para Ferreira Júnior e Bittar (2008), os intelectuais do regime instituíram a tecnocracia no governo federal e ditaram a hierarquia dos técnicos sobre os intelectuais em todas as áreas. Justificam os autores:

[...] sem democracia era impossível criticar, fiscalizar e controlar as decisões econômicas e sociais adotadas pelos tecnocratas, em relação às políticas implementadas pelos governos que se sucederam. [...] Desse modo [...], o regime militar primou por estabelecer um governo de técnicos, com base no fortalecimento centralizador do Poder Executivo e pautando as ações administrativas pelo primado do econômico sobre os aspectos políticos e sociais. (FERREIRA JÚNIOR e BITTAR, 2008, p. 342)

O esteio para a instalação da tecnoburocracia foi o tecnicismo. Há divergências entre os vários autores que procuram identificar cronologicamente a instalação do tecnicismo. No entanto, todos concordam que nos anos 1960 ele, definitivamente, perpetrou-se nos modelos

patrocinados pelos financiamentos norte-americanos, por meio da tecnocracia oficial instalada pelo regime militar.

Libâneo (1998) relaciona o surgimento do tecnicismo à influência norte-americana na produção econômica do país já quando da assinatura do PABAE, mas credita sua implantação definitiva ao regime militar, quando o sistema educacional nacional alinhou-se com o pensamento político-econômico do governo para “*inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista*” (LIBÂNEO, 1998, p. 31). Kuenzer e Machado (1984), consideram que o tecnicismo (denominado por elas de Tecnologia Educacional) instalou-se primeiramente como uma vertente dentro da própria Escola Nova. No entanto, defendem que uma série coordenada de ações estrangeiras na década de 1960 provocou a guinada tecnicista definitiva: o acordo MEC/USAID assinado no período; o Simpósio Interamericano de Administração Educacional, promovido pela OEA e realizado em Brasília, em julho de 1968; a apresentação da Teoria Geral dos Sistemas aplicado à educação; além de intervenções da UNESCO na educação da América Latina e outras iniciativas de cunho político e capitalista.

Kuenzer e Machado (1984) consideram que, a exemplo do que ocorreu com as outras pedagogias, o tecnicismo nasceu da interferência de um contexto socioeconômico desigual e da ineficácia da escola. Altos índices de reprovação e evasão e a insatisfação da população contrastavam com a expectativa do governo militar de empreender o desenvolvimento econômico por meio da educação. Para Libâneo (1998) e Marques (2012), o tecnicismo, assim como as demais tendências pedagógicas liberais, serviu para legitimar a ordem social capitalista, não tendo compromisso algum com a transformação social preconizada pelas tendências progressistas surgidas na mesma época. Para os autores, ao menos no plano discursivo, o papel da escola passa a ser preparar indivíduos para o mercado de trabalho, instruindo-o pragmaticamente.

Para Fairclough (2001 apud Silva, 2017), o tecnicismo atua na educação como reforço e aperfeiçoamento do capitalismo. Ao associar o ensino com a produção, passa a ter como objetivo a formação de indivíduos competentes para serem absorvidos como mão de obra pelo mercado de trabalho. O processo de educação passa a priorizar a competência para realizar tarefas e desempenhar funções que estejam em consonância com as exigências produtivas. O entendimento da técnica como fundamento da prática pedagógica e mesmo a abordagem de objetivos comportamentais a serem desenvolvidos no aluno são, para Fairclough (2001 apud Silva, 2017), a base do modelo tecnicista-capitalista.

Silva (2017) pensa que com o tecnicismo,

[...] ocorre uma mudança qualitativa na organização do trabalho pedagógico da escola, que passa a ter como base um ensino que busca resultado uniforme, com ênfase em métodos e técnicas de ensino e na valorização da utilização de manuais, livros didáticos, módulos de ensino e recursos audiovisuais. Em outros termos, o tecnicismo privilegiou as questões do que fazer educativo, partindo de uma dimensão marcadamente técnica. (SILVA, 2017, p. 206)

Para Kuenzer e Machado (1984), o sistema toma conta dos processos didáticos ao: abraçar a tecnologia educacional; priorizar a descrição e especificação dos objetivos num âmbito interdisciplinar; desenvolver os componentes de instrução; analisar as condições de ambiente; e promover a avaliação somativa, a implementação e, por fim, o controle – este mantido em avaliações periódicas e mensuráveis que possibilitassem averiguar se os objetivos estavam sendo alcançados e como os futuros percursos poderiam atingi-los plenamente. Assim como na nova indústria, visa-se implantar na educação a eficiência, a produtividade e a reprodutibilidade.

Na metodologia tecnicista, segundo Saviani (2007), é possível identificar a importância dada à formação de gestores que sejam capazes de organizar, gerir e gerenciar um estabelecimento educacional como se fosse uma empresa, funcional e pragmática.

A Teoria do Capital Humano formulada por Theodor W. Schultz era defendida pelos tecnocratas como “*fundamentação teórico-metodológica instrumental para o aumento da produtividade econômica da sociedade*” (FERREIRA JÚNIOR e BITTAR, 2008, p. 343) na idealização dos preceitos da educação que se pretendia para o homem brasileiro. O tecnicismo encontra na Teoria do Capital Humano o ambiente fecundo para transformar-se no instrumento mais eficiente do capitalismo no campo educacional:

No campo da Educação, a teoria de capital humano gerou a concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação. Na concepção tecnicista, propagou-se a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, chancelando a noção de que os investimentos em educação devem ser determinados pelos critérios do investimento capitalista. Nessa perspectiva, a teoria de capital humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da Educação um valor econômico. (SILVA, 2017, p. 203)

Vem da Teoria do Capital Humano a utilização da educação como bem de produção e a serviço do bem comum baseado em valores sociais e econômicos gerais. Para Ferreira Júnior e Bittar (2015), a simpatia pelos preceitos de Schultz intensificava-se em razão de a

tecnocracia econômica brasileira estar baseada também na escola econômica da Universidade de Chicago, da qual o intelectual norte-americano fazia parte. Concluem os autores:

Assim, a “teoria do capital humano” [...] estabelecia uma relação direta entre educação e economia, na medida em que atribuía à primeira a capacidade de incrementar a produtividade da segunda. Portanto, a educação deveria ser condicionada pela lógica que determinava o crescimento econômico da sociedade capitalista. (FERREIRA JÚNIOR E BITTAR, 2008, p. 343-344)

Também amparada na Teoria do Capital Humano, a educação se transforma na principal peça de moldagem do ser capitalista. Um sistema de ensino fundamentado na aquisição de conhecimentos e capacidades impregnados de valor econômico e agregados à força de trabalho adquirida durante sua formação acadêmica, transformados em bens simbólicos.

No entender de Saviani (2007), o IPES teve também importante papel na disseminação do tecnicismo na educação brasileira ao transformar o ensino em responsabilidade do campo tecnocrata e retirá-lo da alçada meramente política, além de entender que a educação deveria contribuir e reproduzir o modelo produtivo industrial, fixando a ideia do capital humano a serviço do desenvolvimento econômico do país “*em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional*” (SAVIANI, 2007, p. 9).

4.3 A discussão no campo político – os Diários do Congresso

Os Diários do Congresso reproduzem as sessões parlamentares da Câmara dos Deputados a cada dia. A publicação ocorria normalmente de terça a sábado, referentes às sessões realizadas nos dias anteriores à sua publicação, ou seja, de segunda a sexta. Excepcionalmente, havia edições do Diário em outros dias da semana, quando eram realizadas sessões extraordinárias ou se fazia necessária a divulgação legal e protocolar de procedimentos legais da Casa ou ainda quando pronunciamentos e registros de leis mais longos não cabiam no volume diário correspondente.

A organização do conteúdo podia ser antecedida por alguma mensagem ou comunicado do Executivo ou da Mesa Diretora da Câmara, mas normalmente as primeiras páginas eram ocupadas pela ordenação dos pronunciamentos na sessão denominada Grande Expediente⁴⁰, a apresentação dos projetos de lei a serem discutidos ou votados, a lista dos

⁴⁰ Fase da sessão plenária na Câmara dos Deputados com duração improrrogável de cinquenta minutos que sucede à do Pequeno Expediente. Destina-se aos pronunciamentos de parlamentares previamente inscritos, com

deputados presentes e a apresentação dos projetos inscritos na Ordem do Dia⁴¹, com suas respectivas justificativas e estudos afins, com o parecer das comissões que os analisaram.

São então relatados os pronunciamentos *ipisis litteris* dos deputados no Grande Expediente, para depois serem colocados em votação ou discussão os projetos já elencados. Depois, os novos projetos ou emendas são encaminhados para as respectivas comissões analisarem. Abre-se então o Pequeno Expediente⁴². Nova chamada é realizada e dá-se início à Ordem do Dia, com a apresentação de projetos de lei e requerimentos de informações que são encaminhados aos respectivos órgãos. Comunicações e reclamações gerais podem ser realizadas também nesse momento.

São comunicadas ou justificadas, por fim, as ausências e abre-se espaço para a apresentação das atas e comunicações gerais das comissões parlamentares, relacionando sempre a composição de todas elas. A numeração das páginas dos Diários é contínua, anual e cumulativa.

Os deputados recebiam responsabilidades específicas ao participarem obrigatoriamente de comissões parlamentares relacionadas a determinadas áreas. Tais comissões eram responsáveis por analisar e dar pareceres a projetos apresentados pelos parlamentares, antes que fossem a votação. Tinham elas também a possibilidade de dialogar diretamente com o Executivo, requisitando informações, enviando solicitações ou mesmo convocando agentes da burocracia federal para prestar esclarecimentos no âmbito restrito da comissão ou em plenário.

Com base na análise dos Diários do Congresso é possível identificar, por meio da explanação dos deputados, não apenas o cenário em que o ensino médio brasileiro se encontrava no período em que a implantação dos GOTs foi gestada, mas todo o contexto social, político e econômico que de certa forma influenciou nas principais decisões sobre a educação de um modo geral. Foram escolhidas as edições dos anos de 1966 e 1967, exatamente os anos derradeiros da elaboração definitiva do modelo de ensino vocacional federal que seria aprovado ao final deste ano e implantado já em 1968.

duração de até vinte e cinco minutos, incluídos aí os apartes por eles concedidos (CONGRESSO NACIONAL in GLOSSÁRIO DE TERMOS LEGISLATIVOS, s.d.).

⁴¹ Fase da sessão em que são discutidas e votadas as matérias incluídas na pauta (ibid.).

⁴² “*Primeira fase da sessão ordinária do Plenário da Câmara dos Deputados. Tem duração máxima de sessenta minutos e é destinado à matéria do expediente e às comunicações de parlamentares previamente inscritos*” (ibid.)

Do primeiro para o segundo ano houve a eleição parlamentar que substituiu boa parte dos deputados. Vale lembrar que em ambos os anos o bipartidarismo instituído por meio do AI-2 em janeiro de 1966 divide os deputados entre governistas (ARENA) e opositores (MDB).

No primeiro ano, a Comissão de Educação e Cultura era composta por doze deputados da ARENA e oito do MDB. Eram estes os titulares ao final do ano: Lauro Cruz – presidente –, Braga Ramos – vice-presidente –, Antônio Almeida, Brito Velho, Campos Vergal, Cardoso de Menezes, Carlos Werneck, Daso Coimbra, Grimaldi Ribeiro, Oceano Carleial, Pinheiro Chagas, Plínio Salgado e Wanderley Dantas, (ARENA); Derville Alegretti – vice-presidente –, Amaral Peixoto, Andrade Lima Filho, Clodomir Leite, Dirceu Cardoso, Djalma Passos, Henrique Lima e Padre Nobre (MDB).

Ao final de 1967, faziam parte dessa Comissão quatorze deputados situacionistas e sete opositores: Braga Ramos – presidente –, Cardoso de Menezes – vice-presidente –, Albino Zeni, Aniz Badra, Arnaldo Nogueira, Aureliano Chaves, Brito Velho, Daso Coimbra, Dayl Almeida, Lauro Cruz, Oceano Carleial, Plínio Salgado, Teodorico Bezerra, Wanderley Dantas (ARENA); Padre Nobre – vice-presidente –, Altair Lima, Feliciano Figueiredo, João Borges, Márcio Moreira Alves, Maria Lúcia e Reynaldo Sant’Ana (MDB).

Mais do que informações fidedignas, buscamos nos pronunciamentos dos deputados os apelos do campo político por soluções no setor educacional que pressionaram o governo federal a buscar atender as expectativas parlamentares. Como veremos, muito raramente houve intervenções que encerrassem conhecimento sobre as discussões internas no MEC, nem mesmo por parte da Comissão de Educação e Cultura da Câmara. Em raríssimos momentos há discursos que abordem os GOTs. No entanto, são inúmeros e constantes os pronunciamentos que cobram ações do governo e criticam a ineficiência do sistema educacional.

Os excertos retirados dos Diários – como referir-nos-emos a partir de agora aos Diários do Congresso – demonstram a precariedade do nível secundário num sistema que carecia de coordenação entre seus níveis. Torna-se clara a distensão entre os níveis primário e superior, entremeados por um enorme vazio proporcionado por um ciclo que não permitia o prosseguimento da trajetória educacional do indivíduo, em especial a dos mais pobres.

Além da carência de pessoal docente capacitado e da mínima estrutura e condição orçamentária para o funcionamento de um sistema de ensino de nível médio, a pressão social e a disseminação da ideia de desenvolvimento imediato faziam com que discursos de

parlamentares opositoristas e situacionistas, meios de comunicação, opinião pública e empresariado congruíssem para um modelo semiprofissional que pudesse contribuir para a formação de mão de obra minimamente absorvível pelo mercado de trabalho ávido por melhora da produtividade.

Selecionamos especificamente neste subcapítulo os pronunciamentos que versavam tanto sobre a organização e situação do nível médio de ensino quanto sobre a defesa explícita ou implícita do ensino profissional ou vocacional. É possível identificar a preocupação com a identificação do ensino profissional com as classes menos favorecidas e a baixa qualidade e ineficácia de um ensino propedêutico que não preparava o aluno para a vida prática reivindicada pelo capital.

Antes de abordar especificamente os Diários, lembremos a consideração que Gildásio Amado fazia a respeito das diferenças fundamentais e limitantes entre o curso secundário e os profissionalizantes e a necessidade urgente, a seu ver, em promover mudanças significativas nesse nível de ensino. A partir do cenário exposto por Amado fica mais fácil contextualizar os discursos parlamentares colhidos.

Amado (1964) admite que, ainda em 1964, o segundo ciclo do ensino médio funcionava sob a ideia de superioridade qualitativa e proporcionadora de oportunidades reais de ascensão social sobre o ensino secundário, enquanto os demais cursos desse nível de ensino se abreviavam na função terminal intrínseca a eles. Cita ainda o autor que a atenção dos poderes federais centralizadores recaía sobre o secundário, relegando fiscalização menos severa aos profissionalizantes. O controle menor da qualidade docente fica claro quanto ao fato de as exigências legais de formação em faculdades de Filosofia existirem apenas para aqueles que lecionavam no curso secundário.

A crítica de Amado (1964) à atuação do governo como subsidiário do ensino secundário nos estabelecimentos particulares alcança a ligação da concessão de bolsas de estudos associada a *“uma distribuição de todo assistemática e fragmentária de recursos, originada no Congresso, por iniciativas isoladas de seus membros”* (AMADO, 1964, p. 18). Mais adiante, o autor antecipa um problema que indica algumas das possíveis razões da tomada de responsabilidade pelo governo federal do ensino médio que, na opinião de Amado (1964), participava, com o distanciamento, no reforço de tal dualidade na oferta do ensino para as diferentes camadas sociais:

Beneficiavam-se aqueles que já tinham escola e, mais ainda, os que podiam pagar o que lhes fosse cobrado. Convergiam quase tudo, dessa forma, para o

grupo favorecido. Acentuava-se a desigualdade, e não a igualdade de oportunidades. A maior preocupação era melhorar a educação dos que já a podiam ter. E não, ou só secundariamente, a de ampliar quadros, multiplicar matrículas, oferecer novas oportunidades. (AMADO, 1964, p. 18-19)

Como podemos notar, a justificativa de Amado para prosseguir no modelo idealizado busca apoiar-se no injusto privilégio das escolas privadas em receber subsídios sem contribuir, em troca, com as necessidades do país diante do desenvolvimento. Amado deixa claro que o vácuo existente entre o primário e o segundo ciclo do ensino médio precisa ser preenchido, ainda que pelo governo. E, de um maneira nova.

A seguir começamos a esmiuçar a participação dos parlamentares no debate que prosseguia quase no mesmo tom dos anos anteriores. Separamos os temas em itens que nos auxiliam a organizar a fala diversa dos deputados, porém, todos eles se unem para a compreensão do assunto por completo, a partir de sua complexidade.

É flagrante a diferença de participação entre a bancada situacionista e oposicionista de 1966 para 1967. Enquanto o primeiro ano apresenta mais arenistas se manifestando sobre temas da educação, há uma inversão significativa, mesmo com a diminuição do número de deputados emedebistas na Câmara. De maneira muito mais enfática na cobrança de posturas, responsabilidades e atitudes, a oposição tem em alguns agentes importantes porta-vozes de contestação, entre eles Mário Covas (MDB-SP) e, principalmente, Márcio Moreira Alves (MDB-GB).

As pressões por uma política de ensino voltada a suprir as necessidades do mercado e em consonância com o desenvolvimento – e conseqüentemente com o capital – toma boa parte dos discursos dos parlamentares entre 1966 e 1967, indicando um pensamento comum sobre a educação voltada para o trabalho, mesmo considerando os campos antagônicos da situação e da oposição. Por anteceder a instalação do AI-5, vários são os pronunciamentos contestatórios e progressistas e até ofensivos às ações do governo. No entanto, podemos notar que as chagas sociais e econômicas do país têm ponderações mais claras na voz dos deputados da ARENA, enquanto os emedebistas apresentam críticas mais contundentes à política dos militares nessas áreas.

Os parlamentares exigem a reestruturação do ensino nacional com vistas a atender as expectativas de desenvolvimento e baseiam-se no contexto socioeconômico para justificar suas reivindicações. Abordagens diversas são feitas, o que nos auxilia a desenhar um cenário

nacional sob o qual a educação se situa como uma das responsáveis pela esperada transformação.

Primeiramente, trazemos trecho do discurso do presidente da República que reflete a situação na qual o país se encontra, diante de um governo que começa a acenar com medidas amparadas na segurança nacional. A afirmação seguinte apresenta entendimento da ala mais conservadora e católica que ainda ocupa significativo número de cargos na Câmara. Analisando ambas, aferimos a diferença fundamental na concepção do desenvolvimento entre os setores mais duros das Forças Armadas no poder e a Igreja.

No Diário de 8 abril de 1967, David Lerer (MDB-SP) menciona o discurso do presidente Costa e Silva no dia anterior no Itamaraty, às vésperas do encontro de Punta del Este entre os governantes do continente americano. Conforme relato de Lerer, Silva afirma que “*a solução dos problemas do desenvolvimento condiciona, em última análise, a segurança interna e a própria paz internacional*” (LERER, 1967, p. 1146).

Mariano Beck (MDB-RS) discursa no Pequeno Expediente do Diário de 14 de abril de 1967 e condena a baixa capacidade do parque industrial de absorção dos jovens que chegam ao mercado de trabalho se veem condenados “*à desocupação disfarçada, aos serviços insuficientes, dissimuladores do subemprego*” (BECK, 1967, p. 1324). Beck utiliza trechos da Encíclica de Paulo VI⁴³ e afirma que “*o novo nome da paz é desenvolvimento*” (ibid., p. 1325). Essa frase papal viria a ser uma espécie de mantra dos representantes dos setores religioso e conservador.

A migração interna gera problemas nos grandes centros e o crescimento populacional interfere na estrutura social como um todo. A mudança do panorama urbano a partir da industrialização transforma cidades da região sudeste, em especial São Paulo. As consequências desse afluxo populacional refletem também na educação. Todavia, a questão do menor sem escolaridade diante de tal quadro social é debatida num âmbito muito mais

⁴³ O embasamento do discurso católico nas encíclicas e orientações do Vaticano eram recorrentes na década anterior nas publicações da revista Vozes. Duas encíclicas papais foram constantemente citadas nos discursos do campo religioso durante o recorte temporal desta pesquisa e continuavam a ser mencionadas nos discursos na Câmara dos Deputados: a *Divini Illius Magistri*, de 31 de dezembro de 1929, assinada por Pio XI; e a *Populorum Progressio*, de Paulo VI, publicada em 26 de março de 1967. A primeira tem o subtítulo “Acerca da educação cristã da juventude” e prega a responsabilidade da Igreja em assumir a educação dos jovens e transmitir valores cristãos para a formação do homem, pois o magistério é uma incumbência divina e, portanto, de responsabilidade da Igreja, em continuidade à família. A segunda tem como subtítulo “Sobre o Desenvolvimento dos Povos” e tece o entendimento de Roma sobre o novo tempo industrializado e a necessidade de as comunidades apostólicas concentrarem esforços na defesa e na assistência aos pobres dos países subdesenvolvidos. Nesta, fica marcante a denominação estabelecida de que “Desenvolvimento é o novo nome da Paz”.

amplo e de complexa solução, tendo em vista a percepção do papel do indivíduo, independentemente da idade, frente ao desenvolvimento do país.

A concentração das ondas migratórias em direção a São Paulo é tema de dois deputados na edição de 2 de fevereiro de 1966 do Diário. Levy Tavares (MDB-SP), em Requerimento de Informações nº 6156/66, apresenta dados do IBGE sobre o estado de São Paulo, que mostram que desde 1956 há uma regressão do número de habitantes da zona rural, devido, entre outros fatores, principalmente à absorção industrial da mão de obra. Conforme números trazidos por Tavares, dentre os 17,5 milhões de habitantes em todo o estado, apenas 5 milhões estavam nas zonas rurais.

Carlos Werneck (ARENA-RJ), nessa mesma edição, apresenta vários indicadores sobre São Paulo. Afirma o deputado que em 1960 o estado paulista respondia a 48% da produção industrial de todo o país, tendo crescido o produto real 156% entre 1947 e 1960. Ressalta também o número de migrantes de outros estados: 103.356 apenas em 1963. Em 1960, a renda média interna per capita era de 47,6 mil cruzeiros, contra uma renda média do país de 26,8 mil cruzeiros.

As consequências deste movimento migratório refletem tanto na origem quanto no destino. Na edição de 2 de junho de 1967 do Diário, Anacleto Campanella (MDB-SP) adverte sobre o problema do desemprego no estado de São Paulo, em especial na região do ABC, conhecida por seus polos industriais. Alerta também que os índices são alarmantes no restante do Brasil e também nas zonas rurais e pede providências do governo federal para a solução do problema.

Juntamente à questão da migração e do desequilíbrio social gerado nos grandes centros e nas zonas rurais pelo processo de industrialização, debate-se também uma consequência dessa reorganização dos campos de trabalho e ocupação dos postos. O trabalho infantil, sob outra legislação à época, tem por parte dos deputados diversas interpretações e sugestões. Implícito está a diferenciação entre o garoto pobre e rico, referindo àqueles, invariavelmente, como força produtora industrial ou agrônoma.

Arnaldo Nogueira (ARENA-GB), nas justificativas para a apresentação do Projeto nº 2.829-A/65 de sua autoria, que concede dispensa de licença prévia a donativos a entidades de assistência social, publicado em 1º de julho de 1967 no Diário, afirma: “*o aproveitamento dos meninos pobres em escolas profissionais técnicas de muitas dessas instituições constitui uma*

verdadeira conquista cristã na obra de recuperação da infância abandonada” (NOGUEIRA, 1967, p. 4291).

Francisco Amaral (MDB-SP) argumenta na edição de 5 de setembro de 1967 do Diário contra a rejeição de um projeto de sua autoria que dispunha sobre o salário-mínimo a menores trabalhadores. Amaral defende que a lei então em vigor fixava o salário para o menor até 16 anos em 50% do salário-mínimo vigente e em 75% para jovens entre 16 e 18 anos, usando como critério para a aplicação deste apenas a idade. Para Amaral, a remuneração deveria voltar a ser condicionada ao ensino do menor na empresa contratante. Os argumentos apresentados para a aprovação do projeto foram vários e, entre eles, Amaral apresenta dados da ocupação de vagas por menores de idade.

Segundo essas estatísticas, 25% da força de trabalho nacional era constituída na época por menores entre 10 e 19 anos. O Censo de 1950 apresentava números ainda mais contundentes: 20% da população na faixa de 10 a 14 anos trabalhava enquanto 51% dos jovens de 15 a 19 anos estavam no mercado de trabalho. Esse mesmo recenseamento apresentava um índice de 52% de analfabetismo na faixa de 10 a 19 anos. Amaral alerta que esse quadro é típico de países subdesenvolvidos e que cabe ao poder público fornecer “*educação e formação profissional do menor empregado*” (AMARAL, 1967, p. 5107).

Essa referência colhida do Diário do Congresso é especialmente relevante porque enquanto se discute a necessidade de se aprimorar o ensino dos jovens alunos sem que se desvincule a possibilidade de prosseguimento de um ciclo continuado de formação que não se interrompa prematuramente, o Congresso discute proposições sobre o salário de trabalhadores menores de 16 anos.

Em 14 de setembro de 1967 o Diário publica o Requerimento de Informações nº 2172/67 de Pedro Faria (MDB-GB), que solicita informações ao MEC sobre o registro do curso ginásial do Instituto Profissional Quinze de Novembro, vinculado à Fundação Nacional do Bem Estar ao Menor. Como justificativa do pedido, Faria apoia-se na legislação específica “*a fim de permitir ao futuro do menor a possibilidade de escolha de determinada carreira para a qual é exigida a documentação legal*” (FARIA, 1967, p. 5411).

O novo mapeamento das oportunidades ocupacionais e as distorções populacionais provocados pelas ondas migratórias em busca de postos de trabalho gera consequências decisivas e diretas na área educacional. Buscando conseguir que os bancos escolares cumpram com a formação imediata, o campo político opta, muitas vezes, por priorizar o ensino

profissionalizante, deixando de defender reformulações no ensino médio e defendendo os cursos voltados ao aprendizado imediato de técnicas específicas.

Na edição de 15 de fevereiro de 1966 do Diário, Eurico Oliveira (MDB-GB) discursa sobre a formação de aprendizes de técnicos e apresenta reivindicações ao governo federal baseadas nas recomendações da Primeira Convenção Industrial do Rio de Janeiro através de sua Comissão de Desenvolvimento Industrial. Dentre elas, a reformulação e ampliação do ensino técnico profissional e industrial, a ampliação do oferecimento de cursos fora das fábricas e a renovação do currículo do ensino médio *“de forma que garanta ou permita, em prazos mais curtos, o maior contingente de mão de obra especializada capaz de se incorporar de imediato no sistema produtivo, suprimindo assim a atual deficiência de pessoal enfrentada pelo setor privado”* (OLIVEIRA, 1966, p. 410).

O deputado ressalta o momento econômico, que exige aumento da produção industrial e critica a maioria das escolas e cursos do ensino médio e profissional, que dão pouca importância às aulas práticas e carecem de objetividade. Oliveira sugere que se troque matérias pouco relevantes – e dá o exemplo do latim – por *“artes industriais ou trabalhos manuais, bem como desenho e outras disciplinas de caráter prático, de imediata aplicação na vida cotidiana de uma civilização cada vez mais especializada”* (OLIVEIRA, 1966, p. 410). Associa ainda a formação de pessoal à possibilidade de crescimento do parque industrial nacional. Por fim, elogia, por meio de matéria publicada em *O Estado de S. Paulo*, a escola do SENAI instalada no ABC, que completava 15 anos de vida e já havia diplomado 3.245 alunos e *“forma mais técnicos em comparação com as outras [escolas] instaladas em outras cidades do País em função da rápida duração de seus cursos intensivos”* (ibid., p. 410).

Francisco das Chagas Rodrigues (MDB-PI) defende na edição de 13 de abril de 1966 do Diário que o crescimento econômico da nação depende do desenvolvimento da tecnologia: *“E não há revolução tecnológica em nenhum país, nem superação de subdesenvolvimento, sem a preparação de técnicos em número cada vez maior para atenderem às necessidades de progresso econômico e social”* (CHAGAS RODRIGUES, 1966, p. 1662).

Jorge Kalume (ARENA-AC), no Diário de 14 de abril de 1966, elogia o fato de o governo federal voltar-se para o ensino tecnológico *“porque é a mão de obra especializada a mais reclamada para o desenvolvimento do país”* (KALUME, 1966, p. 1704).

Na edição de 16 de abril de 1966 do Diário, as justificativas apresentadas pelo deputado Gerson de Castro Costa (MDB-GO) para o Projeto nº 3.588/66 (que dá nova

redação ao art. 5º do Decreto-lei nº 7.190/44) valem-se dos Dados do Anuário Estatístico do Brasil de 1960 e mostram que 760 mil alunos estavam inscritos no curso secundário, 162 mil no curso comercial, 85 mil no curso normal, 22 mil no curso industrial e apenas 5 mil no curso agrícola. O baixo número de alunos nos cursos industriais se deve, segundo a argumentação do deputado, ao preconceito da sociedade em relação aos cursos não propedêuticos, o que prejudica a indústria, que carece de mão de obra. Ao afirmar que a preocupação do governo tem sido o ensino superior, Costa defende que o parque industrial brasileiro “*está mais à procura de técnicos e operários qualificados e semiquilificados*” (COSTA, 1966, p. 1749) do que de indivíduos com título universitário. Crê o autor do projeto que a valorização do ensino industrial pelo poder público e o aprimoramento de seu corpo docente farão com que aumente o reconhecimento e a procura por eles.

Lourival Batista (ARENA-SE) elogia no Diário de 21 de abril de 1966 o programa de preparação de mão de obra industrial promovido pela Diretoria do Ensino Industrial do MEC e que, em dois anos, capacitou 50.460 entre operários e técnicos de nível médio, contribuindo para o desenvolvimento do país.

Na edição de 14 de junho de 1966 do Diário, Anísio Rocha (MDB-GO) afirma que um dos fatores imobilizadores do processo econômico brasileiro é a falta de técnicos em todos os níveis profissionais, o que tem como causa a ineficácia da educação em todos os níveis para formar a mão de obra necessária ao crescimento econômico. Rocha apresenta estudo demográfico realizado pelo Ministério do Planejamento de que “*apenas 32% da população total [participa] diretamente do esforço econômico do País*” (ROCHA, 1966, p. 3688).

Na edição de 26 de novembro de 1966 é apresentado por Eurico de Oliveira (MDB-GB) o projeto de lei que determina a inclusão no currículo escolar médio do aprendizado de ofícios industriais. Na mesma edição, Getúlio Moura (MDB-RJ) cita a Convenção nº 122 sobre Política de Emprego de Genebra, organizada pela Organização Internacional do Trabalho, e alerta que o Brasil, signatário desta, não está cumprindo as orientações de “*minorar as dificuldades dos trabalhadores brasileiros, dando-lhes escolas técnicas para que tenham aprimorada sua mão de obra, e crie novas perspectivas de emprego [...]*” (MOURA, 1966a, p. 5289).

Na edição de 2 de setembro de 1966, Lauro Cruz (ARENA-SP) aborda a questão da mão de obra especializada e propõe a elaboração de um projeto nesse sentido e considera questão social da maior importância a solução de preparo técnico de nossos operários:

Apesar de precisarmos de seis milhões de operários qualificados, existem centenas de milhares de patrícios nossos que não têm o mínimo de preparo técnico para serem absorvidos, acudindo às necessidades do desenvolvimento do país. O auxílio que temos recebido do exterior não resolve nada, e o Poder Executivo não está aparelhado para dar à população os conhecimentos mínimos de que precisa para sair do estado de miséria em que se encontra. (CRUZ, 1966, p. 5575)

Getúlio Moura (MDB-RJ), em pronunciamento publicado na edição de 15 de setembro de 1966 do Diário, fala sobre a falta de preparo dos operários brasileiros para operar maquinário estrangeiro e aborda o ensino profissional:

É preciso que o Brasil desenvolva a sua técnica, ensinando os seus operários antes do emprego. [...] *Há uma preocupação no Brasil de fabricar doutores, mas muito pouca atenção do Governo em dar o ensino técnico-profissional. Por isso, quando ouço notícias sobre chamados ginásios industriais, recebemos com muita satisfação, alvissareiramente.* (MOURA, 1966b, p. 5828, itálico nosso)

Carlos Werneck (ARENA-RJ) comenta na edição de 1º de dezembro de 1966 do Diário sobre a falta de assistência aos jovens de 11 a 19 anos que deveriam estar cursando o ensino médio, afirmando que o país só atende a 1,8 milhão de estudantes enquanto a população a ser incluída somaria 15 milhões. No primário, o deputado afirma que há 6 milhões de crianças fora da escola. Werneck completa seu discurso: “[...] *sobretudo quando se pretende falar em termos de desenvolvimento – quando se deseja colocar de fato o país numa fase de desenvolvimento. Essa marcha será impossível se a população brasileira não estiver devidamente educada*” (WERNECK, 1966b, p. 7076).

Alberto Costa (ARENA-PR) tem pronunciamento anterior publicado na edição de 11 de abril de 1967 do Diário. Nele, reitera como bandeira de sua atuação na Câmara dos Deputados a campanha por dotar o país de mais técnicos no menor prazo possível, com vista ao desenvolvimento nacional.

Em longo discurso sobre o desenvolvimento econômico e social publicado na edição de 28 de abril de 1967 do Diário, o deputado Sadi Bogado (MDB-RJ) ressalta que o desenvolvimento econômico do país exige concomitantemente uma reforma política que assegure a desconstrução de um modelo social de predominância de classes e da inclusão do povo nos desígnios da nação. Dentre os pontos que acompanham a mudança, para Bogado, está a educação, a aquisição de cultura que não pode se limitar a alfabetizá-lo ou dar-lhe formação profissional, mas torná-lo capaz de determinar seu destino como “*participante do processo de desenvolvimento*” (BOGADO, 1967, p. 1774). Para o deputado, investimentos

deveriam contribuir para o aprimoramento de recursos humanos e das instituições responsáveis diretas pelo desenvolvimento.

Durante discurso de Clóvis Pestana (ARENA-RS) no Diário de 3 de junho de 1967, vários apartes acontecem. O deputado Raul Brunini (MDB-GB) defende que o ponto de partida para a solução do subdesenvolvimento é o investimento na educação, enquanto José Lindoso (ARENA-AM) pensa que a questão da educação é política e convoca os parlamentares a assumir a responsabilidade pela luta por melhores condições de ensino no país. Apesar dos apartes e de reconhecer a importância da educação, Pestana (1967) reafirma que apenas o planejamento amplo em várias áreas é capaz de dar conta do problema do subdesenvolvimento, defende o Departamento Superior do Planejamento Nacional como órgão mais indicado para centralizar as ações de coordenação desse plano e sugere o alinhamento do liberalismo econômico sob a supervisão e fiscalização do Estado. Admite-se, por fim, defensor do pantrabalhismo, em que “*a sociedade inteira é convocada para trabalhar para produzir*” (PESTANA, 1967, p. 2903).

Paulo Macarini (MDB-SC) reproduz no Diário de 13 de maio de 1967 o discurso do Diretor Técnico-Científico da Federação das Associações dos Engenheiros Agrônomos do Brasil Glauco Oliugu dirigido ao presidente da República. O documento, entre outras abordagens que visam à supressão da carência do segmento, propõe que o ensino médio seja expandido e tornado mais pragmático na formação de assistentes aos agricultores.

Aniz Badra (ARENA-SP) eloquentemente dirige-se ao presidente da República para ressaltar a urgência na adoção de medidas que garantam o crescimento econômico do país (Diário de 25 de maio de 1967). Classificando o ensino de arcaico e insuficiente, Badra pede reformulações no sistema que atendam às necessidades do país e prioriza a ampliação e aparelhamento do ensino técnico, “*para que as exigências do nosso desenvolvimento sejam suficientes*” (BADRA, 1967, p. 2504).

Discurso de Wilson Martins Rodrigues (MDB-CE) na sessão de 26 de maio de 1967, reproduzido na edição de 7 de junho, versa sobre educação e desenvolvimento econômico. O deputado começa afirmando que é necessário estender as oportunidades de educação às massas e não somente à elite. Rodrigues defende que é necessário um esforço conjunto e que “*simples decretos-leis ou [...] envio de mensagens ao Poder Legislativo não solucionarão o problema da falta de técnicos no mercado de trabalho*” (RODRIGUES, 1967, p. 2999). Para Rodrigues (que se apresenta várias vezes durante o discurso como “voz da oposição”), a

educação é um dos fatores principais para o desenvolvimento e que este deve permitir o acesso das populações majoritárias “*aos benefícios da civilização*” (ibid., p. 2999).

Arnaldo Prietto (ARENA-RS) menciona a presença do ministro da Educação Tarso Dutra à Primeira Reunião de Diretores de Escolas Técnicas do Rio Grande do Sul (Diário de 27 de maio de 1967). Prietto diz que tal tipo de reunião passaria a ocorrer em todo o país e que havia acontecido em Brasília um seminário que daria início a “*vasto programa de ativação do ensino técnico-industrial no Brasil*” (PRIETTO, 1967, p. 2662).

Em aparte a pronunciamento de Feu Rosa (ARENA-ES) na edição de 2 de junho de 1967 do Diário, Flexa Ribeiro (ARENA-RJ), que foi secretário de Educação da Guanabara durante o governo de Carlos Lacerda, defende a tese de que o país não se desenvolverá economicamente se não houver significativo investimento em recursos humanos e justifica-se:

Se muitos são os fatores do desenvolvimento econômico, de uma coisa sabemos: são todos eles redutíveis ao homem. E a preparação do homem, a formação do homem, a fabricação do homem é o maior desafio que se oferece à nacionalidade, o maior desafio que se oferece ao atual Governo. O capital humano é o instrumento capaz de mobilizar todas as riquezas do País. (FLEXA RIBEIRO, 1967, p. 2838)

Na edição de 8 de junho de 1967 do Diário, em aparte ao discurso de Sousa Santos (ARENA-PI), Francisco Teotônio Netto (ARENA-PB) propõe que o MEC canalize verbas para a formação de técnicos, principalmente a partir do nível médio, “*a fim de que possamos nivelar as oportunidades de trabalho, oferecer ao investimento do futuro próximo os meios necessários e assim atingir um estágio de vida econômica em que a renda per capita seja mais elevada*” (TEOTÔNIO NETTO, 1967, p. 3053).

Marcos Kertzmann (ARENA-SP), na edição de 08 de junho de 1967 do Diário, pede por meio do O Requerimento de Informações nº 1172/67 esclarecimentos do MEC sobre a situação do ensino profissional, questionando verbas empregadas, previsão de investimentos, número de egressos e professores, além de perguntar “*Quais os estudos para entrosamento com o Ministério do Trabalho, através do Departamento Nacional de Mão de Obra, visando a execução de um programa nacional de capacitação técnica de mão de obra qualificada?*” (KERTZMANN, 1967b, p. 3083). O deputado traz ainda uma justificativa para a elaboração do requerimento que apresenta levantamentos do SENAI em que o índice de engenheiros e técnicos atinge apenas 1% entre os 1,2 milhões de trabalhadores, quando deveria chegar a 4%; outro dado mostra que para cada engenheiro há um técnico, proporção que deveria ser de um para três. Apresenta números de 1965 que mostram que apenas 25 mil dos 500 mil jovens de

18 anos que trabalhavam na indústria haviam passado pelo SENAI. “*É preciso que a União lance um decidido programa destinado ao suprimento da indústria e da agricultura, sem o que qualquer programa de desenvolvimento, por mais ambicioso que seja, jamais logrará êxito*” (ibid., p. 3083).

Flexa Ribeiro (ARENA-RJ), antes de afastar-se da Câmara para assumir o cargo de Diretor Geral de Educação na UNESCO, faz pronunciamento no Grande Expediente (Diário de 14 de junho de 1967). Nele aborda a questão da baixa qualificação da mão de obra nacional e as dificuldades que isso acarreta ao desenvolvimento econômico do país, aferindo que não se acompanha a evolução constante das exigências técnicas das práticas laboriosas da vida moderna.

Ribeiro confere ainda à educação a função de “*fabricar o nosso capital humano*” (FLEXA RIBEIRO, 1967a, p. 3284). Para o deputado, as medidas precisam ser imediatas para atender a necessidade de mão de obra e a saída é a “*generalização da educação básica do povo e da formação de quadros adequados, de nível médio e de nível superior*” (ibid., p. 3284), para que, dotado de capital humano tecnicamente mais capacitado, os recursos naturais disponíveis sejam transformados em recursos econômicos. Complementa Flexa Ribeiro (1967a):

Não é mais possível deixar de reconhecer que o processo de desenvolvimento social e econômico está na direta dependência da formação do que se chama hoje capital humano, que os recursos humanos são parte dos recursos econômicos da sociedade, embora não compreendidos no âmbito da civilização material. (FLEXA RIBEIRO, 1967a, p. 3284)

José Colagrossi (MDB-RJ) apresenta no Diário de 14 de junho de 1967 dados do *World Survey of Education* da Unesco, publicado no final de 1966, e que afirma ser o planejamento da educação a fundamentação do plano econômico num país em desenvolvimento. Valendo-se de estatísticas da pesquisa, aponta a necessidade de aumentar a participação da juventude no processo de desenvolvimento, começando por seu ingresso na escola.

Aldo Fagundes (MDB-RS), na edição de 8 de agosto de 1967 do Diário, relaciona educação e saúde ao discorrer sobre os problemas sociais e econômicos brasileiros, afirmando que “*não haverá desenvolvimento enquanto não alcançarmos a valorização do homem brasileiro. Como romper a barreira do desenvolvimento econômico [...] enquanto a realidade apontar o brasileiro como um homem analfabeto, desanimado e doente?*” (FAGUNDES, 1967a, p. 4238).

No Diário de 29 de agosto de 1967, Oséas Cardoso (ARENA-AL) leva mensagem da primeira-dama Iolanda Costa e Silva⁴⁴ por ocasião do Jubileu de Prata da Legião Brasileira de Assistência (LBA). No texto, dona Iolanda, recorrendo às “*mulheres e mães brasileiras, com suas responsabilidades particulares*” (CARDOSO, 1967, p. 4912) defende que

[...] a educação é fator primordial na construção de um país que está às portas de iniciar seu desenvolvimento atômico, e torna-se urgente que lutemos [...] para que erradiquemos, o quanto antes, o analfabetismo das crianças que necessitarão, num futuro bem próximo, não só de saber ler e escrever correntemente, mas de compreender o mundo em que vivem, o mecanismo técnico de um país que se desenvolve industrialmente e que precisam, também, estar aptas a captar o ritmo acelerado das grandes potências – para que o Brasil amanhã também seja uma delas – através de suas descobertas científicas cada vez mais numerosas e as soluções mais justas para os problemas sociais. (COSTA E SILVA, 1967 apud CARDOSO, 1967, p. 4912)

Celestino Filho (MDB-GO), na edição de 2 de setembro de 1967 do Diário, defende que o Brasil precisa desenvolver seu sistema de educação, mas principalmente o ensino técnico e sugere que o governo federal leve em consideração as experiências de governos anteriores nesse campo. Traz informações de pavilhões de artes industriais construídos em cidades de Goiás “*para que pudessem propiciar à juventude [...] a oportunidade de conhecer o ensino técnico e aprimorar seu espírito nesse sentido*” (CELESTINO FILHO, 1967, p. 5073). O deputado afirma que os pavilhões estão sendo utilizados com outras finalidades e não técnicas e que não estão cumprindo com as expectativas das famílias que “*poderiam ver os seus filhos iniciarem seus conhecimentos técnicos para as pequenas indústrias*” (ibid., p. 5073). O deputado pede, por fim, a designação também de professores aptos a desenvolver o ensino técnico.

José Maria⁴⁵ Ribeiro (MDB-RJ) discursa no Grande Expediente, com publicação na edição de 12 de setembro de 1967 do Diário, contra a passividade do Congresso diante das propostas do governo federal na área educacional, “*setor que mais de perto motiva, responde e justifica o esforço do povo pelo desenvolvimento econômico e social do País, suporte básico da segurança, da soberania e bem-estar nacionais*” (RIBEIRO, 1967, p. 5263).

⁴⁴ O termo primeira-dama para a esposa do presidente da República nasce nos Estados Unidos no século XIX e é incorporado no Brasil desde a República. O papel assistencial destinado a elas nasce em 1915 e se intensifica quando Darcy Vargas funda a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Existe na figura da primeira-dama um significado simbólico de representação do feminino e de significativo alcance junto às mulheres, principalmente no período abordado em nossa pesquisa. Segundo Testa (2019 apud Mesquita 2019, s.p.), o papel se encaixa no contexto de Estado paternalista, “em que ela vai ter a função de ajudar aqueles filhos relegados do Estado que é pai e que é bom”.

⁴⁵ O nome do deputado aparece nas edições do Diário também com a grafia Josémaria ou José-Maria

Para Ribeiro “*o subdesenvolvimento é um fato social total e [...] o analfabetismo e o baixo nível de educação e cultura são, a um só tempo, causa e consequência do subdesenvolvimento*” (RIBEIRO, 1967, p. 5263). E, recorre à Encíclica *Populorum Progressio* de Paulo VI para embasar sua defesa, no ponto em que ela afirma ser a educação básica o principal objetivo de um plano de desenvolvimento, o progresso social deve anteceder o crescimento econômico e compara, por fim, a necessidade de instrução à necessidade por alimento. Ribeiro afirma que “*o futuro da revolução industrial dependerá do êxito ou do fracasso das reformas que teremos de fazer rapidamente em todos os sistemas de ensino, para adequar a realidade nacional à realidade tecnológica*” (ibid., p. 5263).

Os pronunciamentos encerram uma urgência na reformulação do ensino, mas também a constatação da impraticabilidade de uma renovação que atenda os interesses imediatos, principalmente, da indústria. O clamor pela formação de técnicos e pela interferência do governo num nível de ensino de quase absoluto controle da iniciativa privada, leva indubitavelmente um recado claro às fileiras burocráticas de Brasília.

Diante desse panorama em que o desenvolvimento se impõe sobre todas as áreas, é relevante verificar como os deputados se manifestaram em relação à percepção da estrutura do ensino no país e as possíveis transformações para atender a sociedade e ao crescimento econômico, como eles mesmo pregam.

Ewaldo Pinto (MDB-SP), na edição de 17 de fevereiro de 1966 do Diário, apresenta dados levantados por Maria José Garcia Werebe no livro “Grandezas e misérias do ensino brasileiro”, em que a autora revela que, de acordo com dados estatísticos, se todas as crianças que iniciam o ciclo primário prosseguissem seus estudos, o sistema brasileiro entraria em colapso, pois não haveria escolas suficientes para receber todo o contingente. Pinto também apresenta um quadro elaborado por Werebe contrastante da educação nacional, em que de um lado há instituições dotadas das melhores condições e, de outro, uma estrutura pedagógica e física totalmente inadequada. Chega a citar escolas que oferecem apenas duas horas diárias de aulas, pois precisa cumprir vários turnos durante o dia para atender o público estudantil. Pinto apresenta dados de 1964 do MEC referentes à capital paulista que apresentam 113 mil crianças entre 7 e 14 anos não matriculadas por falta de escolas. Para justificar a situação, cita a suspensão do auxílio federal, a falta de planos estaduais e de prestação de contas e afirma que a prefeitura de São Paulo programou para 1966 a entrega de apenas 40 classes.

É publicado na edição de 13 de maio de 1966 o discurso proferido por Mário Covas (MDB-SP) durante o Grande Expediente da sessão de 10 de maio de 1966. Nele, Covas

propõe-se a traçar a situação da educação nacional e contribuir para a democratização do ensino superior. Para ele, a análise deve partir de dois pressupostos que se complementam: a educação é direito de todos e há um conteúdo econômico ligado a ela. Covas afirma: “*Na medida em que se considere a educação como a preparação de mão de obra especializada para a produção nacional, sai ela do terreno meramente social para entrar no terreno econômico*” (COVAS, 1966a, p. 2828).

Covas apresenta a distribuição dos alunos entre os estabelecimentos públicos e privados em 1962. Do total de crianças em idade escolar matriculadas no primário, 87% estavam no ensino público e 13% no particular; já no ensino secundário, 44% das vagas eram oferecidas pelo setor público, contra 56% do privado; no ensino superior, os números eram, respectivamente, 62% e 38%. Com base nesses índices, Covas alerta para o processo de exclusão ocorrido no ensino médio, entendendo que o ensino superior gratuito se oferece apenas aos mais endinheirados que tiveram condições de vencer a travessia do estudo de qualidade e sem necessidade de se entregar ao sustento próprio e familiar, em troca do abandono dos estudos durante o ensino médio.

Covas, no entanto, critica a qualidade da educação pública no ensino primário em relação à que é oferecida nos estabelecimentos privados, lembrando que a carga horária nestes é de 4 horas diárias, enquanto nas escolas públicas a carga é de 3 horas diárias (em razão da necessidade de acúmulo de turnos para dar conta do número excessivo de matriculados em comparação com a quantidade de unidades escolares disponíveis), o que resulta em um ano letivo a mais de estudo aos mais privilegiados socialmente. Covas (1966b) conclui:

Deve então o estudante submeter-se ao exame de habilitação para ingresso no curso secundário, e esse exame, como a oferta de vagas é menor do que a demanda, torna-se, simultaneamente, um exame de habilitação e de seleção. Com isso opera-se um primeiro mecanismo de seleção de origem econômica, que é o pior tipo de seleção, sobretudo em se tratando de educação. (COVAS, 1966a, p. 2828)

Em 1964, segundo Covas, dos 810.473 candidatos submetidos aos exames de admissão, apenas 441.583 foram aprovados, ou seja, 45,5% dos alunos foram obrigados a interromper ou abandonar os estudos por falta de vagas. Em 1965, o índice foi a 49,4%, com 470 mil aprovados de 920 mil candidatos.

Covas toma o número de ingressantes no primário em 1954 e traça o percurso deste aluno nos 11 anos possíveis até concluir o ensino secundário convencional, chegando ao índice de apenas 3,5% de concluintes. Ou seja, 96,5% dos estudantes ficaram pelo caminho,

sendo que 65% do total desistiram no ensino secundário. Covas afirma que em 1960, uma nova matrícula no ensino secundário custava o equivalente a 165 dólares de investimento, contra cerca de 55 dólares para o ensino primário. Do ponto de vista econômico e analisando o investimento estatal, Covas conclui: “*Então, o ensino público, que já ofereceu ao seu aluno, durante a fase primária, algumas distorções e dificuldades, acaba de complementar, no ensino médio, esta seleção, operada fundamentalmente à base do status econômico do estudante*” (COVAS, 1966a, p. 2828).

Covas ressalta que o processo de escolarização do estudante de nível médio se dá durante a faixa etária em que ele poderia estar trabalhando e contribuindo com a renda familiar (dos 11 aos 18 anos), além do fato de o ensino médio em si, em nada contribuir para a habilitação profissional do indivíduo. “*O ensino profissional no Brasil é fraco, o ensino técnico também, e o médio convencional não prepara, não habilita profissionalmente [...]*” (COVAS, 1966a, p. 2828). João Herculino (MDB-MG), em aparte ao discurso de Covas, afirma que a solução é multiplicar as escolas técnicas e proporcionar aos alunos que concluem o ensino secundário “*meios para sua própria subsistência e para a continuação de seus estudos*” (HERCULINO, 1966a, p. 2828).

Covas acrescenta que a estrutura do ensino superior não acompanhou a demanda, apresentando os números de candidatos por vaga de 1962 em comparação com os de 1965. Nesses três anos, o número de candidatos saltou de 82 mil para 125 mil, enquanto as vagas, que eram de 47 mil saltaram para 58 mil. Ou seja, enquanto o número de candidatos cresceu 51%, as vagas aumentaram apenas 24%.

Na mesma edição de 13 de maio de 1966, Carlos Werneck (ARENA-RJ), com base nos dados do Censo Escolar de 1965, afirma que de mil crianças que ingressam na 1ª série primária, apenas 73 chegam à 5ª série (7,3%), contra números bem mais expressivos de outros países latino-americanos (49,3% na Argentina, 34,2% na Bolívia, 48,8% no Uruguai, entre outros). Dos 927 que abandonam a escola nesse período, 520 o fazem da 1ª para a 2ª série. Entre as razões apresentadas por Werneck estão a falta de motivação e a necessidade de trabalhar antes dos 12 anos. Entendendo que é necessário um esforço político para estender a um contingente de 44 milhões de jovens uma educação de qualidade, Werneck vê nessa geração a oportunidade de o Brasil se estabelecer como nação autônoma.

Referências mais diretas à responsabilidade do governo federal sobre a situação caótica do ensino nacional aumentam em 1967, inclusive com citações de reportagens de meios de comunicação nacionais e também de fontes estrangeiras. Podemos classificar no

mínimo como incômodas tais acusações, pois deputados arenistas começam a se posicionar, por vezes, como defensores, outras como cobradores de iniciativas.

Apesar de ter sido publicado apenas na edição de 10 de maio de 1967, o discurso de Francelino Pereira (ARENA-MG) realizado em 17 de março é anterior ao encontro dos presidentes em Punta del Este e apresenta uma análise sobre a expectativa em relação ao governo Costa e Silva sobre questões como o desenvolvimento econômico e as relações diplomáticas com os Estados Unidos. Defendendo a atual gestão federal e afirmando que a situação da educação nacional é fruto de governos anteriores que nunca deram a devida atenção a essa área, Pereira apresenta dados sobre a frequência escolar.

Antes disso, menciona trechos do discurso do senador Robert Kennedy ao Senado dos Estados Unidos com dados sobre a situação educacional brasileira e o prematuro afunilamento das oportunidades ao longo da formação escolar:

De 1.400 crianças brasileiras, por exemplo, mil entram na primeira série e 396 na segunda. Dessas, 169 concluem a quarta série; 20 completam o curso secundário; 7 ingressam em algumas das instituições de ensino superior e talvez, uma das mil que iniciaram a primeira série de formação primária, chegue a uma das universidades brasileiras. (PEREIRA, 1967, p. 2082)

Pereira revela também dados de um estudo promovido pela USAID e igualmente divulgados mundo afora. Eles apontam que em 1956 apenas 193 mil das 391 mil crianças brasileiras que concluíram o primário no ano anterior se matricularam na primeira série do ginásio; em 1962, dessas, 60 mil terminaram o curso colegial; e em 1963 somente 23 mil ingressavam no ensino superior. Pereira considera o ensino técnico industrial e agrícola “*uma lástima*” (PEREIRA, 1967, p. 2082) e aponta que o menor índice de evasão dos diferentes níveis de ensino está no superior, ao que o deputado credits à estabilidade financeira do público predominantemente mais rico que frequenta as universidades. Mesmo assim, afirma que 50% dos estudantes universitários frequentam cursos de Direito, Filosofia, Ciências Humanas e Letras, enquanto a necessidade do país está na formação de técnicos que possam atuar no mercado empresarial.

Discurso de Otávio Caruso da Rocha (MDB-RS) publicado na edição de 20 de maio de 1967 do Diário critica a política educacional do governo militar desde o ensino primário até o nível superior. Em relação ao ensino médio, Rocha mostra com números do próprio governo o funil acentuado que se instala entre este nível e o primário. Durante o período militar, segundo o deputado, dos 8.062.894 matriculados no primário, apenas 2.154.430 chegaram ao primeiro ano do ginásio, ou seja, 26,72% dos alunos. Para Rocha, o governo

sabe do problema do ensino secundário, porém, “*dele não tomou consciência [...] nem providência alguma efetivou para resolvê-lo, como lhe incumbia*” (ROCHA, 1967, p. 2523).

João Batista Miranda (ARENA-MG), em pronunciamento publicado no Diário de 17 de junho de 1967, levanta a questão da educação primária e considera inalcançáveis as metas estabelecidas pelo governo federal para a área. Apresenta dados estatísticos do número de analfabetos (mais de 50% da população), dos cidadãos sem primário completo (70% dos restantes), dos jovens que chegam aos 14 anos sem frequentar a escola (800 mil a cada ano) e dos trabalhadores sem qualquer qualificação (11,5 milhões dos 15 milhões de empregados).

Depois, Miranda apresenta cálculos para mostrar o quanto o país está longe de alcançar seus objetivos educacionais e julga impossível que se dê conta de oferecer estudo a todos os brasileiros entre 7 e 14 anos de idade, como manda a Constituição. Pelas contas de Miranda, em 1968 o Brasil teria 1,324 milhão de crianças a serem atendidas no ensino primário e 16,5 milhões de alunos em todo o sistema. Diante do cenário exposto, Miranda alerta: “*No entanto, é preciso fazê-lo [oferecer educação gratuita e universal]! E fazê-lo já, sob a pena de vermos ameaçadas a própria segurança nacional e a integridade das instituições e do regime*” (MIRANDA, 1967, p. 3480).

É a primeira vez desde o início do recorte temporal escolhido por este estudo que um deputado se pronuncia nesses termos, relacionando a situação preocupante da educação nacional com uma possível convulsão social, chegando a insinuar que o próprio regime militar estaria em perigo caso não se desse educação ao povo. A considerar que Miranda é membro do partido governista, a declaração é ainda mais significativa.

Enfatizando tal contexto, Miranda lembra do abismo entre as regiões brasileiras e entre a zona urbana e rural. A zona rural representa 74,4% (3.495.976 de um total de 4.698.429) do contingente de crianças brasileiras que estavam fora da escola em 1964. A formação de professores é apresentada também como outro entrave, 73 de cada 100 professores que atuavam no interior do país não possuíam qualificação, assim como 66 cursaram apenas o primário.

A relação de manutenção da estrutura e ordem social está subentendida na apresentação por Miranda sobre o encaminhamento de filhos à escola em função da escolaridade paterna. Apresenta o deputado, sem fazer observações complementares, que de cada 100 pais instruídos, 96 enviam seus filhos à escola, enquanto apenas 57 dos pais analfabetos fazem o mesmo com sua prole.

Chagas Rodrigues (MDB-PI) apresenta no Diário de 19 de agosto de 1967 duas publicações que fazem referência à situação da educação no Brasil. O *BC-Semanal – Boletim Cambial* de 3 de abril de 1967 traz em seu editorial o ataque ao governo federal, que não teve coragem para substituir métodos tradicionais de ensino para “*promover uma total e completa reforma dos métodos que ainda adotamos e que podem ser considerados, em termos de didática moderna, completamente superados*” (CHAGAS RODRIGUES, 1967, p. 4629). A edição de *The Economist* traz matéria sobre o Brasil e afirma em certo trecho que metade da população continua analfabeta, o acesso à universidade está limitado a 1% da população (sendo que apenas 50% desses conclui o curso) e que “*a educação secundária representa um instrumento de seleção*” (THE ECONOMIST⁴⁶, 1967 apud CHAGAS RODRIGUES, 1967, p. 4629). O texto do jornal britânico afirma ainda que as universidades não têm condições de aceitar todos os que passam no vestibular e a baixa remuneração aos professores os obriga a buscar trabalhos alternativos, fazendo com que assistentes comandem a prática docente. Conclui o *The Economist*: “*Sem embargo, não se tem feito nada até agora para melhorar o sistema educativo nacional*” (ibid., p. 4629).

O editorial do *Jornal do Brasil*⁴⁷ de 16 de agosto é também citado por Rodrigues. Nele, o jornal considera um “*crime*” (JORNAL DO BRASIL, 1967 apud CHAGAS RODRIGUES, 1967, p. 4629) o que o governo federal está fazendo com a educação e conclui: “*Saiba o Presidente que o grande projeto brasileiro, aquele que um dia nos industrializará e nos civilizará de verdade é o da educação e que sem resolvê-lo continuaremos imersos no reino do palavratório*” (ibid., p. 4629).

O discurso de Fausto Gayoso (ARENA-PI) publicado no Diário de 13 de setembro de 1967 baseia-se em dados apresentados numa reportagem da revista *Realidade*, em que 80% dos jovens brasileiros entre 15 e 19 anos trabalham e não estudam, enquanto na faixa dos 20 a 24 anos, 93% trabalham e poucos deles estudam. Gayoso defende que esse quadro em que jovens precisam abandonar precocemente a escola para dedicar-se a garantir a subsistência está impedindo o país de avançar no campo da educação, da tecnologia e da ciência e

⁴⁶ Publicação inglesa semanal em forma de revista. Tem a linha editorial focada na economia internacional e, conforme seu próprio site, coloca-se como um jornal nem de direita nem de esquerda.

⁴⁷ O *Jornal do Brasil* (JB) foi fundado em 1891 com um viés monarquista. É extremamente crítico durante o mandato de Juscelino Kubitschek e no ocaso do governo JG. Apesar de não se mostrar abertamente favorável ao golpe, elogia a escolha de Castelo Branco e a política econômica do governo. A instituição do AI-5, todavia, leva o JB a posicionar-se abertamente contra as restrições, principalmente à censura prévia à imprensa, o que custou a perseguição a alguns jornalistas do grupo. Mesmo assim, o jornal volta a ser simpático ao governo Médici, graças à política econômica e aos projetos grandiosos de desenvolvimento. Em 2010, passa a ter apenas a edição online, mas ainda guarda o subtítulo que lhe confere a tradição e autoridade da informação pela longevidade: “Desde 1891” (BRASIL, 2005, s.p.).

compromete o próprio futuro do país. A edição de setembro de 1967 da revista Realidade⁴⁸ referida pelo deputado traz reportagem sobre as chances profissionais do brasileiro e logo no subtítulo adverte que são poucos os brasileiros que conseguem chegar à universidade. Na matéria, é levantada a questão da evasão e da desistência ao longo do caminho educacional.

Eurico Andrade, autor da reportagem, afirma que apenas 0,3% dos que ingressam no ensino primário formam-se no ensino superior – 4% dos que entram no ginásio. Acrescenta que 10% dos trabalhadores brasileiros têm entre 10 e 14 anos, apesar da inconstitucionalidade e de contrária à recomendação da ONU e vaticina: “*A questão que se apresenta, portanto, não é o que você quer ser quando crescer. Mas o que você pode ser*” (ANDRADE, 1967, p. 161). A matéria afirma ainda que 25% dos trabalhadores têm menos de 19 anos.

Para a reportagem, o culpado pela situação é o sistema educacional brasileiro, que não promove uma integração entre ensino e mercado de trabalho, como os demais países. Aponta, nesse sentido, para o disparate entre o número de formados no ano de 1965 em Direito e em Geologia ou Engenharia de Minas e Petróleo – 4.170 contra 167, respectivamente – e calcula que o governo gastou quase 50 milhões de cruzeiros para formar esse contingente de bacharéis que não serão aproveitados em cargos que contribuam para o crescimento do país.

Andrade entrevista chefes de departamento pessoal que sugerem a procura por cursos particulares de formação profissional, cursos de SENAI e SESC (Serviço Social do Comércio) e aqueles oferecidos pelas próprias empresas “*enquanto o governo não adotar uma política correta de ensino profissional*” (ANDRADE, 1967, p. 161). Em entrevista à reportagem, o diretor de cursos do SENAC Robert Dannemerman cita Anísio Teixeira ao defender que o objetivo da educação deve ser preparar o homem para a sociedade e que o ensino profissional deve oferecer a complementação da formação intelectual e geral. Afirma ainda que o SENAI tenta acompanhar as pretensões da indústria que financia seus cursos e tem interesse de “*ensinar o garoto a fazer o serviço o mais rapidamente possível, para utilizá-lo na produção, pagando o salário de menor*” (DANNEMERMAN apud ANDRADE, 1967, p. 161).

⁴⁸ A Revista Realidade foi fundada em abril de 1966 por Victor Civita, na Editora Abril. Até 1968 dedicou-se a temas polêmicos e ofensivos ao regime militar, como entrevistas com personagens políticos exilados e reportagens sobre a revolução cultural na China e a ditadura no Haiti. A primeira censura à revista ocorreu em janeiro de 1967 devido a uma reportagem sobre a emancipação feminina. Quase metade dos cerca de 500 mil exemplares impressos foram confiscados pelas forças policiais. Isso não arrefeceu os editores em busca de temas polêmicos e em 1968 suas páginas traziam trechos do diário de Che Guevara e uma entrevista com o comunista Luiz Carlos Prestes. Após a instituição do AI-5, o corpo diretivo é substituído e os temas passam a ser totalmente agradáveis aos militares. Em 1976 a Realidade deixa de circular.. (PEREIRA JÚNIOR, s.d., s.p.).

Vários são os problemas estruturais do sistema educacional brasileiro para atender às expectativas gerais de um ensino voltado ao desenvolvimento econômico do país. Os deputados federais alternam-se em discursos que levantam tais dificuldades ou que sugerem possíveis soluções. A visão da preparação do aluno para o mercado não abandona os agentes do campo político, ainda que os discursos se fantasiem, às vezes, de preocupação com a formação integral do indivíduo.

José Maria Ribeiro (MDB-RJ) apresenta projeto de lei na edição de 20 de abril de 1966 do Diário que faculta ao aluno dos cursos de aprendizagem profissional fazer a opção de ingressar no ensino secundário. Sobre assunto similar, Levy Tavares (MDB-SP) apresenta o Projeto de Lei nº 3.631/66 na edição de 14 de maio de 1966 do Diário, em que propõe a alteração do parágrafo 2º do art. 51 da Lei nº 4.024/61. Com a modificação, o portador de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderia se matricular em qualquer curso ginasial, e não apenas no ensino técnico, como está escrito na LDB.

Carlos Werneck (ARENA-RJ) lembra na edição de 18 de junho de 1966 do Diário que alunos são impedidos de prosseguir os estudos em escolas secundárias, por não poderem arcar com seus custos. Werneck aponta que há 6 milhões de crianças fora da escola primária e outros 6 milhões entre 11 e 19 anos que deveriam estar cursando o ensino médio e não o fazem por falta de recursos próprios e do país. O deputado afirma que há 1,8 milhão de estudantes matriculados no ensino secundário no Brasil, o que corresponde a 12% da população em idade escolar para este nível, enquanto a Argentina abriga 30% de seus jovens e o Uruguai, 35%; o Brasil estava, segundo os dados apresentados por Werneck, à frente apenas de Venezuela e Haiti entre os países latino-americanos.

Em discurso de Gabriel Hermes (ARENA-PA) realizado em 14 de junho, mas publicado apenas na edição de 17 de junho de 1967, o deputado Aureliano Chaves (ARENA-MG) refere-se, em aparte, à situação do ensino médio, em especial o secundário,

[...] que não recebeu ainda dos poderes públicos a atenção que lhe é devida. Enquanto o ensino superior é gratuito na maioria das unidades da Federação, e o ensino primário também, o ensino secundário, no Brasil, está ainda, na maioria das unidades da Federação, na área da iniciativa particular, advindo daí, naturalmente, um problema de estrangulamento nesta faixa, para o acesso do estudante ao ensino superior. (CHAVES, p. 3497)

Osni Régis (ARENA-SC) alude na edição de 23 de setembro de 1967 do Diário ao afunilamento do primeiro para o segundo ciclo do ensino médio como sendo, ao lado do processo seletivo para o ensino superior, um dos principais problemas da educação nacional e

cita o diminuto número de vagas consequentes da restrita quantidade de estabelecimentos para o curso colegial como o maior entrave à continuação dos estudos dos jovens. Aponta as dificuldades em dois centros com mais recursos – Distrito Federal e Santa Catarina – e sugere que a situação no restante do país seja ainda mais grave.

No número de 12 de abril de 1967 do Diário, Arlindo Kunzler (ARENA-RS) associa o ingresso no ensino superior à necessidade de um ensino de qualidade nos níveis anteriores, alegando que o funil que se apresenta nos vestibulares pode ser eliminado com a melhora do ensino primário e médio. Depois de defender um esforço redobrado na diminuição da taxa de analfabetismo, Kunzler é, todavia, contraditório à sua primeira intervenção ao defender a terminalidade já no primário:

Nível primário por onde todos devem passar, transmitindo no decorrer desse primeiro contato, a quem assim o desejar, desde logo, algum conhecimento profissional. Nem todos prosseguirão além do nível primário todavia, dessa maneira já terão sua vocação atendida ao menos primeiramente. (KUNZLER, 1967, p. 1220)

Por meio do Requerimento de Informações nº 274/67 publicado pelo Diário no dia 19 de abril de 1967, o deputado Marcos Kertzmann⁴⁹ (ARENA-SP) cobra explicações do MEC nos seguintes termos:

Considerando o crescente desenvolvimento industrial do país;
 Considerando que os jovens ginasianos ainda hesitam sobre a carreira que pretendem seguir;
 Considerando que em diversos países do mundo estes jovens, através de orientação competentes, são encaminhados para as profissões que mais lhes convêm;
 Considerando que o desenvolvimento industrial do Brasil está a exigir novas formulações educacionais;
 Requeiro, nos termos regimentais, [que] sejam prestadas pelo Poder Executivo através do Ministério da Educação e Cultura, as seguintes e urgentes informações:
 1 – Há possibilidade de que o Governo Federal organize uma estrutura do ensino vocacional no Brasil?
 2 – Já existe no Ministério da Educação e Cultura algum estudo ou trabalho sobre o assunto?
 3 – Se existe, quando começará a ser aplicado no âmbito federal?
 4 – Caso contrário, poderia o Ministério da Educação elaborar um plano sobre a estrutura vocacional no país?
 5 – Quando poderiam ser iniciados os trabalhos neste sentido?
 6 – E quando poderiam ser postos em prática os resultados?
 (KERTZMANN, 1967, p. 1449)

⁴⁹ Eleito por São Paulo, Kertzmann, advogado atuante, era na época dono de empresas de construção e diretor da Associação dos Comerciantes e Industriais de Tecidos e Artefatos de São Paulo. Apesar de ter sido eleito pela ARENA, teve seu mandato cassado com a publicação do AI-5 e ficou inelegível por dez anos. Foi um dos fundadores do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) em 1981 (<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/kertzmann-marcos>).

Doin Vieira (MDB-SC) aparta Aureliano Chaves (ARENA-MG) na edição de 27 de junho de 1967 do Diário, abordando a questão do ensino secundário e defendendo a tecnicidade neste nível de ensino. Para Vieira, o egresso das escolas secundárias deve constituir “*uma força integradora do processo de desenvolvimento*” (VIEIRA, 1967a, p. 3754). E, antes de defender a interiorização das universidades e o acesso gratuito e universal, Vieira critica a pedagogia humanística predominante no ensino nacional:

Infelizmente a nossa tradição humanística, no processo de preparação da cultura, criou muito mais doutos do que homens capazes de integrar a tarefa de construção nacional. [É necessário] que o ensino secundário, em si mesmo, não seja apenas uma forma de suprimento de conhecimentos básicos, mas, sim, também um elemento de preparação profissional para a vida, a fim de que o estudante secundário, que em grande parte não ingressa nas escolas superiores, leve já consigo aquela bagagem profissional, não só indispensável ao seu trabalho e sobrevivência como também à sua participação no processo de construção do progresso do País. (VIEIRA, 1967a, p. 3754)

Doin Vieira (MDB-SC) apresenta no número de 28 de junho de 1967 do Diário as conclusões e prioridades do III Encontro Nacional de Planejamento de Educação encerrado dia 26 de junho em Brasília, naquele ano.

No item “Ensino Primário”: a educação como prioridade do governo federal; execução do PNE de acordo com o contexto socioeconômico do país e de suas regiões especificamente; responsabilidade das empresas comerciais, industriais e agrícolas em subsidiar ou fornecer educação a seus empregados e aos filhos destes; concessão de bolsas de estudos a alunos carentes; financiamento à iniciativa privada para maior participação desta neste nível de ensino; obrigatoriedade de matricular empregados de 12 a 14 anos em escolas no período diurno, com controle de frequência e rendimento; responsabilidade do CFE e do MEC na distribuição de recursos do PNE; investimento de 3% dos recursos federais a um centro de demonstração pedagógica a ser estabelecido no Distrito Federal; entre outros.

No item “Ensino Médio”: criação de um estatuto do magistério que inclua melhor remuneração e incentivos à carreira docente; estabelecimento de uma carga horária mínima para o ensino médio, obedecendo as características regionais; expansão dos serviços de livro didático e recursos audiovisuais; ampliação das matrículas no segundo ciclo do ensino médio, “*para atendimento das necessidades do mercado de trabalho*” (ENCONTRO NACIONAL DE PLANEJAMENTO DE EDUCAÇÃO, 1967 apud VIEIRA, 1967b, p. 3791); formação docente emergencial para suprir a carência de professores no interior do país; estabelecimento

de taxas anuais às famílias não carentes das escolas públicas como meio de assistir os alunos carentes e contribuir na concessão de bolsas de estudo.

A primeira vez que a ideia dos GOTs aparece de maneira clara, objetiva e com a tal denominação em discursos no Legislativo ocorre quando Doin Vieira menciona os itens 4 e 6 do tópico “Ensino Médio”, que apresentam as seguintes metas:

4. Incentivo à implantação de uma rede de ginásios orientados para o trabalho, inclusive mediante uso dos recursos disponíveis na comunidade.

[..]

6. Disseminação de programas de aperfeiçoamento de professores de nível médio, visando à formação de magistério polivalente e ao atendimento da rede de ginásios orientados para o trabalho. (ENCONTRO NACIONAL DE PLANEJAMENTO DE EDUCAÇÃO, 1967 apud VIEIRA, 1967b, p. 3791)

Finalizando, as prioridades para o “Ensino Superior” incluíam: aplicação integral das verbas destinadas à educação, sem que estas sejam incluídas em qualquer plano de contenção de despesas do governo; criação de convênios com empresas da indústria, do comércio e agrícolas com as universidades para integração do conhecimento à realidade prática; utilização da capacidade ociosa dos estabelecimentos superiores de acordo com as necessidades do mercado de trabalho e o contexto socioeconômico nacional e regional; planejamento do oferecimento de cursos superiores conforme a necessidade de demanda do desenvolvimento regional; reorganização dos currículos dos cursos profissionais e de formação tecnológica “*tendo em vista as necessidades do mercado de trabalho para os objetivos do desenvolvimento econômico do País e a integração da universidade na comunidade regional e nacional*” (ENCONTRO NACIONAL DE PLANEJAMENTO DE EDUCAÇÃO, 1967 apud VIEIRA, 1967b, p. 3791).

Como é possível notar, o Encontro selou a integração da educação em todos os seus níveis de ensino ao desenvolvimento econômico e à formação de uma mentalidade prioritariamente voltado ao trabalho, não apenas cedendo aos anseios do capital, mas clamando-o a participar da própria organização do sistema de ensino.

Paulo Biar (ARENA-RJ) faz um longo discurso no Diário de 3 de agosto de 1967. No item relativo à educação, Biar tece um panorama sombrio em relação às condições estruturais das escolas da Baixada Fluminense. No entanto, ao se referir aos estabelecimentos que oferecem o ensino de nível médio, ressalta:

[...] todos eles ministram o ensino humanístico, não se havendo até o momento cogitado do ensino médio de tipo vocacional ou orientado para o

trabalho que, segundo técnicos de grande gabarito, é o ensino ideal para uma comunidade em perspectiva de desenvolvimento como aquela, cujo ciclo industrial, crescente hora a hora, reclama mão de obra especializada. (BIAR, 1967, p. 4103)

As discussões parlamentares trazem à tona a polêmica questão da centralização e da fiscalização. Diante da prerrogativa das escolas particulares de contar com a subvenção do governo federal, parece que existe consenso na falta de fiscalização adequada por parte do MEC no controle de tais repasses, o que gera reclamações e denúncias. Conseqüentemente, a descentralização entra em pauta como forma de solucionar alguns entraves burocráticos.

Na edição do Diário de 30 de julho de 1966, Ewaldo Pinto (MDB-SP) ressalta a realização do IX Congresso de Professores Secundários em São Paulo, promovido pela Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal estadual, cujo tema principal é a “*responsabilidade solidária entre a União, Estados, Municípios e empresas privadas para solução dos problemas educacionais: prédios escolares, ensino gratuito para todos*” (PINTO, 1966, p. 4470). Segundo Pinto, 113 mil crianças de 7 a 14 anos não estavam matriculadas em 1964 em escolas primárias na capital paulista. O deputado pede também ao governador do estado a equiparação salarial entre todos os professores secundaristas.

Carlos Jonas (ARENA-CE) apresenta, no Diário de 30 de maio de 1967, ideias de projetos que pretende apresentar ao Congresso, entre eles, o incentivo à educação por meio de nova tributação a municípios e estados, o que permitiria o fomento do ensino gratuito. Conforme o plano, estados e municípios ficariam responsáveis pelos ensino primário e médio, enquanto caberia à União a gestão do nível superior. Jonas sugere atividades práticas para que qualquer tipo de ensino se complemente, considerando “*a instrução divorciada da prática, às vezes, [...] mais prejudicial do que o analfabetismo*” (JONAS, 1967, p. 2699). Na opinião do deputado, para o formado “*que não tem prática de trabalhar na agricultura, na pecuária, na indústria, no comércio, o caminho é o emprego burocrático, para se escravizar pelo resto da vida e parasitar a Nação*” (ibid., p. 2699).

Diante das dificuldades financeiras para planejar a educação de acordo com as necessidades exigidas pelo desenvolvimento, o campo político debate as verbas destinadas à área nos orçamentos da União, a distribuição entre os diferentes níveis de ensino e sua devida aplicação, e apresentam várias sugestões.

No Diário de 16 de setembro de 1966, a Comissão de Orçamento define, em Reunião Plena Extraordinária do dia 15 de setembro, o critério de dotações da Superintendência do

Plano de Valorização da Fronteira Sudoeste. Chama a atenção a dotação em maior para o ensino médio, em relação ao primário. O Mato Grosso, por exemplo, terá a destinação de 31,2 mil cruzeiros para o ensino primário e 48 mil para o médio; o Paraná, 26 mil e 40 mil, respectivamente; o Rio Grande do Sul, 52 mil e 80 mil; Santa Catarina, 20 mil e 32 mil⁵⁰.

O deputado Clóvis Stenzel (ARENA-RS) apresenta, no Diário de 18 de maio de 1967, dados sobre o gasto do governo federal com a educação, afirmando que 75% do montante destina-se ao ensino superior, 16% com ensino médio e 8% com o primário; segundo Stenzel, cada um dos cerca de 150 mil estudantes universitários custa aos cofres da União de 5 a 10 mil cruzeiros por dia.

Essas apresentações mostram o paradoxo do investimento federal com a educação. Afora o disparate em favor do ensino superior, a relação de 2 para 1 do ensino médio em relação ao primário na explanação de Stenzel expõe uma contradição: se o aporte à iniciativa privada no ensino médio visa à economia, por que os cofres públicos gastam o dobro com este nível de ensino em comparação com o primário, que é de sua responsabilidade? Se tomarmos os números apresentados pelo deputado Mário Covas (MDB-SP) na sessão de 10 de maio de 1966, havia 8,9 milhões de alunos frequentando o primário em 1962, enquanto apenas 1,5 milhão cursavam o médio. Para uma planilha tecnocrata, a divisão de tais valores é inadmissível.

Os discursos da oposição no Congresso atacam a inanição do governo na área educacional e questionam o equilíbrio da destinação de verbas entre os diferentes níveis de ensino, em especial, principalmente a partir de 1967, as oriundas dos acordos MEC/USAID. As críticas dirigem-se também ao planejamento do governo militar.

Na edição de 19 de agosto de 1967 do Diário, Chagas Rodrigues (MDB-PI) discursa sobre o Projeto nº 500, que fixa a Despesa da União para 1968, e recorda investimentos feitos nos anos anteriores na área da Educação. O descaso do governo brasileiro com a educação é demonstrado por meio do Sexto Relatório Anual do Banco Interamericano de Desenvolvimento de 1966. Entre os países latino-americanos, conforme dados do relatório do BID, o Brasil havia investido em 1964 apenas 7,3% de suas despesas totais, enquanto outros

⁵⁰ Diante de tantas cifras apresentadas, convém lembrar que o Decreto-Lei nº 1, de 13 de novembro de 1965 alterou o valor e nome da moeda nacional, instituindo o cruzeiro novo em substituição ao cruzeiro, como parte da reforma monetária. A medida passaria a valer a partir de 1º de janeiro de 1966 e a nova moeda corresponderia a um milésimo da antiga, ou seja, aquela perderia três zeros. Ainda assim, é comum encontrar nos pronunciamentos dos deputados referências a valores novos como se estivesse ainda em vigor o cruzeiro; mais que isso, por vezes referiam-se a valores em cruzeiros novos e os mencionavam em cruzeiros. Tal desajuste exigiu por nossa parte algumas reconsiderações para que não houvesse contradição em algumas apresentações.

países tinham índices muito maiores – Argentina, 17,2%; El Salvador, 22,9%; Bolívia 27,5%; entre outros. Em 1965, o Brasil não enviou seus dados ao BID, o que fez com que os resultados brasileiros não saíssem no relatório de 1966, sendo publicados em fevereiro de 1967.

Rodrigues reclama que a preocupação dos legisladores em relação à educação não repercute no Executivo, que continua sem dar a devida importância à área:

Dentro da filosofia capitalista também já não mais se admite desenvolvimento econômico, desenvolvimento tecnológico, nesta época, a chamada época da revolução tecnológica, com a ausência da alfabetização, de educação técnica e pesquisa científica. De modo que o mundo todo clama por educação. [...] Só os governos ineptos, os governos incapazes, só os governos dirigidos pelas forças mais retrógradas, as forças do latifúndio e outras forças idênticas recusam recursos à educação. (CHAGAS RODRIGUES, 1967, p. 4627)

Vital do Rêgo (ARENA-PB) solicita no Diário de 15 de setembro de 1967 que o MEC providencie a instalação de quatro ginásios industriais na Paraíba. Ao seu pedido, Rêgo se justifica com o incremento de investimentos advindos dos acordos com a USAID. Segundo o deputado, a dotação orçamentária para 1968 contará com 7,5 milhões de cruzeiros novos, com acréscimos para os três anos seguintes que chegarão a 35 milhões, destinados à DES para a instalação “*nesse período, de uma rede de ginásios técnicos e industriais modernamente aparelhados*” (RÊGO, 1967a, p. 5480).

Raul Brunini (MDB-GB) critica na mesma sessão os rumos do governo militar e usa a área da educação para exemplificar a falta de planejamento que permeia o Executivo, indagando sobre a falta de planos para o desenvolvimento do ensino primário e a ausência da “*ideia de formação de 2 e 3 anos, para o aproveitamento em massa dessas crianças em todo o país*” (BRUNINI, 1967, p. 3750-3751). Brunini se refere à complementação do primário nos dois ou três anos posteriores que prepararia a aluno para o mercado de trabalho.

A questão da terminalidade logo após o primário fica abertamente exposta pelo deputado emedebista. Ele volta-se à defesa da terminalidade precoce, o que mostra que, independentemente da corrente política dentro do campo, a educação parece estar definitivamente associada ao progresso e ao desenvolvimento econômico a partir da produção de bens. O discurso em defesa da educação visando atender o mercado é unânime no Congresso.

Chagas Rodrigues recorda no Diário de 19 de agosto de 1967 que, no discurso de posse, Costa e Silva enfatizara a educação como prioridade de seu governo, relacionando

desenvolvimento com educação. “[...] o processo de desenvolvimento é um processo educacional” (COSTA e SILVA, 1967 apud CHAGAS RODRIGUES, 1967, p. 4627).

Os deputados que apartam Chagas Rodrigues tecem críticas à atuação do governo federal no campo da educação e açulam o sentimento patriótico de que o Brasil está atrás dos demais países da América Latina e poderá arcar com sérios prejuízos ao desenvolvimento econômico e social se não investir mais na educação, em especial no combate ao analfabetismo. Chagas Rodrigues afirma que “o clamor em favor da educação, no Brasil, parte hoje, de toda a imprensa, parte, hoje, dos Deputados e dos Senadores de todas as regiões e de ambos os partidos. É surpreendente que o Governo não ouça este clamor” (CHAGAS RODRIGUES, 1967, p. 4629).

Nos debates em torno do Orçamento da União para 1968, os deputados questionam os valores destinados à educação e preveem dificuldades para o gerenciamento das necessárias mudanças na área. Não deixam também de relacioná-la com o desenvolvimento.

Chagas Rodrigues (MDB-PI) estima que em 1968 o governo federal destine menos de 7% do orçamento geral para a educação. Ainda assim, afirma que haveria acréscimo de 100% do orçamento de 1967 para o ano seguinte. Para 1968 seriam destinados, segundo Rodrigues, 13,5 bilhões de cruzeiros novos, sendo 859 milhões para a educação; enquanto em 1967 a dotação seria de 6,614 bilhões de cruzeiros novos, com 606 milhões para a educação. Em termos percentuais a verba destinada à educação cairia de 9,16% para 6,36% de um ano para o outro.

Doin Vieira (MDB-SC), no Diário de 22 de agosto de 1967, critica a dotação para a educação no orçamento da União para 1968 e, num comparativo dos anos anteriores, mostra a queda gradual dos investimentos federal na área, em especial no ensino superior. Segundo Vieira, em 1965 eram 11% os recursos do orçamento disponibilizados aos três níveis (sendo 3,9% para o superior), 9,7% (3,5%) em 1966, 8,7% (3,4%) em 1967 e, na previsão para 1968, 7,7% (2,8%). Para Vieira, o Executivo cometia um crime “*contra o futuro do Brasil e contra suas possibilidades de desenvolvimento*” (VIEIRA, 1967c, p. 4665).

Essa redistribuição da verba destinada à educação entre os níveis de ensino pode explicar também a gradual percepção do governo na mudança de objetivo em relação à concentração dos investimentos no ensino superior e a destinação de um aporte maior ao ensino médio. Em meio a uma séria crise universitária e a poucos meses da convocação de um grupo de trabalho que iria propor a Reforma Universitária em novembro de 1968, é

injustificável o direcionamento ao ensino superior de apenas 36,36% do montante destinado a todo o sistema, mesmo tendo aumentado sua participação proporcional quando 11% do orçamento fora destinado à educação em 1965. Com menos dinheiro, no final das contas, seria impossível promover qualquer reforma.

Nessa mesma edição, Raul Brunini (MDB-MG) afirma que em 1968 o ensino primário receberá 28,59 milhões de cruzeiros, o ensino secundário ficará com 18 milhões, enquanto caberá ao ensino técnico profissional a quantia de 24 milhões⁵¹. Para Brunini, essa defasagem entre o ensino primário e secundário explica a questão da descontinuidade do processo educacional do jovem brasileiro. Apresenta ainda a verba destinada à pesquisa e estudos, que não chega a 2 milhões de cruzeiros novos.

Aparte de Medeiros Neto (ARENA-AL), que foi Diretor-Geral do Departamento de Educação, contrapõe a explicação de Brunini. Para Medeiros Neto, segundo a Constituição Federal, o governo tem obrigação imperativa com o ensino primário, justificando que em relação à dotação para o ensino médio trata-se de “*apenas uma assistência, [afinal, cabe ao governo federal] a conduta do paradigma, de dar modelagem e o exemplo para o País inteiro*” (MEDEIROS NETO, 1967, p. 4674).

Doin Vieira (MDB-SC) ressalta no Diário de 25 de agosto de 1967 a importância do poder legislativo como regulador das metas estabelecidas no Orçamento da União para 1968 e dá como exemplo a educação, colocada pelos deputados “*como condicionante do processo de desenvolvimento, ressaltando a necessidade da alfabetização em massa, do ensino de nível médio voltado para o trabalho e da expansão e interiorização do sistema universitário*” (VIEIRA, 1967d, p. 4815, destaque nosso).

A Comissão de Finanças publica nessa mesma edição a ata da 2ª Reunião Plena, realizada em 31 de agosto, em que o ministro Tarso Dutra foi convocado para explicar sobre as verbas destinadas ao MEC na Lei Orçamentária para 1968. Dutra explica que as contenções sofridas pelo Ministério em 1967 fizeram com que as necessidades educacionais brasileiras não conseguissem ser atendidas. Sob a promessa do presidente Costa e Silva de que a segunda contenção do ano seria transferida para o ano seguinte não esclarece se o novo montante é suficiente para o cumprimento das metas da pasta. Lembra ainda que o ensino agrícola, antes atrelado ao Ministério da Agricultura, já está vinculado ao MEC e que o governo federal “*pretende aplicar no campo educacional aproximadamente cem milhões de dólares*

⁵¹ Altair Lima (MDB-RJ) comentara no Diário de 18 de março de 1967 que o orçamento do MEC para 1967 relativo ao FNEM era de 8,59 milhões.

provenientes de empréstimos externos” (DUTRA, 1967, p. 5382, destaque nosso). O ministro confessa que o ensino técnico será prioridade em 1968 e apresenta algumas metas concretas, como aumentar a quantidade de livros didáticos a serem distribuídos no país em dez vezes. Além dos debates em torno do Orçamento da União, alguns deputados questionam o anteprojeto do PNE que estava prestes a ser elaborado.

Dentre as informações prestadas à Comissão de Educação e Cultura e publicadas no Diário 28 de abril de 1967, o ministro da Educação Tarso Dutra afirma que o anteprojeto do PNE não seria elaborado pelo CFE, mas por uma comissão mista composta por membros do MEC e de comissões técnicas do Senado e da Câmara dos Deputados. Essa informação é particularmente relevante, pois demonstra a disposição do ex-deputado, então ministro, em estender aos parlamentares a divisão do poder decisório restrito anteriormente ao CFE, enclausurado no domínio tecnoburocrático do MEC. Não podemos, assim, isentar o Legislativo de responsabilidades ou, ao menos, conivência com o que vinha sendo proposto nas fileiras do CFE e do MEC por seus técnicos, ao menos sob a direção de Tarso Dutra. Ainda que a proposta não viesse a cumprir com o discurso, é um indicador de, ao menos durante a gestão de Dutra, que o parlamento tivesse um mínimo de influência, ou ao menos conhecimento, do que se passava no reduto burocrático do Ministério.

Figueiredo Corrêa (MDB-CE), por meio do Requerimento de Informações nº 571/67 ao MEC, publicado na edição de 6 de maio de 1967 do Diário, questiona se o PNE destinará dotação igualitária entre os três níveis de ensino ou beneficiará um deles em especial. No Diário de 23 de junho de 1967, Marcos Kertzmann (ARENA-SP) pede, por meio do Requerimento de Informações nº 1448/67, explicações do MEC sobre a verba para o PNE.

José Lindoso (ARENA-AM) afirma no Diário de 24 de junho de 1967 que o ciclo de Reuniões de Planejamento de Educação promovido pelo MEC prossegue em Brasília naquele período, depois de a primeira edição ter sido realizada em Manaus (AM) semanas antes. Essas reuniões fizeram parte de uma ideia da Secretaria Geral do MEC de promover uma consulta nacional antes de elaborar o PNE. Foram realizados vários encontros técnicos em diferentes regiões do país durante o ano de 1967, numa busca por participação menos restrita nas decisões do MEC, por iniciativa, principalmente, do então ministro Tarso Dutra.

Paulo Nobre (MDB-SP) elogia na edição de 19 de agosto de 1967 do Diário o PNE, mas critica a medida do Ministério da Fazenda que corta 70% das verbas destinadas a ele, e julga ser impossível cumprir as metas nele propostas, principalmente as de alfabetização, com apenas 30% dos recursos previstos.

O aguardado PNE não chegou a ser elaborado. Depois de todos os encontros regionais e do debate na Câmara, o trâmite seguiu a mesma dinâmica das outras tentativas, resumindo-se a planos complementares que não se tornariam leis. Já havia sido promovida em 1965 uma revisão no antigo PNE, quando foram sugeridas normas de descentralização e que estimulavam os estados a elaborarem seus próprios planos. Em 1966, no que se denominou Plano Complementar de Educação, foram introduzidas alterações na dotação dos recursos federais. Até que em 1967, depois de vários encontros e reuniões, adiou-se mais uma vez o plano previsto na Lei nº 4.024/61.

Os registros nos Diários apontam uma profusão de requisições dos deputados para seus estados de origem. Apesar de representarem necessidades regionais, incrivelmente, retratam e reforçam um quadro nacional de precariedade da educação e, em especial, do ensino médio. Selecionamos trechos que, mais do que apresentar reivindicações pessoais, ampliam a percepção do quanto o quadro da educação brasileira é intrincado. Cada um deles traz à tona problemas de organização, financiamento, estrutura e formação de professores, além da distorção entre número de vagas e pretendentes. Apresentam ainda a forte relação entre ensino e desenvolvimento como justificativa e reivindicação para o crescimento econômico regional.

O prefeito de Brasília Plínio Cantanhede e o secretário de Educação da capital nacional Cleantho Rodrigues Siqueira compareceram à Comissão de Educação e Cultura para explicar sobre o desenvolvimento da educação no Distrito Federal. Siqueira, na edição do Diário de 18 de fevereiro de 1966, em seu pronunciamento mencionou que existia em Brasília apenas uma Escola-Parque⁵² em funcionamento. E quando aventa a possibilidade da abertura de outras unidades, salienta que o governo não planeja investir nessas o quanto aplica na já existente. “[...] não pretendemos construir uma Escola-Parque tão dispendiosa como a que existe – e não está mesmo nos nossos planos construir escolas muito dispendiosas – iremos fazê-lo [sic] mais modestas, com pavilhão de artes industriais e um auditório mais modesto [...]” (SIQUEIRA, 1966, p. 541). Segundo o plano apresentado, a segunda Escola-Parque de

⁵² Escola-Parque de Brasília – Este é modelo idealizado por Anísio Teixeira, na época diretor do INEP e responsável por implantar o plano educacional na nova capital federal. A Escola Parque de Brasília é uma reprodução da escola de mesmo nome fundada por Teixeira em Salvador (BA) e que o intelectual pretendia instalar como modelar em Brasília. Em artigo denominado Plano de Construções Escolares de Brasília, de 1961, Teixeira explica que o arrojado projeto visava ao atendimento de crianças de 7 a 14 anos que poderiam – as mais pobres – até mesmo morar em suas instalações. Um programa que incluía desde o jardim de infância até o curso primário estendido a dois anos complementares e também o Centro de Educação Média, destinado “a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar o seu talento e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior” (TEIXEIRA, 1961, p. 195).

Brasília deveria ser inaugurada ainda em 1966, cuja construção seria viabilizada pela verba destinada na reunião da Aliança para o Progresso em Punta del Este.

Sucedem-se um debate entre o deputado Aderbal Jurema (ARENA-PE) e o secretário Cleantho Siqueira que mostra a fragilidade da legislação brasileira, pois enquanto o deputado defende que o Distrito Federal deveria oferecer os seis anos de ensino primário antecedendo o médio, o secretário contrapõe que o que está escrito na LDB carece de interpretação e não vê obrigatoriedade de cumprir o que, por princípio, é uma diretriz. Sendo assim, o Distrito Federal possui apenas uma unidade que mantém a sexta série, enquanto a preferência daqueles que prosseguem seus estudos é saltar diretamente para o ginásio. Siqueira levanta também o problema do abandono do aluno durante o ano letivo no ensino médio e cita classes com 13 alunos, que resultaram no encerramento das aulas em um dos ginásios da cidade.

Eurico Oliveira (MDB-GB) elogia o sistema de ensino do Distrito Federal e cita a Escola-Parque como modelo na edição de 12 de março de 1966 do Diário:

[A Escola-Parque é] exemplo vivo do extraordinário avanço do nosso sistema de educação e que, sobretudo, comprovam no sentido de dar à criança do Brasil a maior parcela possível de esforço e sacrifício em benefício de sua educação e do aprimoramento técnico do sistema e do método de aprendizagem. (OLIVEIRA, 1966a, p. 936)

Aldo Fagundes (MDB-RS), nessa mesma edição do Diário, apesar de abordar uma questão regional, faz uma análise da situação educacional nacional. Reclamando da falta de oportunidades aos jovens da região oeste do Rio Grande do Sul e criticando a maior quantidade de ginásios acadêmicos, reivindica mais estabelecimentos de ensino médio voltados à capacitação de técnicos para agricultura e para a indústria:

[...] todos reconhecem que na industrialização está a esperança para a região alcançar o desenvolvimento que parece crucial ter de cuidar-se, desde já, do preparo de técnicos de nível médio, através de uma rede de escolas agrícolas e industriais.

Aliás, ampliando-se estas considerações do particular para o todo, entendo ser fundamental para o país uma reformulação geral no seu ensino técnico. Desde a formação de uma mentalidade favorável a este hoje desacreditado sistema de ensino, até a sua ampliação, para abranger as regiões necessitadas, que querem romper a barreira do desenvolvimento. (FAGUNDES, 1967, p. 2505)

Francelino Pereira (ARENA-MG) comunica na edição de 9 de março de 1966 do Diário que, naquele mês, Montes Claros colocaria à disposição de 85 alunos a primeira série do curso ginásial agrícola da cidade. Pereira afirma que, apesar de o curso não dispor de professores especializados para as terceira e quarta séries, terá dois anos para preparar os

docentes. Explica que “*somente na 3ª e 4ª séries exigir-se-ão disciplinas de cultura técnica (estudos de agricultura, zootécnica, alimentação, industrialização, conservação de produtos agropecuários, vestuário, higiene, enfermagem e administração do lar)*” (PEREIRA, 1966, p. 828).

Discurso de Mário Covas realizado na sessão do dia 10 de março é publicado na edição de 24 de março de 1966. Covas reclama que o governo do estado de São Paulo vetou o Projeto de Lei nº 1.518 que criava o Ginásio Industrial Estadual do Marapé, na cidade de Santos, e apresenta depoimento do governador de que apenas 10% dos alunos saídos do primário optam pelo ensino industrial. Covas contrapõe:

Todos reconhecemos a imensa distorção que existe no nosso ensino de ciclo secundário. Um aluno precisa fazer o ginásio e posteriormente o científico, dedicando sete anos de sua vida escolar, a fim de que possa ingressar em curso superior. No entanto, ao terminá-los, se não seguir uma carreira superior, terá como valor desse diploma quase tanto como se fizesse apenas o primário. Vemos pois, que a exigência dos ginásios industriais é extremamente violenta em face da demanda de mão de obra na área industrial, particularmente na baixada santista, onde avultam empreendimentos industriais [...]. Por conseguinte, a negativa da instalação deste ginásio industrial é uma brutalidade que se comete contra a mocidade estudantil daquela região. (COVAS, 1966, p. 1238)

Como é possível notar, as manifestações favoráveis à antecipação da profissionalização não vêm apenas dos parlamentares arenistas. Mário Covas, que viria a se tornar líder do MDB na Câmara no mandato seguinte, também se posiciona favoravelmente à instalação de um ginásio profissionalizante e a uma serventia com sentido terminal deste ciclo em termos de aproveitamento por parte do mercado de uma mão de obra emergencial útil ao processo de desenvolvimento da região e do país.

No número de 23 de março de 1966 do Diário, Antônio Bressolin (MDB-RS) apresenta dados da cidade de Ijuí (RS), que possuía

[...] 130 estabelecimentos de ensino primário, municipais e particulares, 5 ginásios, 2 escolas técnicas de comércio, 2 cursos científicos, 2 escolas normais, 1 escola agrotécnica, 1 das melhores escolas técnico-profissionais do Rio Grande do Sul e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (BRESSOLIN, 1966, p. 1204)

Neste sentido, vale a pena trazer também a apresentação de Rachid Mamed (ARENA-MT) no Diário de 31 de março de 1966, em que mostra dados escolares da cidade de Rondonópolis (MT). Segundo relatório publicado na mídia e apresentado por Mamed, havia no município 92 escolas primárias – sendo 46 estaduais, 40 municipais e 6 particulares –, enquanto o número de ginásios se resumia a três, atendendo 688 alunos.

Lyrio Bertoli (ARENA-PR), nessa mesma edição, aborda a situação precária da educação na cidade de Formosa do Oeste (PR), afirmando que o município tem três mil alunos em idade para cursar o primário e dispõe de apenas 40 escolas. Acrescenta ainda que o único ginásio da cidade não possui prédio para seus 120 inscritos.

Na edição do Diário de 28 de abril de 1966, Daso Coimbra (ARENA-RJ) pede a instalação de uma escola de ensino secundário no Gama (DF), alegando não haver nenhuma na região administrativa do Distrito Federal.

Américo de Souza (ARENA-MA) afirma na edição de 6 de maio de 1966 do Diário que o Maranhão irá inaugurar mais sete ginásios para juntar-se ao único existente até 1965. Dessa forma, São Luís passaria a contar com dois e o interior com seis.

Na edição de 7 de maio de 1966 do Diário, Daso Coimbra (ARENA-RJ) apresenta números da educação do estado do Rio de Janeiro, afirmando que a rede do ensino primário foi quase duplicada, enquanto seis novos ginásios foram inaugurados nos últimos dois anos, lembrando que todo o ensino médio possuía apenas 18 estabelecimentos em 1964.

Minoru Miyamoto (ARENA-PR), por ocasião do 19º aniversário de Maringá (PR) afirma no Diário de 12 de maio de 1966 que a cidade, que tem a terceira maior população do estado, possui 74 escolas de ensino elementar e cinco de ensino médio – o mesmo número de cinemas –, “*além de inúmeros outros de ensino técnico e especializado*” (MIYAMOTO, 1966, p. 2648).

Sílvio Botelho (ARENA-RR) apresenta na edição do Diário de 24 de maio de 1966 cartas de Diomedes Pinto Souto Maior que apresentam os problemas vividos pelo então território federal de Roraima. Diz em correspondência de 8 de maio de 1966 ao presidente Castelo Branco que não havia nenhum ginásio em Roraima tampouco um curso colegial profissional.

Na edição de 25 de maio de 1966 do Diário, Teófilo Pires (ARENA-MG) apresenta as seis principais necessidades de Varzelândia (MG) naquele momento e pede providências do governo federal em relação a estradas, abastecimento de água, energia elétrica, posto de saúde, ensino secundário e agropecuária, nessa ordem. Ressalta ainda que há mais de dois mil estudantes no município sem acesso ao nível secundário.

Por meio do Requerimento de Informações nº 5516/66, publicado em 1º de junho de 1966, Paulo Macarini (MDB-SC) solicita ao MEC informações sobre a instalação de uma escola industrial na cidade de Joaçaba (SC). Nas justificativas, afirma que a região necessita

da formação de mão de obra especializada em metalurgia e fabricação de máquinas agrícolas, a “*jovens que diariamente batem às portas das fábricas a procura de emprego*” (MACARINI, 1966, p. 3328).

O Requerimento de Informações nº 5590/66, de Paulo Macarini (MDB-SC), é publicado no número de 16 de junho de 1966 do Diário e pede mais informações sobre a instalação de uma escola do SENAI nas cidades de Joaçaba e Herval D’Oeste (SC). No Diário do Congresso do dia 1º de junho, o mesmo deputado levantava a carência de escolas de ensino médio na região e solicitava a instalação de mais uma escola de ensino industrial, para se juntar à única existente voltada à aprendizagem na região.

Na edição de 24 de junho de 1966 do Diário, Breno da Silveira (MDB-GB) lamenta o fechamento da Escola Agrotécnica de Planaltina (DF), a única de ensino médio do Planalto Central.

No Diário de 18 de agosto de 1966, Carlos Werneck (ARENA-RJ) afirma que a cidade de Teresópolis (RJ), com 80 mil habitantes, não possui uma escola de nível médio. O deputado traz um dado de que metade dos municípios brasileiros – cerca de dois mil – não possui ginásios e que muitos dos que possuem escolas que oferecem o curso ginásial têm apenas o secundário, sendo que vários destes municípios, não têm o segundo ciclo do ensino médio.

No Diário de 19 de agosto de 1966, Millo Cammarosano (ARENA-SP) solicita do MEC a destinação de 30 milhões de cruzeiros para a instalação em Ribeirão Bonito (SP) “*do Colégio ou Ginásio Agrícola*” (CAMMAROSANO, 1966, p. 5132). Segundo o deputado, a região conta com 600 candidatos “*àquele curso, do que resultará, com a formação de técnicos agrícolas, benefícios à nossa grande Pátria*” (ibid., p. 5132).

O discurso de Cammarosano expõe questões cruciais ao entendimento do cenário educacional brasileiro em relação ao ensino médio. Ao se referir à instalação de um ginásio “ou” um colégio, com a intenção de formar técnicos, está claro que o aproveitamento de um ou outro aluno, independentemente do ciclo cursado, será imediato. A terminalidade é uma opção explícita diante da urgência do desenvolvimento econômico e a da educação a seu serviço.

Hermes Macedo (ARENA-PR) apresenta na edição de 14 de setembro de 1966 do Diário reivindicações de uma região entre os estados de Santa Catarina e Paraná e cita dados das cidades de Rio Negro (PR) e Mafra (SC), cuja população somada é de cerca de 150 mil

peessoas. Há nas duas cidades apenas quatro ginásios e seis colégios e, segundo a carta apresentada pelo deputado, os jovens que concluem o segundo ciclo não têm possibilidades de prosseguir os estudos. O pedido dos signatários da carta é por técnicos e economistas que possam servir de “*orientadores e conselheiros especializados*” (MACEDO, 1966, p. 5752) nas indústrias da região.

Segundo relatório da Comissão do Distrito Federal, a cidade de Pires do Rio (GO) tem 20 mil habitantes e apenas dois ginásios (Diário de 1º de outubro de 1966).

O pronunciamento de Braga Ramos (ARENA-PR) no Diário de 15 de setembro de 1966 apresenta, com base no Censo Escolar, que o estado do Paraná possui 943.759 crianças entre 7 e 14 anos, das quais 344.944 não frequentam a escola. Para atender a este contingente, seriam necessárias 8.624 professoras, o que demanda a capacitação, aprovação em concurso e efetivação de mais 2.875 novas docentes para completar o quadro necessário. E, cobra do governo estadual a efetivação de professoras aprovadas no mais recente concurso.

Humberto Bezerra (ARENA-CE) apresenta no Diário de 18 de maio de 1967 dados da cidade cearense de Juazeiro do Norte, onde cerca de 15 mil estudantes estão fora dos bancos escolares porque lá existem apenas três ginásios e um curso científico para receber aqueles que terminam o primário.

Na edição de 7 de junho de 1967 do Diário, Adrião Bernardes (ARENA-SP) alerta que, segundo o *Correio Braziliense*⁵³, em 24 horas todas as vagas disponíveis para o ensino elementar em Brasília haviam sido preenchidas, ficando um excedente expressivo sem garantia de estudo para o ano letivo, mesmo com o aumento do número de alunos por classe ser estendido a 35.

Alípio Carvalho (ARENA-PR), no Diário de 10 de junho de 1967, defende que o desenvolvimento chegará ao Paraná apenas com a melhora das condições de infraestrutura, a criação de incentivos financeiros para o estabelecimento de indústrias na região e “*que se dê orientação adequada à educação, particularmente à de nível médio*” (CARVALHO, 1967, p. 3163).

⁵³ O *Correio Braziliense* nasceu junto com Brasília. O empresário Assis Chateaubriand, proprietário dos Diários Associados, lançou o diário em 21 de abril de 1960. Com linha editorial voltada à cobertura dos acontecimentos relacionados à capital, ao crescimento populacional e à reforma do plano arquitetônico tornou-se, depois, um jornal de âmbito regional e firmou-se ao longo do tempo como o principal jornal da cidade e de maior circulação no Centro-Oeste. Durante seus primeiros anos voltou-se também a questões políticas e de interesse do funcionalismo público, já que funcionários do governo e políticos compunham boa parte da população letrada e de seu público leitor. (BIROLI, s.d.. s.p.)

Afonso Celso (MDB-RJ), por meio do Requerimento de Informações nº 1.426/67, publicado em 17 de junho de 1967 no Diário, solicita informação sobre a população em idade escolar das localidades de Duque de Caxias, São João do Meriti, Nilópolis e Nova Iguaçu e sobre a possibilidade de construção de escolas industriais e técnicas na Baixada Fluminense. Reforçando que a região tem um importante parque industrial constituído e uma população predominantemente operária, Celso alerta para a falta de mão de obra especializada. Apesar de reivindicar a instalação de instituições de ensino médio, Celso denomina o complexo de Universidade do Trabalho.

Nota-se em alguns posicionamentos parlamentares não apenas a defesa do ensino profissionalizante generalizado, mas o específico a novas produções e a determinadas regiões do país. A diversificação de currículo e a adequação concedida às necessidades e características regionais seria uma das premissas dos GOTs.

Na edição de 15 de agosto de 1967, Edgar Martins Pereira (ARENA-MG) apresenta uma situação particular que retrata a realidade de vários municípios brasileiros da época. Ao apresentar a reivindicação do prefeito mineiro de São João do Paraíso pela criação de uma instituição secundária no município, justifica o pedido pelo fato de a escola deste nível mais próxima localizar-se na cidade de Montes Claros, distante 360 quilômetros:

Contando com mais de 22.000 habitantes, São João do Paraíso possui uma população de quase três mil crianças em idade escolar, sendo que, destas, apenas cerca de mil e quinhentas frequentam escolas [...], enquanto à outra metade a educação é vedada pela falta de estabelecimentos de ensino. Este problema torna-se ainda mais grave [...] quando levamos em consideração que mesmo essa educação primária possibilitada àqueles que, de uma maneira ou de outra, conseguiram frequentar a escola, vê-se interrompida pela completa ausência de ensino de nível secundário naquele Município. (PEREIRA, 1967, p. 4459)

Exemplos regionais são trazidos à bancada e, muitas vezes, expõe iniciativas de órgãos representativos da indústria, como SESI e SENAI. No entanto, outros também se referem a empresas específicas. O modelo de eficiência educacional está, para muitos, no ensino profissionalizante.

Gastone Righi (MDB-SP) afirma no Diário de 28 de março de 1967 que o país vive uma crise de desemprego provocada pelo baixo investimento na capacidade de produção industrial, o que provoca a diminuição do número de vagas. O deputado elege o SENAI e o SENAC como instituições que devem comandar a capacitação da mão-de-obra.

Na edição de 8 de agosto de 1967 do Diário, Dayl de Almeida (ARENA-RJ) pede, por meio de Requerimento de Informações, esclarecimentos da Diretoria do Ensino Industrial do MEC sobre o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial no Rio de Janeiro.

Bernardo Cabral (MDB-AM) apresenta o Projeto nº 440/67, publicado na edição de 22 de agosto de 1967, que obriga os sindicatos a criar e manter cursos de aprendizagem agrícola, comercial ou industrial, de acordo com a categoria profissional que representam. Os cursos devem ser gratuitos e oferecer matrículas a alunos sindicalizados ou a seus dependentes na faixa etária de 14 a 18 anos. Verbas do Imposto Sindical, suplementadas por dotações previstas no Orçamento da União e por verbas advindas do próprio sindicato manterão os cursos. O MEC dará validade nacional aos cursos aos quais os sindicatos pedirem reconhecimento, de acordo com os preceitos da LDB. Os Conselhos Estaduais de Educação deverão estabelecer a carga horária, o currículo mínimo e aprovar o Regimento Interno.

Não fica claro no projeto como serão recrutados os professores dos cursos, já que o Art. 3º faz menção a escolha de profissionais formados nos cursos dos próprios sindicatos. Em sua justificativa para a apresentação do projeto, Cabral deixa transparecer que a ideia é uma contraofensiva às ações de interdição dos sindicatos por parte da polícia, “[...] *por garantirem os Estados democráticos o direito de livre associação que os Sindicatos existam*” (CABRAL, 1967a, p. 4662), e critica aqueles que “*exploram a boa-fé dos seus membros, acabando por transformá-los em agitadores*” (ibid., p. 4662).

O Requerimento de Informações nº 2070/67 de Batista Miranda (ARENA-MG), que consta na edição de 13 de setembro de 1967 do Diário, destaca em sua introdução o Centro Educacional Intendente Câmara, vinculado à USIMINAS (Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais S/A – empresa do setor siderúrgico com grande pátio industrial na cidade de Ipatinga – MG). O Centro reunia escolas de nível primário, ginásio industrial e acadêmico, curso técnico e de aprendizagem industrial e maestria. Além da construção de oito grupos escolares que poderiam abrigar 5,175 mil alunos (diante dos quase 8 mil habitantes em idade escolar é um número considerável), Miranda enaltece a Escola de Treinamento “*tipo SENAI*” (MIRANDA, 1967a, p. 5301) e a construção do Ginásio São Francisco que, sob a direção de jesuítas, abrigará o Ginásio Industrial, cuja manutenção “*advirá de convênios com diversas entidades*” (ibid., p. 5301).

O estreitamento da discussão em torno do ensino voltado à produção faz com que as atenções se voltem para as duas principais fontes de receita nacional: a agricultura e a indústria. A força desses dois segmentos, representados tanto nos meios de comunicação quanto no campo político, fazem com que as reivindicações por melhores condições na formação específica encontrem espaço preferencial nos novos modelos a serem planejados pelo poder tecnoburocrático.

Vemos também outro problema: as diferenças regionais, para serem atendidas, precisam centrar o ensino de acordo com as características locais, no entanto, atendidas tais necessidades, sem que a estrutura geral da região mantenha o jovem ali, de nada adianta, pois nas zonas urbanas as habilidades requisitadas não seriam as mesmas aprendidas em seu local de origem.

Na edição de 12 de março de 1966 do Diário, Antônio Ueno (ARENA-PR) considera crucial a formação de técnicos industriais e agrícolas de nível médio para o Brasil enfrentar as dificuldades econômicas que atravessa e apresenta números que apontam, entre 1947 a 1965, a diminuição do número de escolas voltados ao ensino industrial – 368 para 356. Apesar do aumento nas matrículas – de 18.581 para 79.230 –, este crescimento é menor que o registrado em todo o ensino médio.

Na edição de 2 de junho de 1967 do Diário, Feu Rosa (ARENA-ES) reclama da situação do jovem que mora na zona rural, reivindicando que “*o estudante tem de terminar o seu curso ginasial com capacidade, com conhecimento para a execução dos trabalhos da profissão que vai adotar*” (ROSA, 1967a, p. 2837). Em seu diagnóstico sobre a zona rural, Rosa destaca a dificuldade de acesso às escolas nessas regiões – o que aumenta a evasão –, além da baixa qualidade do corpo docente que não tem formação adequada sequer para alfabetizar as crianças. E, complementa:

O estudante [...] vocacionado para os trabalhos intelectuais que consegue terminar o seu curso primário, passa a saber o que é um istmo e o que é uma península, mas não está absolutamente capacitado para plantar arroz, para plantar tomate, para plantar feijão, para combater as doenças próprias da região. Ele não está capacitado a exercer a profissão a que vai dedicar-se [...]. (ROSA, 1967a, p. 2838)

Rosa faz menção a um pronunciamento de Carvalho Pinto quando este era governador de São Paulo, no qual, diante das ondas migratórias que chegavam ao estado, reclamava da impossibilidade de empregar todos os migrantes. Os motivos para tal dificuldade era a falta de especialização e conhecimento para desenvolver trabalhos próprios

das zonas urbanas, ou seja, das exigências modernas do mercado de trabalho dominado pela oferta das indústrias.

Rosa retoma o discurso centrando sua conclusão no pedido de instalação de escolas técnicas e agrotécnicas no estado do Espírito Santo e reivindicando uma “*reformulação educacional no País, desde o curso primário até o universitário*” (ROSA, 1967a, p. 2838). Enfatiza o deputado a educação como capacitadora do homem para que ele possa se aproveitar do desenvolvimento econômico, mas que, para isso, o ensino precisa passar por uma ampla reformulação curricular, expansão física e substituição de métodos ultrapassados por novos que dialoguem com as necessidades de formação técnico-profissional da nova sociedade tecnológica e industrial.

No Diário de 22 de setembro de 1967, Nazir Miguel (ARENA-SP) reclama ao MEC maior investimento em escolas agrícolas de nível médio, para conter o êxodo da população jovem do campo. Pede ainda aumento do número de escolas eletrotécnicas nesse mesmo nível de ensino que atendam às necessidades das indústrias e da agricultura.

Na 16ª reunião ordinária da Comissão de Educação e Cultura, realizada em 30 de agosto e publicada na edição de 26 de setembro de 1967 do Diário, comunica-se que foi convidada pela Diretoria do Ensino Industrial do MEC para reunião em que será debatida a regulamentação da profissão de técnico industrial de nível médio.

Del Priori e Venâncio (2001) ajudam a compreender a dicotomia que permeia alguns dos debates apresentados neste subcapítulo: as relações economia/ensino agrícola *versus* economia/ensino industrial. Para os autores, as elites industriais e agrícolas do país entram em choque a partir da década de 1930 em razão da tecnologização da economia mundial. Para muitos, a produção agrícola mantinha-se na era pré-industrial, tanto na estrutura econômica quanto na produtiva. Baseada em grandes latifúndios e mantendo-se muito mais em função do comércio de exportação, a agricultura brasileira abastecia precariamente os centros urbanos e mantinha uma população a seu serviço que não contribuía em nada com o consumo de produtos industrializados. A ociosidade produtiva dessas propriedades particulares provocava também a inibição de atividades econômicas mais dinâmicas. Esse cenário é visto por Del Priori e Venâncio (2001) como um dos fatores determinantes dos movimentos de migração para os centros urbanos mais desenvolvidos.

Antônio Bressolin (MDB-RS) pede, na edição de 5 de agosto de 1966 do Diário, providências do governo federal de estender ao homem do campo o acesso à educação em

todos os níveis, promovendo sobretudo a instalação de escolas técnicas e a interiorização do ensino superior.

Raimundo Boga (ARENA-MA) reclama na edição de 17 de maio de 1967 do Diário da falta de técnicos capacitados em toda a população ativa do país e coloca a produção agrícola como principal responsável pela sobrevivência econômica. Seria publicado no número de 23 de maio de 1967 do Diário o Projeto nº 230/67, que regula o exercício do Técnico Agrícola.

No Diário de 18 de maio de 1967, o deputado Paulo Abreu (ARENA-SP) questiona o MEC porque não existe no Brasil nenhuma escola técnica para a formação de técnicos têxteis, em razão do crescimento deste ramo e de, segundo Abreu, ser a indústria que mais absorve mão de obra.

No Diário de 27 de maio de 1967, Arnaldo Kunzler (ARENA-RS) aborda os problemas da agricultura e, entre eles, a falta de acesso dos filhos dos trabalhadores rurais a escolas e à formação especificamente voltada ao trabalho agrário no nível médio. Kunzler afirma que a preferência do governo em atender às populações urbanas e as maiores concentrações populacionais provoca o abandono do habitante rural e o êxodo para os grandes centros, o que gera desemprego e miséria.

Dayl de Almeida (ARENA-RJ) encaminha na edição de 12 de setembro de 1967 do Diário dois Requerimentos de Informações ao MEC. Num deles solicita dados sobre estudos da Coordenação Regional do Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial e informações sobre quais dos 243 cursos por ela planejados em 1966 foram efetivamente inaugurados. Em outro pede informações sobre a criação de escolas de nível médio para a formação técnico-profissional em municípios fluminenses, a Universidade do Trabalho e também sobre verbas federais para a implantação do ensino técnico-profissional no Brasil.

Paralelamente à discussão sobre o ensino, os deputados expõem preocupações em relação à idade do trabalhador infantil. Preocupações estas que não chegam a transcender o direito à educação, mas ao limite de horas e remuneração de uma população entre 14 e 18 anos.

Edgar de Almeida (MDB-RJ) traz para o Diário de 6 de abril de 1967 o temário do III Congresso Nacional dos Trabalhadores na Indústria realizado em Brasília que ocorreria entre os dias 6 e 9 de abril de 1967. Entre as pautas, quatro chamam a atenção: a reivindicação pela manutenção do limite de 14 anos de idade para o trabalho; ampliação do financiamento

das escolas de aprendizagem – inclusive as do SENAI – por meio da destinação de parte dos lucros das empresas; a exigência da gratuidade e obrigatoriedade da educação até o ensino superior a todos os brasileiros; e

[...] ampliação das bolsas de estudos, estendendo-se a sua parte de gastos pessoais ao curso primário pois não é ignorado por ninguém, principalmente pelas autoridades competentes, que a maioria das crianças que deixam [sic] de frequentar assiduamente as aulas é por falta de uniformes, calçados, material escolar etc. Então é necessário [sic] uma ajuda por parte do governo no sentido de diminuir o número de analfabetos no Brasil. (ALMEIDA, 1967, p. 1056)

Norberto Schmidt (ARENA-RS) regozija-se de sua atuação na Câmara na edição de 25 de agosto de 1967 do Diário apresentando reportagem de 2 de agosto da *Folha da Tarde*, de Porto Alegre, em que a promulgação da Lei nº 4.728/67⁵⁴ de sua autoria regula o salário dos menores de 18 anos. Com as novas determinações, as fábricas podem contratar, com flexibilização para o pagamento de salários a estes, até 10% de seu quadro de funcionários na faixa etária de 14 a 18 anos. Trecho da reportagem aponta para a tendência das consequências da legislação, sem ponderar sobre os possíveis desdobramentos de tal terminalidade implícita no processo. Diz o texto:

Em visitas que a reportagem tem feito às fábricas de calçados, cartonagens e indústrias de adornos para calçados, inteirou-se de que as empresas estão recebendo, lentamente, operários menores, geralmente filhos de antigos empregados, que depois de cursar o primário, vão aprender um ofício como sempre se fazia há 15 anos.

E a volta dos menores ao trabalho resultará numa sensível melhoria econômica para as famílias obreiras e, naquilo que tantas vezes tem se registrado: declínio da delinquência juvenil, pois quando o menor está desocupado e anda pelas ruas, acaba vítima das más companhias e levado a delinquir. (FOLHA DA TARDE⁵⁵, 1967 apud SCHMIDT, 1967, p. 4808)

Prossegue a reportagem que com a nova lei as indústrias começam a instalar escolas de ofício nas próprias dependências.

4.4. A Igreja e o ensino voltado ao trabalho

A Igreja Católica não deixa de publicar textos sobre educação tampouco de se posicionar sobre alguns aspectos que lhes são caros, principalmente quando a questão do

⁵⁴ Nossa pesquisa não localizou a lei mencionada pelo deputado, havendo apenas uma Lei nº 4.728, mas de 1965 e que dispunha sobre outro assunto.

⁵⁵ A *Folha da Tarde*, homônima da versão paulista, fazia parte do grupo gaúcho *Correio da Manhã*. Existiu de 1936 a 1984 e durante a ditadura militar driblou a censura com colunistas fictícios. Tinha um viés mais popularesco que os outros veículos do grupo fundado por Francisco Antônio Vieira Caldas Júnior.

ensino secular ou do ensino público ameaçam sua atuação de cunho confessional ou de estabilidade no ensino privado. A Igreja utiliza a *Vozes* e também a tribuna da Câmara para referir-se à educação nesse período. No campo político instala-se com agentes que assumiram cargos parlamentares e com membros em órgãos internos daquele que se consolidaria como o campo tecnoburocrático. No entanto, alguns grupos começam a se organizar dentro do campo religioso, com jovens e progressistas em seus comandos. Ao longo dos primeiros anos de regime militar, o discurso religioso iria se transformando.

As menções sobre desenvolvimento econômico e contexto social ganham uma associação com a educação – ainda que breve – na edição de *Vozes* de fevereiro de 1966. Vicente Scherer considera obrigação cristã dos países mais ricos diante da dificuldade de outros mais pobres a ajuda para uma habilitação profissional acessível:

O auxílio para o desenvolvimento, sob pena de não trazer efeito, supõe, além disso, a difusão do ensino em todos os graus e classes sociais. *Enquanto não houver escolas primárias, técnicas e superiores, em que todas as crianças e jovens, também e principalmente das camadas populares, tenham o caminho aberto para a instrução profissional, inutilmente se procurariam capitais estrangeiros para o progresso de qualquer país. Sem a elevação do nível cultural e sem a habilitação profissional colocadas ao alcance de todos, amplos setores da população ficarão no marginalismo e sepultados na miséria.* (SCHERER, 1966, p. 150, itálico nosso)

No número de maio de 1966 da *Vozes* é anunciada a recriação do boletim *SERVIR*⁵⁶ da AEC do Brasil (Associação de Educação Católica). A Associação tinha como presidente e diretor responsável do Caderno da AEC o padre José de Vasconcelos, então membro do Conselho Federal de Educação. Um dos papéis da AEC era acompanhar de perto a atuação dos Conselhos Estaduais de Educação, “*para que neles haja adequada representação dos nossos colégios*” (CADERNO DA AEC, 1966 apud *VOZES*, 1966, p. 373).

A partir de janeiro de 1967, a revista passa a divulgar o Caderno da AEC, espaço em que há sempre notas sobre o papel da Igreja na educação e debates variados sobre o tema. Na edição de janeiro de 1967, o padre José Vasconcelos vale-se de alguns pareceres do CFE para comentar aspectos da LDB relacionados ao nível médio. Citando trecho do Documento 2, p. 33 (sem dar maiores detalhes deste), que alude ao parecer nº 18/62, ressalta que, mesmo sendo função da escola identificar as vocações dos alunos, escolas com menos recursos nem

⁵⁶ Na década de 1950, o boletim *Servir* é lançado pela AEC, que havia sido fundada no Rio de Janeiro em 1945. O *Servir* foi o primeiro impresso oficial da AEC e objetivava “debater a dimensão religiosa na educação privada do país” (DALLABRIDA E SILVA, 2020, p. 180). O *Servir* contribuiu para divulgar posicionamentos da Igreja Católica sobre assuntos relacionados à educação e à pedagogia.

sempre conseguiriam resolver essa questão, mas a riqueza e variabilidade das atividades escolares poderiam contornar tal problema e alcançar tais objetivos.

Na edição de maio de 1967 de *Vozes*, o padre Pablo Dezza apresenta a preocupação da Igreja com a proliferação de alunos na rede pública e de esta não conseguir chegar a uma população jovem que antes estava ao alcance dos estabelecimentos confessionais. Diante de tal quadro, conclama a Igreja a “*dividir suas forças [...] de maneira a consagrar uma parte às escolas católicas e outra à assistência dos alunos que frequentam outras escolas [...]*” (DEZZA, 1967, p. 470), e oferece a garantia de uma instrução religiosa e “*a colaboração na preparação de métodos e programas escolares*” (ibid., p. 471).

Fica clara a preocupação da Igreja em não perder o controle do rebanho que se multiplica e se divide entre as demais escolas seculares e que fica, portanto, à disposição da ideologização por outros campos oponentes. Diante da percepção de crescimento do ensino laico e da impossibilidade de controlar a instrução religiosa de todos, conclama os pares à mobilização pela formação docente e a se desdobrar para não perder de vista aqueles que optam pelas instituições não católicas.

O deputado e padre Manoel Bezerra de Mello (MDB-CE) discursa na Ordem do Dia da edição do Diário de 8 de junho de 1967 sobre direito à educação, mais precisamente a quem cabe a educação. Após ratificar que o direito primordial de escolha da educação cabe à família e escalar o Estado como única instituição capaz de “*garantir o equilíbrio e promover a paz social*” (MELLO, 1967, p. 3030) – conforme entendimento do papa Paulo VI –, discorre sobre como historicamente a escola assumiu este papel, principalmente a partir da universalização da educação primária, e que agora deve se ampliar para o ensino médio e para os cursos profissionalizantes de acordo com exigências da industrialização. Para Mello, isso levará à necessidade de formação superior futura como norma comum.

Mello reforça a significação dada pelo próprio Paulo VI de que a paz social pode ser traduzida como desenvolvimento. Afirma ainda que “[...] *com efeito, educar é favorecer o desenvolvimento para um determinado fim, sendo a meta a própria razão ideológica do desenvolvimento*” (ibid., p. 3030). Na sessão da tarde Mello associa não apenas o desenvolvimento à educação, mas à educação confessional, considerando-a a única capaz de conduzir o novo homem à inserção num mundo tecnologicado e prepará-lo adequadamente para a nova era. O recado é claro: mais uma vez, nós é que devemos educar o novo homem, agora para o trabalho.

A edição de junho de 1967 de *Vozes* traz documento intitulado “Traços da Nova Educação” redigido em encontro entre Prefeitos de Estudos Jesuítas da América Latina realizado em San Salvador em janeiro de 1967. Fica claro no texto o interesse da Igreja Católica no debate público sobre educação para o desenvolvimento. O item 7 do documento comenta:

[...] ainda que se reconheça a autonomia e os valores temporais e se compreenda o grande interesse que todas as Nações põem na educação como condição para o desenvolvimento (fim nobre e justo), a Igreja e a Companhia [de Jesus] sabem que, ao colaborar nos planos de desenvolvimento, o Povo de Deus não está prestando um serviço apenas à edificação da cidade terrena, mas está projetando sobre ela a luz da fé, está fazendo a *síntese entre religião e cultura*. A separação entre uma e outra é a mais difusa forma de ateísmo contemporâneo. (TRAÇOS DA NOVA EDUCAÇÃO, 1967 apud VOZES, 1967, p. 755)

Na edição de *Vozes* de outubro de 1967, as conclusões do IX Congresso de El Salvador firmam um vínculo com as recomendações da Conferência de Ministros de Educação e Planejamento Econômico da América Latina, recomendando “*a todos os educadores católicos o estudo e divulgação das mesmas, dando prioridade à fundação de Instituições técnico-profissionais para responder às urgentes necessidades da América*” (VOZES, 1967a, p. 946).

No segundo semestre de 1967, a revista *Vozes* traz algumas matérias relacionadas à educação que dialogam com os excertos retirados do Diário do Congresso. De 2 a 5 de julho de 1967 ocorreu em São Paulo o III Simpósio da AEC com o tema “O Ensino Técnico e a Promoção Humana”. As conclusões e sugestões apresentadas em documento e publicadas na edição de outubro de 1967 mostram algumas ideias da Igreja a respeito da terminalidade do ensino nos níveis primário e ginásial.

Entre as conclusões e sugestões gerais, o texto propõe que as séries complementares do primário (5^a e 6^a) sejam voltadas para a iniciação ao trabalho “*através de disciplinas de cultura geral e de ensino das várias Técnicas Agrícolas, Comerciais, Industriais e de Economia Doméstica*” (III SIMPÓSIO DA AEC, 1967 apud VOZES, 1967a, p. 950) e considera tal medida “*extremamente importante*” (ibid., p. 950). Tão importante é inaugurar um modelo ginásial “*com as mesmas perspectivas técnicas e em caráter já de iniciação ao trabalho*” (ibid., p. 950).

O certificado de conclusão poderia ser expedido tanto ao final da 4^a série quanto ao final da 6^a série, sendo que este contaria com a especificação das disciplinas cursadas pelo

egresso. Uma modalidade diferente estaria também disponível a quem quisesse cursar um Curso Elementar de nove anos desde o primário, com a mesma variedade técnica. Ao final do 6º ou do 9º ano o certificado de conclusão seria expedido com as matérias cursadas.

A carência de professores especializados para o novo modelo seria contornada, entre outras sugestões da AEC de São Paulo, com a especialização de professores primários e ginasiais com as técnicas específicas a serem ensinadas aos alunos. A formação de professores e a ampliação de escolas agrícolas também são consideradas pontos urgentes.

Não há ponderações nas conclusões da Igreja após o evento. A extensão do primário deve preparar para o trabalho e conceder diplomas aos alunos que finalizarem tanto o ciclo inicial de quatro anos quanto os anos complementares sugeridos. A certificação funcionaria, sem rodeios ou cerimônias, como uma forma de abalizar a formação do aluno em função do tempo dedicado à aquisição de algumas habilidades laborais práticas e permitir que, diplomado, seja mais facilmente encaminhado a funções específicas do mercado de trabalho. Vale lembrar que a AEC é uma das mais tradicionais representações da Igreja na área da educação, tendo sido a principal responsável pela condução do posicionamento do campo religioso durante as discussões da tramitação da LDB de 1961, organizando os discursos, cooptando os agentes e dirigindo a revista *Vozes*.

Entretanto, a Igreja vive um momento de cisão e as forças menos conservadoras passam a ganhar independência e se manifestar com opiniões e posturas diferentes dos setores mais tradicionais. As crescentes mobilizações das forças jovens da Igreja chegam à Câmara dos Deputados finalmente com um discurso mais realista do contexto social mais amplo que envolve a educação para o trabalho.

As resoluções do IX Congresso Interamericano de Educação Católica são apresentadas em duas partes, nas edições de setembro e de outubro de 1967 de *Vozes*. Nas conclusões do Congresso apresentadas na edição de outubro sobre o tema “Intensificação dos Esforços da Educação Católica para a Formação Técnica e Profissional”, o ensino técnico-profissional é considerado de fundamental importância “*para a promoção social e humana de nossas populações e o desenvolvimento de nossas nações americanas*” (IX CONGRESSO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1967 apud VOZES, 1967a, p. 946). Entende-se também que este tipo de ensino é oneroso e os custos “*superam as possibilidades dos esforços particulares no seu planejamento e realização*” (ibid., p. 946). Logo na sequência o documento lembra ser “*importante que este tipo de ensino não descure a*

formação integral do homem e desenvolva todos os seus valores espirituais e humanos” (ibid., p. 946).

No número de 31 de agosto de 1967 do Diário, Mariano Beck (MDB-RS) lê trechos de um manifesto da Juventude Operária Católica (JOC) da região do extremo-sul do país, em que cobra ações da sociedade civil e do Estado no sentido de aumentar as possibilidades de emprego e melhorar as remunerações salariais. Em certa parte da carta, a JOC relaciona o desemprego e a baixa remuneração à falta de capacitação do jovem e entende como consequência desses fatores a interrupção do desenvolvimento nacional:

Há toda uma mentalidade ainda de falta de valorização da profissão manual. Mentalidade propositadamente mantida, nos parece, pelos instrumentos da opinião pública, que incentiva o individualismo e a fuga da classe através da promoção individual, principalmente dos estudos acadêmicos. Não há quase escolas profissionais! [...] acontece que as escolas não se atualizaram suficientemente para acompanhar as exigências da modernização atual da indústria. (MANIFESTO DA JOC, 1967 apud BECK, 1967a, p. 4987)

Além das resoluções do IX Congresso Interamericano de Educação Católica, a edição de Vozes de outubro de 1967 publicaria o Manifesto JOC na íntegra. O documento enfatiza a questão educacional como problema a ser resolvido e expõe vários dos problemas e das reivindicações. Entre eles destacam-se, diante de um contexto em que “*o lucro e a produção são colocados em primeiro lugar*” (MANIFESTO DA JOC, 1967 apud VOZES, 1967a, p. 881), a preocupação com a crescente entrada no mercado de trabalho de crianças menores de 12 anos e as condições precárias de trabalho devido ao analfabetismo e à falta de competência técnica.

Ao analisar os problemas educacionais mais detalhadamente, o manifesto critica a marginalização social daqueles que não têm profissão e considera privilegiado o jovem que consegue terminar um curso profissionalizante, já que a maioria desiste antes de completá-lo. Outros problemas afins: escolas profissionais em número reduzido, concentradas principalmente nas capitais e caras; alto índice de evasão (sem citar fontes, o texto menciona entre 94% e 95%); carga de trabalho e distância do domicílio do centro da cidade – onde se localizam as escolas – impedem jovens do gênero feminino de frequentá-las, em especial as empregadas domésticas – “*obrigadas a trabalhar todos os dias, inclusive domingos e feriados*” (MANIFESTO DA JOC, 1967 apud VOZES, 1967a, p. 882); e a qualidade de ensino disponível no nível primário e ginásial, que não oferece nenhuma preparação para os jovens começarem a trabalhar. A dificuldade em conseguir vagas em escolas profissionais

também é citada pelo manifesto, com exemplo de unidades do SENAI em São Paulo para o curso de torneiro mecânico em que havia apenas 50 vagas para 2,5 mil inscritos.

O documento, permeado com trechos de canções de protesto, termina em tom revolucionário que não poupa nem o governo nem o Vaticano, colocando-se contra leis trabalhistas e resoluções entendidas como prejudiciais aos trabalhadores, a marginalização do operariado jovem do processo de desenvolvimento econômico do país e a “*utilização de certos métodos de repressão, tortura e terrorismo, indignos de um País que afirma ser civilizado, democrático e cristão*” (MANIFESTO DA JOC, 1967 apud VOZES, 1967a, p. 888). Entre as exigências, cobra dos dirigentes da própria Igreja “que se diz ‘Igreja dos Pobres’, [que] assumam sua causa e despojem-se de tudo aquilo que os possa afastar” (ibid., p. 889).

É a primeira vez que Vozes abre espaço para um manifesto tão veemente. O expediente da revista apontava frei Federico Vier como gerente e frei Clarêncio Neotti como redator, os mesmos que assumiram em janeiro de 1966 e se mantiveram até a censura pairar sobre a publicação católica.

Depois do apoio ao golpe civil-militar em 1964 e de pouco mais de três anos de convivência com o regime, parte da Igreja Católica brasileira reverte seu discurso e substitui o tom assistencialista e fatalista por um viés social que eclode no interior da doutrina, em especial na América Latina subdesenvolvida e socialmente desigual. Tal mudança faz com que a Igreja passe a questionar as intenções do capital e rompa gradativamente com o campo empresarial.

Apesar de toda a movimentação, é importante ponderar que o campo religioso não se acomoda no novo formato, pois as disputas internas ainda se fazem presentes entre progressistas e conservadores. A predominância das forças progressistas não se daria imediatamente nem sem rupturas, mas quando ela acontece, a reação do campo político não tarda. Valendo-se do uso da violência real e simbólica, o campo político em governo sufoca as novas aspirações e retira de cena as forças revolucionárias que tomam as páginas da Vozes.

A data das publicações mais veementes apresentadas acima mostra que a Igreja brasileira antecipa-se na vanguarda das transformações que viriam a recrudescer na América Latina, segundo Siqueira, Baptista e Teodoro-Silva (2018), a partir da realização da Conferência de Medellín, de 24 de agosto a 6 de setembro de 1968. Nessa reunião comandada em sua maioria pelos setores progressistas da Igreja, os preceitos nos quais se apoiariam os

signatários do documento final do evento vinham do Concílio Vaticano II, convocado por João XXIII e iniciado em 1962 e com ecos crescentes durante a primeira metade da década. Os autores analisam o Concílio:

A novidade do Concílio Vaticano II é claramente notada quando o documento final não evoca a autoridade da hierarquia e coloca o ser humano e sua história no centro de suas preocupações. Essa opção situa o discurso do episcopado fora das forças impessoais em disputa no momento, tanto do capitalismo quanto do socialismo. Ele recupera o humano sufocado pelas análises por demais estruturais, por um lado, e, por outro, de uma dialética preguiçosa, que compreendia que o movimento da história estava pré-definido no sentido da revolução. Esperava-se corrigir os erros e idolatrias do mercado, do lucro, do Estado e do movimento impessoal da história. (SIQUEIRA, BAPTISTA E TEODORO-SILVA, 2018, p. 652)

Segundo Siqueira, Baptista e Teodoro-Silva (2018), a mudança no seio da Igreja Católica ocorre de maneira gradual, com a maior atuação dos jovens e com criação das expressões diversas da Ação Católica que se fortalecem em toda a América Latina. No Brasil, a Juventude da Ação Católica (JAC) e a JUC passam a atuar de maneira decisiva na mudança de concepção da Igreja em relação à estrutura social e à educação. Ambas têm participação importante nas manifestações estudantis ocorridas no período, com posicionamentos por vezes radicais, por vezes moderados.

Para Mainwaring (1989 apud Cecatto, 2108), começa a haver uma crescente condenação dos setores progressistas ao apoio da Igreja a regimes que violavam os direitos humanos, marginalizavam classes populares e reprimiam com violência as dissidências, anteriormente referendados por encampar uma luta contra o Comunismo que era (e continuava sendo, basicamente) também do Cristianismo.

4.5. A gênese dos acordos MEC/USAID

Os acordos bilaterais entre Brasil e Estados Unidos englobam áreas associadas num plano mais abrangente que é o desenvolvimento econômico do país e está amparado na ideia de Segurança Nacional instalada em quase toda a América Latina. Não se pode dissociar os interesses ideológicos e a busca por hegemonia continental por parte dos Estados Unidos nesses acordos de cooperação que retomam a prática com mais vigor no governo militar.

A reformulação do ensino acordada nos contratos de cooperação entre os dois países é apenas parte de um plano muito mais amplo. A educação, a exemplo de outras áreas e ministérios, tem seus contratos com os norte-americanos renovados e remodelados com a

chegada dos militares ao poder. O volume do aporte financeiro dos novos convênios é inédito no país. A movimentação dos campos de poder, com isso, tornou-se frenética para se aproveitar dessa nova engrenagem que se desenhava.

A USAID (*United States Agency for International Development* – Agência Norte-Americana de Desenvolvimento Internacional) foi idealizada pelo governo John Kennedy e inaugurada em 3 de novembro de 1961. Depois de os planos de ajuda e as ações de assistência a países subdesenvolvidos terem sido divididos em vários órgãos nos governos anteriores, a agência funcionaria como uma representante única do governo norte-americano no Exterior com o propósito de promover o desenvolvimento econômico e social.⁵⁷

Se anteriormente os tratados tinham por parte do Brasil a intenção de potencializar o desenvolvimento industrial, eles tornavam-se, como reitera Germano (2005), uma questão de segurança nacional. Para Silveira (2016), a criação da USAID – que substituiu a USOM/B nos novos convênios no Brasil – está diretamente ligada à doutrina da Segurança Nacional.

O plano de Segurança Nacional já fazia parte do Plano Marshall e da Doutrina Truman, mas na década de 1960 se reconfigura com a Doutrina McNamara. Por meio dela os Estados Unidos injetam recursos financeiros em países subdesenvolvidos da América Latina para, além de incentivar o desenvolvimento industrial, diminuir a possibilidade de infiltração comunista no continente.

Essa teia construída com objetivos mais claros a partir do final da década de 1940 e postos em prática na década seguinte, intensificou-se nos anos 1960. A América Latina, sob influência da derrocada do regime de Fulgêncio Batista pelos revolucionários comandados por Fidel Castro e Ernesto Che Guevara, via a possibilidade de outros países da região se libertar de regimes totalitários ou mesmo guinar para caminhos mais voltados à esquerda, alinhados com a doutrina socialista da União Soviética. As incursões doutrinárias de Che Guevara pelo interior da América do Sul, as insurreições na América Central e, no caso brasileiro, as políticas sociais de reforma agrária, imposição de dificuldades às empresas estrangeiras e diminuição da influência das forças dominantes nacionais intensificaram o nível de atenção dos norte-americanos nos anos anteriores ao golpe civil-militar. Preocupados com as possíveis consequências do flerte do comunismo com os países coirmãos e a perda da influência e do domínio sobre a sustentação das bases capitalistas no continente, o investimento norte-americano recrudesciu. Investimento este que se compôs de auxílio financeiro direto,

⁵⁷ USAID. Disponível em <https://www.usaid.gov/who-we-are/usaaid-history>.

migração de novos polos industriais e treinamento de forças militares, entre outras estratégias em campos diversos. Segundo o autor,

As formas de proteção em que se encastela o sistema capitalista internacional manifesta-se muitas vezes conforme as variações das realizações dos países situados na periferia de sua influência. Em alguns momentos, essa proteção ocorre de forma escudada em ação militar de enfrentamento; em outros, esse *animus* de proteção se vê foçado a abdicar dessa feição *manu militare* e se inclina para uma postura conciliatória estratégica e mais liberal. (ARAPIRACA, 1982, p. 72)

Após 1964, vários foram os acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos no campo da educação, tecnologia e infraestrutura sob o manto da Segurança Nacional. Os projetos associavam as áreas de interesse e ação, compondo um único centro com interesse múltiplo de abrangência.

Motta (2010) relaciona as áreas de atuação da USAID, além da educação: “*pesquisa científica, segurança pública, agricultura, habitação popular, formação de mercado de capitais e obras de infraestrutura*” (MOTTA, 2010, p. 238) e alerta para as ramificações da agência nos vários setores considerados estratégicos dos países latino-americanos. Para o autor, a estratégia norte-americana no Brasil incluía “*amplo programa de ação, que passava por ações de fomento à modernização, mas, também, pelo financiamento e treinamento de forças de segurança, tanto militares como policiais*” (ibid., p. 238).

Nesse contexto de relação multifacetado, destaca-se a figura do secretário de Defesa dos Estados Unidos Robert McNamara, que ocupou o cargo de 1961 a 1968. Um discurso de McNamara realizado em 1967, que consta em seu livro “A essência da Segurança”, seria reproduzido em 1976 em obra da Escola Superior de Guerra brasileira denominada “Manual Básico”. O livro não deixa dúvidas da coesa relação entre a atuação militar e a aplicação de políticas que proporcionem o desenvolvimento:

Numa sociedade que se está modernizando, segurança significa desenvolvimento. Segurança não é material militar, embora esse possa ser incluído no conceito; não é força militar, embora possa ser abrangida; não é atividade militar tradicional, embora possa desenvolvê-la. É desenvolvimento; e sem desenvolvimento não pode haver segurança. [...] Sem desenvolvimento interno, pelo menos em grau mínimo, ordem e estabilidade são impossíveis. (MCNAMARA, 1968, p. 173)

Mais que isso, a USAID passa a oferecer cursos aos militares das mais altas patentes dos países latino-americanos nos Estados Unidos. Segundo Comblin (1978 apud Silveira, 2016), a partir do governo Kennedy os treinamentos visavam também capacitar esses

militares a assumir o poder em seus países em regime autoritário, de modo a garantir os princípios da Segurança Nacional no continente.

O modelo de treinamento de policiais dos países periféricos latino-americanos, de acordo com Motta (2010), seguia alguns princípios semelhantes aos dos acordos com a educação – MEC/USAID e PABAEE. Visando à proteção contra os avanços do comunismo na região, o planejamento dispunha de assessores que ministravam aulas e apoios diversos em solo brasileiro e policiais e militares que viajavam aos Estados Unidos para receber treinamento específico, além de ceder material para a prática do projeto, nesse caso, não livros, mas armamentos. Motta (2010) cita que os brasileiros que faziam o intercâmbio eram levados a conhecer o *american way of life* com o objetivo de serem influenciados – curiosamente, como acontecia com os professores do PABAEE.

Outras associações complementam a ideia de coordenação das ações norte-americanas e denotam a estreita ligação que viria a se firmar entre educação e segurança nacional com a assinatura dos acordos MEC/USAID e o recrudescimento dos laços de confiança e dependência dos governos após o golpe de 1964.

Quando Joseph Lingo, o futuro principal representante dos Estados Unidos para um acordo de cooperação entre as polícias dos dois países, chegou a São Paulo em 1959, desejava que a imprensa noticiasse amplamente o evento e o acordo, com o intuito de mostrar à população brasileira o empenho em colaborar com o país, mas foi demovido da ideia pelas autoridades nacionais que alegaram preocupação “*com a repercussão política e com críticas dos nacionalistas e da esquerda*” (MOTTA, 2010, p. 243).

Alguns anos depois, sem esquerda opositora e com os nacionalistas abraçados às causas defendidas pelos militares, a única resistência aos acordos entre os dois países estava restrita a alguns agentes do campo político e intelectual que foram gradativamente calados e tirados de cena.

Interessante notar também no trabalho de Motta (2010) as semelhanças constantes nos relatórios sobre a realidade da segurança pública na mesma época do PABAEE, em relação ao ensino no país:

No Brasil, as sondagens para firmar um acordo policial começaram em 1957, quando dois técnicos vieram estudar a estrutura da polícia de São Paulo. Pouco após sua chegada à capital paulista enviaram mal-humorado relatório a seus superiores, em que reclamavam da confusão administrativa e do atraso da polícia local [...]. Sua maior crítica à estrutura de segurança paulista seria reiterada posteriormente por outros técnicos em visita a

diferentes departamentos policiais, e configuraria a tônica dos conselhos oferecidos aos colegas do Brasil [...]. (MOTTA, 2010, p. 240-241)

Os acordos na educação entre MEC e USAID tiveram início oficialmente em 1964 com vista à reforma do ensino superior. Apesar das críticas à ingerência norte-americana nos desígnios das universidades brasileiras – principalmente em função da imposição de um modelo gerencial que conduzia à futura abertura à ampliação da privatização deste nível de ensino –, Germano (2005) relativiza tal influência lembrando que desde os anos 1940 havia um movimento interno que exigia a modernização da universidade no Brasil.

Santos (2005) explica que:

[...] os ‘Acordos MEC/USAID’, além de procurar atingir todos os níveis e ramos acadêmicos, também interferiram no funcionamento interior do sistema educacional brasileiro. Reestruturaram administrativamente as instituições, planejaram-nas sob a lógica do capital dependente/associado treinando, assim, pessoal docente e técnico para garantir sua continuidade. (SANTOS, 2005, p. 16)

Assim que o acordo MEC/USAID foi firmado, uma comissão foi constituída para prestar assistência técnica às secretarias estaduais na questão da elaboração de planos de ensino. Com base nos relatórios dessa comissão, em 31 de março de 1965 é firmado um contrato entre as partes, o Acordo de Serviços Consultivos para Planejamento do Ensino Secundário e Industrial, com prazo para ser encerrado em 30 de julho de 1967. A principal justificativa para a assinatura do acordo consta na introdução do próprio documento: a falta de experiência das secretarias estaduais em formular seus planos de educação (devido à descentralização promovida pela LDB de 1961), em especial no nível secundário. Para sanar tal dificuldade, o acordo permitiria o treinamento das autoridades estaduais.

O item II do Acordo estabelece suas finalidades. De início, as metas ficam aquém do que viria a ser aplicado. Uma equipe de ao menos quatro consultores especialistas em planejamento de ensino norte-americanos seria responsável por treinar um grupo de no mínimo quatro técnicos brasileiros que, por sua vez, trabalhariam junto a ao menos seis secretarias estaduais para a elaboração do planejamento do ensino secundário nas unidades federativas (MOREIRA ALVES, 1968).

Em linhas gerais, segundo Arapiraca (1982),

A finalidade é assistir os conselhos e secretarias estaduais de educação no preparo de seus planos para o ensino de nível secundário e no treinamento de uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino que prestam serviços consultivos permanentes. (ARAPIRACA, 1982, p. 133-134)

No item que encerra as responsabilidades das partes, dentre as que caberiam à DES há menção sobre o envio de bolsistas aos Estados Unidos (ou outros países). Cabe à USAID a destinação de no máximo US\$ 410 mil para o financiamento das despesas dos consultores norte-americanos no Brasil. Faz parte ainda dos termos do contrato – idealizado pelo governo dos EUA e depois revisto pelos brasileiros – a publicidade do acordo pelos diversos veículos de mídia, inclusive o cinema.

O final do prazo do Acordo de Serviços Consultivos para Planejamento do Ensino Secundário e Industrial coincide com a finalização do processo de estruturação dos GOTs, que viriam a ser aprovados no final de 1967. O convênio firmado entre as partes foi assinado pelos seguintes representantes brasileiros: Moniz de Aragão, ministro da Educação e Cultura; professor Abgar Renault, presidente do CFE; Gildásio Amado, diretor da DES; e Faria Góes, representante do Governo brasileiro junto ao Ponto IV.

De acordo com o capítulo do livro de Márcio Moreira Alves intitulado “Convênio entre o MEC através da DES”, o CONTAP⁵⁸ e a USAID/Brasil, para atingir tal finalidade, entendiam “[...] *que a orientação e assessoramento por parte de consultores norte-americanos, possuidores de ampla experiência no planejamento do ensino em nível estadual, serão de grande valia na correção dessas deficiências*” (MOREIRA ALVES, 1968, p. 61).

A vinculação dos convênios educacionais binacionais com o capital e com interesses paralelos, com ações integradas ao investimento na produção e no lucro eram claras. Pouco menos de dois meses antes da assinatura do Acordo de Serviços Consultivos para Planejamento do Ensino Secundário e Industrial, Brasil e Estados Unidos haviam firmado, por meio da própria USAID, o Acordo sobre o Seguro de Investimento Privado. Em 2 de fevereiro de 1965, conforme relata Arapiraca (1982), as partes firmaram um contrato, que seria referendado pelo Congresso Nacional, em que a agência norte-americana seria uma espécie de representante dos investidores privados de lá no mercado brasileiro.

A assinatura dos acordos bilaterais com os Estados Unidos passa a ser não apenas uma tentativa de incorporar preceitos capitalistas ao modelo educacional e político-educacional nacional, mas medidas efetivas de interferir decisivamente nos rumos da educação no país. Para Kuenzer e Machado (1984):

As próprias condições e os problemas postos pela etapa de desenvolvimento capitalista dependente que o país atravessava – a consolidação da fase monopolista – propiciaram o evento. A demanda de mão-de-obra

⁵⁸ Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso

representada pelas multinacionais trazia, em decorrência da transposição do modelo de produção, a importação do modelo de formação utilizado na pátria-mãe. A reprodução das relações de produção na divisão internacional do trabalho na etapa monopolista exige a reprodução das ideias que a suportam. (KUENZER e MACHADO, 1984, p. 30)

Ferreira Júnior e Bittar (2015) citam discurso de Mário Henrique Simonsen⁵⁹ em 1969 no qual faz uma análise sobre como a educação era entendida durante o desenvolvimento dos planos do acordo MEC/USAID, dentre eles a instalação dos GOTs. Para o economista, a educação sempre fora tratada pelos cidadãos brasileiros como um bem de consumo supérfluo e “*não como matéria prima básica de produção*” (SIMONSEN, 1969 apud FERREIRA JÚNIOR e BITTAR, 2008, p. 344). Simonsen defendia uma política educacional para o ensino médio brasileiro amplamente reformulada e tendo este nível ligado ao primário num sistema fundamental continuado, “*assegurando a formação básica de educando para atuar nas atividades da indústria, agricultura e serviços, após treinamento intensivo e rápido para o trabalho*” (ibid., p. 345).

A formação docente, administrativa e técnica de todos que trabalhavam na escola também deveria, na opinião de Simonsen, estar em consonância com o desenvolvimento, qualificando os professores devidamente para atuar nas áreas específicas do novo modelo. E, também deveria ser incentivada a expansão dos programas de instalação de salas e oficinas para o funcionamento pleno dos GOTs e para os colégios industriais.

Segundo Chiozzini (2003), a implantação dos GOTs caracterizou-se como a primeira experiência efetiva de aplicação das diretrizes do acordo MEC/USAID para o primeiro ciclo. A onda de insatisfação com o acordo fez com que governo brasileiro e USAID tratassem dos assuntos afins em caráter confidencial, sigilo este que viria a ser quebrado pelo deputado Márcio Moreira Alves⁶⁰, com a publicação em 1968 do livro de sua autoria “Beabá dos MEC/USAID”, no qual revela detalhes do conteúdo dos projetos. Moreira Alves, é importante considerar, era deputado do MDB e, apesar de ter escrito o livro com documentos obtidos em órgãos oficiais e diplomáticos, era crítico contumaz do governo federal e utilizava rotineiramente a tribuna para discursar contra os acordos e o sigilo dos contratos.

⁵⁹ Mário Henrique Simonsen era economista respeitado e tido como referência pelo governo militar. Até 1967 já havia escrito três importantes obras na área. Viria a ser ministro da Fazenda de 1974 a 1979 e ministro do Planejamento em 1979.

⁶⁰ Márcio Moreira Alves nasceu em 14 de julho de 1936 no Rio de Janeiro e faleceu em 03 de abril de 2009. Jornalista, escritor e político, como deputado federal pronunciou discurso em 2 de setembro de 1968 considerado pelos militares como ofensivo às Forças Armadas. Em 13 de dezembro do mesmo ano, foi decretado o AI-5 que cassaria, entre tantos outros, o mandato do próprio Moreira Alves. Exilou-se dias depois e só retornou ao país em 1979 com a Lei da Anistia. (Site Márcio Moreira Alves - <http://www.marciomoreiraalves.com/quem.htm> - Acesso em 30 de setembro de 2014).

Entre 1960 e 1970 houve, segundo Pedrosa e Bittencourt Júnior (2015), cerca de 500 acordos entre Brasil e Estados Unidos. Tais convênios eram assinados entre os ministérios e a USAID e entre esta e os estados ou superintendências, e até entre o governo americano e empresas privadas. Na educação, os convênios influenciaram as principais reestruturações de todos os níveis do sistema brasileiro de ensino na época, a alfabetização de adultos e o ensino profissionalizante, além de financiar a construção de prédios escolares, a capacitação de docentes, concessão de bolsas de estudo e compra de equipamentos.

4.6. Os GOTs sob a influência das classes experimentais e entre os Ginásios Vocacionais e o Experimental da Lapa

Como já relatamos, o próprio Gildásio Amado admitia que a influência na idealização dos Ginásios Modernos no final dos anos 1950 veio da mesma fonte na qual brotaram as classes experimentais instaladas nesse período: a escola compreensiva e as *classes nouvelles* francesas.

A história da implantação das classes experimentais tem em Luís Contier⁶¹ um de seus personagens centrais. Depois de dois anos estagiando na Escola de Sèvres, nos arredores de Paris, Contier conheceu as *classes nouvelles*. Professor do curso primário e diretor do Instituto de Educação Professor Alberto Comte⁶², na capital paulista, retornou ao Brasil em 1951 e implantou a experiência em classes da escola. Segundo Chiozzini (2010), Contier

[...] defendia uma educação que acompanhasse o ritmo das descobertas científicas e do desenvolvimento econômico e social, que então ocorriam em ritmo vertiginoso no Brasil. Também enaltece a formação do caráter, tão importante quanto à formação da inteligência, e a aquisição de conhecimentos a partir da experiência pessoal. (CHIOZZINI, 2010, p. 10)

Enquanto desenvolvia essas primeiras experiências, Contier passou a buscar apoio do governo federal à iniciativa paulista e a chancela do MEC à difusão das classes experimentais pelo território nacional. Chiozzini (2003, p. 48) afirma que o relato de Contier sobre a instalação das classes experimentais no Alberto Conte, durante a 1ª Jornada de Diretores do

⁶¹ Luís Contier (o nome é grafado em algumas fontes como Luiz) nasceu em São Paulo em 1915 e faleceu em 2013. Exerceu importantes cargos na Secretaria de Educação de São Paulo e no MEC e Cultura. Nos anos 1970 foi um dos precursores da inserção do construtivismo na educação nacional ao trazer o educador-psicólogo Jean Piaget para uma série de palestras em várias cidades brasileiras (http://www.apedu.org.br/home/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=71) acesso em 1º de outubro de 2014).

⁶² Denominada atualmente Escola Estadual Alberto Conte, funciona no mesmo endereço – Avenida Mário Lopes Leão, 120, bairro de Santo Amaro.

Ensino Secundário, realizada em 1957, teve especial atenção de Gildásio Amado, que era à época titular da DES⁶³.

A busca por aprovação do governo federal à iniciativa pode se justificar por três motivos. Primeiramente, pelo fato de a Constituição de 1946 determinar que competia à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Em segundo lugar, pelo idealismo efervescente e reivindicatório dos progressistas por uma renovação pedagógica de abrangência nacional, nos moldes que vinha sendo instalada em alguns países da Europa, especialmente na Inglaterra e na França. E, também, em parte, por causa do interesse nos convênios criados entre o INEP e as secretarias estaduais de Educação. Este último ponto leva em conta o possível aporte financeiro do órgão, já que, de acordo com a Lei nº 59, de 11 de agosto de 1947, a União podia associar-se aos estados federativos e municípios para a melhoria do ensino primário, secundário e normal, competindo ao INEP a celebração e fiscalização dos acordos, além do oferecimento de ajuda financeira e logística aos que apresentassem projetos que incluíssem a extensão de dois anos ao ensino primário, além dos quatro oficiais.

Ao assumir em 1958 a Direção Geral do Departamento de Educação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Luís Contier, vendo-se finalmente com força e influência políticas, instala as classes experimentais no Estado, por meio de portaria da Secretaria (TAMBERLINI, 2001; NEVES, 2011). A decisão de Contier pressiona o MEC a se posicionar definitivamente sobre o tema e acelerar os trâmites burocráticos.

Após o processo passar pela Consultoria Jurídica e pelo Conselho Nacional de Educação, a Portaria nº 1 do MEC, de 2 de fevereiro de 1959, autoriza a instalação das classes experimentais. Para efetivamente fazer valer a portaria federal e agilizar a criação das classes experimentais, o governador do Estado de São Paulo Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto publica, em 11 de junho de 1959, o Decreto nº 35.069/59, autorizando e abalizando, a partir do ano seguinte, o funcionamento das classes experimentais no ciclo ginasial.

Neves (2011) explica que esse decreto nasceu de uma manobra político-jurídica. Como o Estado dependia de regulamentações federais para legislar regionalmente sobre educação e apenas uma lei federal concederia a possibilidade de ação, São Paulo valeu-se da

⁶³ NEVES (2011, p. 542) defende que foi a professora Marina Cintra, na época Inspetora Federal do MEC, com base nas experiências de Contier, quem apresentou a Gildásio Amado a sugestão de instalação das classes experimentais. Tal afirmação, no entanto, não nos pareceu totalmente confiável, pois ela se refere à 1ª Jornada – na qual Cintra teria apresentado a proposta – como tendo sido realizada em 1956. Essa data não coincide com nenhuma das outras referências encontradas, que dão 1957 como ano de realização da 1ª Jornada.

portaria, que afirmava aguardar a regulamentação oficial para dar andamento ao processo, para acelerar a pretendida renovação pedagógica e pressionar as autoridades federais⁶⁴.

A resistência do governo federal pode ser explicada também pelo fato de, ao tornar oficial a instalação dessas classes, ele próprio ser obrigado a financiar as novas dependências e equipamentos diferenciados que deveriam ser adaptados e adquiridos, respectivamente, para o pleno funcionamento das classes experimentais. Outra questão que dividia a aprovação nos órgãos federais era a necessidade de conceder à escola que aderisse às classes experimentais autonomia para administrar o ensino, o que feria frontalmente os preceitos dos defensores da centralização.

Nunes (1980) explica que a demora da aprovação por parte do MEC do projeto das classes experimentais explica-se também por outra disputa, essa entre as correntes centralizadora e progressista que dividiam os membros do Ministério. Os progressistas só conseguiram aprovação do projeto depois de ceder a várias exigências da ala conservadora, entre elas, oferecer condições favoráveis para seu estabelecimento e conceder a ampliação da experiência além do primeiro ciclo apenas após análise dos resultados e regulamentação por ato ministerial.

Chiozzini (2010) reitera a teoria da resistência da “ala conservadora” do MEC e levanta os pontos de discórdia:

Como as propostas de reforma do ensino secundário envolviam a aplicação de atividades até então restritas às escolas vinculadas às Diretorias do Ensino Industrial e Agrícola e causariam grande resistência se lançadas de maneira generalizada sobre a escola secundária como um todo, a saída foi flexibilizar o currículo das mesmas para permitir a inserção de disciplinas práticas. [...] Nesse sentido, criou-se uma série de exigências para o seu funcionamento [das classes experimentais], tais como condições favoráveis para seu estabelecimento [...], organização inicial para o primeiro ciclo (ficando a ampliação da experiência dependente dos resultados obtidos), autorização do DES, ouvido o Conselho Nacional de Educação, e regulamentação por ato ministerial. (CHIOZZINI, 2010, p. 9)

No texto “Classes Experimentais” publicado por *O Estado de S. Paulo*, o MEC exige alguns outros cuidados para a instalação das classes experimentais, tais como “*organização em colégios de idoneidade incontestável e de condições pedagógicas que possibilitem a experiência*” (*O ESTADO DE S. PAULO*, 1959, p. 3), além de sugerir a iniciativa a partir de um número mínimo de classes e com a condição de que só fosse estendida às demais a partir

⁶⁴ Conforme o Artigo 2º, “a criação e o funcionamento das classes experimentais ficarão subordinadas a regulamentação baixada pelo Ministério da Educação e Cultura” (SÃO PAULO, 1959).

do sucesso das primeiras. Os professores deveriam também ser escolhidos entre aqueles que mostrassem credenciais para assumir as novas funções.

O Plano para Organização das Classes Experimentais, encaminhado pelo governo paulista e instituído pelo MEC, explicitava os itens que poderiam ser abordados nas instituições que resolvessem adotá-las:

[...] atenderão a todos ou a alguns dos seguintes itens: currículo, horário, organização do corpo docente, seleção dos alunos, verificação do rendimento e condições de aprovação dos alunos, atividades complementares, métodos e processos de ensino, orientação educacional, atendimento das diferenças individuais, ajustamento de alunos transferidos, orientação de alunos excepcionais, previsão do desenvolvimento, aferição final dos resultados da experiência. (CLASSES EXPERIMENTAIS in O ESTADO DE S. PAULO, 1959, p. 3)

Vieira, Dallabrida e Steindel (2013), com base em levantamento junto às RBEP, concluíram em artigo sobre a instalação das primeiras classes experimentais no país que em 1959 foram implantadas 27 classes secundárias experimentais, sendo dez no estado de São Paulo, nove no antigo Distrito Federal, cinco no Rio Grande do Sul, uma no Rio de Janeiro, uma em Minas Gerais e uma no Ceará. No ano seguinte, São Paulo, o estado que mais se valeu da experiência, já tinha 36 delas funcionando, sendo 25 do ciclo ginásial, em 14 instituições; em 1961, eram 17 escolas e 50 classes – sendo 34 para o primeiro ciclo do ensino médio.

Mesmo assim, os autores chegaram a números tíbios sobre o alcance da novidade e um possível impacto revolucionário sobre o ensino conservador. Entre as constatações e justificativas, apontam: a adesão de apenas oito estados à iniciativa mostra o pouco alcance geográfico; as críticas quanto à resistência em conceber métodos renovadores faziam com que as classes adotassem ainda linhas do ensino tradicional discordantes com a nova proposta; a instalação da grande maioria dessas classes em escolas confessionais e particulares, o que reforça a oportunidade dirigida a uma elite já privilegiada; e o pouco alcance das iniciativas.

Os autores apresentam ainda estatísticas nacionais que comprovam o baixo alcance das iniciativas:

Além disso, o número de estabelecimentos [...] representava um pouco mais de 1% do total de estabelecimentos do país. Da mesma maneira, o número de alunos matriculados representava não mais do que meio por cento do total de alunos do Ensino Secundário Brasileiro e o número de docentes envolvidos na experiência correspondia a apenas 1,3% dos professores secundários brasileiros. Portanto, ainda que tenham obtido certo êxito na formação dos alunos que delas fizeram parte, [...] parece-nos que tais experiências, a

princípio, devido à sua curta abrangência, não modificaram as raízes do Ensino Secundário brasileiro. (VIEIRA, DALLABRIDA E STEINDEL, 2013, p. 13-14)

Jayme Abreu (1959) apresenta números diferentes de Vieira, Dallabrida e Steindel (2013) em artigo na edição 101 de abril de 1959 na revista Anhembi intitulado “A luta contra a escola pública brasileira”. Para o autor, as classes experimentais seriam 35 já em 1958, o que corresponderia a 1,5% dos 2.521 cursos secundários no país.

Três iniciativas educacionais em especial destacaram-se no estado de São Paulo nos anos seguintes à instalação das classes experimentais e iriam inscrever seus nomes de diferentes maneiras depois do golpe de 1964: a Escola de Aplicação da USP, fundada em 1957; os Ginásios Vocacionais (GV), inaugurados em 1961; e o Experimental da Lapa, escola que mantinha métodos pedagógicos progressistas desde 1939. Essas instituições adotaram o método experimental de modo amplo e geral em todas as classes e salas, tornando-se escolas integralmente voltadas ao ensino renovado.

Os Ginásios Vocacionais e o Experimental da Lapa estão mais diretamente vinculadas ao ensino vocacional e tiveram ligações diferentes com o modelo gestado pelo governo militar. Ambos constroem histórias semelhantes de abordagem progressista que se mantêm até o final da década de 1960. No entanto, enquanto os GVs posicionam-se diametralmente opostos à mera reprodução da estrutura social pretendida pelos GOTs e causa, exatamente por isso, clara e definitiva oposição dos agentes defensores do golpe, o Experimental da Lapa une-se aos planos federais em 1967 e estabelece o modelo dos GOTs sob o nome de Ginásios Pluricurriculares e amplia suas unidades para expandir a nova ideia na zona oeste paulistana.

A história dos GVs tem início oficialmente em 1961 no Instituto de Educação Narciso Pieroni, de Socorro (SP), e incluiu a experiência com classes experimentais já existentes desde 1959 nesta cidade paulista. Amparado pela Lei estadual nº 6.052, de 3 de fevereiro de 1961 (regulamentada pelo Decreto Estadual nº 38.643, de 27 de junho de 1961), que dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, é criado no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o SEV. Muito do que consta na legislação estadual voltado ao ensino orientado para as aptidões estaria no texto da Lei nº 4.024/61 no final do ano, quando ela foi aprovada.

Em seu título IV, a lei estadual menciona a nova modalidade inserida no sistema estadual de ensino. O modelo vocacional é abordado no artigo 21º da lei e ganha status de

equivalência ao primeiro ciclo do ensino médio, ainda que podendo ser compreendido como complementar (dois anos) ou básico (quatro anos):

Os Cursos Vocacionais, de 2 ou 4 anos de duração, de 1 ° ciclo do ensino de grau médio, terão o caráter de curso básico, destinado a proporcionar cultura geral, explorar as aptidões dos educandos e desenvolver suas capacidades, dando-lhes iniciação técnica e orientando-os em face das oportunidades de trabalho e para estudos posteriores. (SÃO PAULO, 1961)

No artigo 22º, consta que o curso pode ser dividido em duas etapas: Iniciação Vocacional (composto dos dois primeiros anos) e Básico Vocacional (com duração de quatro anos e correspondente ao ensino secundário). Ambos poderiam funcionar em escolas industriais e o Básico Vocacional poderia ser uma unidade distinta, sendo então denominado Ginásio Vocacional.

O currículo é mencionado no artigo 24º e sugere, além das disciplinas do primeiro ciclo, outras de iniciação técnica de várias áreas e atividades práticas em oficinas e laboratórios, “[...] *sem preocupação imediata de formar artífices, com o fim de proporcionar orientação profissional e despertar interesse para profissões técnicas e científicas*” (SÃO PAULO, 1961).

O parágrafo único do Artigo 25º estabelece que esses cursos vocacionais funcionassem como unidades distintas, “*diretamente subordinada[s] e orientada[s] por órgão especializado em educação secundária da Secretaria da Educação, passando a denominar-se Ginásio Vocacional*” (BRASIL, 1961), o que abria a possibilidade da autonomia, que viria a ser a principal delineadora da tendência revolucionária dos Ginásios Vocacionais de São Paulo.

A direção do recém-inaugurado SEV caberia a uma das professoras responsáveis pela escola do interior paulista, Maria Nilde Mascellani⁶⁵, que passou a ser a principal figura no processo de instalação dos Ginásios Vocacionais. Em 1963 já funcionavam cinco unidades dos Ginásios Vocacionais no Estado (CHIOZZINI, 2003; AZANHA, 1974; e CUPERTINO, 1990).

Enquanto os Ginásios Vocacionais começavam a operar, o governo federal procurava implantar os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs). Ainda em 1963, a resistência e as críticas ao novo modelo impediram a implantação dos GOTs (CHIOZZINI, 2003; BALZAN,

⁶⁵ Maria Nilde Mascellani nasceu em São Paulo em 3 de abril de 1931 e faleceu em 19 de dezembro de 1999. Formou-se professora e pedagoga. Foi coordenadora do SEV de 1961 a 1969. Em 1970 foi aposentada com base no AI-5. (Site Blogue da GVive - <http://vocacionalforever.blogspot.com.br/2008/07/vida-de-maria-nilde.html> - Acesso em 30 de setembro de 2014.

2005). As divergências maiores eram de ordem social e ideológica, associando-o a uma possível ingerência norte-americana por meio do acordo MEC/USAID durante o governo de João Goulart.

Muitas foram as dificuldades encontradas durante a vida dos GVs, de acordo com Mascellani (2010):

Implantada em um momento de intenso debate político e desenvolvida em grande parte sob o regime militar, a experiência do Serviço de Ensino Vocacional foi constantemente objeto de controvérsias, sabotagens e, por fim de aberta repressão. Sendo o SEV um órgão diretamente ligado ao gabinete do Secretário da Educação⁶⁶, a condição de Coordenadora desse serviço nos criou, desde o início, sérias dificuldades no relacionamento com os demais departamentos da Secretaria. E problemas ainda mais sérios ocorreriam após o golpe civil-militar de 1964. (MASCELLANI, 2010, p. 99)

Para Chiozzini (2003), com a ascensão dos militares ao poder, os Vocacionais passaram a representar uma afronta ao capital e ao modelo ginasial pretendido e tramado pelo governo nas reservas do MEC:

Podemos dizer que o Vocacional, em um contexto em que o Brasil se firmava como membro da periferia do capitalismo mundial, representou uma contradição. Para uma parcela da classe média, muito ativa cultural e politicamente nesse período de final dos anos 50 e início dos 60, a escola não representava apenas um meio de ascensão social, mas também parte constituinte de um projeto de transformação gradual dessa sociedade. (CHIOZZINI, 2003, p. 69)

A tendência contestadora que se instalou nos Vocacionais deu origem a uma crescente crise entre militares e o SEV. Chiozzini (2003) indica um dos motivos de os GVs terem se tornado alvo de observação do governo autoritário, a escolha pelo olhar crítico da realidade:

[...] os Vocacionais contaram com uma metodologia muito particular de ensino de História e Geografia. Ambos eram integrados na área de Estudos Sociais, mantendo-se a especificidade de ambos, com um professor para cada disciplina, porém trabalhando juntos. Essa área integrava-se com as demais devido à própria proposta do currículo. Os Estudos Sociais eram o instrumento para o estudo da comunidade e do meio onde a escola era situada. (CHIOZZINI, 2003, p. 3)

Chiozzini (2003) cita depoimento de Maria Nilde em que afirma ter recebido a visita de técnicos da USAID nos primeiros anos do SEV para uma sondagem sobre o projeto e uma primeira tentativa de cooptação. Mais tarde há outra aproximação:

⁶⁶ Maria Nilde Mascellani foi convidada a assumir o SEV pelo secretário Luciano Vasconcellos de Carvalho e foi durante a gestão de Ulhôa Cintra que os Vocacionais foram extintos.

Em 1968, existe o registro de um novo encontro entre a equipe de coordenação do Vocacional e o então Secretário da Educação Antonio de Barros Ulhoa Cintra, quando se discutia, ao que tudo indica, uma possível integração do projeto dos GOTs e do Vocacional sob uma mesma coordenação. No relatório são apontadas as limitações dos Ginásios do MEC/USAID em relação aos Ginásios Vocacionais e em Estudo Comparativo das linhas gerais dos Ginásios Vocacionais e dos Ginásios voltados para o trabalho (GOTs) do MEC/USAID – elaborado para fins de informação e debate com o Secretário da Educação Antonio de Barros Ulhoa Cintra e educadores de um modo geral em relação à proposta de construção de uma escola renovada, conforme previa a Resolução nº 7 do Conselho Estadual de Educação. (CHIOZZINI, 2003, p. 65-66)

Chiozzini (2003) explica a tentativa de aproximação com base em texto escrito por Maria Nilde em 1988. Segundo a diretora dos GVs, os relatórios dos Vocacionais eram produzidos, à época, de modo a driblar a censura e a repressão que se avizinhava. Portanto, os documentos de planejamento que chegavam à Secretaria de Educação davam conta de uma escola muito semelhante ao que se propunham fazer os GOTs, já que os textos se restringiam a apresentar os conteúdos técnicos, sem expor a fundamentação teórico-política.

Segundo Nunes (2010), em 1967, o Estado de São Paulo, por sugestão do governo federal, constituiu uma comissão para formular as bases teóricas e práticas para a instalação dos GOTs, com o nome de Ginásios Pluricurriculares. Criados em caráter experimental pelo Ato nº 41, de 31 de janeiro de 1967, havia 60 unidades pluricurriculares instaladas no ano seguinte e 90, em 1969 (NUNES, 2010).

O Experimental da Lapa começa a se opor de certa forma aos Vocacionais quando do rompimento de Maria Nilde Mascellani com alguns intelectuais que participaram da criação dos GVs, como Joel Martins, Lygia Furquim, Therezinha Fram e Menga Lüdke. Fram viria a ser diretora da unidade do Experimental da Lapa e convidaria Joel Martins para ser o responsável pela elaboração do currículo da escola. Lygia e Menga seriam colaboradoras (CHIOZZINI, 2010; BIZZOCCHI, 2015).

O Experimental da Lapa passa a ser referência de ensino não só na zona oeste da capital paulista, o que provocou mobilizações sociais e sociogeográficas na busca por oportunidades de inscrição na escola. Até mesmo a seleção de professores foi afetada pela relevância de que desfrutava a escola. Villela (1991), em sua tese, entrevistou o professor Sigmar Malvezzi, responsável pela contratação dos professores da instituição. Ele conta que existia um processo de seleção que incluía provas teóricas e práticas, dada a procura elevada.

Encontra-se na obra de Salvador (2000) um interessante indício da influência norte-americana na estruturação dos GEPEs. Em certo trecho da dissertação que aborda sua

passagem pelo Experimental da Lapa, a autora comenta sobre um treinamento ocorrido no início da década de 1970 entre os profissionais atuantes do Núcleo Experimental da Lapa e que resultaria nas publicações denominadas “Cadernos” em 1971. Ao comentar sobre a atuação do supervisor afirma: “*Dada a influência norte-americana, a supervisão no Experimental era entendida como coordenação pedagógica nas UEs [Unidades de Ensino]*” (SALVADOR, 2000, p. 45, destaque nosso).

A influência do Experimental da Lapa no movimento de instalação dos GOTs no estado pode ainda ser notada na autoria do Documento Básico do Projeto de Organização e Implantação dos Ginásios Pluricurriculares do Estado de São Paulo, que consta na seção de Anexos (Anexo II, p. 40) do livro de Souza (1968). Além dos professores Rosa Tedeschi Manso Vieira, Ivone Prandi, Breno Benedito Freire e o próprio Paulo Nathanael Pereira de Souza, a quinta signatária é a então diretora do Núcleo Experimental da Lapa, Terezinha Fram. Aprovado em 2 de julho de 1967 pelo Ato 318/67 da Comissão Especial, o documento previa alguns objetivos organizacionais: definir os fins do ensino ginásial; conceituar Ginásio Pluricurricular; estabelecer medidas básicas para estruturação destes; e determinar subsídios para o planejamento pedagógico.

As unidades dos GEPEs elaboraram relatórios anuais relativos aos anos letivos anteriores desde 1968. Estudo apresentado no Relatório de 1968 do GEPE I aponta alguns indicadores que justificam uma das principais experiências do Experimental, a continuidade escolar: o número de reprovados no 1º ano chegava a 22% em suas unidades; enquanto no 2º ano era de 18,5%; no 3º, 15,9%; e no 4º, 5,6%.

O pioneirismo do Experimental da Lapa no sistema de progressão continuada é contado por Viégas e Souza (2012). Desde 1958 sondado para testá-lo, em 1961 a escola encampa a ideia da “continuidade do processo educativo”, rebatizada como Rendimento Efetivo, precursora do método de ensino continuado oficializado em 1971 com a Lei nº 5.692/71. O projeto idealizado pela assistente técnico-didática do Grupo Escolar Experimental da Lapa Elsa Lima Gonçalves Antunha atendia às reivindicações da sociedade e de educadores por uma solução para o problema da reprovação, que provocava superlotação de classes, falta de vagas e evasão escolar, além de problemas logísticos e administrativos para a instituição e para o Estado, psicológicos para alunos e familiares e pedagógicos para professores (VIÉGAS E SOUZA, 2012). A partir de 1968, com a Reforma do Ensino Primário Paulista, e com base no Ato nº 148 de 31 de maio de 1967, a reprovação nas escolas

da rede só poderia acontecer entre a 2ª e 3ª séries, e não mais entre a 1ª e a 2ª ou entre a 3ª e a 4ª séries.

Esse contexto coincide com o período em que Nunes (2000) afirma que o diretor do Ensino Secundário Gildásio Amado remodela o Ginásio Orientado para o Trabalho e começa a viabilizar sua instalação. Contando com uma verba de pouco mais 2,5 bilhões de cruzeiros vinda de empréstimos estrangeiros para compor o Plano de Aplicação de Verbas da DES em 1965, Amado distribui recursos para a montagem de oficinas e salas especiais para o desenvolvimento de aulas de Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas e Educação Doméstica, além de laboratórios para Ciências. Nunes (1980) adverte que a dotação monetária era destinada à aquisição de equipamentos e materiais para a composição e funcionamento desses ambientes e que os capacitadores dos docentes que viriam a atuar nos novos ginásios vinham do exterior. Os GOTs seriam então rebatizados como Ginásios Polivalentes em 1966.

Já em novembro de 1966, Gildásio Amado defendia a implantação dos GOTs em São Paulo. Souza (1968) reproduz os pontos principais do discurso de Amado. Em suma, o diretor do Ensino Secundário defende o novo modelo pelo fato de ele: eliminar as diferenças anteriores entre o ensino secundário e o profissional; incluir a orientação para o trabalho sem antecipar a profissionalização; aumentar o número de disciplinas na grade curricular; proporcionar uma formação geral que será importante para a própria capacitação profissional posterior, “porque o desenvolvimento da técnica, com os progressos da automação, exigem do trabalhador formação geral cada vez maior” (SOUZA, 1968, p. 19); favorecer a orientação vocacional, “*com benefício para o desenvolvimento econômico*” (ibid., p. 19); e integrar a iniciação profissional de todos os alunos, indistintamente, promovendo “*a unidade e a solidariedade social*” (ibid., p. 19).

Enquanto o MEC tecia os fundamentos do GOT, o governo de São Paulo legislava para buscar adaptar o ensino médio às reivindicações que vinham de todos os setores por um ensino mais moderno e democrático. O Decreto Estadual nº 47.404, de 19 de dezembro de 1966, assinado pelo governador Laudo Natel, aprova as novas normas regimentais do ensino secundário e autoriza a adoção de até duas novas disciplinas no primeiro ciclo do ensino médio. Dentre as inúmeras opções, constam entre as atividades industriais: solda, funilaria, serralheria, encadernação, instalações hidráulicas, enrolamento de motores, tornearia, selaria, estofaria etc.; entre as comerciais: caligrafia, datilografia, documentação comercial, práticas

de serviços de escritório etc.; agrícolas: noções de conservação de solo, conhecimento elementar de máquinas agrícolas, conservação de produtos agrícolas etc.

A criação dos Ginásios Polivalentes tem sua gestação na Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), criada em 1966. A estruturação desses novos ginásios constava no documento “Fundamentação Teórica do Ginásio Polivalente”. O grupo era constituído por quatro profissionais brasileiros e quatro norte-americanos especialistas da Universidade da Califórnia⁶⁷ e era responsável por orçar as necessidades financeiras do acordo, reivindicar junto à USAID o montante necessário às realizações nos anos subsequentes e, fundamentalmente, organizar o sistema educacional do país. Mais especificamente, a EPEM deveria orientar, treinar e assessorar as autoridades estaduais de ensino. Um dos frutos do EPEM foi o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), criado posteriormente para fomentar as necessidades administrativas da implantação dos ginásios polivalentes (ARAPIRACA, 1982; CUNHA, 2014).

Tão logo foi criado, o PREMEM passou a ser aplicado em alguns estados e rapidamente cobriu todo o território nacional em cursos que enfatizavam as premissas do ginásio polivalente que caracterizariam a experiência escolar neste nível de ensino. As primeiras verbas provenientes do acordo entre USA e Brasil destinaram-se aos estados de Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Bahia⁶⁸.

⁶⁷ Foram eles, os norte-americanos Manfre Schrupp, Rudolf Sando, Hansen e Freidy Mullinix e os brasileiros Geraldo Bastos Silva, Peri Porto, Teodolindo Cerdeira e Vicente de Paula Umbelino de Souza (NUNES, 2000, p. 57).

⁶⁸ Em 1972, por decreto presidencial, o PREMEM viria a ser incorporado ao acordo MEC/USAID com a finalidade de aperfeiçoar o novo modelo de 1º e 2º graus.

4.7. O GOT no Parlamento

Poucas são as referências específicas aos GOTs nas sessões da Câmara ao longo do período pesquisado ou mesmo a outras experiências vocacionais que já vinham sendo desenvolvidas, principalmente as de São Paulo.

Na edição de 5 de fevereiro de 1966 do Diário, Lourival Baptista (ARENA-SE) lê em plenário o editorial de *O Globo* intitulado “Missão cumprida” sobre o final dos 21 meses de mandato do ministro da Educação e Cultura Flávio Suplicy de Lacerda⁶⁹ no dia 10 de janeiro de 1966:

No Ensino Médio, avultou a verdadeira revolução proposta pela Diretoria do Ensino Secundário, através da criação de uma rede pioneira de ginásios orientados para o trabalho. O Ministro Suplicy de Lacerda deixa o MEC quando este programa começa a identificar-se com os anseios de nossa mocidade e a ter seus esteios garantidos. Para tanto, no ano passado, o MEC aplicou neste setor dois e meio bilhões de cruzeiros, afora a preparação de setecentos mestres para esta nova escola, de efeito pragmático e de tranquila direção técnico-didática. (O GLOBO, 1966, p. 160)

Essa referência confirma que a articulação dos GOTs precede sua efetiva instalação. Se considerarmos que o final do exercício ministerial de Lacerda deu-se em janeiro de 1966 e o editorial do periódico carioca refere-se à preparação de professores para o novo modelo de escola secundária no ano anterior, subentende-se que as bases dos GOTs já estivessem sendo preparadas havia algum tempo. O montante investido, todavia, é que provoca dúvidas quanto a suas reais possibilidades de transformar a ideia em realização, já que os 2,5 bilhões de cruzeiros correspondiam a cerca de 0,6% do orçamento da União destinado para a educação naquele ano⁷⁰.

A julgar também pelos depoimentos dos parlamentares nas edições subsequentes do Diário, não houve continuidade às ações, já que os poucos que se referem aos GOTs fazem menção deles como uma proposta ainda em fase embrionária, não colocada em prática.

A edição do Diário de 3 de maio de 1967 traz à Ordem do Dia da sessão anterior o deputado Gabriel Hermes (ARENA-PA), que elabora Requerimento de Informações ao MEC

⁶⁹ Flávio Suplicy de Lacerda foi reitor da Universidade Federal do Paraná de 1950 a 1964. Com o golpe civil-militar assumiu o cargo de ministro da Educação e Cultura, permanecendo na função até 1966. Nesse período foi o principal responsável pela Lei nº 4.464/64, que colocou órgãos estudantis na ilegalidade. Participou ativamente dos principais acordos entre MEC/USAID. Durante os protestos estudantis de 1968, novamente como reitor da UFPR (Universidade Federal do Paraná), promoveu forte repressão às manifestações (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, s.d.).

⁷⁰ Com base na Lei nº 4.539, de 10 de dezembro de 1964, que estima a Receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 1965.

“sobre aproveitamento da experiência levada a efeito pelo Governo de São Paulo com a criação e funcionamento dos ginásios vocacionais” (HERMES, 1967, p. 1868).

Hermes voltaria ao assunto no Diário de 24 de agosto de 1967 quando, por meio do Requerimento de Informações nº 1931/67 ao MEC, questiona se o Poder Executivo tem conhecimento sobre o funcionamento dos ginásios vocacionais no Estado de São Paulo. Mencionando as iniciativas há seis anos em funcionamento nos municípios de Batatais, Barretos, Rio Claro, Americana e Capital, Hermes pergunta se há algum estudo para aproveitamento da “vitoriosa experiência” (HERMES, 1967a, p. 4747) e, se existir, em que ponto se encontra tal análise. Em sua justificativa ao requerimento, Hermes afirma que a criação dos Ginásios Vocacionais pelo Estado de São Paulo “constitui iniciativa coroada de êxito” (ibid., p. 4747) e propõe que o MEC amplie os ginásios nesses moldes por todo o país e a capacitação em três meses de professores de acordo com os novos métodos de ensino adotados nos Vocacionais. Justifica-se Hermes (1967b):

[...] julgamos que, com o novo sistema de *aprender fazendo*, utilizado nesses ginásios, poderia haver, embora inicialmente em caráter experimental, uma reformulação na estrutura do ensino do País, porquanto o sistema apresenta características modernas e extraordinárias, criando no jovem estudante uma mentalidade responsável, integrando-o nas relações com sua família, com sua comunidade e sua pátria, com excelentes reflexos no seu futuro. O sistema em apreço oferece várias vantagens: indica as aptidões do aluno evitando-lhe futuras frustrações; melhora a qualidade do ensino que recebe; coloca-o em situação ajustada com a realidade de nosso tempo. Por outro lado elimina muitas das falhas do ginásio comum, quais sejam: ensino acadêmico e palavroso sem contato com a realidade; falta de unidade entre as matérias; sistema de promoção que ignora as diferenças individuais e coloca todos os adolescentes numa bitola de capacidade; a distância entre a escola e a família; educação com objetivo puramente intelectual, quando é necessário haver uma educação mais ampla, que envolva educação religiosa, estética, física e de iniciação profissional. (HERMES, 1967a, p. 4747)

O Requerimento de Informações nº 1039/67 de Aderbal Jurema (ARENA-PE), publicado em 1º de junho de 1967 do Diário, faz menção direta aos Ginásios Orientados para o Trabalho ainda em fase de planejamento para a instalação. Entre os pedidos ao MEC constam: número de escolas de nível médio no país mantidas pela União; número de ginásios técnicos em escolas mantidas pela União; total de matrículas em 1966 e 1967 nesses ginásios técnicos; “remessa do plano, se já existe, da instalação de ginásios para o trabalho em todo o território nacional” (JUREMA, 1967, p. 2773); entre outros.

Não houve menção nas sessões seguintes a quaisquer desdobramentos de tais pronunciamentos nem respostas levadas ao plenário aos Requerimentos de Informações citados.

CAPÍTULO 5

A CARTADA DECISIVA DOS GOTS – GOVERNO MILITAR

A sequência de acontecimentos envolvendo principalmente o ensino superior e a crise social e trabalhista nos anos subsequentes à posse de Costa e Silva na presidência da República é de especial importância na reconfiguração que se promoverá no ensino médio nacional.

A oposição endurece o discurso no Congresso num cenário que coincide com as eleições desfavoráveis ao governo em 1965 e o aumento dos índices de desemprego. Neste mesmo período, a outrora aliada Igreja Católica divide-se e um de seus setores, no qual se agrupam alguns de seus principais agentes anteriormente favorável ao golpe e a adeptos do conservadorismo, rompe com o governo militar, abraçando causas e movimentos sociais que viriam a ser considerados subversivos. Os ataques e desconfianças aos acordos na área educacional entre o MEC e a USAID, guardados sob incompreendido sigilo, multiplicam-se e levam desconfiança aos interesses escusos por trás de tais contratos.

A turbulência política gerada por uma afronta aberta do parlamento ao Executivo culminaria na promulgação do Ato Institucional nº 5, no cerceamento de todas as práticas democráticas e no enclausuramento do governo militar em sua estrutura tecnoburocrática.

A segunda metade dos anos 1960 é decisiva para a estruturação dos GOTS. Vários acontecimentos relacionados ao cenário político e educacional contribuem para que finalmente a ideia que vinha sendo acalentada havia uma década pudesse se estabelecer não só como ginásio, mas como uma das principais apostas do governo para a reforma do ensino médio.

O estudo apresenta neste capítulo as principais circunstâncias que resultaram na guinada nos planos iniciais estabelecidos nos acordos com os Estados Unidos de organização do sistema educacional nacional e a consequente aceleração da reforma do ensino médio, em função de uma proposta ajustada às novas diretrizes para o desenvolvimento econômico do

país. Foram situações e problemas complexos que acabaram conduzindo as ações do campo tecnoburocrático na área da educação para o ensino secundário.

5.1 Bolsas de estudo e escolas particulares

A política de concessão de bolsas de estudo seguia uma lógica multifacetada e política. Elas foram criadas para serem destinadas a famílias de baixa renda que comprovadamente não pudessem pagar os estudos secundários dos jovens estudantes. Esse repasse, no entanto, não era direto e, na maioria das vezes, percorria tortuosos caminhos. Elas podiam ser destinadas aos estados – que eram responsáveis por designá-las aos municípios e às unidades particulares. Elas eram distribuídas também a sindicatos legalizados e a deputados e senadores que as utilizavam em seus rincões políticos, de acordo com seus critérios.

Aos trabalhadores sindicalizados havia uma determinada quantidade que era oferecida àqueles que se inscrevessem antecipadamente, para depois as dotações serem distribuídas a seus filhos. Fora isso, havia também a cota parlamentar a que cada deputado e senador tinha direito para distribuí-la em seus redutos de acordo com sua livre escolha e vontade – um modelo que suscitava dúvidas em relação à destinação legítima e à escolha dos destinatários devidos. Outro ponto de discórdia na política de concessão de bolsas de estudos ao ensino secundário era a fiscalização por parte do governo federal, considerada frágil e estimulante a desvios e práticas corruptivas.

O MEC era o responsável pelo envio dos valores, advindos em parte dos convênios com os organismos internacionais e agências norte-americanas aos estados da Federação. No entanto, era necessário que o Ministério da Fazenda e o Ministério do Planejamento autorizassem o repasse ao MEC e procedessem aos trâmites burocráticos. Havia outros intermediários diante dos quais muitas vezes o processo sofria interrupções, atrasos e até inviabilização do repasse por motivos diversos. O Ministério da Agricultura, por exemplo, foi até meados de 1967 o responsável pelos cursos profissionalizantes agrícolas do ensino médio e, conseqüentemente, dos repasses das verbas de bolsas de estudo aí incluídas. Quem, por outro lado, repassava as verbas aos sindicatos era o Ministério do Trabalho e da Previdência Social. Entretanto, este não o fazia diretamente, porque cabia, num segundo momento, aos estados – geralmente às secretarias de Educação – a intermediação dos repasses às escolas.

Ineficaz, a burocracia da concessão das bolsas de estudo fez com que as reclamações se acumulassem ao longo dos anos e os atrasos nos repasses fossem motivo de vários

pronunciamentos do campo político. A estratégia mostrava sinais visíveis de desgaste perante a opinião pública e acentuava uma realidade que estava longe de ser solucionada por meio dos mecanismos defendidos com tanto fervor durante a tramitação da LDB alguns anos antes.

Afora esses problemas operacionais, ficava cada vez mais claro que a concessão de bolsas de estudos, da maneira como ocorria, acentuava as deformidades e desigualdades sociais que se reproduziam na escola. Se por um lado as instituições privadas pouco interesse demonstravam em se transformar numa escola acolhedora ao aluno pobre, por outro, o governo não contribuía, devido a sua morosidade burocrática, para resolver o problema. Sem verbas, as escolas passavam a pressionar o governo usando o próprio aluno para acelerar as negociações, com ameaças de impedimento de realizar as provas do calendário escolar e até de desligamento, caso os compromissos em atraso não fossem saldados.

Os atrasos também afetavam a organização dos sindicatos. Cada entidade sindical era responsável por selecionar os trabalhadores com filhos que tinham direito ao benefício e repassar-lhes a verba enviada pelo governo. O processo, cheio de estações intermediárias, impedia que os valores chegassem no tempo devido, com casos relatados de atrasos de mais de um semestre. Havia, concomitantemente, um descontentamento crescente em relação ao ensino reforçadamente acadêmico recebido pelos alunos desse estrato social que dispunham de bolsas em instituições particulares. Afinal, estas não se interessavam, por motivos elitistas, em oferecer cursos profissionalizantes que, à percepção dos trabalhadores, seriam de muito mais serventia aos seus filhos.

No campo político, as manifestações durante o período pesquisado foram muitas e não houve constatação de possibilidades concretas de solução dos diversos problemas operacionais que se acumulavam. Apesar de os cálculos insistentemente apresentados para provar que o governo conceder os financiamentos à escola particular era bem menos oneroso aos cofres públicos do que bancar a educação pública, a tecnoburocracia do governo militar não parecia ter justificativas claras para manter uma política de distanciamento permanente de um nível de ensino que colapsava em meio ao recrudescer das críticas. Some-se a isso a pouca vontade da rede particular em contribuir para a solução de uma reorganização que era cada vez mais premente e requisitada por todos os campos, em especial os relacionados à produção de bens.

A crise na concessão das bolsas de estudo foi apenas um dos fatores que influenciaram a mudança de planos na estruturação do ensino médio, na qual o governo puxa para si a responsabilidade por um modelo vocacional federal. Os pronunciamentos no campo

político abordam o problema do repasse das verbas por parte do governo federal, mas estão impregnados de interesses paralelos e até divergentes dentro do próprio campo nos embates. É visível também a desconfiança – por vezes do governo federal, outras do estadual ou mesmo do municipal – em relação a possíveis desvios e favorecimentos, com inúmeros requerimentos de informações oficializados. A falta de transparência e divulgação de informações básicas como número de bolsas e valores destinados ao programa também chama a atenção.

A Comissão de Educação e Cultura apresenta na edição de 10 de fevereiro de 1966 do Diário um substitutivo ao Projeto nº 2.542-A/65 e derruba a portaria assinada pelo ex-ministro Suplicy de Lacerda que autorizava o reajuste de 25% do preço das mensalidades escolares para o ano de 1966. De acordo com o Substitutivo, o índice de correção monetária não poderia ser superior ao apurado até 31 de dezembro de cada ano. O decreto é publicado em 12 de junho de 1966. Sobre o assunto, Aniz Badra (ARENA-SP) afirma nesse mesmo número do Diário que em São Paulo algumas escolas chegaram a reajustar em 200% o preço de suas mensalidades naquele ano. No Diário de 16 de março de 1966, João Herculino (MDB-MG) pede esclarecimento ao MEC sobre o aumento das anuidades escolares por meio do Requerimento de Informações nº 5.031/66, e pergunta quais seriam as punições aos estabelecimentos que a descumprissem. No Diário de 26 de março de 1966, Jorge Said-Cury (MDB-RJ) protesta contra os aumentos das anuidades escolares que, segundo ele, chegaram a até 100% no Rio de Janeiro, e pede ao governo federal que aja contra “*os tubarões do ensino, colocando-os debaixo do tacão da ditadura atual [, para] evitar que fortunas sejam construídas sobre os escombros do sofrimento popular*” (SAID-CURY, 1966, p. 1329), alegando que os reajustes afetam principalmente os alunos mais pobres.

Por ocasião da votação do texto do Projeto nº 2.542-A/65 publicado no número de 16 de fevereiro de 1966 do Diário, João Herculino (MDB-MG) lamenta que a Câmara, em vez de defender o direito do cidadão de ter um ensino garantido pelo Estado, estende aos proprietários de escola o reajuste das mensalidades a partir da correção monetária. Herculino acusa também o lobby dos donos de escolas junto aos legisladores e posiciona-se como defensor da escola pública e do ensino nacional bancado pelo Estado, contra o “*comércio de ensinar*” (HERCULINO, 1966, p. 455).

No Diário de 18 de março de 1967, Altair Lima (MDB-RJ) afirma ainda que o orçamento de 1967 não é suficiente para atender as necessidades nacionais e que o total de 9 bilhões de cruzeiros destinados pelo acordo MEC/USAID ao Fundo Nacional do Ensino Médio (FNEM) relativos a 1966 corresponde a 30 bolsas para cada deputado federal e 30 para

cada senador e que não bastariam ao número necessário de estudantes necessitados nem chegariam ao interior do estado. Além disso, Lima denuncia que o valor chega às escolas somente no final do ano, o que leva à prática da cobrança pelos diretores das escolas particulares de mensalidades que são repostas apenas depois; e com um agravante: de um total de 320 mil cruzeiros relativos à anuidade, apenas 100 mil cruzeiros é destinado ao aluno.

Hélio Navarro (MDB-SP) apresenta projeto de lei no Diário de 3 de maio de 1967 que impede durante dois anos qualquer tipo de reajuste nas mensalidades e demais taxas escolares em todos os níveis. O Projeto nº 180/67 é encaminhado às Comissões de Constituição e Justiça e de Educação e Cultura e publicado no Diário do Congresso em 13 de maio. Em suas justificativas Navarro afirma que o ensino privado “*tornou-se um manancial de lucros fáceis e substanciosos*” (NAVARRO, 1967a, p. 2212).

No Diário de 26 de agosto de 1967, o mesmo Altair Lima (MDB-RJ) elogia o Programa Especial de Bolsas de Estudo (PEBE) vinculado ao Ministério do Trabalho destinado a financiar o estudo dos filhos de trabalhadores sindicalizados, entende-o como como ponto importante na “luta contra o subdesenvolvimento” (LIMA, 1967a, p. 4835) e credita a viabilização do projeto ao acordo de cooperação MEC/USAID, que havia destinado 22,5 milhões de cruzeiros novos em 1967 e tinha previsão orçamentária de 39 milhões para 1968, o que corresponderia a 110 mil bolsas de estudo. No entanto, Lima lembra que a lei que instituiu o PEBE determina que o montante do programa seja complementado por verbas orçamentárias da União.

Segundo Lima, o valor consignado pelo governo federal para o PEBE no Orçamento de 1968 é de apenas 60 mil cruzeiros novos, o que corresponde a apenas 0,15% da verba proveniente da USAID. Apresentando um custo de 300 cruzeiros novos para cada bolsa, Lima afirma que o investimento federal permitirá a cessão de apenas 200 bolsas no ano seguinte. Diante do exposto, Lima solicita ao presidente Costa e Silva que reveja a proposta orçamentária para 1968 de forma substancial no que diz respeito ao PEBE, afinal, “*investir na educação, sobretudo nas camadas que buscam a ascensão econômica e social, é abrir novos horizontes para o futuro nacional*” (LIMA, 1967a, p. 4835).

A destinação das bolsas aos sindicatos é ponto crucial na oportunização de estudo aos filhos dos operários, todavia, vários são os problemas relatados pelos deputados. Os pronunciamentos sobre atrasos na destinação das bolsas praticamente atravessam o ano, tendo ainda em setembro de 1966 reclamações dos congressistas sobre o assunto. No início do ano seguinte, os problemas se repetem.

Antes de arrolarmos as manifestações dos deputados referentes às bolsas de estudos aos sindicatos, separamos as participações de Carlos Werneck, a principal liderança do governo na Câmara na área da educação. Werneck começa elogiando a medida no início de 1966, porém, depois de uma sucessão de críticas dos deputados oposicionistas ao longo do ano, protocola um Requerimento de Informações, justifica a crise na distribuição de bolsas com o atraso da destinação de verbas pela Aliança para o Progresso, isentando o governo federal das responsabilidades e, por fim, apresenta dados enviados pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social a partir do Requerimento – algo não muito comum de ser atendido quando emitido por deputados da oposição.

Carlos Werneck (ARENA-RJ), na edição de 17 de março de 1966 do Diário, elogia a destinação de parte das bolsas de estudo aos sindicatos e reforça o papel da iniciativa como *“um passo agigantado no sentido de impulsionar o Brasil para a etapa de desenvolvimento, na qual ele está profundamente empenhado”* (WERNECK, 1966, p. 1050).

Carlos Werneck (ARENA-RJ) protocola no Diário de 2 de dezembro de 1966 o Requerimento de Informações nº 6.162/66 em que pede informações sobre bolsas de estudos distribuídas aos sindicatos: qual a importância destinada em 1966, como foi feita a distribuição e qual a origem e a projeção dos valores e critérios para 1967.

Em 21 de dezembro de 1966, o Diário traz novas reclamações de Carlos Werneck, que critica a demora em repasse do dinheiro dado pela Aliança para o Progresso para bolsas de estudo a filhos de sindicalizados. Esse é outro aspecto polêmico. Diante da falta de transparência nos contratos celebrados por MEC e USAID e do desconhecimento de como os empréstimos estrangeiros constituíam a verba geral e como cada parcela deveria ser distribuída, os parlamentares não conseguiam estabelecer as devidas responsabilidades pelos atrasos e irregularidades.

No Diário de 12 de janeiro de 1967, o mesmo Werneck anuncia que o MEC disponibilizou 70 mil bolsas de estudo para filhos de empregados sindicalizados. Em 1966 haviam sido anunciadas 50 mil bolsas, mas apenas 30 mil foram utilizadas. O número de estudantes que precisa e não recebe pode chegar a milhões.

No Diário de 10 de março de 1967, Carlos Werneck (ARENA-RJ) volta a tentar eximir de culpa o governo federal pelos problemas relacionados ao repasse das verbas para bolsas de estudo e acusa que a verba conseguida junto à USAID para custear bolsas de estudo para os filhos dos operários não está chegando ao seu destino devido aos estados. Afirma

Werneck que os 20 bilhões de cruzeiros destinados ao custeio do estudo, manutenção, material didático e uniforme e que seriam distribuídos pelos sindicatos para cerca de 100 mil crianças chegam aos estados, mas não estão sendo destinados aos sindicatos. Pede, assim, providências fiscalizatórias aos Ministérios do Trabalho e do Planejamento.

Carlos Werneck (ARENA-RJ) volta ao assunto na edição de 17 de março de 1966 do Diário noticiando a reunião que estava ocorrendo em Brasília em que o MEC destinaria a cada estado da Federação uma parcela dos 60 bilhões de cruzeiros ao nível primário e médio por meio de um convênio que seria assinado com os secretários estaduais de Educação. Em troca, os estados prestariam contas por investimentos que deveriam priorizar construções, capacitação de professores e destinação de bolsas de estudo a alunos pobres.

5.2. A crítica e a desconfiança aos acordos MEC/USAID e a influência norte-americana

Contratos com os Estados Unidos anteriormente suspensos foram resgatados sob uma nova rubrica e outros ganharam vida junto a um projeto de crescimento econômico que tornou irreversível a dependência do país pelos empréstimos internacionais. Com atuação em diversas áreas ligadas ao desenvolvimento, os norte-americanos contribuíram não apenas monetariamente, mas com a cessão de técnicos e de metodologias, além de participar da divisão de funções de coordenação e supervisão dos trabalhos que cobravam resultados e balanços contábeis em troca das verbas.

A relação entre os acordos e a Aliança para o Progresso ficava clara na fala dos deputados e concedia aos contratos entre a USAID e o governo militar mais do que uma parceria financeira, um pacto ideológico que incluía a Doutrina de Segurança Nacional. Apesar do vínculo estabelecido entre as nações latino-americanas, os contatos por financiamento com os Estados Unidos ficavam a cargo de cada país.

Feu Rosa (ARENA-ES) traz no Diário de 14 de abril de 1967 o discurso do presidente Costa e Silva em Punta del Este, em que ele enfatiza a importância da cooperação internacional para que os países da América Latina consigam solucionar seus problemas e “*a um só tempo a revolução institucional, a revolução industrial, a revolução educacional e tecnológica que outras nações puderam realizar paulatinamente*” (COSTA E SILVA, 1967 apud ROSA, 1967, p. 1323). O deputado afirma que, apesar do discurso de união dos países latino-americanos, cada um deles busca isoladamente recursos junto aos EUA.

Essa observação impacta no nível de obediência aos tratados nas reuniões e conferências, pois, se havia, como alega o deputado, uma busca por acordos paralelos mais vantajosos, seria natural que os norte-americanos vissem com bons olhos parceiros que se esforçassem em demonstrar “bom comportamento”.

Os deputados arenistas não economizam discursos elogiosos aos tratados advindos da Aliança para o Progresso. Cunha Bueno (ARENA-SP) manifesta na edição de 25 de agosto de 1967 do Diário, por ocasião do sexto aniversário da Aliança, pleno contentamento com as consequências das medidas celebradas. Para Bueno,

[...] a USAID tem-se preocupado com os problemas de energia elétrica, a localização de recursos naturais, a construção de estradas, setores amplamente contemplados pela Aliança para o Progresso. A industrialização e o estímulo da capacidade de produção das empresas particulares constituíram objetivos prioritários da Aliança, desde a sua fundação. [...] lembrando os bons serviços prestados por essa organização, destacamos a sua preocupação com os centros sociais do Nordeste, onde os filhos de lavradores podem ter acesso a novos conhecimentos e especializações, com o novo programa de bolsas de estudo em escolas secundárias para os filhos de trabalhadores sindicalizados”. (BUENO, 1967, p. 4791)

Como é possível notar nas palavras de Bueno, a abrangência dos acordos se estendia a outras instâncias, na verdade, às áreas vitais ao crescimento e desenvolvimento econômico. Estava, enfim, o financiamento vinculado a um plano estratégico que envolvia as estruturas nacionais para a construção de um cenário favorável à produção e ao lucro.

Além de infiltrar-se em diferentes ministérios, os acordos com a USAID envolviam órgãos diversos. Os acordos multiplicam-se pelo país e a USAID firma diversas parcerias, com estados, municípios e empresas particulares. A SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste) é uma das principais organizações a receber valores para o desenvolvimento da região. Dentre as ações apresentadas em 1966, encontramos também a requisição de técnicos norte-americanos para solucionar problemas decorrentes de planejamento ou promover ajustes ou consertos, entre eles solicitações para tratamento de águas e esgoto de municípios e diversas alusões a questões sobre pavimentação, manutenção e construção de rodovias nas regiões Norte, Nordeste e Sul.

Essa abrangência pode ser confirmada na edição de 23 de agosto de 1966, em que Manoel Novais (ARENA-BA) critica a volta da malária à região do Vale do São Francisco, mesmo quando o Brasil acabara de assinar um convênio com a USAID e outros órgãos por meio do Departamento de Endemias Rurais para a Campanha de Erradicação da Malária.

As críticas aos acordos se multiplicam em 1967 e a abrangência dos acordos parece também se diversificar. Entre as manifestações dos deputados constam reclamações como: ingerência de técnicos norte-americanos em comissões que regulam preços de alimentos e estocagem de produtos; alianças militares e diplomáticas; empréstimos vinculados à aquisição de produtos manufaturados nos EUA; incursões permissivas de pesquisa do território brasileiro; fixação de preço das matérias primas exportadas; garantias de investimento de capital privado; construção e duplicação de rodovias; aquisição de máquinas, tratores e equipamentos; regulação de preços e importação de fertilizantes; extensão de linhas de transmissão elétrica de alta tensão; construção de empreendimentos portuários; e saúde pública.

Diante do jogo de adivinhação quanto ao montante disponibilizado pela USAID, são apresentadas várias especulações. Na edição de 30 de março de 1966 do Diário, Raymundo Padilha (ARENA-RJ) questiona o deputado Hermógenes Príncipe (MDB-BA) sobre dúvidas levantadas em relação à destinação de 300 milhões de cruzeiros concedidos pela USAID ao país. Depois de apresentar extenso relato sobre valores financiados por BID, BIRD, USAID e até por uma instituição bancária alemã, afirma Padilha que, desse montante, entre direcionamentos a financiamentos diversos à indústria, agricultura e pecuária, além de construção de rodovias, 10 milhões foram destinados à cooperação técnica (sem maiores especificações) e 171 milhões para “*projetos diversos do orçamento federal*” (PADILHA, 1966, p. 1412). Padilha afirma também que o montante de empréstimos levantados até 1964 era de 170 milhões de dólares, enquanto, após a posse de Castelo Branco, os valores mais que triplicaram, chegando a 770 milhões de dólares supridos pela Aliança para o Progresso.

No Diário de 11 de abril de 1967, Matheus Schmidt (MDB-RS) afirma que para os anos de 1962 a 1964 o governo norte-americano autorizara 3,4 bilhões de dólares por meio da Aliança para o Progresso, porém o Tesouro dos EUA liberara apenas 1,03 bilhão. Mesmo assim, Schmidt afirma que apenas 115,4 milhões foram destinados diretamente a projetos de desenvolvimento econômico. Com isso, o deputado tenta mostrar que nem sempre o que o acordo propõe é referendado pelo governo norte-americano, mas também que os cálculos podem ser muito mais dificultosos do que se espera.

As comunicações dos parlamentares escancaram também preocupações já anteriormente levantadas pelos meios de comunicação e pela opinião pública à época do PABAE, como a de que havia por parte dos investidores estrangeiros um interesse paralelo em investigar as riquezas naturais e minerais em solo brasileiro.

Na edição de 1º de outubro de 1966 do Diário, Gabriel Hermes (ARENA-PA) anuncia estudo da USAID em conjunto com a Comissão Interestadual dos Vales do Araguaia e Tocantins (CIVAT), que comprova a riqueza mineral do Vale Araguaia-Tocantins, com reservas de níquel, cobalto, manganês, cobre, amianto, zinco, chumbo, ferro, ouro e outros minerais. Segundo Hermes, o relatório chama o vale de “*o mais rico do mundo*” (HERMES, 1966, p. 6458).

Diagnósticos sobre todas as áreas contempladas pelos convênios eram, de acordo com Hermes, enviados para os Estados Unidos com rico detalhamento que desnudava a estrutura administrativa dos órgãos nacionais e, no caso das riquezas naturais, com informações geográficas quantitativas. Enquanto Hermes, deputado governista, enaltecia tais acordos de cooperação – talvez até com certa ironia, necessária a sua condição situacionista –, isso suscitava nos deputados oposicionistas dúvidas sobre a soberania nacional, diante de tantas facilitações aos órgãos norte-americanos.

A leitura coordenada dos excertos aqui apresentados dá a noção da dimensão da interferência norte-americana em todos os setores relacionados ao desenvolvimento econômico. A questão da segurança nacional e toda sua amplitude como um dos pilares da diplomacia norte-americana com os países latino-americanos é inquestionável.

Não tardaria para que a educação fosse incluída entre as áreas beneficiadas pelo investimento norte-americano. Como explica Silveira (2016), a associação entre as medidas tomadas com base nos convênios em outras áreas chegaria invariavelmente à educação, já que tudo estava conectado com a ideia de segurança nacional:

[...] o governo esperava da USAID [...] a indicação de caminhos que levassem ao ajustamento do sistema de ensino às novas exigências do modelo econômico e político e aos princípios da DSND [Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento]. (SILVEIRA, 2016, p. 43)

A USAID esperava investir no ensino brasileiro de modo a conferir-lhe eficácia. Para Silveira (2016), o investimento da USAID está diretamente ligado ao binômio segurança e desenvolvimento. Por meio do controle ideológico garantir-se-ia a segurança e, por meio da capacitação profissional, acatando as exigências do mercado de trabalho, promover-se-ia o desenvolvimento econômico:

Desse modo, da perspectiva da [US]AID, a missão do sistema de ensino seria a de formar indivíduos competentes e ajustados, capazes de se integrarem ao processo de desenvolvimento econômico de forma pacífica, sem jamais perturbarem seu andamento. (SILVEIRA, 2016, p. 45)

Foi na área educacional que a USAID suscitou maiores desconfianças e maior atenção do parlamento, não apenas pelo sigilo sob o qual os acordos com o MEC eram mantidos, mas pela suspeita de ingerência dos técnicos norte-americanos nos desígnios das verbas e no estabelecimento das normas que passavam a vigorar a cada divulgação de planos ou ações associadas.

A primeira referência a acordos relacionando a USAID e a educação dentro do recorte temporal escolhido para o presente estudo é encontrada na edição de 19 de março de 1966 do Diário. Pedro Braga (MDB-MA) menciona o financiamento da educação brasileira pelos cofres norte-americanos e denuncia, por conhecimento adquirido quando fora ministro da Saúde – segundo suas próprias palavras –, alguns procedimentos intrínsecos ao acordo da Aliança para o Progresso. Além de afirmar que os equipamentos hospitalares necessários serem obrigatoriamente comprados nos Estados Unidos e também transportados por navios de bandeira norte-americana, Braga conta, em relação à educação, que

[...] todos os atos da campanha educativa eram no sentido de dizer que estávamos recebendo ajuda para o nosso desenvolvimento e, nunca, em hipótese alguma, em momento algum, que recebíamos educação, que tínhamos o dever, a obrigação, de nos educarmos para sermos grandes por nós mesmos. (BRAGA, 1966, p. 1127)

Todo esse arranjo promovia a desconfiança e tornava difícil identificar em qual etapa do processo a inoperância, o desvio, a ingerência, a ineficácia do trâmite das verbas e do planejamento germinavam.

Durante todo o período pesquisado, situacionistas e opositoristas se alternavam em defesa e ataque aos acordos. Recolhemos alguns deles para exemplificar tal embate.

No Diário de 15 de abril de 1967, Hélio Navarro (MDB-SP) acusa o MEC de “*ao invés de adequar o ensino às necessidades brasileiras, celebra[r] acordos nefastos com a USAID, os quais, se cumpridos, engravescerão o problema educacional*” (NAVARRO, 1967, p. 1389). Cinco dias depois, na edição de 20 de abril de 1967, David Lerer (MDB-SP), em aparte ao deputado Raphael Baldacci Filho (ARENA-SP) defende que “*os acordos criminosos*” MEC/USAID sejam revistos (LERER, 1967, p. 1531). Em contrapartida, nesta edição, o líder do governo na Câmara Geraldo Freire (ARENA-MG) sobe à tribuna para defender os acordos MEC/USAID e classificá-los como benéficos para a educação nacional, ocasião em que é questionado por que eles, então, permanecem em segredo.

Apesar das discordâncias em relação aos trâmites do acordo, os deputados parecem concordar que o investimento estrangeiro é vital para a reestruturação da educação nacional.

Hermano Alves (MDB-GB) admite na edição de 27 de maio de 1967 do Diário a necessidade de financiamento para que se cumpram “*os deveres do Governo brasileiro com relação à educação e ao desenvolvimento econômico a ela vinculado*” (ALVES, 1967, p. 2664), mas questiona a necessidade de utilização de técnicos estrangeiros quando o Brasil tem educadores capazes de gerir os convênios.

Cunha e Góes (2002) consideram que a abrangência da interferência norte-americana na educação brasileira foi avassaladora e sistemática, estendendo-se do ensino primário ao superior, coordenando as articulações entre os níveis e compreendendo o treinamento de professores e a produção e distribuição de material didático. No tocante à hegemonia⁷¹, pensam os autores que é parte do sistema de dominação o atendimento por parte dos grupos dominantes a certos interesses dos grupos sobre os quais se deseja exercer a hegemonia.

Apesar da concordância em relação ao investimento, alguns deputados manifestam preocupação com a possível afronta à soberania nacional na determinação dos rumos da política educacional e contestam a ingerência dos norte-americanos nos rumos das reformas garantidas por contrato.

No Diário de 6 de junho de 1967, Bernardo Cabral (MDB-AM) considera a interferência estrangeira na educação como “*uma retroação à fase mais atrasada de nossa história, provando que existe apenas o neocolonialismo em marcha*” (CABRAL, 1967, p. 2942).

No Diário de 5 de setembro de 1967, Figueiredo Corrêa (MDB-CE), em aparte a Virgílio Távora (ARENA-CE), afirma que quando fora secretário da Educação cearense pouco antes do golpe civil-militar de 1964, houve um acordo com a USAID em que a agência norte-americana admitiu redirecionamento dos investimentos na educação estadual anteriormente planejados para a construção de prédios escolares para a recuperação de milhares de salas de aula no interior do estado. No entanto, Corrêa afirma que a ingerência da USAID sobre o uso do dinheiro extrapolou a autoridade do governo estadual e da própria soberania nacional quando passou a determinar quais salas seriam recuperadas e quais

⁷¹ O termo hegemonia aqui citado por Cunha e Góes será utilizado em outros trechos deste trabalho, sempre no sentido aproximado do entendimento gramsciano. Valemo-nos aqui de Dias (1991) para abreviar ao máximo possível tal definição e enquadrá-la para o entendimento de seu uso daqui para a frente. Partimos da compreensão de que uma hegemonia é construída a partir da possibilidade vislumbrada por uma classe fundamental de elaborar sua concepção e visão de mundo e sua capacidade de estruturação do campo de lutas de modo a determinar frentes de intervenção e articular alianças. É a concepção de mundo que desencadeia a própria hegemonia por meio da reforma intelectual e moral e a transformação sistematizada e orgânica da economia.

deixariam de ser. Tal atitude provocou a reação da SUDENE, que, segundo Corrêa, fazia parte do tríptico acordo, e que rejeitou a ingerência externa. Corrêa ataca o atual governo federal e o estadual por ceder às pressões da USAID.

Na edição de 22 de setembro do Diário, Oswaldo Lima Filho (MDB-PE) reclama da ingerência do senhor Rudolph Ateon, alçado à condição de principal nome na estruturação da educação nacional de acordo com o contrato entre MEC e USAID, em detrimento de trabalhos anteriores com assinatura de nomes como Anísio Teixeira. Márcio Moreira Alves (MDB-GB) acusa neste mesmo número do Diário o governo Castelo Branco de ter permitido que o mesmo Rudolf Ateon (apesar de o documento nomeá-lo Actor) fosse o Secretário Geral do Conselho de Reitores do Brasil na ocasião da reforma estrutural do ensino superior no país. As insatisfações extrapolam os muros do Congresso. Nas ruas estudantes protestam contra os termos do acordo, a ingerência norte-americana e o silêncio sobre os valores do contrato firmado.

No Diário de 2 de junho de 1967, Vital do Rêgo (ARENA-PB) discursa sobre a greve dos universitários de Campina Grande que inclui protesto contra o acordo MEC/USAID, considerado pelos estudantes como “*atentatório à soberania nacional*” (RÊGO, 1967, p. 2834) e contrário à cultura brasileira. Ao fim do pronunciamento, Rêgo reclama do fato de o Congresso não ter sido consultado para firmar os termos do acordo e admite não possuir dados suficientes para se aprofundar no assunto, mas promete retornar à tribuna com elementos e dados que possibilitem melhor análise.

É interessante notar no depoimento do arenista Vital do Rêgo um tom que passa a ser notado nos deputados situacionistas. Acuado, o partido do governo, assume uma posição de intermediário legítimo e busca contemporizar o debate oferecendo-se a levar explicações e soluções ao problema. Nota-se também uma aceitação, ainda que por vezes velada, da inadmissibilidade da situação.

No Diário de 6 de junho de 1967, Bernardo Cabral (MDB-AM) relaciona os protestos estudantis no Brasil ao descontentamento da nação com os acordos MEC/USAID e afirma que eles acentuam a dependência econômica e política com os Estados Unidos por meio de um controle ideológico em que a educação é utilizada como intermediária. Para Cabral, a ingerência estrangeira está em vários outros setores e cabe ao governo federal financiar a cultura e a educação para evitar tal interferência.

A posse do ex-deputado Tarso Dutra como ministro da Educação⁷² suscitou no parlamento a expectativa por uma participação maior da bancada legislativa nos desígnios da educação nacional. Alguns dos pronunciamentos de Dutra levavam realmente a essa tendência, mas a sequência dos acontecimentos políticos não concretizou tais possibilidades.

O *Correio da Manhã*⁷³ publica o discurso do ministro Tarso Dutra na abertura da III Conferência Nacional de Educação, em abril de 1967. Nele, Dutra discorre sobre dois pontos polêmicos: a ilegalidade das organizações estudantis e o acordo MEC/USAID. Quanto ao primeiro, afirma que pediria diretamente ao presidente Costa e Silva a interferência para a liberação dessas instituições; e, sobre o acordo, promete analisá-los e, em caso de inconsistências, “*ceifá-lo ou modificá-lo, segundo as necessidades, resguardando os interesses do país*” (DUTRA, 1967, p. 7).

Na edição de 28 de abril de 1967 do Diário, o deputado Braga Ramos (ARENA-PR) relata que o ministro Tarso Dutra comparecera à Comissão de Educação e Cultura em 27 de abril e debatera com mais de 15 deputados que ali estavam algumas das principais questões educacionais do país. O ministro evitou a questão do acordo MEC/USAID, alegando que o tempo em que estava à frente do Ministério (cerca de um mês) não permitiu que ficasse a par de todos os detalhes.

Tão logo o acordo MEC/USAID passou a vigorar e as verbas começaram a ser destinadas aos projetos pelo território nacional, denúncias de desvio e outras condutas ilícitas tomaram conta dos discursos na Câmara. Tais referências reforçam o total descontrole sobre os valores e a forma que eles eram distribuídos pelo país.

Na edição de 31 de maio de 1966 do Diário Aurino Valois (ARENA-PE) anuncia um convênio entre o Colégio A. Bezerra de Recife (PE), a SUDENE, a USAID e os estados da

⁷² Paulo de Tarso de Moraes Dutra foi ministro da educação de março de 1967 a dezembro de 1969. Em maio de 1968, Dutra declarou “*que a política educacional do governo visava dar ênfase ‘à formação técnico-profissional do ensino médio a fim de capacitar o indivíduo a participar do processo de desenvolvimento nacional a curto prazo’*. Essa formação devia ser desdobrada ‘em duas etapas principais’, o ‘desenvolvimento do ensino médio profissionalizante’ e o ‘aumento de matrículas no curso superior’”. (CPDOC/FGV, s.d., s.p)

⁷³ O carioca *Correio da Manhã* foi fundado em 1901 por Edmundo Bittencourt. Marcou oposição a quase todos os governos. Liberal por princípio, o *Correio* lançaria três editoriais que ficariam famosos na história da imprensa nacional: “Terra de ninguém”, “Basta” e “Fora”. O primeiro foi publicado em janeiro de 1964 contra a carestia, o desabastecimento, as greves e a condução populista e esquerdista de Jango; o segundo, em 31 de março de 1964, exigia respeito à Constituição e a interrupção imediata de algumas medidas em andamento; enquanto o “Fora”, no dia seguinte, pedia a deposição de JG. O *Correio* mostrou-se complacente com o novo governo militar, porém rompeu com o regime logo após a publicação do AI-1, quando passa a exigir reformas que garantam o desenvolvimento econômico do país e o equilíbrio social. Em 7 de dezembro de 1968 a sede do jornal sofre atentado a bomba e, com a promulgação do AI-5, vários jornalistas são detidos e encarcerados. Passa a sofrer censura prévia e dificuldades financeiras. Fecha as portas em 1974, com dívidas trabalhistas e tendo apenas três mil exemplares em sua última edição (LEAL, s.d., s.p.).

Paraíba e de Sergipe que abrange a alfabetização de cerca de 42 mil pessoas – são cinco estâncias nas quais uma verba supostamente vultosa, já que visa alfabetizar quase 50 mil pessoas, circulou.

O Diário de 4 de agosto de 1966 traz D'Ávila Lins (MDB-PB) apresentando notícia de jornais pernambucanos com declaração do auditor da USAID Wolfgang Reutner de que estaria havendo desvios de verbas da agência destinadas à educação em acordo com a SUDENE e os estados do Maranhão e da Paraíba. A divulgação rende repercussões na edição do dia seguinte. Lins, em Requerimento de Informações, solicita ao governador da Paraíba providências (reforçadas em pronunciamento na edição de 9 de agosto), para que se promova investigação para punir os responsáveis pelo que o auditor da USAID chamou de “furto” das verbas destinadas à educação naquele estado.

Essa denúncia foi noticiada por vários dias e gerou reação não apenas entre os parlamentares, mas também da própria USAID. A declaração de um agente participante dos acordos a um meio de comunicação mostra que talvez a paciência dos financiadores também estivesse perto de se esgotar. Sob a alegação de desvio de verbas, o governo norte-americano suspende a ajuda ao Maranhão para a construção de escolas primárias.

Outras denúncias se sucediam. Na edição de 14 de setembro de 1966 do Diário, Aurino Valois (ARENA-PE) afirma que a verba destinada ao MEC nesses acordos e distribuída a estados e municípios é utilizada sem que se cite a origem, fazendo com que políticos se valham da inauguração de grupos escolares ou ginásios como se fosse por esforço próprio ou verba retirada do município ou do estado.

Além das dificuldades apresentadas para que houvesse um mínimo conhecimento e controle sobre os termos do acordo, a teia sobre a qual se organizava a distribuição de verbas da educação era, definitivamente, complexa. O pronunciamento de Cunha Bueno (ARENA-SP) na edição de 29 de setembro de 1966 demonstra as entranhas da burocracia nacional e a consequente dificuldade para traçar a rota do dinheiro disponibilizado pelo acordo. Bueno afirma que a Aliança para o Progresso, por meio do Fundo do Trigo, repassou ao governo brasileiro 15 bilhões de cruzeiros para serem investidos no sistema educacional para a concessão exclusiva de bolsas de estudo aos filhos dos trabalhadores sindicalizados.

Os deputados situacionistas e opositores alternam-se entre os pedidos de esclarecimentos sobre os valores envolvidos nos contratos, porém, com a crescente desconfiança sobre o sigilo mantido pelo Executivo, a oposição passa a se comportar de

maneira mais incisiva. A indignação generalizada sobre o silêncio do governo sobre as constantes contestações gera a formação de um grupo de trabalho para investigar tais questões.

As atas das reuniões ordinárias de 26 de abril e de 10 de maio de 1967 da Comissão de Educação e Cultura publicadas na edição de 30 de maio do Diário anunciam dois grupos de trabalho a serem montados, um deles para examinar e acompanhar o andamento do acordo MEC/USAID. Em nenhuma outra edição foi encontrada qualquer menção sobre esse grupo de trabalho ou sobre suas observações, investigações ou conclusões.

Diante do completo ocultamento dos detalhes do acordo MEC/USAID por parte do governo federal, os deputados passam a valer-se de um expediente comum na Câmara, o Requerimento de Informação. No entanto, as constitucionais obrigações dos órgãos públicos de responder ao legislativo quando inqueridos por meio de Requerimentos de Informação não eram cumpridas, o que provoca uma série de reforços dos pedidos e inconformados pronunciamentos.

Discurso de Mário Covas em 28 de junho de 1967 é publicado nessa edição. Em certo ponto da explanação, Covas lembra que o deputado Márcio Moreira Alves (MDB-GB) havia requerido informações sobre o acordo em 28 de março e até aquela data o Congresso não havia recebido retorno do MEC, apenas justificativas extraoficiais, entre elas a de que a verba vinda da USAID estaria vinculada apenas à impressão e distribuição de material didático.

José Freire (MDB-GO), por meio do Requerimento de Informação nº 1.582/67, publicado na edição de 1º de julho de 1967, faz vários questionamentos ao MEC: sobre a razão do corte de 12% nas verbas para a educação, se o MEC adotou as sugestões do CFE sobre o acordo MEC/USAID e sobre os planos do ministério com base na LDB e quais já estariam em andamento, além das providências para o cumprimento da lei.

Outros deputados reclamam da falta de respostas aos questionamentos relacionados aos acordos MEC/USAID feitos em outros Requerimentos. É o caso de Paulo Brossard (MDB-RS), em 13 de setembro de 1967, sobre pedido realizado em 18 de maio. Lembra Brossard que, de acordo com o artigo 13º, inciso IV, da Lei nº 1.079, constitui crime de responsabilidade dos ministros não prestar informações solicitadas pelo Congresso Nacional no prazo de 30 dias. No Diário de 22 de setembro de 1967, o deputado Osmar de Aquino

(MDB-PB) lembra que até aquela data o ministro da Educação não havia enviado os termos do acordo MEC/USAID solicitado pela Câmara⁷⁴.

5.3. A atuação de Márcio Moreira Alves contra os acordos MEC/USAID

O deputado Márcio Moreira Alves viria a se tornar personagem principal para a promulgação do AI-5. Foi seu discurso em 2 de setembro de 1968, em que conclama a população a boicotar os festejos do Dia da Independência, que desencadeou a fúria do comando militar contra o parlamento. Após várias reuniões do núcleo duro das Forças Armadas com o presidente Costa e Silva, instituiu-se o Ato Institucional mais duro da ditadura.

Tão logo toma posse na nova legislatura, Márcio Moreira Alves (MDB-GB) torna-se o maior crítico do acordo MEC/USAID. Logo na edição de 8 de abril de 1967 do Diário, pede, por meio do Requerimento de Informações nº 161, esclarecimentos sobre as campanhas e comissões criadas por decreto ou portaria do Executivo que funcionavam no MEC na ocasião, além dos funcionários escalados para funções relacionadas a elas e suas remunerações. A dúvida era se haviam sido criados grupos de trabalho para o acordo MEC/USAID sem o respaldo legal burocrático de funcionamento do ministério.

Em 29 de abril de 1967, o Diário traz duro discurso do deputado contra o golpe civil-militar e o presidente Costa e Silva, além de pedir o fim do acordo MEC/USAID, “*a libertação da inteligência e do futuro do Brasil através de um controle permanente, inflexível e nacionalista do acordo entre o MEC e a USAID*” (MOREIRA ALVES⁷⁵, 1967, p. 1817) e ataca os dispositivos legais que criam privilégios para o capital estrangeiro e os contratos firmados entre o governo Castelo Branco e o FMI.

Na edição de 25 de maio de 1967 do Diário, Moreira Alves afirma que na sessão de 24 de maio fora distribuído pelo MEC à Comissão de Educação e Cultura um texto com a síntese do acordo referente à reforma universitária dentro do convênio entre MEC e USAID. Moreira Alves afirma que há ainda outros 15 acordos em vigor desde a assinatura da reformulação do convênio em 9 de maio de 1967 firmada por Tarso Dutra e que o Congresso

⁷⁴ Deixamos de inserir dezenas de Requerimentos de Informações formulados pelos deputados no período. Optamos por relacionar os mais relevantes e detalhados, mas em todo o período, em particular durante 1967, vários parlamentares protocolaram tais pedidos e, muitas, vezes, em sequência, já que não obtinham qualquer retorno dos ministérios sobre detalhes dos acordos MEC/USAID.

⁷⁵ Optamos por gravar o sobrenome de Márcio Moreira Alves dessa forma para diferenciá-lo, já que ele é constantemente citado.

ainda não havia tido acesso a eles. De posse do documento original em inglês e vindo da própria USAID, Moreira Alves elenca 15 projetos do acordo em execução:

- a) planejamento da educação primária (acordo com o MEC);
- b) treinamento de professores e aprimoramento do currículo (em associação com secretarias estaduais do Nordeste);
- c) treinamento de professores e alfabetização de adultos no Nordeste;
- d) planejamento da educação secundária (MEC e secretarias estaduais);
- e) desenvolvimento do treinamento vocacional e industrial, com a criação de três centros até 1968 na Guanabara, São Paulo e Porto Alegre;
- f) aperfeiçoamento e treinamento no ensino industrial (com o SENAI); aprimoramento do treinamento no ensino industrial (SENAI do Nordeste);
- g) treinamento de professores do ensino médio (com faculdades de Filosofia); planejamento e análise de mão de obra (com o Ministério do Planejamento);
- h) publicação de 51 milhões de livros técnicos, científicos e educacionais até 1969 no valor de 75 milhões de cruzeiros (com a Comissão do Livro Técnico-Didático – COMETED);
- i) planejamento e reforma do ensino superior em âmbito nacional;
- j) além de mais quatro projetos relacionados ao ensino superior, em acordos com entidades diversas, sendo algumas particulares. (MOREIRA ALVES, 1967, p. 2612)

Um último item que abrange todos os níveis de ensino é ressaltado por Moreira Alves: “Treinamentos de desenvolvimento de participantes especiais”:

Trata-se de possibilitar treinamento especial a participantes, que serão líderes orientados, fornecendo-se treinamento para administradores de prestígio e para responsáveis pelas políticas públicas – em inglês no texto original, *policy makers* – atuais ou em potencial. (MOREIRA ALVES, 1967, p. 2612)

Depoimento do deputado na edição de 19 de agosto de 1967 do Diário, em que ele elenca os investimentos do acordo MEC/USAID destinados diretamente ao ensino secundário, dão conta de que 20 milhões de cruzeiros novos estavam reservados ao ensino secundário – incluindo verbas específicas para construção e equipamentação de escolas secundárias. Caberia ao ensino primário 24 milhões provenientes dos cofres norte-americanos.

Convenhamos que um país que até poucos anos atrás concentrava seus esforços na erradicação do analfabetismo e na solução dos problemas do ensino superior, destinar valores mais volumosos ao ensino secundário num orçamento anual tem a intenção clara de promover mudanças significativas nesse nível que estariam em andamento. São os sinais que indicam a instalação dos GOTs como parte de um planejamento conjunto binacional para a reforma do ensino médio.

Moreira Alves, na edição de 19 de agosto de 1967, faz aparte a Chagas Rodrigues (MDB-PI) no Grande Expediente quando este apresenta números do acordo MEC/USAID e de como as verbas da agência norte-americana são distribuídas:

[...] só têm verbas substanciais [do Ministério da Educação] aqueles que são recomendados pela USAID. [...] da verba de 175 milhões de cruzeiros, a maior parte destina-se a despesas de custeio. Para investimento são consignados 24 milhões de cruzeiros, para expansão da rede de ensino primário, mediante um acordo com a USAID; 12,5 milhões de cruzeiros para expansão do ensino secundário, também em acordo com a USAID. Há outra verba polpudíssima de 23 milhões de cruzeiros para a Comissão do Livro Técnico e Didático, também mediante acordo com a USAID. [...] Existe a verba para “Construções, equipamentos e manutenção de escolas secundárias e centros de ciência”, mediante convênio externo com a USAID, de sete e meio milhões de cruzeiros. [...], o Governo brasileiro só dá dinheiro para investimentos em Educação mediante aprovação de planos feitos por um governo estrangeiro”.⁷⁶ (MOREIRA ALVES, 1967a, p. 4629)

Depois de várias e insistentes tentativas de obter informações junto ao MEC, Márcio Moreira Alves recorre, na edição de 24 de agosto de 1967, ao Ministério das Relações Exteriores, por meio do Requerimento de Informações nº 1.934/67, para obter esclarecimentos sobre os termos do acordo entre o MEC e a USAID. Além do contrato na área educacional com a agência norte-americana, Moreira Alves pede esclarecimentos sobre outros acordos, como a utilização de energia nuclear, serviços aerofotográficos, manutenção de missões militares dos Estados Unidos em território brasileiro e pesquisas geofísicas.

Moreira Alves reclama no Requerimento de Informações nº 2088/67, publicado no número de 13 de setembro de 1967 do Diário, que as informações sobre os acordos MEC/USAID pedidas no Requerimento nº 160/67, de sua autoria, foram respondidas apenas

⁷⁶ No texto, Moreira Alves utiliza valores que destoam dos números apresentados, pois vale-se, presumivelmente, de valores referentes a cruzeiros, e não cruzeiros novos. Como a reforma monetária havia sido aplicada recentemente, em 13 de fevereiro de 1967, e os valores a que Moreira Alves se referia como sendo bilhões, e não milhões, como refere-se ao montante total logo no início de suas explicações sobre a verba da USAID, optamos por alterar os valores apresentados, julgando ser a eles que o deputado se referia. Em outros pronunciamentos colhidos depois dessa data, há constantes referências à moeda antiga como se fosse comum o uso da terminologia antiga, mesmo se quisesse fazer menção à denominação nova.

parcialmente pelo MEC – chegaram detalhes apenas dos termos sobre o ensino primário –, e pede novos esclarecimentos. Entre os pontos para os quais Moreira Alves pede detalhes estão os objetivos dos acordos, os textos integrais, os locais em que os acordos se desenvolvem, a qualificação dos profissionais brasileiros e estrangeiros envolvidos nos trabalhos e se docentes e discentes das universidades brasileiras estão sendo consultados sobre assuntos da reforma universitária, “*acaso desenvolvidos no âmbito desses acordos*” (MOREIRA ALVES, 1967b, p. 5304). Insinua, por fim, que as informações estão sendo negadas tanto ao Poder Legislativo quanto à opinião pública.

Para Moreira Alves, a ingerência colonialista norte-americana fica clara no documento. Lembra ainda o deputado que o acordo assinado em maio de 1965 pelo então ministro da Educação Suplicy de Lacerda só foi apresentado ao CFE pelo ministro Muniz de Aragão em novembro de 1966, quando já estava em curso. Sem propor mudanças, o CFE referendou as reformas no sistema universitário. Moreira Alves apresenta também entrevista de Aragão ao jornal *Última Hora*⁷⁷ em 9 de dezembro de 1966 em que reconhece que os brasileiros são incapazes de promover a reforma universitária e por isso ela foi entregue à USAID.

Moreira Alves reconhece a necessidade de contar com financiamento estrangeiro para a solução dos problemas brasileiros, inclusive os educacionais, mas não admite a ingerência norte-americana, ressaltando que

[...] não existe planejamento neutro. Porque o planejamento do ensino é ideologicamente dirigido, de um lado e de outro. O ensino não é anjo sem sexo, não é, absolutamente, alguma coisa que se faça do nada. Tem que ser lastreado em ideias, em interesses, [...] será realizado, pura e simplesmente, de acordo com os interesses dos Estados Unidos e com a ideologia que convenha a essa nação implantar neste País. (MOREIRA ALVES, 1967, p. 2614)

Cita ainda o deputado trecho da Encíclica *Populorum Progressio* para ratificar seu discurso contra a colonização do ensino brasileiro. Nele o papa afirma que os povos subdesenvolvidos devem receber e solicitar ajuda voluntária dos países mais ricos sem, no entanto, permitir que eles se intrometam em sua política nem perturbem a estrutura social.

⁷⁷ O *Última Hora* foi fundado no Rio de Janeiro em 1951 pelo jornalista Samuel Wainer. Em 1961 passa a ter abrangência nacional, com a inauguração de outras sucursais. Na década de 1970 foi vendido, até parar de circular em 1991, com falência decretada. Foi um jornal polêmico durante toda a sua existência. Criado para ser um veículo oficioso do getulismo, para atingir as camadas populares, manteve-se leal aos governos de JK e JG em troca de favorecimentos diversos. Com o golpe civil-militar, Weiner foi cassado e precisou exilar-se na Europa. O jornal, que tinha tiragem de 350 mil exemplares e 1,5 mil funcionários, manteve-se neutro durante o regime, sofrendo uma série de pressões e fazendo concessões para se manter ativo (LEAL, s.d., s.p.).

As acusações de Moreira Alves levam o Congresso a aumentar os ataques em busca de esclarecimentos sobre os acordos e pedidos de transparência dos contratos. Os protestos estudantis também conduzem a bandeira contrária a tais convênios e a questão passa a mobilizar outros campos descontentes e desconfiados com os possíveis rumos dos acordos e com a possibilidade de ingerência norte-americana sobre os destinos da educação nacional.

A falta de retorno dos órgãos federais competentes aos constantes questionamentos de Márcio Moreira Alves sobre o acordo entre USAID e MEC fez com que o deputado e jornalista escrevesse um livro sobre o assunto. Promovendo por conta própria uma investigação paralela para descobrir os detalhes aos quais não lhe davam acesso, o jornalista publicou em 1968 o “Beabá dos MEC/USAID”. O esforço de Moreira Alves resultou numa das raras fontes de consulta fidedignas sobre o assunto.

O livro de Moreira Alves constitui-se num levantamento dos documentos assinados entre MEC e USAID colhidos ao longo de aproximadamente dois anos. Devido à intencionalidade do governo em impedir o acesso público e até mesmo a autoridades responsáveis pela fiscalização de ações do Executivo a tais documentos, Moreira Alves lamenta não ter conseguido acesso a “*vários acordos para o planejamento de transformação do ensino primário brasileiro [...] assinados pela USAID com as Secretarias de Educação de diversos Estados*” (MOREIRA ALVES, 1968, p. 101).

No livro, Moreira Alves denuncia que nenhum resultado obtido pelo acordo colocado em prática havia sido publicado após seu término em 30 de julho de 1967 nem antes de sua renovação em 17 de janeiro de 1968. Ou seja, durante todo o período posterior à data de término do acordo, os termos do contrato findo eram ainda mantidos em segredo.

Segundo Moreira Alves (1968), além dos inúmeros convênios firmados entre a USAID e as secretarias estaduais de Educação, foram os seguintes os acordos entre o governo brasileiro e a USAID no campo educacional, de acordo com a data de oficialização:

- a) 31 de março de 1965 – relativo ao ensino médio – Convênio entre o MEC e a USAID/Brasil através da DES e o CONTAP;
- b) 24 de junho de 1966 – Assessoria para Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil;
- c) 30 de junho de 1966 – relativo ao ensino superior – Assessoria para a Modernização da Administração Universitária (reformulado em 9 de maio de 1967 e renomeado como Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior);

d) 30 de dezembro de 1966 – Convênio entre a USAID e MEC, através da SUDENE e da CONTAP; Criação de um Centro de Treinamento Educacional (assinado em 3 de junho de 1966); e Acordo de Planejamento de Educação Primária;

e) 6 de janeiro de 1967 – referente à distribuição de livros didáticos – Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais MEC/SNEL/USAID;

f) 27 de novembro de 1967 – referente à educação e treinamento rural – Evolução Vocacional e Treinamento Rural; e

g) 17 de janeiro de 1968 – Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos. (MOREIRA ALVES, 1968)

Dadas as metas mais arrojadas e ampliadas, a USAID se compromete a investir US\$ 325 mil apenas no primeiro ano e arcar com os custos que lhe cabem até 31 de dezembro de 1971 – prazo de duração do acordo. A expectativa é, com o tempo, diminuir o número de representantes norte-americanos e aumentar o de brasileiros nas comissões.

A ordenação cronológica dos contratos firmados a partir de 1965 apresentados acima mostram o ensino médio como ponto de partida da reestruturação pretendida para a educação brasileira. Menos de três meses depois do primeiro contrato, é oficializado novo convênio para tratar da formação docente do ensino médio. A Assessoria para Expansão Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil visava à formação de 20% a mais de professores nas faculdades de Filosofia das universidades brasileiras, para fomentar a carência numérica e qualitativa do ensino médio. Cinco dias depois, o ensino superior é inserido nessa equação.

Interessante notar que a modificação da denominação desse convênio em especial, quase um ano depois, denota a fragilidade estrutural de um nível de ensino que provavelmente os técnicos norte-americanos esperavam mais organizado. De “Assessoria para a Modernização da Administração Universitária” ele é renomeado como “Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior”, ou seja, diante da impossibilidade de modernização a partir da avaliação diagnóstica, retrocede-se ao planejamento geral.

No final de 1966 entra em cena o Acordo de Planejamento de Educação Primária. Sem a visão total da estrutura organizacional do ensino brasileiro, não era possível traçar objetivos para um ciclo específico. O constante retorno a etapas anteriores do ensino nos acordos mostra a precariedade do sistema de ensino para se implantar uma ideia de continuidade.

Vêm à tona, então, a ideia do ensino vocacional e da atenção às zonas agrícolas com o acordo denominado Evolução Vocacional e Treinamento Rural. De acordo com os termos do contrato, seriam criadas três escolas-piloto designadas pelo MEC nas quais seriam investidos esforços para criar estruturas e métodos que possibilitassem a formação de egressos do ensino médio em condições plenas de serem absorvidos pelo mercado de trabalho do campo, capacitados com modernas técnicas metodológicas e instrumentação. Esse acordo faz referência a um anterior de 5 de maio de 1966. Até que, finalmente, é oficializado o Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos, que viria a cuidar definitivamente da nova formatação do primeiro ciclo do ensino médio.

O Acordo de Planejamento de Educação Primária, tratado legalmente como termo aditivo ao acordo original entre MEC/USAID, considera a descentralização promovida pela LDB de 1961 como um dos empecilhos a atender às diferenças substanciais dos estados brasileiros no campo educacional. Sugerindo um estudo aprofundado do sistema de ensino primário, o documento entende que a partir da descoberta dos problemas básicos é possível contextualizá-los às particularidades de cada estado da União. Esse termo aditivo, em especial, tinha quatro objetivos básicos:

O primeiro é o de contribuir em base nacional e estadual para a qualidade e eficácia da educação primária, elaborar e executar um plano específico para aumentar e aperfeiçoar o fluxo dos alunos pelo sistema escolar primário. O segundo é o de *elaborar planos e ações específicas para o melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior*. O terceiro é melhorar os serviços regionais e nacionais, desde os Conselhos Estaduais e Secretarias Estaduais de Educação, no desenvolvimento e execução de programas eficazes de educação primária. O quarto o de treinar uma equipe de pelo menos seis técnicos brasileiros em planejamento, para a educação primária em nível nacional, capaz de dar assistência a regiões e Estados, em bases contínuas, e que se encarregarão do preparo de pessoal-chave em técnicas de planejamento, execução, avaliação e administração de educação primária, em nível estadual. (ACORDO DE PLANEJAMENTO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, 1966 apud MOREIRA ALVES, 1968, p. 80, itálico nosso)

O termo aditivo, assim, complementava algumas considerações já anteriormente alinhavadas nos convênios assinados em junho de 1964 e dezembro de 1965.

As etapas intermediárias apresentam, mais uma vez – a exemplo do que havia ocorrido no PABAEE – a utilização do livro didático como instrumento de uniformização do ensino. É por meio da política do livro didático que se estabelece de forma contundente o tecnicismo na educação brasileira oriundo dos convênios MEC/USAID. O convênio

denominado Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais MEC/SNEL/USAID é assinado pelo ministro da Educação e Cultura Raymundo Moniz de Aragão,

[...] com o propósito de atender às necessidades educacionais da crescente população escolar do Brasil, aumentando-se substancialmente a distribuição gratuita de livros didáticos às escolas de níveis primário e médio, e tornando-se disponíveis aos estudantes de nível superior livros didáticos, em número cada vez maior e a baixo custo. (PUBLICAÇÕES TÉCNICAS, CIENTÍFICAS E EDUCACIONAIS in MOREIRA ALVES, 1968, p. 94)

A ideia era distribuir os livros entre os alunos dos três níveis de ensino, disponibilizá-los nas bibliotecas existentes e nas que seriam criadas, além de proporcionar preços reduzidos para a venda de exemplares. Fica claro já na introdução do contrato que a verba destinada ao projeto será alcançada por meio de empréstimo. A Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) coordenaria a edição e distribuição de cerca de 51 milhões de livros nos três anos seguintes, nos seguintes termos:

De conformidade com o que foi acordado, através da supracitada carta, a importância de Cr\$ 15 bilhões do Fundo Especial de Contrapartida, oriundo do empréstimo 512-L-055, do Programa de 1966, deverá ser posta à disposição do Ministério da Educação e Cultura, para financiar este programa nos primeiros nove meses, aproximadamente. (PUBLICAÇÕES TÉCNICAS, CIENTÍFICAS E EDUCACIONAIS in MOREIRA ALVES, 1968, p. 95)

O Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos traz em sua introdução, de acordo com Moreira Alves (1968), um breve relato das atividades desenvolvidas durante a vigência do primeiro contrato. Com poucas indicações quantitativas, optam por termos vagos como “considerável progresso”, “adquiriram considerável experiência”, “oportunidade de obter informações” e “têm participado ativamente”. Nessa mesma parte do documento chama a atenção o item 6, que menciona a expectativa de que os técnicos bolsistas que permaneceram nos Estados Unidos retornem ao Brasil “*em funções federais ou estaduais de planejamento do ensino médio*” (PLANEJAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO E SERVIÇOS CONSULTIVOS, 1968 apud MOREIRA ALVES, 1968, p. 66).

As considerações iniciais constantes no documento parecem indicar um diagnóstico de difícil solução na educação elementar, ao qual o acordo prefere deixar de lado, para investir no ensino secundário como parte do ensino médio, e não como continuidade do ensino primário. Entre as consequências das precariedades do ensino elementar, o texto cita a projeção de matrículas no nível secundário, o treinamento deficiente dos agentes escolares e

até mesmo as possibilidades de investimento no nível médio. Ao que tudo indica, essa previsão seria revista e reconsiderada, dadas as características de relação entre primário, primeiro e segundo ciclos do ensino médio, tanto quando da instalação dos GOTs quanto da promulgação da Lei nº 5.692/71.

O documento indica ainda que partiu do governo brasileiro o pedido “*de ajuda financeira para um mais rápido desenvolvimento do ensino médio*” (PLANEJAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO E SERVIÇOS CONSULTIVOS, 1968 apud MOREIRA ALVES, 1968, p. 67), consequência da avaliação dos membros da EPEM e dos representantes estaduais de falta de coordenação entre os planejamentos do ensino médio e elementar, em razão dos problemas crônicos deste.

Assim como aconteceu com o PABAEE, a renovação do acordo inclui entre suas novas finalidades promover um levantamento socioeconômico que trace um perfil da rede estadual que recebe os investimentos. No entanto, a extensão a novas unidades está condicionada ao interesse de cada estado e do oferecimento de condições aos membros da EPEM.

Deixamos para abordar o início do livro de Moreira Alves (1968) depois de apresentar os acordos assinados em sua vigência, pois o autor não poupa críticas à entrega dos desígnios da estruturação da educação nacional aos interesses norte-americanos nos termos em que eles foram firmados. Reconhece Moreira Alves (1968):

Até mesmo a maioria dos militares que apoiou o Governo do Marechal [...] Castelo Branco já reconheceu que a frase do ex-chanceler Juracy Magalhães — “o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil” — representa uma entrega da soberania nacional e um acumpliciamento ao esquema de dominação americana em nosso País.

Os ministros que assinaram os acordos entre o Governo brasileiro e a Embaixada Norte-Americana no setor da educação tiveram a consciência exata de que estavam sancionando documentos contrários ao interesse nacional. (MOREIRA ALVES, 1968, p. 23)

Denuncia ainda Moreira Alves (1968) o atraso do envio das documentações ao Congresso Nacional, a sonegação das informações à opinião pública, a não publicação dos planos para os três níveis de ensino e a inexistência de um relatório sobre os resultados obtidos pelos trabalhos conjuntos. Chama também a atenção de Moreira Alves (1968), na reforma do ensino superior, o desenho da proposta de transformação das universidades federais em fundações. Essa decisão acarretaria, em sua opinião, a dependência do capital estrangeiro e o estreitamento do endividamento com a iniciativa privada de grande porte no

setor industrial, de predominância norte-americana, em solo brasileiro – que “*domina perto de 70% dos grandes complexos industriais existentes no País*” (MOREIRA ALVES, 1968, p. 25) –, já que o financiamento dessas unidades poderia vir apenas desse setor.

Ao priorizar a formação de gerentes e técnicos com capacitação para aplicar o conhecimento estrangeiro e gerar receita para os duplos investidores, o Brasil estaria, na opinião de Moreira Alves (1968), abrindo mão de conduzir o crescimento e o desenvolvimento, submetendo-os às decisões políticas e econômicas tomadas fora do país. Moreira Alves (1968) contemporiza a crítica e defende a necessidade de um país periférico como o Brasil firmar acordos internacionais, porém

[...] o que não se pode fazer é limitar esta colaboração a um único modelo, de um único país, com uma estrutura econômica e social determinada, sobretudo se este país é uma grande potência imperialista. Muito menos pode ser aceita a entrega de todo o planejamento do futuro — que é o futuro o que a educação planeja a um país assim. (MOREIRA ALVES, 1968, p. 26)

Ao final do livro, Moreira Alves, apesar de tecer conclusões baseadas no movimento estudantil universitário que ganha as ruas à época, menciona a tecnização do ensino:

A tecnização é diferente da formação dos técnicos de que o País precisa. É evidente que para nos tornarmos independentes temos de criar gerações capazes de absorver e transformar a tecnologia e a ciência modernas, portanto, gerações de técnicos. Essas gerações só serão capazes de transformar — e o essencial é a transformação — se forem também capazes de pensar e de aplicar esse pensamento à realidade brasileira. Já os técnicos sonhados pelas classes dominantes — e o imperialismo é cada vez mais internacional e uniforme em suas táticas, porque, realmente, é o imperialismo do dinheiro — são meros executores de tarefas. Querem homens que veem na máquina uma máquina, no operário um operário, na empresa um fim, no consumo uma realização última e feliz. No Brasil, esse plano é também o da manutenção de uma dominação que se expressa pela imensa participação estrangeira em nosso setor industrial. É, portanto, um plano de entrega da soberania. (MOREIRA ALVES, 1968, p. 107)

As denúncias do deputado Márcio Moreira Alves sobre os bastidores do acordo MEC/USAID, a pouco menos de dois meses da decretação do AI-5, deflagram uma onda de protestos contra o tratado. A opinião pública junta-se à comunidade universitária contra as diretrizes do projeto.

5.4. As Conferências interamericanas sob a influência dos acordos binacionais

Assim como aconteceu nos períodos anteriores, as diretrizes dos convênios são ditadas nas reuniões e conferências continentais. É nesses eventos que os financiadores norte-americanos trazem elementos norteadores da administração externa sobre os novos caminhos

do ensino na América Latina. As decisões e orientações ali delineadas são levadas às medidas a serem tomadas nos países conveniados.

As Conferências Nacionais de Educação foram institucionalizadas⁷⁸ a partir de 1965. Ainda vinculadas aos eventos latino-americanos anteriores a elas, referendavam muitas das decisões e encaminhamentos sugeridos naquelas.

Enquanto as duas primeiras conferências nacionais – Brasília (DF) em 1965 e Porto Alegre (RS) em 1966 – buscavam alinhar as diretrizes educacionais brasileiras e estaduais às determinações da Aliança para o Progresso, a terceira tratou de temas diretamente relacionados à extensão do primário e sua articulação com o ginásio.

Para Arapiraca (1982), a III Conferência Nacional de Educação, realizada em Salvador (BA), em abril de 1967, com o tema “Expansão da escolaridade”, contribuiu decisivamente para a implantação do novo modelo ginásial e da reforma do ensino médio estabelecida com a Lei nº 5.692/71. Esse evento se propunha, segundo o *Correio da Manhã*, a debater o trabalho apresentado pelo INEP. Entre seus desdobramentos constavam a criação das classes de 5ª e 6ª séries, a articulação do primário com o ginásio e a adequação do currículo dessas séries. A reformulação do ciclo ginásial recebe, então, sua principal base, “o ginásio multicurricular e polivalente como solução mais adequada para a reorganização da escola média de 1º ciclo” (MEC/INEP⁷⁹, 1967 apud Arapiraca, 1982, p. 148-149).

No discurso de abertura do evento, publicado pelo *Correio da Manhã*, o ministro Tarso Dutra lembra que a Conferência sucede a Reunião Interamericana dos Presidentes Nacionais, em que a educação foi considerada área de alta prioridade no processo de desenvolvimento dos países latino-americanos. Além disso, Dutra ressalta que a reestruturação do ensino nacional faz parte da reforma administrativa geral promovida pelo governo federal. As justificativas apresentadas para as propostas destacam o ensino vocacional:

A lei insiste na articulação entre os graus de ensino. Primário e ginásio se completam e continuam. O acento vocacional e sua projeção na capacidade criativa do aluno das 5ª e 6ª séries, não podendo ser omitido no primeiro ciclo dos cursos médios. Assim, a educação comum será o itinerário do aluno entre 7 e 14 anos, a começar pela escola primária gratuita. (DUTRA, 1967, p. 7)

⁷⁸ Tanto que a numeração das Conferências Nacionais é zerada, sendo o evento de 1965 considerado como a I Conferência Nacional de Educação, como se todas as anteriores realizadas ao longo das últimas décadas fossem desconsideradas.

⁷⁹ MEC/INEP. *III Conferência Nacional de Salvador*, 1967.

Junto a essas propostas, como meio de implantar o ensino continuado, propunha-se então a extinção do exame de admissão.

A edição de 18 de maio de 1967 do Diário traz a Declaração dos Presidentes da América⁸⁰, assinada na Reunião de Chefes de Estado Americanos realizada em Punta del Este de 12 a 14 de abril e enviada ao Congresso pelo presidente Costa e Silva sob a ressalva de que alguns pontos ainda dependiam de aprovação em futuras negociações internacionais.

O capítulo V une ações referentes ao desenvolvimento educacional, científico e tecnológico e intensificação dos programas de saúde. Em relação à educação, esta é considerada “*um setor de alta prioridade na política de desenvolvimento integral dos países latino-americanos*” (DECLARAÇÃO DOS PRESIDENTES DA AMÉRICA, 1967 apud DIÁRIO DO CONGRESSO, 1967, p. 2347). Apesar de a cúpula da reunião reconhecer o desenvolvimento dos serviços educacionais da última década no continente, admite a necessidade do ajustamento dos sistemas educacionais nacionais às exigências do desenvolvimento social e econômico da atualidade. Para isso, sugere o incremento das políticas de acordos e convênios conforme as regras da Carta da OEA:

Em consequência, acordam melhorar os sistemas de administração e de planejamento da educação; elevar a qualidade do ensino a fim de estimular o espírito criador do educando; acelerar o processo de expansão quantitativa dos sistemas educacionais em todos os níveis [...]. (DECLARAÇÃO DOS PRESIDENTES DA AMÉRICA, 1967 apud DIÁRIO DO CONGRESSO, 1967, p. 2347)

Em seguida, a carta recomenda alguns esforços nacionais, entre eles a reestruturação dos sistemas de ensino em caso de necessidade e guardadas as condições de cada país, com as metas de: expandir e aprimorar o ensino pré-primário e prolongamento da educação geral⁸¹; ampliar o número de estabelecimentos de ensino médio concomitantemente à melhora dos programas de ensino; aumentar as oportunidades a quem conclui a educação geral com o oferecimento de cursos de aprendizagem de ofícios ou profissões com períodos mais breves de formação; suprimir gradativamente as diferenças entre educação geral e técnica; incluir profissões nos cursos universitários consonantes com a demanda relacionada ao desenvolvimento econômico; aperfeiçoar a formação docente e de administradores escolares; ampliar os programas de construção de prédios escolares; oferecer a mesma qualidade de

⁸⁰ DECLARAÇÃO DOS PRESIDENTES DA AMÉRICA; REUNIÃO DE CHEFES DE ESTADO AMERICANOS, 1967, Punta del Este, 12-14 abr. 1967.

⁸¹ O texto refere-se à “educação geral” de modo ambíguo, por vezes como sendo o processo contínuo educacional de vários anos, em algumas partes dá a entender que se refere ao ensino secundário e outras como um período que pode anteceder a aprendizagem de ofícios ou profissões de breve formação.

ensino dos centros urbanos às populações rurais; estimular a participação das comunidades no processo educacional; estimular a iniciativa privada a contribuir com a educação nacional; e, entre outros,

reestruturar, quando for necessário, o ensino técnico, levando-se em conta a estrutura da força de trabalho e as necessidades previsíveis de recursos humanos para os planos de desenvolvimento de cada país; [...] incrementar consideravelmente os programas nacionais de bolsas de estudo, de empréstimo e de assistência aos estudantes. (DECLARAÇÃO DOS PRESIDENTES DA AMÉRICA, 1967 apud DIÁRIO DO CONGRESSO, 1967, p. 2347)

No item relacionado ao comprometimento do bloco e dos organismos da OEA na soma de esforços para alcançar tais metas está a prestação de assistência técnica por parte da OEA ao desenvolvimento da pesquisa, modernização educacional, aperfeiçoamento de pessoal técnico e especializado.

A Mensagem nº 488/67 constante no número de 16 de junho de 1967 do Diário apresenta à apreciação do Congresso Nacional o Protocolo de Reforma da Carta da OEA⁸² – o Protocolo Buenos Aires, de 27 de fevereiro de 1967. No artigo 47, que trata da educação, consta que os Estados Membros devem oferecer ensino primário universal e gratuito não apenas às crianças em idade escolar, mas também àquelas que dele necessitarem; o ensino médio deve ser estendido à “*maior parte da população [atendendo gradativamente] às necessidades de desenvolvimento de cada país*” (PROTOCOLO DE REFORMA DA CARTA DA OEA, 1967, p. 3393); enquanto o ensino superior deve ser acessível a todos, desde que cumpridas as normas para manter o nível de excelência da escola.

O Protocolo de Buenos Aires, acordado entre os países latino-americanos, foi decorrência também da segunda Conferência Interamericana Extraordinária, realizada no Rio de Janeiro em 1965. O Protocolo incluía alguns compromissos dos signatários denominados metas básicas, com o objetivo de acelerar o desenvolvimento econômico e social do continente. Entre eles: distribuição equitativa da renda nacional; aumento substancial e autossustentado do produto nacional per capita; modernização da vida rural de modo a aumentar a produtividade agrícola; industrialização diversificada e acelerada; rápida erradicação do analfabetismo e ampliação universal da educação, entre outros.

Em seu artigo nº 101, o documento versa sobre as ações que cabem ao Conselho Interamericano de Educação, Ciência e Cultura. Entre elas, a promoção e coordenação das

⁸² PROTOCOLO DE REFORMA DA CARTA DA OEA (PROTOCOLO DE BUENOS AIRES), 1967, Buenos Aires, 27 fev. 1967.

atividades de educação; apoio às iniciativas dos estados membros com as comunidades; estímulo e apoio àquelas relacionadas aos planos nacionais de desenvolvimento; patrocínio à assistência técnica; coordenação das atividades com outros Conselhos, em especial o Conselho Interamericano Econômico e Social, na articulação com o desenvolvimento nacional e a integração dos países latino-americanos.

Diferentemente das conferências e reuniões anteriores, as realizadas nesse período parecem trazer a constatação dos norte-americanos de que os planos isolados para determinadas áreas, em especial a educação, esbarravam numa realidade social impeditiva. A precariedade do sistema educacional dos países latino-americanos estava relacionada também a uma vulnerabilidade social que envolvia fatores diversos. Não bastaria patrocinar a melhora do ensino se não fossem atendidas carências relacionadas à saúde, à desigualdade social, à alimentação e ao mínimo de atendimento às condições básicas de moradia e acesso a condições sanitárias individuais e coletivas.

O diagnóstico levava ao tratamento de outras feridas no tecido social, com as quais seria impossível prosseguir no financiamento isolado da educação. O subdesenvolvimento econômico não seria extinto se não se estendesse ao aluno assistências diversas que permitissem sua permanência nos bancos escolares e em condições de adquirir os conhecimentos.

Os GEPEs não demoraram a aplicar ações de acordo com as sugestões da Reunião de Punta del Este. Bizzocchi (2015) mostra algumas dessas ações, caracterizadas como própria da escola compensatória. Foram elas o Mutirão da Saúde ou Levantamento de Saúde, prática que teve início no Grupo Escolar e foi difundida às unidades dos GEPEs tão logo estes foram instalados e tiveram condições para realizá-lo. Profissionais de várias áreas da saúde eram convidados a realizar exames nos alunos e promover diagnósticos que poderiam ser trabalhados pelos professores ou comunicados aos pais, além de sugerir o encaminhamento dos casos mais graves a especialistas. O Relatório de 1969 do GEPE IV afirma que os 257 alunos passaram por exames odontológicos, médicos, laboratoriais (fezes e urina) e oftalmológicos.

A função compensatória indicativa nesse evento é tão significativa que mereceu um Caderno de publicação exclusivo em 1971, sob o título Levantamento de Saúde em escolares, no qual a metodologia para organização, coleta dos exames, profissionais a ser mobilizados, fichas, mobilização dos agentes de saúde, professores e comunidade são rigorosamente

especificados (na mais autêntica linguagem tecnicista) para possível aplicação em escolas da rede.

Além dos mutirões, programas de assistência aos alunos e extensivos à comunidade são constantes nos relatórios pesquisados por Bizzocchi (2015). Diante da percepção de desnutrição ou má alimentação que afetava o rendimento escolar, o Experimental da Lapa oferecia almoço aos alunos mais pobres estendendo aos irmãos destes a mesma oferta; para que a aprendizagem pudesse transcorrer de forma mais eficiente, disponibilizava-se assistência médica especializada – oftalmologistas, clínicos gerais, fonoaudiólogos etc. –; se um aluno apresentasse problemas de relacionamento ou comportamento, havia psicólogos prontos a atendê-lo, encaminhar os casos mais graves e orientar familiares a lidar com eles.

Afora isso, o olhar mais focado dos norte-americanos na produção rural mostra o potencial agrícola e pecuário dos países que ainda não têm estrutura sustentável para bancar no médio prazo o progresso por meio da produção industrial. O passado arraigado no meio rural que, apesar da diáspora para os centros urbanos, ainda mantém quase metade da população – ao menos no Brasil – no campo, requer uma atenção maior dos financiadores internacionais.

5.5. A crise universitária

As perspectivas dos acordos entre MEC/USAID que visavam à reforma universitária e viam no ensino superior a solução para o problema do suprimento de setores trabalhistas para o desenvolvimento econômico e científico do país encontram vários obstáculos de todas as ordens. O país carecia de profissionais desse nível para cargos superiores da produção industrial ou agrícola e em atividades ligadas diretamente ao crescimento. No entanto, as avaliações iniciais dos técnicos do acordo MEC/USAID não encontravam soluções rápidas, muito menos fáceis. Questões estruturais e físicas impossibilitavam um plano mais ousado e nas dimensões necessárias para tirar o país do subdesenvolvimento, conforme as superestimadas expectativas de alguns.

A investida no aprimoramento do ensino superior, com a inclusão de cursos mais curtos voltados à formação de técnicos e a inclusão de mais alunos nesse nível de ensino esbarravam no ínfimo número de postulantes ao ensino universitário, restrito quase que exclusivamente a uma classe média-alta e alta que conseguia galgar todos os degraus da trajetória escolar até chegar ali sem precisar voltar seus esforços à sobrevivência por meio do

trabalho. Não bastasse tal realidade, o acesso dessa parcela privilegiada da sociedade aumentara a ponto de as poucas universidades não terem condições físicas para oferecer vagas àqueles que alcançavam o direito à matrícula por meio do vestibular. Assim, as faculdades simplesmente limitavam o número de calouros com base no alunado possível de abrigar, apesar do direito adquirido.

É necessário compreender a conturbada relação do governo com o ensino superior e as cobranças constantes da opinião pública e, em particular, do campo político. Com um nível de ensino sob responsabilidade quase exclusiva do poder público, sem recursos suficientes e canalizados para dar conta das dificuldades estruturais, pedagógicas e burocráticas, o governo federal vê-se sob uma saraijada de críticas e uma insolúvel paralisia.

Havia anos o governo vinha procurando concentrar esforços no aprimoramento do ensino universitário, mas a demanda de novos estudantes, a falta de pragmatismo nas planificações e a pressão pela formação de profissionais de nível superior imprescindíveis ao crescimento econômico não eram devidamente equilibradas com a construção de novas unidades (ou mesmo salas) pelo território nacional nem pelo suprimento do corpo docente. Tanto que sugestões parlamentares incluíam, assim como já acontecia nos ensinos primário e médio, a instalação de turnos de estudo, aproveitando o espaço e o tempo ociosos nas faculdades.

Na Câmara, valendo-se de reportagens jornalísticas, estudos, documentos e informações diversas, os deputados apresentam dados escolares, socioeconômicos, populacionais e de desenvolvimento das áreas agrícolas ou dos pátios industriais, alternando-se em ataque ou defesa do governo, dependendo de seus posicionamentos partidários. Posicionam-se em relação a, basicamente, cinco aspectos do conturbado ambiente instalado: as possibilidades de financiamento do oneroso ensino superior; os excedentes do vestibular; as manifestações estudantis e a repressão a elas; a reivindicação de construção de universidades federais em seus redutos eleitorais; e a defesa de cursos considerados essenciais ao crescimento econômico do país.

No Diário de 3 de maio de 1967, Ítalo Fittipaldi (ARENA-SP), utiliza um trecho do Anuário do IBGE em que aponta a necessidade de formar mais profissionais de nível superior para o desenvolvimento do país e compara o acesso a esse nível de ensino a outros países da América Latina, apontando um contingente de 150 mil universitários nas escolas brasileiras, atrás de Uruguai (400 mil) e Argentina (720 mil). Garcia Neto apresenta no Diário de 27 de maio de 1967 dados do Anuário Estatístico da ONU para mostrar que no Brasil há 15

universitários para cada 10 mil habitantes – enquanto nos EUA o índice é de 217, na Argentina é de 100 e na Bolívia é de 21, entre outros.

No Diário de 20 de junho de 1967, Oziris Pontes (MDB-CE) apresenta artigo intitulado *A falência da Universidade*, escrito pelo jornalista Lustosa da Costa no jornal *Tribuna da Imprensa*⁸³. Nele critica-se o papel das universidades na formação de técnicos e o descompasso existente entre estas instituições e o desenvolvimento econômico do país. A qualidade dos egressos não condiz com o volume financeiro e humano mobilizado pelo governo federal ao ensino superior. Além disso retoma a questão dos excedentes, aos quais chama de “*mendigos do ensino*” (COSTA, 1967 apud PONTES, 1967, p. 3523).

José Maria Ribeiro (MDB-RJ), na edição de 12 de setembro de 1967 do Diário, critica as universidades na função de formar técnicos preparados para a realidade e contexto atuais. Apresenta um texto de Mário Werneck de Alencar Lima, vice-reitor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), que prega a universidade como fomentadora das necessidades da comunidade e das contingências do mercado e responsável por oferecer às indústrias recursos humanos capacitados, como parte de um plano de desenvolvimento mais amplo.

A utilização ineficaz do dinheiro público e a falta de fiscalização promovem uma cobrança constante e tensa do campo político contra o campo tecnoburocrático do governo federal. Atrelado à questão organizacional do ensino superior, outros parlamentares inserem-se no debate abordando pontos referentes ao financiamento ou formas de lidar com o alto custo de possíveis reformas e reestruturações. Sugestões diversas vão desde financiamento direto do governo federal às entidades privadas até a abertura de crédito aos estudantes. O debate em torno da possibilidade de cobrança pelo ensino superior público é mantido pelos parlamentares. De modo geral, alguns defendem a cobrança daqueles que dispõem de recursos, enquanto outros propõe financiamentos aos mais pobres.

⁸³ A *Tribuna da Imprensa* teve como seu fundador e diretor até 1962, o jornalista e político Carlos Lacerda. Criada em 1947 “para servir à cristianização da sociedade”, como se intitulava, era uma espécie de porta-voz dos princípios udenistas, partido de Lacerda, e crítico de Getúlio Vargas. Após sérios problemas financeiros, o jornal foi vendido, sem que Lacerda deixasse de influenciar em sua linha editorial. A *Tribuna* apoiou o golpe civil-militar, mas recuou após a formação da Frente Ampla, coordenação política da qual Lacerda fazia parte e que buscava retomar o poder federal por meios democráticos. Teve o afastamento de seu diretor Hélio Fernandes decretado em razão da publicação de textos ofensivos ao ex-presidente Castelo Branco, mas manteve-se em oposição a todos os presidentes militares vindouros. Em 1981, sua sede seria vítima de um atentado terrorista creditado a militares descontentes com a abertura política em andamento. Em dezembro de 2008 publicou sua última edição impressa e, afundado em dívidas trabalhistas, manteve apenas uma versão digital do jornal (LEAL, s.d, s.p.).

Getúlio Moura (MDB-RJ), além de criticar o problema dos excedentes e a repressão policial aos protestos estudantis, ataca, no número de 15 de março de 1966 do Diário, a desigualdade de oportunidades ao levantar a questão de, apesar de a legislação garantir o ensino gratuito em estabelecimentos de ensino médio e superior mantidos pela União e a Constituição Federal garantir que todos são iguais perante a lei, as universidades públicas acabam por atender apenas os filhos dos ricos, já que os pobres não têm condições de custear seus estudos. Acusa ainda alguns reitores de cobrar taxas dos alunos e critica um dispositivo sugerido para a comprovação da falta de recursos para arcar com as despesas da universidade, para o qual o estudante pobre teria que comparecer à delegacia e comprovar sua “*miserabilidade jurídica*” (MOURA, 1966, p. 982).

No Diário de 18 de junho de 1966, após longo discurso, Carlos Werneck (ARENA-RJ) lembra que a Câmara receberá o projeto que trata da regulamentação do artigo 168, que garante gratuidade de ensino em todos os níveis aos não capacitados para bancar os próprios estudos e defende que seja permitida às universidades públicas a cobrança de mensalidades daqueles que dispuserem de receita para tal, considerando a medida tão eficiente quanto o salário-educação. Na edição de 24 de setembro de 1966 do Diário, Raymundo Padilha (ARENA-RJ), ao comentar a taxação de universitários com recursos, defende: “[...] *sendo um País pobre, o mais justo e curial é que para o curso médio, seja o ginásio, seja o colegial, é que se difunda a gratuidade. Era quanto a este curso que se devia trabalhar pela gratuidade*” (PADILHA, 1966a, p. 6210).

Carlos Alberto Del Castilho (ARENA-PE), no Diário de 15 de junho de 1967, critica o governo, que destina somas altas ao ensino superior nacional, mas “*deixa privados os homens mais simples de colocarem seus filhos no colégio*” (DEL CASTILHO, 1967, p. 3363).

A crise do ensino superior teve como consequência – apesar de alguns parlamentares situacionais entendê-las como causa – manifestações diversas da classe estudantil. Inicialmente restritas aos alunos universitários, juntaram-se posteriormente às práticas de contestação dos estudantes (passeatas, acampamentos, redação de manifestos etc.) estudantes secundaristas, docentes e outros setores da sociedade civil. A repressão policial foi imediata e violenta, com prisões, denúncias de espancamento e manutenção em cárcere por tempo ilegal.

A repressão das forças policiais estaduais aos protestos dos estudantes fez com que as críticas ao endurecimento do governo militar recrudescessem e veementes discursos tomassem boa parte do tempo dos deputados. Nesse período, a classe estudantil também não se mostrou homogênea e teve cisões ideológicas de segmentos resistentes à solução do

problema dos excedentes. Setores estudantis entendiam que a solução, qualquer que fosse, não poderia retirar direitos adquiridos, enquanto outros mais conservadores criticavam algumas bandeiras tendentes à esquerda.

É apresentado na edição de 4 de maio de 1966 do Diário por Manoel Taveira (ARENA-MG) o Projeto nº 260/66, que concede anistia aos estudantes presos entre 31 de março de 1964 e 15 de abril de 1966.

Na edição do Diário de 28 de julho de 1966, Ewaldo Pinto (MDB-SP) apresenta carta da UNE em que é anunciada a realização do XXVIII Congresso Nacional dos Estudantes em Belo Horizonte, apesar das perseguições e repressão das tropas policiais e das Forças Armadas. Pinto relata que a capital mineira está tomada por forças militares. Deputados debatem a legalidade da UNE, alguns defendendo que sua suspensão já houvera terminado e, portanto, a entidade não poderia ser considerada subversiva, tendo assim o direito de realizar e coordenar o Congresso estudantil. Em contrapartida, deputados ligados à ARENA ratificam sua ilegalidade.

No Diário de 2 de agosto de 1966, Breno da Silveira (MDB-GB) apresenta os 16 itens do programa de luta apresentado pela UNE durante o Congresso em Belo Horizonte. Dentre pontos do programa da UNE que versam sobre política externa, política econômica interna, organização e liberdade partidária, três estão diretamente ligados à educação. Um deles pede a revogação da Lei nº 4.464/64, conhecida como Lei Suplicy e que restringia os direitos civis e colocava os órgãos de representação estudantil na ilegalidade, enquanto os dois primeiros da lista exigem a reforma universitária, a revogação do acordo MEC/USAID, a não transformação das universidades públicas em fundações, a escola pública gratuita estendida a todos e a luta “*pelo ensino secundário voltado para a formação profissional*” (XXVIII CONGRESSO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 1966 apud SILVEIRA, 1966, p. 4533, *itálico nosso*).

As vozes convergiam como um clamor para o ensino secundário terminal, ainda que o protagonismo das discussões coubesse ao ensino superior. A verdade é que elas ecoavam em todos os setores da sociedade civil e pública, sem que se tivesse mais certeza de onde elas eram predominantemente emitidas, se do Congresso, das manifestações estudantis, dos jornais, do campo intelectual, das reuniões entre gestores do acordo MEC/USAID, dos encontros latino-americanos ou dos corredores da tecnoburocracia.

Na edição de 2 de setembro de 1966 do Diário, Carlos Werneck (ARENA-RJ) questiona as manifestações estudantis que contaram inclusive com a participação de alunos secundaristas do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro. Segundo o deputado, são mais de 15 mil manifestantes em todo o país que criam “*clima de intranquilidade que faz lembrar os idos de 1964*” (WERNECK, 1966a, p. 5870). Geraldo Freire (ARENA-MG), nesta mesma edição, ataca os estudantes que se manifestam, alegando que não há razões para protestos contra o governo militar, que oferece as melhores condições ao desenvolvimento do estudo “*desde a educação primária até a superior*” (FREIRE, 1966, p. 5931), como jamais houve por outros governos. Outros deputados o apartam, criticando o golpe civil-militar, que traz censura e repressão não apenas aos estudantes, mas à classe operária e até mesmo à Igreja que se manifesta a favor dos mais pobres e contra a fome e a miséria. O clima político se acirra entre situação e oposição.

Derville Alegretti (MDB-SP) critica nessa edição a violência usada pela polícia de São Paulo para dissolver uma manifestação de estudantes na capital e culpa o presidente Castelo Branco pela instalação da violência na repressão dos protestos estudantis que englobam também alunos do ensino médio. Ewaldo Pinto (MDB-SP) também se pronuncia em repúdio ao episódio e aponta 187 detenções de estudantes desde o dia 7 de setembro de 1966.

Discurso de Mário Covas (MDB-SP) de 25 de abril de 1967 é publicado apenas na edição de 6 de maio de 1967 do Diário. Nele, o deputado contesta, com base em reportagens dos principais jornais do país, versão do reitor da UnB (Universidade de Brasília) de que o embaixador dos EUA presente a evento em que os estudantes se manifestaram contra a questão dos excedentes tivesse sido atacado por estes com o arremesso de livros em sua direção. Segundo o jornal *O Estado de S. Paulo*, o governo norte-americano fez, na ocasião, a doação de 3,5 mil livros à biblioteca da UnB. Deputados da ARENA e do MDB que se alternaram no debate parecem concordar que a repressão policial foi desproporcional. Enquanto governistas defendem que as manifestações partiram de uma minoria, oposicionistas pensam que o descontentamento é mais amplo.

Gastone Righi (MDB-SP) comunica nessa mesma edição a ida de estudantes ao Congresso para pedir a interferência dos legisladores em defesa de seus direitos e da investigação contra as agressões sofridas em manifestações estudantis em Brasília. Righi cita inclusive que o comando da repressão foi do diretor administrativo da UnB, “*um coronel da reserva*” (RIGHI, 1967, p. 1689). No Diário de 28 de abril de 1967, o deputado Vasco Amaro

(ARENA-RS) parte em defesa do reitor da UnB Laerte Ramos, atacado em pronunciamentos anteriores por sua atuação diante das manifestações estudantis. Membros da ARENA colocam-se ao lado de Amaro e Ramos e defendem a ideia de que estudantes devem se preocupar em estudar, enquanto opositores apoiam, por causas legítimas, as manifestações. No Diário de 4 de maio de 1967, Hélio Navarro pede o afastamento de Laerte Ramos e acusa o presidente Costa e Silva e o ministro Tarso Dutra de conivência com a violência. Na edição do dia 5, Navarro volta à carga e critica a possível indicação de Suplicy de Lacerda⁸⁴ para a reitoria da Universidade Federal do Paraná.

No Diário de 6 de maio de 1967, Ewaldo Pinto (MDB-SP) denuncia mais um ato de repressão contra estudantes que se manifestavam contra os excedentes, dessa vez na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, em São Paulo, e pede providências urgentes para o MEC averiguar o incidente. Nessa edição, o deputado Figueiredo Correia (MDB-CE) apresenta o Projeto de Lei nº 206/67, que visava à revogação do Decreto-lei nº 228/67, que restabelecia a Lei nº 4.464/64 de restrição à liberdade dos órgãos de representação estudantil.

A pauta da educação é abordada nessa edição por seis deputados que se manifestam em relação à repressão às manifestações estudantis acontecidas na Guanabara no dia 24 de maio. Cinco deles posicionam-se contra a ação da polícia e apenas um, Geraldo Freire (ARENA-MG), atribui a resistência a uma minoria subversiva. Hermano Alves (MDB-GB) defende que as manifestações foram provocadas pelo anúncio da ampliação do acordo MEC/USAID.

Martins Rodrigues (MDB-CE), no Diário de 7 de junho de 1967, manifesta repúdio à ação policial no Ceará às manifestações estudantis contra os acordos com os Estados Unidos.

Na edição de 2 de agosto de 1967 do Diário, David Lerer (MDB-SP) ataca a reação violenta da polícia contra as manifestações estudantis ocorridas em julho e pede, além de explicações e a soltura imediata de universitários presos, a garantia de liberdade plena à realização do Congresso da UNE programado para os dias 2 a 4 de agosto. No dia seguinte, Getúlio Moura (MDB-RJ) apela ao ministro Tarso Dutra para que interfira junto ao governo federal para que não haja represálias das forças oficiais à realização do Congresso.

No número de 8 de agosto de 1967 do Diário, Léo Neves (MDB-PR) pede que o governo federal revogue o Decreto-lei nº 799/67⁸⁵, que impede a organização dos estudantes

⁸⁴ Lacerda foi reconduzido em 1967 à reitoria da UFPR, onde ficaria até 1971. Até 1968 manteve-se como membro do CFE, cargo assumido em 1964.

⁸⁵ Não foi encontrada a referência a este decreto-lei comentado pelo deputado.

em entidades de classe. Denuncia a detenção de religiosos e estudantes no Congresso da UNE realizado em São Paulo.

Doin Vieira (MDB-SC) leva à Câmara – publicação do Diário de 26 de agosto de 1967 – uma Nota Oficial da Federação dos Estudantes da Universidade de Brasília (FEUB) datada de 21 de agosto em que são arrolados dez problemas relacionados ao ensino superior e à repressão às manifestações. Depois de reivindicar quantidade adequada de professores e de equipamentos e material didático, o documento acusa forças policiais de forçar alunos a colaborar com o SNI com informações sobre colegas subversivos, convocar estudantes a prestar depoimentos no Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) e outros órgãos de segurança, enquadrar o presidente da FEUB na Lei de Segurança Nacional e promover a infiltração de órgãos policiais e grupos estranhos à universidade. A nota ainda defende que as manifestações estudantis seriam naquele momento “*a única força popular organizada e disposta a dizer a verdade denunciando, protestando, levando os fatos à opinião pública*” (NOTA OFICIAL DA FEUB, 1967 apud VIEIRA, 1967e, p. 4844).

Mário Piva (MDB-BA) denuncia na edição de 29 de agosto de 1967 do Diário a violência policial baiana contra manifestações estudantis. Piva alega que as reivindicações dos estudantes são contra a aprovação de um dispositivo da Lei Orgânica que estabeleceria a não gratuidade ao ensino universitário ao transformar em “*fundação todos os órgãos de ensino oficial do Estado*” (PIVA, 1967, p. 4906). Após os protestos, o governador da Bahia Luiz Viana Filho revogou a decisão. Piva apresenta também a divulgação de fotos de professores que participaram das passeatas em Salvador e que acabaram presos, assim como dois jornalistas, e enfatiza que o governo militar não oferece o diálogo prometido à classe estudantil, ao contrário, age com violência às tentativas de aproximação. Ruy Santos (ARENA-BA) rebate acusações de Piva e afirma que a reação da polícia foi contra a depredação do patrimônio público, acusando os manifestantes de terem quebrado janelas de carros e prédios públicos e particulares a pedradas.

Martins Rodrigues (MDB-CE) protesta no Diário de 22 de setembro de 1967 contra as agressões sofridas por estudantes cearenses em Fortaleza em 19 de setembro. Segundo o deputado, forças policiais investiram contra cerca de três mil universitários de diversas faculdades que promoviam um protesto pacífico contra os acordos MEC/USAID e o currículo universitário, entre outras questões pontuais relacionadas ao corpo docente. Rodrigues lembra que as mesmas ações repressivas foram desenvolvidas anteriormente em São Paulo, Minas Geras, Rio Grande do Sul, Guanabara, Bahia e Pernambuco.

O deputado Hermano Alves (MDB-GB) acusa o presidente Costa e Silva de ser o principal responsável pela repressão aos estudantes em todo o país, enquanto o líder do governo na Câmara Geraldo Freire (ARENA-MG) defende as ações policiais contra as manifestações estudantis e afirma que elas são necessárias para manter a ordem.

Alguns setores do campo religioso já vinham desde 1966 participando direta ou indiretamente de manifestações populares e se colocando ao lado da sociedade civil e em defesa dos direitos dos menos empoderados, desprendendo-se do vínculo com o governo federal. Ao final de 1967, a participação de estudantes vinculados à JUC nos protestos de rua passa a ser contumaz.

No Diário de 3 de maio de 1966, Oswaldo Lima Filho (MDB-PE) acusa a repressão militar de manter presos professores do Movimento de Educação de Base e alunos de várias universidades pernambucanas, em especial os vinculados à JUC. Alguns estariam encarcerados havia mais de 30 dias, como outros estudantes de Minas Gerais e da Guanabara por manifestações anteriores. Os motivos, segundo Lima Filho, seriam a recusa do arcebispo de Olinda e Recife Dom Hélder Câmara de celebrar missa em comemoração ao golpe civil-militar e as manifestações estudantis nesse dia. O deputado lembra ainda que a censura à imprensa o obrigou a levar ao plenário tais fatos, considerando o parlamento ainda um lugar de manifestações livres.

No Diário de 2 de agosto de 1966, Breno da Silveira (MDB-GB) cita a participação dos padres dominicanos no XXVIII Congresso Nacional dos Estudantes em Belo Horizonte no acolhimento aos estudantes em razão da repressão da polícia estadual e lembra a manifestação dos bispos da Igreja católica contra os abusos da ditadura no Nordeste.

Na edição de 16 de setembro de 1966 do Diário, João Herculino (MDB-MG) lê discurso do bispo de Santo André (SP) dom Jorge Marcos de Oliveira aos estudantes em São Paulo:

A eliminação da estabilidade do trabalhador, a destruição do capital nacional, a comercialização do nosso solo, o contrabando de nossas riquezas para o exterior, a multidão de crianças que se corrompem, tudo isso deve ser lembrado para que vocês não se esqueçam de que devem lutar ao lado dos operários. Eles falam, mas timidamente, porque têm razão para se calarem: a fome. Querem ficar mais um mês no emprego. (OLIVEIRA apud HERCULINO, 1966b, p. 5931)

Em 29 de setembro de 1966, Franco Montoro (MDB-SP) defende no Diário o direito às manifestações e traz declaração do reverendo Ângelo Gonçalves da Igreja Metodista de

Piracicaba (SP) em favor dos estudantes: “*Piracicaba plantou a árvore de uma democracia cristã, através de sua mocidade universitária consciente*” (GONÇALVES, 1966 apud MONTORO, 1966, p. 6345).

Na edição de 11 de agosto de 1967 do Diário, Bezerra de Mello (ARENA-CE) relaciona as prisões dos religiosos às dos estudantes nas manifestações em São Paulo. Explica Melo que padres beneditinos e dominicanos de Valinhos (SP) foram presos, agredidos e fichados no DOPS por terem acolhido os estudantes perseguidos pela polícia. Melo recorre à declaração do padre Yves Congar ao *Jornal da Tarde* para explicar o contexto. Nela, Congar lembra que é a favor da liberdade e a relação entre a ordem dominicana e estudantes remonta ao século XIII, além de ver com bons olhos o fato de padres serem presos por se expressar conscientemente. Melo⁸⁶ pondera o fato de ser arenista, mas não se exime de atacar: “[...] *se um Governo, neste país, quiser desmoralizar-se, mexa com a Igreja e mexa com os estudantes*” (MELLO, 1967a, p. 4382).

A questão dos excedentes – como ficaram conhecidos os vestibulandos que, mesmo conseguindo a nota mínima necessária para o ingresso à universidade, não podiam se matricular por falta de vagas disponíveis – mobilizou o campo político e a classe estudantil e se tornou um dos maiores entraves às pretensões do setor tecnoburocrático.

Os parlamentares alternavam discursos inflamados no Congresso em busca da garantia do direito à vaga, enquanto os estudantes promoviam manifestações cada vez mais fortemente reprimidas pelas forças policiais a serviço da ordem de um governo militar que não se mostrava muito disposto ao diálogo. Reivindicações por novas instalações e capacitação de docentes somavam-se aos protestos estudantis e tomavam as tribunas legislativas. Alunos e professores ocupavam os campi e as ruas do país, mobilizando a opinião pública e desencadeando um contexto de difícil solução.

O problema dos excedentes não era inédito, mas ganhava relevância em razão do aumento considerável da procura pelos vestibulares. O crescimento do número de aspirantes ao ensino universitário não se deve a uma maior acessibilidade advinda de oferecimento de oportunidades ou políticas voltadas à continuidade da trajetória escolar do brasileiro, mas apenas ao crescimento demográfico desproporcional que o país vivia nesse período.

⁸⁶ Depois de permanecer na ARENA durante todo o período militar, Melo filiou-se ao PMDB e fez parte da Assembleia Constituinte que elaborou a Constituição de 1988.

Interessante que quando se discute especificamente a concessão de mais vagas, dois pontos em particular são levantados e defendidos com ardor pelos congressistas: um é a formação de técnicos para o desenvolvimento do país e outro é a necessidade de aumentar o número de escolas e vagas para postulantes à carreira médica. A questão da falta de recursos fica clara ao se verificar a quantidade de alusões à falta de vagas nos cursos de Medicina. Além da carência flagrante de médicos num país subdesenvolvido e de tantas diferenças regionais, a manutenção de faculdades e abertura de outras que seriam necessárias para solucionar o problema, revela a precariedade do ensino superior e a formação de profissionais imprescindíveis para a emersão do poço do subdesenvolvimento. Mostra também a concordância com as diretrizes das reuniões interamericanas em que a questão do desenvolvimento passa obrigatoriamente pela remediação das condições de higiene e saúde da população mais pobre.

As manifestações parlamentares sobre os excedentes são quase sempre complementadas com referências aos cursos considerados primordiais para o desenvolvimento econômico do país: química e engenharia. Outro ponto acompanhava a questão do oferecimento de vagas nos bancos universitários: a preferência dos pretendentes concentrava-se em cursos que teoricamente pouco contribuíam para o desenvolvimento econômico pretendido pelo país. Sem profissionais para suprir as necessidades da produção, questionava-se a razão de reivindicar investimentos nesse nível de ensino. A opção majoritária por cursos da área de Humanidades incomodava os tecnoburocratas, já que o plano de desenvolvimento e crescimento exigia que se alterasse tal distribuição. Ou os cursos de engenharia e química, principalmente, tinham um substancial aumento de procura pelos jovens ou não adiantava investir num nível que continuaria a produzir especialistas em administração, direito e filosofia. Essa questão cultural, todavia, estava longe de ser resolvida.

A formação de professores universitários concatenados com a nova era tecnológica e a revolução necessária dos métodos de ensino era insuficiente e ineficiente. Esse complexo problema houvera sido aumentado pelos próprios militares quando já em seus primórdios no governo eliminaram das universidades professores e cientistas de primeira linha em discordância com a ideologia do novo regime. A pressão popular e intelectual pela volta desses docentes e pesquisadores foi vã.

No Diário de 17 de março de 1966, Benjamin Farah (MDB-RJ) faz pronunciamento contra a falta de vagas para os excedentes das faculdades de Medicina e Química e pede suspensão da autonomia das universidades que se negarem a aceitar alunos com média acima

de cinco. Segundo Farah, o Brasil tem 30 faculdades de Medicina e forma menos médicos do que nove faculdades argentinas.

No Diário de 20 de abril de 1966, Benjamin Farah (MDB-RJ), Eurico de Oliveira (MDB-GB) e Campos Vergal (ARENA-SP) alternam-se criticando a questão dos excedentes. Farah levanta o fato de serem formados menos técnicos químicos do que a indústria brasileira precisa, enquanto Oliveira pede urgência na votação de projeto que autoriza cursos noturnos. Vergal, em contrapartida, afirma que os problemas levantados pela oposição em nada diferem de outros países latino-americanos.

No Diário de 30 de abril de 1966, Teófilo Pires (ARENA-MG) anuncia que o ministro Pedro Aleixo convocou uma comissão para discutir o problema dos excedentes nas faculdades de Química e Medicina e, em 15 dias, apresentará relatório referente. Antunes de Oliveira (MDB-AM) complementa a informação nomeando os membros da comissão: Carlos Cruz Lima e José Hilário de Oliveira e Silva (MEC), além de dois representantes do Ministério da Saúde e dois outros da Secretaria de Educação da Guanabara. No Diário de 6 de maio de 1966, a ata da 1ª reunião ordinária da Comissão de Educação e Cultura, realizada em 24 de março, aponta a proposta do Ministério da Saúde de compor junto com a comissão uma subcomissão para discutir e propor saídas para o problema dos excedentes dos vestibulares. À proposta somou-se a sugestão de convidar o ministro Pedro Aleixo para expor os estudos já desenvolvidos sobre o assunto. Segundo matéria do *Correio da Manhã*, a comissão teria que oferecer solução definitiva para o vestibular de 1967.

Nessa edição, Benjamin Farah (MDB-RJ) menciona o acampamento dos excedentes dos vestibulares de Medicina e Química mantido à frente do MEC, no Rio de Janeiro, e pede providências ao ministro Pedro Aleixo.

Na edição de 2 de setembro de 1966 do Diário, a ata da 6ª reunião ordinária da Comissão de Educação e Cultura de 4 de agosto de 1966 dá como encerrada a questão dos excedentes das faculdades de Medicina em razão do pronunciamento do ex-ministro Pedro Aleixo afirmando que todas as medidas já haviam sido tomadas neste sentido. No Requerimento de Informações nº 6.116/66, publicado em 2 de dezembro de 1966 no Diário, Carlos Werneck (ARENA-RJ) pergunta ao MEC: “*Quais tendências vocacionais observadas no Estado do Rio? Há predominância das tendências tradicionais (direito, medicina)?*” (WERNECK, 1966c, p. 7117). Há no pronunciamento do deputado alusão à preocupação em dirigir as aptidões às necessidades do mercado, encaminhando os universitários a cursos que interessem às propostas desenvolvimentistas.

O ano de 1967 vê os discursos na Câmara dos Deputados repetirem a temática dos excedentes e da repressão policial às manifestações estudantis. A ata da reunião ordinária da Comissão de Educação e Cultura de 10 de maio de 1967 anuncia um grupo de trabalho para estudar o problema dos excedentes.

No Diário de 18 de maio de 1967, Mário Gurgel (MDB-ES) traz ao plenário a discussão da questão dos cursos superiores serem predominantemente voltados, tanto em oferta quanto em procura, às áreas de Direito, Administração, Filosofia, Ciências Econômicas e Ciências e Letras, em prejuízo daquelas que poderiam contribuir decisivamente ao desenvolvimento econômico brasileiro. Na opinião de Gurgel, o governo brasileiro deveria estimular cursos técnicos que pudessem contribuir decisivamente para o crescimento e investir recursos nessa empreitada. Apartes ao deputado se sucedem, quase todos defendendo que o problema educacional brasileiro não está no ensino superior, mas na formação primária, na alfabetização e na reestruturação do ensino médio.

O deputado e padre Bezerra de Mello (ARENA-CE) alerta, no Diário de 8 de junho de 1967, que o problema dos excedentes deve se acentuar, pois a abertura de novas vagas não acompanhará a procura pelo ensino superior nos próximos anos. Para Mello, o governo não conseguirá ofertar instalações para os possíveis 200 mil novos alunos esperados pelo presidente Costa e Silva, diante dos 150 mil matriculados atualmente.

Na edição de 16 de junho de 1967 do Diário, Ítalo Fittipaldi⁸⁷ (ARENA-SP) volta à questão dos excedentes cobrando investimentos para a abertura de novas instituições e critica o CFE por não acompanhar as deliberações legais que chegam ao órgão, cuja função é dar prosseguimento às ações. Citando termos do Parecer nº 209/67, Fittipaldi refere-se a conversa com Carlos Alberto Del Castilho, na qual o diretor do Departamento de Ensino Superior afirma não dispor de verba nenhuma para dar prosseguimento ao acordo para que os excedentes em cidades que não disponham de condições de abarcá-los sejam encaminhados a escolas de regiões próximas, com o auxílio de bolsas de estudo.

Gabriel Hermes (ARENA-PA) apresenta no Diário de 17 de junho de 1967 um relatório do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que aponta que o Brasil apresentava necessidade de técnicos, engenheiros e agrônomos para atuar imediatamente no mercado de trabalho, porém as perspectivas não eram favoráveis, pois os bancos

⁸⁷ Ítalo Fittipaldi filia-se à ARENA em outubro de 1966.

universitários eram ocupados em 44% por estudantes de Direito, Filosofia ou Letras, cabendo à Engenharia 14% e apenas 4% à Agronomia e Veterinária.

Nessa mesma edição, o Projeto nº 288/67 autoriza a concessão de financiamento pelo Banco do Brasil a estudantes universitários que optem por cursos de Agronomia, Veterinária, Medicina, Odontologia, Farmácia, Engenharia e Ciências. A justificativa apresentada pelo autor, o deputado Paulo Macarini (MDB-SC), menciona que a “*medida é extremamente salutar e dará mais técnicos ao Brasil para a grande batalha do desenvolvimento*” (MACARINI, 1967, p. 2979).

No Diário de 12 de setembro de 1967, Lurtz Sabiá (MDB-SP) faz uso do Requerimento de Informações nº 2.008/67 para obter o número de matrículas efetuadas nos estabelecimentos de ensino superior em todo Brasil, com distinção entre públicas e particulares e cursos, além de informações sobre inscrições nos vestibulares e número de excedentes. Apesar de parecer sem importância para o estudo, essa citação conduz a uma situação totalmente inadmissível depois de dois anos de discussão sobre o problema e diante dos olhos tecnoburocratas das composições das comissões mistas Brasil-Estados Unidos: a inexistência de dados sobre o ensino superior em relação a número de inscritos *versus* número de excedentes.

Na edição de 21 de setembro de 1967 do Diário, Paulo Macarini (MDB-SC) propõe uma solução para o problema dos excedentes, que a universidade use mais seu tempo ocioso estabelecendo um período letivo mínimo de 180 horas, conforme estabelece o Decreto 60.841/67, aumentando, assim, em 100% o tempo disponível para a utilização das instalações e do corpo docente e conseguindo, conseqüentemente, dobrar o número de vagas a serem oferecidas.

Macarini apresenta ainda pesquisa do Ministério do Planejamento que mostra que o número de alunos nos cursos superiores vem subindo: em 1961, 104 mil alunos estavam matriculados nas universidades; em 1962, 110 mil; em 1963, 126 mil; em 1964, 144 mil e em 1967, 160 mil.

Apesar de a pauta dos excedentes tomar parte considerável das participações dos deputados, curiosamente estes também trazem ao plenário manifestações contrárias à absorção desses vestibulandos excluídos, ou por razões técnicas e de planejamento ou até por defesa de direitos adquiridos de uma parcela estudantil reacionária. Manifestações estudantis contrárias à solução para os excedentes mostram que a classe estudantil também apresenta

divisões que ficam claras à medida que alguns setores mais conservadores também se manifestam.

Diante de acalorado debate em torno do ensino superior, e do vislumbamento de aumento dos investimentos por parte do governo federal, o campo político não perdeu a oportunidade de reivindicar para seus redutos eleitorais possíveis vantagens e prioridades. Acumulam-se nas sessões pedidos de inauguração de cursos e universidades federais em estados e municípios carentes de instituições desse nível de ensino. As justificativas dos deputados para seus pedidos revelam a flagrante desigualdade de oportunidades entre as regiões geográficas brasileiras. Os Requerimentos de Informações sobre questões relacionadas aos problemas levantados até aqui acumulam-se às dezenas. A maioria deles quase sempre não tem os devidos retornos dos órgãos consultados, provocando reações e novos pedidos por parte dos deputados.

São constantes também os pronunciamentos dos parlamentares arenistas em relação a possíveis infiltrações nas manifestações estudantis. São apresentados também pelos deputados situacionistas posicionamentos de certos segmentos estudantis de apoio ao governo federal e não alinhados com a esquerda. Um pronunciamento em especial traz o descontentamento desses grupos favoráveis ao governo contra a ingerência norte-americana na política nacional e os acordos MEC/USAID.

Paulo Maciel (ARENA-PE) apresenta no número de 14 de setembro de 1967 do Diário um manifesto das lideranças estudantis de Pernambuco dirigido ao presidente da República que traz, segundo o deputado, considerações pontuais sobre a intenção da classe universitária de não ficar à parte de discussões e problemas que excedem a pauta da educação. No item denominado “A Posição do Estudante”, ressalta-se logo de início o posicionamento apartidário do movimento e pleiteia-se “*não [...] ficar à margem do processo de evolução da sociedade brasileira*” (MACIEL, 1967, p. 5395). Colocando-se contra a desigualdade social, acusa grupos internacionais e nacionais de agir por interesses próprios em prejuízo do país. Critica ainda o desrespeito às leis trabalhistas, o cerceamento dos direitos dos trabalhadores com o fechamento das representações sindicais e a remessa facilitada e desregulamentada de lucros para o Exterior.

No campo específico da educação, o manifesto dos estudantes critica a interferência estrangeira nos problemas não apenas educacionais, mas também os econômicos, e reclama maior participação das universidades na discussão das questões nacionais, como pregam as

recomendações das Conferências Interamericanas de Educação e as Conferências de Instrução Pública.

No item Reivindicações Específicas, o acordo MEC/USAID ganha destaque e com um enfoque mais dirigido do que a maioria das manifestações até então relatadas:

Se é verdade que muitos veem na denúncia somente pretexto para crises políticas pré-fabricadas, também é verdade que a própria multiplicação desses convênios desarticula o planejamento nacional e propicia uma assistência técnica de nível muitas vezes duvidosa [sic]. Particularmente o problema do livro didático merece uma palavra de advertência, por que este não é um instrumento neutro de transmissão de informações ou um programa de matérias, mas é um estilo de pensar e um tipo de cultura e, além disso, é preciso acautelar e defender as oportunidades do desestimulado autor nacional. (MACIEL, 1967, p. 5397)

Fica explícito que a carta dos estudantes trazida por Maciel reflete uma moderação que destoa das últimas manifestações estudantis pelo Brasil e está longe de traduzir o pensamento das principais organizações da classe, tanto que ao final tece elogios à condução de Costa e Silva à frente do governo. Mesmo assim, é importante esse registro, pois mostra que mesmo setores mais moderados (ou até conservadores e reacionários) da classe estudantil se apresentam insatisfeitos com a condução de políticas intervencionistas e de ingerência internacional. E, também que a classe estudantil, a exemplo dos demais campos protagonistas, está longe de ser uniforme e homogênea.

O governo militar não assistia passivamente à crise universitária que recrudescer na segunda metade de 1967. Além da repressão violenta às manifestações, o campo político articula-se em seus redutos estratégicos. A crise social vivida pelo país no período acentua a insatisfação geral. Com o achamento salarial e um índice de desemprego em crescimento, o governo passa a ver como perigosa a mobilização crescente da sociedade em torno da classe estudantil já em protesto.

Getúlio Moura (MDB-RJ) alerta no Diário de 21 de setembro de 1966 para a ameaça do governo federal de usar a Lei de Segurança Nacional contra os manifestantes; e solidariza-se com os estudantes universitários que foram agredidos pela polícia quando promoviam manifestações de rua na Guanabara e em Minas Gerais contra a cobrança de taxas nas universidades públicas. Jorge Said-Cury (MDB-RJ) critica um dia depois a ameaça do ministro da Educação e Cultura Tarso Dutra, em entrevista à televisão, em defesa do uso da Lei de Segurança Nacional (Diário de 22 de setembro de 1966).

No Diário de 25 de abril de 1967, Matheus Schmidt (MDB-RS) e Wilson Braga (ARENA-PB) discursam condenando a repressão violenta por policiais das manifestações de rua dos universitários em todo o território nacional, em especial em Brasília, e pedem ao presidente da República que estabeleça uma linha de diálogo com os estudantes, que investigue as arbitrariedades e puna os responsáveis. Schmidt ainda faz menção de que o governo de Costa e Silva, se não tomar providências para identificar culpados pela repressão no campus da Universidade de Brasília, estará ratificando que o novo governo é tão repressor quanto foi o de Castelo Branco.

É particularmente pertinente o texto do professor da Escola Superior de Guerra José de Almeida Rios citado por José Maria Ribeiro (MDB-RJ) na edição de 12 de setembro de 1967 do Diário. Nele, Rios conclama a Igreja, as universidades e as Forças Armadas – denominadas por ele como “forças sociais tradicionais” – a interferir num processo de intromissão na cultura nacional que impõe “*reivindicações e direitos sem os atributos culturais evolutivos aconselháveis*” (RIOS⁸⁸, 1967 apud RIBEIRO, 1967, p. 5264).

Rios alerta que o movimento se torna especialmente perigoso, pois ocorre num país pouco amadurecido culturalmente e, por isso, vulnerável a ebulições sociais. Relaciona a propensão a revoltas sociais a contextos em que há deficiência de qualificação profissional e técnica, como ocorre no Brasil. Prega, pois, a ordem, a disciplina, o nacionalismo e o comando das Forças Armadas frente à tarefa de formação especializada, entendendo que a religião pode prestar serviço inestimável na educação escolar e na correção das “deformações sociais” (RIOS, 1967 apud RIBEIRO, 1967, p. 5264).

Ao convocar as “forças sociais tradicionais” (a Igreja, num momento em que ela já se renova; as universidades, quando ela está em ebulição com o descontentamento dos estudantes; e as Forças Armadas, também em tensão devido aos diferentes posicionamentos internos quanto a uma flexibilização democrática ou a adoção de uma postura mais extrema de controle), Rios se dirige a representantes específicos desses campos comprometidos com o conservadorismo e a coerção.

Ítalo Fittipaldi (ARENA-SP) alerta na edição de 3 de maio de 1967 do Diário que os manifestantes universitários permaneciam acampados em frente ao Palácio do Governo de São Paulo e a solução deveria seguir o procedimento adotado pelo presidente da República em outros estados: uso da Lei de Segurança Nacional.

⁸⁸ O discurso de Rios é baseado em texto publicado em “A Evolução Social e a Política de Desenvolvimento”, publicação da Seção de Segurança Nacional do Ministério de Educação e Cultura, em 1966.

Raul Brunini (MDB-GB) confronta na edição de 21 de setembro de 1967 do Diário o discurso do presidente Costa e Silva com entrevista concedida pelo ministro da Educação Tarso Dutra. Segundo Brunini, Silva afirma que o Brasil está redemocratizado, enquanto Dutra afirma que “*se a oposição se comportar, o Presidente terá condições de completar o processo de redemocratizar o País*” (DUTRA, 1967 apud BRUNINI, 1967, p. 5674). E pergunta, por fim, Brunini: “*quem é o mentiroso: o Sr. Presidente da República ou o Sr. Ministro da Educação?*” (BRUNINI, 1967, p. 5674).

Hermano Alves (MDB-GB) também menciona nessa data a entrevista de Tarso Dutra e antevê um retrocesso na possibilidade de eleições diretas para presidente da República. Doin Vieira (MDB-SC) destaca outro trecho da entrevista do ministro Tarso Dutra para criticar o tom antidemocrático do depoimento, ao declarar que o virtual vencedor da eleição ao governo do Rio Grande do Sul não será empossado, pois os militares não permitirão. Gastone Righi (MDB-SP) e Henrique Henkin (MDB-RS) também mostram descontentamento com as declarações de Tarso Dutra. Henkin afirma que Dutra citou o deputado estadual Siegfried Heuser (MDB-RS) e o deputado federal Mariano Beck (MDB-RS) como proscritos para a sucessão estadual. Mário Covas (MDB-SP) também se vale do episódio para afirmar que as declarações estão em todos os grandes jornais do país e lê matéria alusiva do *Jornal do Brasil*. Geraldo Freire (ARENA-MG), no entanto, traz ao plenário nota do próprio ministro Tarso Dutra em que desmente as declarações veiculadas na imprensa, afirmando que questões políticas não dizem respeito ao ministério.

A crise universitária em meio a um clima crescente de insatisfação da classe estudantil e dos legisladores oposicionistas apresenta um cenário altamente desfavorável ao governo e de pressão contínua ao campo tecnoburocrático por soluções nesse nível de ensino.

Bezerra de Mello (MDB-CE) aborda na edição de 29 de abril de 1966 a necessidade de uma reforma universitária urgente e atribui ao ministro Tarso Dutra a responsabilidade por sua elaboração. Critica as tentativas de reformulação anteriores visando apenas a soluções imediatas e baseadas em modelos estrangeiros. Mello propõe ainda uma reestruturação geral do ensino de forma a priorizar o combate ao analfabetismo e encaminhar os estudantes do nível primário e secundário a buscar o ensino superior. No entanto, Mello aponta que a universidade não teria naquele momento condições sequer de receber os 4 a 5 estudantes de mil que iniciam o estudo no nível primário e chegam ao nível superior.

Apresentado na edição de 13 de maio de 1967 do Diário, o Projeto de Lei nº 171/67 do deputado Marcos Kertzmann (ARENA-SP) institui no MEC o Programa de Expansão do

Ensino Superior, com o objetivo de orientar a reformulação do sistema nacional nesse nível de ensino, visando “*adaptá-lo às necessidades do desenvolvimento socioeconômico do País*” (KERTZMANN, 1967a, p. 2209). Ficaria a cargo do CFE sua organização e promoção. Na justificativa ao projeto, Kertzmann afirma que a universidade deve contribuir para a ampliação do mercado de trabalho, pois é “*um instrumento de que se vale a Economia para aumentar sua eficiência, produtividade e crescimento*” (ibid., p. 2209). O artigo 3º torna prioritária a instalação e o financiamento de escolas que correspondam à demanda profissional atual ou projetada do mercado.

Todo esse conjunto contribuiu para que o ensino superior passasse a ser visto como um problema de proporções incontornáveis para o campo tecnoburocrático. O governo decide, diante da crise universitária instalada, promover uma reforma nesse nível de ensino. Foi formada, então, a chamada Comissão Meira Mattos, presidida pelo então coronel Carlos Meira Mattos⁸⁹ e constituída por outras quatro pessoas, o professor Hélio de Souza Gomes, diretor da Faculdade de Direito da UFRJ, o professor Jorge Boaventura de Souza e Silva, diretor-geral do Departamento Nacional de Educação, o promotor-público Afonso Carlos Agapito e o coronel-aviador Waldir de Vasconcelos, secretário-geral do Conselho de Segurança Nacional. A Comissão tinha por objetivo principal propor soluções para a crise educacional do ensino superior e conter os protestos estudantis (FÁVERO, 1977).

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, criado pelo Decreto nº 62.937, de 2 de janeiro de 1968, deu início a suas atividades em 10 de julho do mesmo ano e, conforme o prazo anteriormente estabelecido, apresentou em 30 dias um anteprojeto de lei. Em 28 de novembro de 1968, o relatório transformou-se na Lei nº 5.540/68, que formalizou a centralização e o incentivo à iniciativa privada.

Explica-se a citação de uma reforma que tem início fora de nosso recorte temporal, ao menos na efetivação de uma comissão criada para tal, em razão das alusões ao ensino médio em seus relatórios. Os caminhos tomados pelo ensino de nível médio após 1967 teriam influência direta do Relatório Meira Mattos.

Logo no capítulo II, denominado “Introdução, Definição de princípios – Concepção da Reforma Universitária”, em seu subcapítulo 1.4, o Relatório refere-se à articulação entre os dois níveis de ensino. E, sugere que se reforcem as orientações para o ensino médio, fazendo com que o curso ginásial passe a adotar o modelo comum, com orientações para o trabalho,

⁸⁹ Carlos de Maira Mattos tornou-se general reformado do Exército. Foi inspetor-chefe de todas as polícias do Brasil e em 1968 comandaria as tropas que fecharam o Congresso Nacional.

contribuindo assim para diminuir a marginalização dos que encerram o ciclo escolar ainda no segundo grau:

Admitindo que tal divisão se faça desde o nível ginasial, a lei deixa de atender às características psicológicas dos alunos, profissionalizando precocemente os que ainda não podem revelar aptidões para isso. Não exigindo, por outro lado, que estudos especiais e formas de trabalho se cultivem obrigatoriamente no colégio, ela se omite em relação àqueles que por esta forma deixam de desenvolver muitos traços de inteligência específica. Finalmente, separando escolas em que pelo menos a metade do currículo deve ser comum, ele se torna por demais dispendioso, numa hora em que urge racionalizar os gastos de educação para imprimir-lhes a produtividade sem a qual será impossível atender à expansão dos vários sistemas. (MEC/SES, 1983, p. 28-29)

Estrategicamente, poder-se-ia atender aos apelos gerais por um sistema de ensino que acenasse com a solução da expansão da oferta de mão de obra, sem que questões muito mais delicadas, onerosas e de difícil logística precisassem ser colocadas em prática sem a certeza de eficiência.

De acordo com Silveira (2016), o relatório do GT aborda o ensino médio como peça importante da coordenação dos níveis de ensino para ajudar a solucionar a questão do ensino superior. No entanto, não como passagem para este, mas como fim em si próprio. E propõe:

[...] a reformulação do ensino médio para que os técnicos por ele formados não necessitassem complementar sua formação no ensino superior, contendo, assim, a demanda por este nível de ensino.

[...] Desse modo, o ensino superior ficaria reservado a uma pequena parcela da população estudantil, enquanto a grande maioria, destinada a preencher as exigências do desenvolvimento como mão-de-obra tecnicamente especializada, porém barata, deveria se contentar com a formação de nível médio. (SILVEIRA, 2016, p. 52-53)

Estava assim oficializada a intenção de implantar a terminalidade nos cursos de ensino médio, abreviando o percurso discente dos alunos mais pobres e aliviando, conseqüentemente, o afluxo de maior público às universidades. Em vez de potencializar o acesso ao ensino superior, a reforma acenava com o diploma técnico que permitiria o acesso ao mercado de trabalho antes do ingresso na universidade. Tudo isso relatado no ano em que os GOTs se instalam pelo Brasil.

Segundo Pinto (2010), a Reforma Universitária não foi baseada exclusivamente no relatório Meira Mattos. A Lei nº 5.540/68 teve uma contribuição moderadora de outro relatório produzido quase que simultaneamente. Valnir Chagas já havia sido relator de um anteprojeto que resultaria no Decreto-Lei nº 53/65, considerado o primeiro ato legislativo da reforma universitária no país. Segundo Piletti (1988), diante dos protestos e das

reivindicações de estudantes e professores universitários e da inviabilidade de dispor de verbas para promover uma real mudança na estrutura do ensino superior, o CFE encarregou, em 1967, uma comissão para estudar o problema. Coube a Valnir Chagas, então membro da Comissão de Especialistas do Ensino Superior para Formação do Magistério do MEC, propor a Indicação nº 48/67, que pregava

[...] uma reforma da escola média, que lhe acentuasse o caráter de terminalidade, o que, no entender da comissão, acabaria por desestimular a continuidade dos estudos, através da ‘autoexclusão natural de muitos não dotados que, de outra forma, continuarão a tumultuar os trabalhos do ensino superior, quer por nele terem ingressado, quer por não conseguirem fazê-lo. (PILETTI, 1988, p. 26)

Cunha (2014) também relaciona a crise do ensino superior e as reivindicações de alunos e professores universitários à reforma do ensino médio que viria a se desenhar a partir daí. O grupo de trabalho formado para dar solução ao impasse chegou à conclusão de que não poderia haver um incremento de verba a um nível de ensino em prejuízo de outro, diante de política de distribuição não prioritária de recursos à educação. Segundo Cunha (2014), relatório do grupo de trabalho apontou que

[...] uma reforma universitária proposta pelo grupo e, também, uma reforma do ensino médio (apenas sugerida) de modo que esse, preparando para o trabalho, fizesse diminuir a demanda de vagas nas instituições de ensino superior, logo de excedentes. Isso resolveria ou atenuaria, de imediato, três problemas: um, político, o do protesto por vagas/verbas; outro, social e talvez passível de expressão política, a frustração de profissionais de nível superior com dificuldades de conseguir emprego nos moldes esperados; e outro, ainda, de caráter financeiro, a diminuição (ou, pelo menos, atenuação do ritmo de crescimento) dos gastos públicos no ensino superior. (CUNHA, 2014, p. 920)

O relatório final do Grupo de Trabalho de Reforma Universitária (GT) reitera a linha ideológica da USAID para o sistema nacional de ensino. Como afirma Romanelli (2014), os termos do relatório da comissão apenas reforçam as propostas do acordo MEC/USAID.

Em entrevista concedida em 2006 a Otávio Luiz Machado, o relator da reforma universitária general Carlos de Meira Mattos conta alguns detalhes interessantes e pertinentes da época e do cenário em que o ensino superior foi um dos protagonistas.

Mattos revela que a crise não era nova, mas atingira um ponto crítico durante o regime militar por questões ideológicas. Mattos admite que a questão dos excedentes era um dos pontos mais incômodos na tratativa com estudantes e afirma que enquanto havia, em

1963, cerca de 100 mil alunos neste nível de ensino, o número saltara para quase um milhão⁹⁰ durante os anos dos governos militares. Em certo trecho da entrevista, Mattos admite as razões da convocação do grupo de trabalho que discutiria a reforma: “*A Comissão foi [convocada] justamente para analisar as causas desta crise. E não propriamente o conteúdo do ensino*” (MATTOS, 2006 apud MACHADO, 2006, p. 3).

Outra confissão de Mattos na entrevista explica algumas sugestões que foram aplicadas ou ventiladas, como a gratuidade do ensino público superior e a autonomia das universidades. “*No meu relatório eu propunha que se acabasse com a universidade pública. Ela seria sempre uma fundação. E na fundação, o governo teria bolsistas*” (MATTOS, 2006 apud MACHADO, 2006, p. 4). Mattos ainda afirma que a universidade pública era ineficiente e a privada oferecia um ensino de melhor qualidade e apresenta o raciocínio para a transformação: “*seria muito mais barata [sic] para o governo, porque ele não manteria a universidade, mas [...] manteria o aluno*” (ibid., p. 4).

Questionado sobre a vinculação do Relatório Meira Mattos aos trabalhos de Rudolph Atcon, representante da USAID nos acordos MEC/USAID, Mattos explica que ele apenas tomou conhecimento dos relatórios de Atcon e da agência como objetos de estudos para o entendimento do cenário geral, mas em momento nenhum, apesar de admitir que não podia ignorá-los, submeteu-se a eles. Mattos defende que nunca manteve contato com os norte-americanos, mas que recorrer a especialistas estrangeiros para estudar problemas do país foi prática que sempre existiu. Mattos nega na entrevista a violência policial nos protestos estudantis da época, afirmando que a polícia apenas se defendeu de ataques dos universitários.

⁹⁰ Não encontramos durante nossas pesquisas nenhum dado que chegasse sequer próximo dos números citados neste trecho por Mattos.

CAPÍTULO 6

OS GOTS SE INSTALAM E... MORREM – 1967

A partir de 1968 são lançados oficialmente os Ginásios Orientados para o Trabalho, com o nome de Ginásios Polivalentes. Espalhados pelo Brasil, tomam formatos e denominações diversos e as bases começam a ser divulgadas, assim como alguns procedimentos fundamentais a seu funcionamento sistematizado começam a ser viabilizados e difundidos pelos estados, como parte de um plano ainda experimental que visava à junção do primário ao ginásio num ciclo continuado de oito anos.

Quando da gestação e da idealização dos GOTs os comentários contrários já teciam críticas pelo fato de o modelo ter sido baseado em escolas norte-americanas já defasadas, desprovido de resultados convincentes e afastado da realidade brasileira. Dez anos depois os comentários são os mesmos, o que dá a entender que pouco foi alterado da estrutura dos antigos Ginásios Modernos de Gildásio Amado.

Pedrosa e Bittencourt Júnior (2015) tecem várias semelhanças entre os polivalentes e as escolas norte-americanas que serviram de modelo à sua implantação no Brasil. Dentre os aspectos chamados de americanistas, estão a ideia do ensino universal e o ciclo fundamental integrado dos primeiros anos de escolarização “*como projeto de nação e direito do cidadão*” (PEDROSA E BITTENCOURT JÚNIOR, 2015, p. 26). Outro ponto de convergência entre os tipos de escola é o pragmatismo: “*sondagem de vocação orientada para o trabalho, com educação geral, caracterizando o ensino humanista moderno; [...] e escola única, ou seja, sem estruturas específicas para determinadas classes ou setores sociais*” (ibid., p. 26). Para os autores, não há dúvidas sobre a relação entre os Ginásios Polivalentes, os modelos escolares norte-americanos e o próprio modo de vida destes.

Pedrosa e Bittencourt Júnior (2015) fazem referências constantes a escritos de Anísio Teixeira ainda nos anos 1920 sobre aspectos relevantes e coincidentes das duas escolas, a “nova” brasileira e a norte-americana daquele tempo. As coincidências são várias. Entre elas, a construção de prédios modernos e salas devidamente equipadas para as práticas. Quanto ao

currículo, Teixeira já elogiava em 1923, após visita aos Estados Unidos com o objetivo de investigar as práticas escolares norte-americanas, a organização de comissões, avaliações e controles internos sobre o currículo. Para Cunha (2014), é baseado no modelo de Anísio Teixeira aplicado no Distrito Federal em 1930 que os GOT's são encampados pelo governo militar, porém sem a finalidade social implícita daquela iniciativa (CUNHA, 2014).

Quando se menciona que os GOTs foram baseados também nas escolas polivalentes norte-americanas, Venn (1970 apud Nunes, 2000) explica que o modelo importado já não era bem-sucedido nos Estados Unidos e gozava na época de pouco prestígio e apresentava altos índices de evasão e transferência. Além disso, havia uma defasagem do trabalho vocacional proposto em relação às necessidades produtivas de mão de obra da indústria.

Mesmo assim, os GOTs foram aprovados nos gabinetes do MEC, difundidos nos anos subsequentes e vendidos como a solução da formação de um novo homem brasileiro que passava a dispor de um ensino voltado para a superação individual, o autoconhecimento e o desenvolvimento de potencialidades.

Inseridos em algumas unidades ginasiais comuns da rede pública e poucas escolas privadas, seriam abandonados anos depois por vários motivos. De qualquer forma, os GOTs ajudaram no que viria a resultar, ainda que não do modo idealizado, no ensino continuado de primeiro e segundo graus constante na Lei nº 5.692 de 1971.

A articulação no campo tecnoburocrático para a instalação dos GOTs constrói-se aos poucos e sem muito alarde. No entanto, alguns alicerces são erguidos ao longo de 1967 e início de 1968 para que o novo modelo pudesse finalmente sair das gavetas dos gabinetes do MEC e da DES. Atrelado aos planos de desenvolvimento econômico do governo, algumas deliberações gerais federais fundamentaram os GOTs como parte de um projeto nacional mais amplo.

6.1 Os GOTs como plano de governo

O documento de 165 páginas intitulado Diretrizes de Governo e Programa Estratégico de Desenvolvimento, anunciado em 10 de julho de 1967, divulgado oficialmente pelo ministro do Planejamento e Coordenação Geral Hélio Beltrão em 14 de julho e aprovado pelo presidente da República dois dias depois, torna-se uma das principais bases legais do governo do presidente Costa e Silva. A íntegra do documento foi publicada nos principais jornais do país.

Segundo consta na introdução, todos os ministros foram consultados para elaborar considerações sobre os assuntos relacionados a suas pastas. O plano tanto encerrava objetivos imediatos quanto de médio prazo, pois entre seus dois propósitos principais constavam: orientar as ações governamentais ainda em 1967 e elaborar o Plano Trienal que se estenderia de 1968 a 1970.

A palavra desenvolvimento aparece 203 vezes no documento, enquanto educação surge em 26 ocasiões. No capítulo que versa sobre os objetivos do governo, o desenvolvimento é alçado à posição de principal preocupação:

O *desenvolvimento* há de ser, portanto, nosso objetivo básico, que condicionará toda a política nacional, no campo interno como nas relações com o exterior. E há de estar a serviço do *progresso social*, isto é, da *valorização do homem brasileiro*.

O desenvolvimento econômico acelerado, expresso no aumento da produção nacional de bens e serviços por habitante, permitirá a efetivação do potencial brasileiro de recursos físicos e humanos. (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL, 1967, p. 14)

O documento é dividido em três partes. O principal objetivo do plano, constante no capítulo I da Parte I e denominado Objetivos Básicos do Governo é promover o crescimento da economia, fazendo com que o país registre um aumento da produção na ordem de 12 a 15% em relação a 1965. Para isto, estabelecem-se nove áreas estratégicas de atuação. Interessante notar que no item anterior ao que trata da educação há uma forte alusão à disposição do governo em ser um condutor do processo de estruturação do progresso e não exatamente de monopolizador das iniciativas:

III — O Governo está consciente da responsabilidade que lhe cabe quanto ao desenvolvimento social e a consolidação de uma infraestrutura que torne possível a expansão da atividade econômica. Promoverá, entretanto, a reversão da tendência a estatização, concentrando esforços no sentido de elevar sua própria produtividade, quer na administração direta, quer na administração indireta. (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL, 1967, p. 15)

No item IV, a educação é colocada como “*essencial ao desenvolvimento*”, condicionando o desenvolvimento nacional à formação de “*recursos humanos qualificados*” (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL, 1967, p. 15). Outra consideração relevante dentre os princípios elencados consta do item XII. “*O Governo não deverá executar diretamente aquilo que puder eficientemente contratar, ressalvadas as conveniências de segurança nacional*” (ibid., p. 16).

No capítulo II – Diretrizes de Política Econômica, na Parte I, são definidos os objetivos da política econômica e entre os dois elencados, além do controle da inflação, está a “aceleração do desenvolvimento” (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL, 1967, p. 17), sob a expectativa de crescimento da produção nacional da ordem de 6% ao ano.

Em termos de cronograma para tal investida, o governo estabelece como primeiro procedimento a melhor utilização da capacidade produtiva já existente enquanto, num segundo momento, “*principalmente através da expansão da quantidade e melhoria da qualidade dos fatores de produção, mediante a intensificação dos investimentos nos setores prioritários, o aperfeiçoamento dos métodos de produção e o fortalecimento dos recursos humanos*” (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL, 1967, p. 18).

Ainda nesse capítulo, são enumeradas algumas ações imediatas no campo educacional. No ensino médio a meta é a “expansão da rede de ensino público e do sistema de bolsas; intensificação da formação de técnicos de nível médio”. No ensino superior, chama a atenção que, entre as principais ações, pretende-se desenvolver “*um programa de formação de pessoal intermediário (“práticos”)*” (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL, 1967, p. 49).

O capítulo V da Parte II do documento trata da Infraestrutura Social, e nele (como subcapítulo I) está inserida a educação, juntamente com a cultura, ciência e tecnologia. Após abordar de maneira generalizada alguns assuntos relacionados ao nível superior já comentados, o texto recomenda providências para sanar os problemas do ensino primário e médio, sugerindo que o programa nacional “*ajuste o sistema educativo às demandas do mercado de trabalho, sob a coordenação e orientação geral do Governo*” e vaticina: “*A associação do sistema educacional privado à ação governamental terá de ser um imperativo da política de desenvolvimento*” (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL, 1967, p. 95).

Com vários pontos que reforçam a necessidade de tornar a máquina pública mais eficiente e menos burocrática e dotá-la de mais recursos, são estabelecidas linhas de ação no campo educacional. Fora as questões já levantadas, o item I determina a priorização da

[...] preparação de recursos humanos para atender aos programas de desenvolvimento nos diversos setores, adequando o sistema educacional às crescentes necessidades do País, principalmente no que se refere à formação

profissional de nível médio e ao aumento apreciável da mão de obra qualificada. (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E CORDENAÇÃO GERAL, 1967, p. 96)

Dentre as ações a serem desenvolvidas na educação estão: a mobilização nacional contra o analfabetismo, atendendo pessoas de 14 a 30 anos, prioritariamente nos grandes centros urbanos; “*expansão de programas especiais de preparação de pessoal técnico para as atividades agrícolas, comerciais e industriais*” (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E CORDENAÇÃO GERAL, 1967, p. 96-97), com o objetivo de atender ao desenvolvimento.

A educação primária, de acordo com o documento, deve ser reformulada de modo a promover-se uma “*integração com o ensino médio num sistema comum*” (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E CORDENAÇÃO GERAL, 1967, p. 98) e estimular a permanência do aluno entre 7 e 14 anos na escola, com vista a diminuir a evasão, por meio de programas de alimentação, recreação e assistência médica e odontológica.

Quanto ao ensino médio, entre pontos já comentados, destacam-se os itens a, b e g:

- a) Reformulação do ensino médio, para constituir, com o primário, um sistema fundamental que, atendendo a elevação do padrão qualificativo, assegure a formação básica do educando e sua preparação para as atividades econômicas na indústria, agricultura e serviços.
- b) Ampliação das oportunidades de matrícula pela expansão do ensino público e do sistema de bolsas de estudo e de manutenção no ensino particular. [...]
- g) Expansão dos programas de equipamento escolar, especialmente de escritórios-empresa e oficinas industriais. (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E CORDENAÇÃO GERAL, 1967, p. 99)

No ensino superior, pede-se a reforma do ensino universitário e a revisão curricular deste nível de ensino em função das características regionais, além de “*ampliação e diversificação da formação superior, inclusive de técnicos, profissionais ou especialistas, em cursos de menor duração, para atender as demandas do mercado de trabalho*” (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E CORDENAÇÃO GERAL, 1967, p. 102). Em todos os níveis sugere-se aprimoramento dos docentes e qualificação de professores leigos.

Outro capítulo de interesse para o tema deste estudo é o referente à Justiça e às Relações Exteriores. Num dos itens faz-se menção aos acordos de cooperação econômica. E, logo na primeira ação proposta está o aumento do “*volume da assistência financeira*”, além da proposta de dinamização da Aliança para o Progresso “*com vistas à crescente adaptação aos planos nacionais de desenvolvimento e ao seu ajustamento aos problemas de comércio,*

regional e internacional, da América Latina” (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL, 1967, p. 120).

Em 1968, o IPES volta à cena com um evento altamente influenciador e voltado diretamente à educação. Depois de organizar o “Simpósio sobre a Reforma da Educação” tão logo se estabelece o golpe civil-militar, o IPES continua atuando em algumas áreas vitais do desenvolvimento do país. O primeiro evento promovido pelo IPES havia sido realizado em dezembro de 1964 e, segundo Saviani (2008), teve como tema a reestruturação da educação brasileira e concentrou-se no ensino médio e na preparação de futuros profissionais, com a finalidade de atender às necessidades produtivas do desenvolvimento econômico do país.

No entanto, para Saviani (2008), foi no Fórum “A educação que nos convém” que o IPES se impôs decisivamente nos rumos do ensino do país. Realizado entre outubro e novembro de 1968 no Rio de Janeiro, organizado pelo próprio IPES com o apoio da Pontifícia Universidade Católica da Guanabara (PUC/GB) e da Agência de Análise e Perspectiva Econômica (APEC), sucede a paralisação dos estudantes universitários que tomaram várias unidades públicas do ensino superior em junho daquele ano e estabelece fundamentos para uma pretendida política educacional.

De acordo com Saviani (2008) e Carvalho (2007), esse é um momento importante para a efetivação dos GOTs e de sua fundamentação teórica e ideológica. Germano (2005) afirma que estiveram presentes importantes agentes do campo tecnoburocrático, como Golbery do Couto e Silva⁹¹ e Mário Henrique Simonsen, entre outros, e aponta para uma guinada premeditada ao mencionar declarações de Roberto Campos⁹² no Fórum. Para o autor, as peças já estavam sendo movimentadas pela organização burocrática:

Campos enfatiza a necessidade de dotar o ensino médio de um caráter terminal e, portanto, não-propedêutico. [...] o ensino secundário [...] deveria ser dotado desse caráter instrumental, prático, voltado para o mercado trabalho. Para ele, este era o principal problema educacional brasileiro e não o ensino universitário. [...] o nível secundário [...] deveria atingir a grande massa da população e ter um valor terminal. (GERMANO, 2005, p. 131)

⁹¹ Golbery do Couto e Silva foi Chefe do SNI de 1964 a 1967, Ministro do Tribunal de Contas da União de 1967 a 1968 e viria a ocupar outros cargos no governo militar até 1980.

⁹² Roberto de Oliveira Campos foi economista e fez parte da assessoria econômica do presidente Getúlio Vargas e da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico em 1951. No governo JK integrou o Conselho de Desenvolvimento que iria elaborar o Plano de Metas do governo. Depois de exercer cargos diplomáticos no exterior, apoiou o golpe civil-militar e tornou-se ministro extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica do governo Castelo Branco, além de ministro da Fazenda em 1964 e ministro do Planejamento de 1964 a 1967 (ABREU, 2001).

Saviani (2008) completa algumas informações e reflexões de Germano (2005) e elenca alguns dos pontos principais defendidos no Fórum:

[...] ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade [...]. (SAVIANI, 2008, p. 296)

Carvalho (2007) apresenta alguns detalhes do evento que ele chama de Simpósio – e não de Fórum –, em especial um trecho em que Roberto Campos, apesar da maior parte dos temas versar sobre o ensino superior, discursa sobre o ensino médio.

O tema escolhido por Campos foi “Educação e Desenvolvimento Econômico” e a questão da terminalidade no nível médio é parte do conteúdo. Campos critica a universidade, assim como a maioria dos discursos do simpósio, como explica Carvalho (2007), e defende que o problema maior da educação nacional reside no ensino secundário:

[...] o que se deveria ter debatido muito mais a fundo, é o problema mais grave do ensino médio. Este sim devia revestir-se de aspectos financeiros, diferentes daqueles do ensino universitário. E que, a educação secundária, num país subdesenvolvido, deve tender a educação de massa, enquanto o ensino universitário, fatalmente, terá que continuar um ensino de elite. Donde a necessidade de se reformular toda a estrutura financeira do sistema educacional médio, que entre nós, paradoxalmente, é quase totalmente pago, quando deveria ser, pelo menos, objeto de bolsas generosas e gratuitas, a fim de se disseminar, muito mais um instrumental de educação secundária, que para a grande massa da população deve ser o valor terminal. A educação secundária de tipo propriamente humanista devia, a meu ver, ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável de que apenas uma minoria, filtrada no ensino secundário ascenderá a universidade; e, *para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como uma formação final*. Formação final, portanto, que deve ser muito carregada de elementos utilitários e práticos, com uma carga muito menor de humanismo do que é costumeiro, no nosso ensino secundário a destruição física de um país, é de importância relativamente pequena se permanece intacto o seu potencial científico e cultural; inversamente, a construção de um país é uma tarefa lenta e impossível, se, a par do equipamento físico, não houver um sistemático esforço de construção do capital humano. (CAMPOS, 1968 apud CARVALHO, 2007, 379-380, itálico nosso)

Campos não hesita em afirmar que deve haver uma reestruturação do ensino médio e de seu mecanismo de financiamento, de modo a “*torná-lo um valor terminal, e não meramente um valor transicional para a universidade*” (CAMPOS, 1968 apud CARVALHO, 2007, p. 378).

O pronunciamento de Campos, agente dos mais representativos do campo intelectual e empresarial instalado no aparato tecnoburocrático do governo militar, não deixa dúvidas de como a educação era vista nos bastidores do poder e do ponto de vista de um governo que estruturava todas as áreas de forma a canalizá-las em benefício do crescimento econômico. A ênfase na defesa da terminalidade no ensino médio é definitiva.

Jarbas Passarinho, que viria a ser ministro da Educação em 1969, período de expansão dos GOTs e da elaboração e da implantação da reforma do ensino médio (Lei nº 5.692/71), defendia a escola única como sendo uma espécie de revolução no acesso e oferecimento de uma educação igualitária a todas as camadas sociais, estendendo a possibilidade de um ensino propedêutico e profissional numa mesma escola única (GERMANO, 2005).

6.2. A estrutura dos GOTs

Dois livros publicados no período trazem observações sobre o funcionamento dos novos ginásios, seus componentes curriculares e suas principais diferenciações em relação ao ginásio tradicional que buscava ser substituído. Levando em conta que são publicações cuja autoria é de agentes diretamente ligados ao campo tecnoburocrático, devemos promover a leitura das obras com cuidado e discernimento.

Paulo Nathanael Pereira de Souza era presidente do CTA do CTPGIP e membro do Conselho Estadual de Educação quando publicou, em 1968, “O ginásio único pluricurricular em São Paulo”. O livro de 54 páginas é dedicado ao governador de São Paulo Roberto Costa de Abreu Sodré e ao secretário de Educação Antonio Barros de Ulhôa Cintra, chamados por Souza de “*promotores da qualificação do Ensino Médio no Estado de São Paulo*” (SOUZA, 1968, p. 5), e a Gildásio Amado e Carlos Pasquale, respectivamente ex-diretor do DES e diretor do INEP à época da publicação do livro.

Antes de analisarmos o livro de Souza, convém explicar o que era o CTPGIP. O próprio Souza fornece informações sobre esse centro cuja sigla era “*já bastante conhecida em São Paulo e no Brasil*” (SOUZA, 1968, p. 38). Fruto de convênio firmado entre o MEC e o

governo do Estado de São Paulo, era mantido por verbas da DES. Sua direção cabia a um conselho formado por dois membros da Secretaria e Educação e um do MEC. As funções do CTPGIP eram: preparar, treinar e aperfeiçoar professores nas disciplinas que comporiam o núcleo curricular diferenciado dos pluricurriculares – Artes Industriais, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais e Educação para o Lar –; preparar, treinar e aperfeiçoar diretores e supervisores; responsabilizar-se por elaborar e atualizar material didático; prestar assistência técnica à instalação dos novos ginásios; e promover pesquisas sobre educação para o trabalho.

O ano de 1967, segundo relata Souza (1968), foi de intensa atividade do CTPGIP, com ampla divulgação da ideia dos ginásios pluricurriculares, realização de encontros entre diretores, supervisores, professores e técnicos da rede estadual de ensino, além de “[...] *conferências incontáveis [...] promovidas pelos dirigentes do Centro e do Ginásio Experimental Pluricurricular da Lapa, que, a partir de certa altura da programação, passou a trabalhar integradamente com o CTPGIP*” (SOUZA, 1968, p. 39).

Inserido no Experimental da Lapa e sob coordenação do recém-criado Núcleo Experimental, o CTPGIP tem como principal objetivo testar não apenas as diretrizes do ensino vocacional oficial, mas também a ideia do ensino continuado de oito anos.

O nome Ginásio Orientado para o Trabalho, desde o início criticado por seus próprios incentivadores, foi logo abandonado. O próprio Souza (1968) considera “*um nome tremendamente impróprio*” (SOUZA, 1968, p. 17). Mesmo assim, ao expor as principais características do ginásio único pluricurricular, não omite as palavras de Gildásio Amado proferidas em 1966: “*É um ensino geral que inclui orientação para o trabalho [...] na indústria, agricultura e comércio*” (ibid., p. 18). O nome GOT, porém, acompanhou o modelo ginásial até mesmo após sua extinção.

A organização curricular para que os conteúdos que se pretendiam unificados pudessem ser oferecidos num único ciclo foi uma das principais preocupações dos implementadores dos GOTs. Os componentes profissionais seriam substituídos pelos vocacionais, perderiam sua especificidade, mas não suas características voltadas ao direcionamento para o trabalho – parte constituinte do projeto. Da mesma maneira, exigia uma reelaboração dos projetos pedagógicos curriculares e da própria metodologia de ensino e práticas pedagógicas.

Logo nas primeiras linhas do capítulo 1, Souza (1968) afirma que há dois problemas na política educacional estadual, um deles é a carência de vagas para o contingente

populacional em idade escolar e o outro é a reivindicação por mais tempo de estudo após o primário. Curiosamente, Souza (1968) complementa,

Este segundo aspecto do fenômeno é particularmente grave e faz com que se localize, ao nível da escola média de 1º ciclo, a mais aguda das muitas crises que vêm, de tempos a esta parte, abalando o sistema educacional, de alto a baixo. É o preço que o país deve pagar, e que num estado como São Paulo se torna particularmente caro, pelas mudanças sociais nascidas do rápido processo de urbanização e industrialização em que nos achamos inseridos. (SOUZA, 1968, p. 7)

O texto é recheado de superlativos e termos definitivos, caracterizando-o como uma espécie de documento panfletário, já que sua publicação deu-se no ano seguinte à implantação dos pluricurriculares, prazo insuficiente para que houvesse uma avaliação confiável do novo sistema. Dentre essas expressões, podemos destacar “*A ideia de ginásio único pluricurricular, defendida no mundo todo como a solução mais eficaz e pedagogicamente mais perfeita*” (SOUZA, 1968, p. 14); ou “[...] *garantindo o mais adequado aproveitamento da maior riqueza de um país, que são as potencialidades de sua juventude*” (ibid., p. 20); ou ainda, “*o ano de 1968 foi o da completa vitória da ideia [...]*” e “*É uma verdadeira revolução em marcha*” (ibid., p. 39).

Souza (1968) considera, num estado que ainda mantinha o exame de admissão como processo seletivo à entrada no primeiro ciclo do ensino médio, a continuidade mais importante que o acesso. E, justifica ainda nesse primeiro capítulo a escolha pelo modelo polivalente com base nas iniciativas estaduais, citando os Ginásios Vocacionais, as classes experimentais, o Colégio de Aplicação da USP e os GEPEs. Mais à frente, o autor enfatiza que o novo modelo corrige distorções do ensino tradicional acadêmico e oferece “*a síntese apropriada aos reclamos do presente estágio de desenvolvimento econômico, de mudança social e de aspirações democráticas por que passa o país*” (SOUZA, 1968, p. 13, destaque nosso).

O ginásio único se caracteriza, na visão de Souza (1968), pelos objetivos principais de dar prosseguimento à educação iniciada no ensino primário, com o cunho de formação geral; pela possibilidade de eliminar a ramificação do ensino ginásial, o que gerava custos maiores e pouca eficiência; e por oferecer um acesso democrático e não discriminativo que anteriormente se dividia em “*escolas de ricos e escolas de pobres*” (SOUZA, 1968, p. 16). E explica que o caráter único se complementa com as características pluricurriculares de um currículo integrado, diferente do que era desenvolvido nos ginásios acadêmicos e nos técnicos.

No capítulo 2, Souza (1968) versa sobre as técnicas específicas da orientação voltada ao trabalho e defende o currículo diferenciado para “*familiarizar o educando com o mundo da produção, do trabalho e da tecnologia*” (SOUZA, 1968, p. 21) e caracteriza a sociedade de então como tendente à industrialização, à urbanização e à tecnologização. É interessante notar as especificações curriculares constantes na área agrícola, industrial e comercial e constatar que o modelo pluricurricular atendia uma estrita relação com as exigências produtivas de manipulação que jamais um indivíduo de classe média alta ou alta se submeteria ou desejaria se submeter.

No item destinado às técnicas agrícolas, a especificação dos objetivos é incoerente com o modo de produção que se estabelece no campo. A crescente industrialização e o estabelecimento de grandes latifúndios como exclusivos produtores diante das exigências do mercado não abre a possibilidade de um educando das zonas rurais poder “desenvolver a compreensão dos processos de controles básicos para a eficiente produção agrícola”, “iniciar empreendimentos agropecuários básicos selecionados”, ou “*desenvolver habilidades individuais necessárias ao trabalho eficiente em grupos organizados*” (SOUZA, 1968, p. 23).

Já as Artes Industriais, que ocupam onze páginas do livro de Souza (1968), não economizam imersões em especificidades em cinco programas: trabalhos em madeira, metal, cerâmica, eletricidade e artes gráficas. Neles, o aluno “*despertará sua vocação*” (SOUZA, 1968, p. 31) utilizando raspadeiras americanas ou comuns, serrotes para malhete, serras tico-tico elétrica, torno e vários tipos de parafusos. Ou ainda, trabalhando os metais com frisadeira, berbequim, ferro de soldar, forja, esmeril, torno mecânico ou maçarico, além de receber informações sobre oportunidades ocupacionais, eixos, buchas, rolamentos e moldação. No campo da cerâmica, o uso do forno e do torno, moldes em gesso e vários tipos de modelagem. O programa de eletricidade oferece confecção de motores simplificados, bobinas, resistências e circuitos elétricos.

Por fim, as Artes Gráficas reservavam montagem da chapa, engradamento, impressão, encadernação e uso de duplicadores. Todas as cinco áreas ficariam sob a responsabilidade do professor de Artes Industriais, pois não há “*no ginásio a preocupação especializadora*” (SOUZA, 1968, p. 34). As Técnicas Comerciais tinham entre seus objetivos: “*fixar hábitos e atitudes positivas, tendo em vista, sobretudo, inculcir o sentido de emprego racional do esforço e aproveitamento integral dos meios econômicos utilizados no exercício da função comercial*” (ibid., p. 34).

O item III versava sobre “A empresa”, com subitens informando sobre os objetivos empresariais, considerações sobre o empresário, informações sobre a estrutura e gestão de uma corporação.

A Educação para o Lar completa as práticas educativas propostas para o ginásio único pluricurricular. Anteriormente denominada Educação Doméstica ou Economia Doméstica, a disciplina ocupa menos espaço que as anteriores no livro de Souza e abrange “*as necessidades fundamentais do ser humano, a saber: Alimentação, Habitação, Vestuário e Organização da Vida da Família*” (SOUZA, 1968, p. 36). Em certo trecho, o autor menciona que “*o objetivo geral desta área é proporcionar aos educandos ensinamentos que os habilitem a melhorar suas próprias aptidões e desenvolver com maior eficiência as relações familiares*” (ibid., p. 37, destaque nosso).

A Educação para o Lar provocou críticas e reflexões nos autores que abordaram o tema posteriormente. Cunha (2014), por exemplo, remete o assunto a períodos anteriores e entende que a Educação para o Lar é uma “*herança extemporânea da ‘economia doméstica’ das escolas agrotécnicas, que convergia com o tradicionalismo familiar ainda resistente no país*” (CUNHA, 2014, p. 916).

Outro livro disponível no período para compreender os GOTs foi escrito por duas professoras. Maria Helena de Albuquerque Lima e Solange Barandier Nogueira da Cruz⁹³ publicam em 1970 o livro “G.O.T. – Uma nova concepção de ensino médio”. A obra é destinada a futuros e atuais professores, orientadores pedagógicos e técnicos de educação.

As autoras desenvolvem um texto voltado a humanizar o novo modelo, procurando mostrar que os GOTs estavam preocupados em fazer com que o aluno fosse “*encarado como indivíduo, cidadão e agente do desenvolvimento*” (LIMA e CRUZ, 1970, p. 21) e o educador deveria preparar-se para desenvolvê-lo como ser humano nesses três aspectos. Como agente do desenvolvimento, “*tem ele de receber todos aqueles conhecimentos que o coloquem em condições de se ajustar profissional e intelectualmente às suas próprias tendências e aptidões, contribuindo, através dela, para esse mesmo desenvolvimento*” (ibid., p. 21).

⁹³ Pouco encontramos sobre essas duas autoras. Sabe-se que foram professoras. Maria Helena de Albuquerque Lima escreveu outro livro intitulado “Candinha Barreto, profissão – prendas domésticas”, um relato sobre a vida de trabalhadoras do lar no século 19. Muito provavelmente, Maria Helena foi casada com o general Affonso Albuquerque Lima, ministro do Interior no governo Costa e Silva. Hoje dá nome a uma escola em Sergipe. Sobre Solange Barandier Nogueira da Cruz, a única referência encontrada em nossa pesquisa é seu nome entre os classificados para um concurso para professores técnicos da cidade do Rio de Janeiro em 1955.

Enfatizam logo em seguida que o processo de desenvolvimento no Brasil fora retardado e se fazia necessário “*recuperar o tempo perdido*” (LIMA e CRUZ, 1970, p. 21) e complementam:

Sendo o homem ao mesmo tempo agente e beneficiário do desenvolvimento, sua formação global, ou seja, sua *educação*, terá de ser imperativamente parte integrante de qualquer plano que vise ao desenvolvimento. Os planejamentos educacional, social e econômico estão tão interligados e dependentes que seria impossível elaborar qualquer um deles sem considerar os outros. (CRUZ e LIMA, 1970, p. 21-22)

Defendem Lima e Cruz (1970) que os GOTs têm por finalidade fornecer ao final do nível médio a possibilidade que os egressos sejam “*incorporados, em melhores condições, à força de trabalho*” (LIMA e CRUZ, 1970, p. 28). Para as autoras, “[...] *atende esse tipo de ginásio à necessidade, já demonstrada pelo mercado atual de trabalho, de uma formação geral ampla, que torne o homem facilmente treinável ao ingressar em qualquer atividade*” (ibid., p. 28).

Apesar de enfatizar que elas próprias recusam a ideia de interrupção dos estudos após o ginásio, Lima e Cruz (1970) entendem que a conclusão deste nível de ensino permitiria melhores condições de trabalho e até salariais aos que ingressarem no mercado de trabalho, “*até mesmo para custeio de estudos posteriores*” (LIMA e CRUZ, 1970, p. 29).

Lima e Cruz (1970), ao tentarem defender a formação integral – prática que ocupa todo o livro – entram, como já pudemos constatar com algumas das observações anteriores, em contradição por diversas vezes. Repetem como um mantra as defesas de um ensino integral, porém, tais afirmações sempre são ponderadas por conjunções adversativas.

Ao defenderem que o trabalho é “*a soma das atividades que cada pessoa realiza ao atuar em cada uma das categorias sociais em que está envolvida*” (LIMA e CRUZ, 1970, p. 32), as autoras deixam claro a questão da reprodução das estruturas sociais. A formação para realizar diferentes funções sociais só deixará de reproduzir as oportunidades de apenas prosseguir nas mesmas condições de repetição de atuações se houver possibilidades reais de alcançar patamares mais elevados de ascensão social por meio da educação.

Ao se referir à necessidade de reestruturar o currículo de acordo com a evolução tecnológica atual, Lima e Cruz (1970) afirmam que “*os GOTs poderão responder a tal responsabilidade, pois, ao compreender as mudanças e oferecer a prática relacionada a esse novo cenário, terão condições de formar alunos com capacidade de serem rapidamente treináveis profissionalmente*” (LIMA e CRUZ, 1970, p. 44). Em momento nenhum, no

entanto, as autoras sugerem como solucionar o problema agudo relacionado à formação de professores que o país vive, mesmo sendo o livro destinado a eles. Este aliás é citado pelos críticos do modelo como um dos principais fatores para o insucesso dos GOTs.

Em relação ao nível colegial, Lima e Cruz (1970) admitem que “*o encaminhamento dos educandos aos cursos técnicos de 2º ciclo ficaria prejudicado se não houvesse variedade de cursos a oferecer*” (LIMA e CRUZ, 1970, p. 54). Ressaltam também que os grandes centros urbanos possuem uma rede razoável de unidades que pode oferecer oportunidades maiores de continuidade dos estudos, porém mostram-se preocupadas (apesar de não admitirem abertamente e sem propor soluções viáveis à resolução do problema) com regiões mais afastadas e carentes: “[...] *nas pequenas comunidades onde é frequente a existência de apenas um estabelecimento de ensino, este deve estar em condições de oferecer, para manter-se fiel à filosofia do GOT, todas as oportunidades possíveis*” (LIMA e CRUZ, 1970, p. 54).

O que se questiona em relação ao ensino voltado ao trabalho é o uso que se faz do ser humano, preparando-o tão-somente para produzir, desqualificando-o e alijando-o dos processos de saber amplo e de poder sobre a produção. Valendo-se de afirmações de Karl Marx, Germano (2005) discorre:

Trata-se de inverter a relação existente no capitalismo, onde o sujeito se transforma em objeto. [...] a partir da *subsunção formal* do trabalho ao capital, à medida que o trabalhador é separado dos meios de produção, tem início uma marcha inexorável de desqualificação da força de trabalho – que perde a sua capacidade de intervenção subjetiva com a erradicação dos ofícios – e que se completa com *subsunção real* do trabalho ao capital, ou seja, com o uso capitalista das máquinas. (GERMANO, 2005, p. 173)

Arelado à questão do ensino profissional está a concepção de escola que melhor se adapta ao modelo idealizado. E, a noção de escola única se sobrepõe rapidamente nos discursos governistas e conservadores, porém com vieses distorcidos em relação nem tanto a seu fundamento prático, mas ao seu propósito e adequação à realidade socioeconômica e ideológica.

Em 1968, segundo Nunes (1980, p. 147), todos os estados brasileiros (com exceção do Acre) possuíam ao menos um ginásio polivalente e cerca de 430 oficinas já haviam sido instaladas com repasses do governo federal.

Em maio de 1969, o MEC, por meio da Diretoria do Ensino Secundário – EPEM publica o documento “Subsídios para o Estudo do Ginásio Polivalente” (chamado no texto também como Ginásio Orientado para o Trabalho – o que mostra o vínculo com a proposta

original de uma década atrás; em alguns momentos ele também é denominado escola do tipo compreensiva). A publicação é composta por quatro textos produzidos por Anísio Teixeira, Newton Sucupira, Valnir Chagas e Gildásio Amado. Ao final, há uma relação de livros relativos ao ensino médio.

É interessante notar que os nomes envolvidos na autoria do documento, apesar de unirem-se em torno da defesa do novo método, são agentes que destoam ideologicamente uns dos outros. Com exceção de Valnir Chagas⁹⁴, os demais aparecem constantemente como referência no presente estudo e demonstram por suas palavras aqui inseridas o quanto divergiam em opinião e posicionamento político-ideológico.

O trabalho destinava-se a servir de material de discussão e treinamento de professores, diretores e demais agentes escolares para adaptação ao novo modelo ginásial. Previa-se a construção de cerca de 300 ginásios e de alguns colégios-piloto e a instalação de centros de treinamento de professores principalmente em Betim (MG) e São Paulo (SP) “*a ser financiado com recursos conjuntos de um empréstimo americano, do Governo federal e de quatro Estados*” (MEC/DES/EPDM, 1969, p. 5). Na apresentação fica claro que

[...] reúnem-se nesta publicação alguns trabalhos relativos ao ensino médio, que trazem contribuições de grande interesse ao estudo do imperativo e dos fundamentos de sua renovação com vistas a harmonizá-lo com as mudanças sociais e econômicas do país. (MEC/DES/EPDM, 1969, p. 5)

O artigo de Anísio Teixeira é intitulado “A escola secundária em transformação” e é a reprodução de um discurso do educador para inspetores de ensino em 1953. Independentemente do conteúdo e da abordagem de Teixeira (que se concentra em debater a evolução do ensino ao longo de tempo, a importância da formação humana em função da realidade contextual e a defesa da escola pública e universal), não podemos deixar de observar o distanciamento da data original do texto e o ano de sua republicação. Um documento que se propõe a debater a importância e atualidade de um modelo de ensino proposto como revolucionário traz um texto produzido 16 anos atrás.

Newton Sucupira aborda as questões do ensino médio à luz da Lei nº 4.024/61 no artigo “Princípios da educação de grau médio na Lei de Diretrizes e Bases” e dirige-se mais especificamente aos diretores de escola. Aborda a articulação entre os níveis, a tentativa de

⁹⁴ Raimundo Valnir Cavalcante Chagas nasceu em 21 de julho 1921 em Nova Morada (CE), formou-se em Direito e depois Pedagogia. De 1944 a 1974 deu aula na Escola Preparatória de Fortaleza do Exército. De 1948 a 1953 dirigiu o Departamento Regional do SENAC. Fez parte do CFE entre os anos de 1962 e 1976. Participou do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968. Foi ainda relator do anteprojeto que resultou na Lei 5.692/71. Faleceu em 4 de julho de 2006 (PINTO, 2010).

diminuir as diferenças entre as modalidades de cursos ginasiais e defende a autonomia da escola. Sucupira explana sobre a aptidão e apresenta estudos com os quais procura embasar sua opinião de que a exploração das vocações encontra no ciclo ginasial o período ideal de desenvolvimento.

O texto de Valnir Chagas é a reprodução da Indicação nº 48 do Conselho Federal de Educação, aprovada em 15 de dezembro de 1967. Ela é composta por um estudo encomendado a uma Comissão Especial (formada pelo próprio Chagas na função de relator, Raymundo Moniz de Aragão, Newton Sucupira, Roberto Figueira Santos e o padre José de Vasconcelos) incumbida de estudar o problema da articulação entre o ensino médio e o superior e é composta por uma análise comparativa entre os sistemas de ensino de Brasil, Estados Unidos e Grã-Bretanha. Por fim, um item denominado “Indicação” apresenta sugestão de oito itens para solucionar a integração entre os níveis a partir da realidade brasileira.

Gildásio Amado apresenta no artigo “Ginásio Orientado para o Trabalho (Ginásio Polivalente)” uma explicação detalhada sobre o novo modelo. Explica Amado que o GOT oferece as mesmas disciplinas gerais do secundário, diferenciando-se deste no conteúdo curricular técnico composto pelo ensino de Artes Industriais, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais e Educação para o Lar (tratada como complementar).

Dependendo da região, as duas primeiras das quatro séries obrigatórias terão aulas de Artes Industriais (com práticas em madeira, cerâmica, artes gráficas, metal e eletricidade) ou Técnicas Agrícolas (práticas de oficina rural – em madeira, metal, eletricidade, couro e corda) e práticas de campo (horticultura, floricultura, olericultura, agricultura e zootecnia, entre outras de acordo com a economia da região). Complementa Amado (1969):

O ensino, nas duas primeiras séries, além de seus objetivos gerais, tem o de analisar e explorar aptidões: um ensino que ofereça à escola meios de, por seu diretor, seus orientadores e professores, perceber a inclinação dos alunos para uma atividade técnico-profissional a ser exercida logo depois do curso ginasial, ou mesmo nenhuma inclinação para esse tipo de atividade. (AMADO, 1969, p. 84)

Na terceira e quarta séries, o ensino passa a ser dirigido pelas aptidões e os alunos são encaminhados a quatro opções: Artes Industriais, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais ou ainda um curso sem especificações, para aqueles que não demonstrarem nenhuma vocação para os trabalhos manuais elencados. A educação para o Lar perpassa as quatro séries do curso. O encaminhamento é feito em comum acordo entre a escola e a

família. A carga horária sugerida é de 3 a 4 horas diárias para as duas primeiras séries e um tempo maior não especificado para as duas seguintes. Os cursos podem ser inseridos em outros com maior predominância, como, por exemplo, as práticas comerciais serem associadas às artes industriais.

Nota-se na observação de Amado (1969) referente à Educação para o Lar o preconceito ainda impregnado à época da discriminação do trabalho feminino:

É oportuno um comentário sobre a educação para o lar. É um ensino certamente necessário em qualquer escola de grau médio. Destinado de preferência aos alunos do sexo feminino, tenderá talvez a estender-se aos do sexo masculino. Por enquanto, os programas dessa matéria incluem práticas e estudos relacionados mais com trabalhos no lar. Dada a multiplicidade de profissões da mulher, no mundo de hoje, mais adequado seria ampliar o conteúdo da matéria, dando-lhe a denominação de educação para o lar e para o trabalho. (AMADO, 1969, p. 85)

Sugere-se também que se concentrem as áreas das séries iniciais, reduzindo as demais e articulando-as às das séries seguintes e considerando “*as de maior utilidade, de acordo com os tipos regionais de produção*” (AMADO, 1969, p. 85). O discurso da não-terminalidade se contradiz também mais à frente, quando Amado (1969) comenta sobre o interesse geral pelos GOTs:

Não sendo seu objetivo profissionalizar, asseguram, entretanto, uma iniciação, base variada para uma futura ocupação profissional, *servindo assim à grande parcela de jovens que precisam começar a trabalhar logo concluído o curso ginásial*. E levam os egressos desse tipo de ensino um nível de formação geral que o ginásio tipicamente profissional não permite atingir, *proporcionando essa formação, inclusive, condições favoráveis à rápida ascensão na carreira profissional*. (AMADO, 1969, p. 87, itálico nosso)

Além das práticas das técnicas, Amado (1969) sugere que o ensino de artes industriais e técnicas agrícolas ou comerciais nas terceira e quartas séries

[...] deve ser completado, em cada uma delas, pelo estudo de noções de economia geral e relacionada com o tipo de produção respectivo. Assim, além de uma iniciação técnica, poderá propiciar o ginásio a seus alunos elementos que lhes permitam ter uma noção mais precisa da importância social e econômica da indústria, da agricultura, do comércio, e adquirir conhecimentos dos problemas que envolvem a atividade no campo da produção. (AMADO, 1969, p. 86)

Esse aspecto, segundo Pedrosa e Bittencourt Júnior (2015), é próprio da cultura norte-americana e já era enfatizado por Teixeira nas primeiras décadas do século XX:

Trata-se da formação da ética do trabalho, da consciência acerca do valor social do trabalho e da valorização das habilidades manuais. [...] Toda essa

valorização do trabalho estava presente nas práticas escolares americanas. Nesse sentido, os GPEs, ao trazerem a oficina e as atividades manuais para dentro da escola, eram uma iniciativa de transposição para o Brasil não apenas da educação escolar norte-americana, mas de um traço estruturante do caráter americano. (PEDROSA E BITTENCOURT JÚNIOR, 2015, p. 27)

O modelo pedagógico dos Ginásios Polivalentes (GPEs), segundo Pedrosa e Bittencourt Júnior (2015), está impregnado da doutrina pragmatista de John Dewey – constantemente citado por Teixeira em seus livros publicados no início do século – com destaque para a integração entre as disciplinas em áreas de estudo e atividades práticas a serem valorizadas com experiências a serem vivenciadas pelo aluno.

Fica claro também no texto de Amado (1969) que o repasse das verbas para o aparelhamento e a construção de salas adequadas das unidades dos GOTs, além do treinamento do pessoal docente e técnico, será de responsabilidade da DES, sendo que para os estabelecimentos públicos a dotação ocorrerá por meio de doações e para as escolas particulares por concessão de bolsas de estudo a alunos comprovadamente sem recursos. Os cursos de preparação dos professores têm estabelecidas suas cargas horárias: Artes Industriais – 10 meses, 1.700 horas; Técnicas Comerciais – 4 meses, 520 horas; Técnicas Agrícolas – 6 meses, 1.080 horas (ou 6 semanas, 240 horas – especificamente a agrônomos ou técnicos agrícolas). Apesar de todas essas considerações, Amado (1969) adverte que “*uma das características do ensino técnico nos ginásios orientados para o trabalho é a de que o ensino não é monotécnico [...], para não favorecer a especialização prematura*” (AMADO, 1969, p. 86) nem do aluno nem do professor.

Depois de apresentar os GOTs, Amado (1969) faz uma viagem no tempo para situar a escola secundária na atualidade e apresenta novas tendências para justificar a aplicação do novo modelo. Entre as citações utilizadas, uma é da Revista da União Americana, de 1966:

A ideia de escola média que reúna na mesma instituição a escola secundária geral, tradicionalmente aristocrata, orientada exclusivamente para a Universidade, e a escola técnica de origem popular destinada a preparar o jovem para ingressar de imediato na atividade econômica, está abrindo caminho na América Latina. (REVISTA DA UNIÃO AMERICANA⁹⁵, 1966, apud AMADO, 1969, p. 91)

Amado (1969) recorda que a ideia dos GOTs surgiu ainda com o nome de Ginásios Modernos e relaciona a história do modelo federal a outras iniciativas estaduais, apontando as escolas paulistas – sem citá-las nominalmente, referindo-se apenas ao “*projeto de ginásios*

⁹⁵ Não encontramos referência a este periódico citado por Amado.

únicos e pluricurriculares do Estado de São Paulo” (AMADO, 1969, p. 91) – e a ideia da Guanabara, de acordo com seus conselhos estaduais de educação, no entendimento da necessidade de renovação desse nível de ensino. O novo modelo foi amplamente debatido no 1º Seminário sobre o Ginásio Polivalente (GPE), em 1970. O evento realizado em Brasília teve sua abertura com o discurso do secretário-geral do MEC coronel Mauro da Costa Rodrigues.

De acordo com Pedrosa e Bittencourt Júnior (2015), os GPEs visavam à criação das bases para uma década de desenvolvimento nacional. O novo modelo faria parte de uma estratégia mais ampla do MEC de formação de *“mão de obra para a produtividade e o pleno emprego; educação como fator de produção; interação entre educação, recursos humanos, segurança e desenvolvimento”* (PEDROSA E BITTENCOURT JÚNIOR, 2015, p 15).

Ao pregar a validade do ginásio pluricurricular, Amado (1967 apud Souza, 1968) insiste na tese de que o novo modelo contribuirá para uma convivência harmônica e próxima de alunos de diferentes classes sociais, ignorando que a consequência dessa formação não manterá essa proposta de igualdade entre ricos e pobres na sequência de sua trajetória escolar e profissional, pois as condições de escalada social não estão garantidas pela igualdade de possibilidades que se avizinha nos próximos passos dentro do sistema de ensino. A escalada à universidade e, ainda mais cedo, aos níveis de ensino colegial diferenciados, não atenderá indistintamente a todos os educandos, sem os diferenciar social e economicamente. A percepção vocacional estará ainda direcionada pelas condições financeira e social familiares de manutenção do indivíduo na escola ou de desistência.

Arapiraca (1982) analisa o gradativo aumento da carga curricular específica voltada ao trabalho a partir da 5ª série e o predomínio do ensino vocacional nas últimas duas séries do ciclo, *“[as escolas polivalentes] foram projetadas para preparar os indivíduos para serem mais facilmente treináveis, na medida em que não pudessem elas mesmas profissionalizá-los”* (ARAPIRACA, 1982, p. 158-159).

Para Germano (2005) e Arapiraca (1982), a adoção dos GOTs não se justifica em razão das totais incongruências com uma sociedade de classes dividida, típica do sistema capitalista. No entanto, os defensores dos Ginásios Modernos alegavam que a escola democrática estaria finalmente ao alcance de todos, ao aproximar todos os alunos e agrupá-los em torno de uma única instituição e de uma filosofia de ensino que atenderia às inúmeras e diversas individualidades por meio do despertar vocacional e do trabalho manual sem distinção.

Arapiraca (1982) é contundente em sua análise, afirmando que a proposta para o Brasil baseava-se na Escola Polivalente que atendia minorias sociais nos Estados Unidos e jamais na ideia gramsciana da escola única. “*O contraditório era percebido pelo fato de ser a Escola Única*⁹⁶ *um modelo de ensino apropriado para uma sociedade solidária e com um modo de produção não competitivo, diferenciado em essência do modo de produção capitalista*” (ARAPIRACA, 1982, p. 14). O autor, todavia, considera que o ginásio polivalente é subsidiário da Escola Única na medida em que “ensina a fazer” e não se associa à ideia de continuidade com o curso posterior que prepara especificamente o aluno para o trabalho. O autor pressupõe que a adoção do modelo vocacional indica uma utilização das justificativas da psicopedagogia que prega a continuidade escolar a partir do ciclo primário e se apropria, no entanto, indevidamente do “*aprender a fazer*” para simplesmente “*saber fazer*” (ibid., p. 154).

6.3. Pluricurriculares versus Vocacionais

Com a implantação dos ginásios pluricurriculares em São Paulo, passam a rivalizar duas das principais instituições referenciais por suas estratégias pedagógicas progressivas ao longo dos anos 1960, O Experimental da Lapa e os Ginásios Vocacionais. As distinções anteriormente pouco percebidas, ficam claras com a adesão do Experimental da Lapa ao modelo federal dos GOTs. Enquanto este passava a receber investimentos mais polpidos advindos dos cofres da União repassados ao estado, aquele sofria com denúncias de subversão e viria a sucumbir diante das pressões e da repressão das forças do regime.

A diferenciação entre as filosofias de ensino foi explanada em linhas gerais por José Cerchi Fusari, em depoimento a Triguís (2007). Enquanto o Experimental da Lapa, rebatizado então em seu segundo ciclo como GEPEs, buscava resgatar a pedagogia tradicional e, baseado na Escola Nova, despertar o adolescente para a crítica da realidade, o Vocacional era explicitamente posicionado ideologicamente à esquerda, utilizando o engajamento e a pedagogia histórico-crítica. Alguns dos professores envolvidos no projeto do Experimental da Lapa eram também de esquerda, segundo Fusari, mas este posicionamento se fazia notar mais especificamente nas áreas de Estudos Sociais e de conhecimento, não numa estrutura ideológica.

⁹⁶ A denominação dada por Arapiraca (1982) em seus escritos faz sempre referência à escola única gramsciana, exatamente para identificar as contradições entre este modelo e os idealizados nos GOTs.

Depoimento de Newton Balzan, ex-coordenador da área de Estudos Sociais do SEV, constante da dissertação de Chiozzini (2003), acrescenta informações ao embate ideológico entre os Vocacionais e os Pluricurriculares:

Em 67, o governo do estado não avalia o Vocacional e decide implantar um novo sistema que é o Ginásio Pluricurricular do MEC/USAID. Enquanto no Vocacional o centro das disciplinas era Estudos Sociais e os problemas sócio-político-culturais, nos Ginásios Pluricurriculares o centro era Artes Industriais. (BALZAN apud CHIOZZINI, 2003, p. 67)

Balzan (2005) ratifica sua opinião e aumenta o tom da crítica aos Pluricurriculares: “A formação do educando fica relegada a um segundo plano, vindo em primeiro lugar a preparação de mão-de-obra semiespecializada para o mercado de trabalho” (BALZAN apud CHIOZZINI, 2003, p. 139).

Para Chiozzini (2003), as diferenças entre ambos eram visíveis e os Pluricurriculares, apesar do histórico experimental renovador da escola da Lapa, abraçaram de maneira determinante o ensino voltado ao trabalho proposto pelo modelo federal:

[Os pluricurriculares] pressupunham uma visão acrítica da sociedade capitalista, como se fosse possível abrir um leque de futuras opções ao educando, ignorando o passo seguinte da sua carreira estudantil. [...] os Pluricurriculares estavam vinculados ao ensino técnico profissionalizante, o que iria se consolidar com a Lei 5.692/71. Além disso, o indivíduo deveria adequar-se a uma ‘sociedade em acelerado processo de mudança’, e não entender-se como sujeito que compõe essa sociedade e é agente que interfere nesse processo de mudanças, juntamente com a sua coletividade. (CHIOZZINI, 2003, p. 64)

Therezinha Fram, diretora do Grupo Escolar Experimental da Lapa e coordenadora do projeto, em entrevista a Bonino (2011), diz que a criação do GEPE nasceu do vislumbramento da possibilidade de estender ao ginásio as experiências já aplicadas na unidade e que, apesar de constarem na LDB desde 1961, não existiam na prática. As quatro unidades iniciais do GEPE (denominadas I, II, III – iniciadas em 1967 – e IV – com início em 1968) formavam, juntamente com o Grupo Escolar, o Núcleo Experimental da Lapa, em caráter de escolas-piloto subordinadas à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Além disso, Fram, além de diretora da escola, comandava também o CTPGIP.

Enquanto planejava a estruturação da junção entre os GEPEs e o Grupo Escolar, Fram foi conduzida, no final de 1969, a convite do Secretário Ulhôa Cintra, à recém-criada Divisão de Orientação Pedagógica da Secretaria de Educação. Sob direção de Maria Inez Longhin de Siqueira, o GEGEDEC cumpriu suas funções de difundir as experiências realizadas e lançou uma série de publicações denominadas “Cadernos”, sobre diversos temas

relacionados às práticas realizadas na instituição. Num total de 11 cadernos, assinados pela equipe de educadores do Experimental da Lapa, e publicados pela Secretaria de Estado de São Paulo dos Negócios da Educação, por meio da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – Divisão de Assistência Pedagógica, teve distribuição nacional.

Os Cadernos tinham por objetivo divulgar a experiência dos GEPEs a professores, diretores, coordenadores, supervisores e técnicos. No mais fiel método tecnicista, foram escritos como manuais, com instruções passo a passo de como lidar e estruturar cada tema a que os volumes se referiam. Planilhas, fichas de avaliação, roteiros e explicações detalhadas davam ao leitor o caminho para a realização das práticas.

Um deles, o Caderno VIII, traz em quatro capítulos relatos de professores e profissionais envolvidos com o projeto Experimental. Num deles consta um extenso relato de 16 páginas da experiência desenvolvida pelo professor Odécio Rocha Campos na disciplina de Artes Industriais. O espaço ocupado pela área nesta publicação – mais do que qualquer outra – indica a importância da mesma no currículo da escola, ratificando a opinião anteriormente levantada de Balzan (2005) e Chiozzini (2003).

Primeiramente, Odécio Campos busca embasar com lógica a inserção das Artes Industriais no currículo escolar e, para isso, recorre à divisão entre trabalho manual e intelectual que perdurou durante milênios no entendimento e classificação do conhecimento humano e que foi encampado pela educação ao longo dos anos: “[...] *intelecto para as elites e mãos para os menos privilegiados*” (CAMPOS, 1971, p. 15).

Ainda na introdução, o autor contextualiza as mudanças no campo das ciências, da tecnologia e da vida cotidiana e confere à escola, entre outras responsabilidades, “[...] *o preparo do jovem para o mundo das ocupações, formando, informando e orientando-o para uma opção consciente e atitude responsável profissionalmente*” (CAMPOS, 1971, p. 15), e, dentro do objetivo do Experimental da Lapa, de transmissão de cultura. Reflete o autor:

A escola nos nossos dias, está tentando acordar para o seu devido papel, isto é, adaptar o indivíduo à sociedade como ser atuante; se a tecnologia exerce uma grande influência na estrutura dessa sociedade, a instituição educacional tem obrigatoriamente que preparar o jovem para enfrentá-la; [...]. Essas considerações gerais nos levam a afirmar que: Artes Industriais, preocupada com o estudo da tecnologia industrial e suas implicações, transportando essas experiências para situações de sala de aula, insere-se harmoniosamente dentro da educação geral como aspecto de destacada importância. (CAMPOS, 1971, p. 15-16)

Após um breve histórico das Artes Industriais até sua inserção na escola média brasileira, primeiramente pela Diretoria do Ensino Industrial e depois pela DES do MEC, Odécio Campos admite que a disciplina ainda carecia, à época, de objetivos e conteúdos programáticos mais claros. Ele cita a importância da implantação dos Ginásios Pluricurriculares no impulsionamento da disciplina, que obteve da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, do Centro de Educação Técnica de São Paulo (CETESP) e do CTPGIP apoio na incrementação do curso e na preparação de professores secundários na área. Além desses órgãos, faz menção especial ao GEEDEC que desenvolvia estudos e pesquisas específicas, *“tentando oferecer à rede oficial de ensino do Estado [de São Paulo] a sua colaboração”* (CAMPOS, 1971, p. 17).

Durante o desenvolvimento do texto, o autor enfatiza ainda a preocupação em associar a disciplina às demais desenvolvidas no currículo escolar, integrando-a à unidade pretendida pelo Experimental da Lapa.

Ao final (parte que ocupa a maior parte do trabalho), o Caderno oferece sugestão de conteúdos programáticos e estratégias para escolas fundamentais, sem deixar de discutir que a disciplina deve, num certo ponto, dissociar-se da mera instrução industrial e do ensino de habilidades manuais específicas para desenvolver *“[...] informações, habilidades, atitudes, interesses e hábitos de trabalho que esperamos que os indivíduos tenham ao completar seu período de educação”* (CAMPOS, 1971, p. 18). Dentre as estratégias para alcançar essa totalidade, a noção de projeto é defendida pelo autor. Odécio Campos afirma que as Artes Industriais são como *“[...] um veículo para se chegar a um fim; um meio para provocar interesse, satisfação, realização e aprendizado; um caminho para complementar objetivos estabelecidos ao mesmo tempo comuns e diferentes de outras áreas de educação”* (ibid., p. 20).

Em 1969, o Departamento de Educação do Estado de São Paulo, dirigido pelo professor José Mário Pires Azanha, determinou o desligamento dos professores do Vocacional que haviam participado de uma passeata contra a portaria nº 36 do próprio departamento, que no entender dos docentes rebaixaria a qualidade de ensino nas escolas públicas (CHIOZZINI, 2010; MASCELLANI, 2010). As tensões aumentavam e o viés ideológico dos Ginásios Vocacionais passou a ser motivo para a intensificação da vigilância da ditadura. Com base no Decreto Federal nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, as atividades escolares passaram a ser rigidamente controladas e a repressão autorizada em todas as instituições nos três níveis de ensino.

Enquanto os Ginásios Vocacionais em São Paulo passavam a ser vigiados pelo governo militar e suas práticas estavam sob constante vigilância, os Ginásios Pluricurriculares se multiplicavam pelo estado. Isolados, os Vocacionais seriam fechados e seus profissionais perseguidos, fichados nos órgãos de repressão, interrogados e presos pela ditadura – entre eles Maria Nilde Mascellani. Segundo Chiozzini (2010), em 12 de dezembro de 1969 todas as unidades dos Ginásios Vocacionais foram invadidas pela polícia militar em ação coordenada.

Curiosamente – ou não –, como informa Chiozzini (2003), antes da desativação dos Ginásios Vocacionais houve dois interventores nos GVs, ambos designados pelo governo federal. O segundo deles foi a professora Therezinha Fram, que acabara de deixar a direção do Experimental da Lapa e tivera sido demitida por Maria Nilde Mascellani no primeiro ano de existência dos Vocacionais. Segundo o autor, “*sua posse foi acompanhada por dois capitães e dois majores do IIº Exército*” (CHIOZZINI, 2003, p. 12). As escolas seriam desativadas oficialmente pela Lei nº 5.692 de 1971.

Na edição de 31 de janeiro de 1970, a revista Visão⁹⁷ estampa por completo em sua capa uma foto da ex-diretora Maria Nilde Mascellani. A principal reportagem tem o título “Ensino Vocacional: A trajetória de uma heresia”. A iniciativa dos GVs passava a ser parte do passado e buscava-se demonizá-la sob a pecha de subversiva e em descompasso com a identidade nacional. Segundo depoimento da irmã de Maria Nilde Silvana Mascellani para o documentário “Vocacional – Uma aventura humana”, de Toni Venturi, ela ficou presa durante dois meses no DOI-CODI de São Paulo, onde sofreu torturas psicológicas constantes comandadas pelo delegado Sérgio Fleury, e foi afastada de suas funções docentes na sequência.

Fernandes (2009) afirma que o Experimental da Lapa sofreu um considerável enxugamento de verba na virada da década. Essa redução, no entanto, é relativa, pois o Experimental da Lapa esteve sempre numa situação privilegiada em relação às demais escolas públicas, já que, pelo caráter experimental, gozava de um aporte maior vindo dos cofres estaduais para realizar suas práticas. O “custo Experimental” já não era baixo antes de se associar aos GOTs, mas passou a ser extremamente alto em razão da necessidade de manutenção das instalações, equipamentação das salas e espaços – sala de artes industriais, teatro, laboratórios, refeitório etc. –; treinamento em serviço dos professores, práticas assistenciais como odontologia, oftalmologia, fonoaudiologia etc.; alimentação dos alunos

⁹⁷ Pertencente ao grupo norte-americano Vision Inc., a Revista Visão foi fundada em 1952 no Rio de Janeiro. Mudou-se para São Paulo cinco anos depois e publicou sua última edição em 1990. “Visão *definia-se como uma revista de variedades, cujo objetivo era levar aos seus leitores os acontecimentos de diversas áreas: arte, pedagogia, negócios, religião, ciência, esportes, moda, literatura etc.*” (JORGE, s.d., s.p.).

extensiva a alguns membros da família, biblioteca, departamento audiovisual, entre outros (BIZZOCCHI, 2015). Assim, quando Fernandes (2009) menciona a queda de receita em 1971 já pode estar se referindo a um corte das verbas federais que se estendeu aos demais Ginásios Polivalentes espalhados pelo país. Nesse período começa o ocaso dessa efêmera iniciativa do governo militar.

As primeiras alusões ao chamado Projeto 70 constantes nas fontes documentais aparecem nos relatórios dos GEPEs em 1968. Esses documentos referem-se a um planejamento que culminaria com a junção dos cursos primário e ginásial, de acordo com a Lei nº 5.692/71 que viria a ser promulgada alguns meses depois. Afinal, a experiência dos GEPEs junto ao Experimental da Lapa tinha como um dos principais objetivos a experimentação para futura implantação do ensino continuado de oito anos, sem interrupção e sem o exame de admissão existente entre os dois ciclos.

Ademais, a escola já vinha tratando da continuidade em dois outros níveis de transição, o da pré-escola para o primário e deste para as duas séries subsequentes complementares, que fizeram parte das experiências da instituição antes de se associar aos GOTs. Experiências com avaliações diferenciadas não reprobatórias e salas de recuperação entre os anos letivos já procuravam no início da década minimizar os problemas de evasão e reprovação (BIZZOCCHI, 2015).

Publicado em 14 de julho de 1970, o Decreto Lei nº 52.488, assinado pelo governador de São Paulo Roberto Costa de Abreu Sodré, determinou a criação do Grupo Escolar – Ginásio Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”. Dos quatro GEPEs, apenas o GEPE I, já instalado no prédio que abrigaria da 5ª à 8ª séries, associou-se ao novo estabelecimento.

6.4. O ocaso dos GOTs

Vários autores afirmam que os GOTs estavam fadados ao fracasso antes mesmo de serem instalados. Até mesmo o entusiasta Paulo Nathanael de Souza já lançava em 1968 a dúvida, procurando iludir-se com a transformação a partir do esforço da classe docente e das boas intenções pessoais e políticas:

Como chegar a tanto [o modelo idealizado dos ginásios pluricurriculares] com escolas mal equipadas e até sem prédio? Com classes de cinquenta alunos e professores recebendo vencimentos tão baixos? São perguntas que *os menos otimistas* poderão formular. A resposta seria dizer-lhes que sempre é possível qualificar o trabalho que se realiza. Mesmo nas mais negativas

condições, será viável renovar o ginásio e fazê-lo mais funcional e eficiente. *Questão de imaginação criativa e disposição para o trabalho*, até que cheguem às melhores condições e todos os ginásios possam ser pluricurriculares *stricto sensu*, isto é, com suas salas ambientes equipadas, seus recursos materiais abundantes, seu pessoal técnico-docente no número e qualidade requeridos, e bem pago, o que não é despendendo. (SOUZA, 1968, p. 18, itálico nosso)

O discurso de Souza (1968) demonstra que antes de solucionar problemas estruturais sem os quais seria impossível os novos ginásios funcionarem, quanto mais serem mantidos diante da política de financiamento da educação no país, acreditava ingenuamente na capacidade criativa do corpo docente para fazer decolar a iniciativa.

Essa deficiência de material e estrutura física não era desconhecida nem ignorada pelos idealizadores dos GOTs. Tanto que o acordo MEC/USAID firmou novo contrato em dezembro de 1969 para a construção de prédios que pudessem abrigar as novas unidades, que requeriam instalações e equipamentos adequados às práticas curriculares que se propunham. O alto custo para equipamentação e manutenção dos novos ginásios fez com que os repasses federais começassem a rarear e as unidades ao redor do país fechassem suas oficinas e disponibilizassem as salas para aulas regulares.

Era também necessária a capacitação dos professores para atuar de acordo com os princípios pedagógicos diferenciados exigidos por esse novo modelo voltado à descoberta de aptidões e baseado em trabalhos manuais que exigiam conhecimentos técnicos muito além da mera prática didática para a qual os docentes foram treinados. Treiná-los exigia gastos de longo e médio prazo e planejamento, que incluía mobilização dos professores a serem treinados e deslocamentos e permanência de pessoal qualificado para tal treinamento.

A capacitação era demorada e demandaria uma dedicação de tempo dos professores que nem sempre era viável diante da precária situação salarial sob a qual eles viviam. Muitos deles acumulavam ocupações e funções que não apenas as de docentes e nem sempre em apenas um estabelecimento de ensino. Além disso, como treinar, por exemplo, instrutores de artes industriais para lecionar ou qualificar professores formados em cursos normais a instruir alunos em práticas como marcenaria, elétrica, solda e cerâmica? Havia uma falta de sinergia entre as realidades e as expectativas.

Pedrosa e Bittencourt Júnior (2015) indicam como uma das causas do fim GPEs, com base em pesquisa da Secretaria da Educação de Minas Gerais, a questão salarial. Para os autores, a valorização salarial dos professores atuantes nos GPEs em relação aos colegas da

rede pública foi um ponto de discórdia solucionado com o gradativo achatamento salarial daqueles, até que houve a equiparação entre ambos e o reajuste salarial foi congelado.

Além dessas questões pontuais e específicas, havia também o aspecto filosófico que se dissociava do objetivo pragmático da iniciativa. O insucesso dos GOTs é creditado por Arapiraca (1982) por tentar adotar um modelo de ensino que não encaixava nem na ideologia capitalista nem nos aspectos basilares da escola única:

O que se tentou foi inverter a função histórico-social da escola, ingenuamente. A Escola única, em si, pressupõe a existência de uma sociedade solidária, não competitiva. [...] Uma sociedade voltada para os valores do capital e sua conseqüente acumulação pressupõe uma prática social competitiva, isto é incompatível com o espírito da Escola Única. (ARAPIRACA, 1982, p. 151)

O princípio da criação de um modelo para o primeiro ciclo do ensino médio esbarra também numa necessidade basilar a um projeto nacional: a difusão dos GOTs pela rede. Por que instalar um modelo piloto ou experimental que não tivesse condições de ser parte da rede escolar, mesmo que fosse no médio ou no longo prazo? Como justificar o privilégio de dotar apenas algumas unidades, que serviriam poucos, com instalações e equipamento caros? E, mais que isso, por que manter um investimento que num futuro próximo precisaria ser abandonado porque a própria cultura nacional de investimentos na educação obrigaria o governo federal a recuar do plano inicial de fomentar indefinidamente unidades escolares, estados e municípios que desejassem adotar tal modelo?

Nagle (1981) entende que a estratégia de implantação dos GOTs falhou ao não criar novas unidades, pois deixava, assim, de estender o benefício à população que precisava ter o acesso facilitado à educação desse nível. “*Depois da Lei 4.024/61, que manteve as exigências, a criação dos ginásios pluricurriculares e dos GOTs também não conseguiu solucionar o problema. [...] além do número pouco significativo, eles se acrescentaram aos ginásios existentes em vez de os substituírem*” (NAGLE, 1981, p. 18). Balzan (2005) acrescenta que a curta existência dos Pluricurriculares não foi estranhada. “[...] *Como seria de se esperar, os Pluricurriculares duraram pouco. Era voz corrente, na época, que se tratava de algo natimorto*” (BALZAN, 2005, p. 139).

O insucesso dos GOTs, segundo Arapiraca (1982, p. 130-131), deu-se antes mesmo da promulgação da Lei 5.692/71, já que nenhuma das unidades sobreviveu à década de 1960, exemplificando que a ideia de implantar nove Centros de Educação Popular na Bahia e atender a 4 mil alunos restringiu-se a apenas uma unidade.

O fracasso do modelo, apesar de moldar a reforma constante na Lei 5.692/71, demorou o tempo necessário para as forças dominantes perceberem que o ensino vocacional pouco acrescentava a um aluno de classe mais privilegiada e não dava subsídios suficientes a uma mão de obra imediata e especializada que era esperada pelo mercado. Com a promulgação da Lei nº 5.692/71, autores voltaram a analisar o papel dos GOTs dentro da nova organização e, apesar de admitirem que eles haviam contribuído para a reforma do ensino médio, perdiam importância à medida que as dificuldades advindas para sua manutenção se acumulavam.

Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) lembram que os GOTs ainda serviram de modelo para os cursos profissionalizantes instituídos pelo governo militar no início da década de 1970, a partir das recomendações da Lei nº 5.692/71, e levantam algumas razões para que a almejada profissionalização fracassasse:

[...] a ideia era a de acabar com os cursos clássico e científico e também com a especificidade das famosas escolas técnicas industriais e das escolas normais, pois seus cursos seriam, como o de todas as demais escolas de 2º grau, profissionalizantes, isto é, conferiam aos estudantes uma habilitação profissional como técnico ou auxiliar técnico.

Com essa medida, o governo objetivava diminuir a demanda e a pressão que se fazia sobre o ensino superior. No entanto, essa pressão não diminuiu.

[...] Outra questão básica [...] foi a falta de recursos que levou as escolas a terem um equipamento precário e, muitas vezes, obsoleto. Os GOTs [...], que serviram de modelo para a profissionalização, ensinavam as técnicas industriais ainda de forma artesanal, representando, portanto, uma proposta ultrapassada para o próprio modelo de desenvolvimento capitalista. Nas escolas profissionalizantes foi constatado ainda que o custo por aluno era 60% maior do que o antigo secundário.

Portanto, as escolas profissionalizantes, além de apresentarem um alto custo e estarem desatualizadas quanto a equipamentos e recursos humanos, não atendiam às expectativas de qualificação requeridas pela indústria moderna. Muitas dessas indústrias possuíam formas próprias de qualificação ou, então, as tecnologias já vinham prontas do exterior. (XAVIER, RIBEIRO E NORONHA, 1994, p. 252)

CONCLUSÕES

A década de 1950 é o ponto de partida dos Ginásios Orientados para o Trabalho por vários motivos. A ideia de um novo modelo alternativo aos cursos exclusivamente profissionais não ocorre por acaso. O mundo vinha desde a década de 1920, pelo menos, discutindo novas formas de associar o ensino de técnicas voltadas ao trabalho com o ensino acadêmico, de modo a diminuir a dissociação entre eles e ampliar o acesso de um número maior de crianças e adolescentes que se mantinham à margem da escolarização. No Brasil, após décadas de resistências a mudanças que não alterassem o equilíbrio social tradicional nem interferissem nas políticas baseadas em acentuado sentido nacionalista, tais movimentos demoraram a ganhar relevância e espaço de discussão.

A chegada de Juscelino Kubitschek ao poder, com uma política incisiva visando ao desenvolvimento econômico e à industrialização do país, altera substancialmente esse quadro e instala um frenético movimento de debate em todas as áreas de como cada uma delas poderia contribuir e se beneficiar das promissoras possibilidades que adviriam da saída do país do subdesenvolvimento. Com a educação não foi diferente. As reivindicações por renovação dos métodos pedagógicos renascem e trazem de volta ao debate importantes intelectuais que na década de 1930 defendiam a substituição de pedagogias tradicionais por métodos progressistas que já vinham sendo utilizados na Europa e nos Estados Unidos com sucesso.

Na esteira dessas discussões e diante da necessidade de atender ao processo de crescimento econômico, a educação buscava uma reorientação de seu valor e de sua contribuição. No entanto, havia inúmeros impedimentos a qualquer iniciativa nesse sentido. Questões estruturais, orçamentárias, de pessoal e mesmo de acesso não permitiam que a área pudesse fazer parte do grande plano desenvolvimentista de JK.

Sem condições financeiras de transformar significativamente o sistema de ensino de modo a suprir todas as urgências do novo tempo e do novo homem que a educação se propunha a formar ao redor do mundo, o campo político brasileiro cedeu ao crescente

interesse dos Estados Unidos em interferir nos países subdesenvolvidos da América Latina. Além de inúmeros acordos de financiamento às áreas infraestruturais envolvidas na produção de bens, a educação começava a ser sondada dentro de uma ideia de associação não apenas produtiva, mas ideológica.

A educação era uma das partes de um amplo e complexo plano norte-americano de controle ideológico e político do continente. A guerra fria instalada após a Segunda Guerra e a Revolução Cubana alertavam os radares norte-americanos em relação à manutenção do capitalismo num continente assolado pela miséria e por instabilidades políticas regionais. Além de entender a educação como ferramenta contra o comunismo, ela passava a ser fundamental na formação de uma mão de obra compatível com as necessidades do mercado e como forma de, ao incrementar o ganho salarial da população, arregimentar mais consumidores ao modo de vida do qual dependia a produção de bens.

Isso acabou por gerar uma forte dependência econômica dos Estados Unidos que resultou em dívida externa crescente. Acumulavam-se as assinaturas de convênios entre os dois países. Os campos intelectual e político, cômicos da imprescindibilidade dos empréstimos para a saída do subdesenvolvimento, limitavam-se a defender o país da possível ingerência estrangeira sobre as decisões soberanas nacionais.

O governo JK facilita não apenas os investimentos via convênios, mas também, por meio de políticas de facilitação tributária e da entrada de indústrias estrangeiras para se fixar no país, encerrando a era essencialmente nacionalista de Getúlio Vargas. Isso gera o aporte de capital – do qual se valeriam as companhias nacionais – e o desembarque de várias empresas internacionais que aqui se instalaram. A suplementação técnica também fazia parte dos acordos, o que contribuiria para o desenvolvimento da tecnologia moderna dentro do país, podendo no longo prazo, teoricamente, contribuir para que este adquirisse a independência na produção científico-tecnológica.

A educação brasileira abre-se à interferência estrangeira já no primeiro contrato mais consistente firmado, o PABAE. Sediado em Belo Horizonte, o projeto amplia seu escopo para o âmbito nacional e antecipa a abrangência das intenções norte-americanas na área, que seria retomada e revitalizada tão logo se concretizasse o golpe civil-militar em 1964. Treinamento de professores, tecnicização dos métodos, adaptação dos moldes organizacionais ao modelo norte-americano e direcionamento do gerenciamento das escolas de acordo com modelos baseados nas novas práticas administrativas do mundo empresarial produtivo

formariam o grande estofo do PABAEE e dos futuros acordos MEC/USAID da década seguinte.

Começa a ser instalada no país a Teoria do Capital Humano, que entende a educação como bem de produção – o ser social adquire conhecimento para oferecê-lo e oferecer-se ao sistema e a serviço da produção e do consumo. Estabelece-se uma relação direta entre educação e economia, com a primeira servindo como potencializadora para a produção de bens, desde que adaptada às necessidades das forças produtoras. A adaptação da educação aos meios produtivos não se constitui em mero detalhe. É, ao contrário, ponto de partida para projetos mais ousados nas aproximações norte-americanas, em convivência com campos empresariais interessados na formação de um novo homem contribuinte do processo de crescimento.

Aparentemente dissociadas desse movimento, as classes experimentais, contemporâneas do PABAEE e que se tornaram ao final dessa década uma das principais reivindicações do setor intelectual progressista e o vislumbramento de substituição de métodos arcaicos de ensino que ainda predominavam na educação nacional, guardam importantes sinergias com as ideias de práticas voltadas às descobertas vocacionais.

Com base nas escolas compreensivas britânica e norte-americana e nas *classes nouvelles* francesas, as classes experimentais ganham espaço e tornam-se realidade, ainda que de maneira inexpressiva quanto ao alcance geográfico e ao número de alunos atendidos pelas novas práticas. Simultaneamente, Gildásio Amado idealiza, nas dependências restritas do campo burocrático do MEC, os GOTs – batizados então como Ginásios Modernos –, baseados nas experiências visitadas em sua viagem à Europa. O método de John Dewey do “aprender fazendo” e do pragmatismo serve a ambos, com diferenças em relação ao fim a que cada um propõe para a formação do indivíduo.

As discussões pela renovação de métodos passam a conviver entre 1957 e 1961 com o debate em torno da tramitação na Câmara dos Deputados da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por cerca de quatro anos, acaloradas discussões tomam conta de vários ambientes e meios de comunicação depositários de ideias e propostas coincidentes e divergentes. Esse período é de especial relevância para este estudo. É durante a tramitação da LDB que se estabelecem algumas das bases de análise da pesquisa. O embate entre alguns setores da sociedade em torno da nova lei desenha a formação dos grupos interessados em protagonizar o processo legislativo que iriam se digladiar não apenas para estruturar o texto

legal, mas também, reorganizados em suas formações, participar direta ou indiretamente da formação dos GOTs, entre os anos de 1964 e 1968.

Tendo inicialmente dois setores principais antagônicos – de um lado o intelectual progressista e, de outro, o religioso –, a batalha da LDB vê a incorporação de outras representações a estes dois durante o tempo em que se desenrolou o embate. É sob essa organização que cada detalhe do texto legal vai sendo discutido não apenas no âmbito legislativo do Congresso Nacional, mas levado à opinião pública por meio de diversos meios de comunicação escrita que se fazem veículos de expressão bem identificados com as ideias dos antagonistas.

Do agrupamento progressista defensor da escola pública fazem parte intelectuais menos conservadores e opositores da visão contrária à ciência e dogmática da religião no meio educacional, além de políticos com ideologia tendente à esquerda e à defesa do Estado como centralizador do ensino no país. Até mesmo alguns empresários – apesar de uma parte considerável deste campo agrupar-se aos religiosos – abraçam as causas da educação gratuita, laica e universal.

Enquanto isso, o campo religioso concentra a sociedade conservadora sob seus princípios cristãos de defesa da escola privada e do direito da família à escolha da educação dos filhos. Intelectuais, organizações ortodoxas, agentes e partidos políticos uniam-se à força simbólica da Igreja Católica Apostólica Romana para combater a ideologização do ensino por parte do Estado e o risco da doutrinação comunista e ateuista nos bancos escolares públicos. Desse campo representado pela Igreja faz parte um setor particularmente potente, autônomo e representativo que se manteve sem muito alarde como beneficiário do amplo poder comunicativo e de alcance dos religiosos: o meio empresarial.

Os interesses particulares fundem-se na percepção da potencialização de força a partir da associação. O setor empresarial percebe a importância de usufruir do capital social da Igreja Católica para alcançar as facilidades pretendidas no texto da futura LDB e junta-se a ela depois de eleger um vigoroso agente político – Carlos Lacerda – para representá-lo no local do embate decisivo: a Câmara dos Deputados.

Por meio, principalmente das revistas *Anhembi* – representante dos defensores da escola pública – e da revista *Vozes* – periódico católico de grande alcance na comunidade eclesial –, ambos os setores concentram as defesas de suas teses, além de ataques e contra-ataques ao campo antagônico. Os jornais de maior circulação no país colocam-se partidários

de um ou de outro campo, num embate dicotômico no qual ambos procuram influenciar as decisões parlamentares sobre, principalmente, a quem deveriam ser estendidos os privilégios pela condução da educação nacional.

Os termos iniciais da lei favorecem primordialmente a iniciativa privada. Com a prerrogativa de monopolizar o ensino médio por meio de subsídios do Estado, as escolas particulares dirigem suas políticas corporativas de modo a preservar suas imagens, adotando as práticas capitalistas da geração de lucro por meio da oferta da educação. O capital se respalda então com seus próprios representantes na garantia de um ensino voltado a suas pretensões, reproduzindo as estruturas sociais e mantendo a hierarquia social instalada.

Com a promulgação da Lei nº 4.024/61, sobre a qual ambos os lados mostram-se relativamente satisfeitos ou não tão contrariados, essa estrutura dissolve-se, mas se atualiza para os anos vindouros. De qualquer forma, com a rubrica da legalidade conferida à Lei, fortalece-se o setor burocrático, representado pelo governo federal e seus órgãos representativos: ministérios, conselhos, secretarias, diretorias e departamentos. A nova LDB passa a dar subsídios à instalação dos GOTs. Com respaldo legal para investir no novo modelo, Gildásio Amado passa a estruturar os novos ginásios com base nas resoluções que encaminham a possibilidade de o ensino vocacional ser aplicado no nível médio. A estrutura do MEC passa a ser a incubadora dos GOTs.

A propalada descentralização constante nos termos da nova lei não tira do MEC o seu poder decisório, pois as deliberações e a dependência das secretarias estaduais das resoluções diretivas do MEC ainda prevalecem. Ademais, a coordenação das verbas da União continua nas mãos do balcão burocrático enraizado na capital federal.

O período que sucede a aprovação da Lei nº 4.024/61 é de extrema instabilidade política, com a posse e quase imediata renúncia de Jânio Quadros, e marcado também por uma séria crise social e econômica que mobiliza as forças conservadoras e dominantes em torno de críticas e protestos aos planos socialistas de Jango, seu sucessor. Diante de tal turbulência, o início dos anos 1960 não é muito favorável aos planos norte-americanos. O populismo-nacionalista de esquerda de JG, com promessas de reforma agrária e redistribuição de riquezas, acirra as relações com os Estados Unidos. Alguns dos principais convênios binacionais são desfeitos e os norte-americanos recuam em suas pretensões diante de pressões populares e de certos setores políticos contrários a suas atuações no país.

O conturbado período faz com que os campos sociais se realinhem basicamente em três direções: em defesa do golpe civil-militar; favoráveis a um governo que se encaminha para uma linha socialista; ou a uma saída democrática para a solução da crise política dominante. A estrutura burocrática, que começava a desenvolver a ideia dos GOTs, apesar de respaldada pela legislação, também recua diante da guinada à esquerda do governo. Gildásio Amado é afastado da DES em 1963.

O setor empresarial atravessa os turbulentos anos iniciais da década de 1960 ainda associado à Igreja. Depois de ter-se valido do poder e do alcance religiosos nas discussões sobre a LDB, une o discurso conservador a outros setores temerários com o nacionalismo populista e esquerdista de Jango e funda instituições nas quais se organiza coletiva e intelectualmente.

Com a vitória das Forças Armadas na instalação do golpe civil-militar em 1964, o campo empresarial reforça laços mais pragmáticos com as novas forças capazes de sustentar seus objetivos capitalistas. Aos poucos se dissocia da Igreja e infiltra-se na nova estrutura da burocracia federal.

Sob a égide da Segurança Nacional e seguros da garantia de resultados por meio da imposição da força simbólica depositada pelo novo governo, os investimentos norte-americanos voltam a crescer e multiplicam-se, atingindo áreas vitais para o crescimento e ampliando as tratativas a diversos órgãos, estados, municípios e empresas privadas. Essa nova estrutura reforça o campo burocrático que, munido de dólares e técnicos estrangeiros, passa a contar com uma planificação até então inexistente. Escorado na técnica e no rigor dos métodos, o tecnicismo se instala nas organizações públicas.

Nasce, então, uma estrutura tecnoburocrática que discute, planeja e aplica projetos idealizados nos meandros do governo. As Conferências e Reuniões promovidas sistematicamente pelos Estados Unidos são o meio de monitorar e orientar os países latino-americanos dotados de financiamento nas políticas e diretrizes traçadas pelos organismos norte-americanos para que os planos determinados nos diversos convênios sejam direcionados para os objetivos estabelecidos. As Conferências Nacionais de Educação realizadas no Brasil apenas referendam as normas estabelecidas naquelas e traçam os rumos das reformas estabelecidas. Por meio de práticas apoiadas no tecnicismo, todo o processo transcorre por meio de planilhas de controle, livros orientadores, manuais de instrução e cartilhas a serem seguidas passo a passo. A própria divulgação das bases dos GOTs, ao menos no modelo experimental aplicado em São Paulo – conforme pesquisamos mais detalhadamente em nossa

dissertação e para cá trouxemos referências –, é feita por manuais denominados “cadernos”, distribuídos em boa parte do território nacional.

Rapidamente, o setor empresarial estreita os laços com o governo e, identificado com o tecnicismo e o rigor administrativo, infiltra seus agentes na tecnoburocracia oficial. A prometida eficiência do método, o financiamento garantido por instituições estrangeiras com vista ao desenvolvimento capitaneado pela indústria e pelas grandes empresas agropecuárias e a segurança do poder simbólico exercido pelas forças de Estado são a garantia que faltava ao empresariado já organizado para, sem titubeios, inserir-se nas fileiras do governo e também ditar as regras do jogo dali para a frente. Se lhes faltava sustentação para o crescimento até 1963, eis que surge o campo tecnoburocrático tão ao gosto do capital.

Em 1964, Gildásio Amado é reencaminhado à DES e retoma a ideia dos GOTs. Apesar de Amado ressaltar que a LDB e suas menções ao ensino vocacional abalizariam a instalação dos Ginásios Modernos, convém lembrar que o diretor da DES faz constantes menções ao Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, que aprovara o regulamento do curso industrial, para justificar o novo modelo e aspectos que viriam fundamentar os GOTs. Mais que isso, Amado elogia os propósitos dos cursos profissionalizantes e não esconde que gostaria de vê-los inseridos nas próprias escolas secundárias.

É nesse novo cenário, amparado por um poder federal que tem o apoio e o *know-how* do setor empresarial e do capital estrangeiro, que o âmbito tecnoburocrático reescreve as diretrizes para a reestruturação do sistema educacional brasileiro, colocando-se na liderança do processo.

Desde a década anterior, o Brasil vê-se às voltas com os apelos da modernidade, sob o risco de ficar alijado do processo universal de desenvolvimento em curso. As principais propostas de renovação, no entanto, são ponderadas de modo a proteger o *status quo* da dominação e oferecer um produto educacional que não alterasse a estabilidade social secular.

Com a assinatura dos convênios MEC/USAID, os objetivos e os níveis de ensino priorizados para uma ampla reforma se modificam constantemente. Depois de tentar iniciar o processo de reestruturação pelo ensino superior, o campo tecnoburocrático é obrigado a retornar a níveis anteriores para tentar solucionar problemas que impedem o andamento do processo na universidade.

A avaliação diagnóstica promovida pelos agentes norte-americanos não é nada alentadora. A universidade, colocada primeiramente como principal desaguadouro das

pretensões de suprimento de pessoal necessário ao processo de desenvolvimento nacional, precisa ser reconsiderada como centro de ação, em razão, principalmente, da escassez de recursos financeiros suficientes, apesar do aporte estrangeiro. Para aumentar a demanda de alunos para a universidade, ainda que fosse para os pretendidos cursos de formação de técnicos mais curtos e áreas primordiais ao desenvolvimento, seria necessário reformular a estrutura social brasileira e passar a pensar no longo prazo.

A constatação da desigualdade gritante e imobilizante que retirava cerca de 99% dos jovens do caminho escolar pretendido até o ensino superior muito antes disso se tornar realidade – ou mesmo possibilidade –, leva os agentes tecnoburocráticos a repensar as formas de dar uma resposta imediata ao capital que clamava por mão de obra minimamente qualificada antes que fosse tarde para tomar o bonde do progresso. E, quando os norte-americanos dão-se conta do tamanho do problema, tratam de acelerar a resposta prometida ao ensino superior com um plano de reforma universitária feito a toque de caixa, voltando imediatamente seus esforços para o estágio anterior, que poderia trazer alguns resultados no médio prazo.

A isso soma-se o que, em seu conjunto de problemas, chamou-se de crise universitária. Além dos problemas estruturais que não davam conta de absorver o contingente que chegava ao ensino superior devido ao aumento significativo da população jovem, as manifestações crescentes no meio universitário contra o governo e a tendência ideológica à esquerda que dominava as representações estudantis leva o Executivo a valer-se constantemente da força para conter os ânimos da classe. A convocação da Comissão Meira Mattos para resolver a questão torna-se uma força-tarefa que liquida rapidamente seus trabalhos e abre espaço para que a preocupação de brasileiros e norte-americanos no comando dos acordos MEC/USAID possa ser direcionada para o ensino médio.

Assim, em meio a idas e vindas, o ensino médio acaba por canalizar a tentativa de atender ao capital e sua necessidade premente por mão de obra básica. A proximidade dos técnicos norte-americanos dos convênios MEC/USAID envolvidos nos planos de reforma universitária mostra que a aposta na reforma do nível médio, apesar de constante nas metas do convênio, é estratégica.

Sem poder oferecer ao aluno o estágio intermediário da trajetória educacional até a universidade e perdendo um enorme contingente de semianalfabetos e analfabetos funcionais que abandonavam os estudos ainda nos primeiros anos do primário, os agentes tecnoburocráticos passam a se concentrar na implantação dos GOTs. O caráter de

terminalidade dos novos ginásios interrompe também a caminhada já insustentável à universidade sem vagas, dando aos alunos a oportunidade imediata de inserção profissional.

Diante do contexto centralizador e autoritário em que o governo se estabelecera, cabe ao campo tecnoburocrático institucional a planificação de uma organização que possa congrega os interesses do capital que começa a se revoltar com uma crise econômica que precisa ser revertida e com a carência de mão de obra fundamental à retomada do crescimento.

A população brasileira vinha crescendo vertiginosamente desde os anos 1950 e a migração da população rural para os grandes centros em busca de emprego e melhores condições de vida ultrapassa o limite do sustentável. Consequentemente, o número de pretendentes a ingressar e permanecer na escola dispara. Não há infraestrutura capaz de absorver tal contingente nas escolas de nível médio, nas quais agora se concentram as atenções da tecnoburocracia.

O cenário é altamente favorável à instalação dos GOTs, diante da quase unânime reivindicação dos vários setores por uma resposta ao caótico quadro da educação nacional. Os problemas levantados apontam para o ensino médio como gargalo de toda a descontinuidade. No entanto, faltam alicerces para a instalação de modelo tão oneroso e tão explicitamente voltado à terminalidade. A simples instalação dos GOTs não lhes garantiria a sustentação se não se proporcionasse à população a perspectiva de mudança. Da mesma forma que é necessário convencer as classes mais abastadas de que aquele não é um ginásio profissional, é preciso trazer e manter os mais pobres por um pouco mais de tempo em seus bancos, com a expectativa de novas chances de evolução social.

No entanto, a sociedade não pode ser iludida com uma proposta em que fique escancarada a intenção do aproveitamento do capital humano, sem um contraponto de oferecimento da educação como consumo. Desde o começo do século, a escola brasileira simplesmente reproduzia a estrutura social, oferecendo a diferenciação do nível secundário em dois tipos: um voltado à formação propedêutica e outro à capacitação profissional. Em vez de agregar, reforçava-se ainda mais a dicotomia entre pobres nascidos para funções braçais e menos intelectuais e ricos destinados ao desenvolvimento do intelecto e à condução da nação em cargos diretivos.

A renovação da história do ensino secundário no país é cercada de protelações e manobras. Encravado num sistema compreendido veladamente como destinado a poucos

privilegiados, sempre foi um estágio de desembarque dos menos capazes e ponte de acesso para um nível superior disponível apenas a uma parcela da sociedade em condições de garantir a manutenção da hierarquia por meio do estudo.

Aos mais pobres bastava o aprendizado básico de leitura e escrita e conhecimentos elementares de matemática oferecidos no primário, para que pudessem ser absorvidos por funções sociais “menos nobres”. Aos mais ricos, escolas particulares reconhecidas os dotavam de qualidade de ensino, concedendo-lhes a graça da boa educação tão cara ao convívio dos estratos sociais mais altos e a capacitação para o ingresso no ensino superior predominantemente público.

Por mais paradoxal que possa parecer, a manutenção da educação de qualidade segue a lógica do financiamento público aos dois extremos da cadeia educativa, enquanto o ensino médio intermediário tem o quase monopólio da iniciativa privada, mantida com verbas do erário público. Com índices de evasão, desistência e repetência altíssimos, o processo natural de seleção na trajetória educacional exclui muito cedo os mais pobres e os menos capazes, bancando a jornada apenas dos menos necessitados, financiando-os no ensino médio e destinando-lhes as universidades gratuitas de melhor qualidade. Alimenta-se assim, década após década, a manutenção das classes dominantes e a miséria social dos menos favorecidos, mantendo estável a organização social.

A política de concessão de bolsas de estudo viabilizada pelo repasse de verba pública às escolas privadas de ensino médio apresenta inúmeros problemas que vão desde o desvio de verbas destinadas a essa finalidade até a falta de repasse pelos Ministérios do Trabalho ou da Educação. O total desinteresse das escolas privadas em abrir mais vagas aos novos pretendentes e a intransigência destas em flexibilizar-se para estender à população mais unidades voltadas ao ensino profissionalizante imobiliza o governo.

A divisão do ensino médio em cursos profissionalizantes e curso secundário erode ainda mais a possível passagem para o ensino superior e mesmo para o segundo ciclo do ensino médio. Tornando-se estágio terminal da formação de jovens até 14 anos, os profissionalizantes ganham a pecha de cursos voltados aos pobres. Mais de 75% das matrículas no primeiro ciclo do ensino médio em 1960 são do secundário. Ao contrário do que muitos supõem, a procura dos profissionalizantes não é puxada pela onda desenvolvimentista.

Famílias não tão abastadas que escapavam da evasão e da repetência características dos primeiros anos escolares, confiantes na falácia da educação como meio de ascensão social, optam pelos cursos secundários (ainda que haja a necessidade de abandoná-lo em meio à trajetória), na esperança de que seus filhos possam fugir, quase nunca com sucesso, da sina familiar. Enquanto isso, os mais ricos, sabedores dos mecanismos, nem cogitam a matrícula de seus filhos nos cursos profissionais.

Sendo assim, escancara-se a ideológica cisão social de oportunidades. Mais que isso, a discriminação passa a atingir em cheio a formação de mão de obra tão urgente para um país que relativamente se modernizava e deseja emergir do subdesenvolvimento. Com pouca procura aos cursos profissionalizantes e à formação de mão de obra imediata restrita às referenciais escolas mantidas por SESI, SESC e SENAI, é necessário tomar medidas imediatas para reverter um quadro que reflete negativamente no setor produtivo nacional.

Se o ensino técnico-profissional é oneroso, se os estabelecimentos particulares não têm condições ou não se interessam em implementá-lo e se ele se faz urgente, nada mais coerente que a escola pública cuide deles, diante do desinteresse da iniciativa privada frente ao alto custo, baixo retorno financeiro e possível descrédito advindo da convivência de cursos que careciam de reconhecimento por parte de uma classe privilegiada frequentadora de estabelecimentos que primam pela excelência de seus cursos acadêmicos. O governo tem um compromisso com o investimento externo, com os objetivos e diretrizes dos acordos binacionais e, principalmente, com o fomento do desenvolvimento econômico.

Uma conjugação contextual de forças e fatores fez com que o país passe a discutir a reformulação do ensino médio de modo a transformá-lo no trampolim idealizado da terminalidade. Sob regras trabalhistas flexíveis que autorizam a contratação até de crianças, os campos político e burocrático discutem leis e normatizações que possam estender um pouco mais a permanência dos alunos após o primário e conceder-lhes assim a oportunidade de absorver conteúdos fundamentais para serem aproveitados por um mercado tecnologizado que passa a exigir dos trabalhadores um pouco mais que o mero domínio da caligrafia e das habilidades matemáticas básicas.

Assim, as soluções sugeridas procuram se diferenciar umas das outras apenas em relação ao fim do primeiro ciclo ginásial. Enquanto uns defendem que dois anos sejam suficientes para estender a obrigatoriedade do primário – sendo os dois anos acrescidos uma espécie de apêndice daquele –, outros defendem a desassociação do novo ciclo com o ensino

básico, transformando-o em nova etapa, relativamente independente, de dois ou até quatro anos.

A estruturação curricular, também é de extrema importância aos novos arranjos, já que apenas uma oferta compatível às novas exigências produtivas, resultaria (teoricamente) em eficiência escolar e benefício ao mercado de trabalho. E, quanto mais se discute, mais salta aos olhos a questão da terminalidade explícita às propostas. A proposta do campo tecnoburocrático, por mais que este se desdobre em justificativas, é oferecer um curso profissionalizante com outro rótulo que possa transformar aquele velho produto num novo. Por isso, a questão do atrelamento ao primário ou sua relativa independência é tão significativa.

Domínio de habilidades manuais, noções básicas sobre trabalho e produção, descoberta de aptidões e vocações pontuam as discussões sobre a reorganização do sistema de ensino nacional. É necessário não perder o bonde da história desenvolvimentista com um sistema educacional tão atrasado e inoperante. O campo tecnoburocrático trata, então, de maquiagem a ideia de um novo modelo ginásial único com justificativas diversas, como permitir o acesso democrático e universal, adaptar a educação aos anseios do desenvolvimento e oferecer aos pretendentes a promessa da ascensão social e do respeito às individualidades por meio da descoberta das vocações e aptidões.

Apresentando-o como uma proposta de democratização do ensino médio, o governo federal anuncia um ginásio mesclado em sua estrutura curricular de disciplinas voltadas à formação intelectual e outras de trabalhos manuais característicos da modernidade. A instalação de um modelo voltado à terminalidade e como meio de suprir as deficiências de um mercado de trabalho que clamava por intermédio do campo empresarial encontra eco nas engrenagens do governo federal conivente com o capital e com suas reivindicações.

Pautado em ideais virtuosos de crescimento individual, educação integral e respeito às individualidades, os novos modelos de ginásio ganham uma grade curricular organizada de modo a despertar vocações profissionais que possam servir ao encaminhamento futuro tanto ao segundo ciclo do nível médio quanto ao ensino superior. O exemplo dos Ginásios Vocacionais em São Paulo tem forte simbiose, ao menos na estrutura curricular, aos imaginados Ginásios Modernos que começam a ganhar força dentro do MEC com a volta de Gildásio Amado ao ministério, os planejamentos conjuntos de MEC e USAID e a ascensão das Forças Armadas.

A questão da democratização do ensino no discurso do governo é também estratégica, pois a tecnoburocracia sabe que existe um fator cultural que precisa ser eliminado para que a iniciativa vingue: o novo ginásio não pode ser uma versão dos cursos profissionalizantes. Carregados de preconceitos e entendidos como um curso terminal que interrompe propositalmente a trajetória escolar dos mais pobres e prepara o aluno tão-somente para a indústria, para a agricultura ou para o comércio.

No entanto, a estrutura do sistema educacional brasileiro é tão frágil que qualquer modelo pensado não se sustentaria sobre um cenário de séculos de abandono e precarização extrema em todos os aspectos: estrutura física, pessoal-administrativo, corpo docente, cultura educativa, financiamento público e realidade social de uma população que não pode nem tem capacidade para dispendir tempo numa formação escolar enganosa e de poucos benefícios.

Outro episódio substancial no período para nossas considerações finais é o afastamento da Igreja (que já se dera do campo empresarial associado quando da tramitação da LDB de 1961) em relação aos ideais conservadores do governo. A cisão do campo religioso, no entanto, não nos permite determinar a ruptura da Igreja como completa, já que setores mais conservadores ainda se mantêm fiéis tanto ao conservadorismo interno quanto às forças políticas tradicionais, não deixando de fazer parte dos meandros da tecnoburocracia.

Apesar de ainda ter agentes alinhados com o campo político governista no Congresso e membros da ala conservadora em conselhos, comissões e órgãos da esferas federal e estadual, ganha força e independência o movimento católico de apoio às causas sociais e ao combate à pobreza e à miséria que toma conta da América Latina. Por meio de ações dissociadas do capital e de enfrentamento a um governo que desrespeita os direitos humanos, este crescente flanco religioso une-se a campos progressistas mais ligados agora ao campo político oposicionista.

O afastamento da Igreja é ao mesmo tempo preocupante ao campo político em governo, pois a sociedade brasileira continua majoritariamente cristã e influenciada pela doutrina católica, mas também libertador para se desvencilhar de um opositor ao modelo dos GOTs da forma como foram idealizados. Entende a Igreja – depois de hesitar e até condenar o novo ginásio – que deve comandar a educação vocacional e de orientação ao trabalho dos jovens ginásianos por meio dos ensinamentos cristãos de formação ao trabalho e de serviço à sociedade. Sente-se, assim, o campo tecnoburocrático, livre para não se melindrar em afrontar a rede privada de ensino constituída principalmente por escolas confessionais. A educação

como doutrinadora nas mãos de uma Igreja revolucionária e tendente à esquerda não mais interessava aos militares nem era prudente à Segurança Nacional.

Aos poucos, vai-se percebendo que o governo federal, mesmo que seja a contragosto e mesmo que tenha de ir contra o empresariado do ensino secundário que se garantia por meio de bolsas de estudo bancadas pelo poder público, precisa agir nesse nível de ensino. Afinal, existe um interesse a ser atendido do enfrontado e influente campo empresarial que controla toda a produção de bens que pode cumprir com a promessa de crescimento econômico e que se conecta diretamente com os interesses capitalistas dos financiadores estrangeiros.

O ensino médio passa a ser visto não como uma etapa que precisa ser encaixada de modo a proporcionar melhores condições gerais àqueles que ingressam no primário e têm por direito a garantia de poder trilhar o caminho escolar até os graus superiores, mas como um período em que, por sua absoluta precariedade no que tange à oferta pública, pode solucionar o problema que aflige as elites na questão de formação de mão de obra.

O quadro só se agrava. Nos níveis básicos, as escolas promovem até três turnos de estudo, reduzindo a carga horária letiva e aprofundando o abismo educacional entre os alunos da rede pública e os das instituições particulares. Pressionado por todos os lados que exigiam uma solução para o sistema educacional caótico, o governo federal vê-se obrigado a dar uma resposta à sociedade e, também, ao campo empresarial sufocado pela escassez de força de trabalho minimamente capacitada para as funções produtivas. Afrontado em sua capacidade de dar solução à questão educacional que recebe aportes consideráveis de investimento estrangeiro e não apresenta resultados convincentes, o governo, por meio de seus representantes tecnoburocratas, dá a cartada final.

Financiado pelos cofres públicos e pela USAID, os GOTs poderiam ser rebatizados pelos estados que os adotassem e, dentro de suas especificidades, ter seu currículo adaptado às particularidades regionais. Uma unidade que quisesse adotar o modelo vocacional federal teria todo o apoio logístico e financeiro para dotar suas antigas instalações de salas e equipamentos para os trabalhos manuais modernos.

Estabelece-se – ou procura-se estabelecer, ainda que simbolicamente – um controle da educação no nível mais promissor à formação de mão de obra para a realidade nacional: o primeiro ciclo do ensino médio. Aos 14 anos de idade, o adolescente pode seguir seu caminho profissional com o mínimo de condições necessárias para operar maquinários e manufaturar produtos ou fazer com que o campo produzisse de modo mais eficaz. Na pior das hipóteses, a

criança estaria sendo educada para o trabalho e aprenderia as técnicas específicas, com a própria prática, no local onde viria a trabalhar. A terminalidade, apesar de nem sempre admitida, estava no âmago da proposta.

Tramado nos gabinetes do MEC, os antigos Ginásios Modernos, que foram rebatizados de Ginásios Orientados para o Trabalho, chegam a 1967 com o nome de Ginásios Polivalentes. Sob o comando de Gildásio Amado, o governo lança um modelo vocacional de ensino ginásial voltado à preparação para o trabalho para ser instalado oficialmente em 1968.

Chama a atenção o fato de a iniciativa mais relevante voltada às descobertas vocacionais, instalada no estado de São Paulo desde o início dos anos 1960, não ter sido levada em conta, ao menos abertamente. Os Ginásios Vocacionais, ao contrário, são extintos pelas forças repressoras e é no outro protagonista paulista do modelo experimental que os GOTs optam por se instalar – o Experimental da Lapa –, transformando os GEPEs num de seus principais campos de experiência, senão o principal.

Na verdade, os GOTs não se amoldavam às duas iniciativas paulistas em relação às metodologias progressistas que sustentavam as práticas pedagógicas destes. Enquanto ambas vertiam suas forças para a formação de alunos baseadas para que a descoberta vocacional se agregasse aos demais objetivos de formação integral, os GOTs, apesar do discurso humanista, tinham implícita em sua estrutura pedagógica o sentido da terminalidade. Tanto os GVs quanto o Experimental da Lapa procuravam fazer com que o ciclo ginásial se estruturasse como continuidade para o nível primário (o Experimental da Lapa incluía também a pré-escola no processo) e que, a partir dele, se pavimentasse o prosseguimento para o colegial.

Durante todo o tempo em que vigoram os acordos MEC/USAID, dotando de técnicos e verbas o ministério e respaldados pelo regime militar, o setor tecnoburocrático planeja a forma mais pragmática de utilizar a educação como bem de produção a serviço do capital. Ao final das contas, as forças do capital, incorporadas ao sistema burocrático federal – representadas pelo setor empresarial e pelos norte-americanos por meio dos convênios –, conseguem implantar um modelo que lhes é favorável. Ainda que conscientes de que as deficiências da estrutura educacional brasileira possam não sustentar a iniciativa, esperam que alguns dividendos sejam colhidos no médio prazo. O que ocorre efetivamente com a reforma do ensino médio promulgada pela Lei nº 5.692 em 1971, que desmembraria a ideia dos GOTs nos cursos técnicos do segundo ciclo do ensino médio, então renomeado de colegial –, este sim com sentido explícito de terminalidade, para servir imediatamente os setores produtivos de técnicos especializados em determinadas áreas úteis ao capital.

A coordenação dos trabalhos administrativos e financiadores centralizada no MEC reforça o poder autocrático de um governo que caminha para seu grau máximo de endurecimento. A adoção da responsabilidade para um nível de ensino que jamais havia sido requerido pelo poder público indica a polarização do controle que se avizinha em todos os setores. A omissão (apesar da protelação) também não condiz com um regime autoritário representado pela força real e simbólica. Está, assim, dada a resposta às reivindicações constantes do campo político que se manifesta diariamente no Congresso Nacional e, por fim, uma satisfação, em especial, ao setor produtivo impaciente com a demora na oferta de capital humano às forças produtivas.

A análise dos Diários do Congresso e dos jornais da época aponta para uma diferença fundamental entre os debates que ocorreram quando da tramitação da LDB que seria aprovada em 1961 e os que antecedem a instalação dos GOTs. A polarização entre dois lados que defendiam propostas antagônicas e influenciaram decisivamente na elaboração das leis de diretrizes da educação nacional não se repete nos trâmites dos novos ginásios.

O discurso uníssono dos parlamentares situacionistas e opositoristas em torno da educação como instrumento do desenvolvimento econômico e dos setores dominantes representados no parlamento mostram pouca disposição em querer transformar uma realidade social e educacional que passa despercebida diante da possibilidade de participação no processo de crescimento do país.

O que há no período é uma união das reivindicações em torno de um modelo educacional que atenda aos anseios do desenvolvimento econômico nacional. Surpreendentemente, tanto opositoristas quanto situacionistas envolvem-se com discursos que tendem para solução da falta de mão de obra imediata independentemente da compreensão da continuidade escolar tão cara à transformação da realidade social. Entendendo que a ocupação do campo de trabalho disponibilizado pelas forças produtivas resolveria a questão do desemprego e proporcionaria o crescimento do qual todos usufruiriam, emedebistas e arenistas divergem apenas nas considerações e ponderações em relação ao governo e suas ações e responsabilidades, com os primeiros criticando a inoperância federal em solucionar os problemas do ensino, enquanto os situacionistas defendem os militares, justificando a protelação com a absoluta falta de condições básicas do sistema educacional.

Igualmente incompreensível é a unânime falta da percepção da terminalidade que se instala com as propostas de extensão do primário, com os anos complementares sugeridos e com os modelos ginasiais que se anunciam. Mesmos agentes opositoristas simbólicos, como

o líder do MDB na Câmara Mário Covas e o principal crítico dos acordos MEC/USAID Márcio Moreira Alves, não só ignoram como incentivam a questão terminal em alguns discursos reproduzidos nos capítulos anteriores desta tese. Em meio a reivindicações contumazes por instalações de universidades, faculdades e ginásios convencionais e profissionais e elogios às escolas do SENAI e SESI, nenhum dos parlamentares levanta a implícita terminalidade das propostas que eles mesmos reivindicam na tribuna e que a tecnoburocracia embala nas salas do MEC sob a supervisão e financiamentos dos empréstimos internacionais via acordos com os Estados Unidos.

Da mesma forma, as menções aos GOTs são escassas e sem repercussão nos Diários do Congresso pesquisados em nosso recorte temporal. Tal constatação aponta para um desconhecimento da maioria daqueles que poderiam contestá-los ou participar mais criticamente de sua elaboração e, depois, da aprovação de sua instalação.

Nem mesmo a Comissão Parlamentar de Educação e Cultura se manifesta em relação ao tema, optando nos dois mandatos, por manter uma posição de absoluto cumprimento burocrático de suas funções, sendo poucos seus pronunciamentos e manifestações relevantes para o debate em torno dos temas relevantes e urgentes que reverberam durante o período. As atas da Comissão quase sempre trazem assuntos de pouca importância ou de mero registro administrativo. Composta por uma maioria arenista, pela própria disposição partidária da Casa, cumpre papel praticamente decorativo durante os dois anos pesquisados.

Apesar da pressão constante e relevante dos deputados por posições mais determinadas e determinantes por parte do governo federal na solução dos problemas durante o período – crise universitária, transparência nos acordos MEC/USAID, reforma do ensino médio, solução rápida à urgência do acesso em razão do crescimento populacional e da crescente migração para os centros urbanos e, principalmente, o atendimento às reivindicações do capital por um modelo que cumprisse com o papel da educação em relação ao desenvolvimento econômico –, a interferência dos parlamentares restringe-se à tribuna da Casa. Os técnicos do MEC e da USAID, enfim, da tecnoburocracia instalada no governo, decidem os principais caminhos do ensino nacional fechados em seus redutos burocráticos.

Além do fato de se constituir numa mudança drástica do modelo de ensino no primeiro ciclo do 2º grau, de significar uma alteração significativa na responsabilidade por parte do governo de um nível de ensino que até então estava nas mãos exclusivas da iniciativa privada e levando em conta que os novos ginásios entram em fase de experiência durante o período em que se estende nossa pesquisa, culminando com sua instalação definitiva poucos

meses depois, é incompreensível que não tenha havido por parte do campo político uma maior participação no debate sobre a implantação que estava prestes a se dar.

Pesquisado com mais aprofundamento por outros autores aqui citados e usados como referência, a influência dos acordos MEC/USAID no estabelecimento dos GOTs é inquestionável. Porém, fica claro em nossa pesquisa junto aos Diários a total dependência dos planos de governo em relação ao capital estrangeiro, como fica claro nas alusões aos convênios firmados em todas as áreas. A educação é apenas uma das ramificações de um projeto de crescimento econômico, atrelado a um interesse que extrapola os limites do próprio país.

Outra constatação refere-se ao papel dos três principais agentes apresentados ao longo do trabalho como responsáveis intelectuais dos GOTs. Devido às contextualizações políticas no decorrer das décadas – que até extrapolam para antes no nosso recorte temporal –, há uma flagrante diferenciação na relação de protagonismo prático em favor de Gildásio Amado. As ideias e a influência de Anísio Teixeira durante tantos anos à frente do INEP, sua defesa em favor de um novo modelo ginásial e até mesmo a instalação de iniciativas muito similares na Bahia com a rubrica de Teixeira e que foram, posteriormente, transplantadas para Brasília não garantiram a ele a participação efetiva na elaboração dos GOTs. Tampouco a participação marcante desde os anos 1950 de Jayme Abreu no debate sobre o ensino secundário e sobre a reforma do sistema educacional brasileiro, na revista *Anhembi* e na *RBPE* e nas Conferências continentais e nacionais foram suficientes para que fosse chamado a participar do elenco tecnoburocrático que sacramentou a instalação dos GOTs. Coube a Amado, com sua ascendência à frente da DES para implantar o modelo que ele próprio idealizara dez anos antes, o reconhecimento pela autoria dos GOTs.

Longe de transitar nos meios de comunicação e divulgação como seus dois contemporâneos tampouco de ter seu nome mencionado nos eventos mais relevantes e nas publicações mais lidas da época, Amado é o símbolo de uma organização tecnoburocrática instalada no governo militar que faz do quase anonimato a receita para atuar. Afinal, Amado conhecia bem as dificuldades para colocar em prática uma ideia. Independentemente de não ter tido a mesma exposição de Abreu e Teixeira, Amado foi persistente e conhecedor dos caminhos políticos e administrativos para executar um plano. Não é possível afirmar por meio das poucas referências sobre esse personagem que sua capacidade de articulação foi uma qualidade capaz de conseguir implantar os GOTs, mas é impossível não creditar a ele a

paternidade dos Ginásios Polivalentes. Ninguém teve tanta responsabilidade por sua implantação.

A ênfase no modelo norte-americano de escola única enfatiza a adequação da educação ao sistema econômico, sem o questionar em nenhum momento, sem fazer qualquer menção ao desenvolvimento do senso crítico do aluno e da possibilidade de contestação da realidade. O ensino polivalente no qual os GOTs se basearam e os princípios que Amado expõe ao longo do tempo são unicamente voltados para fomentar uma organização socioeconômica perene. O próprio humanismo citado recorrentemente pelo autor refere-se à adaptação do homem ao novo mundo tecnologizado e que oferece oportunidades de trabalho num cenário monopolizado pela indústria e regido pela produção. O governo federal oferece ferramentas até então disponíveis no ensino profissional, para que o freguês possa fazer parte do espetáculo, dentro de suas limitadas e permanentes condições de figurante, jamais de protagonista. E, o mais importante, sem que isso possa ser contestado, já que se veste como uma oferta de ensino em que todos são iguais e merecem (“finalmente”!) as mesmas oportunidades.

Além do currículo voltado às práticas manuais e imediato aproveitamento no mundo do trabalho, os GOTs se caracterizam por romper com a educação crítica voltada ao questionamento da realidade social promovida pelo capital e pela produção. Ao campo tecnoburocrático, amparado pelas forças que o compõem, a última das ideias é dar espaço à criticidade num momento de tamanha tensão política no país e que resultaria, pouco tempo depois, no mais duro dos Atos Institucionais. Tanto que uma das iniciativas mais similares, os Ginásios Vocacionais, de São Paulo, seria desativada posteriormente, exatamente pelo viés crítico que nele se instalara.

Cercados de expectativa e de nem tão otimistas perspectivas, os GOTs são inaugurados e difundidos pelo país. Sua vida, no entanto, não é longa. Problemas já previstos interrompem a ideia e acabam por finalizá-la nos primeiros anos da década seguinte. Sem ter como garantir aporte financeiro para a construção de oficinas e equipar salas de trabalhos manuais, o governo federal vai abandonando o projeto. De qualquer forma, a ideia de continuidade e integração dos níveis primário, ginásial e colegial tem considerável contribuição dos GOTs com a promulgação da Lei nº 5.692/71.

A aventura dos GOTs foi esforço de um campo provisório originado num contexto favorecido por um regime ditatorial que, para manter a estrutura social e as classes dominantes no protagonismo socioeconômico, idealizou um ginásio que pudesse encobrir a

absoluta falta de estrutura da educação nacional num projeto que pudesse atender ao campo empresarial embrenhado no campo tecnoburocrático e dar uma satisfação imediata, apesar de fugaz, à sociedade civil que clamava por mudanças.

Durante nossa investigação e busca por referenciais metodológicos, algumas das teorias de Pierre Bourdieu foram constantemente flertadas, como a dos campos de poder e da escola como reprodutora da realidade social. Termos relacionados à teoria dos campos de poder podem estar presentes em alguns trechos de nosso trabalho, sem no entanto ter as conotações estritas bourdieusianas. A título de sugestão, pensamos que uma abordagem do tema sob o referencial do sociólogo francês seria de preciosa contribuição à discussão sobre o modelo de ensino vocacional estudado sob outro enfoque nesta pesquisa.

A forma como os setores se organizam e se reordenam ao longo dos períodos que constituíram a categorização deste trabalho aponta para a constituição de campos e subcampos que formaram frentes importantes no fortalecimento de ideias e causas e que contribuíram para o estabelecimento de âmbitos de poder fundamentais à determinação de caminhos e de formações como o esteio tecnoburocrático que amparou a modelação dos GOTs para sua instalação.

O papel dos agentes participantes dos diferentes momentos de debate e decisões também pode ganhar uma leitura baseada nos campos de poder de Pierre Bourdieu, assim como o sociólogo francês pode fundamentar as relações da preparação do novo homem para o novo tempo como uma adaptação das regras que compõem a reprodutibilidade da realidade social não apenas intramuros escolares, mas também no produto que da formação escolar resulta.

Obras de Bourdieu analisam o papel das Forças Armadas na condução de governos e também a influência da Igreja de acordo com sua formação, sua ascendência sobre a sociedade e as relações de suas ações com a história humana e da sociedade. Seria de extrema importância uma análise nesse sentido.

Outra possibilidade interessante de enveredamento para pesquisar a elaboração dos GOTs é por meio das atas das reuniões do CFE. Tentamos durante a pandemia de Covid-19 ter acesso ao arquivo virtual do Conselho, porém, sem sucesso. Cremos que a composição do CFE, como mencionamos em alguns trechos desta tese, pode indicar algumas considerações sobre a participação deste órgão e de seus agentes como apoio burocrático e ideológico às realizações do MEC.

Não são poucas também as alusões positivas aos Ginásios Polivalentes, principalmente nos trabalhos baseados em entrevistas que foram lidos, mas não incluídos para a elaboração deste trabalho. O próprio GEPE aqui citado, desenvolvido no núcleo Experimental da Lapa, merece uma investigação diferente quanto a suas práticas pedagógicas durante o período em que, apesar de estar associada ao modelo federal dos GOTs, conseguiu desenvolver atividades que foram inovadoras e contribuíram para o aperfeiçoamento de inúmeros professores (ainda que baseado no tecnicismo) da rede.

Esperamos que todos os elementos aqui levantados e relatados possam servir a outras investigações que contribuam para a elucidação, aprofundamento e diversificação da pesquisa sobre a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

Referências Bibliográficas e Sitiográficas

ABREU, Alzira Alves de (org.). **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro Pós 1930**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

ABREU, Jayme. A Educação Secundária no Brasil: Ensaio de identificação de suas características principais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2936/2671>. Acesso em 09 set. 2020.

AMADO, Gildásio. Ginásio Moderno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 41, n. 93, p. 17-30, jan./mar. 1964. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+93/fecc9ad1-a86a-4017-930e-c7d704b8487a?version=1.3>. Acesso em 08 ago. 2020.

_____. **Ginásio Orientado para o Trabalho (Ginásio Polivalente)**: Subsídios para o estudo do ginásio Polivalente. Rio de Janeiro: MEC/DES/EPDM, 1969.

ANDRADE, Eurico. O que você quer ser? **Revista Realidade**. São Paulo, ano II, n. 18, p. 159-174, set. 1967.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia – geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

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

AZANHA, José Mário Pires. **Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise**. São Paulo: Edart, 1974.

AZEVEDO, Fernando de et. al. Mais uma vez convocados – Manifesto ao povo e ao governo. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, ano 80, n. 25.817, 1 jul. 1959, p. 8. Disponível em <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19590701-25817-nac-0008-999-8-not>. Acesso em 11 out. 2018.

BALZAN, Newton César. Vocacional: um projeto para o século XXI. In: ROVAI, Esméria. **Ensino vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BIROLI, Flávia. Verbete Correio Braziliense. s.d. In: **CPDOC/FGV**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/correio-braziliense>. Acesso em 29 dez. 2020.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>. Acesso em 20 mai. 2020.

BITTENCOURT JÚNIOR, Nilton Ferreira - **Americanismo e Educação para o Trabalho no Brasil: um estudo sobre os Ginásios Polivalentes (1971-1974)**, 2013, Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

_____. **O pensamento americanista na educação brasileira: o projeto dos ginásios polivalentes (1960 – 1970)**, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

BIZZOCCHI, Carlos Eduardo. **Experiências educacionais renovadas no Estado de São Paulo: análise de práticas escolares do Experimental da Lapa (1961-1971) à luz dos movimentos educacionais**. 2015. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2015

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMENY, Helena. O Brasil de JK: Manifesto “Mais uma vez convocados”. s.d. In: **CPDOC/FGV**. Disponível em: Manifesto "Mais uma vez convocados" | CPDOC (fgv.br). Acesso em 16 jan. 2021.

BONINO, Rachel. Tempo de arriscar. **Revista Educação**. São Paulo, ago. 2011. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/tempo-de-arriscar/>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL, Bruno. Jornal do Brasil. **Biblioteca Nacional Digital**, Rio de Janeiro, 05 mar 2015. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/jornal-do-brasil/#:~:text=Di%C3%A1rio%20e%20matutino%2C%20o%20Jornal,Sousa%20Dantas%20e%20Joaquim%20Nabuco.&text=V%C3%ADtima%20de%20longa%20e%20severa,a%20existir%20somente%20na%20internet>. Acesso em 16 dez. 2020.

CAMPOS, Odécio. Artes Industriais. **Caderno VIII: Diversas realizações numa escola experimental**. São Paulo, SP: Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – SEE/DAP/SP, 1971.

CARAYON, Elza Marie Petruceli. **A educação para o trabalho no ensino de 1º grau: em busca de sua gênese**. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1987.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do Desenvolvimento, Brasil: JK – JQ**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARVALHO, Celso. O simpósio "A educação que nos convém: o Ipês e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960". **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 369-385, jul./dez. 2007. ISSN 1517-1849. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71590207.pdf>. Acesso em 19 ago. 2020.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de. **A campanha de defesa da escola pública em São Paulo (1960-1961)**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. Periódicos e Educação: a participação de jornais e revistas no debate sobre a escola pública brasileira nos anos 50/60. In: IV Congresso Brasileiro da História da Educação. A educação e seus sujeitos na história. 2006, Goiânia: **Anais [...]**. Goiânia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo06/Joao%20do%20Prado%20Ferraz%20de%20Carvalho%20-%20Texto.pdf>. Acesso em 18 dez. 2020.

CASALECCHI, José Ênio. **O Brasil de 1945 ao Golpe militar**. São Paulo: Contexto, 2002.

CECATTO, Adriano. Igreja Católica e a Ditadura Militar em Belo Horizonte na década de 1960: uma Igreja e duas militâncias. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, v. 31, n. 1, p. 214-237, jan./jun. 2018. ISSN 1981-3090. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/46292>. Acesso em 18 nov. 2019.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Os Ginásios Vocacionais: a (des)construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-69)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. **História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-69)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

CODATO, Adriano Nervo; OLIVEIRA, Marcus Roberto de. A marcha, o terço e o livro: catolicismo conservador e ação política na conjuntura do golpe de 1964. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 271-302, 2004. ISSN 1806-9347. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100011. Acesso em 03 nov. 2019.

COHN, Amélia; HIRANO, Sedi. Atualização MONTALVÃO, Sérgio. Verbetes Folha de São Paulo In: **CPDOC/FGV**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/folha-de-sao-paulo>. Acesso em 16 dez. 2020.

CONGRESSO NACIONAL. **Glossário de termos legislativos**. In: Congresso Nacional. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario>. Acesso em 28 jan.2021.

CPDOC/FGV. Verbetes Paulo de Tarso de Moraes Dutra. In: **CPDOC/FGV**. s.d. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/paulo-de-tarso-de-morais-dutra>. Acesso em 10 jun. 2022.

CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**, São Paulo, v.35, p. 253-270, ago./dez. 2007. ISSN 2176-2767. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2221/1322>. Acesso em: 17 dez. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2913/pdf_9. Acesso em 12 jan. 2020.

_____; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CUPERTINO, Maria Amélia Marcondes. **Dilemas da Escola Renovada**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

DALLABRIDA, Norberto; SILVA, Daniele Hungaro da. Circulação de artigos de Pierre Faure na Revista Servir. **Patrimônio e Memória**, Assis, v. 16, n. 2, p. 175-191, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/1222>. Acesso em 19 out. 2022.

DEL PRIORI, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **O livro de ouro da História do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

DIAS, Edmundo Fernandes. Hegemonia: Nova Civiltà ou domínio ideológico? **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 27, n. 50, p. 5-43, 1991. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/27521/15096>. Acesso em 28 jan. 2021.

DIAS, Luiz Antonio. Vozes dissonantes: análise do jornal Folha de S. Paulo e de pesquisas do Ibope no golpe militar de 1964. **Verinotio**, Rio das Ostras, n. 17. ano IX, p. 63-72, abr. 2013. ISSN 1981-061X. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.9017047937044.pdf>. Acesso em 17 dez. 2020.

DREIFUSS, René Armand. **A conquista do Estado – Ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis: Vozes, 1987.

DUTRA, TARSO. Discurso de abertura da III Conferência Nacional de Educação. *Correio da manhã*, abr. 1967, p. 7, 1967.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade brasileira: em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: UFRJ / Fundação Universitária José Bonifácio / MEC/INEP, 1999.

FÁVERO, Osmar et. al. **Tornar a Educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERREIRA JÚNIOR, Amarildo; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em [Cad76_04ARTIGOS.pmd](https://scielo.br/Cad76_04ARTIGOS.pmd) (scielo.br). Acesso em 25 ago. 2020.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, Aldaires Souto; LEITE, Juçara Luzia. Habilidades de Estudos Sociais para a professora primária: circulação e apropriação de representações em um projeto de aperfeiçoamento de professores. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 235-249, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/79/64>. Acesso em 19 jun. 2020.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco- Editora Massangana, 2010.

IBGE. **Anuário estatístico do Brasil 1966**. Rio de Janeiro: IBGE, v. 27, 1966. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1966.pdf. Acesso em 04 jul. 2022.

JORGE, Vladimir Lombardo. Verbete Visão In: **CPDOC/FGV**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/visao>. Acesso em 05 jul. 2022.

KANDEL, I.L. **Uma nova era em educação**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.

KUENZER, Acacia Zeneida (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de Souza. A pedagogia Tecnicista. In MELLO, Guiomar Namó de (org). **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória**. São Paulo: Loyola, 1984.

LEAL, Carlos Eduardo. Verbete Correio da Manhã. In: **CPDOC/FGV**. s.d. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/correio-da-manha>. Acesso em 17 dez. 2020.

_____. Verbete Tribuna da Imprensa. In: **CPDOC/FGV**. s.d. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/tribuna-da-imprensa>. Acesso em 28 jan. 2021.

_____. Verbete Última Hora. In: **CPDOC/FGV**. s.d. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/ultima-hora?gclid=Cj0KCQiA3smABhCjARIsAKtrg6KnyXZBj5sWc0ExkV5dPrESQKEaQN3SCEkLQ5cJexWUVKWRGQozX_gaAqY_EALw_wcB. Acesso em 28 jan. 2021.

_____; MONTALVÃO, Sérgio. Verbete O Globo. In: **CPDOC/FGV**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/globo-o>. Acesso em 16 dez 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, Coleção Educar, 1998.

LIMA, Maria Helena de Albuquerque; CRUZ, Solange Barandier Nogueira da. **G.O.T.: Uma Nova Concepção de Ensino Médio**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1970.

LOBO, Eulalia Maria Lahmeyer. Relações históricas entre o Brasil e os Estados Unidos. In: ABREU, Jayme et al. **Problemas Brasileiros de Educação**. Rio de Janeiro: Lidador, 1968.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2007

MACHADO, Otávio Luiz. O relatório do general Meira Mattos em 1968: a educação superior e repressão ao movimento estudantil no Brasil. **Revista eletrônica Cadernos de História**, Ouro Preto, v. 1, n. 2, 2006 p. 1-21. Disponível em: <https://www.aacademica.org/otavioluizmachado/14.pdf>. Acesso em 20 ago. 2020.

MARQUES, Abimael Antunes. A pedagogia tecnicista: um breve panorama. **Itinerarius Reflectionis**. Jataí, v. 8, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20378>. Acesso em 12 mai. 2020.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador: O Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT)**. São Paulo: IIEP, 2010.

MATTOS, Marcelo Badaró. Greves, sindicatos e repressão policial no Rio de Janeiro (1954-1964). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 241-70, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-0182004000100010. Acesso em 12 out. 2020.

MCNAMARA, Robert. **A essência da segurança**. São Paulo: IBRASA, 1968.

MEC/SES. **Reforma Universitária – Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto nº 62.937/68**. Brasília: MEC/SES, 1983. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002285.pdf>. Acesso em 10 out. 2020.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MESQUITA, Lígia. De onde vem o papel da primeira-dama: e a tradição de trabalho social. **BBC News Brasil**. Londres, s.p., 3 jan. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46747022>. Acesso em 12 jan. 2021.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL. **Diretrizes de Governo – Programa Estratégico de Desenvolvimento**. Brasília: MP/CG, jul. 1967. Disponível em: <https://bibliotecadigital.seplan.planejamento.gov.br/handle/123456789/1070?show=full>. Acesso em 12 out. 2020.

MONTALVÃO, Sérgio. Liberdade de ensino versus totalitarismo: a semântica política dos substitutivos de Carlos Lacerda durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases (1958-1959). **Revista de História**, São Paulo, n. 169, p. 293-322, jul./dez. 2013. ISSN 0034-8309. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-83092013000200293&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 23 mai. 2020.

MOREIRA ALVES, Márcio. **Beabá dos MEC/USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Modernizando a repressão: a Usaid e a polícia brasileira. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 59, p. 237-266, 2010. ISSN 1806-9347. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000100012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 13 de junho de 2020.

NAGLE, Jorge. **A reforma e o ensino**. 4. ed. São Paulo: EDART, 1981.

NEVES, Joana. Renovação educacional e desenvolvimento econômico: o ensino vocacional em São Paulo – uma questão política. **Diálogos**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 533-550, set./dez. 2011. ISSN 2177-2940. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/36183>. Acesso em 30 mai. 2020.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NUNES, Zilda Clarice Rosa Martins. **A modernização do ginásio e a manutenção da ordem**. 1979. Dissertação (mestrado em Educação) – Instituto de Estudos avançados em Educação – Departamento de Filosofia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

_____. **Escola e dependência – o ensino e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. (DES)encantos na modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 35-60, Mai./ago. 2000. ISSN 1809-449X. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04.pdf>. Acesso em 20 ago. 2019.

O GLOBO. Rio de Janeiro: **O Globo**, 5 jan. 1962

_____. Rio de Janeiro: **O Globo**, 5 fev. 1966

O GLOBO desde sua fundação: Memória – a História do jornal. **O Globo.com**, Rio de Janeiro. In: <http://memoria.oglobo.globo.com/>. Acesso em 16 dez 2020.

O PAULISTA e a nação em perigo. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, ano 85, n. 27.274, p. 3, 21 mar. 1964.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; PAIXÃO, Léa Pinheiro. **PABAE (1956-1964) – A americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: EdUFF, 2002.

PEDROSA, José Geraldo; BITTENCOURT JÚNIOR, Nilton Ferreira. Americansimo e educação para o trabalho no Brasil: os Ginásios Polivalentes (1971-1974). **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p.11-30, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9408>. Acesso em 13 jun. 2020.

PEREIRA JÚNIOR, Dimas Sales. Verbete Realidade. In: **CPDOC/FGV**. Disponível em: REALIDADE | CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (fgv.br). Acesso em 16 jan. 2021.

PILETTI, Nelson. **Ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalização?** São Paulo: EPU, 1988.

PINTO, Aloysson Gregório de Toledo. **Valmir Chagas**. Coleção Educadores – MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014

SALVADOR, Cristina Maria. **O Coordenador Pedagógico na Ambiguidade Interdisciplinar**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-557, mai./ago. 2007. ISSN 1678-4626. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200013. Acesso em 12 out. 2018.

SANT'ANA, Andréa Márcia. **Educação, Estado e poder: o ensino médio em debate na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1962-1972)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. ISSN 1678-7110. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em 24 ago. 2020.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 16, n. 70, p. 197-209, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>. Acesso em 12 mai. 2020.

SILVA, Taís Andrade da. Dos ideais da redemocratização a defesa da iniciativa privada: o anteprojeto de Clemente Mariani, de 1948 e o substitutivo de Lacerda, de 1958 - Discussões para a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011, p. 1-13. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308153093_ARQUIVO_textofinalANPUH2011.pdf. Acesso em 11 set. 2020.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Educação e Segurança Nacional no contexto pós-1964. **Movimento – Revista de Educação**. Rio de Janeiro, n. 5, p. 23-66, 2016. ISSN 2359-3296. Disponível em: [EDUCAÇÃO E SEGURANÇA NACIONAL NO CONTEXTO PÓS 1964 | movimento-revista de educação \(uff.br\)](#). Acesso em 26 out. 2018.

SIQUEIRA, Giseli do Prado; BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; TEODORO-SILVA, Wellington. A Conferência de Medellín: contexto político-eclesial e a posição sobre a Educação e a Juventude. **Horizonte – Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 16, n. 50, p. 648-676, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2018v16n50p648>. Acesso em 22 jan. 2020.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **O ginásio único pluricurricular em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. **Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, p.3-29, jul./set. 1957. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+67/5978a88f-e979-41ce-b938-4d294c18cceb?version=1.3>. Acesso em 13 jun. 2020.

_____. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p.195-199, jan./mar. 1961. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+81/9aeb59f3-d95a-4942-90da-d1299d312634?version=1.3>. Acesso em 11 jun. 2020.

_____. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 222-223, abr./jun. 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/meiavitória.html>. Acesso em 16 jun. 2020.

TRIGUIS, Carlos Ernesto. **De educando a arte-educador: um percurso; influência dos mestres**. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São Paulo, 2007. v.2.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIÉGAS, Lygia de Souza. **Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso e vida diária escolar**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIÉGAS, Lygia de Souza; SOUZA, Marilene Proença Rebelo de. Promoção automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 499-514, abr./jun. 2012. ISSN 1517-9702. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000200015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 10 out. 2018.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educar em Revista** [online], Curitiba, n. 65, p. 19-34, jul./set. 2017. ISSN 1984-0411. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000300019&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 23 jan. 2020.

VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto; STEINDEL, Gisela Eggert. Uma análise acerca das classes experimentais do ensino secundário paulista (1955-1964). *In*: VIII Colóquio “Ensino Médio, História e Cidadania”, 2013, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis, UDESC/FAED/Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação, 2013, ISSN 2236-7977. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/index>. Acesso em 01 ago. 2020.

VILLELA, Maria Antonieta Zaroni Pereira. **Os Experimentais da Lapa e o ensino da arte – 1969 a 1971**: visto com os olhos de educadores dos anos 90. 1991. 3 volumes. Dissertação (Mestrado em Comunicações), Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

XAVIER, Maria Elisabete; RIBEIRO, Maria Luísa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

Referências – Legislação

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Decreta e promulga a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 05 mai. 2020.

_____. [Constituição (1937)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Decreta e promulga a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 05 mai. 2020.

_____. Decreto-Lei nº, 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Diário Oficial [da] União**. Seção 1, 30 jul. 1938, p. 15.169. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do,que%20lhe%20confere%20o%20art.&text=divulgar%2C%20pelos%20diferentes%20processos%20de,teoria%20e%20%C3%A0%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gicas>. Acesso em 31 jul. 2020.

_____. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial [da] União**, 10 abr. 1942, p. 6.717. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-69250-pe.html#:~:text=Lei%20org%C3%A2nica%20do%20ensino%20secund%C3%A1rio.&text=N>

o%20Art.&text=%22Incluir%2Dse%2D%C3%A1%2C,o%20ensino%20de%20economia%20dom%20C3%A9stica.%22. Acesso 12 nov. 2018.

_____. Decreto-Lei nº 5.452/43, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, 09 ago. 1943, p. 11.937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>, Acesso em 06 jun. 2019.

_____. Decreto-lei nº 7.190/44, de 22 de dezembro de 1944. Transforma, cria e suprime cargos de professor no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, 20 jan. 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7190-22-dezembro-1944-378602-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 05 out. 2019.

_____. [Constituição (1946)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Decreta e promulga a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 18 set. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em 05 mai. 2020.

_____. Lei nº 59, de 11 de agosto de 1947. Autoriza o poder executivo a cooperar financeiramente com os estados, municípios, Distrito Federal e particulares, na ampliação e melhoria do sistema escolar primário, secundário e normal, nas zonas rurais. **Diário Oficial [da] União**. 18 ago. 1947, p. 11.043. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/540957>. Acesso em 11 nov. 2018.

_____. Lei nº 1.079/50, de 10 de abril de 1950. Define os crimes de responsabilidade e regula o respectivo processo de julgamento. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, 12 abr. 1950, p. 5.425. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1079-10-abril-1950-363423-norma-pl.html>. Acesso em 08 jun. 2019.

_____. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. **Diário Oficial [da] União**. Seção 1, 16 mar. 1953, p. 4.505. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em 02 set. 2020.

_____. Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, 20 nov. 1953, p. 19.912. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34638-17-novembro-1953-329109-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 16 set. 2020.

_____. Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955. Dispõe sobre a realização dos exames de suficiência ao exercício do magistério nos cursos secundários. **Diário Oficial [da] União**. Seção 1, 02 mar. 1955, p. 3.337. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2430-19-fevereiro-1955-361011-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 22 ago. 2020.

_____. Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, 29 dez.

1955, p. 23.778. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38460-28-dezembro-1955-334313-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 28 ago. 2020.

_____. Lei nº 3.327, de 3 de dezembro de 1957. Estima a Receita e fixa a Despesa da União para o exercício financeiro de 1958. **Diário Oficial [da] União**, 14 dez. 1957, p. 1.537 (Retificação). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3327-a-3-dezembro-1957-354704-retificacao-48515-pl.html>. Acesso em 19 jan. 2021.

_____. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, 17 fev. 1959, p. 3.009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm. Acesso em 06 out. 2019.

_____. Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, 23 out. 1959, p. 22.593. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-norma-pe.html>. Acesso em 12 nov. 2018.

_____. Decreto 50.423/61, de 8 de abril de 1961. Dispõe sobre ensino primário gratuito para servidores de empresas industriais, comerciais e agrícolas. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, 08 abr. 1961, p. 3.313. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50423-8-abril-1961-390088-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 out. 2020.

_____. Decreto nº 50.492/61, de 25 de abril de 1961. Complementa a regulamentação da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispondo sobre a organização e funcionamento de ginásio industrial. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, 25 abr. 1961, Página 3.844. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50492-25-abril-1961-390234-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 out. 2020.

_____. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, 27 dez. 1961, p. 11.429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em 10 out. 2018.

_____. Decreto nº 51.470/62, de 22 de maio de 1962. Institui no Ministério da Educação e Cultura, como serviço em regime especial de financiamento para o desenvolvimento social e econômico, a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, 22 mai. 1962, p. 5.367. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51470-22-maio-1962-391117-norma-pe.html>. Acesso em 03 ago. 2020.

_____. Decreto nº 51.552/62, de 26 de setembro de 1962. Aprova o Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura para 1962. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, 27 set. 1962, p. 10.075. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51552-26-setembro-1962-391000-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 03 ago. 2020.

_____. Lei nº 4.464/64, de 9 de novembro de 1964. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1,

11 nov. 1964, p. 10.169. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12 out. 2020.

_____. Decreto-Lei nº 1, de 13 de novembro de 1965. Institui o cruzeiro novo e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, 17 nov. 1965, p. 11.729. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-1-13-novembro-1965-373394-norma-pe.html>. Acesso em 24 set. 2020.

_____. Decreto nº 57.870, de 25 de fevereiro de 1966. Institui o Programa Especial de Bolsas de Estudo para trabalhadores sindicalizados e seus dependentes. **Diário Oficial [da] União**. Seção 1. 28 fev. 1966, p. 2.172. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-57870-25-fevereiro-1966-398491-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Especial%20de,trabalhadores%20sindicalizados%20e%20seus%20dependentes.&text=%2D%20destinado%20a%20assegurar%20ensino%20m%C3%A9dio,a%20estudantes%20carentes%20de%20recursos>. Acesso em 11 nov. 2018.

_____. Decreto nº 57.980, de 11 de março de 1966. Regulamenta o art. 94 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) na parte referente a bolsas de estudo do ensino médio. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, 15 mar. 1966, Página 2.765. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-57980-11-marco-1966-398539-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 ago. 2020.

_____. Decreto-lei nº 228/67, de 28 de fevereiro de 1967. Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, 28 fev. 1967, p. 2.422. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-228-28-fevereiro-1967-376022-norma-pe.html>. Acesso em 11 ago. 2020.

_____. Decreto nº 62.937, de 2 de janeiro de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, 03 jul. 1968, Página 5.481. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 ago. 2020.

_____. Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, 29 nov. 1968, p. 10.369. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 out. 2020.

_____. Lei Nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, 12 ago. 1971, Página 6.377. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 out. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 35.069, de 11 de junho de 1959. Dispõe sobre instalação e funcionamento de classes experimentais em estabelecimentos oficiais de ensino secundário e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, ano 69, n. 129, p. 3, 12 jun.

1959. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1959/decreto-35069-11.06.1959.html>. Acesso 10 out. 2020.

_____. Decreto Lei nº 6.052, de 3 de fevereiro de 1961. Dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, ano 71, n. 28, p. 3, 4 fev. 1961. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1961/lei-6052-03.02.1961.html>. Acesso em 15 set. 2018.

_____. Decreto Estadual nº 38.643, de 27 de junho de 1961. Regulamenta a Lei n. 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, ano 71, n. 144, p. 4, 29 jun. 1961. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1961/decreto-38643-27.06.1961.html>. Acesso em 13 set. 2018.

_____. Decreto nº 47.404, de 19 de dezembro de 1966. Aprova as Normas Regimentais dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino Secundário e Normal. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo: Executivo**, ano 76, n. 238, p. 2-4, 21 dez. 1966. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1966/decreto-47404-19.12.1966.html>. Acesso em 15 set. 2018.

_____. Decreto Lei nº 52.488, de 14 de julho de 1970. Cria o Grupo Escolar – Ginásio Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”, da Capital. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, ano 80, n. 129, p. 3, 15 jul. 1970. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/80727>. Acesso em 10 abr. 2014.

Referências – Diário do Congresso

ABREU, Paulo. **Diário do Congresso**, Brasília, 13 set. 1967, p. 5324. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 13 jul. 2019.

ALMEIDA, Edgar de. **Diário do Congresso**, Brasília, 06 abr. 1967, p. 1056. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 03 jan. 2019.

ALVES, Hermano. **Diário do Congresso**, Brasília, 27 mai. 1967, p. 2664. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 01 jul. 2019.

AMARAL, Francisco. **Diário do Congresso**, Brasília, 05 set. 1967, p. 5107. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 12 jul. 2019.

BADRA, Aniz. **Diário do Congresso**, Brasília, 25 mai. 1967, p. 2504. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 01 jul. 2019.

BECK, Mariano. **Diário do Congresso**, Brasília, 14 abr. 1967, p. 1324. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 04 jan. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 31 ago. 1967a, p. 4987. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 11 jul. 2019.

BIAR, Paulo. **Diário do Congresso**, Brasília, 03 ago. 1967, p. 4103. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 08 jul. 2019.

BOGADO, Sadi. **Diário do Congresso**, Brasília, 28 abr. 1967, p. 1774. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 06 jan. 2019.

BRAGA, Pedro. **Diário do Congresso**, Brasília, 19 mar. 1966, p. 1127. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 16 jul. 2019.

BRESSOLIN, Antonio. **Diário do Congresso**, Brasília, 10 mar. 1967, p. 549. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 02 jan. 2019.

BRUNINI, Raul. **Diário do Congresso**, Brasília, 15 set. 1967, p. 3750-3751. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 13 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 21 set. 1967, p. 5674. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 13 jul. 2019.

BUENO, Antônio Sílvio Cunha. **Diário do Congresso**, Brasília, 25 ago. 1967, p. 4791. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 10 jul. 2019.

CABRAL, Bernardo. **Diário do Congresso**, Brasília, 06 jun. 1967, p. 2942. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 04 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 22 ago. 1967a, p. 4662. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 09 jul. 2019.

CAMMAROSANO, Millo. **Diário do Congresso**, Brasília, 19 ago. 1966, p. 5132. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 26 jul. 2019.

CARDOSO, Oséas. **Diário do Congresso**, Brasília, 29 ago. 1967, p. 4912. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 14 jul. 2019.

CARVALHO, Alípio. **Diário do Congresso**, Brasília, 10 jun. 1967, p. 3163. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 05 jul. 2019.

CELESTINO FILHO, Pedro. **Diário do Congresso**, Brasília, 02 set. 1967, p. 5073. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 12 jul. 2019.

CHAGAS RODRIGUES, Francisco das. **Diário do Congresso**, Brasília, 13 abr. 1966, p. 1662. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 20 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 19 ago. 1967, p. 4627-4629. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 09 jul. 2019.

CHAVES, Aureliano. **Diário do Congresso**, Brasília, 27 jun. 1967, p. 3754. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 07 jul. 2019.

COSTA, Gerson de Castro. **Diário do Congresso**, Brasília, 16 abr. 1966, p. 1749. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 20 jul. 2019.

COVAS, Mário. **Diário do Congresso**, Brasília, 24 mar. 1966, p. 1238. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 17 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 13 mai. 1966a, p. 2828-2831. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 21 jul. 2019.

CRUZ, Lauro. **Diário do Congresso**, Brasília, 02 set. 1966, p. 5575. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 31 jul. 2019.

DECLARAÇÃO DOS PRESIDENTES DA AMÉRICA. **Diário do Congresso**. Brasília: 18 mai. 1967, p. 2345. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 24 abr. 2019.

DEL CASTILHO, Carlos Alberto. **Diário do Congresso**, Brasília, 15 jun. 1967, p. 3363. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 05 jul. 2019.

DUTRA, Tarso. **Diário do Congresso**, Brasília, 13 set. 1967, p. 5382. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 13 jul. 2019.

FAGUNDES, Aldo. **Diário do Congresso**, Brasília, 12 mar. 1967, p. 2505. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 25 abr. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 08 ago. 1967a, p. 4238. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 08 jul. 2019.

FARIA, Pedro de. **Diário do Congresso**, Brasília, 14 set. 1967, p. 5411. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 13 jul. 2019.

FLEXA RIBEIRO, Fernando de Souza. **Diário do Congresso**, Brasília, 02 jun. 1967, p. 2838. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 03 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 07 jun. 1967a, p. 3769. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 04 jul. 2019.

FREIRE, Geraldo. **Diário do Congresso**, Brasília, 02 set. 1966, p. 5931. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 31 jul. 2019.

HERCULINO, João. **Diário do Congresso**, Brasília, 16 fev. 1966, p. 455. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 14 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 13 mai. 1966a, p. 2828. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 21 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 16 set. 1966b, p. 5931. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 02 ago. 2019.

HERMES, Gabriel. **Diário do Congresso**, Brasília, 01 out. 1966, p. 6458. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 03 ago. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 03 mai. 1967, p. 1868. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 22 abr. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 24 ago. 1967a, p. 4747. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 10 jul. 2019.

JONAS, Carlos. **Diário do Congresso**, Brasília, 30 mai. 1967, p. 2699. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 02 jul. 2019.

JUREMA, Aderbal. **Diário do Congresso**, Brasília, 01 jun. 1967, p. 2773. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 03 jul. 2019.

KERTZMANN, Marcos. **Diário do Congresso**, Brasília, 19 abr. 1967, p. 1449. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 21 abr. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 13 mai. 1967a, p. 2209. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 24 abr. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 08 jun. 1967b, p. 3083. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 04 jul. 2019.

KUNZLER, Arlindo. **Diário do Congresso**, Brasília, 12 abr. 1967, p. 1220. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 03 jan. 2019.

LERER, David. **Diário do Congresso**, Brasília, 08 abr. 1967, p. 1146. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 03 jan. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 15 abr. 1967a, p. 1531. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 22 abr. 2019.

LIMA, Altair. **Diário do Congresso**, Brasília, 18 mar. 1967, p. 728. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 02 jan. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 26 ago. 1967a, p. 4835. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 10 jul. 2019.

MACARINI, Paulo. **Diário do Congresso**, Brasília, 01 jun. 1966, p. 3328. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 25 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 17 jun. 1967, p. 2979. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 05 jul. 2019.

MACEDO, Hermes. **Diário do Congresso**, Brasília, 14 set. 1966, p. 5752. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 31 jul. 2019.

MACIEL, Paulo. **Diário do Congresso**, Brasília, 14 set. 1967, p. 5395-5397. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 13 jul. 2019.

MEDEIROS NETO, Luís de. **Diário do Congresso**, Brasília, 22 ago. 1967, p. 4674. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 09 jul. 2019.

MELLO, Manuel Bezerra de. **Diário do Congresso**, Brasília, 08 jun. 1967, p. 3030/3048. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 04 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 11 ago. 1967a, p. 4382. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 08 jul. 2019.

MIRANDA, João Batista. **Diário do Congresso**, Brasília, 17 jun. 1967, p. 3480. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 05 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 13 set. 1967a, p. 5301. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 13 jul. 2019.

MIYAMOTO, Minoru. **Diário do Congresso**, Brasília, 12 mai. 1966, p. 2648. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 20 jul. 2019.

MONTORO, Franco. **Diário do Congresso**, Brasília, 29 set. 1966, p. 6345. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 03 ago. 2019.

MOREIRA ALVES, Márcio. **Diário do Congresso**, Brasília, 25 mai. 1967, p. 2612-2614. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 06 jan. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 19 ago. 1967a, p. 4629. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 25 abr. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 13 set. 1967b, p. 5304. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 13 jul. 2019.

MOURA, Getúlio. **Diário do Congresso**, Brasília, 15 mar. 1966, p. 982. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 16 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 23 ago. 1966a, p. 5289. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 26 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 15 set. 1966b, p. 5828. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 02 ago. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 24 ago. 1967, p. 4757. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 02 ago. 2019.

NAVARRO, Hélio. **Diário do Congresso**, Brasília, 15 abr. 1967, p. 1389. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 04 jan. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 03 mai. 1967a, p. 2212. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 22 abr. 2019.

NOGUEIRA, Arnaldo. **Diário do Congresso**, Brasília, 01 jul. 1967, p. 4291. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 07 jul. 2019.

OLIVEIRA, Eurico. **Diário do Congresso**, Brasília, 15 fev. 1966, p. 410. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 14 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 12 mar. 1966a, p. 936. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 15 jul. 2019.

PADILHA, Raymundo. **Diário do Congresso**, Brasília, 30 mar. 1966, p. 1412. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 18 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 24 set. 1966a, p. 6210. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 03 ago. 2019.

PEREIRA, Francelino. **Diário do Congresso**, Brasília, 09 mar. 1966, p. 828. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 15 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 10 mai. 1967, p. 2082. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 22 abr. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 15 ago. 1967, p. 4459. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 02 jul. 2019.

PESTANA, Clóvis. **Diário do Congresso**, Brasília, 03 jun. 1967, p. 2903. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 04 jul. 2019.

PINTO, Ewaldo. **Diário do Congresso**, Brasília, 30 jul. 1966, p. 4470. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 02 jul. 2019.

PIVA, Mário. **Diário do Congresso**, Brasília, 29 ago. 1967, p. 4906. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 11 jul. 2019.

PONTES, Oziris. **Diário do Congresso**, Brasília, 20 jun. 1967, p. 3523. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 24 abr. 2019.

PRIETTO, Arnaldo. **Diário do Congresso**, Brasília, 27 mai. 1967, p. 2662. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 01 jul. 2019.

PROCOLO DE REFORMA DA CARTA DA OEA. **Diário do Congresso**. Brasília: 16 jun. 1967, p. 3393. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 5 jul. 2019.

RÊGO, Vital do. **Diário do Congresso**, Brasília, 02 jun. 1967, p. 2834. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 03 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 15 set. 1967a, p. 5480. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 13 jul. 2019.

RIBEIRO, José Maria. **Diário do Congresso**, Brasília, 12 set. 1967, p. 5263-5264. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 13 jul. 2019.

RIGHI, Gastone. **Diário do Congresso**, Brasília, 06 mai. 1967, p. 1689. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 22 abr. 2019.

ROCHA, Anísio. **Diário do Congresso**, Brasília, 14 jun. 1966, p. 3688. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 25 jul. 2019.

ROCHA, Otávio Caruso da. **Diário do Congresso**, Brasília, 20 mai. 1967, p. 2523. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 25 abr. 2019.

RODRIGUES, Expedito. **Diário do Congresso**, Brasília, 03 ago. 1966, p. 4573. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 26 jul. 2019.

RODRIGUES, Wilson Martins. **Diário do Congresso**, Brasília, 07 jun. 1967, p. 2999. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 04 jul. 2019.

ROSA, Feu. **Diário do Congresso**, Brasília, 14 abr. 1967, p. 1323. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 04 jan. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 02 jun. 1967a, p. 2837. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 03 jul. 2019.

SAID-CURY, Jorge. **Diário do Congresso**, Brasília, 26 mar. 1966, p. 1329. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 17 jul. 2019.

SCHMIDT, Norberto. **Diário do Congresso**, Brasília, 25 ago. 1967, p. 4808. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 10 jul. 2019.

SILVEIRA, Breno da. **Diário do Congresso**, Brasília, 02 ago. 1966, p. 4533. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 25 jul. 2019.

SIQUEIRA, Cleantho Rodrigues. **Diário do Congresso**, Brasília, 18 fev. 1966, p. 541. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 14 jul. 2019.

TEOTÔNIO NETO, Francisco. **Diário do Congresso**, Brasília, 08 jun. 1967, p. 3053. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 04 jul. 2019.

VIEIRA, Doin. **Diário do Congresso**, Brasília, 11 abr. 1967, p. 1175. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 03 jan. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 27 jun. 1967a, p. 3754. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 07 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 28 jun. 1967b, p. 3791. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 07 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 22 ago. 1967c, p. 4665. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 09 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 25 ago. 1967d, p. 4815. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 10 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 26 ago. 1967e, p. 4844. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 10 jul. 2019.

WERNECK, Carlos. **Diário do Congresso**, Brasília, 17 mar. 1966, p. 1050. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 16 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 02 set. 1966a, p. 5870. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 31 jul. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 01 dez. 1966b, p. 7076. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 03 ago. 2019.

_____. **Diário do Congresso**, Brasília, 02 dez. 1966c, p. 7117. Disponível em: http://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 05 ago. 2019.

Referências – Revista Vozes

ALCÂNTARA, Brás de. Sinal Verde para o Comunismo. **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 54, n. 1, p. 62-65, jan. 1960.

ARNS, Paulo Evaristo. Anísio Teixeira versus Igreja. **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 52, n. 7, p. 481-493, jul. 1958.

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 53, n. 4, p. 286-290, abr. 1959.

DEZZA, Pablo. Dificuldades da Escola Católica. **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 61, n. 5, p. 469-471, mai. 1967.

VOZES. Petrópolis: **Revista Vozes**, ano 51, n. 12, p. 928-930, dez. 1957.

_____. Petrópolis: **Revista Vozes**, ano 52, n. 4, p. 284-285, abr. 1958.

_____. Petrópolis: **Revista Vozes**, ano 53, n. 8, p. 599-609, ago. 1959.

_____. Petrópolis: **Revista Vozes**, ano 55, n. 4, p. 276-277, abr. 1961.

_____. Petrópolis: **Revista Vozes**, ano 58, n. 5, p. 368, mai. 1964.

_____. Petrópolis: **Revista Vozes**, ano 60, n. 5, p. 373, mai. 1966.

_____. Petrópolis: **Revista Vozes**, ano 61, n. 6, p. 740-761, jun. 1967.

_____. Petrópolis: **Revista Vozes**, ano 61, n. 10, p. 881-889; p. 937-956, out. 1967a.

IX CONGRESSO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA. In: **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 61, n. 10, p. 936-951, out. 1967.

LIMA, Ebion de. A Crise Educacional Brasileira. **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 51, n. 1, p. 4-11, jan. 1957.

LIMA, Lauro de Oliveira. A atuação do Poder Público no Campo da Educação. **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 54, n. 11, p. 801-822, nov. 1960.

_____. O que é ser Diretor de Colégio. **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 55, n. 5, p. 321-328, mai. 1961.

RADEMAKERS, Humberto. **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 54, n. 4, p. 273-274, abr. 1960.

RAMOS, Abelardo. O Colonialista e Antinacionalista Dr. Anísio. **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 54, n. 1, p. 51-62, jan. 1960.

SANTOS, M. Machado dos. **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 53, n. 2, p. 126-128, fev. 1959.

SCHERER, Vicente. **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 52, n. 5, p. 310-312, mai. 1958.

_____. Auxílio para o Desenvolvimento. **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 60, n. 2, p. 149-150, fev. 1966.

Referências – Revista Anhembi

ABREU, Jayme. A escola como agente de mudança. **Revista Anhembi**, São Paulo, ano 10, n. 118, v. 40, p. 14-35, set. 1960.

_____. Ensino Médio, Ensino Secundário. **Revista Anhembi**, São Paulo, ano 11, n. 126, vol. 42, p. 701-719, mai. 1961.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Diretrizes e bases da educação nacional – o hibridismo que a Câmara aprovou. **Revista Anhembi**, São Paulo, ano 10, n. 112, vol. 38, p. 18-35, mar. 1960.

CARDOSO, Fernando Henrique. Educação para o Desenvolvimento. **Revista Anhembi**, São Paulo, ano 10, n. 115, vol. 34, p. 35-43, jun. 1960.

ANHEMBI. São Paulo: **Revista Anhembi**, ano 7, n. 76, v. 26, p. 70-72; 95-101, mar. 1957.

_____. São Paulo: **Revista Anhembi**, ano 8, n. 94, vol. 32, s.p., set. 1958.

_____. São Paulo: **Revista Anhembi**, ano 9, n. 102, vol. 34, s.p., mai. 1959.

_____. São Paulo: **Revista Anhembi**, ano 9, n. 105, vol. 35, p. 75, ago. 1959a.

_____. São Paulo: **Revista Anhembi**, ano 9, n. 108, vol. 36, s.p., nov. 1959b.

_____. São Paulo: **Revista Anhembi**, ano 10, n. 115, v. 39, p. 126-128, jun. 1960.

_____. São Paulo: **Revista Anhembi**, ano 10, n. 118, v. 40, p. 104-105, set. 1960a.

_____. São Paulo: **Revista Anhembi**, ano 11, n. 130, v. 44, p. 61; p. 98-125, set. 1961a.

FERNANDES, Florestan. Defesa da Escola Pública e sua significação. **Revista Anhembi**, São Paulo, ano 11, n. 128, vol. 43, p. 246-258, jul. 1961.

MASCARO, Carlos Corrêa. Custeio da Educação e utilização de recursos para reformas educacionais. **Revista Anhembi**, São Paulo, ano 11, n. 123, vol. 51, p. 491-507, fev. 1961.