

“Não verás país nenhum”: políticas educacionais e perspectivas de desenvolvimento econômico no Brasil

Leonardo Gomes de Deus¹
Lúcia Ap. Valadares Sartório²

Resumo:

O artigo reconstitui as propostas de desenvolvimento no Brasil do século XX e seus efeitos sobre as políticas educacionais. Se no período nacional-desenvolvimentista houve uma expansão da oferta de escolas e do acesso, a partir de 1990 ocorreu um retrocesso. Com o processo de municipalização do ensino fundamental, ocorreu o fechamento paulatino de escolas das redes estaduais de ensino. Discutem-se os projetos de país e suas implicações para a educação, para avaliar alternativas contemporâneas.

Palavras-chave:

Desenvolvimento econômico; ideologia; políticas educacionais.

“You mon’t see any country”: educational policies and economic development prospects in Brasil

Abstract:

The paper discusses the main ideas for the economic development in Brazil during the 20th century and their effects on educational policies. Through the developmentalism years the supply of public schools increased, while a decline is observable since the 1990’s. The paper demonstrates how the municipalization of public schools has endangered the universalization of access to education and its quality. This process begun during the Dictatorship of 1964 and has not changed after democratization.

Keywords:

Economic development; ideology; educational policies.

As políticas direcionadas à educação no Brasil estiveram, de certo modo, frequentemente subsumidas às perspectivas de desenvolvimento econômico que as elites passaram a nutrir com a implantação do regime republicano e os embates sociais dele derivados. Estes ocorreram no interior de uma disputa quase sempre acirrada entre liberais, defensores dos interesses privados, e progressistas, defensores dos interesses

¹ Professor da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop).

² Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

públicos, dilema que se pôs já em meados dos anos 20 e alcançou seu desfecho no final dos anos 90 do século XX, com a inserção do país na mundialização do capital. Assim, consideramos necessária a recuperação dos debates realizados em torno do desenvolvimento político-econômico do Brasil e as perspectivas colocadas à educação, e também as alternativas sociais, intenção efetivada por meio de revisão bibliográfica, apoiada nas premissas lukacsianas, nas quais se afirma a estreita mediação entre produções teóricas e o complexo social em que estão inseridas, num contexto historicamente determinado (LUKÁCS, 1969). Nesse caso, Vaisman é categórica: “Marx afirma a produção da consciência como momento da prática, constituído no interior da própria sociabilidade” (2011, p. 1), o que torna possível visualizar as ideologias como resposta de classe a uma dada situação, como escolha de alternativas e resolução prática de problemas.

Tal problemática faz-se presente na história recente do Brasil, principalmente pela dualidade de proposituras frequentemente postas nas contendas. Nesse sentido, cabe afirmar que a instauração da República veio acompanhada de mazelas estruturais herdadas da formação econômico-social dada na relação colônia-metrópole, como a presença do coronelismo e de poderes regionais em conflito, fatos que caracterizaram o primeiro período republicano pelo domínio do setor agrário paulista, associado à elite produtora de leite do estado de Minas Gerais. Naquele cenário, era praticamente impossível ocorrerem articulações políticas que promovessem uma unidade em torno da elaboração de um projeto direcionado ao desenvolvimento econômico nacional para superar o atraso que asfixiava a economia brasileira. Em verdade, uma agenda para o desenvolvimento era elemento estranho ao processo político, embora iniciativas isoladas tenham sido tomadas ocasionalmente. Seja como for, as possibilidades de transformação social só se colocaram no momento em que tiveram início a industrialização e a urbanização e, implicitamente, a atuação política dos trabalhadores, o que se verifica a partir da década de 1910 e ganha força na seguinte.

A partir dos anos 1930, com o conflito entre oligarquia rural e industrial, rompeu-se a letargia econômica e o Brasil pôde avançar em direção a novas perspectivas políticas, produtivas e sociais. Especialmente neste período, frações da classe média e setores da elite nutriram aspirações por um capitalismo autônomo e assumiram a condução do processo de organização do ensino, tratando a educação como parte importante do desenvolvimento. Em contrapartida, com o fortalecimento do ideário liberal-conservador nos anos 50, vitorioso com a implantação da ditadura militar em 1964, acabou por se consolidar uma perspectiva de desenvolvimento econômico subordinado, alinhado às diretrizes

econômicas e ideológicas postas em âmbito internacional, qualificações que também recaíram sobre a educação. Esses efeitos não se desfizeram a partir dos governos democráticos estabelecidos na década de 1990, pelo contrário, aprofundaram-se as reformas estruturais iniciadas na ditadura militar

Para atender aos nossos objetivos, a partir de uma argumentação histórica, concentramos esforços nas análises das propostas de desenvolvimento presentes no período entre os anos 1930 e 1960, na intervenção econômica e política realizada pela burguesia na ditadura e na efetivação de mudanças estruturais com as reformas dos anos 1990, questões esboçadas nos subitens a seguir.

As propostas de desenvolvimento para o Brasil e a educação

Desde o império, emergiram algumas tendências que apostaram na possibilidade de expansão e desenvolvimento, como a experiência realizada por Barão de Mauá, apesar da força do capital estrangeiro no país e da visão estreita do mundo agrário e extrativista de então. Entretanto, somente a partir da década de 1930 efetivamente se deu a formulação de uma perspectiva desenvolvimentista associada ao nacionalismo, com vistas à estruturação de uma economia sólida e autônoma, sob diferentes perspectivas. A noção de uma política educacional, por isso, somente encontrou sua resolução nesse contexto. De fato, durante o império e a I República, a despeito das tentativas de educação primária como política de governo, não se considerava a formação do indivíduo tarefa pública, social, universal. Bem ao contrário, a política nacional direcionada à escola pública consistia na educação dos melhores pelos melhores, ou seja, apenas uma parcela restrita da população mereceu acesso à educação, apesar do arrojado projeto em torno dos grupos escolares como modelo republicano de desenvolvimento para o país.

O principal problema do ensino se concentrou na própria estrutura política do Brasil, constituída por um governo central, estados federados e municípios com relativa autonomia política, cujo resultado mais evidente foi traduzido no fortalecimento de poderes regionais. Sob o prisma liberal de então, o sistema de ensino deveria ser descentralizado e, portanto, de responsabilidade dos governos estaduais, o que implicou uma série de dificuldades para regiões menos desenvolvidas economicamente e também marcadas pelo desinteresse dos poderes locais. Somente com a formação de uma economia industrial e urbana pode-se falar em investimentos na formação social do indivíduo, de forma que a partir dos anos 1930 teve

início efetivo o esboço, ao menos, de uma política educacional consistente, mediada por diferentes movimentos propositivos para o ensino.

Se, de um lado, constituiu-se um intenso debate entre os católicos – defensores de uma educação enciclopédica, direcionada à formação plena do indivíduo – e os escolanovistas – defensores de uma educação prática voltada para as necessidades da indústria –, de outro, também adquiriram notoriedade pensadores que marcaram posição na defesa da expansão do ensino no campo, tomando a suposta vocação agrária do Brasil como eixo central para nortear o desenvolvimento econômico. Nesse contexto, manifestaram-se movimentos empenhados em efetivar essa proposição, como o *integralismo* e o *ruralismo pedagógico*.

Plínio Salgado, por exemplo, vislumbrou o desenvolvimento econômico com a defesa de uma economia agrária, contrária ao processo de industrialização, questão que é tratada por J. Chasin em sua obra *O integralismo de Plínio Salgado – forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio*. Sobre esta questão, Rago Filho esclarece que “O integralismo pôs-se como utopia reacionária no interior dos condicionamentos de outra forma não-clássica, a *Via Colonial*, subordinada ao imperialismo, como movimento que buscou estancar o desenvolvimento do capital industrial em nossa singularidade histórica” (2008, p. 205).

Para Nagle (2001), foi nessas circunstâncias que adquiriu força e inserção social o movimento centrado na ideia de que o Brasil deveria se voltar para sua vocação agrária e estabelecer metas de crescimento e desenvolvimento. Ele diz:

Em defesa da “natural civilização agrária”, os interesses nela implicados se metamorfoseiam em diferentes formas de atuação e de pensamento, desde as de natureza técnico-econômica – tais como se apresentam no livre-cambismo, por exemplo – até as de natureza ideológica – a ideia de que a felicidade do homem brasileiro esteve e está ligada ao meio rural, fonte de energia, de saúde, de pureza de costumes. Entre os conteúdos do fenômeno do ruralismo, o principal – por ser o núcleo a partir do qual se desdobram os demais – se encontra na seguinte formulação: as atividades agrícolas são consideradas as verdadeiras produtoras de riqueza, enquanto às atividades industriais se atribui a tarefa de simples manipuladora e exploradora da riqueza produzida pela terra. Foi reforçado o preconceito de que “o Brasil é um país essencialmente agrícola”. (2001, p. 27)

O movimento que ficou conhecido por *ruralismo pedagógico*, conduzido por educadores como Sud Menucci, Alberto Torres e Carneiro Leão, trazia como proposta a educação do trabalhador rural, tendo por fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia, ideais que surgiram quando o Brasil atravessava uma crise econômica bastante acentuada no final dos anos 1920, com o

enfraquecimento político da elite cafeeira (BEZERRA NETO, 2003). Mattos (2004) ressalta que os intelectuais que defendiam a manutenção do homem no campo lutavam por uma estruturação do ensino que pudesse assegurar tal perspectiva. Apesar dos diversos fatores desfavoráveis – as divergências teóricas sobre as alternativas de desenvolvimento, as condições econômicas de um país de origem colonial, a precária oferta de escolas e os poucos recursos –, ocorreram em diversas instâncias debates em torno da educação, realizados por grupos ligados ao setor agrário, defensores de uma política agroexportadora e do ruralismo como vocação brasileira.

Naquele contexto, entretanto, também despontaram movimentos que lutaram pela modernização do país, em torno da formação de uma identidade nacional e de uma economia autônoma e independente, embates que giravam em torno de um direcionamento político e econômico, abrindo uma larga discussão sobre as diretrizes que deveriam ser dadas à formação dos indivíduos. Em defesa da modernização do país, rumo ao processo de industrialização e urbanização, cabe destacar a realização da *Semana de Arte Moderna*, no âmbito da arte e da cultura, e, sobretudo, o surgimento do movimento *escolanovista*, na esfera da educação. A proposta escolanovista foi idealizada quando da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, com o objetivo de promover a renovação educacional no Brasil, como

a principal instância de articulação do chamado movimento de renovação educacional no Brasil. Nela se congregaram, numa mesma campanha pela “causa cívico-educacional”, grupos de educadores que iriam se antagonizar mais tarde, após a Revolução de 1930 (CARVALHO, 2003, p. 91).

Com efeito, não havia uma unidade para se efetivar o avanço da educação e melhoria da sua qualidade e seus integrantes transformaram em principal bandeira do movimento a expansão do ensino público e laico, que culminou no anúncio do *Manifesto dos pioneiros* em 1932. Marta Maria Chagas de Carvalho (2003), no entanto, esclarece que a ABE passou a ser controlada pelo grupo católico, que objetivava perpetuar a dualidade do sistema escolar e manter a orientação religiosa na reforma educacional realizada por Francisco Campos em 1931. Os liberais progressistas que atuaram na ABE, como Nóbrega da Cunha, firmavam posições em defesa da escola única e do ensino laico. Por outro lado, os católicos clamavam pela manutenção do ensino religioso e pelo custeamento do ensino privado pelo estado. Como justificativa, traziam para si a responsabilidade pelo ensino integral. Os liberais, por sua vez, não rejeitavam completamente o ensino integral, mas viam na higienização, na educação moral e no ensino para o trabalho o caminho adequado para o desenvolvimento da nação.

Julgavam que era necessário adaptar as massas ao ritmo das indústrias e também evitar agitações e mobilizações sociais (CARVALHO, 2003).

Enquanto os católicos buscavam assegurar junto ao governo federal leis que protegessem o ensino privado, os liberais progressistas e nacionalistas atuavam para efetivar um *Plano Nacional de Educação* que pudesse contribuir para um projeto de desenvolvimento da nação, com vistas a proporcionar à sociedade melhores condições de existência. A luta dos escolanovistas também se deu no âmbito da pesquisa, quando intelectuais da ABE, juntamente com integrantes da Academia Brasileira de Ciência (ABC), exerceram influência significativa sobre a delimitação dos rumos da universidade brasileira, não se curvando a determinações científicas, mas promovendo a concretização de uma pesquisa livre e desinteressada (CARRETA, 1999).

Apesar dos intensos debates realizados pelos escolanovistas em defesa da modernização da educação no país, ela seguia o seu curso, mantendo o ensino graduado, o currículo enciclopédico e propedêutico e recursos didático-metodológicos argumentativos. Nesta mesma direção, Sílvia Helena Andrade de Brito afirma que a educação humanística foi mantida na grade curricular e esteve inserida no projeto de reformas do governo Vargas como veículo para construção de uma economia autônoma (BRITO, 2007, p. 12). Assim também, ocorreram investimentos reais para o aumento do número de escolas e expansão do sistema educacional, pois se tratava de uma questão estratégica para sustentação do processo de desenvolvimento econômico e industrial. Mas a ausência de um consenso sobre as alternativas possíveis à expansão do capitalismo no Brasil levou ao aprofundamento das contradições.

O acirramento dos conflitos nos anos 1950

Na década de 1950, a ebulição nos planos político e econômico se intensificou, dividindo as perspectivas sobre o desenvolvimento. Os ânimos ficaram acirrados entre os diferentes segmentos que se opunham à linha de desenvolvimento da economia brasileira, principalmente pelo fato de, passado o período de expansão industrial obtido no percurso da II Guerra Mundial, os países centrais se voltarem para a periferia do capitalismo, tanto por razões econômicas quanto geopolíticas. Ainda que Getúlio Vargas tenha despendido esforços para contornar as pressões do governo norte-americano sobre a política econômica brasileira, buscando estabelecer relações econômicas com países europeus e alinhando-se às camadas populares para se fortalecer no governo, sua resistência foi solapada por boa parte da burguesia brasileira, inteiramente alinhada com a política norte-americana da “boa vizinhança” (GAMBINI, 1977). De outro

lado, segmentos de esquerda – especialmente o Partido Comunista Brasileiro (PCB) – nutriam ideais nacionalistas e agiam no sentido de viabilizar a independência do país das amarras do imperialismo, alinhando-se aos setores mais progressistas da sociedade.

Os embates sobre as alternativas de desenvolvimento surgidas sob o segundo governo Vargas ocorreram principalmente após a sua morte, com a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb). Criado em 1955, pelo governo Café Filho, com o objetivo de propiciar análises sobre a realidade brasileira, tornou-se um dos “centros mais importantes de elaboração teórica do projeto que ficou conhecido como nacional-desenvolvimentista” (ABREU, 2012). Formado por intelectuais como Hélio Jaguaribe, Cândido Mendes de Almeida, Álvaro Vieira Pinto, Nelson Werneck Sodré, Roland Corbisier e Alberto Guerreiro Ramos, dentre outros, não possuía uma unidade teórica, mas apresentava certa homogeneidade:

A política de desenvolvimento deveria ser uma política nacionalista, a única capaz de levar à emancipação e   plena soberania. Sua implementação introduziria mudanças no sistema político, determinando a substituição das antigas elites dirigentes do país. Em um país de economia desenvolvida, a nova liderança política deveria ser representada pela burguesia industrial nacional, que teria o apoio do proletariado, dos grupos técnicos e administrativos e da *intelligentsia*. Em oposição a esses grupos estavam os interesses ligados à economia de exportação de bens primários. O investimento de capitais e de técnica estrangeiros era considerado obstáculo ao desenvolvimento industrial nacional, já que o capital estrangeiro era visto como interessado não nos setores industriais, e sim nos setores extrativos e de serviços. A partir da identificação de dois grupos defensores de interesses divergentes, o Iseb propunha a formação de uma "frente única" integrada pela burguesia industrial e seus aliados para lutar contra a burguesia latifundiária mercantil e o imperialismo. A luta seria travada, em suma, entre nacionalistas e "entreguistas" – aqueles que tendiam a vincular o desenvolvimento do Brasil   potência hegem nica do capitalismo, os Estados Unidos. (ABREU, 2012, p. 1).

Embora o instituto alcançasse ampla difusão nos meios sociais, o governo de Juscelino Kubitschek não incorporou o ideário nacionalista para conduzir uma política que conciliasse as duas alternativas: implantou o Plano de Metas, no qual aderiu   política de cooperação internacional, permitindo a entrada de empresas estrangeiras. De outro lado, concedeu crédito ao capital nacional e estabeleceu planejamento para o desenvolvimento do Nordeste com a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) (ABREU, 2012). Para Toledo (2013), o Iseb se constituiu num dos mais profícuos movimentos no pré-

64, com uma diversidade teórica que abrigava correntes como o marxismo, a sociologia compreensiva de Mannheim, o humanismo cristão etc. O Iseb, entretanto, passou a enfrentar uma crise com o aprofundamento das divergências internas, expressadas nas posições de Hélio Jaguaribe, que defendia mais veementemente o desenvolvimento econômico associado ao capital estrangeiro.

Contrariamente aos intelectuais isebianos, a elite orgânica fundou o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipês), com objetivo claro de oferecer formação político-ideológica e “se constituir numa espécie de *anti-Iseb*” (TOLEDO, 2012, p. 120) para realização de cursos e seminários que pudessem difundir seus propósitos ao empresariado e também a militares. Segundo Toledo:

No período do governo Goulart, o Iseb se engajou abertamente na defesa das reformas de base; como consequência dessa sua militância político-ideológica, a instituição foi – juntamente com outras entidades progressistas (UNE, CGT, PCB, Ligas Camponesas etc.) – duramente reprimido, logo após o 1 de abril de 1964. (2012, p. 121)

Todas as discussões e embates proferidos no período que antecedeu 1964, inclusive em instituições como o Iseb, foram interrompidos pela ditadura militar. Toledo reafirma que a atuação político-militar representou um

golpe contra as reformas sociais que eram defendidas por amplos setores da sociedade brasileira e, de outro, representou um *golpe* contra a incipiente democracia política burguesa nascida em 1945, com a derrubada da ditadura do Estado Novo (2011, p. 15).

Os interventores reprimiram diversas instâncias da sociedade. A ABE, por exemplo, perdeu poder de influência junto ao Ministério da Educação e Cultura – papel que passou a ser desempenhado pela United States Agency for International Development (Usaid).

Outro núcleo contrário ao Iseb despontou com a liderança de Fernando Henrique Cardoso, que “permaneceu no exílio no Chile, França, Estados Unidos entre 64 e agosto de 68, quando retornou ao Brasil dois meses antes da publicação do Ato Institucional n. 5 (AI-5)” (UOL, 2014). Ao chegar, fundou o Centro Brasileiro de Análise e Pesquisa (Cebrap) em 1970, com investimentos da Fundação Ford, em meio ao amordaçamento político.

Nesse contexto, cabe destacar as observações de Bernardo Sorj sobre o perfil de alguns segmentos intelectuais da USP em relação aos governos voltados ao nacional-desenvolvimentismo. Ele diz:

Enquanto o país marchava celeremente sob uma ideologia centralizadora e autoritária, (...) essa Universidade surgia sob a égide da ideologia liberal da Comunhão Paulista, vindo na

pesquisa desinteressada e no ensino superior de qualidade instrumentos úteis para a formação da sua *future elite dirigente*. Ela significava uma opção da elite de São Paulo, depois de sua derrota na Revolução Constitucionalista de 1932, apostando na ciência e na cultura como meios da sua redenção, inclusive, política. (SORJ, 2001, p. 13)

De fato, a elite paulista provocou a revolução em defesa da Constituição da legalidade, mas também na busca da manutenção de privilégios nos quais se sustentara no decorrer da I República, conhecida como República Velha. Nesse sentido, é interessante perceber a recusa expressa aos princípios que balizavam as políticas de desenvolvimento fomentadas pelo Iseb na entrevista concedida por Fernando Henrique Cardoso a Bernardo Sorj, ao revelar que, para o grupo que se empenhara na formação do Cebrap,

A preocupação central era com o discurso científico, procurando afastar-se da “ideologia”, enfatizando a pesquisa empírica. Uma espécie de “*anti-Iseb*” tanto no sentido de se opor a um grupo disseminador de ideologia como numa postura universalista que não aceitava as versões de uma ciência nacionalista proposta por alguns membros do Iseb (SORJ, 2001, p.14).

Interessados no estudo do pensamento sociológico clássico, ancorado em marcos conceituais para orientar análises sobre a realidade brasileira, os intelectuais uspianos deram vazão a produções teóricas de peso sobre a história recente do Brasil: as teorias da dependência, do populismo, do autoritarismo e da marginalidade – o chamado “quadrúpede teórico”³, nas quais se negligenciava a existência do imperialismo. Em consonância com a Cepal, comungava-se da ideia de que havia um subdesenvolvimento a ser superado por meio da cooperação internacional, com a associação ao capital estrangeiro. Isto é,

Contraopondo-se à visão isebiana, os teóricos da dependência avaliavam que a burguesia nacional era uma impossibilidade histórica. Atribuíaam o subdesenvolvimento não apenas ao imperialismo, mas também à incapacidade intrínseca à burguesia brasileira de dedicar-se a interesses legitimamente nacionais e persegui-los revolucionariamente. Chegavam a afirmar que era inverídica a oposição do centro imperialista à industrialização da periferia, valendo-se dos exemplos das multinacionais que se instalaram no Brasil desde os anos 50. Não haveria impedimento, e sim um condicionamento nefasto do desenvolvimento nacional (concentrador de renda no plano econômico e autoritário no plano político), mas a participação das empresas multinacionais e das instituições de empréstimo

³ Denominação dada pelo filósofo J. Chasin às produções balizadas na matriz teórica da liberal-democracia desenvolvidas pelos intelectuais do Cebrap.

era tida por eles como imprescindível ao desenvolvimento nacional (ASSUNÇÃO; SARTÓRIO, 2008, p. 138).

Com a ditadura militar, entretanto, em lugar do desenvolvimento anunciado, ocorreram um acentuado processo de endividamento externo e o aprofundamento da subordinação do Brasil aos países centrais, simultaneamente ao aprimoramento das leis capitalistas, com transferência do patrimônio público aos diferentes setores privados. Daí a estruturação de grupos privados nas áreas da saúde, educação, habitação, meios de comunicação, como veremos a seguir.

Ditadura militar e a ascensão das agências internacionais

O modelo econômico sob a ditadura militar desencadeou um processo de endividamento sem precedentes e foi altamente excludente, ao promover o aprofundamento da concentração de riquezas à base da superexploração da força de trabalho.

No âmbito do ensino, a ditadura militar ofereceu todos os benefícios à expansão de escolas privadas e transformou a educação num dos pilares de sustentação do modelo econômico implantado, por meio da adequação do ensino aos aparatos tecnicistas. Os ditadores interromperam a participação dos intelectuais da ABE – que até então havia realizado diversos congressos, conferências, palestras e seminários, dentre outras atividades direcionadas ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e da melhoria da educação, em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e o Ministério da Educação e Cultura – para estabelecer acordos com a Usaid.

A Usaid passou a estimular meios de comunicação paralela e encontros mais frequentes para harmonizar as diretrizes educacionais com as orientações advindas das agências internacionais e acelerar a articulação interna entre as secretarias estaduais e municipais e o governo federal. Em 1965 foi realizada em Brasília a I Conferência Nacional de Educação, contando com a participação em peso de entidades internacionais: Usaid, OEA, Fisi, Unesco, Unicef, Fundação Ford. Os reitores das universidades brasileiras foram convidados especiais, contando ainda com uma representante da Capes (SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, 1983a). O interesse era na mudança do currículo, associada a uma administração mais racional com vistas a realizar planejamento de médio e longo prazos, como valorizar a ação educacional sistemática, racional e objetivamente planejada. Para consolidar a educação para o novo mundo (industrial), era preciso suplantarmos o modelo educacional – de base humanista e enciclopédica – até então vigente.

Assim, Jarbas Passarinho, ministro da Educação na época, por meio da Lei 5.692/71, conduziu as reformas direcionadas à educação básica, seguindo os preceitos de uma concepção tecnicista, adequadas aos objetivos bem definidos para garantir o crescimento econômico naquele período. Com isso, transformou o ensino secundário compulsoriamente em ensino profissionalizante. A Lei 5.692/71 estava inteiramente articulada com os propósitos dos militares, que defendiam a subordinação da educação ao modelo de produção, propósito constatado no discurso do presidente Emílio Garrastazu Médici, pronunciado em 31 de dezembro de 1970:

Creio que 1971 será um ano de marcante expansão industrial, incentivada pelo programa siderúrgico que dentro de poucos dias apresentarei à nação (...). *Sinto que a grande revolução educacional virá agora, na passagem da velha orientação propedêutica da escola secundária a uma realística preparação para a vida*, que atenda à carência de técnicos de nível médio, problema dos mais críticos na arrancada do nosso desenvolvimento. (MÉDICI *apud* BITTAR; FERREIRA, 2007, p. 5)

Médici explicitava o projeto militar para a educação, que em grande medida se alinhava ao ideário escolanovista, pois concretizou boa parte de suas proposições com vistas à formação prática e ajuste do ensino ao desenvolvimento técnico-industrial, todavia, sem a participação de seus representantes no alto escalão do ensino. Na visão dos militares, a educação deveria estreitar as suas orientações à formação para o trabalho no ensino de segundo grau, de forma a atender às necessidades impostas pela produção. Os resultados das reformas realizadas pelos militares foram profundos, pois foi promovido o sucateamento do ensino e intensificado o rebaixamento dos níveis de salário dos professores. A universalização do ensino ginásial, com sua incorporação ao ensino primário, estava completa, mas num nível que, a partir de então, tornou-se inaceitável, pela deterioração da qualidade de ensino e pelo alto índice de evasão e repetência que passaram a se configurar na década de 1980.

Transição pelo alto e globalização: novas alternativas

O saldo negativo da ditadura militar para a sociedade resultou no alto grau de endividamento externo e na rearticulação subordinada do empresariado brasileiro ao capital estrangeiro. Internamente, a ditadura proporcionou grande transferência de recursos, retirados compulsoriamente dos trabalhadores por meio de INSS, FGTS e PIS/Pasep, para setores privados, para construção tanto de hospitais privados como de imóveis de luxo para a classe média.

O processo inflacionário levou os trabalhadores às ruas impulsionando greves que se espalharam por todo o país, fortalecidas por outras lutas sociais, como as do Movimento contra a Carestia e dos mutuários contra as perdas dos seus imóveis adquiridos junto ao Banco Nacional da Habitação (BNH), movimentos que somaram forças à luta pela democratização.

As mobilizações sociais e do trabalho ocorridas nos anos 1980 confluíram, de início, para lutas que pudessem superar as perdas salariais e colocar em prática medidas que atendessem às necessidades da população. Entretanto, no momento em que as pressões sociais adquiriram força, os intelectuais da ditadura propuseram reformas que transferiram o foco da luta econômica para as esferas política e jurídica, como a liberdade partidária, a luta pela Constituinte e eleições diretas para presidente, conseguindo escamotear o foco do problema e assegurar a transição política salvaguardando os altos escalões do poder.

Embora a dívida externa (gerada na ditadura militar) tivesse lançado o país num grau extremamente elevado de dependência e empobrecimento, algumas possibilidades de transição, que poderiam assegurar o processo de desenvolvimento mais independente, persistiram até fins dos anos 1980, quando se deu a primeira eleição direta para presidente após a ditadura. Notadamente, com a eleição de 1989, passou a ser evidente um novo campo de disputas que opôs os segmentos afinados com o neoliberalismo, forças dominantes e retrógradas aglutinadas em torno de Fernando Collor de Mello, aos setores alinhados aos princípios desenvolvimentistas que passaram a se manifestar com sua queda e a ascensão de Itamar Franco. Sobre esse período, J. Chasin explicitou aspectos relevantes acerca da guinada dada por Itamar Franco, apesar dos diversos níveis de hostilidade que passou a enfrentar tanto no campo político como dos meios de comunicação:

Sensibilizado pela miserabilidade estrutural das grandes populações – fenômeno que, ademais, se encontra em largo período de agudização –, vem armando com simplicidade tática uma visão que enfoca o *desenvolvimento nacional sob o princípio do progresso social*, o que configura uma tentativa de repor, na ordem do dia, a discussão sobre o *país real*, abandonada e contrariada desde o golpe de 64. Esvazia com isso, ao menos em parte, o debate viciado que havia se imposto e promove o questionamento do dogmatismo neoliberal e mesmo de seus derivados “sublimes”. Por outro lado, no horizonte maior e positivo, pela sinalização à produção de bens populares, inflete para uma proposta de reordenação do sistema produtivo, ainda que sem forma programática elaborada. Desloca, assim, a tônica política, na medida em que o combate à miséria se torna o critério de governabilidade. O ponto de toque deixa de ser a necessidade do capital – no caso, sua

modernização, para incidir sobre a necessidade humano-societária do combate à fome, exigência elementar do princípio do progresso social. Este passa à condição de regulador das premências da modernização do capital, ou seja, a modernidade é identificada à erradicação ou, pelo menos à redução sistemática da miséria física, que implica o resgate também das dimensões espirituais. (CHASIN, 2000a, p. 294).

O filósofo observou que, em sua curta passagem pela presidência, Itamar Franco conseguiu frear o roldão neoliberal e, ao mesmo tempo, criar as bases para transições mais seguras, entretanto, sua positividade tem sido reduzida a mero governo de transição, entre o estigma de ter sido o vice de Collor de Mello e a ponte para a sucessão. O governo de Itamar Franco providenciou medidas fundamentais como a criação do Mercosul, que abriu caminhos para uma nova relação entre o Brasil e os países latino-americanos, o Plano Real, que promoveu um salto de qualidade na economia brasileira e o estancamento da inflação, o Conselho de Segurança Alimentar, que passou a balizar uma discussão política fundamental tanto no campo científico como no econômico: controle de sementes, biossegurança, produção de alimentos etc.

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, ocorreu um arrefecimento das medidas tomadas por Itamar Franco, para se porem em andamento as reformas iniciadas com Collor de Mello. No âmbito da educação, este processo significou a manutenção de grande parte daquilo que a ditadura havia estabelecido, pois, embora os governos civis tenham anunciado favoravelmente a concretização da educação democrática, com a inserção do Brasil no processo de globalização, completou-se o alinhamento às proposituras educativas postas em âmbito internacional, rumo à privatização do ensino. Se nos anos 1930 a educação foi compreendida como pilar necessário ao desenvolvimento econômico e um bem social, a partir dos 90, com o processo de globalização, a elite brasileira passou a vê-la como mecanismo necessário ao exercício do controle social e buscou subordiná-la ao processo de mercantilização, colocando-a na rota da privatização plena dos serviços públicos.

A partir da globalização, deixou-se de fazer referências à presença do imperialismo, quando na verdade passou a ocorrer uma forma ainda mais requintada de dominação, porque extremamente sutil: aparentemente, mantém-se o respeito aos chefes de estado de cada nação, mas o controle dos gastos públicos e a orientação teórica das políticas educacionais têm sido acompanhados *pari passu* pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird)⁴. A esse respeito, Soares expõe que o

⁴ Esses mecanismos foram relatados na coletânea *Banco Mundial e as políticas educacionais*, organizada por De Tommasi, Warde e Haddad (2007), na qual se

objetivo dos programas de ajuste é assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica do país de forma a fazer desaparecer características julgadas indesejáveis e inconvenientes ao novo padrão de desenvolvimento (neoliberal): protecionismo, excesso de regulação, intervencionismo, elevado grau de introversão, entre outras (SOARES, 2007 p. 23).

A intervenção realizada sutilmente resultou na reestruturação das instituições governamentais e das políticas, em nome do crescimento “liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário” (SOARES, 2007, p. 23). Tais medidas alcançaram diferentes proporções no âmbito do governo federal e de governos estaduais, e até mesmo municipais, aqueles que já possuíam rede de ensino constituída. Exemplo disso foi o que ocorreu poucos meses antes da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, quando Fernando Henrique Cardoso e o então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, apresentaram a Emenda Constitucional n. 14 (EC 14/96) para aprovação no Congresso Nacional, alcançando algo que nem mesmo os militares idealizaram: desobrigar “a União da aplicação direta de recursos na erradicação do analfabetismo” (DUARTE; TEIXEIRA, , p. 5), com objetivo de impulsionar a municipalização, alternativa que abriu espaço para governos estaduais passarem a fechar escolas paulatinamente ao longo desses anos, sem concretizarem as contrapartidas municipais.

No estado de São Paulo, ocorreram mudanças estruturais sob a gestão de Mário Covas e condução de Rose Neubauer na Secretaria de Estado da Educação, na qual se deu o maior expurgo da história: em 1998, foram cortadas 43,5 mil vagas de professores da rede pública de ensino, com o enxugamento da carga horária de disciplinas, conforme indicam a Fundação Seade e o Dieese sobre o *Quadro do magistério ativo* entre os anos de 1988 e 2002 (2003), além da pulverização das diferentes áreas das ciências na formação das crianças e adolescentes e transferência de estabelecimentos de ensino público para outras instituições, como o Senai e Delegacias de Polícia. Do mesmo modo, no estado do Rio de Janeiro promoveu-se um grande retrocesso, com a desativação de 200 escolas públicas impulsionada a partir do processo de municipalização.

Além do corte de verbas na aplicação das políticas educacionais para atender a exigências do Bird, ocorreu um alinhamento mais estreito entre o governo federal e as diretrizes estabelecidas pela Unesco. A reforma educacional conduzida pelo ministro Paulo Renato de Souza revelou grande identidade com as práticas governistas realizadas por

reconstituem os acordos firmados em torno da reestruturação do estado e do controle dos gastos públicos com vistas a garantir o envio de remessas aos países centrais para saldar a dívida externa.

outros estados nacionais, práticas defendidas em diferentes instâncias de representação do capital. Tais esferas de administração e controle social (G7, ONU, Unesco, Bird, FMI, OIT) passaram a incentivar ostensivamente a formação de uma nova mentalidade capaz de acompanhar o acelerado processo de transformação das forças produtivas e o atual padrão de acumulação.

Os projetos financiados em diversas instituições confluem para o mesmo objetivo: estimular a adaptação do indivíduo ao *status quo*, oferecer formação mais simplificada e de caráter operacional às classes populares. As propostas educacionais estabelecidas por ora, em quase todas as esferas do ensino, têm implícito em seus conteúdos programáticos um ajustamento ao patamar de acumulação vigente e, portanto, à lógica de produção estabelecida. Tal problemática incorpora outras esferas de sustentação da sociedade, como ocorre com a educação, por exemplo, cada vez mais alinhada às diretrizes provenientes da Unesco, no sentido de contribuir para o ordenamento da dinâmica da economia mundial.

Efetivamente, em âmbito global, a sociedade vivencia uma mudança estrutural no que diz respeito às esferas de produção, o que tem por consequência uma redução significativa da força de trabalho na cadeia produtiva. A contradição se manifesta no fato evidente de que postos de trabalho são fechados cotidianamente e milhões de pessoas são lançadas à própria sorte para sobreviver sem ter acesso a qualquer meio de produção. Não há saída nesta lógica de relação social e, por isso, a necessidade de um movimento ideológico intenso e difuso por parte dos gestores do sistema no sentido de formar uma nova mentalidade que consiga lidar com as incertezas, ao mesmo tempo em que seja possível amortizar os impactos da revolução científico-tecnológica em processo contínuo.

As diversas propostas educacionais direcionadas a amortizar a crise podem, talvez, ser um paliativo ou meio para camuflar as causas que produzem esta situação, mas jamais poderão ser a resolução do problema, pois a miséria estrutural instituída tem no polo oposto a acumulação ampliada de riquezas concentrada nas mãos das transnacionais e de grupos econômicos cada vez mais fortes. E aí reside um dos pilares de sustentação da lógica de acumulação atual do sistema capitalista: o enfraquecimento dos estados nacionais frente aos grandes investidores e empresas, concomitantemente ao processo de interdependência econômica e subordinação às diretrizes geopolíticas norte-americanas.

Paralelamente às alternativas postas no sistema por um movimento ideológico intenso, por meio da educação ou dos meios de comunicação alinhados às proposições estabelecidas pela Unesco⁵, existe

⁵ A esse respeito, Newton Duarte aponta estreita relação entre as teorias do “aprender a aprender” em dois documentos da educação: “o primeiro, relativo à educação em âmbito

outro aspecto significativo a ser considerado no processo de administração das crises cíclicas do capital: as relações comerciais que se estabelecem entre os países de economia central e os países de economia dependente. O mundo parece caminhar para a uniformização das relações internacionais por uma composição em torno de blocos econômicos como caminho intermediário para a consolidação de um mercado mundial completamente livre de qualquer intervenção estatal, ao mesmo tempo em que se põe em curso um processo de uniformização da educação quanto às perspectivas de formação do indivíduo.

Não se trata apenas de se elevar o patamar da qualidade de vida das camadas mais baixas da sociedade brasileira, mas de elevar substancialmente a capacidade de compreensão da vida e almejar a superação de todas as formas de opressão e estranhamento, formas sociais que reduzem ou equivalem os homens às coisas. Nesse sentido, cabe perguntar quais são os espaços e alternativas estabelecidos para escapar do engessamento das relações político-econômicas mundiais em vigor até aqui e, de fato, buscar novos horizontes que tenham como centro as necessidades do indivíduo – sua felicidade e liberdade –, acompanhado de um equacionamento das contradições sociais. A busca de perspectivas não passa apenas pelo desenvolvimento econômico acoplado às relações comerciais, pois requer principalmente a redefinição do que se almeja em relação ao contorno humano-social que se quer formar, em última instância, dos fins da educação.

Considerações finais

Os resultados colhidos indicam que, a partir da República, pode-se delimitar um percurso dividido em quatro momentos distintos:

- os anos da I República, arraigados à economia agroexportadora, nos quais se buscavam traçar ideais de desenvolvimento em meio à fragmentação imposta pelos coronelismos regionais, que colocavam como meta o investimento na economia agroexportadora;
- o segundo período, que se estendeu dos anos 1930 até o início dos anos 1960, nos quais se vislumbrou a possibilidade de um projeto nacional-desenvolvimentista, baseado na industrialização, na estruturação do mercado interno e na

mundial é o relatório da comissão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), conhecido como Relatório Jacques Delors, presidente da Comissão (...); o segundo, o capítulo ‘Princípios e funcionamentos dos parâmetros curriculares nacionais’ (PCN) das séries iniciais do ensino fundamental (DUARTE, 2003, p. 7).

incorporação das classes populares ao processo de desenvolvimento;

- o terceiro período, em que se pôs efetivamente o aprofundamento da subordinação econômica com a ditadura militar – apoiada pelos setores da burguesia conservadora –, no qual se efetivou o desenvolvimento da economia brasileira associada ao capital estrangeiro e a intercepção na busca de articulação entre desenvolvimento econômico e social, momento em que também se deu a consolidação do entrelaçamento do ideário burguês em âmbito internacional e a construção das bases para a realização de reformas mais profundas em décadas posteriores;
- finalmente, o quarto período, marcado pela transição pelo alto e abertura política rumo à democratização do país, concomitantemente à inserção no processo de globalização e desdobramentos dos pilares deixados pela ditadura nas reformas efetivadas a partir de 1990.

A despeito do caráter subordinado e periférico do Brasil, durante o seu primeiro século independente, conseguiu manter uma margem razoável de autonomia política até o início dos anos 1960, pois não havia por parte do grande capital controle direto e completo sobre os estados nacionais de economia periférica. A elite era subordinada, mas tinha certa liberdade, maior margem de escolha para desenvolver políticas nacionalistas. A ditadura militar foi o primeiro passo significativo na formação de novos pilares na vida econômica nacional, voltada ao aprofundamento da subordinação econômica. Esses pilares não se reverteram com o processo de democratização a partir da década de 1980, pelo contrário, foram aprofundados com a globalização.

O processo de globalização ainda em curso parece ter levado os atores sociais ao abandono das velhas polêmicas em torno da atuação do imperialismo sobre os países subordinados economicamente, bem como sobre os problemas estruturais das relações sociais capitalistas. Assiste-se ao aprofundamento das características do capitalismo e afloramento das suas contradições, num momento em que se dá um maior grau de interdependência entre as nações e uma relação mais estreita no que diz respeito às diretrizes educacionais e sociais. Com a inserção das agências internacionais na condução das políticas educacionais, a partir da década de 1960, passa a ocorrer o estreitamento dos laços entre as classes dominantes de diferentes estados nacionais, com a hegemonia dos países centrais. A intervenção passou a ser direta, estreitando a dependência entre as nações. Na correlação de forças entre os diferentes setores do capital, há um alinhamento no que diz respeito à dominação de classes, e o

que prevalece é o rebaixamento econômico das camadas médias, alargamento de políticas compensatórias e a oferta de uma educação que tem como horizonte a adaptação à lógica societária vigente.

Nesta perspectiva, não se investe na ampliação das capacidades humanas e no desenvolvimento da subjetividade, mas na formação subordinada à prática imediata, ceifando, dessa forma, a reflexão ampla sobre o contexto histórico, o domínio de conceitos e capacidade de sentir, de humanizar-se cotidianamente. Evidentemente, não se pode limitar a luta pelo aumento de verbas à educação e a luta contra o fechamento de escolas públicas promovidas pelos governos estaduais. É preciso, sobretudo, lutar pela reposição de um currículo capaz de oferecer formação científica e cultural, metodologias de ensino amparadas nos estudos clássicos que propiciem a aprendizagem efetiva e a formação de uma individualidade singular e crítica. Por outro lado, no campo do desenvolvimento econômico, é imprescindível dar curso aos projetos de organização das classes populares, que possam assegurar a sobrevivência dos indivíduos como forma de resistência na luta palmo a palmo pela terra.

Durante as recentes ocupações das escolas públicas do estado mais rico da federação, por exemplo, dois fatos passaram despercebidos pela imprensa. Em primeiro lugar, enquanto se discutiam polaridades políticas, não foi lembrado que os sucessores da ditadura, todos, falharam de modo clamoroso em oferecer uma alternativa à falida educação que receberam, 30 anos depois. Em segundo lugar, os jovens que participaram da mobilização são uma geração inteiramente formada sob o governo de um grupo que está no poder em São Paulo desde 1983. Mudaram os protagonistas da política, então, mas a mentalidade estreita retroagiu em mais de 120 anos. O neoliberalismo é retomado de modo ainda mais agressivo, não apenas subsidiando escolas privadas, mas também terceirizando a gestão das escolas públicas para setores privados e reduzindo ao máximo o número de salas de aulas e escolas, como ocorre claramente em São Paulo, Goiás e Rio de Janeiro.

Talvez mais, pois no império não havia alternativa, o problema não era explícito, o futuro esperado era igual ao passado. Mas havia futuro, mesmo que tão mesquinho. Agora, o futuro é um eterno presente, os filhos desses jovens possivelmente não terão pelo que lutar. Não verão país nenhum.

Referências bibliográficas

ABREU, Alzira Alves de. “O Brasil de JK: o Iseb e o desenvolvimentismo”. In: CEDOC/FGV. *Dossiê: o governo de Juscelino Kubitscheck*. Disponível em:

<<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB>>, acessado em 19 mar. 2012.

ASSUNÇÃO, Vânia N. Ferreira de; SARTORIO, Lúcia Ap. Valadares. A crítica chasiniana à analítica paulista. *Verinotio – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas*, Belo Horizonte, ano V, n. 9, pp. 135-56, 2008.

BEZERRA NETO, Luiz. *Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil*. 2003. Tese (Doutorado) apresentada à Unicamp, Campinas.

BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Revista Educação e Sociedade*, v. 27, pp. 1.159-1.179, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>>, acessado em 15 mar. 2007.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). Navegando na história. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html>, acessado em 25 fev. 2007.

CARRETA, Jorge Augusto. *Os intelectuais e a ideia de universidade no Brasil dos anos 20*. 1999. Dissertação (Mestrado) apresentada à Unicamp, Campinas.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30”. In: *A escola pública e outros ensaios*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

CHASIN, J. “A resistência ao neoliberalismo”. In: *A miséria brasileira: 1964-1994: do golpe militar à crise social*. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000a.

_____. *O integralismo de Plínio Salgado – forma de regressividade no capitalismo híper-tardio*. Santo André/Belo Horizonte: Estudos e Edições Ad Hominem/UNA, 2000b.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Marisa; TEIXEIRA, Vanessa Lopes. “Política Nacional de Administração da Educação Básica: autonomia e intervenção”. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Financiamento da educação básica*. 5. ed. Campinas/São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1999.

FUNDAÇÃO SEADE/DIEESE. *Quadro do magistério ativo: 1988 a 2002*. SEE/SP. Boletim de acompanhamento de pessoal, nov. 2003.

GAMBINI, Roberto. *O duplo jogo de Getúlio Vargas*. São Paulo: Editora Símbolo, 1977.

LUKÁCS, Georg. “Tribuno do povo ou burocrata?”. In: *Marxismo e teoria da literatura*. Sel. e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

MATTOS, Izabel Cristina Rossi. *A concepção de educação de Sud Mennucci*. 2004. Dissertação (Mestrado) apresentada à Unicamp, Campinas.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Revista Educação e Sociedade, Campinas*, v. 28, n. 100 – Especial – pp. 877-97, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acessado em 21 set. 2011.

PRADO JR., Caio. *História econômica do Brasil*. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

RAGO FILHO, Antônio. Sob este signo vencerás! A estrutura ideológica da autocracia burguesa bonapartista. *Cadernos AEL – Tempo de ditadura: do golpe de 1964 aos anos 1970*, Campinas, v. 8, n. 14/15, pp. 153-99, 2001.

_____. O ardil do politicismo: do bonapartismo à institucionalização da autocracia burguesa. *Projeto História – cultura e poder: o golpe de 1964 – 40 anos depois*. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em História/Departamento de História, t. 1, n. 29, pp. 139-67, jul./dez. 2004.

_____. J. Chasin: a crítica ontológica do anticapitalismo romântico típico da "Via Colonial" – os integralismos. In: *Verinotio – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas*, Belo Horizonte, n. 9, Ano 5, 2008. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/o.14987879446696.pdf>>, acessado em 12 jan. 2013.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Educação e desenvolvimento social – Subprojeto 1: estudo da implantação*

da escola de oito anos. Secretaria de Planejamento da Presidência da República/Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional, São Paulo, 1983a.

_____. *Educação e desenvolvimento social* – Subprojeto 4: orientação curricular e atuação do professor: uma avaliação crítica. Secretaria de Planejamento da Presidência da República e Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional, São Paulo, 1983b.

SORJ, Bernardo. *A construção intelectual do Cebrap* – da resistência à ditadura ao governo FHC. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, pp. 72-90, jan./jun. 2009. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf>>, acessado em 31 ago. 2009.

SOUZA, R. F. “Lições da escola primária”. In: SAVIANI, D. *et al. O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, Maria Clara Couto. “Banco Mundial: políticas e reformas”. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

TOLEDO, Caio Navarro. 1964: um golpe contra as reformas e a democracia. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 47, pp. 13-28, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n47/a02v2447.pdf>>, acessado em 15 dez. 2011.

_____. A luta ideológica na conjuntura do pré-64. *Premissas – Revista de Assuntos Estratégicos*, Campinas, n. 1, jun. -dez. 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/nee/epremissas/pdfs/01.08.pdf>>, acessado em 13 fev. 2013.

UOL – UNIVERSO ON-LINE. “FHC: além dos militares, não sei qual força poderia impor uma situação nova”. *50 anos do golpe de 1964*. São Paulo, UOL Notícias Política, 30 mar. 2014. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2014/03/30/fhc-nao-sei-qual-forca-que-poderia-alem-dos-militares-impor-uma-situacao-nova.htm>>, acessado em 4 mar. 2014.

VAISMAN, Ester. A usina onto-societária do pensamento. *Verinotio – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas*, Belo Horizonte, n. 4, Ano II, abr. 2006. Disponível em:

<<http://www.verinotio.org/conteudo/0.023796657122482.pdf>>, acessado em 15 dez. 2011.