



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**NILTON FERREIRA BITTENCOURT JUNIOR**

**O PENSAMENTO AMERICANISTA NA  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O PROJETO DOS  
GINÁSIOS POLIVALENTES (1960 – 1970)**

DOUTORADO

UBERLÂNDIA/MG

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NILTON FERREIRA BITTENCOURT JUNIOR

**O PENSAMENTO AMERICANISTA NA  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O PROJETO DOS  
GINÁSIOS POLIVALENTES (1960 – 1970)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: história e historiografia da educação

Orientador: Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido

UBERLÂNDIA/MG  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

B548p  
2018

Bittencourt Junior, Nilton Ferreira, 1968-  
O pensamento americanista na educação brasileira [recurso eletrônico] : o projeto dos ginásios polivalentes (1960 - 1970) / Nilton Ferreira Bittencourt Junior. - 2018.

Orientador: Humberto Guido.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.908>

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Americanismos. 3. Hegemonia. 4. Ensino Técnico - Brasil - 1960-1970. I. Guido, Humberto, 1963-, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 37

Gloria Aparecida - CRB-6/2047

NILTON FERREIRA BITTENCOURT JUNIOR

**O PENSAMENTO AMERICANISTA NA EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA: O PROJETO DOS GINÁSIOS  
POLIVALENTES (1960 – 1970)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia<sup>1</sup>, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

**COMISSÃO JULGADORA**

---

Orientador — Prof. Dr. Humberto Aparecido Guido de Oliveira  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

---

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa  
Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais  
(CEFET – MG)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Araújo Valle Resende  
Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)

---

Prof. Dr. Márcio Danelon  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

---

Prof. Dr. Sauloeber Tarcio de Souza  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Data: 20 de dezembro de 2018

---

<sup>1</sup> Com financiamento da CAPES – MEC - BRASIL

*Dedico este trabalho à minha esposa, Milce Ferreira dos Santos, aos meu filho, Pedro Ângelo Pinel Londe Bittencourt, a minha filha Maria Eduarda Ferreira Bittencourt, e à minha mãe, Therezinha Pinel Bittencourt, minha primeira educadora profissional. E também a todos irmãos e irmãs, de sangue e também àqueles de convivência que me apoiaram na minha trajetória acadêmica.*

## Agradecimentos

Este trabalho é fruto de anos de pesquisa e dedicação ao tema dos Ginásios Polivalentes. Ele representa toda uma trajetória de sobre saltos na vida de que se dedica a formação acadêmica e às atividades profissionais. Foi durante a Pós Graduação Lato sensu que me deparei com o tema. Agradeço a Professora Dr<sup>a</sup> Suzana Lanna Burnier Coelho, pessoa que me indicou a pesquisa sobre estas escolas e primeira orientadora na elaboração da monografia de conclusão do curso em 2006-2008. No mestrado, período mais duro desta trajetória que foi iniciado em 2008 só tem sido concluída em 2013. Agradeço a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Simone Chamon, que me orientou na primeira tentativa de pesquisa dissertativa no mestrado, que não conclui por problemas de saúde, pela compreensão e apoio neste momento. Em 2011, ao retornar, agradeço a confiança do Prof. Dr José Geraldo Pedrosa, por acreditar em mim quando muitos já haviam desistido. Por todo esse período, aprendi muito com estas pessoas e lhes sou grato. Foi neste período que passei a entender que Deus, seja em qualquer forma de que os seres humanos se referem à Ele está presente em nossa vidas. Assim também lhe sou grato.

Quanto à minha família, agradeço minha mãe, Therezinha Pinel Bittencourt, educadora de profissão, fez com que a escola fizesse parte da minha vida antes da maioria das pessoas, quando me levava para seu local de trabalho. Aos meus irmãos, em destaque para o Walner Pinel Bittencourt, também educador de profissão, que me mostrou a importância da pedagogia, no período em que eu ia prestar vestibular e estava indeciso. Agradeço à minha esposa, Milce Ferreira dos Santos, pela compreensão e companhia. Foram muitos finais de semana em que eu lhe pedia para ir com as crianças para casa da mãe dela, para que eu pudesse trabalhar na pesquisa. Fato corriqueiro na vida de quem trabalha e estuda. Meus filhos Pedro Ângelo e Maria Eduarda, pela compreensão desta minha ausência. Muito obrigado a vocês três. Se vocês não existissem eu nunca chegaria onde estou.

Agradeço à Professora Dr<sup>a</sup> Sandra Cristina Fagundes de Lima, e aos professores doutores Marcio Danelon, Carlos Henrique de Carvalho, Sauloeber Tarcio, e em especial ao orientador, Professor Humberto Guido. Todos vocês além de mestres, se tornaram amigos. Agradeço aos demais professores e aos funcionários da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que sempre me atenderam e auxiliaram com atenção e presteza. A Denise Moraes, que me auxiliou no acesso à documentação do

PROEDES/UFRJ, digitalizando e enviando, mesmo após a visita, o material que subsidiou parte da discussão trazida por este trabalho.

Aos meus colegas de doutorado e de trabalho, pelo companheirismo, pela atenção e pelo carinho; suas indicações e experiências me auxiliaram e alertaram quanto às necessidades da pesquisa. A todos e a todas, meu sincero agradecimento e minha eterna gratidão!

## Resumo:

BITTENCOURT JR, Nilton Ferreira. *Aspectos Culturais do Americanismo na Construção do Projeto dos Ginásios Polivalentes*. 2018. 177 fls. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

Este trabalho analisa a configuração de um modelo de escola técnico vocacional, oriundo do ideário liberal das revoluções passivas burguesas, sob liderança dos Estados Unidos da América. Especificamente no Brasil, esse modelo educacional denominado Ginásios Polivalentes foi fundamental na reforma da educação básica, com a promulgação da lei 5.692/1971, proporcionando a implementação do ensino técnico vocacional. Esta pesquisa teve como objetivo geral produzir conhecimento sobre a implantação dos Ginásios Polivalente no Brasil, buscando identificar, nos documentos que definem a concepção, a legalização e a implantação dos GPEs, “traços civilizatórios típicos do Americanismo”, que estariam circulando na construção desse projeto educacional. Podemos constatar esses aspectos culturais do Americanismo na versão denominada empresarialismo, forma derivada da teoria de cultura organizacional taylorista / fordista. Para os empresarialistas, a educação deve ficar a serviço da produção industrial, pois é fonte de recursos humanos necessários à essa produção. Para eles, investir em educação potencializa a produção e produz mais lucratividade que qualquer outro investimento material. Nesse cenário, os Ginásios Polivalentes representam a sinalização do modelo de escola técnico vocacional que tem experiências registradas no Brasil desde a década de 1920. Para elaboração desta tese, foram analisados vários trabalhos acadêmicos que abordam o tema, direta ou indiretamente, entre livros, teses e dissertações. Dois livros tiveram capítulos traduzidos da língua inglesa para a portuguesa e também foi realizada uma pesquisa de campo no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Selecionamos apenas alguns, pelo critério de abordagem piramidal, de ações amplas que derivam para um aspecto específico; ou seja, como os aspectos culturais empresarialistas foram se irradiando, a partir de cooptação da elite, e estruturando meios para a difusão ampla por meio da escolarização em massa. Para isso, apresentamos a análise de seis atas que continham discursos sobre as ações do Escritório do Ponto IV; da coletânea de discursos sobre o Programa Aliança para o Progresso, realizados pelo Embaixador norte-americano no Brasil, na década de 1960, e, por fim, análise das ações diretas para a construção do projeto dos Ginásios Polivalentes. Como referência para a análise dessas três etapas, utilizo os conceitos dos filósofos Michel Foucault e Antônio Gramsci. Foucault para a compreensão da criação dos meios de agir no triângulo soberania, disciplina e gestão governamental, e como esses conceitos fazem parte do termo “governamentalidade” para a governança da população por intermédio de mecanismos essenciais e/ou dispositivos de segurança. De Gramsci, foram utilizados dois conceitos: hegemonia e revolução passiva — os EUA provocaram revoluções passivas em toda a América Latina para garantir a hegemonia no continente. No mundo moderno, a escolarização está fortemente vinculada à construção e à manutenção de hegemonias. No caso brasileiro, a institucionalização dos Ginásios Polivalentes foi o instrumento para formar um senso comum adepto do empresarialismo, aspecto fundamental na ampliação e na consolidação da hegemonia norte-americana sobre o Brasil. Além do seu impacto psicológico de solução dos conflitos de classes sobre o modelo de educação média, sua filosofia refletida na estrutura curricular e organizacional inaugurou uma nova etapa educacional no país: a formação de uma mentalidade empresarial, na versão ressignificada da cultura organizacional taylorista/fordista, Teoria cultural forjada, essencialmente, nos Estados Unidos da América.

**Palavras Chave:** Educação, Americanismo, Hegemonia, Ginásios Polivalentes, Ensino Técnico Vocacional.



## Abstract:

BITTENCOURT JR, Nilton Ferreira. *Cultural Aspects of Americanism in the Construction of the Polyvalent Gymnasium Project*. 2018. 177 fls. Thesis (Ph.D. in Education) - Faculty of Education, Federal University of Uberlandia, 2018

This work presents the configuration of a vocational-technical school model, considered an ideal in passive bourgeois revolutions, under the leadership of the United States of America. Specifically in Brazil, this educational model called Polyvalent Vocational School was crucial for the reform of basic education, with the enactment of the Law 5.692 / 1971, providing the implementation of technical vocational education. This research had as general objective to produce knowledge about the implantation of the Polyvalent Vocational Schools in Brazil, looking forward to identifying in the documents that define its conception, legalization, and implantation of PVSs, typical civilizing traits of Americanism that might be circulating in the construction of this educational project. We can see these cultural aspects of Americanism in the version called *entrepreneurship*, a form derived from the theory of Taylorist/Fordist organizational culture. For those entrepreneurs, education must serve the industrial production, as it is the source of work force for this production. For them, investing in education boosts production and brings forth more profitability than any other material investment. Polyvalent Vocational School represent the consolidation of the vocational-technical school model that has registered experiences in Brazil since the 1920s. For the elaboration of this thesis, several academic papers dealing with the subject, directly or indirectly, among books, theses and dissertations were analyzed. Two of these books had chapters translated from English to Portuguese. A field research was also carried out in the Program of Studies and Documentation Education and Society - PROEDES - of the School of Education of the Federal University of Rio de Janeiro - UFRJ. We selected only a few by the criterion of pyramidal approach. From broad actions that branch off to a specific aspect. Furthermore, the cultural aspects of entrepreneurship have been radiated from the elite co-optation and structuring means to the widespread through mass schooling. Thereunto, we present the analysis of six academy-figures that contained speeches about the actions of the Escritório de Ponto VI; the collection of speeches on the Alliance for Progress Program, conducted by the US Ambassador in Brazil in the 1960s, and finally, an analysis of direct actions for the construction of the Polyvalent Vocational School project. As reference for analyzing these three stages, I approach concepts of the philosophers Michel Foucault and Antônio Gramsci. Foucault, for the understanding of the creation of means of acting in the triangle - sovereignty, discipline and governmental management - and how these are part of the term 'governmentality' in order to govern the population through essential mechanisms and/or safety devices. From Gramsci two concepts: Hegemony and Passive Revolution. The US has provoked passive revolutions throughout Latin America to secure the US hegemony on the continent. In the modern world, schooling is strongly linked to the construction and maintenance of hegemony. In the Brazilian case, the institutionalization of the Polyvalent Vocational School was the instrument to form a common sense of entrepreneurship, the fundamental aspect in the expansion and consolidation of US hegemony over Brazil. In addition to its psychological impact of resolving class conflicts over the middle school model, its philosophy, reflected in the curricular and organizational structure inaugurated a new educational stage in the country. The formation of an entrepreneurial mentality in the re-signified version of the Taylorist / Fordist organizational culture, a cultural aspect essentially forged in the United States of North America.

**Keywords:** Education, Americanism, Hegemony, Polyvalent vocational school, technical vocational education.

## LISTA DE SIGLAS

- AID – Agência para o Desenvolvimento Internacional
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CBAI – Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CONTAP – Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
- EC – Educação Cívica
- EPEM – Equipe de Planejamento do Ensino Médio
- EUA – Estados Unidos da América
- FGV – Fundação Getúlio Vargas
- GPE – Ginásio Polivalente
- GOT – Ginásio Orientado para o Trabalho
- IAEF – Inter-American Education Foundation [Fundação Educacional Inter-americana]
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- OEA – Organização dos Estados Americanos
- PABAEE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
- PREMEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
- PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
- PROEDES – Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade
- QI – Quociente de Inteligência
- TC – Teachers College, Columbia University [Faculdade de formação de professores da Universidade de Columbia]
- TFP – Tradição, Família e Propriedade
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFU – Universidade Federal de Uberlândia
- USAID – United States Agency for International Development [Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional]
- USOMB – United States Operations Mission to Brazil [Missão de operações dos Estados Unidos da América no Brasil]

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 – Referencial teórico metodológico</b>	
1.1 – Justificativa e delimitação do problema de pesquisa .....	15
1.2 – Referencial teórico .....	23
1.3 – Escolarização e cultura .....	39
1.4 – Escolarização em massa e geopolítica .....	57
<b>2 – O Americanismo e a educação.</b>	
2.1 – Nos primórdios do Americanismo .....	65
2.1.1 – Ciência e cidadania .....	67
2.2 – Era Progressista Norte-Americana .....	70
2.3 – Educação americana <i>way of life</i> .....	98
<b>3 – Aspectos culturais americanistas nos discursos e ações para construção dos Ginásios Polivalentes</b>	
3.1 – A teoria dos empresarialistas como base dos discursos .....	112
3.2 – Acordos para a configuração de uma elite empresarial brasileira .....	125
3.3 – O discurso oficial americanista sobre o Programa Aliança para o Progresso.....	130
3.4 – A filosofia dos Ginásios Polivalentes — destaque de aspectos americanistas ...	147
3.4.1 – Histórico da educação média brasileira na segunda metade do século XX .....	148
3.4.2 – Os acordos da <i>Aliança para o Progresso</i> para a educação média brasileira ..	150
3.4.3 – Os acordos entre MEC e USAID para criação dos GPE .....	151
3.4.4 – Os Ginásios Polivalentes .....	157
<b>4 – Considerações finais</b> .....	170
<b>5 – Referências</b> .....	176
<b>6 – Anexos</b> .....	181
<b>7 – Apêndices</b> .....	231

## Introdução

O presente trabalho reflete os resultados da pesquisa, que investigou quais aspectos da cultura educacional estadunidense estavam contidas, de forma direta ou subliminar, no projeto da rede de Ginásios Polivalentes (GPE), construídos no Brasil no período de 1971 a 1974. Ou seja, não foi realizado um trabalho sobre essas escolas em seus espaços físicos e no que diz respeito aos seus funcionamentos, após ser implantada. Sendo assim, o foco é o projeto de implantação, com seu arcabouço de planejamento e intenções.

Essas escolas atendiam a faixa de escolarização, conhecido à época de sua implantação como ensino ginásial — 1º ciclo do ensino secundário e/ou profissionalizante. A partir da promulgação da Reforma da educação básica (lei 5.692/1971), passa a corresponder ao segundo ciclo do ensino de 1º grau. Sua criação vem do esforço do Governo Brasileiro na expansão da oferta de educação básica por meio de uma série de empréstimos do BID e do Banco Mundial, além de convênios de ajuda internacional. O convênio MEC/USAID (Ministério de Educação e Cultura e Agência Norte-Americana de Desenvolvimento) foi o responsável pela criação e implantação dos GPE.

Minha tese é que essas escolas foram criadas devido à necessidade de massificação da educação no Brasil e de alinhamento com o capitalismo internacional. Desse modo, para além da universalização do conhecimento e das oportunidades, os Ginásios Polivalentes foram escolas que serviram à implantação da consciência capitalista no Brasil, atendendo às necessidades do capital em processo de expansão mundial (Americanização).

Assim, no primeiro texto, apresento referenciais teóricos que estruturam a análise em torno da necessidade de universalização da educação no mundo ocidental. Nos discursos, há a clara intenção de iluminar as massas e democratizar o conhecimento (herança cultural do seu tempo); na prática, a universalização da educação encontra-se profundamente atrelada ao processo de produção capitalista, servindo aos interesses de uma pequena parte da população, no estabelecimento de controle e conformação.

No segundo texto busquei delimitar o que é designado Americanismo. Ao desenvolver um estudo sobre a construção dessa categoria, pude verificar como o sistema social estadunidense se consolidou e se tornou modelo para o mundo, revelando sua

estreita relação com o novo modo de produção capitalista que se irradiou pelo planeta. É possível verificar, também, como esse processo é dinâmico e renovável, recriando-se sempre no embate de setores que fazem parte daquela nação. A construção e a reconstrução dinâmica podem ser vistas em diversas situações.

Na educação — ponto que nos interessa —, a ideia de que dentro dos Estados Unidos da América havia uma disputa para definição dos rumos da educação da população é exemplo claro desse dinamismo. No período da *Era Progressista* (1890-1930) houve várias reformas na educação estadunidense, no sentido de torná-la moderna e eficiente. Assim, busquei trabalhar com uma série de artigos publicados no Dossiê da Revista de História da Educação da UFU (2016), e também com a obra *Inventing the Modern self and John Dewey* de Thomas Popkewitz<sup>1</sup>, a qual demonstra que muitas das reformas realizadas naquele tempo, nos EUA, têm seus princípios análogos ao movimento de reforma educacional no Brasil, nos anos 1960-1970.

Em uma segunda parte do capítulo diz respeito à expansão do Americanismo, especificamente pela escolarização. Nesse ponto há a contextualização do imperialismo e da educação como principal instrumento de ação pacificadora, mas com o objetivo de controle e dominação da selvageria pela modernidade. Como afirma Martin Carnoy em sua obra *Education as Cultural Imperialism*<sup>2</sup>, que trata da relação da educação com a construção de sistemas imperialistas nos séculos XIX e XX, quando a escolarização em massa se torna o apanágio da revolução republicana expansionista estadunidense.

O terceiro capítulo, apresento a análise de documentos e teses indicando como a construção do projeto dos Ginásios Polivalentes foi se constituindo num crescente. Início o capítulo com uma explanação sobre os estudos de administração de empresas e cultura organizacional, elaborado por uma corrente teórica chamada de empresarialistas. Esta corrente é uma nova forma de abordar as relações humanas. Decorrentes do taylorismo/fordismo, aspecto marcante do americanismo, se torna o eixo para balizar as ações educacionais norte-americana, em terras brasileiras. A referência utilizada é uma obra estadunidense escrita a quatro mãos — Clark Kerr, John T. Dunlop, Frederick H.

---

<sup>1</sup> Todos os textos nesta tese são de tradução própria.

John Dewey e a invenção da formação moderna.

Há também referências do artigo *Education sciences, schooling, and abjection: recognizing difference and the making of inequality?* (tradução própria: Pedagogia, escolarização e submissão: Reconhecendo diferenças e fabricando desigualdades) Publicado na *South African Journal of Education*, EASA, vol. 28 301- 319, 2008.

<sup>2</sup> Essa obra não possui edição traduzida para a língua portuguesa. Assim, disponibilizo em anexo à esta tese as traduções que fiz, na íntegra, dos capítulos 1, 2 e 7.

Harbinson, Charles A. Myers —, *Industrialism and industrial man*, traduzida no Brasil como *Industrialismo e sociedade industrial*. No auxílio à compreensão da ação dos empresarialistas sobre educação empresarial e formação de Recursos Humanos para a empresa moderna, utilizo o artigo do Professor norte-americano Ted Goertzel, que relaciona o pensamento dos empresarialistas com as ações da USAID – Agência Norte Americana de Desenvolvimento Humanitário. Nela, há a tese dos “empresarialistas” que veem a sociedade dividida não entre cidadãos, mas entre administradores e administrados — sendo esta a opção do governo brasileiro para os rumos da educação no país.

A forma como este aspecto se irradia pelo Brasil é apresentado em três momentos: A análise de atas retratando seis reuniões do Escritório Ponto IV no Brasil, principal órgão de planejamento de ações de ajuda humanitária entre o Brasil e os Estados Unidos; A análise dos discursos do Embaixador norte-americano no Brasil, Lincoln Gordon, contidos no livro *O Progresso pela Aliança*, que apresenta ações na América Latina, de modernização e ajuda humanitária, decorrentes do Programa Aliança para o Progresso da Organização de Estados Americanos – OEA; E por fim, a estruturação e implantação dos Ginásios Polivalentes. O objetivo deste capítulo é apresentar o principal aspecto cultural americanista que vem inscritos na produção do projeto dos Ginásios Polivalentes foi um movimento irradiado para todo o país, a partir de grupos cooptados e treinados dentro dos princípios desta forma de ver o mundo. A educação (treinamento) foi o instrumento deste movimento denominado pacificador, para evitar revoluções violentas.

## 1 - Referencial teórico metodológico

### 1.1 - Justificativa e delimitação do problema de pesquisa

Esta tese é o resultado de uma pesquisa sobre a construção do projeto dos Ginásios Polivalentes — GPE —, cuja efetivação pode ser situada nos primeiros anos da década de 1970 (entre 1971 e 1974).

Tratava-se de um programa ambicioso, situado no âmbito do acordo bilateral conhecido como MEC/USAID — Ministério de Educação e Cultura e Agência Norte-Americana de Desenvolvimento —, entre o Brasil e os Estados Unidos. Essas escolas são o resultado da presença do Americanismo na educação básica brasileira. Os GPE, juntamente com a lei 5.692/1971, tinham como parâmetro a ampliação do ensino básico obrigatório em todo território nacional. Essa pesquisa foi tema dos meus trabalhos de monografia, apresentado no curso de especialização lato-sensu em Educação Tecnológica em 2007, e também da dissertação de mestrado em Educação Tecnológica concluído em 2013, havendo ambivalência no que diz respeito ao seu campo de pertencimento entre a História e a Filosofia Social, ambas com foco na educação para o trabalho.

A dissertação, apesar de concluída e aprovada, ainda não esgotou as possibilidades de conhecimento sobre o tema. Nas considerações finais da dissertação de mestrado, encontram-se os resultados dos quais destaco aspectos gerais como: i) a proposta dos Ginásios Polivalentes foi expressão direta da presença americana na educação brasileira; ii) os aspectos americanistas presentes eram referentes à garantia do direito à escolarização universal, como direito social de todos os membros da sociedade de receber uma herança cultural.

Quanto aos documentos que definiam a filosofia dos Ginásios Polivalentes, pude verificar que estes

(...) 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 JR, 2013, p. 110)

Destes aspectos, o de “sondagem de vocação orientada” é o que se destaca para análise desta tese. “No projeto dos Ginásios Polivalentes, as disciplinas de caráter prático-

vocacional eram obrigatórias nas duas primeiras séries, que tinham o objetivo de uma sondagem geral de aptidões vocacionais” (BITTENCOURT JR, 2013, p. 110), de modo que essas disciplinas, juntamente com o apoio de uma orientação educacional, deveriam orientar o aluno para uma escolha profissional:

O estudante, no início do segundo biênio, deveria indicar duas ou três opções em ordem decrescente de prioridade. Nas regiões de economia rural, deveria ser reservado tempo suficiente (dois ou mais semestres) para a iniciação em técnicas agrícolas. A sondagem vocacional para o trabalho é um aspecto básico da pedagogia norte-americana. (...) Trata-se da educação para o trabalho, não no sentido propriamente técnico ou da formação profissional, mas da formação da ética do trabalho, da consciência acerca do valor social do trabalho e da valorização das habilidades manuais. (BITTENCOURT JR, 2013, p. 111)

Estes aspectos já existiam em experiências escolares no Brasil, tais como os Ginásios Pluricurriculares, no Estado de São Paulo e os Ginásios Orientados para o Trabalho — GOT —, de inspiração do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais — INEP, sob o comando de Anísio Teixeira<sup>3</sup>. No entanto, Teixeira argumentava que “eficiência social não pode existir sem cultura, sob pena de ser mero treino industrial” (TEIXEIRA, 2006, p. 54). Este aspecto da formação vocacional se destaca por refletir a educação como busca da “eficiência social” que atrelava a proposta dos Ginásios Polivalentes à pedagogia do desenvolvimento dos interesses da economia em detrimento da formação humanística, no sentido de iluminação e entendimento do mundo, princípio democrático de igualdade de direitos — visão dos empresaristas norte-americanos. Também há sinais da inspiração americanista relativa aos conteúdos a serem ensinados, no formato das aulas com salas ambientadas e no projeto arquitetônico dos Ginásios Polivalentes.

A tese que apresento está relacionada às abordagens sobre Americanismo, trabalho e educação no Brasil, ampliando os conhecimentos já desenvolvidos no mestrado com novos referenciais.

Minha hipótese inicial dizia respeito à questão de que o projeto de criação de uma rede de escolas Polivalentes (que serviriam de modelo para toda a educação básica brasileira na mesma faixa de escolarização) era apenas uma parte do grande processo de expansão hegemônica dos EUA sobre o Brasil. Ela tem como base as afirmações de

---

<sup>3</sup> O plano trienal de Educação (1963 — 1965), do governo do Presidente João Goulart, previa a implantação de uma rede nacional de Ginásios Orientados para o Trabalho, porém o Ministério da Educação não dispunha de técnicos em número suficiente para a prestação de assistência. Planejamento fornecido pelo INEP. Ver ROMANELLI, 1978.



autores como Arapiraca (1982), Nunes (1980), Romanelli (2003) e Lage (2001) sobre as intenções da ajuda humanitária norte-americana de expansão do capitalismo, em que os “EUA usaram essa ajuda para guiar o processo modernizador na América Latina como ação contrária à ameaça comunista e reforçaram os postulados da sua política”. (BITTENCOURT JR, 2013, p. 71), além de documentos sobre as ações do Programa *Aliança para o Progresso* e, também, a partir da análise dos diversos convênios celebrados entre o Brasil e os EUA<sup>4</sup> no período pós II Guerra Mundial, sendo possível verificar que a educação era a única que não continha uma previsão de diagnóstico amplo de preparação para implantação — abordando as áreas de referências sociais e culturais, por exemplo. O que se constatou nessa análise foi que havia um projeto educacional como modelo para estabelecer o mecanismo de ressignificação cultural, orientando a educação brasileira para o foco no desenvolvimento econômico.

Essa hipótese já possui vasta pesquisa (como os trabalhos dos autores citados), com resultados afirmativos sobre esse redirecionamento cultural no Brasil. Assim, a proposição desta pesquisa é aprofundar em aspectos já salientados por outras pesquisas, incluindo a continuidade da pesquisa que realizei no mestrado, ampliando a investigação da possibilidade desse referencial civilizatório da sociedade norte-americana estar presente no projeto dos GPE.

Ao buscar o referencial civilizatório da sociedade norte-americana, é comum pensar essencialmente pelo processo de produção industrial de Taylor e Ford<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> A maioria desses documentos foram encontrado no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade — PROEDES — da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ. O inventário completo de todos os documentos existentes lá está disponível em anexo. Mais informações sobre o Programa [proedes.fe.ufrj@gmail.com](mailto:proedes.fe.ufrj@gmail.com)

<sup>5</sup> O conceito de Taylorismo/fordismo decorre da introdução dos princípios gerais de fundamento científico na organização do processo produtivo norte-americano. Nos artigos "A piecerate svstem" (1895) e "Shop management" (1903) e no livro *The Principles of Scientific Management* (1901), Frederick. W. Taylor (1856-1915) inaugura o campo científico da Organização Científica do Trabalho – OCT. Henry Ford, em 1914, foi o primeiro a aplicar em sua fábrica o modelo proposto por Taylor. Os resultados foi a potencialização da produção de forma jamais vista, e prossegue em escala internacional. O Taylorismo/Fordismo são correntemente reduzidos a três princípios essenciais: 1. a separação rigorosa entre a concepção das tarefas e a sua execução; 2. a existência de um sistema de peritagem independente para a definição dos tempos e das remunerações que escape por isso mesmo a toda a discussão; 3. os sistemas de remuneração ligados ao estabelecimento dos tempos e por isso mesmo também eles indiscutíveis em princípio. (Vários autores, Dicionário de Sociologia)

Contudo, o Americanismo tem como base uma forma social particular. Para Gramsci, a superação da “capa de chumbo” aristocrática do velho mundo é um dos traços básicos dessa nova civilização. No Americanismo há “uma composição demográfica racional que consiste no fato de que não existem classes numerosas sem uma função essencial no mundo produtivo, ou seja, classes absolutamente parasitárias.” (GRAMSCI, 2008 p. 34). Esse fato era típico da sociedade com grupos plutocráticos, como na Itália de Gramsci. Para ele, quanto “mais vetusta é a história de um país, tanto mais numerosas e onerosas são as sedimentações dessa massa de vagabundos e inúteis, que vivem do patrimônio dos avós, pensionistas da história econômica.” (GRAMSCI, 2008, p. 35). A estrutura escolar brasileira pós Segunda Guerra continuou marcada por uma estrutura dualista que determina a formação diferenciada às diferentes classes. Por isso Gramsci, tanto na sua abordagem sobre o Americanismo quanto em relação ao modelo Europeu (Italiano), fornece elementos para entender o contexto de disputa em que se envolvia o projeto de escolarização para o Brasil, no período. Para isso é necessário a caracterização do Americanismo em dois períodos. Antes e depois da II Grande Guerra.

Quando Dewey, no início do século XX, inclui o homem comum na sociedade americana por meio da escolarização universal, como direito do cidadão, ele está minimizando o impacto causado pelo direito hereditário e oferecendo uma herança cultural nacional para todos, aumentando, assim, as chances de mobilidade social. (TEIXEIRA, 2006). A sociedade individualista, baseada no nome de família herdado — na qual as relações de poder e de produção estão diretamente ligadas à detenção de propriedades e instrumentos de produção científica e tecnicamente desenvolvidos em uma lógica programática, passa a prevalecer. A escola passa a ser o lugar de formação do cidadão e de mediação dos interesses individuais e sociais.

Para Gramsci, no início do século XX surge outro tipo de escola, ao lado da escola clássica humanista tradicional. Segundo ele, na modernidade, as ciências tornaram complexas as atividades práticas da vida, criando a tendência de uma escola única para formar dirigentes e especialistas, onde os professores seriam intelectuais especialistas.

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão,

foi destruída, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada sobre o prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização. (GRAMSCI, 1982, p. 115).

Essa estrutura escolar dualista mostra a manutenção e a definição de classes pela escola. Porém, cabe ressaltar que a escola clássica era oligárquica pela sua clientela e não pelo seu modo de ensino. Para mudar o caráter de distinção de classe de uma escola é necessário “um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.” (GRAMSCI, 1982, p. 136). No entanto, o que vemos na escolarização moderna atual são os mesmos aspectos apontado por Dewey e por Gramsci, como aspectos da educação, nos quais a cultura herdada por origem de classe é determinante na hierarquização e no endurecimento da mobilidade social de sociedade plutocrática que o capitalismo deseja.

Já no início do século XX, Gramsci alerta para o rumo que a escola profissionalizante única pode tomar quanto a sua aplicação reducionista e simplista, que visa a garantir os interesses maiores da elite, em detrimento de um direito de formação para a vida — para a sociedade —, como sujeito incluso no processo social em direitos iguais. É esta a visão da americanidade, se analisada à luz dos trabalhos sobre o tema, que parecem existir na relação MEC/USAID. Como veremos no decorrer do trabalho, o individualismo presente na teoria tecnicista (lei de reforma da educação básica 5.692/1971) orienta-se em direção à formação para o trabalho, e não para a vida.

A mudança do caráter educativo americanista é a forma de apropriação desta cultura. Em Aspectos Americanos de Educação (TEIXEIRA, 2006), no texto de apresentação feito por Gondra e Mignot, intitulado “A descoberta da América”, há uma definição simples e clara do significado de Americanismo, tomando os EUA como “modelo civilizatório e padrão educativo”.

Há várias formas de difusão desse padrão escolar estadunidense. Um deles é um movimento centrípeto: o dinamismo e o sucesso americano atraem intelectuais de outras partes do mundo para conhecerem, copiarem ou adaptarem sua pedagogia nova. Teixeira certamente foi um desses intelectuais. Como já citado, “para Teixeira, o lugar da experiência norte-americana é como modelo civilizatório e padrão educativo (...) é o esforço voltado para a formação do homem novo que é posto em relevo maior”. (GONDRA & MIGNOT, in: TEIXEIRA, 2006, p. 09). Por outro lado, o que aconteceu no Brasil (e na América Latina em geral) ao longo do século XX, principalmente nas três últimas décadas, foi uma inserção do “*American Way of life*”, ou seja, do Americanismo

caracterizado como intervencionismo imperialista — forma renovada e atualizada dos movimentos imperialistas europeus na Ásia e na África, nos séculos XIX e XX. Carnnoy (1974) diz que essa estratégia já vinha sendo empregada pelos EUA desde o período após a Guerra de Secessão, quando o norte do país estende sua hegemonia ao sul escravagista. A educação dos negros foi ponto chave ao trazer, de forma velada, a manutenção de uma supremacia branca, o que agradou às elites sulistas:

As missões norte-americanas do final do século XIX e início do século XX operavam no mesmo contexto das missões irmãs britânicas na mesma época. Os Estados Unidos expandiram suas fronteiras com base nas conquistas indígenas e na Guerra Mexicana. O Destino Manifesto foi intensificado pelas teorias “objetivas” da supremacia racial branca. (CARNNOY, 1974, p. 313).

Podemos ver como essa e várias ações de estratégia geral de desenvolvimento econômico em outros países, por meio da educação, que era pano de fundo para expansionismo da hegemonia “imperialista” americana. A ação dessa educação internacional tem suas origens nos esforços missionários na China, no Japão e no Oriente Próximo. Nestes locais

As instituições que foram formadas eram os Estados Unidos, construídas com dinheiro americano, com professores americanos, usando programas, métodos e padrões americanos. Apenas os estudantes eram estrangeiros, e os melhores deles foram selecionados para treinamento adicional nos Estados Unidos. Foi esse fluxo inicial de estudantes estrangeiros selecionados para faculdades americanas, geralmente presbiteriana, batista ou metodista, que estabeleceu um padrão que ainda domina grande parte do nosso pensamento sobre estudantes estrangeiros. (CARNNOY, 1974, p. 313)

No período pós II Grande Guerra, outro fator vem somar a esses interesses velados: a questão humanitária norte-americana se sobrepõe à geopolítica mundial da Guerra Fria. Investigar sobre esse processo — como se deu a evolução da forma de escolarização interna nos EUA — nos ajuda a compreender os elementos culturais presentes no projeto do GPE. Há uma escola proposta por Dewey, que Anísio Teixeira conhece e relata em seu livro, onde a educação é voltada para a formação de cidadãos, de modo que a escola é a vida; e uma outra voltada para a formação para o trabalho, onde a vida é a fábrica.

O que fazia a escola tradicional ser oligárquica era seu caráter dualista, no qual cada grupo social tem um tipo de escola, com a função de desenvolver a perpetuação de funções originárias da classe a que pertence. Era este o modelo de educação básica no Brasil até o início da década de 1970. A discussão acerca de uma educação moderna atravessa nossa história em diversos projetos. Na década de 1920, há o aprofundamento dessas discussões, que culminam no Manifesto dos Pioneiros da Educação Brasileira, em

1932. Porém, na prática, o que vigorou até 1970 foram projetos que colimavam um ensino fundamental universal, com duração de quatro anos. Após o primário, era dividido em educação secundária (preparatória para estudos superiores) e ensino profissionalizante, como educação fim. Desse modo, o ensino ginásial dualista determinava a que classe social pertenceria seus alunos.

Na década de 1970, a proposta de ensino extensivo à toda população se expressa na lei 5692/1971, que reformou o ensino secundário, unificando e tornando obrigatório o ensino ginásial: foi este o momento de massificação da educação. Mas, como veremos à frente, evidências mostram que foi um movimento proveniente de questões geopolíticas, em relação à vontade interna, que determinou essa reforma.

Na década de 1960 desencadeou, na América Latina, a Aliança Para o Progresso (1961) e a Declaração de Santiago do Chile (1962), dando forma a um Plano Decenal de Educação, que objetivava, como princípios norteadores de implantação de um modelo de escola no Brasil, promover tanto a extensão da escolaridade obrigatória quanto a iniciação profissional para os concluintes do ensino primário<sup>6</sup>. De fato, após o golpe civil-militar de 1964 intensificaram os esforços nesse sentido. Em 1966 são criados a EPEM - Equipe de Planejamento do Ensino Médio - e em 1968, o PREMEM — Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio.

Na década de 1970, o Brasil buscava consolidar os GPE como modelo para a virada educacional almejada pelo Governo Federal e por expressivos setores econômicos, contemplando anseios sociais. Esse projeto era uma das ações do governo para a reforma do ensino médio e serviu como carro chefe para o que se pretendia com a reforma, pois tinha a responsabilidade de representar o novo modelo de escola ginásial que surgia. O projeto dos GPE era de uma escola única, baseada em um modelo de escola vocacional e que ofereceria o ensino geral ao lado de disciplinas de cunho profissional. Era vocacional por fundamentar, nestas disciplinas de cunho profissional, uma abordagem de introdução ao mundo do trabalho, sem buscar uma profissionalização fim e, ao mesmo tempo, permitir uma continuidade dos estudos. As disciplinas de cunho geral também possuíam um viés vocacional. O Plano era construir 300 unidades em todo o Brasil, sendo Minas

---

<sup>6</sup> O plano trienal de Educação (1963 – 1965) do governo do Presidente João Goulart previa a implantação de uma rede nacional de Ginásios Orientados para o Trabalho. Já havia negociações de acordo com a USAID para financiamento. Ver Nunes (1980).

Gerais, Bahia, Espírito Santo e Rio Grande do Sul, os estados de implantação em grande escala da rede GPE. Os outros estados receberam uma unidade, em média.

Ao investigar os motivos da implantação dos GPE no Brasil, é possível verificar a predominância do fator político nas abordagens, ou seja, a conotação política de relações entre Brasil e EUA como aspecto de análise. Uma nova postura filosófica da educação brasileira, vinculando o sistema educacional com o desenvolvimento econômico, é apontada por vários autores. Ao examinar os estudos de Cunha (2000) — como também os de Romanelli (2003), de Nunes (1980) e de Arapiraca (1982) —, essa conotação política é a que aparece com mais evidência. Os estudos sobre os GPE aparecem sempre inseridos em trabalhos sobre essa política de alinhamento, tornando esse modelo de escola um alvo de confusão com outras experiências brasileiras que já se alinhavam ao modelo norte-americano de educação ginasial. Nunes aborda essas escolas como “decorrentes dos interesses políticos e exigências econômicas do capitalismo” (1980, p. 152). Vale ressaltar que estudos dos GPE identificando traços civilizatórios típicos do Americanismo que estariam circulando nesse projeto educacional eram ainda inexistentes na história da educação.

A importância de analisar os GPE, buscando identificar os traços culturais americanistas, está na possibilidade de ampliação da visão sobre essa modalidade de escola que surgiu em um momento de mudanças na educação brasileira. Se foi uma escola decorrente dos interesses políticos e exigências econômicas do capitalismo, é possível que ela também pode ser expressa como um anseio antigo de uma educação voltada para as práticas da vida, fundamentação esta tirada da filosofia de Dewey. Dessa forma, a pesquisa sobre essa experiência educacional encontra apoio nas proposições de identificação cultural dos moldes americanistas trazidos para o Brasil, que vão além da simples transplantação de modelo. Daí a necessidade de aprofundamento da questão, sob essa perspectiva de análise, que visa a verificar por meio de que recursos — discursivos e não-discursivos — o Americanismo penetrou no Brasil. Neste caso, o estudo sobre os GPE contribui para responder esta questão maior.

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo geral produzir conhecimento sobre a implantação dos Ginásios Polivalente no Brasil, buscando identificar, nos documentos que definem a concepção, a legalização e a implantação dos GPE, traços civilizatórios típicos do Americanismo que estariam circulando na construção desse projeto educacional. Também busquei identificar a natureza da escolha do modelo de escola que foi definido para se implantar no Brasil — assim como investigar se houve motivação

velada que veio a influenciar nessa decisão, decorrente de pressões e interesses internacionais — e avaliar as consequências dessas escolas e sua filosofia na educação brasileira, após sua implantação.

## **1.2 - Referencial teórico**

A América é o continente que passa a figurar nos mapas da história europeia a partir do século XVI. Na divisão da América, muito mais que uma divisão geográfica entre Norte, Centro e Sul, prevalece uma divisão político-cultural — a América Anglo-Saxônica e a América Latina. Morse, (apud WARDE, 2000), diz que a expressão América Latina surgiu para delimitar um território de unidade linguística, cultural e racial aos povos latinos, em oposição aos germânicos, eslavos e anglo-saxões. A Europa, especificamente a Europa Latina, foi o modelo seguido no Brasil por longos tempos, em especial pela colonização portuguesa e pela influência francesa, por ser a França um país de referência moderna e com liderança cultural nessa faixa. Vale lembrar que a França dos séculos XVIII e XIX alimentava as elites brasileiras com utopias políticas e projetos de modernidade.

Gramsci, no século XX — entre as duas grandes guerras —, descreveu o americanismo como a necessidade da economia moderna de potencializar sua organização para a produção e reprodução de capital de modo mais veemente. Segundo Warde (2000) é comum, em dicionários no Brasil, a utilização dos termos americano e Americanismo como aquilo que se origina nos EUA. Pedrosa (2011) afirma que “o Americanismo é uma noção multifacetada”. Para ele, é por volta de 1830 que Aléxis de Tocqueville se torna o pioneiro em apontar a emergência de um novo mundo, nos Estados Unidos, em contraste com a perspectiva de declínio do europeísmo. Posteriormente, no final do século XIX, é a vez de Max Weber também apontar essas diferenças culturais entre a Europa e os EUA, destacando a inovação americana. Assim sendo, o Americanismo se confunde com modernização e modernidade, em contraste com o “Velho Mundo Europeu”.

Para nossa análise neste primeiro momento, Vianna (1997) apresenta duas lógicas gramscinianas para designar como moderno o Estado configurado no mundo econômico, em um mundo da produção, no qual as classes produtivas — burguesia dominante e proletariado moderno — vinculam a afirmação de um novo mundo produtivo à luta pelo poder, pois, nessa relação, se funda a origem unitária que é, ao mesmo tempo, econômica

e política. Assim, Vianna afirma que a América “racional” pode se universalizar, uma vez que as próprias forças produtivas tecem as supra-estruturas. O progresso não é apenas o desenvolvimento local, refletindo também o desenvolvimento internacional irradiado do centro para a periferia na forma de correntes ideológicas e expansão hegemônica:

Ativas na mudança econômica, as supra-estruturas ainda mais se complexificam, envolvendo a estrutura em sua trama, impedindo ou dificultando que os sujeitos sociais diretamente afetos a ela se invistam de uma identidade organicamente articulada a sua posição. Os casos de modernização burguesa “pelo alto”. (VIANNA, 1997, p.53)

Há uma distinção entre a relação estrutura e supra-estrutura nos EUA. Isso também o distingue como singular na forma de produção moderna, por meio da racionalização do processo produtivo, que pode ser universalizado e “aprendido”, facilitando sua expansão e irradiação hegemônica no mundo.

Ao comprometer mudança com a conservação, “a revolução passiva, antes um processo referido a formações nacionais com precisa contextualização histórica, ter-se-ia convertido no único processo a ter vigência universal.” (VIANNA, 1997, p. 29). Vianna fala que nas proximidades da virada do milênio (ano 2000), as revoluções não têm mais espaço nas sociedades, com exceção do Islã e alguns focos isolados na América Latina. Nessa revolução passiva da atualidade os atores inexistem, restando o protagonismo dos “fatos”, em um processo de história de “dialética sem síntese”.

Muito particularmente no caso de realização do moderno pelo americanismo, em que Gramsci identificou uma aceleração das *transformações moleculares*, a partir de um vigoroso protagonismo dos fatos. Em um mundo que não mais deseja se reconhecer nas revoluções, apesar de continuar convivendo com elas, o referencial analítico gramsciano para a interpretação passiva, bem como o ‘programa’ de ‘guerra de posição’ esboçado no seu tratamento do assunto, adquire uma atualidade geral, não dizendo mais respeito a casos singulares nacionais. (VIANNA, 1997, pp 29-30)

É, pois, neste ponto, que a educação se torna seu apanágio e possibilita substituir o domínio pelas armas por um domínio mais sutil, no qual, por meio da educação técnica e racionalizada, se conquista as consciências: “A revolução passiva seria o contexto do protagonismo político-social dos intelectuais.” (VIANNA, 1997, p.53). Os intelectuais da era progressiva americana que fundamentaram uma educação para a produção e, posteriormente, formaram intelectuais das diversas nacionalidades para atuar em seus respectivos países, em rede com a *Teacher College*, formaram e reformaram a educação pelo mundo. É esse o movimento que acontece massivamente no Brasil na década de 1960, com o crescimento dos convênios MEC-USAID, e que dava o lustre de formação



“americana” aos agentes tupiniquins reformadores da educação. A análise desse processo sob a ótica Gramsciana nos é valorosa nesta tese.

Nos EUA, o processo de educação foi decisivo na conquista de sua posição no mundo moderno. Entre os intelectuais da educação estadunidense está John Dewey, filósofo norte-americano, ícone dos princípios da Escola Ativa<sup>7</sup>. Sua filosofia está em incluir o homem comum na sociedade americana por meio da escolarização universal, como direito do cidadão. Isso minimiza o impacto causado pelo direito hereditário, oferecendo uma herança cultural nacional para todos e aumentando as chances de mobilidade social. Para Marshall, as “diferenças de status podem receber a chancela da legitimidade em termos de cidadania democrática, desde que não seja uma expressão de privilégio hereditário.” (1967, p. 108). A escola passa a ser o local de formação do cidadão e de mediação dos interesses individuais e sociais que ocupam o cenário da luta hegemônica, de acordo com as possibilidades que cada momento histórico encerra.

O que é racional deve se universalizar, é o fordismo-taylorismo (...) a ênfase deve recair no papel da estrutura e, a partir desta, na renovação das supra-estruturas, definindo-se, dessa perspectiva, a disputa pela hegemonia no campo da guerra de posição. O nacional-popular e o Maquiavel republicano reclamam a opção pelo Estado-nação. No industrialismo, o território do conflito não é o do Estado, mas o da fábrica, e nesta não cabe o intelectual jacobino que interpela o público “em geral”, e sim o intelectual orgânico que vivencia a identidade emergente do “homem-coletivo”, subjetividade nova que nasce da própria desqualificação do trabalhador individual no mundo da produção. (VIANNA, 1997, p. 65)

No Brasil, o período de 1960 a 1975 é expressivo em esforços de consolidação de uma ampla estrutura de educação básica nacional — também uma preocupação mundial, decorrente de aspectos geopolíticos pós Segunda Guerra. Nesse período, há um aprofundamento no estreitamento da relação Brasil - EUA em relação à educação, na qual a busca de um modelo de modernidade e a necessidade de responder às pressões ocorridas no auge da Guerra Fria foram fundamentais para os convênios de cooperação internacional entre a USAID e o MEC. Um desses convênios criou o PREMEX — Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio —, na intenção de reestruturar e expandir o ensino secundário no Brasil. Essa política incluiu a reformulação da legislação, culminando na lei 5.692/1971 e na criação de uma rede de escolas ginasiais, os Ginásios Polivalentes, que, junto do ensino primário, formariam o ensino de 1º grau.

---

<sup>7</sup> No capítulo sobre o Americanismo aprofundaremos no pensamento de Dewey e de outros intelectuais que faziam parte do quadro de professores da *Teacher College* durante a Era Progressiva.

A proposta educacional fundamentada nos Ginásios Polivalentes, no contexto da institucionalização da lei 5692/1971, inicia uma nova etapa do sistema de ensino secundário brasileiro, instituindo uma modificação estrutural quanto à extensão e à obrigatoriedade do ensino para toda a população — mudanças na estrutura curricular e na própria estrutura de ensino secundário —, que passa a ter seu primeiro ciclo (o ensino ginásial) incorporado ao ensino fundamental, denominado, a partir de 1971, ensino de primeiro grau, com sondagem vocacional. O segundo ciclo do ensino secundário (o ensino colegial) passa a ser denominado ensino de segundo grau como ensino técnico profissionalizante. Mas, sem dúvida, as principais modificações foram a unificação do ensino secundário e a abolição do ensino desinteressado (erudito), em opção pelo ensino tecnicista. Desse modo, os Ginásios Polivalentes fazem parte ou complementam as modificações da lei 5692/1971.

O conjunto de modificações educacionais contidos na lei 5692/1971, em especial a instituição dos Ginásios Polivalentes, poderia se encaixar numa perspectiva da história das instituições educativas, mas não é esse o foco da pesquisa. Mais que uma instituição-educação, o objeto proposto é um projeto-educação, que não fornece todos os elementos necessários para que dela se faça uma história das instituições educativas. Entretanto, a despeito de não ser uma instituição-educação, a experiência está documentada em arquivos que se constituem em objeto de investigação. O objeto em questão — a concepção, o projeto e os preparativos para implantação dos GPE — não caracteriza *stricto sensu* uma instituição educacional. Isso é definido, principalmente, pelo fato do foco da pesquisa estar nos processos que antecedem a instituição em seu funcionamento. O que pode ter sido instituído com essa experiência é o modo diferenciado das tradições de se fazer educação no Brasil.

Como já citado, a referência básica na análise dos fatos será pela ótica gramsciana — mas também buscarei o pensamento do filósofo francês Paul Michel Foucault (1926-1984) que, sob sua ótica singular, nos permite perceber que o que ocorre na educação brasileira é um processo que vai muito além de uma estruturação educacional. Já é conhecido o fato de acoplamento ou ajustamento da sociedade brasileira ao processo de produção moderna no período das décadas de 1960-1970, em que houve o Golpe Civil-Militar (1964). Porém, o que se busca aqui, é entender o que está inserido nos discursos, que revelam as intensões para além da disputa geopolítica. Por se tratar de uma análise de um projeto a ser instituído, num período no qual encontramos o Brasil — e o resto do mundo — envolvido em vários binarismos que certamente compõe um mosaico de

situações que podem contaminar a análise histórica. Após leitura de obras significativas para a compreensão do contexto, como *Education as Cultural Imperialism*, de Martin Carnoy (1974), poderemos constatar que na proposta de implantação de uma nova estrutura de educação no país, para além de ajuda humanitária, buscou-se uma intervenção na cultura e na forma de governo em nível político e pessoal, que vai além das disputas de modelos. Discorrendo sobre o processo de escolarização em massa em contextos imperialistas modernos ele diz:

Mas uma vez que a escolaridade contribuiu para o desaparecimento do feudalismo e outras formas de organização social, (ela) continuou a reforçar as formas do capitalismo. Como qualquer organização social, o capitalismo produziu instituições que apoiavam as estruturas do capitalismo. Assim, as escolas funcionaram para controlar a mudança social (para manter a ordem), produzir melhores insumos trabalhistas para obter mais produção material e transformar os indivíduos em homens e mulheres competitivos que funcionaram bem e acreditavam no sistema capitalista<sup>8</sup>. (CARNNOY, 1974, p. 05)

Modernizar a educação, nesse caso, é modernizar as pessoas para a moderna produção econômica, independente de adesão ao eixo capitalista. Forçada ou opcional, essa é uma mudança na arte de governar. Como e o porquê houve essa adesão ao eixo capitalista no Brasil pode ser constatado em muitos trabalhos — Cunha (2000); Romanelli (2003), Nunes (1980); Arapiraca (1982), por exemplo. Aqui, me proponho a fazer uma análise dos fatores e dos elementos culturais que são inseridos em nossa cultura para favorecer essa adesão ao modelo de produção.

A opção de realizar a análise dos aspectos culturais norte-americanos que vieram para o Brasil na década de 1960-1970 com o projeto dos Ginásios Polivalentes se faz por entender que esse é um instrumento que nos permite transitar melhor por questões que me acompanham desde o início desta pesquisa, ainda no mestrado. Por exemplo: como podemos entender os avanços em políticas sociais — ampliação da rede de educação e da obrigatoriedade da escolarização —, que trazem esclarecimento e melhor formação da população em um período de regime de exceção de direitos e de expansão do imperialismo? Como a ajuda humanitária fornecida nesse contexto pode ser vista como

---

<sup>8</sup> “School also functioned to transform societies from feudalism and traditionalism to capitalism. But once schooling had contributed to the demise of feudalism and other forms of social organization, it continued to reinforce capitalism forms. Like any social organization, capitalism produced institutions that supported capitalism structures. So schools functioned to control social change (to maintain order), to produce better labor inputs for more material output, and to transform individuals into competitive men and women who functioned well and believed in the capitalist system.”.

expansão do imperialismo, sem que isso seja considerado reação de partidários “comunistas” que querem a expansão do imperialismo soviético? São perguntas que tendem a um binarismo de defesa de “x” ou de “y”, mas que merecem um outro olhar.

Ao analisar a arte de governar, Foucault caracteriza os mecanismos que existem para guiar os homens, dirigindo sua conduta controlando suas ações e reações. A dominação social e, conseqüentemente, a luta de classes são conceitos bastante explorados nas análises sociológicas. Michel Foucault toma por método de análise a suspensão de certos conceitos — suspensão, pois não os abandona ou os nega, apenas busca observar e fazer a análise sem se deixar contaminar pelo estabelecido, como se fizesse a história inversa, observando a construção dos fatos, e como se suas denominações para definir os instrumentos de poder não existissem:

Isso implica imediatamente certa opinião de método, sobre a qual procurarei enfim tomar um dia de maneira mais detida, mas gostaria desde já de lhes indicar que optar por falar ou partir da prática governamental e, evidentemente, uma maneira explícita de deixar de lado como objeto primeiro, primitivo, dado, um certo número de noções, como, por exemplo, **o soberano, a soberania, o povo, os súditos, o Estado, a sociedade civil** — todos esses Universais que a análise sociológica, assim como a análise histórica e a análise da filosofia política, utiliza para explicar efetivamente a prática governamental. (FOUCAULT, 2008, p. 5<sup>9</sup>)

Ao deixar de lado esses universais, Foucault busca analisar e partir das práticas como elas se apresentam (como ela é constituída) e, a partir dessa análise, entender a constituição desses universais; ou seja, entender a história nos encadeamentos de fatos e de práticas biológicas e sociais que geram conceitos. “Pois bem, precisamente, em partir desses universais tais como são dados e em ver como a história, ou os modula, ou os modifica, ou estabelece finalmente sua não-validade.” (FOUCAULT, 2008, p. 05).

Movimento parecido ao de Foucault, foi o método na elaboração da pesquisa dos empresarialistas Kerr; Dunlop; Harbinson; e Myers. Eles abandonaram as discussões sobre pressões e oposições entre sindicatos e trabalhadores – proletariado e burguesia – por estas, no julgamento deles, já se encontrarem ultrapassadas. Eles abandonam esses imperativos de oposição entre os envolvidos na produção industrial e veem a questão sob outra perspectiva. E a partir daí abandonam o enfoque nas questões de conflitos sindicais e voltam sua atenção para a uma possibilidade única e sem retorno à qual todas sociedades humanas caminham. A industrialização moderna. Os empresarialistas consideram apenas, “Estados Unidos, a Inglaterra e a União Soviética, os únicos modelos a serem seguidos

---

<sup>9</sup> – grifos no original

pelas economias emergentes, na industrialização” [sic] (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p. 19). Assim o destino do mundo era ser renovado, seguindo um modelo de modernização industrial que já acontecia nestes países. A questão para eles então não é “qual” modelo, mas “quem” se deve seguir, quem vai controlar a irradiação deste modelo. Seu estudo de tipificação de sociedades – elites industriais – facilitou a expansão dos EUA em busca de parceiros para expandir-se, como modelo de modernização industrial pelo mundo. A análise de discursos dos norte-americanos sobre as ações de ajuda humanitária para o Brasil, encontrado nos documentos, contém indícios desse processo e também do imperialismo velado que este controle proporcionou.

O Brasil é um país que é modulado em todos os tempos. Desde 1500 que as práticas de governo são importadas e atendem aos interesses diversos. Se temos um marco de governo, este é o da negação do estabelecimento da nação no seu sentido pleno de ação de integração de um povo. Aqui, os interesses governamentais sempre se adequaram aos interesses de pequenos grupos internos juntamente com interesses externos. Nos períodos coloniais e imperiais, essas afirmações fazem sentido:

O colonialismo torna-se uma descrição da relação entre as pessoas e não as nações. Portanto, usamos o termo descrevendo a forma como um indivíduo se comporta em direção a outro (a subjugação de um indivíduo de outro). Uma vez que as realidades humanas geralmente ocorrem no contexto de instituições (criadas e geridas por pessoas), essas relações são moldadas e mediadas através de estruturas institucionais<sup>10</sup>. (CARNNOY, 1974, p. 27)

Com isso, no período Republicano, ficamos à mercê de interesses velados de europeus — ingleses, economicamente e franceses, culturalmente — em um primeiro momento. Mas a partir da segunda grande guerra, essa influência vai migrando para o norte das Américas: os Estados Unidos.

Tivemos lapsos de autonomia no período Republicano que podemos marcar temporalmente com a média de 40 em 40 anos. Se tomarmos 1889, ano da Proclamação da República, como o primeiro dos lapsos de sentimento de nação, o próximo período seria 1930. Este pode ter sido o ápice da vontade nacional que começa emergir, iniciado com o movimento da arte moderna em 1922 e avança pela caracterização de uma identidade com cultura legitimamente tupiniquim. O ano de 1930 seria então o ápice, pois é o ano da quebra da política do café com leite, representada por interesses agrários e

---

<sup>10</sup> “Colonialism becomes a description of relationship among people rather than nations. We therefore use the term describe the way one individual behaves toward another (one individual's subjugation of another). Since human relations usually occur within the context of institutions (created and managed by people), these relations are shaped and mediated through institutional structures.”.

oligárquicos. Economicamente, São Paulo começa a se destacar no setor industrial. Neste período temos o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova — 1932, que tinha a intenção de cristalizar esse ideal de nação por um projeto de educação igualitário. Mas o endurecimento de setores conservadores, como a Liga Eleitoral Católica, que elegeu 2/3 do congresso nas eleições de 1933, reage no intento de manter a “ordem tradicional das coisas”.

A partir da década de 1950, esse espírito nacional ressurge. Movimentos nacionalistas como “O Petróleo é nosso” e projetos de alfabetização de faixa da população que nunca teve acesso à escola aparecem, colocando em questão o determinismo de classe na educação e fazendo emergir um sentimento de identidade e de autocuidado. A economia industrial moderna se estabeleceu forte e os anos de Juscelino Kubitschek são marcantes, de modo que a nova capital e a abertura de mercado dão novo alento ao sentimento nacional. Em 1960 ferve o novo estilo de vida da maioria da população, que agora reside em cidades. Ele exige reformas de base e melhor acesso à escolarização. Nesse momento, a cultura tupiniquim tem novo marcante movimento identitário: a Tropicália. Também nesse período, a reação veio combater os anseios populares. Movimentos de uma minoria elitista como a TFP (Tradição, Família e Propriedade), que detinha poder político e econômico, lutam pela manutenção de privilégios herdados da estrutura patrimonialista — em 2010 ainda sofremos deste mal. Em todas as situações, o que prevalece como argumento de dominação é muito parecido com os argumentos dos colonizadores europeus, donos de uma cultura acabada e que estabelecem uma ligação estreita com Deus. O governo aqui ainda é o de fora, do colonizador, sendo o Brasil apenas um lugar para enriquecer. Se olharmos pela ótica de Foucault, são esses argumentos fixos às universais que dão legitimidade ao discurso de superioridade cultural: mas não é apenas isso.

Esses fatos históricos se relacionam ao conceito gramsciano de “Revolução Passiva”:

Como programa de ação da elites conservadoras, com sua forma expressiva contida no binômio conservar-mudando, ao iniciar um processo de transformações sob a cláusula de restrição de que este se confirme e atualize seu domínio; como “critério de interpretação” para o ator que se invista da representação de portador das mudanças, capacitando-o, a partir de uma adequada avaliação das circunstâncias que bloqueiam seu sucesso imediato e fulminante, a disputar a hegemonia numa longa “guerra de posições”, e a dirigir o seu empenho no sentido de um transformismo “de registro positivo”, assim desorganizando molecularmente a hegemonia dominante, ao tempo em que procura dar vida àquela que deve sucedê-la. (VIANNA, 1997, p. 9)

A complexa obra de Michel Foucault também apresenta conceitos para trabalhar nessa análise que foi em torno de binarismos: novo/velho; moderno/arcaico; civilidade/selvageria; desenvolvido/subdesenvolvido. Mas também, a análise sob a forma de alguns termos do livro *Segurança, território, população: curso dado no College de France (1977-1978)*. Nesta obra, Foucault nos permite perceber que o *modus vivendi* moderno envolve aspectos dos conceitos biológicos que mudam as relações humanas em uma quantidade imensa de hábitos e formas de pensar o mundo, fazendo do século XX uma revolução nunca antes vista, pois não há tempo de cristalização deste *modus vivendi*. Os empresarialistas falam destas mudanças como, repito, irreversíveis e destino da humanidade. A dinâmica de produção tecnológica<sup>11</sup> tem acelerado cada vez mais a mudança nos hábitos sociais, inviabilizando os sujeitos de se reconhecerem enquanto pertencentes a um grupo sociocultural. Isso implica no estranhamento dentro dos grupos sociais e, nas últimas décadas, estranhamentos dentro de grupos genéticos, de modo que de uma geração a outra há uma mudança sensível nos hábitos, possivelmente fazendo com que os mais velhos assumam o discurso conservador como forma de preservação de tradições. Isso também impacta no processo de escolarização em massa, levando a um retrocesso aos tempos aristocráticos. Ou seja, o que se inicia como proposta de libertação do ser humano da sua condição de desigualdade, na qual havia os senhores e os serviçais em direitos de liberdade, está levando a humanidade à condição em que todos são servís e obedientes ao pré-determinismo do sistema social irracional, alienados de sua condição humana.

Foucault utiliza três categorias de análise: Segurança, Território e População. Como base de referência, pretendo trabalhar basicamente duas categorias: “biopoder” — *Aula de 11 de janeiro de 1978* — e governamentalidade — *Aula de 1º de fevereiro de 1978*. Tal análise se mostra pertinente, pois são pontos interligados e com os quais o processo de escolarização está profundamente vinculado. Para Foucault, a reflexão sobre o termo biopoder é construída sob os efeitos da busca por segurança.

A dominação de classes existe desde que o aspecto cultural entra em cena no contexto histórico humano. Em sua análise, Foucault nos coloca uma básica questão biológica. Encontramos no pré-humano relações de poder que certamente valoriza mais a questão da força que do intelecto. Em outras palavras, se no aspecto biológico o determinante principal de dominação é a força, no cultural a subjetividade entra em cena,

---

<sup>11</sup> Aqui, tecnológico em seu sentido pleno, de técnicas de produção a aparatos tecnológicos.

revelando jogos e artimanhas para gerar e manter o poder. Foucault busca determinar como o domínio da prática de governo foi estabelecido para governar da melhor maneira possível, mas com o uso dos fatores biológicos humanos no exercício do poder: *biopoder*. Na citação de Vianna acima encontramos o termo “Guerra de posições”: seria ele análogo ao biopoder?

Foucault, em suas aulas no *College de France* entre 1977 e 1978, analisa como a transição da sociedade feudal para sociedade industrial modifica os *universais* sem modificar os termos, em função das novas necessidades de ocupação do território a partir do controle do meio planejado, antes mesmo de sua constituição, e da segurança e seus mecanismos, também em função da criação dos meios e do controle populacional, facilitando a arte de governar e conduzir pessoas.

Esses sistemas de segurança — junto do controle de ocupação do solo na criação do meio, para controlar as populações — se baseia em um binarismo composto por lei e punição, sendo “portanto o mecanismo legal ou jurídico. O segundo mecanismo, a lei enquadrada por mecanismos de vigilância e de correção, e é evidentemente o mecanismo disciplinar”. (FOUCAULT, 2008, p. 8). Essa criação controlada do meio pode ser análoga à Revolução Passiva burguesa?

Foucault afirma que o triângulo soberania, disciplina e gestão governamental (parte do termo *governamentalidade*) é usado na governança da população, por meio de mecanismos essenciais e/ou dispositivos de segurança. É a governamentalidade uma instituição hegemônica?

Foucault apresenta o termo “Biopoder” como a representação de uma série de fenômenos ou “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder.” (FOUCAULT, 2008, p. 03). Segundo ele, a partir do século XVIII as sociedades ocidentais modernas passam a considerar a condição biológica na relação dos seres humanos pelo poder. O biopoder se constitui nas relações, determinando nessas relações, uma série de eventos de regulação. Assim passa a ser a forma de racionalizar o natural e naturalizar o ideal racional. Foucault não pretende uma teoria sobre o que é o poder, admitindo “que o poder é um conjunto de mecanismos e de procedimentos que tem como papel ou função e tema manter — mesmo que não o consigam — justamente o poder” (2008, p. 4):

Os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas, mesmo que, é claro, entre os diferentes



mecanismos de poder que podemos encontrar nas relações de produção, nas relações familiares, nas relações sexuais, seja possível encontrar coordenações laterais, subordinações hierárquicas, isomorfismos, identidades ou analogias técnicas, efeitos encadeados que permitem percorrer de uma maneira ao mesmo tempo lógica, coerente e válida o conjunto dos mecanismos de poder e apreendê-los no que podem ter de específico num momento dado, durante um período dado, num campo dado. (FOUCAULT, 2008, p. 4-5).

A relação da elite brasileira com as massas é marcada por esses mecanismos. Os universais incrustados na cultura desde os primórdios da cultura tupiniquim ficam, de certo modo, adormecidos, para emergirem de tempos em tempos como eixo de manutenção de uma identidade de relações construída historicamente. São essas características que tipifica as elites conforme os empresarialistas. Para Foucault, esses mecanismos vêm da emergência de tecnologias de segurança, seja de mecanismos de controle social — penalidade —, seja dos mecanismos que têm por função modificar em algo o destino biológico da espécie, naturalizando o ideal. Esta naturalização do ideal é o trabalho / planejamento de controle da população. Nas palavras de Foucault, “a correlação entre a técnica de segurança e a população, ao mesmo tempo como objeto e sujeito desses mecanismos de segurança, isto é, a emergência não apenas da noção, mas da realidade da população.” (2008, p. 15). Assim, a disciplina se exerce sobre o corpo dos indivíduos e a segurança se exerce sobre o conjunto de uma população:

A disciplina só existe na medida em que há uma multiplicidade e um fim, ou um objetivo, ou um resultado a obter a partir dessa multiplicidade. (...) E, para uma disciplina, o indivíduo é muito mais uma determinada maneira de recortar a multiplicidade do que a matéria-prima a partir da qual ela é construída. A disciplina é um modo de individualização das multiplicidades, e não algo que, a partir dos indivíduos trabalhados primeiramente a título individual, construiria em seguida uma espécie de edifício de elementos múltiplos. Portanto, afinal, a soberania, a disciplina, como também, é claro, a segurança só podem lidar com multiplicidades. (FOUCAULT, 2008, p. 16)

Isto é, a disciplina só existe na medida em que há uma intencionalidade em moldar comportamentos individuais em comportamentos funcionais, organizados para uma função de convivência múltipla e coordenada, de modo que a autodisciplina é a objetivação dessa formação. A escola e sua massificação se ajustam a um modelo de produção no qual a função é para além da difusão de conhecimentos e de cultura científica. Assim, seu objetivo primordial é a autodisciplina e o ajustamento ao sistema em que se encontra o indivíduo.

Ora, é senso comum a ideia que a escolarização é fator preponderante no desenvolvimento de uma nação moderna. No entanto, foi a escolaridade nos períodos coloniais e imperiais que propagou elementos culturais, a qual os pobres necessitam para

ter sucesso e os ricos, para se tornarem benevolentes. Enquanto as pessoas pensassem que a escolaridade as beneficiava, elas faziam o que as autoridades reivindicavam. Destas pessoas era esperado que não tentassem mudar as escolas: enquanto vissem a educação como um meio para a mobilidade em massa, ela foi largamente aceita como forma humanitária de governar. Mas, juntamente com essa máxima da liberdade, quem a defendia nas classes dominantes, defendia também, ainda que veladamente, o mito da estrutura social inalterada em seu próprio interesse. As teorias educacionais eram propostas por acadêmicos "desinteressados", próprios da ciência científica. Muitos destes acadêmicos, míopes pelas modernas e humanitárias ações de países capitalistas de centro, foram colonizados o suficiente para aceitarem as regras do sistema para uma autocrítica limitada. O conhecimento foi "colonizado" para perpetuar a estrutura hierárquica da sociedade. (CARNOY, 1974)

Carnoy cita vários trabalhos de pesquisa sobre países que passaram por colonização no século XIX e início do século XX, e demonstra como o colonialismo foi muito mais além da ocupação do território e a revogação dos direitos políticos dos subjugados: ele envolve a questão psicológica de dominação e não apenas a ocupação militar. Carnoy cita casos de ocupação militar em que não há intervenção no modo de ser (na cultura) dos sujeitos que sofrem a ocupação. Nesses casos buscava-se mais a ordem e controle e manutenção de hábitos culturais que não atrapalhem o objetivo da ocupação. No colonialismo há a necessidade de mudança cultural, com a internalização de hábitos do colonizador e a negação de origem do colonizado, sob argumentos de serem eles selvagens, pagãos, incivilizados, etc. (CARNNOY, 1974)

O colonialismo torna-se uma descrição da relação entre as pessoas e não as nações. Portanto, usamos o termo descrevendo a forma como um indivíduo se comporta em direção a outro (a subjugação de um indivíduo de outro). Uma vez que as realidades humanas geralmente ocorrem no contexto de instituições (criadas e geridas por pessoas), essas relações são moldadas e mediadas através de estruturas institucionais. (...) As instituições "coloniais" têm hierarquias claramente definidas: a instituição define o papel de cada pessoa em uma estrutura autoritária e existe uma grande disparidade entre o controle que vários indivíduos têm sobre sua estrutura e operação. Tais instituições são a família, a fábrica, a escola, o hospital, etc. As instituições coloniais também podem ser em toda a sociedade: uma fábrica autoritária e hierárquica tem sua contrapartida em um sistema econômico que tende a centralização, concentração e monopolização; A escola que coloniza os alunos e está enraizada na desigualdade tem sua contrapartida em um sistema escolar que fornece um tipo de escolaridade para os ricos e outro para os pobres. (CARNNOY, 1974, p. 25-26)

No mundo ocidental, a teoria "tradicional" da escolaridade baseia-se em um determinante universal de que a educação leva as pessoas da sua condição selvagem e

incivilizada para uma condição de iluminação e civilização. A massificação da educação começou a ser vista com bons olhos e começaram a ser propostos os métodos de ação — Pedagogias. Um dos primeiros foi o de Comenius (1592 a 1690), com seus doze degraus de aprendizagem compulsória, método este descrito em sua Magna Didática em que ele descreveu a escola como dispositivos para "ensinar tudo a todos" de forma mais barata e acessível. A ideia era transformar pessoas, culturas e sistemas sociais. Esse determinante universal não desapareceu, e foi constantemente ressignificado. Com isso, a massificação foi transformando sociedades do feudalismo e do tradicionalismo em sociedades industriais modernas. (CARNNOY, 1974)

A hipótese apresentada por Carnnoy é de que a extensão da escolaridade às massas foi realizada “no contexto do imperialismo e do colonialismo — na disseminação do mercantilismo e do capitalismo” — e, atualmente, ainda faz parte desse contexto. Apesar da escolaridade oferecida pela metrópole promover “a mudança de uma hierarquia para outra — da hierarquia tradicional da cultura colonizada para alguma forma da hierarquia do mercantilismo ou capitalismo europeu —, essa mudança foi cuidadosamente definida”. (CARNNOY, 1974, p. 15).

Esse processo de escolarização atrelado ao imperialismo é dividido por Carnnoy em duas fases: i) no período mercantil do imperialismo europeu (1500 à cerca de 1780), a escolaridade formal foi restrita quase que inteiramente às crianças dos ricos, aos europeus e à elite colonizada. Para os pobres geralmente era treinamento religioso para conversão ou manutenção moral; ii) no período posterior à 1780, quando o capitalismo começou a dominar a economia. É a partir desse momento que a escolaridade formal foi usada para incorporar as pessoas na estrutura econômica, devido ao novo tipo de sociedade a que se propunha “uma sociedade organizada em torno de fábricas, turnos, estruturas salariais e trabalho organizado por outros. A escolaridade serviu para preservar o tecido moral desta sociedade e para socializar as crianças nela”. (CARNNOY, 1974, p. 21). Entendo que posterior à 1780 este processo aparece no capitalismo liberal e no capitalismo de Estado.

A importância dessa análise histórica é que ela não é apenas sobre o passado, mas se relaciona com o presente:

Não apenas relaciona o papel da escolaridade com os africanos e os asiáticos nas estruturas coloniais européias, mas também a forma como a escolaridade foi chamada a colonizar pessoas nos Estados Unidos e como esses métodos e experiências foram e são exportados de volta para um Terceiro agora independente Mundo. A escolarização como instituição de colonização, controle social e produção de habilidades hierárquicas não se limitava, de

modo algum, aos impérios formais do século XIX e início do século XX. Pelo contrário, quanto mais complexa for a divisão do trabalho nos Estados Unidos e no Terceiro Mundo, mais sofisticada se torna a colonização interna e externa através da escolaridade<sup>12</sup>. (CARNNOY, 1974, p. 23)

Para Foucault, no período entre os séculos XVI e XVIII, houve a transição da vontade soberana de um ser divino para a soberania de todos, colimado na ciência política. Se todos são iguais perante a lei, o governo de si é uma responsabilidade do cidadão. Parte do *Pacto Social* de Rousseau. Retorno ao Estoicismo. (FOUCAULT, 2008). Em sua análise da obra *O príncipe* de Maquiavel, Foucault diz o que vai determinar o governo do Príncipe é a relação com o que ele possui e é esse vínculo frágil do príncipe com seu principado que a arte de governar (a arte de ser príncipe apresentada por Maquiavel) deve ter como objetivo. O governo se resume em manter o poder, levando em consideração que a ameaça ao poder vem das relações *biopolíticas* e de todos os mecanismos que a envolvem, sejam externas ou internas — o *Savoir-Faire* do Príncipe de Maquiavel é que é a arte de governar. (FOUCAULT, 2008).

Há o governo do Príncipe e o governo da escola, da família, da empresa, etc. A diferença é que o governo do Estado é, indiretamente, o governo dos outros governos. É o Estado que determina o que é família, escola, etc., sendo ele que estabelece as regras que disciplinam o *biopoder*: “Há, portanto, ao mesmo tempo é pluralidade das formas de governo e imanência das práticas de governo em relação ao Estado, multiplicidade e imanência dessa atividade, que a opõem radicalmente a singularidade transcendente do Príncipe de Maquiavel.” (FOUCAULT, 2008, p. 124).

É a arte do governo, tal como aparece em toda essa literatura, deve responder essencialmente a esta pergunta: como introduzir a economia — isto é, a maneira de administrar corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas, como fazê-lo no seio de uma família, como pode fazê-lo um bom pai de família que sabe dirigir sua mulher, seus filhos, sua criadagem, que sabe fazer prosperar a fortuna da sua família, que sabe arranjar para ela as alianças que convém —, como introduzir essa atenção, essa meticulosidade, esse tipo de relação do pai de família com sua família na gestão de um Estado? A introdução da economia no seio do exercício político, é isso, a meu ver, que será a meta essencial do governo. Assim o é no século XVI, é verdade, mas será também ainda no século XVIII.” (FOUCAULT, 2008, p. 126)

---

<sup>12</sup> “Our historical analysis, therefore, not only stress the past but also the present. It not only relates the role of schooling to fit Africans and Asians into European colonial structures, but also how schooling was called upon to colonize people in the United States, and how these methods and experiences were and are exported back to a now “independent Third World. Schooling as an institution for colonization, social control, and hierarchical skill production was not in any sense limited to the formal empires of the nineteenth and early twentieth centuries. To the contrary, the more complex the division of labor in the United States and the Third World, the more sophisticated does internal and external colonization through schooling become.”.

Pode parecer um anacronismo relacionar eventos do século XX com as relações dos séculos XVI e XVIII, citadas por Foucault. No entanto, entendo que esse movimento é contínuo. No século XVI, ele é o *gérmen* do governo de Estado, enquanto no século XVIII ele é retomado e vai evoluindo e se difundindo da teoria à prática — fato que, inclusive, não cessou ainda<sup>13</sup>. Segundo o filósofo, esse processo se dá pela inserção da estatística como mecanismo de controle dos rumos sociais. No século XVII, a estatística era chamada de ciência do Estado (FOUCAULT, 2008). Para Foucault, o avanço desse processo estatístico que desencadearia a arte de governar não avançou no século XVII, devido ao grande número de eventos — guerras, revoltas e crises — que o impediam. Em momentos de não guerra, a eficácia da estatística auxilia, indicando as tendências e planejando ações para o ajustamento da arte de governar. Assim, o termo “governamentalidade”, é definido por Foucault da seguinte maneira:

Por essa palavra, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros — soberania, disciplina — e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008, p. 143-144)

Sendo assim, o modo de vida estava ligado aos princípios de cidadania em uma sociedade democrática e ao seu progresso. No princípio Iluminista, a ciência tinha duas trajetórias que se sobrepõem nas práticas de escolaridade. Se antes do iluminismo se pensava a povoação em relação aos meios de subsistência — vivia-se perto dos rios por causa da água; das matas por causa da caça; nas montanhas para dificultar o ataque de inimigos. Na modernidade, os espaços urbanos são pensados para crescer e favorecer a circulação: essa é a base racional. É o controle da circulação — povoamento, imigração, controle da formação e informação — que, ao ser sistematizada na razão legal, possibilita o planejamento racional de ocupação e o uso da natureza e das relações sociais, bem como

---

<sup>13</sup> No referencial gramsciano, “Revoluções Passivas” de ajustamento moderno para conservação da ordem.

a extinção de muros. Com isso, o sistema legal desenclausurou e ampliou as relações sociais.

Nos Estados Unidos, o *modus operandi* de controle do meio foi um último estágio de evolução no sistema de segurança, especificamente na prevenção e na construção de comportamentos desejáveis. Para Foucault:

O sistema legal é o funcionamento penal arcaico, aquele que se conhece da Idade Média aos séculos XVII-XVIII. O segundo é o que poderíamos chamar de moderno, que é implantado a partir do século XVIII; e o terceiro é o sistema, digamos, contemporâneo, aquele cuja problemática começou a surgir bem cedo, mas que está se organizando atualmente em torno das novas formas de penalidade e do cálculo do custo das penalidades: são as técnicas “americanas”, mas também europeias que encontramos agora.” (FOUCAULT, 2008, p. 9)

Já no Brasil, que viveu por grande período sob o sistema escravagista, as relações legais ainda circulam em torno do *status quo*, herança do patrimonialismo, e vinculadas de forma velada a uma herança divina. Muitos movimentos de retomada do poder no Brasil (“Revoluções”) sempre vêm vinculados à defesa da família e de Deus. A ordem é sempre a manutenção da harmonia conservadora de poder; é a retomada de um passado no qual não havia revoltas. O planejamento do meio da forma racional iluminista fica comprometido pelo pessoalismo determinante das relações. É esse o movimento que se perpetua: o atraso a ser combatido ou ressignificado para sua modernização. Sendo assim, sua história colonial insistia em se manter, de modo que a modernização brasileira é um processo que reflete os conflitos históricos e os expõe.

As exigências acarretadas pelo próprio processo produtivo, tanto na indústria quanto nos transportes ferroviários, revelam o discurso de dominação e sua adequação às novas necessidades. Esses setores passaram a exigir trabalhadores dotados de qualidades que não poderiam resultar de processos aleatórios: “Eles deveriam atender aos requisitos do taylorismo, para o que se impunha sua seleção mediante exames psicotécnicos.” (CUNHA, 2000, p. 06) Após “Revolução” de 1930 houve a instauração do corporativismo no Brasil, consagrando uma nova modalidade de interpenetração entre o público e o privado. “Essa instauração se deu num contexto de fechamento do sistema político, culminando com o golpe de estado, em 1937, que inaugurou o Estado Novo.” (CUNHA, 2000, p. 06). A necessidade de revisitar alguns princípios do Manifesto dos Pioneiros e de valorizar a formação profissional se fez evidente, assumindo, dessa vez, um caráter menos assistencialista do ensino profissional.

Para evitar esses inconvenientes, começou a surgir toda uma ideologia de valorização do trabalho “do elemento nacional”, cuja a propalada inaptidão e inconstância já não era vista como natural, senão como resultado da falta de oportunidades. Ou seja, seria preciso valorizar a qualificação profissional como algo que dignificava o trabalhador, algo que ele desejasse para seus filhos, não como um destino fatal, mas como algo dotado de valor próprio. Para tanto, o ensino profissional teria de deixar de ser destinado aos miseráveis, órfãos, abandonados e delinquentes. (CUNHA, 2000, p. 06).

Essa postura se modificou apenas no ensino profissional. O Ensino secundário continuou com o foco no humanismo clássico, voltado para a “formação da elite pensante”. A diferença é que essa mudança ideológica vem não de dados estatísticos, mas de ressignificação cultural para manutenção hegemônica. Assim, a influência internacional inevitável do modo de produção industrial chega ao Brasil periférico e as estatísticas e os dados que prevalecem neste momento serão fundamentais para o ocorrido pós II Guerra Mundial.

### **1.3 - Escolarização e cultura**

Em meados do século XIX e início do século XX, o conceito de cultura sustentado pelo pressuposto evolucionista foi refutado. Sendo um dos expoentes dessa nova forma de análise antropológica, Franz Boas propõe o método histórico de pluralizar a cultura a partir de um “relativismo cultural”, diversificando o conceito para a variação dos modos de vida. Já no século XX, com a antropologia interpretativa, Clifford Geertz (1926-2006) dá uma nova dinâmica ao conceito de cultura. Para ele, a cultura funciona como teia de significados (semiótica) que é própria de cada agrupamento de seres humanos. Ou seja, a cultura é a própria condição de existência dos seres humanos, e ocorre na mediação das relações dos indivíduos entre si, na produção de sentidos e significados e no produto das ações por um processo contínuo, através do qual os indivíduos dão sentido às suas ações. (GEERTZ, 1989). Esse conceito contribui para entendermos as questões estruturais da sociedade nas diversas épocas e realidades contextuais e, sobretudo, as diferenças e transformações que vêm ocorrendo na pós-modernidade. Aqui, cabe a análise da escolarização no processo de criação das teias de significado e sua consequência quando se torna massificada.

A educação é um processo de transmissão de conhecimento determinante na formação cultural de um povo. O modo de aprender ou instituir o processo educativo sempre esteve presente nas sociedades humanas e a sistematização do processo educativo foi aprimorada pela observação e em íntima relação com a prática educativa. Com isso,

desenvolveram-se teorias da educação, ou pedagogias que marcaram épocas e civilizações, como a Paideia Grega, a escola de Alexandria, a educação Romana e as escolas clericais da Idade Média. Desse modo, a educação, enquanto escolarização, sempre esteve atrelada a condições hegemônicas.

Consideramos a escolarização como “o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão do conhecimento, como eixo articulador de seus sentidos e significados”. (FARIA FILHO, 2003, p. 522). A escolarização é sistemática e tem como alvo a formação do aluno, não um sujeito, mas uma classe ou geração de sujeitos. A massificação da escolarização surge, principalmente, decorrente do movimento da Reforma Protestante. Ao traduzir a Bíblia e promulgar a necessidade de leitura e interpretação das escrituras sagradas, substituindo a transmissão oral das interpretações dessas escrituras para a população em geral, tradicionalmente utilizadas pela Religião Católica, os reformadores transformaram a alfabetização em condição de fé. A Igreja Católica, inicialmente, foi contrária à instrução universalizante, mas assumindo a importância da instrução no campo de adesão doutrinária instituiu a contrarreforma e passa a escolarizar os gentios. Na disputa pela hegemonia religiosa, sobressai a necessidade de massificação da educação e da alfabetização. Os catecismos surgem, então, como os primeiros manuais escolares modernos (MARCÍLIO, 2005) e (SAVIANI, 2007).

No pensamento de Antônio Gramsci, “hegemonia é o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto da sociedade.” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 20). Ela é composta por duas funções: de domínio — uso da força; processo coercitivo — e de direção intelectual e moral — promove adesão por meios ideológicos; persuasão. No mundo moderno, a escolarização está fortemente vinculada à construção e à manutenção de hegemonias. É a teoria da educação — Pedagogia — que orienta a escolarização, que será determinante sobre a desarticulação-rearticulação da hegemonia de uma classe ou grupos sociais sobre outros. O triângulo Cultura — teia de significados semióticos; educação — Teoria educacional ou pedagogia e Hegemonia são inseparáveis. Ou seja, a educação sempre ocupou o espaço desarticulação-rearticulação da hegemonia de grupos sociais, tomando-o pela mais determinante, a dominação através da violência física sobre as massas. Por muito tempo, a educação formal era privilégio dos grupos dominantes em cada sociedade. Com a massificação da educação, elementos subjetivos de poder (leitura e escrita) são



incorporados por grande parte da população, proporcionando entendimento de mundo e de sociedade. Desse modo, a escola amplia seu espaço e sua importância para a garantia hegemônica, por fabricar a teia de significações (ressignificações) que determina a cultura. A educação se torna a pacificadora, em busca da vida racional e produtiva.

Sempre houve, entre a massa da população, aqueles que se destacam nas interpretações ou têm sua vida dedicada a este trabalho. Seja de forma espontânea (interna) ou por formação (externa), há aqueles que conseguem organizar e colimar a diversidade de caminhos interpretativos em uma direção. Com a massificação da educação, essa diversificação de visões de mundo ganha espaço para além do campo religioso. Após Gutemberg e a imprensa, a difusão das “letras” faz crescer o conhecimento em vários setores. A ideologia aristocrática começa a sofrer abalos e a força da razão tem seu impacto na estrutura social, devido a uma nova classe que, após assumir a dominação econômica da sociedade, reivindica poderes sob o Estado para se impor enquanto classe hegemônica.

Com a hegemonia rearticulada, sob a égide da ideologia burguesa industrial, a reestruturação social passa pela ampliação da massificação da educação, seja por uma ideologia estruturante de superação da ordem anterior — igualdade de direitos e cidadania —, seja por necessidade de controle e direção para a nova ordem vigente — formação do homem cosmopolita. A ampliação da visão de mundo das massas, tirando-as do “senso comum”, é necessária para as novas formas de trabalho e de organização demográfica; enfim, nova forma de vida. A crescente histórica do processo de escolarização das massas pode ser analisada dentro do interesse de formação e ressignificação de cultura que necessitava. Com a modernidade, a socialização e a educação, tarefa primária da família (que faz de seus filhos novos membros da sociedade), passa a ser também função do Estado, institucionalizado pela escola.

Os pensadores como Kant acreditavam que, por meio da educação, o homem supera o seu ser natural, passando a fazer uso da razão, adquirindo autocontrole e formando o caráter desenvolvido na educação moral. A partir disso, a escola deve ensinar as normas sociais que possibilitam a coesão social e a sobrevivência da sociedade. Para Durkheim (1984) a escola é o *locus* da socialização. Todas as sociedades devem trabalhar pela educação dos seus membros, para criar uma comunhão de ideias e de sentimentos entre eles, função essencial para transmitir a herança cultural em que todos são herdeiros. Seja no ordenamento de uma sociedade — para aqueles que se encontram fora do processo civilizatório —, ou para a perpetuação da sociedade civilizada, a escola é a

ferramenta pela qual a sociedade, ao longo dos tempos, tem assegurado sua reprodução, vinculando uma geração à outra e guardando certa fisionomia intelectual e moral. Durkheim ainda afirma que a escola passa a ser a instituição central na formação do caráter da criança, ficando a família como secundária no processo, devido a sua condição de foco nas relações privadas e afetivas. A escola, na modernidade, deve fazer a integração dos novos membros, na medida em que eles internalizam o conjunto de ideias, sentimentos e maneiras de pensar e sentir que definem uma dada sociedade, além da função de diferenciação na preparação dos indivíduos para ocuparem distintas posições no mundo do trabalho. Nesse processo, o professor tem a responsabilidade de inculcar na criança os valores hegemônicos da sociedade e de transformá-la em ser social necessário à manutenção da sociedade.

Na obra *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, publicada em 1916, Dewey escreve um capítulo denominado “Cultura como Meta”, no qual reflete sobre o que cada cultura define como criança, infância, práticas pedagógicas e políticas públicas. Para Dewey, a cultura é entendida como valores e conhecimentos que subjazem ao objetivo da educação. A criança, em uma sociedade democrática, deve integrar-se às intervenções valorativas desta, com o poder de desenvolver o simbolismo do ser humano. Ao apreender o interesse individual da criança e buscar conexão com interesses coletivos, o que se fez na escola americana é inserir o sujeito em seu meio, ou seja, ela se baseia em focalizar nos interesses das partes para, a partir daí, direcionar a ação. A escola quer cuidar de interesses vocacionais ou de interesses especiais não será educativa se não utilizar esses interesses como meios para a participação em todos os interesses da sociedade: “Latim, Grego ou a profissão de carpinteiro devem ser ensinados com o mesmo espírito de fazer do educando um membro da sua atual sociedade, com poder e oportunidade para participar em todos os seus interesses”. (TEIXEIRA, 2006, p. 72). Com isso, a escola se constituiu numa agência de contínua transformação social, ao trazer os interesses individuais dos alunos e discipliná-los com o que existia de conhecimento científico, dentro de sua estrutura de pensar e de dominar os problemas que afligiam o dia a dia do ser humano. Assim, o seu conteúdo coincidirá com o conteúdo da sociedade democrática em movimento.

O novo sistema produtivo, de base industrial, buscava uma série de capacidades e habilidades que não existiam no sistema anterior, baseada nesse dualismo educacional. A separação dos conhecimentos gerais das habilidades profissionais só servia ao propósito de determinismo de classe e a introdução do espírito científico na resolução e no domínio

dos problemas cotidianos põs em cheque a estrutura aristocrática velada, devido a sua ineficiência produtiva, gerada pelo prestígio social. A educação norte-americana se modifica valorizando essa união denominada humanismo moderno.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 1982, p. 115).

A escolarização em massa, vista com a função de inserção dos novos membros à sociedade e formando cidadãos plenos de seus direitos e deveres, passa a direcionar os mais jovens a descobrir sua vocação, com o intuito de inseri-los no mercado de trabalho. Até aqui, a escola pensada por Dewey não difere, na sua prática da proposta de formação cidadã, com formação profissional. Porém, para o novo mercado de trabalho, no qual o controle da produção não está nas mãos do trabalhador, ele é inserido no mundo da produção como uma peça da máquina.

Em momento e em interesse diverso do religioso, a escolarização em massa pode ser vista em situações de processos imigratórios e migratórios, que ocorreram em grande escala nos séculos XIX e XX, principalmente com a aceleração do desenvolvimento dos processos produtivos nos grandes centros urbanos. Ou seja, houve o predomínio de duas teorias educacionais no período do século XVI ao fim do século XIX: a Pedagogia Tradicional Religiosa e a Pedagogia Tradicional Laica, sendo que, no início do século XX, já era forte a teoria Educacional Nova ou Pedagogia Progressista — essas últimas de orientação iluminista laica (SAVIANI, 2007).

A transição de hegemonia entre as teorias pedagógicas não determina o desaparecimento da anterior, mas é exatamente a mudança de uma teoria para outra que começa a ser evidenciada como direcionamento do que se quer na sociedade enquanto cultura. A cultura, como teia de significados, vai muito além do que ocorre na escola. Mas a escola é o elemento catalizador capaz de manter ou alterar a cultura, seja pela produção/reprodução ideológica, seja pela produção de aparatos tecnológicos que “reinventam” o “ser humano”. Assim, as relações que determinam os rumos que a escolarização deve seguir, na formação do homem novo, por uma “guerra de posições”, como é possível verificar nos direcionamentos das pesquisas da *Teacher College* nos EUA, no período da Era Progressiva (ver próximo capítulo), e também nos embates dos

treze anos de discussão da LDB nº 4.024/1961, no Congresso brasileiro<sup>14</sup>. Esses são exemplos de como a educação vai sendo ressignificada e planejada, assim como vai sendo paulatinamente transformada em aspectos culturais, perpassando gerações. Neste momento, é importante destacar que, nesta tese, datas e épocas são colocadas como referência processual/gestacional, não como marcos deliberados de grupos sociais.

Consideramos um primeiro estágio de manutenção da hegemonia liberal burguesa — a referência é a Europa, ou escola ocidental — o processo de escolarização universal na segunda metade do século XIX e princípio do século XX. Esses estágios se repetem conforme a expansão e a irradiação desse modelo do centro para a periferia. Nessa fase, a escola ainda era vista pela população em geral como *locus* de erudição destinado às classes altas. Assim, o novo modo de produção deveria ser atrativo e trazer resultados visíveis de elevação cultural nas massas. Há a diferenciação da escolarização em massa anterior, que se dava pelo seu conteúdo e focava na racionalização e no domínio das técnicas de transformação da natureza, em detrimento do conhecimento das escrituras bíblicas. Essas escolas formavam os alunos para o trabalho moderno, diferenciado do processo de produção até então existente, havendo o rompimento de uma ideologia patriarcal para a ideologia industrial. Por isso era necessária, à escolarização em massa, uma fundamentação teórica motivacional, para a população em geral, de formação libertária, de elevação real da cultura geral. Ensinava-se um novo modo de vida, com controle de horários e de comportamentos, com programas educacionais higienistas e normalizadores. Mais que um novo ofício, ela dava oportunidade de bons empregos e de elevação de classe social, pois também ensinava modos de vida e de ampliação de direitos civis — consciência de si, e forma de convivência e mobilidade social —, além de proporcionar consciência de classe. Este último aspecto é muitas vezes visto como efeito colateral da escolarização das massas, pois gera consciência política e reivindicações; mas prevalecem, pois são aspectos necessários para atrair as massas para dentro da sala de aula, dando consciência de pertencimento. No entanto, era feito controle sobre os comportamentos (controle de reivindicações não desejáveis), realizado de forma externa, pela força.

Quando o processo de escolarização já se encontra consolidado nas massas, como representação semiótica de “bom emprego e ascensão social”, amplia-se a função de

---

<sup>14</sup> Ver BITTENCOURT, N F. *Americanismo e educação para o trabalho no brasil: um estudo sobre os ginásios polivalentes (1971-1974)* dissertação de mestrado. Capítulo 2; 2013.

reprodução ideológica e manutenção da hegemonia da classe burguesa. Esse é um segundo estágio. Há, então, uma sutil mudança na escolarização das massas, com a ampliação do controle externo — da vida moral e da seleção (exclusão) de não conformidades. O desenvolvimento de novas formas de produção, nas quais a força física é cada vez menos utilizada e a formação de segmentos destinados ao trabalho na organização e na administração dos setores produtivos se torna complexa e cada vez mais fragmentada. Só a escolarização não é mais garantia de empregos com salários dignos. Se no período anterior a escolarização massificada tinha como função a integração/socialização de indivíduos, nessa fase serve, principalmente, à manutenção da hegemonia burguesa e à exclusão de não conformidades, sejam elas nas formas de pensamentos diferentes de visão de mundo, seja na marginalização daqueles que resistem à inculcação dessa ideologia. É um período de orientação da ideologia da meritocracia<sup>15</sup>, e luta contra o efeito colateral<sup>16</sup> do processo de escolarização das massas:

Para Gramsci, a elevação cultural das massas para adequá-las à modernização e ao crescimento das forças produtivas da sociedade capitalista tem repercussões contraditórias: o acesso aos códigos dominantes dos quais a alfabetização é o primeiro passo, o conhecimento de direitos e deveres, e a capacidade de exigí-los podem educar também para a transformação da ordem e não apenas para o conformismo e adesão. (MOCHCOVITCH, 1992, p 64-65)

É após a adesão das massas no processo de escolarização (1º estágio) que a ampliação e o controle sobre essas escolas deve aumentar. Os movimentos de seleção/exclusão devem ser constantemente renovados, aumentando a eficiência de filtros que possam capturar movimentos de libertação ideológica que a escola pode proporcionar. Com isso, o controle das teorias educacionais e seus pensadores ganha destaque. É no ponto de estagnação (de crise no sistema cultural imposto pela hegemonia industrial burguesa) que as massas passam a perceber sua condição e começam a emergir formas de resistência e de luta, próprias dessa classe; daí a necessidade de rearticulação reacionária. Num ato emergencial, transformam reivindicações antigas das massas em causa dos problemas<sup>17</sup>, apontando os princípios burgueses como solução. Apela para

---

<sup>15</sup> Existe vasta pesquisa que aponta para as falhas da visão meritocrática escolar como determinante na seleção de pessoas para cargos na hierarquia social. O fator de origem social é flagrantemente maior nessa determinação. Para aprofundar, veja Carnoy, *Education as Cultural Imperialism*, 1974, p. 332.

<sup>16</sup> Já citado anteriormente, e conceituado neste momento.

<sup>17</sup> Como exemplo, a teoria Malthusiana ainda hoje é usada para justificar que é impossível todos terem acesso a tudo que se produz e que a desigualdade de classes é natural e harmônica. Outro exemplo que insiste nesse ponto é a questão étnica ainda ser aceita como fator natural que justifica a eficiência social de uma classe sobre outras.

um bom senso, que busca simplificar o contexto e contrapor o entendimento de lideranças populares. Se não funcionar, apelam para a força (Estado legal).

Nos EUA, o que começa na formação do homem novo (unindo conhecimento geral com formação profissional) passa a ter um foco no controle do processo produtivo, no qual o ser humano é reificado. Quero, aqui, usar um termo anacrônico (competências) para explicar. O que era para ser sondagem e desenvolvimento de vocações, dentro do interesse individual, passa a ser o acoplamento do ser humano à máquina, de modo que as “*competências*”<sup>18</sup> (exigidas, foco de formação) são “*do posto de trabalho*” e não mais determinadas por questões de escolhas individuais ou por capacidades biológicas. Desse modo, a partir de ações de controle da vida do trabalhador, o que se vê é a (re)tomada do controle de seu corpo, agora também nas horas de folga. Se antes o trabalhador vendia sua força de trabalho e seu tempo laboral dentro da fábrica, nesse novo mundo do trabalho ele passa a ser peça de produção, onde o controle total de sua vida é determinado não por ele, mas pelo que ele produz. Gramsci (2008) nos alerta sobre isso quando analisa questões sobre o controle sexual dos trabalhadores e o *Proibicionismo* nos EUA. Para ele, a racionalização dos novos métodos de trabalho e o taylorismo “demandam uma rígida disciplina dos instintos sexuais (do sistema nervoso), um reforço da *família* no sentido amplo e não desta ou daquela forma de sistema familiar, da regulação e estabilidade das relações sexuais.” (GRAMSCI, 2008, p. 66). Assim os extratos populares assumem a *virtude* discursiva moralizante da classe superior e aceitam sua concessão iluminista e libertária.

Quanto ao *Proibicionismo*, Gramsci apresenta uma análise direta desta lei com o controle do operariado:

As investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados em algumas empresas para controlar a *moralidade* dos operários são necessidades do novo método de trabalho. Quem menosprezasse estas iniciativas (mesmo que tenha fracassado), e visse nelas só uma manifestação hipócrita de *puritanismo*, negaria qualquer possibilidade de entender a importância, o significado e a *meta objetiva* do fenômeno americano, que é também o maior esforço coletivo conferido até agora para criar, com extraordinária rapidez e *consciência de finalidade* nunca vista na história, um novo tipo de trabalhador e de homem. (GRAMSCI, 2008, p. 68)<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> O conceito de competência começa a ser empregado nas pesquisas e nos manuais organizacionais a partir da década de 1970. Na LDB nº 9.394/1996 é amplamente utilizado o conceito de competências educacionais.

<sup>19</sup> Gramsci nos diz que está sendo cortês com Taylor quando denomina *consciência de finalidade* o objetivo de controle. Citando André Philip, ele lembra que “Taylor considerava que um gorila amestrado poderia fazer o trabalho atualmente efetuado por um operário.” (GRAMSCI, 2008, p. 69 — nota de rodapé).

Evidencia-se, também, o processo de adaptação da arte de governar, com mecanismos de controle através de elementos baseados na moralidade tradicional conservadora. A finalidade da sociedade americana era

(...) desenvolver no trabalhador posturas maquinais mínimas e automáticas;  
(...) eliminar o antigo senso psicofísico do trabalhador profissional qualificado, que demandava uma participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas ao aspecto físico maquinal somente. (GRAMSCI, 2008, p. 69-70)

Assim, Gramsci expõe a função *espiritualista* dessas iniciativas como hipócritas, pois elas matam o princípio puritano de espiritualidade: humanidade. Essa nova postura, para ele, não foi forjada por Ford e Taylor, mas podemos verificar sua evolução desde o nascer do próprio industrialismo:

Esta humanidade e espiritualidade não pode realizar-se senão no mundo do trabalho, na criação produtiva; esta era a máxima do artesão, do demiurgo, quando a personalidade do trabalhador refletia completamente no objeto criado, quando ainda era forte a ligação entre arte e trabalho. Mas justamente contra este novo humanismo que luta o industrialismo. (GRAMSCI, 2008, p. 70).

Para Gramsci, as iniciativas puritanas devem ser mantidas em foco para preservar a integridade *muscular e nervosa* do trabalhador e, para isso, a manutenção no que diz respeito à sua moralização. Ao controlar elementos nocivos à saúde do trabalhador, como o álcool e suas consequências (devassidão e liberdade aos impulsos sexuais), ele direciona sua energia e capacidade de consumo para os fins da produção.

Esse controle exercido começa a formar uma consciência de autodisciplina<sup>20</sup> em todo o grupo, classe ou população, de forma muito mais eficiente que a coerção e muito mais segura para as novas necessidades de potencialização da produção de alienar os trabalhadores de sua condição humana. A criação de um meio sociocultural é, neste caso, fundamental, assim como o desenvolvimento da autodisciplina. Elementos contemplados na conceituação de Foucault para a “governamentalidade”. No meu entender, é nesse momento que a cultura norte americana sofre uma nova transformação, que pode ser entendida como um Americanismo nos moldes Fordista, no qual a relação produção-educação é potencializada também para produzir trabalhadores autodisciplinados, física

---

<sup>20</sup> Lembrando a citação de Foucault acima, “A disciplina é um modo de individualização das multiplicidades”.

e moralmente, porém nos moldes da disciplina fabril adestrada, mecanizada e alienada da sua condição humana e com fortes traços de um moralismo conservador.

No ideal Deweyano, a educação em massa estadunidense foi uma formatação do pensar que deu identidade e liberdade na constituição de cidadãos. Porém, esse fato foi sutilmente modificado para a formação profissional, deixando de lado alguns aspectos da formação cidadã, como o citado humanismo (que dá lugar ao individualismo competitivo) e o espiritualismo (que dá lugar a uma moralidade utilitarista), principalmente após a potencialização dos meios de produção através do sistema taylorista/fordista. Tal mudança, que retira a humanidade e a espiritualidade da formação humana em prol de uma formação puramente técnica, foi absolvida e aceita pela população sem muita resistência. Mas isso se deu, talvez, por facilitar as ações, aumentando o automatismo e eliminando o desconforto da tomada de decisão, trazendo segurança individual, sem risco de erros no processamento de escolhas sobre o que fazer para viver e dando acesso a elementos que facilitavam a vida diária — consumismo. Os que não se adaptaram a este novo *modus vivente* eram vozes isoladas que acabaram ecoando em setores artísticos e intelectuais, mas afastados dos meios populares. Para Foucault, essas ações discordantes fazem parte do meio capitalista e dos mecanismos de segurança que acabam por assimilar a crítica, fazendo dela uma válvula de segurança que dá vazão aos desejos — mas controladamente, para não afetar a produção.

Os avanços tecnológicos proporcionaram a criação e a ampliação do acesso aos meios de comunicação, como o rádio e o cinema, que continuaram aumentando com o passar dos anos. Na primeira metade do século XX descobre-se um eficiente instrumento no controle do ideário popular. Um novo fator no controle e manutenção de um *modus vivendi* próprio do Americanismo, usado na divulgação de produtos e serviços do mercado econômico, torna-se muito mais eficiente e de baixo custo: o aparato tecnológico de comunicação. Dewey cita esse aparato quando visita a URSS, na década de 1930, e relata que não entendia de onde tiravam os fatos apresentados na propaganda anticomunista nos rádios, pois o que ele verificou lá era muito diferente do que havia escutado nas propagandas governamentais norte-americanas. (DEWEY, 2016). Se olharmos essa “mentira” sobre o sistema comunista pela ótica foucaultiana, podemos inferir que a propaganda anticomunista tinha a função de exercer controle e direcionar individualidades com os argumentos de ameaça à soberania e à liberdade dos Estados Unidos. Isso traz elementos de auto disciplina e coesão para a sociedade e, conseqüentemente, controle e direcionamento para seus líderes, sendo mais um elemento



poderoso na criação de um meio propício à produção e ao consumo, visto que propagandeava-se o sistema norte-americano da plena produção para acesso de todos:

E, enfim, o meio aparece como um, campo de intervenção em que, em vez de atingir os indivíduos como um conjunto de sujeitos de direito capazes de ações voluntárias - o que acontecia no caso da soberania -, em vez de atingi-los como uma multiplicidade de organismos, de corpos capazes de desempenhos, e de desempenhos requeridos como na disciplina, vai-se procurar atingir, precisamente, uma população. Ou seja, uma multiplicidade de indivíduos que são e que só existem profunda, essencial, biologicamente ligados à materialidade dentro da qual existem. (FOUCAULT, 2008, p. 28).

O controle do acesso a bens culturais produzidos por toda a sociedade passa a ser um balizador no *status quo* — podendo, também, revelar seu lugar na hierarquia social. Desse modo, um mecanismo é necessário para não expor essas diferenças e os desejos devem ser controlados. É na escolarização em massa que esse mecanismo é inculcado na cultura social. Aqui entra a importância do conceito de meritocracia no aspecto psicológico de dominação, como justificativa de hierarquização de uma estrutura de justiça social, classificando os alunos por méritos e capacidades escolares, e responsabilizando o indivíduo por seu próprio fracasso. Para Carnnoy, confiar a educação à alocação de papéis sociais é hierarquizar as relações escolares entre pares, ou seja, filtrar e valorizar crianças com atitudes burguesas. Outra forma de superação do dilema da expansão de escolaridade a todas as classes foi criando um sistema educacional “dual”, com escolas preparatórias às carreiras universitárias para um seletivo grupo e escolas técnico-vocacionais para a maioria. (CARNNOY, 1974). Exemplos disso são percebidos no modelo francês, ainda atual, e no brasileiro até a década de 1970, quando deixa de existir legalmente e passa a vigorar veladamente com sistemas público e particular de ensino.

As distinções de classe no mundo são determinadas pelas relações sociais — teias de significação. A escolarização em massa, no seu primeiro estágio, buscou equalizar as diferenças e dar uma unidade de cidadania que fosse comum a uma diversidade de sujeitos originários das mais diferentes culturas (teias de significação). No segundo estágio, torna-se fundamental a consolidação da nova estrutura burguesa e o reforço de manutenção da hegemonia, de modo que justificativas internalizadas como natural da diferença de classes e de grupos sociais, como a questão étnica, não se sustentam como antes — mesmo porque são consideradas ultrapassadas para o mundo iluminado.

A teoria da meritocracia ganha importância nesse momento e é a filosofia que passa a ser inculcada no senso comum. A meritocracia sempre fez parte da atividade de

escolarização, idealizada como forma justa, mas desvirtuada para a manutenção de estruturas de classe, ao se basear em critérios morais de julgar o mérito; ou seja, quem detinha mérito era aquele mais ajustado ao sistema capitalista de produção. Para Gramsci, a distinção entre trabalhador intelectual e trabalhador braçal não está no “critério intrínseco às atividades intelectuais,” mas “no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades se encontram, no conjunto geral das relações sociais.” (GRAMSCI, 1979, pp 6-7).

A determinação de um intelectual na sociedade se faz pela direção de sua atividade profissional e a capacidade intelectual é inerente a cada ser humano. Na relação do trabalho, os dirigentes usam a capacidade intelectual e o operário “terá que se abster de usá-la”, sendo obediente à direção dada. Fora do trabalho, ele exercerá livremente sua intelectualidade:

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo. (GRAMSCI, 1979, p. 8)

É este o dilema da escolarização e da elevação cultural das massas. Sem a devida atenção aos critérios racionalizados de seleção meritocrática, seja de forma intencional ou não, a escola desvirtua sua função organizadora. Sem o devido cuidado, os critérios de méritos ligados a fatores de moral tradicional sobrepõem-se aos critérios de fatores intelectuais, favorecendo a reprodução de estruturas de classes preexistentes, forma reprodutora de um sistema de valores sociais já existentes e hegemônicos. De equalizadora e *locus* de inserção social, a escola passa a ampliar sua função excludente e conformista.

Ao elevar o conhecimento das massas, aqueles que se destacam e não veem suas oportunidades aparecerem denunciam as falhas do sistema, fazendo coro aos que resistem ao processo de escolarização/aculturação, ou ressignificação cultural. Gramsci já apontava o papel social da escola na formação de intelectuais desde o mundo medieval: dentre eles, os teóricos do Iluminismo que transformaram a hegemonia aristocrática. Com a massificação, a necessidade do controle da educação torna-se cada vez maior. A escola, nos planos supraestruturais, *locus* da formação social, é que garantirá a hegemonia do grupo dominante sobre toda a sociedade, reproduzindo sua ideologia e repelindo inconformados — se não pelo consenso espontâneo, será pelo disciplinamento dos

resistentes, através do aspecto psicológico de auto responsabilização pelo fracasso e, por fim, usando a questão legal. A meritocracia, desta forma, mantém elementos da educação clássica e aristocrática, e deve ser internalizada como princípio de legitimação espontânea, além de cumprir seu propósito de justificativa para as desigualdades de classe, velando-se os privilégios de acesso aos conhecimentos herdados, que a origem de classe garantirá aos seus descendentes.

Para melhorar o controle sobre as massas que passam a reivindicar a escolarização, era necessário a abolição da escola clássica erudita. Isso aumentaria a ruptura com a velha ordem, minimizando os impactos das visões de desigualdade que emergiam, dando a ideia de “projeto em implantação”, e serviu de prerrogativa para uma resposta à crítica de escola aristocrática e para a valorização da meritocracia, pois uma escola igualitária para todos é uma escola democrática e justa, onde os mais capazes intelectualmente dirigirão a sociedade<sup>21</sup>. Inicialmente, esse modelo de escola foi importante para possibilitar a mobilidade social, fato que ocorreu em maior intensidade no princípio, reforçando a instituição escolar como necessária em camadas populacionais que resistiam em frequentá-la. Com sua consolidação social e saturação de cidadãos escolarizados, emergiram outros aspectos sociais que influenciam no sucesso ou no fracasso da mobilidade social:

A formação em massa estandartizou os indivíduos, na qualificação intelectual e na psicologia, determinando os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as outras massas estandartizadas: Concorrência, desemprego, superprodução escolar, emigração, etc. (GRAMSCI, 1979, p. 12)

A meritocracia deveria trazer o efeito de reordenamento, mantendo alguns elementos morais da escola aristocrática, seja de forma intencional ou como resquícios dos hábitos escolares na transição de gerações.

A escola para o homem moderno tinha que ser pensada de forma a minimizar os efeitos colaterais, como dito, na mudança tanto na forma de produção quanto de vida. Acirrou-se, então, o controle moral e os princípios meritocráticos na sociedade em geral e a psicométrica é o instrumento marcante que deu cientificidade à meritocracia nesse estágio. Os testes de QI (Quociente de Inteligência) são introduzidos para selecionar objetivamente as pessoas, adequando-as aos cargos dentro da hierarquia social, com base

---

<sup>21</sup> Um exemplo desse processo foi a já citada promulgação da primeira LDB — Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira; Lei 4.024 em 1961 —, que começou com os debates sociais e políticos em 1948, levando 13 anos para ser concluída, devido ao conservadorismo de se manter o aspecto formativo humano clássico da educação básica.

na inteligência ou no desempenho escolar. Carnnoy, com base nos trabalhos de Bowles e Gintis<sup>22</sup>, afirma que a origem social de humanos adultos é bem mais determinante que as diferenças de QI entre essas pessoas; e que os testes objetivos têm sido utilizados, como refinamento da teoria meritocrática, para legitimar hierarquias econômicas e de classe social.

Outra questão levantada em relação à meritocracia enquanto equalizadora da justiça social é apontada por Carnnoy. Há evidências de que aumentar o nível médio de escolaridade mantém a estrutura de renda atual: em sociedades onde a renda per capita está aumentando rapidamente, pelo crescimento da manufatura, verifica-se uma grande mobilidade horizontal de áreas rurais para áreas urbanas e mobilidade vertical, de modo que o descendente do agricultor é, agora, um trabalhador urbano não qualificado. “A porcentagem de renda captada por diferentes grupos de classe de renda na sociedade permanece sobre o mesmo (ou se torna mais desigual) ao longo do tempo, a menos que sejam feitos esforços conscientes para redistribuir riqueza e renda.” (CARNNOY, 1974, p. 09). Com isso, os efeitos psicológicos da escolaridade passam a ser importantes, pois ela melhora a autoestima dos indivíduos: “Em um mundo em que saber ler e escrever é uma "coisa boa", a auto-estima de uma pessoa pode ser maior simplesmente ao conhecer essas habilidades simples. Os educadores enfatizaram esse aspecto da escolaridade por muitos anos.” [sic] (CARNNOY, 1974, p. 10)

Carnnoy afirma que muitas crianças no mundo ocidentalizado são levadas à escola para fracassar — e mesmo que aprendam a ler e a escrever, um fracasso inicial não supera os efeitos positivos da alfabetização. Também importantes na questão da autoestima e que influenciam no sucesso da escolarização estão os investimentos pecuniários. Carnnoy, referenciado nos trabalhos de Illich, afirma que a estrutura familiar caracteriza qual escolaridade os descendentes receberão. A objetividade como régua equalizadora na medição do desempenho escolar ignora uma série de fatores fora da escola, que influenciam o sucesso escolar, como nutrição e cuidados de saúde em casa; reforço dos pais no trabalho escolar; expectativas dos pais para a criança e a capacidade da família de se sustentar para manter as crianças na escola, em vez de gerar renda. As famílias devem

---

<sup>22</sup> Segundo esses autores “Enquanto o status econômico tende a se parecer muito com o dos pais, apenas uma pequena parte dessa associação pode ser atribuída a diferenças de classe social nos recursos genéticos — mesmo aceitando as estimativas de hereditariedade de Jensen. Assim, uma perfeita equalização do QI entre as classes sociais reduziria a transmissão intergeracional do status econômico por uma quantia insignificante.” (BOWLES & GINTIS, apud CARNNOY, 1974, pág 332).

contribuir para uniformes, livros, transportes e, em muitos países, ensino privado. O que pode influenciar no desempenho do aluno e até na sua exclusão. (CARNNOY, 1974)

Em grande parte, crianças pobres geralmente vão mal na escola e são marcadas no início da vida, simplesmente porque não conseguiram ter sucesso nessas provas e nas atividades escolares. Por meio da escolaridade e de outras instituições, o autoconceito desses desistentes formam a autoimagem da incompetência e da ignorância. O que fica é que a escolarização em massa, na prática, mais que equidade social, dá uma autoimagem maior para aqueles que já possuem status quando entram na escola reduzindo a autoimagem daqueles originários de famílias pobres quando expõe e valoriza essa diferença de status no aprendizado. A escola normatiza o capaz e o incapaz na introspecção de conteúdos culturais, determinados por ela como normais.

A escolaridade vendida como campo de ampliação de oportunidades é muito eficiente nesse modelo de desenvolvimento, pois ajuda a preservar a estabilidade no sistema, agindo de forma subliminar na conformação desse grupo que acredita que eles não têm direito aos frutos produzidos por todos, uma vez que não são dignos de participar tão plenamente no processo de desenvolvimento como aqueles com escolaridade. (CARNNOY, 1974). Carnnoy expõe a questão psicológica da escolarização — e que nos é cara nesta tese: é a serviço de quem a escolarização está:

Illich argumenta que os efeitos líquidos da escolaridade, os adultos são lançados em papéis pela quantidade de escolaridade que eles têm ao invés de sua disposição ou potencial capacidade de realizar tarefas (uma vez que essa capacidade não é permitida a desenvolver) e a sociedade se torna orientada para a experiência formalizada : quanto mais escolaridade tem, maior será a sua opinião, muitas vezes independentemente do bom senso da pessoa, humanidade ou outros fatores que podem ser consideravelmente mais importantes do que as habilidades aprendidas na escola. Como resultado, afirma Illich, a tecnologia das sociedades industriais de hoje tem pouco a ver com as necessidades das pessoas, mas atende as necessidades dos especialistas; tecnologia e conhecimento são mistificados por especialistas através de jargão técnico. Isso mantém a massa de pessoas compreendendo relações na sociedade e separa-as da tecnologia e do controle<sup>23</sup>. (CARNNOY, 1974, p. 11)

---

<sup>23</sup> “Illich argues that the net effects of schooling, adults are cast into roles by the amount of schooling they have rather than their willingness or potential capability to perform tasks (since this capability is not allowed to develop), and the society becomes oriented toward formalized expertise: the more schooling one has, the more his or her opinion is worth, often regardless of the person’s good sense, humaneness, or other factors which may be considerably more important than the skills learned in school. As a result, Illich claims, the technology of today’s industrial societies has little to do with people’s needs, but serves the needs of experts; technology and knowledge are mystified by experts through technical jargon. This keeps the mass of people from understanding relationship in the society and separates them from technology and its control.”

Questionamentos ao sistema meritocrático começaram a ganhar corpo na segunda metade do século XX, por meio de pesquisas na área da sociologia escolar. Ficou explícita a questão cultural, evidenciando o currículo escolar na base de determinação do fracasso ou sucesso dos alunos, conforme a classe social/cultural a que pertencem. Essa constatação gerou novo ponto para crise e reivindicações de escolas que cumpriam os princípios de inserção e equidade social. A meritocracia, da forma que foi implementada, sofria abalos conceituais. Era necessário a ressignificação dessas teorias para a manutenção do papel reprodutor da escola como forma de garantir a hegemonia de grupo.

Como forma de ressignificação cultural, inaugurando novo capítulo da “Revolução Passiva Burguesa”, surge a teoria educacional tecnicista ou Pedagogia Tecnicista. A escola assume uma função de formar trabalhadores, ficando reduzida a serventia do mercado econômico (ARAPIRACA, 1982). É o momento em que a escola passa a ser vista apenas sob o viés técnico, abrindo mão de formar cidadãos. Desse modo, princípios de administração empresarial são incorporados e a moral tradicional é substituída pela moral empresarial.

A Pedagogia Tecnicista (teoria educacional a ser implementada) deveria garantir a reprodução do modelo estrutural capitalista, combater a ideologia Soviética (Comunismo)<sup>24</sup> e eliminar os efeitos colaterais da educação. O modelo de formação idealizado era o de um intelectual que fosse capaz de se adequar ao sistema de produção em constante mutação, dados os avanços tecnológicos. Essa formação deveria, também, inculcar princípios da competição e do individualismo, próprios do mercado capitalista. Isso evitaria a formação de consciência de classe, formando técnicos com postura política individualizada, pois o conhecimento é colocado como produto a ser vendido.

A meritocracia toma forma da moral empresarial, conforme os interesses individuais, ambição pessoal e de liberdade individual, ficando a cargo do indivíduo capitalizar-se de conhecimento para ter mais valor no mercado, aumentando a competitividade — logo, o lucro. Aqueles que não o fazem, não merecem os benefícios da produção. A forma de equalização social, colocada na educação universal, começa a ser racionalizada para a criação de necessidades da formação para produção e consumo,

---

<sup>24</sup> Ironicamente, um dos livros base na determinação de qual modelo de educação seria desenvolvido no Brasil pela USAID, nas décadas de 1960-1970, optou pela visão do movimento empresarialista nos EUA. Conforme seus principais pensadores — Clark Kerr, John Dunlop, Frederick H. Harbinson e Charles A. Mayers — o melhor modelo de educação seria o empregado na China e União Soviética, países considerados modelo comunista a ser combatido. Para mais informações ver *Industrialism and Industrial Man*, traduzido no Brasil como *Industrialismo e Sociedade Industrial*, de autoria dos quatro pesquisadores citados. (editora Fundo de Cultura, 1960) Retomaremos esse ponto em mais à frente.

reforçando a ideia que a educação é mercadoria<sup>25</sup>. “O enfraquecimento da escola pública, paralelo ao crescimento do sistema privado, deu-se ao mesmo tempo em que a socialização deslocou-se da escola para a mídia, a publicidade e o consumo.” (MÉZÀROS, 2005, p. 16). Sendo assim, a mídia televisiva é uma possibilidade de educação e de controle na produção de desejos e, também, na formação de uma “intelectualidade” com leituras de mundo prontas, capazes de auxiliar no processo educativo e, principalmente, proporcionar um lazer *controlado e individualizado*<sup>26</sup>. “O negócio se organiza como uma grande máquina capitalista, que utiliza os processos tecnológicos mais avançados, voltada para a produção da mercadoria entretenimento, que consumida, dá suporte aos anúncios das grandes empresas.” (MELLO & NOVAIS, 1998, p. 638). Desse modo, além de dar a falsa sensação de pertencimento de grupo, paralelamente à escola, a mídia disputa espaço na formação de consciências, fazendo com que professores sejam confrontados com informações de programas televisivos: “Mas, professor, passou no Fantástico<sup>27</sup>!”, o que mostra como os aparatos tecnológicos conferem o status ao cidadão, como moderno e atualizado.

Paralelo à implantação da pedagogia tecnicista, criou-se uma indústria cultural televisiva, fonográfica e editorial, consumida pela nova classe média: *Way of life* americano para o mundo. Além de entretenimento, a mídia favoreceu a institucionalização de intelectuais e artistas. O intelectual libertário, militante, engajado, altruísta, atormentado com sua condição privilegiada numa sociedade subdesenvolvida, vai cedendo lugar ao intelectual profissional, resignado e passivo, que observa o mundo, mas não o contradiz, apenas se adapta a sua condição de intelectual acadêmico, preocupado com sua carreira profissional (RIDENTI, 2012).

A educação nos moldes da Pedagogia Tecnicista criou um espaço educacional individualizado e os docentes em meros técnicos a facilitarem o entendimento de conteúdos prontos, além de terem que fazer o papel coercitivo de conformação das consciências desajustadas. A educação (principalmente a pública) passa a ter a função de

---

<sup>25</sup> Mesmo após à promulgação da Lei LDB -4.024/1961, o Brasil ainda continuou a ter uma educação básica dualista, por resistência de setores conservadores da sociedade brasileira. Em 1971, a promulgação da lei 5.692, de reforma da educação básica no Brasil pôs fim a esse dualismo, universalizando a educação básica numa única forma — Formação vocacional no 1º Grau e técnica no 2º Grau. Após essa lei, houve a expansão da rede pública e também da privada e, por “melindres” legais, o dualismo passou a ser velado. Para mais informações ver BITTENCOURT, N. F. *Americanismo e educação para o trabalho no Brasil: um estudo sobre os ginásios polivalentes (1971-1974)* — dissertação de mestrado. Disponível em <http://www.posgraduacao.cefetmg.br/cefet-mg-ppget/index.php/pt/dissertacoes> Capítulo 2; 2013.

<sup>26</sup> Ver teoria do “*seguidismo*” de Finney, no próximo capítulo.

<sup>27</sup> “Fantástico” é um tradicional programa de TV aberta no Brasil.

conformação com a situação de reprodução de um sistema social acabado. O mérito do não acesso aos bens culturais valorizados encontra-se no aluno, por ele fazer más escolhas — como se realmente tivesse opção. As inconformidades que surgem são resinificadas ou demonizadas<sup>28</sup>. Com a disseminação do aparato midiático, trocou-se as armas pelos “jingles” e telejornais formadores de um senso comum “intelectualizado”, cheios de frases de efeito e esvaziados de conhecimento imparcial (apenas a visão de mundo de classe dominante), reforçando uma filosofia histórica e apaziguadora e transformando a dominação em salvação. Toda expressão de libertação originariamente do povo é capturada para ser útil às classes dominantes, que farão a releitura midiática daquela realidade, ajustando ao que lhes favorece e demonizando as não conformidades numa generalização de que o ato de libertação plena vai contra a ordem preestabelecida e deve ser extirpado, por colocar em risco todo o progresso conquistado. A racionalidade do lucro tem por ordem eliminar a concorrência e os problemas sociais de não produtividade. Com o avanço tecnológico e midiático (redes sociais), esse quadro se acentua nos dias atuais.

Uma característica central da sociedade em rede é a transformação da área da comunicação, incluindo os media. A comunicação constitui o espaço público, ou seja, o espaço cognitivo em que as mentes das pessoas recebem informação e formam os seus pontos de vista através do processamento de sinais da sociedade no seu conjunto. Por outras palavras, enquanto a comunicação interpessoal é uma relação privada, formada pelos actores da interacção, os sistemas de comunicação mediáticos criam os relacionamentos entre instituições e organizações da sociedade e as pessoas no seu conjunto, não enquanto indivíduos, mas como receptores colectivos de informação, mesmo quando a informação final é processada por cada indivíduo de acordo com as suas próprias características pessoais. É por isso que a estrutura e a dinâmica da comunicação social é essencial na formação da consciência e da opinião, e a base do processo de decisão política. (CASTELLS, 2004, p. 23)

Se a escolarização foi o *locus* de criação e controle de redes de informação e de conhecimento, atualmente a mídia cumpre esse papel de forma mais ampla. Isso anuncia o fim da necessidade, para a revolução burguesa, de uma mudança radical no contexto da escolarização massificada; isto é, o fim da educação massificada — da escolarização em massa só restará a contenção e a conformação de interesses.

A classe burguesa está “saturada”: Não só se amplia, mas se desagrega; não só assimila novos elementos mas desassimila uma parte de si mesma (ou pelo menos as desassimilações são muitíssimos maiores que as assimilações). Uma classe que não se considere capaz de assimilar toda a sociedade, e ao mesmo tempo seja realmente capaz de exprimir este processo, leva a perfeição esta

---

<sup>28</sup> A rotulação de grupos dissidentes tornou-se arma de controle e coerção social, com a intensificação do mecanismo de patrulhamento ideológico. Por exemplo: o rótulo de “comunista” como símbolo do atraso e selvageria e, mais atualmente (2013), os “Black Blocks”.



concepção de Estado e do direito, em virtude de terem eles completado a sua missão de terem sido absolvidos pela sociedade civil. (CASTELLS, 2004, p 147)

No fim, somos todos alienados de nossa condição humana, tendo virado peças da estrutura social moderna, com muita habilidade e pouca sabedoria. Como no romance *Fahrenheit 451*, de *Ray Bradbury* (1953), o conhecimento se torna cada vez mais perigoso e os livros, inimigos da harmonia social da modernidade.

#### 1.4 - Escolarização em massa e Geopolítica

Também no período pós II Grande Guerra houve intensificação do fator da polarização entre os modelos de governo capitalista e comunista. Mecanismos de controle e segurança são ampliados para além das fronteiras e acabam por seguir essa divisão geopolítica. A necessidade de formar populações em determinadas ideologias torna-se latente, reeditando a disputa por consciências entre o protestantismo e o catolicismo nos séculos XV, XVI e XVII (MÉZÀROS, 2005).

No caso do Brasil, por exemplo, as primeiras gerações da população, agora em sua maioria urbana, necessitam de formação controlada. José Oliveira Arapiraca, em sua dissertação acadêmica *A USAID e a Educação Brasileira*, publicada em 1982, cita o *Relatório da Comissão de Desenvolvimento Internacional*, conhecido como *Relatório Pearson*, que diz: “O crescimento rápido da população pode ser nocivo à sociedade mesmo que os pais, individualmente, desejem ter grandes famílias.” (RELATÓRIO PEARSON, apud ARAPIRACA, 1982, p. 76). Para Arapiraca, era necessário a institucionalização de mecanismos que legitimem a ação de controle social. Essas intenções de controle ficam claras em outra parte citada do Relatório:

(...) se as nações desenvolvidas quiserem preservar suas próprias posições no mundo, deverão desempenhar plenamente sua parte na criação de uma nova ordem mundial. (...) O desenvolvimento internacional é o grande desafio de nossa época. Nossa receptividade mostrará se compreendemos essas implicações de interdependência ou se preferimos nos iludir com o fato de que a pobreza e a privação da grande maioria da humanidade podem ser ignoradas sem que isso acarrete consequências trágicas para todos nós. (RELATÓRIO PEARSON, apud ARAPIRACA, 1982, p. 77).

Foucault (2008) afirma que o controle do espaço aparece mesmo antes do espaço. Foi assim no início do processo de massificação da educação no período republicano<sup>29</sup>. Ao

---

<sup>29</sup> Ver formação do homem cosmopolita no próximo capítulo.

planejar a disposição de uma urbanidade, a questão física espacial não foi levada em conta, mas o meio que se queria criar. Como já citado acima, se antes do Iluminismo se pensava a povoação em relação aos meios de subsistência — vivia-se perto dos rios por causa da água; das matas por causa da caça; nas montanhas para dificultar o ataque de inimigos —, na modernidade os espaços urbanos são pensados para crescer e a circulação é a base racional. Assim, não só a circulação física das coisas, mas também a circulação de ideias e seus efeitos. A quantificação estatística das circulações físicas e de ideias cria os indicadores que serão usados para diagnosticar e domesticar o meio. A soberania, muito mais que uma questão espacial, passa a ser uma questão de controle do que circula em meio às massas. Controle este que potencializa a segurança muito além de guardar territórios ou espaços físicos.

A criação da Escola Superior de Guerra (ESG) em 1949 é, a meu ver, onde se inicia a ressignificação da política de proteção de fronteira, controle de pessoas e mercadorias no Brasil. Pois é importante no mundo moderno, nesse momento, o controle da forma de circulação de ideias e pessoas e liberdade de circulação de mercadorias e capital. Assim criou-se a Doutrina de Segurança Nacional, ampliando o controle interno para além do controle das fronteiras. (BORGES, 2012, pp. 20-21). Os mecanismos de ação para modernização do Brasil são ampliados e adaptados, mantendo o controle da população, além de servir para quebrar a resistência de alguns setores das oligarquias tradicionais conservadoras que insistiam na estrutura social *patrimonialista*. Era preciso um elemento motivador para se fazer uma intervenção silenciosa e consentida no sistema econômico e social brasileiro (abaixo falaremos sobre este elemento), uma vez que, ainda em 1961, com a promulgação da primeira LDB, ficou claro que a elite brasileira estava profundamente desatualizada da nova ordem de dominação e gerava riscos com a manutenção de um conservadorismo oligárquico de uma estrutura escolar dualista.

Os movimentos de emancipação popular cresciam e, com eles, o desejo de uma sociedade igualitária e a exigência de reformas de base. A utilização da mesma tática de propaganda (criticada por Dewey quando foi usada nos EUA, na década de 1930) era aplicada no Brasil nas décadas de 1950-1960, extirpando os dissidentes sob o julgo de “comunismo”, e dando unidade de povo, agora em sua maioria urbana, ao mesmo tempo que formatando as mentes aos interesses expansionistas de mercado. Para solidificação hegemônica, após cooptação da elite, o passo a seguir era a expansão da escolarização, para a conversão das massas.

Para Arapiraca (1982), no período de expansionismo mundial o capitalismo começa a perceber que o uso abusivo do poder de polícia estava obtendo um efeito iatrogênico. A Revolução Cubana<sup>30</sup>, em 1959, foi a prova cabal dessa situação e desencadeia outra ação, por meio do programa de ajuda humanitária dos EUA para a América Latina, denominado Aliança Para o Progresso. Assim, o próprio governo estadunidense estabeleceu um programa de ajuda humanitária para países do 3º mundo e, juntamente com o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Fundo Monetário Internacional, financiou a expansão da educação básica nestes países. Partindo da Revolução Passiva Burguesa, “criou-se a antirrevolução de 1964”:

O longo fluxo da revolução passiva brasileira, com o golpe militar de 1964 — sintomaticamente chamado de revolução —, pareceu, de imediato, ter encontrado o seu terreno de conclusão. Com efeito, durante o primeiro governo militar teve essa implicação, com a valorização do mercado em detrimento do Estado, o empenho na orientação de emancipar a economia de fins políticos, e o abandono de uma política externa independente. A derrota dos territorialistas e da coalizção política que os sustentava abre, então, a oportunidade para a reforma liberal das estruturas do Estado e das suas relações com a sociedade, cumprindo-se uma americanização “por cima” e o acerto de contas com a tradição ibérica. (VIANNA, 1997, p. 20)

Assim, Vianna caracteriza o Brasil como o lugar por excelência da Revolução Passiva, onde a modernização se segue atrelada ao conservadorismo, de modo que os movimentos de revolução no Brasil (Independência; 1930; 1964) só existiram na intenção de evitá-la. É uma ação reacionária de conservação, não de mudança (VIANNA, 1997).

No caso da ação de extensão da escolarização, reverteu as pressões populares pela igualdade de oportunidade com a equiparação dos currículos de formação básica, mas retirou o viés de formação humana (desejado pela população) valorizando a formação técnica (preterida pela população). Isso transformou reivindicação — ponto em ebulição e possibilidade de fomentar revoluções populares — em ação de contenção de desejos e ampliação da cultura hegemônica da produção e do consumo. Ou seja, na educação brasileira, as ações decorrentes do Programa Aliança para o Progresso tiveram dois objetivos básicos: uma política de reversão de expectativas, ao mesmo tempo que um sistema de controle e segurança para as elites (WARDE, 1979).

A Aliança para o Progresso foi a alternativa para a manutenção da hegemonia em países periféricos, por meio da educação ofertada, na busca de novos parceiros, fazendo com que os pactos com burguesias nativas se tornassem favoráveis. O processo educativo,

---

<sup>30</sup> Que depôs do ditador Fulgêncio Batista, assumindo o revolucionário Fidel Castro que alinhou Cuba politicamente ao eixo Soviético

nesse caso, necessita de intervenções em outros processos estruturados, pois ele se dá como “totalidade em interação, numa dança transacional de inter-relações de vários sistemas que, em se estruturando em novas totalidades, se desestruturam em outras inter-relações, tornando a se reestruturarem *ad infinitum*.” (ARAPIRACA, 1982, p. 170). A Educação (em massa) como instrumento de construção de identidades, aliada a um aparato de campanhas, movimentos, etc., torna-se a nova arma na construção e expansão imperialista. Nesse processo há um discurso simulado de democracia e modernização com igualdade de oportunidades educacionais, no qual a ascensão social depende do desempenho individual — além da potencialização do processo de produção.

Para Kuenzer (1998, p. 5), a estrutura que se implanta tem por finalidade articular a educação ao processo de trabalho capitalista nas especificidades dos processos de produção, disciplinando a vida social e produtiva. Para ela, o processo pedagógico se utiliza de duas estratégias básicas:

- **a dualidade estrutural**, a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel destinado aos discentes, na divisão social e técnica e trabalho;
- **a fragmentação curricular**, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isoladas, passando a serem tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação e do que a teoria se supõe separada da prática. A expressão dessa fragmentação é a grade curricular, que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de forma aleatória, supondo que a unidade rompida se recupere como consequência “natural” das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares (KUENZER, 1998, p. 7-8).

Tanto a dualidade estrutural quanto a fragmentação curricular leva o sujeito escolar a uma sublimação do todo como algo sobrenatural e incomum. Escolas de elite ou de trabalhador tem o mito de serem mais ou menos exigentes, quando, na verdade, a aproximação ao contexto real (realidade) é que determina dominantes e dominados. É comum, em escolas de elite, a submissão dos professores aos alunos quanto à capacidade de decidir. Já em escolas populares, a decisão cabe ao professor, mesmo que ele opte por fazer uma abordagem mais problematizadora.

A fragmentação curricular confirma o sobrenatural do conhecimento, uma vez que é difícil encontrar alunos bons em todas as diversas áreas. Estabelece uma dicotomia para as capacidades em ser “bom em português ou em matemática”, fragmentando, assim, a capacidade cognitiva de conhecer o todo, dando a quem tem domínio das técnicas e meios de produção (classes dominantes) *um verniz de seres do Olimpo*. Esse fato só reforça a teoria de incapacidade de domínio do todo.

Além disso, a implantação de uma finalidade de resposta crítica aos problemas do meio é controlada para solucionar os problemas do meio produtivo. O processo avaliativo da capacidade de resposta rápida tem que ser vinculado ao processo produtivo, sem questionar a funcionalidade do todo (mítico). Na seleção dos melhores entra a avaliação dos que têm características internalizadas de dar respostas às questões que se mantêm dentro do grupo, fragmentado de todo o processo. Eles são pessoas que internalizaram o mito de que o todo só é compreensível por competências muito superiores às suas, mas para se chegar a compreensão do todo é suficiente apenas acompanhar esse comportamento, internalizando-o nas ações no grupo. Um sujeito que não está sobrenatural, mas em formação de ser mítico. Um *Dionísio do Olimpo* produtivo.

Desta forma, o proprietário de bens econômicos (O capitalista) aluga a força de trabalho pelo critério de maior escolaridade e qualificação do trabalhador para em menos tempo e menor custo manter o processo de acumulação de suas riquezas; ao passo que o trabalhador (mesmo sendo mais escolarizado) vê-se remunerado simplesmente pelo seu trabalho o suficiente para subsistir segundo as exigências do seu ofício que dessa forma mantém, as suas expensas, inclusive, a sua reprodução de classe ao ter que custear a educação de sua prole com recursos do seu salário. (ARAPIRACA, 1982, p. 164)

Na educação em massa, essa unidade e articulação entre escola e comunidade acontece entre escola e comunidade produtiva, onde são colocados não os problemas da comunidade no sentido *lato*, mas os problemas relativos ao mercado de trabalho e suas competências. Um exemplo é a discussão sobre saneamento básico, qualidade de escolas públicas e acesso à saúde, enfim, aos direitos sociais básicos (principalmente a falta destes), que não fazem parte de discussões em sala de aula, apesar de afetarem a vida da população escolar.

Nesse período, é possível verificar a escolarização que manipula: um ajustamento transformando questões vitais do meio em mera adaptação ao mundo do trabalho moderno, reificando o ser humano às questões de manutenção de um processo produtivo, no qual a capacidade de ação que interessa é a capacidade de resolução de problemas que o próprio processo capitalista cria. O interesse individual não é levado em conta, pois ele

se renova a cada geração e, percebe-se recentemente, mesmo dentro de uma mesma geração, diluindo as identidades e os hábitos, como se fossem parte de uma obsolescência programada justamente para não se cristalizar. A educação profissional está estática, prescrita em conteúdos técnicos e mecânicos para atuação em um posto de trabalho cujas funções são pré-determinadas e o caráter vocacionado já não leva em conta um *ethos* — isso, para senhores e empregados. É difícil ter consciência de classe em um ambiente de disputa profissional; é difícil ser humanizado em uma reunião de acionistas. Todos cumprem seus papéis preestabelecidos nas relações capitalistas modernas, nas quais o único interesse real é a lucratividade. A educação passa a ter a função de conformação ao sistema e aos seus postos de trabalho: “Uma das funções principais da educação formal na nossa sociedade é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.” (MÉZÀROS, 2005, p. 45).

A educação passa a ser um elemento que visa a formar um sujeito com capacidade de resolver problemas específicos de reprodução e ampliação dos mecanismos de controle social. Aqueles que se destacam vão para grandes centros ou são consumidos por suas funções, que sugam suas ideias e desqualificam sua pessoa. Nesse sentido, a educação de classes facilita a formação de determinismos sociais. No Brasil, o sistema privado de ensino sempre tratou de formar as elites e de influenciar nos parâmetros da escola pública, mantendo sua qualidade duvidosa (ou pelo menos propagandeando isso), e, principalmente, mantendo esse setor sob um controle populacional. No sistema capitalista, o aparelho escolar deve refletir uma educação diferenciadora e não-igualitária — ser uma escola de classe. Isto se mostra claro no sistema escolar competitivo que tem por função excluir aqueles que não se submetem à passividade requerida. No entanto, as duas versões da escola de classes me parecem pura ilusão e alienação de desejos humanos secretos que, se externados, não cabem neste sistema predeterminado.

Nesse processo, o discente virtuoso (que se adéqua à docilidade requerida) internaliza elementos do processo produtivo em que o comportamento adequado pode ser um elemento valioso na escalada social. Internaliza hábitos e capitaliza-se de uma cultura empresarial que vem transvestida de crescimento pessoal, de modo que a sujeição ao “sistema” é a base de crescimento. Ao investir no processo de autodisciplinamento, em busca de capitalizar-se culturalmente, com bens que, em sua grande maioria, não se encontram na escola regular, o sujeito se converte em um capitalista, mesmo sem ter capital. Com isso, suas chances no mercado de trabalho aumentam, mas o objetivo é que

o lucro obtido pelos patrões seja potencializado pelo aumento substancial do capital cultural de seus funcionários:

E assim o gesto “virtuoso” se transforma numa expiação que, a exemplo de Sísifo, o trabalhador, como indivíduo, vê-se isolado de sua classe, buscando ultrapassá-la com argumentos internalizados da “Escola de Classe”. Desta forma, “diferenciado” de sua classe social, o trabalhador alimenta o ledor engano de um dia poder se transformar em um capitalista. Então passa a expiar, por toda a vida afora, a alienação do seu gesto individualista apostando na “quina” como se a vida fosse um jogo. (ARAPIRACA, 1982, p. 164)

Por outro lado, a escola de patrões também necessita fazer com que seus discentes sigam o mesmo caminho de internalização e capitalização da cultura empresarial. Para ser patrão, também é necessário abrir mão de vontades e desejos que não cabem no sistema.

Assim sendo, temos que o sistema deve conformar os indivíduos de que estão no lugar que lhes compete. O pensamento crítico pode ser considerado não conformação, pois ele leva à resistência, e resistir às investidas de enquadramento vem a ser um risco ao sistema. A não conformidade do discente que demonstra habilidades que não interessam ao sistema produtivo gera problemas de convívio e de inadequação, o que, conseqüentemente leva à exclusão. Ao fim, todos o considerarão o responsável pelo seu fracasso (inclusive ele próprio), com a justificativa de que não se esforçou o suficiente.

A antropóloga Marília Gomes de Carvalho (1997) afirma que a expansão do *modus vivendi* capitalista nos trouxe a separação do mundo entre duas partes distintas e não intercambiáveis: por um lado o mundo da instrumentalidade que tem, na lógica ocidental moderna, capitalista e racional, suas características básicas, nas quais razão e objetividade são princípios fundamentais. Esse mundo é organizado em sua base pelo desenvolvimento tecnológico e os meios produtivos são mais avançados e eficientes, de modo que o trabalho e a busca pelo sucesso econômico são prioridades para o ser humano. Por outro lado, o mundo das identidades culturais, cujos objetivos são garantir a prática de padrões culturais específicos, mas também mantendo a luta pela aceitação de suas diferenças. Citando Alain Touraine, ela diz que esses dois mundos — Instrumentalidade e Identidade — são contraditórios e entram em choque toda vez que há interposição de interesses de um sobre o outro; e, nesse embate, a instrumentalidade tem avançado sobre a identidade. O Planeta está virando uma única aldeia, as fronteiras horizontais estão dando lugar às fronteiras verticais, onde a *classe A* de um país possui uma relação de culturas e costumes com membros da *classe A* de outros países, mas não possui vínculos e valores culturais com a *classe B* de seus respectivos países. (CARVALHO, 1997). Pode,

inclusive, considerá-los inferiores, de outra “casta” e, dependendo da diferença de classe, de outra raça, biologicamente inferior e incapaz.

A expansão da educação brasileira, com a ampliação das unidades escolares e da extensão da obrigatoriedade do tempo de escolarização de quatro para oito anos, contidas na reforma promovida pela lei 5.692/1971, além de financiamento e aporte estadunidense, está vinculada à criação dos Ginásios Polivalentes. Podemos identificar aspectos culturais Americanistas que circulam e motivam essa intervenção simulada em ajuda humanitária. Nos capítulos que se seguem veremos um histórico dos elementos constitutivos da cultura norte-americana que dão formatação ao conceito Americanismo, além de uma descrição do que foi o projeto dos Ginásios Polivalentes para, finalmente, identificar quais aspectos do Americanismos estão inseridos no projeto dos Ginásios Polivalentes.



## 2 – O Americanismo e a educação.

Os Estados Unidos da América é um país central da América do Norte, tendo sua ocupação territorial predominante entre o México e o Canadá. Antiga colônia inglesa, é hoje uma potência mundial nos setores econômico e cultural. Muito desse sucesso se deve às mudanças que ocorreram na estrutura social e na forma de produção — Taylorismo / Fordismo —, na transição dos séculos XIX e XX. Principalmente neste último século, essas mudanças foram determinantes na virada que os estadunidenses deram para assumir a hegemonia mundial:

Na filosofia social o termo americanismo foi cravado por Gramsci (2001), nas décadas de 1920 e 30, para identificar o novo homem que estava sendo criado pela simbiose americanismo-fordismo. Na mesma época de Gramsci, se estendendo pelas décadas seguintes, principalmente no pós Segunda Guerra, os frankfurtianos Max Horkheimer (1985), Herbert Marcuse (1982) e Theodor Adorno (1985), juntos ou separados, também se dedicaram ao entendimento da queda da Europa num estado de neobarbarismo e da afirmação do *modus vivendi* compatível com o capitalismo tardio, nos EUA. (...) orientadas por diferentes problemas e inspiradas em matrizes intelectuais muitas vezes rivais, cada qual elaborou ou mobilizou diferentes repertórios conceituais. Cada qual lançou luzes próprias sobre o fenômeno americano. Tocqueville associou cultura e política para pensar na democracia; Weber associou religião e economia para pensar no espírito do capitalismo; os frankfurtianos associaram cultura e sociedade para pensar na indústria cultural e Gramsci associou indústria e sociedade para identificar a emergência do novo homem. (PEDROSA, 2011, p. 3-4)

A democracia é o marco essencial de sua sociedade (nos discursos, principalmente). Mesmo que vejamos, em sua história, períodos de escravidão e de democracia plena, o discurso de igualdade civil sempre foi o eixo balizador de debates e conflitos internos ou externos, de modo que seus momentos de maior ou menor intensidade são visíveis em sua história. O que pretendo defender aqui é que, apesar dos discursos de democracia, a sociedade Americanista foi formada por princípios liberais de mercado, nos quais os direitos individuais vão, pouco a pouco, sendo sobrepostos ou substituídos pelos direitos corporativos. A análise das mudanças ocorridas na educação durante o século XX apontam para três estágios na constituição do Americanismo como o conhecemos hoje: um primeiro momento de formação de cidadania plena, no qual a escola preparava para a vida, levando-se em conta uma preocupação com os interesses individuais; um segundo momento em que essa educação começou a formar para o trabalho, observando interesses econômicos na formação de trabalhador que se adéque à produção vigente e à satisfação econômica individual e, por fim, um terceiro momento

com uma educação (tipo exportação) que só atende aos interesses do mercado, formando o indivíduo como empresa, num *laisse faire*, como única maneira de viver. A educação, aqui nessa tese, tem importância por formar consciências, transmitindo a herança cultural de geração em geração. Hoje, esse processo de controle é internacionalizado e conhecido como Globalização, tendo “modernizado” o mundo provocando mudanças em ideias, autoridades, relações e instituições e encarnando diferentes teses culturais sobre a maneira correta de viver e agir como um elemento na arte de governar.

Neste trabalho, que tem como tese principal apresentar aspectos do Americanismo que estão contidos no projeto de reestruturação da educação básica brasileira, especificamente na lei 5.692/1971 e na construção da rede de Ginásios Polivalentes, no período das décadas de 1960-1970, é fundamental estabelecer uma categoria do Americanismo antes da devida análise. Não pretendo apresentar um trabalho de fôlego sobre o que é o Americanismo, mas sim estabelecer uma linha de raciocínio que me permita trabalhar aspectos culturais que acredito terem feito parte do que ocorreu no Brasil, no período da reforma educacional de 1971.

Assim, inicio com o subtítulo “Nos primórdios do Americanismo”, buscando estabelecer as bases da educação americanista e tomando como referência o trabalho do Polonês Thomaz Popkowitz, quando professor na *University of Wisconsin-Madison*, nos Estados Unidos. Neste subcapítulo busquei reconstituir elementos importantes da história estadunidense nos preparativos motivadores das reformas educacionais nos séculos XIX e XX. No segundo subtítulo (“As reformas educacionais na virada do Século XX”) procuro delinear como ocorreu uma série de mudanças e definições sobre os rumos da educação moderna e seus pressupostos que justificam sua expansão mundo afora. Nesse período, a construção da nova educação nos EUA era um movimento interno hegemonicamente, e influenciado por circulação de modelos de outros países. Mais à frente, veremos exemplos dessa influência na internacionalização do *Teacher College* — *New York, USA*, este com influência ativa por meio do acesso de estudantes estrangeiros que aprendiam sobre a educação norte-americana e acabavam por deixar suas impressões de origem — a meu ver, o princípio da expansão mundial. Nesse subtítulo vamos utilizar a obra de Anísio Teixeira *Aspectos Americanos da Educação*, que foi o relatório de viagem apresentado pelo autor, do período em que estudou no *Teacher College*, na década de 1920. Usaremos, também, o Dossiê Tópicos de História da Educação nos Estados Unidos (entre os séculos XIX e XX), de organização da Professora Mirian Jorge Warde, no periódico *Cadernos de História da Educação* (v.15, n.1, jan.-abr. 2016). Somada à obra

de Teixeira, a publicação desse periódico enriqueceu e facilitou muito a pesquisa, constituindo-se como em peça importante deste capítulo. Por fim, a expansão Americanista na segunda metade do século XX, que sobrepõe educação como expansão do mercado consumidor e de influência econômica, interna e externamente. O livro *Education as Cultural Imperialism* de Martin Carnoy, obra que não possui tradução para a língua portuguesa, buscamos destacar as formas que o colonialismo e o imperialismo se deram no mundo e a relação desses com a educação. A intenção é verificar o modelo de expansão do Americanismo, como expansão de um imperialismo. Ao final, abordamos parte do discurso de posse do presidente norte-americano Harry Truman (1945-1953) em janeiro de 1949. Esse discurso significou a clara intenção dos EUA em expandir sua influência por toda o continente Americano. A expressão que resume esta intenção é *A América para os Americanos*. O objetivo de toda essa explanação é apresentar a base de constituição do que se chama educação para as consciências corporativistas, que tem transformado o mundo em uma prisão por meio da formação de consciências.

Entendo que o processo de mundialização do capital — consequentemente da formação para o capital — não é exclusivamente obra estadunidense, mas sua influência é inquestionável. Assim como as mudanças que ocorrem internamente, não há o estabelecimento de marcos representando estágios, sendo um jogo de poder no sentido geopolítico. Esta análise irá focar em indícios que possam demonstrar esse jogo de força constante. No referencial foucaultiano, inclusive, deve-se abandonar os universais e buscar as relações biopolíticas que deram origem a eles. No meu entender, existe uma “guerra silenciosa” nos EUA e sua história apresenta indícios de que ela ainda não terminou, apesar de ter se expandido pelo mundo. Tal guerra é própria do mundo capitalista — nas palavras de Gramsci: uma “Guerra de Posição”.

## **2.1 - Nos primórdios do Americanismo**

O Americanismo é um termo visto como tese cultural sobre os modos de vida, que determina como os indivíduos devem refletir e participar da sociedade, além de incorporarem normas e valores de um pensamento coletivo em que a individualidade, a sociedade e a nação são interpretadas. Pedrosa (2011, p. 4) refere-se à noção de americanismo articulando dois sentidos: i) a afirmação dos EUA no cenário internacional em um período crítico para a Europa “como uma virada civilizatória ou como o início de

um novo ciclo civilizatório”; ii) o ato de admiração pelos EUA (sua condição geográfica, econômica, política e social), que nomina-se a noção de Americanismo. Segundo ele, ao final do século XIX já havia referências ao termo Americanismo: “Quem usou pela primeira vez o termo americanismo para referir-se ao ethos ou ao caráter estadunidense foi o Vaticano. (...) Na linguagem da Igreja Católica o termo designava o modo particular de existência do catolicismo dos EUA (PEDROSA, 2011, p. 3).

Mirian Jorge Warde, em seu artigo “Americanismo e Educação: um ensaio no espelho” (2000, p. 43), retrata o americanismo como mudanças do modo de “ser e viver, e como tal é processo de configuração subjetiva. Aí está um elemento fundamental sobre o qual o projeto se encaminha: o americanismo como processo educacional, ao mesmo tempo que fez da educação o seu apanágio”, citando Gramsci. Segundo Thomaz Popkewitz (2008), a formação da nação norte-americana faz do processo de escolarização seu principal instrumento de ação na coesão daquele povo formado por imigrantes de diversas partes da Europa, em sua maioria.

Para ele, os projetos de educação na América do Norte trazem à luz uma proposta particular de emancipação para o progresso, por meio do Iluminismo e da Reforma (Puritanismo). Essa fórmula incorpora os temas da salvação, acompanhando as tendências de alguns países da Europa. O que se objetivava era a formação do futuro cidadão cosmopolita, de modo que o uso da razão e da racionalidade produzirão liberdade e progresso. Os fundadores das repúblicas americana e francesa, por exemplo, valorizaram a educação para inscrever princípios cosmopolitas, a fim de produzir o cidadão cuja participação era necessária para o governo republicano. A nação incorporou qualidades particulares, associadas às ideais iluministas, o que ficou conhecido como Excepcionalismo Americano. No início, os temas Puritanos de salvação imperaram nos discursos como o povo eleito, cuja iluminação de visão colocou a nação e seus cidadãos como uma única experiência humana para mover a civilização para os mais altos ideais de humano, de valores e de progresso. A nação foi descrita como o Novo Mundo ou a Nova Jerusalém, de modo que o tema religioso foi carregado no sentido de destino manifesto, que deu justificativa para a expansão territorial em direção ao Oceano Pacífico, articulando temas anteriormente cristãos em uma visão de superação com o passado europeu medieval. Citando Wood, Popkewitz diz que o estabelecimento de colônias era “a abertura de uma grande cena e plano da Providência Divina para a iluminação dos

ignorantes, e a emancipação da parte escravizada da humanidade sobre toda a terra.”<sup>31</sup> (POPKEWITZ, 2008, p. 304).

A formação das bases para um governo Republicano deveria seguir-se com a criação do cidadão livre, ligado aos sistemas de administração social. A ciência era vista como uma forma de organizar a vida diária e não como uma forma de estudar o mundo natural. Essa visão da ciência como um conjunto de princípios para viver, no entanto, não era apenas sobre tomadas de decisão racional e caminhos para a solução de problemas. A racionalidade de ordenar o "pensamento" incorporou novos valores e normas que constituem a ideia sublime que se pode pensar e agir na vida cotidiana (POPKEWITZ, 2008). A ciência não tem lugar apenas no laboratório ou nas academias, mas também faz parte da vida diária e da ação de leigos na busca de solução para seus problemas. É o método, a racionalização e a ação do ser humano sobre a natureza, para transformá-la em solução e virtude de Deus.

A partir do final do século XIX, as teorias sobre a infância e o ensino transcreviam a esperança Iluminista sobre a formação humana, tendo a razão e a racionalidade como princípios para organizar a vida diária. As novas ciências da criança forneceram estratégias específicas e concretas por meio das quais se possa prever e administrar o que ela era e o que deveria ser. Quem não se adequasse ficava à margem desse espaço iluminado do futuro cidadão. Assim, instalou-se um comparativo de razão: o currículo e o ensino, por exemplo, diferenciavam a criança cosmopolita civilizada em comparação àqueles que não incorporam as características aparentemente necessárias<sup>32</sup>. O novo plano social não foi pensado sobre o cuidar do indivíduo. A visão mundial (ocidental, principalmente) anterior — de providência divina e status social herdado — foi substituída por noções de ação humana, e o progresso e as culturas cívicas passaram a ser voltadas para o presente e não para uma vida após a morte. Desse modo, pontos de vista religiosos sobre a salvação foram transformados (trocados) em noções de razão, racionalidade e progresso. A pedagogia existia para formar modos de vida, nos quais obrigações pessoais, responsabilidades e disciplina eram vinculadas às noções de progresso e autogoverno, como princípios de uma democracia participativa liberal. A escola é entendida como uma prática para governar a sociedade, fazendo da criança o seu futuro cidadão (POPKEWITZ, 2008).

---

<sup>31</sup> *the opening of a grand scene and design in Providence for the illumination of the ignorant, and the emancipation of the slavish part of mankind all over the earth.*”.

<sup>32</sup> Ver Carnoy, 1974, p. 11 (citado no capítulo anterior)

### 2.1.1 - Ciência e cidadania

Assim como no norte da Europa, a educação nos EUA incorpora os temas da salvação, objetivando a formação por meio do Iluminismo e da Reforma para o progresso, nos projetos de Educação. Era necessário que a criança incorporasse o futuro cidadão cosmopolita, usando da razão e da racionalidade para acessar a liberdade e o progresso. Havia a vinculação da formação individual à formação nacional, isto é, “o que é de interesse de todos é de “meu” interesse. O interesse de todos é parte da luta de infinitos interesses individuais ou, no mínimo, a maioria deles, sendo este o princípio democrático. A criação do cidadão livre estava ligada aos sistemas de administração social. A pedagogia era um desses sistemas e necessitava usar a razão e a racionalidade como princípios para organizar a vida diária e desenvolver a autoestruturação desse pensamento moderno e das práticas sobre o modo de viver, transcrevendo, assim, a esperança Iluminista sobre a formação humana (POPKEWITZ, 2008).

A visão puritana dominava os espíritos sobre seus destinos, fazendo-os crer que progredir na vida é agradar a Deus: “A inserção paradoxal de noções puritanas de ‘boas obras’ em noções do cidadão republicano foi consubstanciada nos escritos de John Adams, um dos signatários da Declaração de independência Americana.”<sup>33</sup> (POPKEWITZ, 2008, p. 303). A visão católica europeia de providência divina e status social herdado que vinha nas almas dos imigrantes de origem não reformistas foram sendo contaminadas ou coagidas para serem substituídas por noções de ação humana, o progresso e as culturas cívicas como atos divinos e não preparação de uma vida após a morte (POPKEWITZ, 2008):

A escola é entendida como uma prática para governar a sociedade, fazendo a criança o seu futuro cidadão. As novas ciências da criança forneceram estratégias específicas e concretas através das quais se possa prever e administrar o que a criança era e deveria ser, e também quem não poderia se "encaixar" neste espaço iluminado do futuro cidadão (POPKEWITZ, 2008, p. 303)<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> “A paradoxical insertion of Puritan notions of “good works” in notions of the republican citizen was embodied in the writings of John Adams, one of the signers of the American Declaration of Independence.”.

<sup>34</sup> “The school is understood as a practice for the governing of society by making the child its future citizen. The new sciences of the child provided particular and concrete strategies through which to envision and administer who the child was and should be, and also who was not ‘fit’ in this enlightened space of the future citizen.”.

No imaginário que se formava, o estabelecimento de colônias no EUA era visto como plano da Providência Divina, que dava nova chance aos imigrantes, a maioria em situação de opressão em seus países. Nos discursos, era comum os temas Puritanos de salvação, que situavam esses imigrantes como o povo eleito e fundamentaram a visão que colocou a nação e seus cidadãos como uma única experiência humana para mover a civilização para os mais altos ideais de humano, de valores e de progresso. No Excepcionalismo Americano, a educação da criança deveria garantir a redenção da sociedade que a nação incorporava (POPKEWITZ, 2008).

A Pedagogia foi o "ritual de conversão," com base em antigas noções puritanas de educação como um evangelizador e arquiteto sobre as almas dos seus leitores. Baseado na noção de currículo ou "curso de vida", de Calvino, a educação era a preparação persistente por uma experiência de conversão que forneceu o comportamento moral individual. O método da razão era construir a revelação, a realização espiritual. A Comunidade era parte do "curso de vida". A liberdade do indivíduo era inseparável do mundo cultural compartilhado que deu unidade a todos da espécie humana<sup>35</sup> (POPKEWITZ, 2008, p. 304)

Tradicionalmente, nos Estados Unidos, a leitura e a escrita foram ensinadas como áreas separadas no currículo, sendo que "a instrução para a leitura, em todas as épocas e em todas as séries escolares foi favorecida em detrimento da instrução para a escrita." (MONAGHAN & SAUL, 2016, p. 110). Na Nova Inglaterra colonial, a doutrina calvinista era hegemônica nos processos educacionais, nos quais se combatia o mau espírito herdado do pecado original com o método pedagógico tradicional. O ensino da leitura era, em sua maioria, dos textos religiosos, que deveriam ser repetidos como verdades absolutas. Os professores deveriam priorizar o ensino da leitura, separadamente do ensino da escrita, que era focado na habilidade de usar o bico de pena. Essa era uma dificuldade técnica que contribuiu na quase ausência do ensino da escrita no período colonial: "O bico de pena, virtualmente a única ferramenta para a escrita utilizada desde os tempos da Idade Média, era um instrumento difícil de manejar." (MONAGHAN & SAUL, 2016, p. 121). Mas não era só isso:

Na época colonial, e talvez até o final da terceira década do séc. XIX, ensinavam-se as crianças a ler antes e independente delas aprenderem a escrever. Os puritanos da Nova Inglaterra sentiam-se moral e espiritualmente

---

<sup>35</sup> "Pedagogy was the 'converting ordinance', drawing on earlier Puritan notions of education as an evangelizing and calculated design on the souls of their readers. Drawing on John Calvin's notion of curriculum vitae or 'course of life', education was the persistent preparation for a conversion experience that gave the individual moral behaviour. The method of reason was to build revelatory, spiritual fulfillment. Community was part of this course of life or one's curriculum vitae. The individual's freedom was indivisible from the shared cultural world that gave unity to all of human kind."

obrigados a ensinar seus filhos a lerem a Bíblia, de modo que tivessem acesso aos meios de salvação. A leitura era importante também por razões de “controle social”. De fato, uma lei aprovada pela Colônia da Baía de Massachusetts em 1642, dava poderes aos membros da câmara municipal de tirarem de seus pais qualquer criança que não tivesse sido ensinada “a ler e a compreender os princípios da religião e as leis fundamentais de nosso país” e de emprega-las como aprendizes de outra pessoa (citado, com ortografia modernizada, em CREMIN, 1970, p. 124). Embora isso raramente acontecesse, a lei codificava o direito que o governo achava que tinha em exigir dos pais que proovessem instrução de leitura a seus filhos. (MONAGHAN & SAUL, 2016, p. 110-111)

Essa lei educacional da Colônia da Baía de Massachusetts sofre mudanças cinco anos depois, exigindo a proporção de um mestre-escola para cada grupo de 50 famílias, modificando o currículo para o ensino de leitura e de escrita, ainda separados, devido às necessidades profissionalizantes. Com isso, as meninas não frequentavam as escolas dos povoados, pois “Escrever era uma habilidade de carreira para os meninos com ambições comerciais ou de exercer cargos públicos, para as garotas era mais importante saber costurar do que escrever”. Poucas meninas obtinham a instrução para a escrita por meios privados, uma vez que, para elas, escrever era apenas uma marca de status social, na época (MONAGHAN & SAUL, 2016, p. 111).

Já na área de matemática da educação básica, segundo Santos (2016), os conteúdos da Aritmética não eram incluídos oficialmente até meados do século XVIII, devido à pouca importância. Aprendia-se o básico, que aos poucos foi se modificando, devido a sua exigência para acesso ao ensino superior: “No ano de 1789, em *Massachusetts* e *New Hampshire*, o ensino de *reading, writing e arithmetic* passou a ser obrigatório e, aos poucos, ele foi se tornando oficial.” (SANTOS, 2016, p. 153). Em 1807, ele passou a ser exigido na *Harvard College*. Ao observar o fato de que a inserção da aritmética no currículo é influenciada pela sua exigência para ingresso nos cursos superiores — *Colleges* —, me traz um indício do teor elitista e da cultura desinteressada do currículo, pelo menos nesse início de inserção de disciplinas devido às demandas de acesso aos estudos, e não de necessidade de formação para o mercado.

Para Monroe, “a Aritmética passou a ocupar mais espaço na escola, apesar de não apresentar ainda objetivos bem definidos e explicitados, estando, em geral, norteadas por atividades rudimentares do comércio e negócios do período colonial.” (MONROE apud SANTOS, 2016, p. 153). O ensino da aritmética amplia sua função de solução de problemas vivenciados, impulsionado pelas relações comerciais, mas também por aspectos científicos, sendo ela reconhecida como uma disciplina escolar depois que o



estado assume o controle sobre a escola pública (antes função da Igreja), formando, agora, habilidades modernas.

A alteração nesse objetivo, segundo Monroe (1917), só aconteceu em 1821, apontado como marco cronológico do período em que o ensino de Aritmética passa a preocupar-se, mais estritamente, com o desenvolvimento de conteúdos escolares em relação à criança. O passo inicial desse processo, de acordo com Monroe (1917), foi a publicação de *First Lessons in Arithmetic on the Plan of Pestalozzi*, de Warren Colburn, em 1821. O livro e o autor contribuíram, segundo Monroe (1917), para a ampliação da importância da Aritmética como um conteúdo escolar e para alteração dos objetivos de ensino, que passaram a incluir “treinamento mental” como um fator importante. (SANTOS, 2016, p. 153)

Para Franklin (2016), no princípio do século XIX, nos EUA, as escolas secundárias eram uma extensão ampliada do currículo da *common school*<sup>36</sup>. O programa de ensino nessas escolas secundárias lembram o que, no Brasil, era denominado Humanismo Clássico, de formação desinteressada, com raízes nas ideias educacionais da Grécia e de Roma, mas tinha foco também na universidade medieval e na Renascença, reproduzindo o princípio pedagógico do *trivium* (Gramática, Retórica e Lógica) e do *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música):

O foco desse programa de estudos tal como aparecia na escola secundária norte-americana do século XIX estava nas línguas clássicas do Latim e Grego e na Aritmética. Esse programa foi concebido para o pequeno número de estudantes que estivessem se preparando para entrar na universidade. (FRANKLIN, 2016, p. 27)

Outra versão popular, conhecida como currículo Inglês, focava nas “matérias modernas” — História, Ciências, Línguas estrangeiras modernas e Literatura — e buscava praticidade, tornando a formação mais relevante para o mundo do comércio e dos negócios. Franklin (2016) corrobora com vários outros autores quando cita que:

Algumas versões do currículo inglês também contavam com matérias que tinham uma aplicação vocacional, entre elas Trigonometria e Contabilidade. Em escolas secundárias menores de zona rural, não era incomum encontrar um curso que incluísse Latim juntamente com muitas das matérias que faziam parte do curso inglês. (FRANKLIN, 2016, p. 27)

Temos, acima, alguns exemplos com os quais podemos ver como a educação básica nos EUA, até o século XIX, vai se estruturando aos poucos. A construção da sociedade e da escolaridade com bases na fé e na ciência, noções que já existiam há algum

---

<sup>36</sup> Em nota de revisão da versão em português do artigo de Franklin, Míriam Jorge Warde nos explica que a *Common school* foi a escola pública existente nos EUA do século XIX, que oferecia os saberes elementares.

tempo na Europa. A racionalidade da ciência grega tornou-se parte da estruturação epistemológica de salvação, se observarmos a tese de Santo Agostinho e a ciência em Aristóteles. A diferença no caso norte-americano é entre a visão de salvação puritana e a ciência como uma força positiva para a ação e o progresso convocado como parte da herança iluminista. Como as ciências físicas buscaram o domínio do natural do mundo, as ciências sociais foram descrever, explicar e dar uma orientação para a solução de problemas sociais. Popkewitz (2008) afirma que as teorias, os conceitos e os métodos científicos eram colocadas como parte do salvacionismo puritano, fazendo da ação individual um largo senso coletivo de missão e progresso. O indivíduo é visto, então, como agente de mudança em um mundo cheio de contingências.

Franklin (2016) diz que a construção do senso de comunidade, característica desses argumentos curriculares, viam no programa escolar um instrumento do propósito comum no seio da população norte-americana; mas o conceito de comunidade não possuía um significado contundente. Ele exemplifica citando a denominação de “desejos”, da teóloga Elizabeth Bounds, para descrever a busca da comunidade: “Entre eles estão um anseio pelos que pensam da mesma forma e pela unanimidade, a busca de um passado e de uma época mais simples e um desejo de recuperar o conjunto perdido das tradições em face de perspectivas mais dominantes.” (BOUNDS apud FRANKLIN, 2016, p.28).

Para Popkewitz, primeiro a ciência prometeu domínio das condições de vida social por meio dos seus cálculos e dos princípios da administração social. Ademais, estudos de planejamento urbano e gestão da cidade, condições de saúde e de trabalho foram realizados e novas leis foram produzidas para a melhoria social da população urbana. Para o planejamento da sociedade em nome do bem-estar coletivo, foram elaboradas a introdução de um serviço cívico independente do clientelismo político, leis trabalhistas para crianças, propriedade pública dos serviços públicos e sistemas de transporte, e leis de frequência escolar nas escolas primárias, secundárias e posteriores.

Em segundo lugar, a ciência era uma forma de ordenar e planejar a própria vida diária. Teorias do desenvolvimento da família e da criança deram atenção à forma como se constitui experiência, reflexão e ação. As novas teorias psicológicas e de interação social forneciam "ferramentas" por meio das quais cada indivíduo pode se pensar como uma biografia planejada, em busca do progresso interior e da melhoria social. Noções de personalidade, satisfação e realização, por exemplo, foram conceitos fornecidos que ligavam fins sociais às avaliações pessoais sobre as escolhas realizadas nas rotinas diárias

da família, escolaridade e trabalho. Em todo esse processo foram sendo construídas crenças gerais sobre a ciência como processo de racionalização da vida, que eram utilizadas para estudos psicológicos sobre o desenvolvimento da criança, os comportamentos de aprendizagem e a resolução de problemas como princípios para orientar as ações. Popkewitz cita estudos como o *Connectionism* de Thorndike, o estudo da criança de G. Stanley Hall e o pragmatismo de Dewey — embora diferentes em suas teorias psicológicas da criança, no conjunto, trazem a noção da infância e o aprendizado de alguns princípios sobre a individualidade ligada às normas e aos valores de pertencimento coletivo e do progresso (POPKEWITZ, 2008).

Popkewitz exemplifica como o trabalho pedagógico era vinculado a essa visão sociológica citando o pensamento de Charles Horton Cooley, em 1909, que afirma que os EUA tinham o espírito da nova ordem (Iluminista) ao colocar ênfase maior na individualidade e na inovação e se afastar da cultura de classe europeia. Esse pensamento encontra-se no livro de Edward Alsworth Ross, *Principles of Sociology*. Em sua segunda edição, Ross postula as qualidades universalizadas da sociedade americana para fundar um princípio progressista de Sociologia Americana, na tarefa das escolas, e a formação do cidadão democrático esclarecido:

Ross acreditava que a escola comum substituiu a igreja medieval no fornecimento para a coesão, “concordia e obediência” (p.524) necessária para modernizar as sociedades. Educação, ele argumentava, é a instituição social para produzir uma satisfação de mentalidades entre as diversas populações através da ênfase no “presente e no futuro em vez do passado (p. 259). Esta satisfação de mentalidades envolveu uma individualidade, como agente de mudança através de processos que implicam problema-solução em um processo continuamente orientado para ação desinteressada.<sup>37</sup> (POPKEWITZ, 2008, pp. 305-306)

Assim, a ciência passa a embasar os estudos das condições sociais como uma funcionalidade para ordenar a vida diariamente. Esses estudos eram sistematizados nos movimentos de educação Progressiva Americana, e se ocupavam da estruturação do governo municipal, da habitação urbana, dos estudos da família e da criança, como os citados anteriormente. Buscava-se classificar e identificar os desvios do padrão requerido

---

<sup>37</sup> “Ross believed that the common school replaced the medieval church in providing for the cohesion, “concord and obedience” (p.524) necessary for modern societies. Education, he argued, is the social institution to produce a likemindedness among diverse populations through stressing “the present and the future rather than the past (p.259, italics in original). That likemindedness entailed an individuality who was a purposeful agent of change through processes that entail problem-solving in a continually action oriented process that has no finality.”.

e, com isso, propor ações ou estratégias para resgatar aqueles que sofreram ou que caíram em condições debilitantes da cidade, mudando seus modos de vida<sup>38</sup>:

Se usaria a perícia da ciência para estudar as condições urbanas que produziram decadência moral e trabalhar juntamente com o governo para uma reforma efetiva eliminando males e livrando seus cidadãos de transgressões morais. A ciência buscava identificar as causas do alcoolismo, delinquência e prostituição, entre outras práticas, das quais as intervenções poderiam corrigir e criar modos de vida cosmopolitas ligados às narrativas da nação. Pesquisas, etnografias e entrevistas — ferramentas das novas disciplinas de sociologia e psicologia — mapearam as condições da cidade e do cotidiano dos imigrantes do sul e do leste da Europa, os pobres e ex-escravos negros africanos que se mudaram do sul.<sup>39</sup> (POPKEWITZ, 2008, p. 306)

As novas disciplinas da sociologia e da psicologia problematizavam a vida diária para planejar ações para a vida dos cidadãos, sempre vinculadas com a ordem moral, a saúde pública, o planejamento urbano e a escolaridade. Havia discursos médicos para a criação de crianças focando na higiene no cuidado do corpo e na preparação de alimentos:

As novas ciências domésticas, mais tarde chamadas de ‘economia doméstica’, deram atenção à melhoria das condições de saúde através da racionalização das formas de que as casas urbanas dos pobres e imigrantes foram organizadas. Saúde não era apenas sobre questões físicas da doença.<sup>40</sup> (POPKEWITZ, 2008, p. 306)

As ciências da família e da criança estavam ligadas a uma urbanização da noção de comunidade. Quando era percebida a desestruturação da família, esta era vinculada à perda da comunidade por meio do desenvolvimento das relações abstratas associadas às sociedades modernas. As noções de educação das ciências domésticas, limpeza, higiene e nutrição, destinadas a mudar a vida dos pobres, entravam na vida burguesa para mudar as relações de gênero da família (POPKEWITZ, 2008).

É possível verificar, em vertentes da Educação Progressiva, a imagem pastoral da comunidade (imagem nostálgica da comunidade rural) e como foi redesenhada para pensar sobre a reforma da família e da vida urbana. O pertencimento coletivo e o lar estruturado nas ciências da família, da criança e da escolaridade eram princípios

---

<sup>38</sup> Ver planejamento do meio e controle da segurança em Foucault, 2008.

<sup>39</sup> “The urbane of the city would use the expertise of science to study the urban conditions that produced moral decay, and work with government for effective reform to eliminate evils and rid its citizens of moral transgressions. Science was to identify the causes of alcoholism, delinquency, and prostitution, among other practices, from which interventions could rectify and create cosmopolitan modes of living linked to the narratives of the nation. Surveys, ethnographies and interviews — tools of the new disciplines of sociology and psychology — mapped the conditions of the city and daily life of the immigrants from southern and eastern Europe, the poor, and former African black slaves who moved from the South.”

<sup>40</sup> “The new domestic sciences, later called ‘home economics’, gave attention to improving health conditions through rationalizing the ways in which the urban homes of the poor and immigrant were organized. Health was not only about physical issues of disease.”

particulares para pensar sobre a estabilidade e a mudança da sociedade, de modo que os padrões das pequenas interações comunitárias foram eliminar as qualidades alienantes da modernidade. A comunidade estava, então, ligada ao conceito de grupo primário para desenvolver maneiras de organizar a vida diária, com as condições da sociedade moderna (POPKEWITZ, 2008). Citando Cooley, Popkewitz relata que a família era como um grupo primário para a civilização da criança através de interações no lar:

Os sistemas de comunicação da família estabelecem, para Cooley, princípios cristãos através dos quais a socialização apropriada pela família e pela vizinhança permitiria à criança perder a ganância, a luxúria e o orgulho e, assim, permitir que a criança fosse “apta” à vida moral e auto sacrifício para o bem do grupo<sup>41</sup>. (POPKEWITZ, 2008, p. 307)

Outro exemplo da relação da pedagogia e da ciência na produção da criança urbana apresentado por Popkewitz é o uso da educação musical, uma vez que as atividades físicas das crianças cantando serviriam para controlar e formatar comportamentos. A educação musical abordava princípios racionalizados de cidadania e civismo e evocava qualidades da vida social e familiar, além dos temores de decadência moral e degeneração se a criança não for civilizada. Isso pode ser verificado no currículo musical de 1830 a 1930.

A união da apreciação musical com a instrução vocal no currículo, na virada do século XX, estava relacionada à formação da população em cidadãos democráticos cosmopolitas pelo o uso produtivo do lazer e do autocultivo, para afastar e eliminar a delinquência juvenil. Em um comportamento prescrito, servia para evitar as características degeneradas associadas às populações raciais e imigrantes. Sobre os estereótipos raciais de negros e imigrantes, Popkewitz diz que “Um médico especialista na década de 1920, empregado pelo *Philadelphia High School for Girls*, descreveu o jazz (por esta época uma rubrica que incluía ragtime) como causador de doenças em jovens e na sociedade como um todo.”<sup>42</sup> (POPKEWITZ, 2008, p. 308).

A Psicologia Fisiológica, uma psicologia educacional que selecionou e organizou a educação da música nas primeiras décadas do século XX, foi acoplada às noções de

---

<sup>41</sup> “The communication systems of the family would, for Cooley, establish Christian principles through which proper socialization by the family and the neighbourhood would enable the child to lose the greed, lust and pride, and thus enable the child to be “fit” for the moral life and self-sacrifice for the good of the group.”

<sup>42</sup> “A medical expert in the 1920s, employed by the Philadelphia High School for Girls, described jazz (by this time a rubric that included ragtime) as causing disease in young girls and society as a whole.”

estética musical, crenças religiosas e virtude cívica. Nessa ciência, alertava-se sobre a quantidade adequada de estimulação para o cérebro e para o corpo:

A encenação da resposta musical na sala de aula classificou os hábitos de escuta com comportamento adequado à idade. Foi construída uma escala de valor que comparava o desenvolvimento humano imaturo ou primitivo com o de uma capacidade plenamente dotada que correspondia à raça e à nacionalidade. A progressão do conhecimento musical esboçada nos manuais do professor calculou a música como uma forma de psicometria associada à psicoacústica. O aspecto físico da música (acústica) foi combinado com a noção de um aparelho musical e interior para a percepção da acústica. O "ouvinte atento" era aquele que encarnava o modo cosmopolita da vida civilizada. Essa criança foi contrastada com o ouvinte distraído no grupo. Carl Seashore, um professor de psicologia, afirmou que um total de 10% das crianças testadas para talentos musicais eram impróprios para apreciação musical. Nos manuais de ensino, a criança que não aprendeu a ouvir a música de uma maneira particular foi considerada como "distraída", uma categoria determinada vinculada a distinções morais e sociais sobre a criança como um vagabundo, um chamador, um criminoso juvenil, um fabricante de piadas, ou um fanático religioso em potencial, tendo estresse emocional agudo e um intenso interesse em sexo.<sup>43</sup> (POPKEWITZ, 2008, p. 309)

Para Popkewitz (2008), a arte dos menestréis (*Minstrelsy*) — uma versão satírica da música negra e espiritual que atraiu grandes audiências ao longo dos séculos XVIII e XIX — formou um contraste instrutivo com a complexidade da música e as tradições musicais da "civilização" europeia. Assim, o estilo de razão no planejamento da aprendizagem e do desenvolvimento infantil inscreveu um método comparativo que reconhecia e diferenciava os grupos pobres, imigrantes e radicalizados do "corpo" social.

## 2.2 - Era Progressista Norte-Americana

A Era Progressiva da educação nos Estados Unidos foi um período de reformas modernizadoras entre o fim do século XIX e o início do século XX — pelo menos em um período de intenso trabalho, em busca de uma educação eficiente que trouxesse resultados comprovados por teorias sociais.

---

<sup>43</sup> “The staging of musical response in the classroom classified listening habits with age-appropriate behavior. A scale of value was constructed that compared immature or primitive human development with those of a fully endowed capacity that corresponded to race and nationality. The progression of musical knowledge outlined in teacher manuals calculated music as a form of psychometrics associated with psychoacoustics. The physical aspect of music (acoustics) was combined with the notion of a musical and interior apparatus for the perception of acoustics. The “attentive listener” was one who embodied the cosmopolitan mode of the civilized life. That child was contrasted with the distracted listener in the group. Carl Seashore, a psychology professor, claimed that a full 10% of the children tested for musical talents were unfit for musical appreciation. In teaching manuals, the child who did not learn to listen to the music in a particular way was regarded as “distracted”, a determinate category bound to moral and social distinctions about the child as a drifter, a name caller, a gang joiner, a juvenile offender, a joke maker, or a potential religious fanatic, having acute emotional stress and an intense interest in sex.”.

O final do século XIX é marcado pelo afluxo de imigrantes de todas as partes do mundo: “Entre 1850 e 1909, a imigração acrescentou à população o espantoso total de aproximadamente 25 milhões de almas.” (ALLEN apud SANTOS, 2016, p. 144). Com isso, a demanda por escolarização nas grandes cidades aumentou consideravelmente. Estava em curso uma mudança na sociedade e no estilo de vida norte-americano:

Na urbanização dos EUA durante a Era Progressista, muitos norte-americanos encontravam-se vivendo em estreita proximidade com pessoas distintivamente diferentes deles próprios, e assim, deparavam com novos valores, crenças e atitudes em relação a questões econômicas, políticas e sociais. (CLARK, 2016, p. 80)

A partir dos estudos de Evans e Kliebard, Clark (2016) relata a movimentação organizada para renovação da educação, na qual “um número cada vez maior de indivíduos e entidades passou a interessar-se pela finalidade, formato e currículo das escolas em geral.” (CLARK, 2016, p. 79). Esse movimento, que tão bem exprime o espírito daquela época, se fez presente nos comitês nacionais com a tarefa de definir o currículo:

Entre 1892 e 1916, seis diferentes comitês de educadores fizeram recomendações concernentes ao currículo de EC<sup>44</sup> nas escolas dos EUA. Um desses foi o *Committee on Social Studies (CSS) da Commission on the Reorganization of Secondary Education (CRSE)*<sup>45</sup>. O CRSE era formado por dezesseis diferentes comitês sendo que cada um publicou ao menos um relatório sobre algum aspecto do currículo ou administração da educação secundária nos EUA (LYBARGER, 1981). Os historiadores educacionais concordam que os relatórios finais do CES, intitulados *The Teaching of Community Civics* e *The Social Studies in Secondary Education* estavam entre os mais bem-sucedidos documentos produzidos pelo CRES. As recomendações do CES estabeleceram o escopo e a sequência da instrução dos Estudos Sociais, que permaneceu praticamente inalterada no século XX. (CLARK, 2016, pp 79-80)

Assim como ocorre desde o início, na formação do cidadão cosmopolita, com referência maior no puritanismo, quando imigrantes eram “convertidos” em norte-americanos, os imigrantes no final do século XIX e no início do séc XX são vistos como um risco à cultura estadunidense. Como já citado, 25 milhões chegam ao país entre 1850 e 1909. Se levarmos em conta que a população nos EUA, em 1900, é de aproximadamente 76 milhões, havia, então, um terço de não nativos — apenas para se ter uma ideia do impacto na sociedade, uma vez que não temos como saber se o censo contabilizava não nativos

---

<sup>44</sup> EC é a abreviação de Educação Cívica — Segundo Clark (2016, p. 79) que afirma que “A afluência populacional nesse período provocou um debate fervoroso sobre o currículo, impelindo a transformação da EC em pedra angular do currículo dos Estudos Sociais no primário e no secundário. Os historiadores caracterizaram esses debates sobre o currículo como “lutas” (KLIEBARD, 2004), e nos Estudos Sociais especificamente como “guerras” (EVANS, 2004). Este tema será tratado mais à frente, neste capítulo.

<sup>45</sup> Nota: Comitê de Estudos Sociais (CES) da Comissão de Reorganização da Educação Secundária (CRES).

e/ou em processo de se tornar cidadão. Nesse momento, a Educação Cívica torna-se fundamental e pedra angular de todo o currículo. A pressão de setores sociais “nativistas” que “consideravam seu compatriota como sendo estritamente branco, protestante e de ascendência teutônica ou anglo-saxã” (SMITH apud CLARK, 2016, p. 79) buscavam preservar certos aspectos da cultura, defendendo a tradição norte-americana. Claramente, a intenção era manter uma mesma direção para a qual todos deveriam olhar e reestabelecer a supremacia nas relações de poder dentro da sociedade.

Uma vez que o currículo de EC tinha o potencial de formatar as percepções dos jovens cidadãos sobre a sociedade, sempre houve pressão vinda de várias partes para se preservar certos aspectos da cultura norte-americana e alterar outros aspectos por meio do currículo de EC. Assim, ao examinar a história do currículo de EC, ou qualquer outro tipo de currículo, é importante refletir sobre o modo como explicamos a continuidade e as mudanças porque dependem de como definimos o que se deseja preservar e o que se deseja mudar (THORNTON apud CLARK, 2016, p.79)

Os esforços de americanização dos imigrantes foram intensivos e se apoiaram no processo educativo. Ainda hoje, me parece que a globalização é parte desse processo inacabado. Na Era do Progressista, os seis Comitês constituídos por educadores tinham a tarefa de apresentar recomendações para reorganizar o currículo escolar nos EUA. Era crença comum que, ao escolarizar as crianças imigrantes, estas influenciariam os pais e a comunidade de imigrantes. O que se esperava desses comitês era “modernizar o currículo e torná-lo mais uniforme em todo o país. Pretendiam também criar requisitos unificados para a admissão nas faculdades e universidades e, assim, almejavam conferir uma maior coesão ao currículo da escola básica em nível nacional.” (CLARK, 2016, p. 88).

Aqui, focaremos no currículo de Educação Cívica (EC). Para Clark, o *Report of the Social Studies Committee of the NEA Commission on the Reorganization of Secondary Education (SSCR)*<sup>46</sup> era o mais importante relatório sobre educação cívica:

Esse foi o ponto em que a influência dos movimentos pela americanização contribuiu para o Relatório do SSCR como era a opinião de muitos no sentido de conservar e instilar a virtude cívica americana apropriada aos imigrantes que precisavam ser americanizados. Assim, as escolas teriam que fornecer aos alunos imigrantes o “conhecimento da língua, os costumes, as práticas de saúde bem como o consumismo econômico.” (NELSON, 1994). Era preciso ensinar aos jovens imigrantes esse conhecimento e os comportamentos para que viessem a compreender seus deveres cívicos tanto como cidadãos quanto como imigrantes. Essas questões sociais proporcionaram o ímpeto para que a SSCR mudasse o foco do curso ofertado passando de história para cursos com maior fundamentação social e cívica, os quais são atualmente conhecidos como Estudos Sociais. (CLARK, 2016, p.88)

---

<sup>46</sup> Relatório do Comitê de Estudos Sociais de 1916 da Comissão da NEA para a Reorganização da Educação Secundária (SSCR). Em anexo está o relatório na íntegra. (Português e Inglês).



Ao observar o período militar brasileiro — considerando a lei 5.692/1971 —, a Educação Moral e Cívica era a disciplina para os cursos ginasiais, transformados por essa lei em ensino de 1º grau. Nos outros níveis de escolarização havia Organização Social e Política Brasileira e Estudo dos Problemas Brasileiros, um indício de aspecto cultural norte-americano transplantado para o Brasil nas décadas de 1960-1970, uma vez que são disciplinas para a formação cívica que vêm no pacote americano de formar a soberania nacional. É nesse período que os anseios da população brasileira por escolarização crescem, após uma intensa migração para os grandes centros. Nos EUA, 70 anos antes, a ação de civilidade urbana foi o caminho: “Em consideração a essas questões e muitas outras relativas aos sistemas escolares urbanos em expansão, a SSCR levou em conta uma série de objetivos e acomodou muitos interesses.” (CLARK, 2016, p.88). Para Foucault (2008), é a pavimentação de uma estrutura na qual é possível determinar imperativos de normalidade.

Defensores dessa ideia tinham a intenção de purificar a política norte-americana e resolver os problemas sociais desenvolvendo nos alunos habilidades que os tornassem cidadãos. Defensores do engajamento cívico distinguiam a nova aula da antiga instrução cívica por seu público, sua pedagogia e seu conteúdo. O objetivo era ensinar um engajamento cívico pelo menos na oitava série porque naquela época muitos estudantes não completavam o ensino médio. Assim, os membros do comitê acreditavam que o curso teria maior impacto sobre a comunidade e sobre a sociedade se fosse ministrado naquele ponto do currículo. (CLARK, 2016, p. 90)

Dentro dessa definição do que é ser Americanista (ou quem deve ser americanizado) havia visões conflitantes devido às categorias que variavam do país de origem à origem racial — esta, mais para emigrantes:

Smith (1988) identifica três diferentes concepções de identidade norte-americana com relação à cidadania: o liberalismo, o republicanismo e o americanismo étnicocultural. Smith observa que essas concepções nunca aparecem isoladas e estão sempre articuladas quando afirmadas na sociedade norte-americana. (SMITH apud CLARK, 2016, p. 80)

Para ele, havia distinções entre europeus de países do sul ou leste e os do norte, tendo estes mais aptidão à cidadania, devido ao liberalismo e à origem anglo-saxã dos primeiros Pioneiros. Internamente, o liberalismo era usado para justificar a condição de negros em relação aos seus direitos de escolarização ou de voto. “O republicanismo, de acordo com Smith (1988, p. 230), é uma extensão do liberalismo.” (CLARK, 2016, p. 80). Porém, ações educativas para controle e dominação já faziam parte da história educacional dos EUA. Em 1865, o norte do país pretendia acabar com o poder político e econômico dos proprietários de terras do sul que queriam se separar da nação. Ações financiadas por

entidades filantrópicas como a Junta Geral de Educação da Fundação Rockefeller promoveram programas de assistência aos Conselho de Educação do Sul,

(...) uma mistura de humanitarismo e promoção de um desenvolvimento econômico consistente com as necessidades dos capitalistas que integravam os conselhos. A educação era vista como uma variável-chave em termos das metas humanitárias e de crescimento econômico das filantropias. Ao longo do século XIX, os industriais progressistas sentiram que a escola preparava as pessoas para a participação na boa vida proporcionada pela sociedade capitalista<sup>47</sup>. (CARNNOY, 1974, p. 311)

Para Carnnoy, o que se chama “participação na boa vida proporcionada pela sociedade capitalista” era a ação de dar empregabilidade, renda e estabilidade social às pessoas pobres, por meio da educação, ao mesmo tempo que a renda mais alta no Sul aumentaria tanto os mercados de bens industriais do norte quanto as oportunidades de investimento:

Mas, como vimos, o crescimento da escolaridade estimulado com sucesso pelas filantropias dificilmente alcançou os pobres - particularmente os negros pobres. Isso se deveu à própria estrutura das filantropias: os conselhos de administração que determinavam suas políticas incluíam os progressistas do sul da classe dos proprietários de terras, que aconselhavam os conselhos em termos de seus interesses de classe. Na virada do século, isso significava apaziguar o populista branco às custas dos negros, para que a velha aristocracia mantivesse o controle dos fundos estatais<sup>48</sup>. (CARNNOY, 1974, p. 312)

Esse mesmo movimento é análogo ao processo expansionista de ajuda humanitária dos EUA pós II Guerra Mundial:

Essa mistura de humanitarismo e motivos de lucro, que estimularam a invenção do norte na educação do sul por meio século após a Guerra Civil, também levou à concessão de ajuda dos EUA para o desenvolvimento econômico e social a países estrangeiros quase um século depois. Havia um sentimento geral de que os países ricos dos Estados Unidos deviam dedicar alguns de seus recursos, privados e públicos, para ajudar as pessoas pobres a alcançar padrões de vida mais altos<sup>49</sup>. (CARNNOY, 1974, p. 309)

---

<sup>47</sup> “were a mixture of humanitarianism and the promotion of an economic development that was consistent with the needs of the capitalists who staffed the boards. Education was viewed as a key variable in terms of both the philanthropies’ humanitarian and economic-growth goals. Throughout the nineteenth century, progressive industrialists felt that schooling prepared people for participation in the good life provided by capitalist society.”.

<sup>48</sup> “But, as we have seen, the growth of schooling successfully stimulated by the philanthropies hardly reached the poor – particularly the black poor. This was due to the structure of the philanthropies themselves: the boards of directors determining their policies included progressive southerners from the planter class, who advised the boards in terms of their class interests. At the turn of the century, this meant placating white Populist at the expense of the blacks, in order for the old aristocracy to keep control of the state funds.”.

<sup>49</sup> “This mixture of humanitarianism and profit motives, which stimulated northern invention in southern education for a half century after Civil War, also led to the granting of U.S. assistance for economic and social development to foreign countries almost a century later. There was a general feeling that United States – rich country – should devote some of its resources, both private and public, to helping poor people achieve higher standards of living.”.

O que estava em jogo nesse período da Era Progressiva nos EUA, é o que leva à questão sobre a transição educacional nos EUA, nos períodos antes e depois da II Grande Guerra Mundial. Quando coloco a hipótese de que a educação em massa nos EUA foi na primeira metade do século XX (uma educação voltada aos interesses civis), na segunda metade ela é, claramente, uma educação voltada à formação de trabalhadores, o que é semelhante ao que Clark diz sobre a educação cívica no período da Era Progressista:

Além disso, depende da profundidade com a qual se examina o assunto, abaixo do nível da política, para observar a continuidade ou a mudança. Pode ser que a continuidade, por falta de dramaticidade óbvia, atraia menos atenção que a mudança (CUBAN, 1979). A ausência do caráter dramático não significa que a continuidade seja menos significativa ao se observar o desenvolvimento da EC; contudo, pode significar que importantes mudanças aconteceram antes que se refletissem no trabalho do comitê e nas políticas nacionais. (CLARK, 2016, p. 81)

Assim, fica clara a questão de que esses fatos estão em franca gestação, se observamos os discursos e os movimentos que vão se constituindo. Uma Revolução Passiva Burguesa (GRAMSCI) — ou planejamento do meio em busca da segurança (FOUCAULT) — certamente as transformações econômicas e sociais nas três primeiras décadas do século XX, podemos ver segmentos influentes da população dos EUA buscando, por meio da escola, um sentido seguro de identidade cívica, mantendo a ordem social preestabelecida, com base nas leis de cidadania do que é ser norte-americano. As escolas eram espaços vitais no esforço de moldar os mais novos, nativos ou imigrantes rurais, em cidadãos. Os gestores educacionais buscavam dar ênfase a um currículo que valorizasse a americanização (CLARK, 2016):

Sob a ampla categoria da americanização surgiram muitas e diversas visões com relação ao que esse processo deveria implicar nas escolas. Isso em parte se ligava às diferentes noções de quais atributos eram necessários para considerar alguém um cidadão norte-americano. Jeffrey Mirel (2010) identificou três visões distintas sobre a americanização: os assimilacionistas, os pluralistas culturais e os amalgamacionistas. Cada uma dessas visões situava os indivíduos estrangeiros em diferentes níveis, desprezando aspectos de sua própria cultura, os quais então passavam a adotar ou a contribuir com uma distintiva cultura norte-americana. É preciso considerar essas importantes visões ao se examinar o desenvolvimento da EC nos EUA. (CLARK, 2016, p. 82)

Mirel (apud CLARK, 2016) afirma que os assimilacionistas defendiam que os imigrantes deveriam abandonar sua cultura nativa e adotar a cultura anglo-americana: “Os assimilacionistas eram descritos como desejosos de criar uma uniformidade cultural e eliminar qualquer coisa que parecesse estrangeira à cultura norte-americana.” (CLARK, 2016, p. 82). Eles acreditavam que, nas escolas, transformariam não apenas as crianças, mas também adultos que deveriam frequentá-la ao fim da tarde ou no turno da noite. Já

os pluralistas culturais defendiam a manutenção das identidades culturais dos imigrantes como um ganho para os norte-americanos, que teriam um enriquecimento da diversidade cultural: “Muitos pluralistas culturais acreditavam que era a diferenciação da cultura que conferia aos EUA a capacidade de progredir como nação.” (CLARK, 2016, p. 82). Assim, a educação deveria ser “um intercâmbio cultural, que pudesse enriquecer não apenas a vida dos imigrantes, mas também a vida dos estudantes norte-americanos.” (CLARK, 2016, p. 83). Citando Mirel, Clark relata que o grupo dos pluralistas culturais caracterizou a perspectiva assimilacionista como sendo uma “versão etnocêntrica, estreita, da cultura e da identidade norte-americanas”, mas que os imigrantes devem “conhecer e apoiar os princípios e as instituições democráticas norte-americanas.” (MIREL apud CLARK, 2016, p. 82).

Por fim, Clark, também utilizando os estudos de Mirel, relata o grupo dos amalgamacionistas. Muito parecido com os pluralistas culturais, acreditavam que a escola nos EUA deveria usar cada cultura no melhor de seus atributos. Isso a ampliaria num “caldeirão” de culturas que, ao final, daria força e renovação à nação: “Não obstante, os amalgamacionistas propiciavam a visão mais cosmopolita para as escolas norte-americanas no seio do movimento pró-americanização durante a Era Progressista.” (CLARK, 2016, p. 83).

Essas classificações não se sobrepõem ao que Smith caracterizou acima. Como citado, as concepções liberalistas, republicanistas e o americanismo étnicocultural estão sempre articulados e não isolados. Desse modo, os assimilacionistas podem se sobrepor ao republicanismo, tal como Smith o caracterizou, pois buscava a incorporação de todos em igualdade, o que lembra um princípio liberal: “O objetivo de muitos assimilacionistas era manter a homogeneidade social a qualquer custo. A meta da homogeneidade social podia ser vista especialmente na última concepção de cidadania de Smith (1988), o americanismo étnico-cultural.” (CLARK, 2016 p. 86). O Republicanismo e o liberalismo eram concepções que vinham da Europa e o americanismo étnicocultural era tipicamente norte-americano, fazendo com que este fosse, em seu extremo, o “nativismo”. Smith utiliza o distintivo caráter norte-americano, na qual analisa quais grupos eram vistos como aptos ou inaptos ter cidadania (CLARK, 2016):

Essa estrutura abrangia: primeiro, o status de excluído de pessoas a quem era negada a entrada e que estavam sujeitos à expulsão dos EUA, em geral devido a seus traços étnicos ou ideológicos; segundo, sujeição colonial, reservada principalmente a habitantes territoriais declarados racialmente inelegíveis para a cidadania; terceiro, cidadania de segunda classe, geralmente entendida como necessária por concessões imprudentes de cidadania formal a raças incapazes

de exercê-la e o próprio status das mulheres; e quarto, cidadania plena, incluindo o direito ao voto. (SMITH apud CLARK, 2016 p. 86)

Os considerados aptos eram todos os imigrantes que se originavam de países europeus, principalmente do norte da Europa ou ligados ao Republicanismo e ao Liberalismo. Para Rueben (apud CLARK, 2016), a tentativa de esclarecer o que constituía um cidadão norte-americano passava, basicamente, pela capacidade do governo de si. Isso valia não apenas para estrangeiros recém-chegados, mas também às gerações nascidas nos EUA, originariamente de grupos tradicionalmente excluídos e desprovidos de direitos por lá. A função do currículo era o amoldamento dos jovens cidadãos, na crença de preservar o progresso norte-americano — mas muitos eram classificados devido à não capacidade de se autogovernar<sup>50</sup>.

As mudanças na Educação Cívica foram novos cursos sugeridos, como o de Engajamento cívico, que começam a fazer parte do currículo escolar: “O *Community Civics*, que emergia como um produto direto das discussões na virada do século e que se centravam na necessidade de aprimorar e ampliar a educação para a cidadania nas escolas.” (CLARK, 2016, p.89). Esse curso foi proposto para a oitava série, pois muitos alunos abandonavam os estudos sem concluir toda a escolarização básica. O que se tenta manter como crença de preservar o progresso norte-americano é parte da vontade soberana para a soberania de todos, colimado na ciência política. Se todos são iguais perante a lei, o governo de si é uma responsabilidade do cidadão.

Muitos esforços de americanização, então, utilizaram esse distinto caráter norte-americano como meio para aferir os atributos de possíveis cidadãos, e lançaram mão da nacionalidade e da raça para justificar as capacidades percebidas de um grupo quanto à cidadania democrática e ao autogoverno. Essas noções de cidadania, juntamente com os empenhos de construção do Estado na Era Progressista, contribuíram para as iniciativas curriculares destinadas a americanizar estudantes provenientes de outras culturas (GERSTLE, 2001; MIREL, 2010; RUEBEN, 1997), para no mínimo instilar uma valorização do distinto caráter norte-americano, quando não, adotá-lo integralmente. (CLARK, 2016 p. 87)

Muitas são as discussões e opiniões sobre a condição cidadã. Para além da ciência política, havia educadores que aprofundaram na questão por influência das Ciências Sociais, da Psicologia e da Filosofia, trazendo para educação novas e valiosas contribuições. Para Clark, “O foco da atenção era tornar as escolas mais eficientes, eliminar o desperdício e reformar o ensino de matérias que não tinham valor prático.” (2016, p. 89). Mais à frente ele explica:

---

<sup>50</sup> Relacionado aos conceitos de FOUCAULT, 2008, p. 118.

Esse foco sobre a sociedade era um importante afastamento dos relatórios anteriores, que centravam no desenvolvimento intelectual individual dos alunos. Esse novo ponto de atenção era possivelmente a melhor indicação filosófica de que a SSCR queria dedicar-se mais ao conhecimento e habilidades cívicas dos alunos, e além disso indicava que a EC não se destinava somente ao cidadão individual, mas também ao propósito maior de reforma da sociedade. (CLARK, 2016, p. 89)

Nessa categorização, um trabalho que se destaca no Dossiê sobre o Americanismo<sup>51</sup>, é do Professor Doutor Barry Franklin. Com o título “As raízes discursivas da comunidade: uma genealogia do currículo”, ele analisa os discursos em relatórios do período da Era Progressista que contêm elementos do biopoder e podem ser usados em todo o trabalho sobre Americanismo, em comparação com o que ocorreu no Brasil nas décadas de 1960-1970. O trabalho de Franklin é fundamental no reconhecimento desse processo, pois sua análise dos discursos na constituição do currículo demonstra essas relações:

O currículo norte-americano é um exemplo ilustrativo e relevante. Uma vez que um curso ou uma sequência de estudo — formal ou informal — é uma propriedade constitutiva dos esforços para instituir e perpetuar a vida grupal em sucessivas gerações, não pode haver um ponto de partida definitivo, universalmente aceito, para tal consideração. (FRANKLIN, 2016, p.25)

Nesse período, a forma como a estrutura escolar estadunidense se organiza é apresentada na nota de rodapé escrita pela revisora do trabalho, Professora Dra. Miriam Jorge Warde. Assim, a *Comprehensive high school* situava os últimos anos do período da educação básica norte-americana, com oferta de currículo variado, contendo disciplinas de práticas de trabalho e de fundamentos científicos, de modo que o aluno poderia compor sua trajetória de curso conforme seu interesse. A estrutura da educação básica era formada pelas escolas primária e média — *primary school, middle school e high school* —, antecedendo os ensinos superiores (WARDE, 2016, p. 25). Já Santos (2016), ao citar como referência Overn, defende que em 1892 se utilizava a nomenclatura *elementary school, secondary school, high school e college*. Quanto aos tempos escolares, estes também variavam. Santos afirma que, devido às leis estaduais que tinham independência na determinação deles, “não existia uma definição única entre os limites da *elementary school* e da *high school*, a educação elementar e secundária, podendo variar respectivamente, entre 9 – 4, 7 – 4, 8 – 3, 8 – 5 e 7 – 5 séries.” (SANTOS, 2016, p.144).

Quanto às disciplinas, tendo a referência da publicação do *Committee of Ten* em 1892, Santos cita, em nota de rodapé:

---

<sup>51</sup> Publicado nos Cadernos de História da Educação, v.15, n.1, p. 08-39, jan.-abr. 2016, da Universidade Federal de Uberlândia.

O *Committee of Ten*, associado à *National Education Association* (NEA) e presidido por Charles W. Eliot, da *Harvard University*, procurou efetuar um levantamento das correntes educacionais que estavam em curso à época e sugerir recomendações para reestruturar a organização escolar norte-americana. Foram organizadas nove conferências, cada formada por dez representantes responsáveis por um determinado tema. As conferências foram organizadas baseadas nos seguintes temas: 1. Latim; 2. Grego; 3. Inglês; 4. Outras línguas modernas. 5. Matemática; 6. Física, Astronomia e Química; 7. História Natural (Biologia, incluindo Botânica, Zoologia e Fisiologia); 8. História, *Civil Government* e Economia Política; 9. Geografia (Geografia física, Geologia e Meteorologia). (SANTOS, 2016, p.143)

Dadas as explicações sobre a ideia de como se pensou o funcionamento da estrutura escolar, retornamos aos estudos de Franklin.

Na forma de uma genealogia no sentido foucaultiano, Franklin realiza um exame dos discursos de três intelectuais a respeito das mudanças educacionais que estavam ocorrendo: Edward L. Thorndike, Ross L. Finney e John Dewey. Esses discursos estão em quatro relatórios — dois de 1894 (da Associação Nacional da Educação Nacional<sup>52</sup> (NEA) e o Relatório do Comitê dos Dez<sup>53</sup>) e dois de 1918 (o Relatório dos Princípios Cardiais da Educação Secundária<sup>54</sup> e da Comissão pela Reorganização da Educação Secundária<sup>55</sup>). “A importância desses relatórios para os fins a que me propus é que eles trouxeram uma percepção da noção de comunidade defendida pelos reformadores da escola daqueles tempos.” (FRANKLIN, 2016, p. 26). A comunidade era o *locus* da vida e, por isso, utilizada para produzir sentido e referência na escolarização.

Na Comissão pela Reorganização da Educação Secundária, os Princípios Cardiais da Educação Secundária publicou que o tema comunitário deveria ser abordado nas escolas com sete objetivos: “saúde, comando dos processos fundamentais, pertencimento a um lar digno, vocação, cidadania, uso digno do lazer e caráter ético.” (COMMISSION ON THE REORGANIZATION OF SECONDARY EDUCATION, apud FRANKLIN, 2016, p. 29). Já no Comitê dos Dez, o ideal comunitário aparece no relatório de 1893, apontando para quatro programas de estudos para as escolas secundárias: Clássico, Científico-Latim, Línguas Modernas e Inglês. Na definição de justificativas para as recomendações deste comitê, Franklin destaca que “uma matéria deveria ser ensinada de forma diferente para os alunos em função de seus planos educacionais ou da carreira após a escola secundária.” (2016, p. 28). Citando o relatório, ele defende que “se não houver unificação numa democracia, não poderá haver uma vida comunitária digna bem como

---

<sup>52</sup> *Education Association*.

<sup>53</sup> *Report of the Committee of Ten da National Education Association*.

<sup>54</sup> *Cardinal Principles of Secondary Education Report — Em anexo o original e a tradução*.

<sup>55</sup> *Commission on the Reorganization of Secondary Education da National Education Association*.

não haverá ação concertada rumos aos fins sociais necessários.” (COMMISSION ON THE REORGANIZATION OF SECONDARY EDUCATION, apud FRANKLIN, 2016, p. 29).

O caminho para chegar a esses dois fins, de acordo com os autores do relatório, era a escola secundária integral que proporcionava “todos os currículos numa única organização unificada”. Havia elementos do currículo conhecidos como constantes que possibilitariam o cumprimento das sete metas da escola secundária. Havia variáveis do currículo cujo objetivo era prover as necessidades vocacionais dos alunos. E havia também optativas livres que permitiriam aos estudantes perseguir seus interesses específicos (COMMISSION ON THE REORGANIZATION OF SECONDARY EDUCATION, 1918, p. 18-19). Tal como os autores do relatório viam a questão, a escola secundária para todos era o melhor mecanismo para se atingir a unificação exigida por uma democracia. (FRANKLIN, 2016, p.29)

Os relatórios podem parecer consensuais quanto à noção de comunidade, mas, por trás dos bastidores, o que havia eram discursos de formas diversas e conflituosas, como afirmado antes, nas visões dos grupos assimilacionistas, pluralistas culturais e amalgamacionistas. Por trás desses grupos havia pessoas de referência, como os já citados Edward L. Thorndike, Ross L. Finney e John Dewey. Há outros como William Kilpatrick, C. S. Pierce e William James — mas as análises de Franklin, Dewey e Thorndike tem destaque, sendo que Finney aparece complementando a posição de Thorndike. Na apresentação do dossiê sobre o Americanismo, Warde situa os discursos de Dewey e Thorndike, em disputa pela concepção de comunidade no trabalho de Barry Franklin:

O campo da disputa é o currículo da escola secundária. Thorndike e Finney são, para o autor, expressão de um discurso de comunidade excludente, homogênea, temerosa do estranho/estrangeiro (o imigrante daquele momento); Dewey seria a melhor expressão do discurso liberal da inclusão, da diversidade, do entendimento das transformações que a indústria e a vida urbana produziram sobre os antigos agrupamentos rurais, assim da necessidade de recriação do coletivo e da unidade social. Franklin dedica um item para tratar dos problemas que contemporaneamente repõem a disputa em torno da comunidade. Com isso, é levado a concluir que a direção que o uso do discurso sobre o currículo irá tomar teria permanecido sem solução; e se pergunta: “irá nos conduzir ao estilo liberal de comunidade, tal como popularizada por Dewey ou nos levará à variação reacionária proposta por Thorndike e Finney?” (WARDE, 2016, pp. 4-5)

Warde afirma que a disputa Dewey-Thorndike existia na *Teachers College de Columbia*.

Esses pensadores, assim como a instituição que trabalhavam, são referências internacionais da educação ativa. Mesmo tendo posturas divergentes, elas não são tão radicais como aponta Franklin. “Do lugar que venho examinando a contenda nem Dewey se sustenta no lugar avançado que se colocava e que Franklin reafirma, e nem Thorndike se justifica no lugar do regresso que não postulava para si, mas é onde Franklin, como outros, o inscreve.” (WARDE, 2016, p. 5). No meu entender, a postura de Franklin ao



analisar discursos em documentos, na proposta de arqueologia Foucaultiana, pode sim ir além da visão de “herdeiro (romântico) do liberalismo deweyano” (WARDE, 2016, p. 5). Esse posicionamento meu é parte da hipótese de transição do objetivo educacional do Americanismo, de formar cidadão num primeiro momento, para formar trabalhadores pós 1930. Vejamos o que Franklin escreve:

O ponto de partida de Dewey era a pequena cidade rural dos EUA do século XIX na qual as principais atividades industriais e de manufatura da época estavam centradas no lar. Na visão de Dewey, um conjunto de transformações sociais, econômicas e demográficas nos cinquenta anos após o término da Guerra Civil e nos primeiros anos do século XX levou a uma separação entre o ambiente doméstico e o local de trabalho. Entre essas mudanças estavam o crescimento do capitalismo corporativo, a ascensão do plano industrial, o movimento de migração do campo para a cidade e a crescente diversidade da população no rastro da imigração. (FRANKLIN, 2016, p. 33)

Para Franklin, Dewey via a sociedade norte-americana em transformação e promulgava o ajuste da mesma, por meio das escolas, às novas condições impostas pelo progresso natural das atividades culturais humanas. Os grupos imigrantes deveriam ser acolhidos, pois Dewey os via como forma de renovação de práticas e ideias.

A industrialização nos grandes centros desarticulou as relações interpessoais e, conseqüentemente, as identidades de grupo, limitando o potencial em manifestar um propósito comum primordial:

As conexões antes vitais que revelavam aos indivíduos quem eles eram, o que faziam e como se relacionavam com a sociedade abrangente se perderam à medida que especialistas assumiam a responsabilidade por decisões que antes estavam sob o controle popular. O resultado, argumentava Dewey, era a erosão da capacidade dos indivíduos comuns de funcionar como cidadãos ativos a fim de solucionar os dilemas que enfrentavam através de sua participação na política democrática. Sua identidade coletiva, que Dewey chamava de “o público” havia se tornado tão desgastada e atenuada que não poderia mais dar conta da miríade de problemas que eles, suas famílias e seus concidadãos enfrentavam. (FRANKLIN, 2016, p. 33)

E, mais à frente:

Na visão de Dewey, o indivíduo não existia isolado dos outros indivíduos, mas como um “ser social”. O que unia as pessoas numa sociedade e o que tornava a democracia possível era a presença de uma “vontade comum” que juntaria a opinião da maioria e da minoria num todo unificado. Para Dewey, a relação entre a sociedade e seus integrantes era recíproca. Os indivíduos eram, acreditava ele, produto da sociedade na qual viviam e trabalhavam. Mas cada indivíduo tinha um papel a cumprir na construção dos elementos daquela sociedade — seus valores, atitudes e padrões de comportamento. (FRANKLIN, 2016, p. 34)

A proposta educacional de Dewey pode ser explicitada no relatório de viagem ao governo da Bahia, do jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro Anísio Spínola Teixeira.

Entusiasta leitor de *Omer Buyse*<sup>56</sup>, após mandar traduzir essa obra para distribuição nas escolas baianas, ele viaja por duas vezes aos Estados Unidos. Na segunda viagem, em 1927, Anísio faz cursos na *Teacher College (Columbia University)*, onde conhece o filósofo e educador John Dewey. Como parte das atividades incentivadas pelo curso, Teixeira visita várias escolas americanas e seu relatório foi organizado de modo a tornar visível as condições materiais e intelectuais do sucesso das escolas norte-americanas. O intuito de dar publicidade ao seu trabalho resulta na obra *Aspectos Americanos de Educação*, com a primeira edição em 1928.

Anísio descreve que no século XIX, nos EUA, o industrialismo e a urbanização apresentavam aspectos da modernidade, porém, a educação em massa (mass-education) movia-se mais lentamente. Era necessário o ajuste entre a escola e a sociedade. Estudos de W. James, Dewey, Thorndike, Woodworth, Judd<sup>57</sup> sobre as leis biológicas do crescimento infantil, da psicologia e do próprio currículo foram fundamentais neste processo. Para esses pensadores, o sentido de educação só se faz pelo meio que a vida social se perpetua — pela transmissão de valores morais e sociais. Com as complexas formas de civilização moderna, o acesso à educação se dá através de longos esforços coordenados em uma agência especial — a escola — e um grupo especializado — os professores. A escola é apenas o imprescindível substituto, funcionando como o atual complemento da educação que, permanentemente, recebemos da sociedade. Anísio relata que Dewey acreditava que a estrutura educacional baseada na transmissão de conteúdo de forma direta, por meio de treinamento mental de especialidades e erudições, para depois aplicá-la na vida, não era uma função educacional formadora de estruturas de pensamento. Os estudos de psicologia contribuíram para sua defesa de que o elemento do aprender com sentido se fazia mais produtivo. A verdadeira educação se processa quando o educando aprende uma coisa nova, compreende e participa do seu sentido social. Fora disso, essa educação obtida por motivos puramente externos é treino:

O convívio com os homens é sempre educativo, até para os animais. Um cão, um cavalo, podem ter pela convivência com o homem, seus hábitos instintivos modificados. O homem obtém isso por uma inteligente modificação do meio. Os motivos do ato do cavalo adestrado são, porém, os mesmos dos não adestrados. Evitar uma pena, ganhar ração fresca de capim são os móveis de sua habilidade modificada e educada. Ele não participa do sentido do seu novo ato. (TEIXEIRA, 2006, p. 36)

---

<sup>56</sup> BUYSE, Omer. *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*. Paris: Dunot & Pinat, 1909

<sup>57</sup> Veja que, para Teixeira, o conjunto de professores tinha o mesmo propósito, o que não quer dizer que tinha a mesma linha de raciocínio de como conseguir o propósito. É sempre uma linha tênue, pois as justificativas se sobrepõem, na maioria das vezes; mas as visões individuais são diferentes.

Anísio diz que é na América (do Norte) que a democracia ampliou seu sentido político e significa uma nova experiência de vida associada. Citando Dewey, ele diz que a teoria americana de educação não poderia ser compreendida se não fosse estudada à luz da organização democrática de sua sociedade. Dewey fixa dois critérios para julgar as condições de um grupo social: os interesses partilhados em comum e a cooperação com outros grupos distintos — sentido comunitário e cooperação mútua. Sendo assim, é na inclusão do homem comum que consiste a grandeza da escola americana. Para Anísio, esse ideal (que anos atrás seria uma utopia) parece perfeitamente realizável nos Estados Unidos. A ideia de “eficiência social como um aparelhamento do indivíduo para uma progressiva organização social, mais e mais adequado ao desenvolvimento harmonioso das atividades individuais” (TEIXEIRA, 2006, p. 53) é que se traduz em eficiência econômica ou competência industrial e eficiência cívica.

A conexão entre a sociedade e o aluno que se fez na escola americana foi na compreensão e na comunhão dos interesses de cada parte, segundo a teoria do interesse. Essa teoria se baseia em focar nos interesses das partes para, então, direcionar a ação. Ela é um extraordinário auxiliar para o professor no descobrimento das diferenças individuais e o auxilia a um ajustamento da educação mais inteligente. Ela também supera a concepção de mente e seu treino da concepção escolástica, que julga que a inteligência tem uma faculdade de conhecimento isolada de qualquer outra atividade — considerando que a inteligência (ou mente) representa somente a habilidade de responder a certos estímulos presentes, com uma visão de suas futuras consequências, que procuramos modificar ou controlar tanto quanto possível. Desse modo, a instrução verdadeira se processa por intermédio do desenvolvimento de uma atividade — experiência.

A grande discussão em torno do currículo que atendesse a esses princípios não intenta somente adaptá-lo à criança, mas adaptá-lo à moderna sociedade americana. O conceito social de educação significa que, cuide a escola de interesses vocacionais ou de interesses especiais de qualquer sorte, ela não será educativa se não utilizar esses interesses como meios para a participação em todos os interesses da sociedade. Latim, Grego ou a profissão de carpinteiro devem ser ensinados com o mesmo espírito de fazer do educando um membro da sua atual sociedade, com poder e oportunidade para participar, em todos os seus interesses, por meio de um currículo correspondente e utilizado em função do ideal educativo de “eficiência social”. A escola em si será uma agência de contínua transformação social que constitui o processo democrático — uma

agência de inquérito e de reconstrução social —, de modo que só assim o seu conteúdo coincidirá com o conteúdo da sociedade democrática e, em vez de tornar as mudanças sociais difíceis, ela colaborará na própria revisão social constante, que é a essência da democracia.

A decisão de Teixeira em situar Dewey e Thorndike lado a lado nessas propostas é possível. Se observarmos as ideias sobre o conexionismo, Thorndike propõe uma diferenciação com a pedagogia tradicional. Nessa proposta, ele se aproxima muito do que é a teoria do interesse de Dewey.

Santos analisa o trabalho de Thorndike no livro *The Thorndike Arithmetics*, no qual ele critica o aprendizado como faculdade mítica no desenvolvimento de raciocínio. O que ele propõe é cooperação, organização e controle dos hábitos, para se atingir o raciocínio. Diferentemente da educação tradicional, na qual professor já trazia pronta a coletânea de atividades formuladas puramente nas ações matemáticas, para ele (Thorndike) “nenhum hábito era formado para posteriormente ser interrompido e sim para contribuir na formação de outros hábitos.” (SANTOS, p. 162). Era necessário, então, a conexão (conexionismo) entre a vida real e as atividades escolares, dando sentido a essas atividades:

Necessário se faz, portanto, reafirmar que a defesa do autor estava alicerçada principalmente na importância de que os enunciados dos problemas ou das atividades desenvolvidas pelo aluno contivessem “elementos idênticos” a situações que acontecessem fora do ambiente escolar. Era a presença de elementos idênticos que segundo Thorndike (1905, 1913) garantiria que uma conexão fosse estabelecida e a aprendizagem ocorresse, pois para o autor aprendizagem é conexão. (SANTOS, 2016, p. 163)

Mas a aproximação do conexionismo com o pragmatismo de Dewey para por aí. Em relação às questões étnicas, Thorndike discordava de Dewey quanto à identidade dos imigrantes e, até mesmo internamente, quanto às classes da população dos EUA. Para Franklin, Thorndike era de tendência conservadora: sua visão de comunidade era excludente e a psicologia era instrumento que confirmava e sustentava sua posição. Ele utilizava testes psicológicos para apurar um padrão desejável de cidadania, o que servia à instalação de binarismos de classificação entre normal e anormal, no princípio Foucaultiano.

Falar sobre comunidade dessa forma serve primeiro para limitar o pertencimento de certos indivíduos e grupos e, uma vez feito isso, para constrangê-los, isolá-los e até mesmo eliminá-los. Embora um traço da noção de comunidade que é visto favoravelmente pelos que estão dentro dela e são parte dela, permite que a mesma seja invocada para legitimar o racismo, o

sexismo e uma miríade de outras formas de controle e exclusão<sup>58</sup>.  
(FRANKLIN, 2016, p. 30)

Thorndike e outros intelectuais norte-americanos do início do século XX viam essa compreensão da noção de comunidade como forma de manter a ordem, na qual a inserção de indivíduos inferiores só desestabilizaria a democracia com perturbações sociais. Para ele, deveria haver mais restrição nos processos imigratórios, além de aumento dos mecanismos de controle social nas escolas, para formar uma comunidade homogênea nos princípios já estabelecidos pelos primeiros colonizadores, de origem anglo-saxã. Assim, Thorndike concebia a psicologia conexionista como

(...) essencialmente, uma concepção comportamental da relação entre indivíduos e sociedade. Isso era, basicamente, uma relação de mão única na qual os indivíduos eram formados pelos estímulos externos aos quais reagiam. O indivíduo adequadamente socializado era aquele cujo comportamento seguia os ditames dos estímulos externos. (FRANKLIN, 2016, p. 31)

Podemos ver, aí, princípios da teoria psicológica Behaviorista, que considera o ser humano no mesmo nível dos animais, diferenciando-se apenas por uma subjetividade intelectual, mas sujeito às mesmas leis naturais e biológica do condicionamento operante formado por estímulos do meio ambiente — o que não é errado, mas limitante. Nessa visão limitante do ser humano, a educação é condicionamento para o meio, de modo que aqueles que não dão a resposta esperada são considerados incapazes. A lei de efeito de Throndike é isso: o aprendizado só acontece em resposta ao meio e a comunidade é o meio preestabelecido. Àqueles novos membros que respondessem positivamente à exigência do meio eram, então, predispostos a este meio, enquanto as respostas contrárias aos seus estímulos eram devido à inadequação e à rebeldia, e deveriam ser eliminados do meio.

Essa psicologia é uma estrutura capaz de explicar a virada educacional pró formação de trabalhadores, em detrimento da formação de cidadãos, sendo, assim, a adequação do sujeito à sociedade uma via de mão única: “O indivíduo adequadamente socializado era aquele cujo comportamento seguia os ditames dos estímulos externos.” (FRANKLIN apud FRANKLIN, 2016, p 31). Se a sociedade precisa de trabalhadores obedientes que dedicam seus esforços totalmente à produção, a escola deve formar esse sujeito. Os alunos que não se adequassem a essa educação (ou não concordassem) eram

---

<sup>58</sup> Esses aspectos psicológicos da exclusão foram descritos também por Carnnoy, no capítulo anterior.

dissonantes e malvistas como riscos à comunidade, considerados os antinacionalistas, que não queriam o progresso social americano.

Pode ser que, assim, a busca por categorizar sujeitos imigrantes já determina a escolarização e a posição na indústria de cada grupo, dependendo de sua nacionalidade, havendo um controle do meio e o molde da segurança na ocupação do território (o local de trabalho). Nessa configuração se apresenta o binarismo entre os que se sujeitam às necessidades do mercado e os que resistem, classificando “meritocraticamente” os que são mais capazes e os que são menos capazes na produção. Além disso, Thorndike defendia a seleção com intervenção biológica entre os capazes e os menos capazes para formar um meio ideal. Na prática, ele defendia que o governo estimulasse a procriação de pessoas inteligentes com recursos financeiros e, ao mesmo tempo, a esterilização dos menos inteligentes, salientando

(...) o fato de que os genes que fazem com que as pessoas sejam boas e capazes também tendem a constituir lares competentes e prestativos, e o argumento pela esterilização de qualquer um que esteja próximo ao extremo inferior da escala de intelecto e moralidade sempre que seja possível realizar isto legalmente é muito forte. (THORNDIKE apud FRANKLIN, 2016, p. 31)

Ele acreditava que, assim, os riscos sociais e a criminalidade seriam diminuídos, resultando em uma economia ao Estado.

O sociólogo da educação Ross L. Finney corroborava com os princípios de comunidade de Thorndike. Para ele, os mais capazes seriam exemplos a serem seguidos pelas massas, por serem naturalmente os líderes intelectuais: “Esse deveria ser, na visão dele, um processo no qual se confiaria a liderança aos mais inteligentes enquanto se destinaria a maioria da população ao “seguidismo.” (FINNEY apud FRANKLIN, 2016, p. 32). Ele dizia que, na escola, se construiria a comunidade, pois:

As nossas são escolas de uma democracia, frequentadas por todas as crianças. Ao menos metade delas nunca teve uma ideia original de qualquer natureza geral, e nunca terá. Mas devem comportar-se como se tivessem ideias saudáveis. Não tem qualquer importância se estas ideias são originais ou não. É melhor ter razão do que ser original. O que a metade mais estúpida da população necessita, portanto, é ter seus reflexos condicionados ao comportamento que é socialmente apropriado. E a memorização maciça de slogans — contanto que sejam saudáveis — é o único meio prático de estabelecer elos nos intelectos mais lentos entre as descobertas dos cientistas sociais e o correspondente comportamento das massas. Ao invés de tentar ensinar os de mente fraca a pensar por si mesmos, os líderes intelectuais devem pensar por eles e exercitar os resultados memorizando-os em suas sinapses. Para os de mente fraca, é isso ou nada. (FINNEY apud FRANKLIN, 2016, p. 32-33)

No meu entender, essa passagem é explicativa ao que se estabelece na propaganda ideológica, que vende-se enlatados mentais: estruturas simplistas de pensamento que atendam à população em geral, para explicar situações da complexa forma de produzir e de viver que se inicia. Mais que explicar, esses enlatados devem trazer ao povo um aspecto de sabedoria e inteligência que é própria daqueles que, mesmo não indo bem na escola, não se sintam inferiorizados intelectualmente, reagrupando os que evadiram da escola por outra via. A fabricação de slogans é a base da indústria de propagandas.

Nessa época, entra a era da informação acessível a todos. Isso elimina uma preocupação de escolarização e controle dos primórdios puritanistas, pois, com o rádio, tinha-se o controle e não era necessário saber ler, uma vez que ele se popularizava como difusor de informações e de propagandas, sejam comerciais ou de interesse público governamentais. No processo de internacionalização do *way of live* americanista, a difusão de informações eletrônicas foi fundamental. Feita inicialmente por meio do rádio, foi ampliando para o cinema e mais ainda da televisão e hoje multimídia.

Com isso, das visões diferenciadas dos intelectuais Dewey, Thorndike e Finney, vigoraram as dos dois últimos, sendo que a política de financiamento de fundações filantrópicas foi decisiva nessa definição, com a Fundação Ford e a Fundação Rockefeller. Fato que merece destaque (e que será explorado mais a frente) é que a Divisão de Psicologia Educacional, sob o comando de Thorndike, tornou-se referência “em relação a tudo o que dissesse respeito à pesquisa educacional no TC; isso quer dizer, uma enorme concentração de recursos financeiros que haviam começado com a soma de US\$1.870.582,00 para o ano fiscal 1921-1922.” (COLLEGE NEWS AND DEPARTMENTAL NOTES, apud WARD, 2016, p. 193).

Resultado do período da Era Progressiva, a tecnologia de difusão do Americanismo ainda não existia de forma maciça: o rádio e o cinema ainda engatinhavam. Nesse período, a internacionalização marcante do Americanismo foi realizada pelo *International Institute do Teachers College, Columbia University* (TC), criado em 1887, conforme informações no sítio eletrônico Oficial do TC<sup>59</sup>. Em 1880, a filantropa Grace Hoadley Dodge criou uma escola denominada *Kitchen Garden*, em *Greenwich Village*, para atender mulheres pobres e imigrantes que, ali, podiam aprender artes práticas: culinária, costura, higiene etc.

Em 1887, com a ajuda do filósofo da Universidade de Columbia, Nicholas Murray Butler, e com um sítio na West 120th Street doado pelo industrial

---

<sup>59</sup> <http://www.tc.columbia.edu>, consultado em 10/11/2017.

George Vanderbilt, a escola Kitchen Garden de Dodge evoluiu para algo muito maior: um tipo inteiramente novo de escola dedicada ao professor Educação. Em 1892, com Butler como presidente e um conselho de curadores que incluía representantes das principais famílias filantrópicas da cidade, incluindo Vanderbilt, Rockefeller, Trask, Macy, Dodge, Choate, Olney, Milbank e Hyde, a nova instituição formalmente incorporada sob o nome Faculdade de professores.<sup>60</sup> (TEACHER COLLEGE UNIVERSITY OF COLUMBIA, <http://www.tc.columbia.edu/>, 2017)

Após sua criação, o “Teachers College se expandiu novamente, ampliando-se as bases humanitárias com uma vasta abordagem científica para o desenvolvimento humano, focando na inter-relação entre três extensas áreas: educação, psicologia e saúde<sup>61</sup>”. (TEACHER COLLEGE UNIVERSITY OF COLUMBIA, <http://www.tc.columbia.edu/>, 2017). Em 1920, ele estava reestruturado: apesar de não se notar mudanças no quadro docente, percebia-se nova composição de cursos, alteração das diplomações, títulos e departamentos, e criação de dois institutos.

Aquelas alterações operaram no sentido de, em curto prazo, reduzir a demanda constituída de estudantes egressos do ensino médio, mediante a elevação dos requerimentos de matrícula em todas as modalidades de cursos; com isso, a faixa etária da clientela foi elevada, aumentando o número de alunos com experiências profissionais prévias no campo da educação, não apenas na docência, mas especialmente em outras funções ligadas à inspeção, à direção e correlatos. Ao provocar essas mudanças, o TC induziu o aumento considerável de estudantes interessados em pesquisa e nos títulos de Master of Arts (M.A.) e Philosophiæ Doctor (PhD); dentre eles, muito estrangeiros. (WARDE, 2016, p. 192)

Warde explica que o perfil do alunado se alterou quanto à questão do gênero. O alunado feminino — dominante, antes, devido ao fato de ser formado por recém-egressas do ensino médio — foi, gradativamente, dando lugar ao alunado masculino, que atendia aos novos requerimentos de ingresso:

No mesmo sentido das demais iniciativas, o TC organizou uma série diversificada de cursos cujos currículos estavam pautados no princípio da profissionalização do pessoal destinado às atividades educacionais, com relevo às escolares; na linha da profissionalização, ganhavam destaque não apenas os cursos que se propunham a elevar o nível de qualificação de professores, mas os que preparavam quadros para o exercício de funções de comando direção, de inspeção e equivalentes. (WARDE, 2016, p. 192)

---

<sup>60</sup>“By 1887, with the help of the Columbia University philosopher Nicholas Murray Butler, and with a site at West 120th Street donated by the industrialist George Vanderbilt, Dodge’s kitchen garden school had evolved into something much greater: an entirely new kind of school devoted to teacher education. In 1892, with Butler as president and a board of trustees that included representatives of the city’s leading philanthropic families, including Vanderbilt, Rockefeller, Trask, Macy, Dodge, Choate, Olney, Milbank, and Hyde, the new institution formally incorporated under the name Teachers College.”

<sup>61</sup> “Teachers College had expanded yet again, marrying humanitarian concerns with a broad-based scientific approach to human development premised on the interrelationship among three broad areas: education, psychology and health.”



No espírito de mudanças, foi criado, em 1921, o *Institute of Educational Research*, ampliando o campo de pesquisas em educação do TC para outras áreas de conhecimento e instituições interessadas em caráter de colaboração. Na sua composição havia as divisões de Psicologia Experimental, de Experimentação Escolar e de Estudos de Campo (área de atuação de Thorndike).

Em 1923 foi criado o *International Institute*, destinado à formação de pesquisadores em educação de outros países, mas, não necessariamente, imigrantes. Assim, ao mesmo tempo que atraía mentes e informações para os EUA, irradiava seu processo e seus métodos de ensino pelo mundo:

Muitas outras histórias e memórias construídas sobre o TC dão por certo de que ali estava, se não a melhor, uma das melhores expressões do que pelo mundo ocidental se estava procurando produzir a respeito de educação e pedagogia. Os livros, os artigos, os materiais pedagógicos, os relatórios de pesquisa, os próprios periódicos mantidos pela instituição davam incessantes provas que dali estava saindo o novo, o científico, o moderno desejado para a educação e a pedagogia. (WARDE, 2016, p.194)

Era grande a propaganda do Instituto Internacional, destacando o apoio aos alunos estrangeiros (mediante bolsas) e as residências do próprio TC, inclusive para mulheres, para quem era oferecida uma residência organizada, separada da masculina, de modo a manter o sossego das famílias. Além disso, o TC já contava com considerável produção acadêmica sobre educação, com traduções para outras línguas (WARDE, 2016).

Os recursos para manter essas ações vinham de Fundações Filantrópicas, em sua maioria, vinculadas às empresas — um exemplo é a Fundação Rockefeller, que financiou o Instituto Internacional por dez anos. Em contrapartida, de acordo com o contrato o Instituto Internacional deveria desenvolver diagnósticos e indicadores sobre a situação da educação, em diferentes países. O processo de coleta de dados era feito pelo estímulo aos estrangeiros, para realizarem estudos e pesquisas sobre os respectivos países de origem (WARDE, 2016). Essa preocupação com dados de educação internacional é instigante, pois não me parece a simples prestação de contas de recursos empregados em filantropia, uma vez que a preocupação internacional no TC tem registros anteriores à criação do Instituto Internacional. Segundo o artigo *Education after the War*, do Presidente da *Columbia University*, Nicholas Murray Butler, em 1919 há a preocupação com uma ordem democrática mundial, enfatizando a educação para democracia por meio de três temas: “1) Ética, a doutrina da conduta e do trabalho; 2) Economia, a doutrina da ocupação lucrativa; e 3) Política, a doutrina da reconciliação entre os dois e de viver

juntos em harmonia e disposição.” (BUTLER apud WARDE, 2016, p.196). Temos, com isso, o *gérmen* do *way of live* enquanto produto, que serve como indício dos interesses de grandes corporações nos processos de formação educacional pelo mundo, como o exemplo do financiamento das pesquisas de Thorndike no desenvolvimento da educação para o meio:

Não resta dúvida de que os patrocinadores, diretores e docentes do *International Institute of Teachers College* tinham uma refinada visão estratégica da luta pela hegemonia internacional na qual os Estados Unidos estavam inteiramente empenhados; mobilizavam com muita destreza o campo educacional naquela direção. Durante toda a gestão do decano James E. Russell parcela dos professores do *College* vinha se habilitando para falar para plateias nacionais e internacionais e se dedicando a construir sólidas redes intelectuais e políticas, também nas duas esferas. (WARDE, 2016, p.198)

A expansão do Americanismo por meio da escolarização pode ser verificado devido aos indícios e às hipóteses levantadas por Warde. Porém, o aprofundamento na questão não é o objetivo central. Busco os elementos visíveis que vão se compondo dentro das relações de poder e que justificam aspectos culturais americanistas na educação brasileira — educação no sentido de formatação de consciências.

A Era Progressista do Americanismo é significativa, pois apresenta elementos muito parecidos com a realidade brasileira da época — como o processo de industrialização sendo ampliado, a busca por reformas de base e o crescimento da população urbana — podem aqui ser identificados e também suas soluções, como o desenvolvimento da educação cívica para homogeneizar interesses.

Até aqui podemos verificar que as bases da educação norte-americana estão montadas. O que ocorre na sequência dos anos, no meu entender, é a expansão dos interesses corporativos, inicialmente controlando o progresso educativo que atendesse aos seus interesses (por meio do financiamento) e, depois, fazendo o mesmo em outros países — ofereciam financiamentos de projetos educativos como forma de colonização cultural.

### **2.3 - Educação americana *way of life***

O período que transcorre após a II Guerra Mundial é considerado uma nova etapa da expansão do Americanismo pelo planeta. Nesta tese, defendo que a expansão do Americanismo não sobrepõe diretamente a expansão do capitalismo como um todo, mas do capitalismo nos moldes Americanistas. O capitalismo surge na Europa e, posteriormente, renova-se nos EUA, principalmente com os fenômenos taylorismo e fordismo, conforme já comprovado por teorias citadas.

Neste momento, pretendo caracterizar o Americanismo enquanto imperialismo em expansão (expansão de hegemonia disfarçada de programa de desenvolvimento humanitário — a revolução passiva burguesa em seu ápice de irradiação no mundo). Para auxílio do entendimento dessa nova forma de imperialismo, traçarei algumas linhas que caracterizam esse processo historicamente, utilizando a obra *Educação como Imperialismo Cultural*<sup>62</sup>, citada em momentos anteriores, mas que, agora, será o eixo balizador da descrição. Uma vez que a obra não possui versão em língua portuguesa, grande, grande esforço e tempo gasto nesta tese foram devido à tradução de, pelo menos, três capítulos do livro<sup>63</sup>: o primeiro, “Escolarização e sociedade<sup>64</sup>” — apresenta como o processo de escolarização ocidental se tornou instrumento de ressignificação cultural, auxiliando a dominação sobre as massas —, o segundo, “Educação para o desenvolvimento ou para a dominação? A estruturação teórica<sup>65</sup>”, e o sétimo, “Educação e Ideologia da Eficiência: o Neocolonialismo dos Estados Unidos a partir de 1945<sup>66</sup>” — relata a colonização interna dos EUA ao Terceiro Mundo, particularmente depois de 1945.

Essa referência também auxiliará ao analisar documentos sobre as relações Brasil / EUA, datados do período pós-guerra, encontrados no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Neles, pude identificar vários indícios de uma ação planejada da expansão do Americanismo no Brasil, sobrepondo-se aos princípios capitalistas europeus, considerados arcaicos — o que confirma o trabalho de Carnoy. Muitos desses documentos tratam de convênios de ajuda humanitária, por meio do financiamento de projetos educativos, com acompanhamento de técnicos norte-americanos.

Carnoy afirma que os Estados Unidos utilizaram modelos educativos para “controlar a mudança social e atribuir a vários grupos seus papéis econômicos em uma economia em rápido crescimento (mundial), que começaram a se espalhar para o Terceiro Mundo.” (CARNNOY, 1974, p. 23), isto é, a estratégia de alocação de nações-órgãos em um sistema de produção global. Ele reafirma que a escolaridade contribui para a condição colonizada dos indivíduos, baseando-se em uma interpretação de dados históricos

---

<sup>62</sup> Original: Education as Cultural Imperialism.

<sup>63</sup> Estes três capítulos traduzidos encontram-se como apêndice da tese.

<sup>64</sup> Original: Scholling and Society

<sup>65</sup> Original: Education for Development or Domination? A Theoretical Framework.

<sup>66</sup> Original: Education and the Ideology of Efficiency: United States Neocolonialism Since 1945.

coletados em estudos de caso, nos quais a escolaridade é parte integrante do imperialismo europeu, tais como a britânica na Índia; a britânica e a francesa na África Ocidental e em países latino-americanos — dependências econômicas da Espanha e de Portugal até que as revoluções burguesas os amarrassem à Inglaterra e aos Estados Unidos — e, por fim, o colonialismo interno norte-americano e o novo "imperialismo do desenvolvimento" (que emergiu da hegemonia pós-Segunda Guerra Mundial dos EUA).

A escolaridade desempenhou um papel fundamental no sistema internacional do pós-guerra, tal como tinha sido fundamental nos Estados Unidos, no século XIX, para socializar os trabalhadores imigrantes no nordeste e para atribuir negros ao trabalho agrícola e aos empregos das fábricas não qualificadas no sul do país. As reformas impulsionadas pelas agências de assistência dos EUA, para enfrentarem a ameaça de agitação social decorrentes da Guerra Fria, no Terceiro Mundo são as mesmas reformas usadas para enfrentar a ameaça de uma mudança social radical nos Estados Unidos em torno da virada do século XIX para o XX<sup>67</sup>. Enfatizavam nos EUA, já nessa época, a responsabilidade individual pelo sucesso e pelo fracasso social, ignorando o impacto causado pelas injustiças da organização do sistema econômico. Também culpabilizam como ineficiência as insuficiências das escolas em relação ao gerenciamento de estudantes para as realidades do mercado de trabalho. Tais reformas se dirigem para a "ideologia da eficiência", que caracterizou o desenvolvimento capitalista dos EUA nos últimos cem anos (CARNNOY, 1974, p. 23). Na obra, podemos verificar como a escolaridade vai sendo adaptada às mudanças das necessidades utilitárias das classes capitalistas dominantes. Aqui, nos interessa como tais necessidades afetaram diferentes grupos nas sociedades dos EUA e do Brasil.

No mundo, o uso da escolaridade para promover e manter estruturas de classe no desenvolvimento capitalista — seja nas colônias ou na metrópole — não foi o resultado da "conspiração" de pessoas, mas de poderosos grupos econômicos e sociais que atuam em seu próprio interesse pessoal. Eles formataram a escolaridade por meio de legislação e influência — não é uma conspiração dos poderosos contra os fracos, mas entre grupos de poder: instituições e modos de vida de ricos que mantêm sua posição de poder no próprio país e no mundo. Carnnoy defende a tese de que “os educadores, cientistas sociais

---

<sup>67</sup> Como já citado os EUA neste período possuía quase 1/3 da população formada por estrangeiros imigrantes.

e historiadores interpretaram mal o papel da educação ocidental no terceiro mundo e nos próprios países industrializados.” (CARNNOY, 1974, p. 3). Em nota do texto, ele afirma:

Era consistente com os objetivos do imperialismo: o controle econômico e político das pessoas em um país pela classe dominante em outro. Os poderes imperiais tentaram, através da escolaridade, treinar o colonizado por regras adequadas ao colonizador. Mesmo nos próprios países dominantes, a escolaridade não compensou as desigualdades sociais. O sistema educacional não era mais justo ou igual que a economia e a própria sociedade - especificamente, argumentamos, porque a escolaridade foi organizada para desenvolver e manter, nos países imperiais, uma organização de produção e de poder inerentemente injustas. (CARNNOY, 1974, p. 27)

O que evidencia que a educação formal serve à estrutura econômica e social real ou desejada.

Segundo Carnnoy, para aceitar a interpretação de muitos escritores ocidentais de que a escolaridade no período colonial — que na Ásia e na África duraram até a Segunda Guerra Mundial — contribuiu para o desenvolvimento, devemos aceitar que o imperialismo e o colonialismo foram, a longo prazo, benéficos para os povos colonizados. Mesmo que não estivéssemos dispostos a ir tão longe, teríamos que acreditar que quatro séculos de colonização e exploração de africanos, asiáticos, indígenas, latino-americanos e trabalhadores brancos europeus eram, se não justificados, pelo menos atenuados, trazendo-lhes educação ocidental. Teríamos de estar convencidos de que, apesar dos aspectos negativos do imperialismo e do colonialismo, a escolaridade formal permitiu que diversos povos de diferentes etnias e culturas se juntassem ao mundo moderno. Esse movimento ocorre mesmo em economias capitalistas avançadas, quando há a migração do campo para a cidade: “a escola era usada para se ajustar aos trabalhadores brancos e, mais tarde, às minorias marginalizadas, em papéis econômicos e sociais definidos pela classe capitalista dominante.” (CARNNOY, 1974, p. 16).

A função modernizadora das escolas não teve o propósito de revolucionar sociedades, mas de agregá-las. Ao estabelecer uma formação na língua materna da metrópole, com ressignificação de culturas e hábitos — rompendo laços de origem —, esse modelo escolar, após a independência, torna-se permanente e instituído como sinônimo de modernidade. A elite da ex-colônia expandirá essa escolarização para toda a população, favorecendo os interesses em favor da metrópole, como se fossem seus próprios interesses.

A grande maioria de não-europeus altamente educados em países colonizados escolheu ser europeu e deixar seu próprio povo para trás, abandonando sua cultura e seus

costumes, sendo este o aspecto psicológico que passa despercebido pela maioria dos escritores da escolarização em massa. Apesar do fim dos processos de imperialismo e colonialismo de estilo antigo desaparecerem, os sistemas educacionais nas ex-colônias permanecem, em grande parte, intactos após a independência. Currículo, linguagem e, em alguns casos, até mesmo a nacionalidade dos próprios professores, são transferidos do período colonial (CARNNOY, 1974).

A escola brasileira sempre acompanhou a escola europeia: inicialmente, os filhos dos fidalgos estudavam na Europa. Com a república, eles passam a estudar em escolas Católicas — pagas —, onde davam continuidade à cultura colonizadora e à desvalorização da educação nacional, mesmo que estruturalmente europeia, mas de caráter popular. Por outro lado, essa passagem sinaliza a hipótese de uma primeiro estágio da escolarização em massa, no qual é necessária uma escola democrática como atrativo para formar as primeiras gerações, de modo que ela deva conferir uma melhora na vida daqueles que a frequentam, diferenciando-os entre os não frequentadores da mesma geração. Uma vez estabelecida a confiança da população na escola, ela passa a ser um aparelho de conformação de classes, como ocorreu na era progressiva americana e na década de 1960-1970, no Brasil.

Para Carnnoy, a introdução da própria escola constitui um tipo de mudança, mas apenas a um certo nível limitado de consciência social. Em sua estrutura, ela exige respostas mais passivas desses grupos da sociedade, que são os mais oprimidos pelo sistema econômico e político, e permitem a participação e a aprendizagem mais ativa daqueles que são menos propensos a querer mudar. Isso racionaliza relações colonizadas entre indivíduos e grupos na sociedade e formaliza essas relações, dando-lhes uma lógica que torna razoável o irracional.

Paulo Freire considera a situação colonial como a cultura do silêncio. O elemento colonial na escolaridade é a tentativa de silenciar, racionalizar o irracional e ganhar aceitação de estruturas opressivas. Essa colonização não exige o imperialismo (a forma como o definimos), uma vez que uma classe pode colonizar os outros, os homens podem colonizar as mulheres, os brancos podem colonizar negros, e assim por diante, tudo dentro de uma nação imperial. Mas o imperialismo requer colonização. Uma nação ou um povo não escolherá ser economicamente explorado ou dominado culturalmente. Eles devem ser colonizados para aceitar esse papel. Uma vez colonizados, sua identidade recai nas instituições da metrópole, mas essas instituições nunca as aceitam tão plenamente quanto aceita os colonizados da metrópole. (CARNNOY, 1974, p. 19)

No entanto, muitos cientistas e educadores sociais ocidentais assumem que toda estrutura motivadora da expansão da educação se baseia na mudança societária para a

modernidade, na qual a disseminação das formas capitalistas aumentam o bem-estar de todos. Para eles, o capitalismo e sua expansão promove o desenvolvimento. Para entender esse processo, faz-se necessário abordarmos a seguinte teoria do desenvolvimento:

A visão capitalista do desenvolvimento considera o capitalismo como a antítese do imperialismo: a probabilidade de um povo dominar outro é reduzida pelo livre comércio e livre capital e fluxos de trabalho. Para eliminar as relações imperiais e coloniais, todos os obstáculos à livre circulação devem ser removidos. Onde a educação contribui para a formação de uma sociedade capitalista e "moderna", contribui para a destruição das relações imperiais e eliminação de ameaças futuras de dominação imperial de um povo por outro. Aqueles educados para serem homens e mulheres racionais, competitivos e orientados para o mercado estão muito empenhados em aumentar o seu bem-estar material no âmbito das regras do mercado para recorrer à dominação pela conquista física. A educação é uma força para o racionalismo e o progresso nesta interpretação da mudança societária e das relações internacionais. Incorporar indivíduos e vários grupos em estruturas capitalistas é, por si só, uma função positiva do sistema educacional. (CARNNOY, 1974, p. 32)

Por outro lado, há correntes teóricas que argumentam que “o capitalismo evolui para o monopólio e o imperialismo — que o imperialismo é uma extensão das formas capitalistas — e que discutir relações iguais entre grandes potências industriais capitalistas e produções primárias é ingênuo.” (CARNNOY, 1974, p. 32). O que nos leva a pensar que as ações de escolarização têm relação equiparada às relações entre as nações envolvidas no comércio que tendem a ser imperialistas, mesmo no quadro capitalista. É pela escolarização que ocorrerá a incorporação de hegemonias de grupos em estruturas capitalistas, sendo pensada uma educação para explorá-los: “Obviamente, a educação pode ser usada para manter as relações imperiais entre as nações ou para quebrá-las. As teorias que consideram o capitalismo como imperialista negam que contribuir para a eficiência capitalista promova a paz e o progresso.” (CARNNOY, 1974, p. 32).

Na análise do imperialismo e do colonialismo, para esclarecer a questão colocada acima, Carnnoy faz uma revisão de dois pontos de vista — Schumpeter e Lenin. Lenin descreveu as fontes e os efeitos do imperialismo nos países industrializados. Ele estava especialmente preocupado em analisar as raízes do domínio dos países industriais da Ásia e da África, e as causas da Primeira Guerra Mundial (CARNNOY, 1974, p. 33). Já Schumpeter encontra a explicação fundamental do imperialismo não no domínio econômico, mas nas forças psicológicas que sobraram das estruturas sociais e econômicas do passado, de modo que o imperialismo é equiparado com a guerra e a conquista direta. Com base nessa teoria, ele tenta mostrar que o capitalismo é anti-imperializado — que as relações de produção associadas ao capitalismo são uma força que contraria a tendência de dominar os outros pela conquista (essa é a sua definição de imperialismo). Ele

argumenta que o capitalismo gerou sentimento antiguerra e anti-imperialista em grande escala, pela primeira vez na História. Quanto a uma guerra para adquirir território, assumindo o livre comércio, a expansão forçada é inútil, porque mercados e matérias-primas estão abertos a todos em igualdade de condições. Assim, Schumpeter toma de exemplo o imperialismo britânico do século XIX como um comportamento humano a ser combatido, devido ao seu empreendimento realizado, em grande parte, como política de guerra (CARNNOY, 1974, p. 36).

Se a teoria de Schumpeter está correta, o que isso implica para o papel da educação nas colônias e na metrópole desde o século XVIII até agora? Uma vez que a disseminação da escolaridade certamente não fazia parte da necessidade psicológica de conquista física, não há relação entre a escolaridade nas colônias e o imperialismo. Para transformar agressões em uma competição saudável, o *schooling* desempenha um papel central na neutralização das tendências guerreiras do passado. Essa visão coincide com a teoria ocidental do capitalismo de desenvolvimento — que o capitalismo foi e continua a ser uma força para o nacionalismo e o anti-imperialismo. À medida que as pessoas abraçam as relações de produção associadas ao capitalismo, é menos provável que tentem dominar outros povos pela violência. (CARNNOY, 1974, p. 36).

Mesmo com ressalvas à teoria de Schumpeter, podemos perceber a rearticulação do controle do meio para garantir maior segurança. Como evidenciam as duas grandes guerras do século XX, a guerra gera insegurança para todos — a exemplo da I Guerra Mundial, causada pela desigualdade capitalista de países com capitalismo consolidado, mas que mantinham ações protecionistas de seus oligopólios industriais. Esses países, hoje, comandam setores de organizações mundiais e continuam a manter seus privilégios de metrópoles. A rearticulação se faz com a escolarização tomando espaço das armas na conquista de povos e territórios, com desenvolvimento humanitário em vez de guerra e com a meritocracia como instrumento de justificação, conferindo a legalidade de estruturas hierárquicas — mas que só pode prevalecer na sociedade se a maioria da população estiver frequentando a escola. É aí que a teoria do mais capaz age como um dos instrumentos da psicologia das massas, conformando e legitimando o poder de uma elite de vencedores, mais capazes para os postos que ocupam. Com isso, temos que a cultura da paz sem opinião é mais vantajosa que a guerra: nada mais atual que combater o imperialismo com medidas imperialistas ressignificadas em modernização.

Nessa visão, o imperialismo por comércio e investimento é uma impossibilidade. Portanto, é uma impossibilidade que a escolarização de não-europeus em escolas que



ensinam normas e valores capitalistas dessa cultura possam fazer parte de uma estrutura imperialista: “Podemos começar a entender os elementos essenciais dos conceitos ocidentais de desenvolvimento econômico e social: o livre comércio e a disseminação de instituições capitalistas são anti-imperialistas.” (CARNNOY, 1974, p. 37), ou seja, a pacificação pela razão, iluminando a barbárie da violência. Ao propagar o anti-imperialismo, promovendo a educação ocidental, tem-se o efeito psicológico da prevenção de revoltas na ação de paz, velando toda violência simbólica que existe na subjugação cultural e na eliminação de identidades locais. Assim, toda desigualdade e resistência cultural é considerada ação de selvageria e revolução (luta de classe), enquanto, na verdade, é a resistência ao domínio e à revolução passiva industrial. Principalmente após a II Guerra Mundial, toda nação que não se submete à metrópole é considerada por esta como repressora de liberdade e com intenções imperialistas — exemplos de Cuba e Venezuela.

Chega a ser utópico, como se o *laissez faire* do mercado fosse apenas uma conversa de namorados para se ajustar condutas. Até certo ponto, me parece que o capitalismo, nos primórdios americanistas, esboçou essa postura quando abandonou a “capa de chumbo aristocrática”, apontada por Gramsci como “histórica” no capitalismo Europeu. Eliminar as influências do passado, até que seja possível um capitalismo agregador, como foram os EUA num período de curto lapso de luz, sob a visão “liberal” de Dewey e valorização dos interesses comunitários, ficando interesses corporativos como secundários. Mas essa ideia também se tornou utópica e Dewey passou a ser considerado “comunista” e antiprogressista.

Assim, o início do século XX marca o ponto de partida em que o antigo capitalismo deu lugar ao novo, no qual a dominação do capital em geral abriu caminho para a dominação do capital financeiro. (...) A concentração da produção, o monopólio daí resultante: a fusão ou coalescência do setor bancário com a indústria: essa é a história do capital financeiro e o que dá ao termo “capital financeiro” seu conteúdo. (CARNNOY, 1974, p. 39)

Sob análise do imperialismo na visão de Lenin, Carnnoy escreve que o capitalismo, objetivando unicamente o capital excedente, não destina recursos para serem utilizados com o propósito de elevar o padrão de vida das massas, nem países periféricos à condição de metrópole: “Nesses países atrasados, os lucros geralmente são altos, pois o capital é escasso, o preço da terra é relativamente baixo, os salários são baixos, as matérias-primas são baratas. (CARNNOY, 1974, p 40). E, mais a frente, afirma:

Mas Lênin não limita sua explicação da expansão dos países capitalistas para os países “atrasados” à taxa decrescente de lucro nos países avançados. O

imperialismo esforça-se por anexar não apenas territórios agrários, mas também regiões industrializadas. (...) Uma característica essencial do imperialismo é a rivalidade entre as potências capitalistas no “esforço pela hegemonia; isto é, para a conquista do território, não tanto diretamente para si mesmos como para enfraquecer o adversário e minar sua hegemonia. No argumento de Lenin, estes dois fatores combinam, para produzir uma força poderosa para expansão.” (CARNNOY, 1974, p 40)

Isto é, a educação ocidental introduz o sujeito no mundo racional ocidental. A cultura e toda origem identitária que não seja da metrópole é considerada irracional, ou é desprezada sob argumento de ser arcaica. A ação psicológica, aqui, é que a escolarização ocidental cria nativos estrangeiros em seus países, pois não se reconhecem na própria nação que nasceram e vivem com o sentimento de que são inferiores — exilados. Por outro lado, esse sentimento faz com que essas pessoas passem a agir como colonizadores dos seus próprios conterrâneos, brigando com seus semelhantes que espelham sua origem natural:

Este não é um modelo novo, mas é agora o modelo predominante nas relações imperiais. O centro da nação capitalista avançada mantém a posição do centro na nação da periferia com ajuda militar, assistência técnica e governo para empréstimos e subvenções de "desenvolvimento" do governo. O centro da nação periférica se beneficia dessa relação: sua parcela desproporcional de poder político e produto nacional é mantida por ele. O centro e, em certa medida, a periferia do país Centro lucram com a relação porque mantêm o acesso à matéria-prima e aos mercados da periferia. Ao estender esses tipos de relações para o mundo como um todo, uma nação pode, de fato, controlar os recursos do mundo por meio de cidadãos cooperantes nos próprios países. O único fio a este controle vem de outros países avançados que tentam atrair a lealdade de centro na Periferia a eles e da periferia na nação Periferia, que se encontra na posição relativamente pior e pior por causa do arranjo. (CARNNOY, 1974, p. 47)

Na década de 1960, “a política externa norte-americana se concentrou na construção de uma força militar flexível que pudesse conter a União Soviética, reforçar a hegemonia dos rivais europeus no Oriente Médio e combater as operações de contra insurgência em todo o mundo.” (CARNNOY, 1974, p. 49). Em outra via, desenvolveu-se uma preocupação maior em relação à educação. A educação ocidental já estava bem estabelecida em grande parte do mundo, em 1945, e o conceito de sucesso adquirido por meio da escolaridade fazia parte da cultura nesses locais. Em busca de níveis europeus de desenvolvimento, os países do Terceiro Mundo também necessitavam expandir a escolarização à toda a população. Os esforços empregados pelos Estados Unidos, nesse período, foram em ajudar esses países a superarem as dificuldades políticas e financeiras durante a expansão, desde que fosse para produzir uma força de trabalho qualificada para servir ao processo de industrialização.

A escolaridade que acompanha essa industrialização é, portanto, também uma função dessas necessidades. O trabalho profissional mais bem pago para empresas estrangeiras, especialmente para os EUA, as multinacionais. Os tipos de pessoas necessárias para essas empresas são engenheiros, técnicos, gerentes e contadores. Especialistas americanos enfatizaram a necessidade de preencher esses cargos por meio da reforma da universidade e da escola secundária. Os Estados Unidos também enfatizaram a necessidade de que a educação como um todo seja mais "relevante" para o processo de desenvolvimento, o que significa que deve ser menos orientado para disciplinas tradicionais como o direito e as ciências humanas, e ter um currículo mais orientado para a ciência. (CARNNOY, 1974, p. 50)

No geral, utilizou-se a teoria do desenvolvimento neoclássico, que considera a mudança nos países da periferia independente das mudanças na metrópole, mesmo que ela fosse planejada na própria metrópole. Eles acreditavam que “A principal diferença entre os países desenvolvidos e os não desenvolvidos é o seu estágio de desenvolvimento. (...) É apenas uma questão de alcançar uma certa taxa de crescimento e copiar as instruções dos países desenvolvidos.” (CARNNOY, 1974, p. 51). Isso nos remete a outra época de colonização pela educação, quando a Companhia de Jesus *Ratio Studiorum*<sup>68</sup> regulamentou todas ações e comportamentos a serem utilizados nas escolas Jesuítas. Carnnoy apresenta um resumo desses princípios desenvolvimentistas da seguinte forma:

1. Supõe-se que desenvolvimento significa caminhar para um conjunto de objetivos gerais predeterminados que correspondem a um certo nível de progresso do homem e da sociedade, cujo modelo é extraído de sociedades mais desenvolvidas no mundo atual. Esse modelo é chamado por nomes como sociedade moderna, sociedade industrial e sociedade de massa.
2. Supõe-se que os países subdesenvolvidos irão se mover em direção a essas sociedades (desenvolvidas) uma vez que as primeiras eliminem certos obstáculos sociais, políticos, culturais e institucionais. Esses obstáculos são representados por "sociedades tradicionais" ou "vestígios feudais", dependendo da diferente escola de pensamento.
3. Supõe-se que é possível distinguir certos processos econômicos, políticos e psicológicos que permitem a mobilização de recursos nacionais de forma mais racional, e que esses meios podem ser catalogados e utilizados pelos planejadores.
4. A isto se acrescenta a necessidade de coordenar certas forças sociais e políticas que sustentariam uma política de desenvolvimento. Assim, é necessário ter uma base ideológica que organize a vontade nacional dos vários países para empreender o "trabalho de desenvolvimento". (CARNNOY, 1974, pp. 52-53)

Enfim, a teoria da dependência emergiu da condição latino-americana nas décadas de 1950 e 1960 — em média um século após a independência do domínio colonial. Carnnoy alerta que a teoria da dependência é falha, pois o tempo histórico não é linear, inviabilizando essa visão de desenvolvimento. Dessa forma, a teoria do desenvolvimento é, na verdade, a teoria da dominação, uma vez que não há como repetir os passos de países

---

<sup>68</sup> Ver SAVIANI (2007) e SAVIANI (2008).

desenvolvidos. Estes tornaram-se industriais por meio de avanço tecnológico e poderio militar, com mercados internos bem-desenvolvidos e mão de obra altamente qualificada. Os obstáculos evidentes são os das relações entre países em desenvolvimento e as metrópoles, que os colocam na condição de se encaixarem em uma geoeconomia já estabelecida, ou seja, sem espaço ou incentivo para se desenvolver em competição de mercado com a metrópole:

A relação imperialista que a Europa e os Estados Unidos tiveram com a América Latina baseou-se neste modelo desde que a América Latina se separou da Espanha e de Portugal na década de 1820. Diferentemente da colonização direta da Ásia e da África, a dependência latino-americana da Europa e dos Estados Unidos era e é "voluntária", ou seja, um grupo poderoso dentro de cada país latino-americano mantém uma estreita relação comercial e cultural com a metrópole, estruturando a periferia economia para atender às necessidades do sistema capitalista internacional. O grupo dominante na periferia lucra com essa relação muito mais do que o membro médio da sociedade periférica. Quando houve guerras entre os países industrializados e quando a economia mundial entrou em colapso temporariamente na década de 1930, os grupos dominantes latino-americanos voltaram-se para o interior para desenvolver indústrias locais e economias autárquicas. No entanto, como mostra a teoria da dependência, eles o fizeram de uma maneira que preservou sua própria posição na estrutura econômica e, de fato, deixou as economias latino-americanas igualmente ligadas ao sistema capitalista internacional. O tipo de bens comercializados mudou como resultado da industrialização local, mas o tipo de bens consumidos, a forma como os bens foram produzidos, a estrutura social e a distribuição de renda e consumo não mudaram. (CARNNOY, 1974, p. 54)

A relação que se manteve nos países subdesenvolvidos governados por seus próprios nacionais, como já dito, foi a postura do colonizador, de intermediário entre a periferia por ele governado e o centro. Esses *pseudo* colonizadores “Tentam assumir o lugar de onde os europeus pararam, mas não tem a história, o poder e a riqueza do seu homólogo europeu.” (CARNNOY, 1974, p. 63).

Nos documentos analisados (fontes primárias), é possível reconstituir ações que indicam o desenvolvimento das relações dos EUA no Brasil, no período pós II Guerra Mundial, como um movimento planejado, estratégico em cada ação de reorientação ou ressignificação, conforme vai avançando: a cooptação de uma elite tupiniquim, as pesquisas de sondagem de riquezas naturais, o desenvolvimento de transporte para o escoamento de produção e a formação de uma mão de obra dócil e obediente (a última sem um estudo prévio de aspectos socioculturais relevantes da cultura tupiniquim). Veio um modelo pronto — reedição do modelo de controle já empregado desde o século XIX — na relação “apaziguadora” interna entre Norte e Sul do território americano: uma “*Ratio Studiorum*” moderna que substituiu o arcaico modelo imperialista europeu e suas tímidas ações de implantação do capitalismo.

O especial nas ações dos EUA é que o desenvolvimento passa por “americanizar” as nações: *Way of life, by USA*. É possível acreditar que, no psiquismo norte-americano, há a crença sincera do princípio puritanista de salvador de almas da opressão imperial com eficiência e racionalidade. Como citado no início deste subitem, por Carnnoy, “A rigor, a expressão correta para designar esse estado da alma americana seria *mass efficiency*, algo que equivale à eficiência no ritmo da máquina, portanto, eficiência padronizada.” (PEDROSA, 2011, p. 09).

As experiências fascista e nazista que desencadearam a II Guerra Mundial são a grande preocupação no mundo pós-guerra, sendo este o período em que se instaura um binarismo geopolítico entre capitalismo e “comunismo”, no qual os colonizadores, “na defesa da liberdade”, reeditam um maniqueísmo para combater a doutrinação “comunista”, doutrinando-se para o capitalismo, assim como, contra o totalitarismo, tomam medidas totalitárias travestidas de liberdade. Na interpretação de Monteiro Lobato, “o americanismo é a sociedade-máquina, que funciona como uma grande engrenagem social. (...) para Lobato, a maquinização equivale à colmeização da sociedade e inviabiliza a independência do indivíduo.” (PEDROSA, 2011, p. 07).

Na linguagem dos frankfurtianos que migraram para os E.U.A. no contexto europeu do holocausto, esse aniquilamento do indivíduo é totalitarismo; é o aumento da pressão civilizatória sobre o indivíduo, isso que Marcuse (1982) chamou de mais repressão, e que constitui a origem do mal-estar individual (Freud) e da revolta da natureza (Horkheimer, 2000). E esta seria a tendência, segundo Lobato: “(...) todas as modalidades de emassamento, da coletivização, nesta guerra contra o indivíduo, tornam bem claras as tendências do amanhã: corporatividade do mundo. Colmeização” (p. 259). Nesse sentido, maquinização é equivalente à padronização: “Cada novo invento significa passo à frente para a vida agregada, para a uniformidade, para o padrão. A tendência é fortificar os grupos, fundi-los em grupos sempre maiores, integrar o indivíduo na massa (...). Criar, em suma, o homem-abelha.”. (PEDROSA, 2011, p. 7)

Após a II Guerra Mundial, a ampliação das ações norte-americanas na América Latina é desencadeada legalmente, a partir de 1949. O fator preponderante na celebração de acordos foi a ocorrência do Ponto IV — programa de cooperação técnica internacional entre os Estados Unidos e os países latino-americanos, proposto pelo presidente norte-americano Harry Truman (1945-1953) em seu discurso de posse, em janeiro de 1949, segundo mandato<sup>69</sup> —, que recebeu esse nome por ser o quarto ponto do discurso presidencial. No Brasil, ele foi estabelecido por meio da assinatura de dois acordos com

---

<sup>69</sup> Truman era vice presidente dos EUA e assumiu a presidência em 12 de abril de 1945, devido à morte de Franklin D. Roosevelt.

o governo norte-americano: 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. Neles, foi celebrada a cooperação dos EUA ao Brasil, abrangendo áreas de economia, administração pública, administração orçamentária e financeira, agricultura, recursos minerais, energia nuclear, saúde, educação, transportes, entre outras<sup>70</sup>.

A formação de quadros para estruturar essas ações — e também na cooptação de uma elite brasileira — é iniciada. Em todas as áreas, o foco foi a formação de profissionais e técnicos para atuarem no Brasil, como na área de administração, quando professores das universidades de Michigan e da Califórnia, e prestaram assessoria às universidades da Bahia e do Rio Grande do Sul, à Fundação Getúlio Vargas (FGV), à Escola de Serviço Público do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) e ao Ministério da Educação e Cultura — além de auxiliarem na criação, em São Paulo, da Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da FGV. No setor de agricultura, o Escritório Técnico de Agricultura (FTA), órgão misto brasileiro-norte-americano, atuou na criação de diversos cursos pelo Brasil e também nos setores de saúde — criação de 292 postos de saúde pública e pela administração de 23 hospitais no Nordeste — e transporte — o Controle de Tráfego Aéreo (CONTRAF), instalando equipamento eletrônico de proteção à navegação aérea nos aeroportos do Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, dentre demais áreas.

Especificamente na área de educação, o Ponto IV desencadeou ações de forma tímida, inicialmente, focadas no ensino industrial e primário. Assim, houve a criação do Centro Nacional de Treinamento de Professores para o Ensino Industrial em Curitiba e da CBAI — Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, criada em 1946, tornando-se permanente após reorganização, em 1957, no mesmo princípio de formação de quadros.

Na educação primária, em 1956, foi criado o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), que tinha como principal função formar educadores brasileiros, no Brasil e nos EUA, e publicar textos — material didático — para as escolas normais e primárias. Esse programa foi criticado por ser puramente técnico, sem levar em conta as determinações culturais e políticas envolvidas no processo de alfabetização e letramento (PAIVA & PAIXÃO, 2002). Mas foi em 1959, com a revolução Cubana e seu alinhamento ao bloco Soviético, que o fortalecimento das

---

<sup>70</sup> Esses fatos estão registrados em atas encontradas no PROEDES-FaE-UFRJ, e estão anexos à esta tese.

relações Brasil e Estados Unidos tomou consistência. O Decreto brasileiro nº 45.660<sup>71</sup>, de março de 1959, criou o Escritório Técnico de Coordenação dos Projetos e Ajustes Administrativos do Ponto IV. Esse escritório dava continuidade no auxílio aos técnicos brasileiros, no estabelecimento de prioridades e na elaboração de projetos sob supervisão direta dos norte-americanos. Ele era composto por um diretor executivo e um conselho de coordenadores, e subdividido em ações nos setores de saúde, educação, agricultura, assuntos diversos e administração geral.

A partir de 1949, o que se viu foi uma liberdade imposta. Em toda a América Latina surgiram governos militares ditatoriais, sob o mesmo princípio de defesa contra a ditadura comunista: assim deu-se significado à expressão “A América para os Americanos” (do Norte). Há outros pontos característicos do Americanismo enquanto intervenção cultural e ressignificação de hábitos, que vêm para o Brasil neste período, os quais serão expostos e discutidos no capítulo de análise documental.

---

<sup>71</sup> Idem.

### 3 – Aspectos culturais americanistas nos discursos e ações para construção dos Ginásios Polivalentes.

#### 3.1 – A teoria dos empresarialistas como base dos discursos.

Nos documentos e obras contendo os discursos e o planejamento de ações humanitárias dos EUA para o Brasil, no período pós II Guerra Mundial, é recorrente o uso de termos como *recursos humanos*; *eficiência administrativa*; além das referências à *liberdade* e à *democracia*. Já havia observado isso e entendia como “cacoete norte-americano”, ou como problemas de tradução. No entanto, na pesquisa de campo realizada no PROEDES-UFRJ, deparei-me com o artigo do sociólogo norte-americano Ted George Goertzel, que me indicou o teor ideológico dessas expressões.

Ted Goertzel<sup>72</sup> (1967) escreveu o artigo quando morava no Brasil, em trabalho de pesquisa de campo, na década de 1960, para elaboração de sua tese de Ph.D. Em 1967 e 1968, Goertzel foi professor visitante na USP — Universidade de São Paulo —, e pôde acompanhar as ações de reforma da educação brasileira, decorrentes dos acordos MEC/USAID. Segundo ele, “A Bíblia dos planejadores americanos de desenvolvimento educacional é um estudo chamado: *Education, Man Power and Economic Growth* (Educação, Força Humana e Progresso Econômico), de Frederick Harbinson e Charles Myers.” (GOERTZEL, 1967, p. 123-124), e toda ideologia contida nesse livro pode ser revista em *Industrialism and Industrial Man*<sup>73</sup>, escrito em parceria entre *Clark Kerr, John Dunlop, Frederick H. Harbinson e Charles A. Myers* — este último, menos conhecido nos EUA. Esses autores faziam parte do grupo de pesquisadores que desenvolveram a corrente teórica dos *empresarialistas*, apresentando um novo formato de representação do Americanismo:

A concepção geral de progresso defendida por estes teóricos é o empresarialismo, seguindo mais de perto do que gostariam de admitir, a exposição clássica desta teoria feita por Burnham<sup>74</sup> e outros apologistas do fascismo. Consideram que os países comunistas e capitalistas (os fascistas não estão mais incluídos) estão convergindo para uma estrutura social comum, que pode ser chamado empresarialismo ou industrialismo. Esta tendência é inevitável, segundo empresarialistas, já que é uma consequência necessária da industrialização. Podemos não gostar dela, porém é

---

<sup>72</sup> Ted George Goertzel (nascido em 20 de novembro de 1942), sociólogo americano e professor emérito de sociologia na *Rutgers University* — New Jersey, U.S. —, Ph.D. pela *Washington University, St. Louis, Missouri*, 1970, com a tese *Brazilian student attitudes towards politics and education*. Doutorando à época do artigo, em trabalho de campo no Brasil.

<sup>73</sup> Traduzido no Brasil como *Industrialismo e Sociedade Industrial*, de autoria dos quatro pesquisadores citados. (editora Fundo de Cultura, 1960).

<sup>74</sup> *James Burnham, The Managerial Revolution, New York, 1941.*



loucura nos atravessarmos no caminho da *torrente do futuro*<sup>75</sup>. (GOERTZEL, 1967, p. 124-125)

Segundos os empresarialistas, essa torrente para o futuro pode ser explicada por eles acreditarem que “o maior imperativo do industrialismo é a conquista do velho pelo nôvo; o industrialismo compele a humanidade a marchar através da História a uma velocidade cada vez maior, embora determinando apenas a direção geral desta marcha”. [sic] (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p. 63), seja em países com ideologia capitalista, socialista ou comunista.

Os empresarialistas, seguidores de Comte e os positivistas distinguem pessoas dentro de uma nação conforme sua capacidade funcional. Eles dividiam a sociedade em administradores e administrados, dentro de um contexto com objetivos comuns e harmônicos, abandonando visões que levem ao conflito de classes ou diferenciem os indivíduos, pois consideram indesejável e impossível isso ocorrer dentro de uma sociedade democrática e igualitária consolidada. Para eles, o que distingue as pessoas são capacidades meritocraticamente definidas na alocação de funções sociais. Desse modo, a educação deve formar recursos humanos para as funções administrativas e operacionais necessárias ao bom funcionamento da sociedade, fazendo com que a educação seja a serva do industrialismo. Contudo, quando trata das ações da USAID no Brasil, Goertzel afirma não acreditar em más intenções dos empresarialistas: “A probabilidade maior é de que estejam simplesmente planejando na linha do que eles consideram que deva ser a *Torrente do Futuro*.” (GOERTZEL, 1967, p. 133).

No intuito de entender melhor essas ideias, analisei uma das obras dos empresarialistas, traduzida para o português como *Industrialismo e Sociedade Industrial*, que, apesar de ser pouco conhecida nos EUA, como afirmado acima, foi publicada no Brasil em 1963. Trago, abaixo, uma descrição sucinta dos aspectos da obra, para auxiliar o entendimento desses teóricos — e também de qual tipo de elite industrial a sociedade brasileira pertence, em meu entendimento.

Problemas administrativos enfrentados pela moderna forma de produção industrial americanista: esse é o ponto inicial de pesquisa dos quatro teóricos do movimento empresarialista. Eles queriam saber sobre as formas de recrutamento da força de trabalho; as características históricas dos protestos de operários industriais; quem está por trás desses protestos; como as atitudes dos patrões e do governo afetam os protestos e como a cultura de uma nação afeta o recrutamento e os protestos de operários para a indústria — isto é, problemas clássicos da administração industrial moderna. Porém, no

---

<sup>75</sup> Grifos meus

decorrer da pesquisa, reorientaram seu foco para outro aspecto mais importante e abrangente, inclusive das relações industrialização e tensões:

Em vez de concentrarmos no estudo do protesto, voltamo-nos para o fenômeno realmente universal, a inevitável estratificação de administradores e administrados no correr da industrialização. Por tôda parte se desenvolve uma teia complexa de regras que subordina o trabalhador no processo industrial ao seu emprêgo, e a sua comunidade e a padrões de comportamento. Quem cria estas regras? Qual é a sua natureza? Não é a forma de reivindicação, mas a estrutura da fôrça de trabalho que é o problema trabalhista no desenvolvimento econômico. [sic] (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, P.17)

Para eles, a força de trabalho industrial pelo mundo se formou no contexto de cada sociedade, sem muita influência no estabelecimento de normas — a escolarização não influenciava muito, no início. Tudo isso contribuiu para a criação de características próprias de cada sociedade na sua forma de industrialização e, conseqüentemente, determinou as características destes modelos, conforme quem os organizava e instituía. Ou seja, a característica da industrialização retratava os aspectos da elite industrializante. Para eles,

Elite industrializante ou industrializadora, neste volume, é o conjunto de líderes do processo de industrialização, tais como líderes políticos, fundadores de organizações industriais, militares dos postos mais elevados, intelectuais associados e, as vezes líderes trabalhistas. Toda elite industrializante necessitará de técnicos, administradores e burocratas. [sic] (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p.18, nota de rodapé)

Com isso, este se tornou seu novo objeto de estudo: examinar as diferentes elites industrializantes no mundo — “O trabalho raramente é o condutor real da sociedade rumo ao futuro. Êle pode pressionar e arrastar os líderes, mas a administração, *lato sensu*, desempenha o papel principal e tem a maior responsabilidade no delineamento do curso da civilização.”. [sic] (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p. 18).

Tomando análises históricas de sociedades como base, os autores tipificaram cinco ideais de elite que lideram o processo de industrialização:

O industrialismo é introduzido por elites nativas ou estrangeiras; por grupos de pessoas que tentam conquistar a sociedade através da superioridade dos novos meios de produção. Um conflito entre a sociedade velha e a nova, as elites antigas e as modernas, verifica-se, seja a conquista de origem externa ou interna. O nôvo está fadado a vencer, a longo prazo e sob um auspício ou outro. A grande expectativa não é saber se o industrialismo vencerá, mas saber que elite tomará em suas mãos e manterá o contrôle do processo, e qual será a sua maneira de abordar o problema de organizar o processo de industrialização. [sic] (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p. 63)

Nessa tipificação, os autores não se referem aos indivíduos que a constituem, mas sim ao caráter de sua orientação central. Porém, destacam a importância de identificar quem já possuía esse caráter de desejo de industrialização:

São êstes os iniciadores, os manipuladores, os autores da arrancada:

- 1) Elite dinástica.
- 2) A classe média.
- 3) Os intelectuais revolucionários.
- 4) Os administradores coloniais.
- 5) Os líderes nacionalistas. [sic] (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p. 66)

Não pretendo discorrer sobre todos os cinco tipos; apenas apresentarei aqueles que possibilitariam entender em qual desses tipos a sociedade brasileira se enquadrava. Primeiramente, me veio o tipo elite dos *administradores coloniais*, logo descartado. Analisei que a perspectiva de tipo colonial no Brasil não pode ser verificada, pois a nossa elite oligárquica já era estruturada culturalmente no modelo agrário, patrimonialista e escravagista. Com a independência, os aspectos culturais herdados do período colonial se cristalizaram como cultura nacional e não possuíam uma vertente industrial. O que nos leva a outra hipótese de tipificação da nossa elite, a *Elite Dinástica*:

Os membros da elite dinástica são originários da aristocracia senhora de terras ou comercial, de vez que a agricultura e o comércio são, via de regra, as formas preexistentes de produção. (...) Esta elite se mantém unida por uma subordinação comum à ordem estabelecida. Novos recrutas podem ser adicionados de tempo em tempo, oriundos de camadas da sociedade e absorvidos pela aristocracia, mas há ênfase em um sistema fechado baseado em classe e família. Existe uma raça que governa, uma raça à parte. (...) Sua orientação é principalmente no sentido da tradição e da preservação da tradição; e esta tradição incorpora o presente, o passado e o futuro. A elite dinástica está ligada à terra e à história. [sic] (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p. 68-69)

Esta, sim, é a que mais se enquadra na caracterização de elites dominantes, proposta pelos empresarialistas.

Confesso que, a princípio, criei a ideia de que não foi a *Elite Dinástica*, a escolhida para ser cooptada pelas forças externas para alavancar o desenvolvimentismo no Brasil. Após primeira leitura geral do livro, minha análise foi que, no cadinho cultural brasileiro nos séculos XIX e XX, um novo elemento foi introduzido: o da imigração europeia, constituída, em sua esmagadora maioria, de trabalhadores excedentes do processo de industrialização por lá, em busca de nova vida por aqui, criando uma nova classe sem tradições de *status quo* em terras tupiniquins, mas que tinha experiência do processo de industrialização. Nessa primeira impressão, entendi que os conflitos entre a *Elite de Administradores Coloniais* e a *Elite da Classe Média* marcavam a gênese desse processo

no Brasil: era o conflito entre “a nova cultura, com seu tema dominante lançado pela elite industrializante, e a velha cultura é, inevitavelmente travado em várias frentes: o econômico, o político, o religioso e o intelectual.” (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p. 67). Esses renegados europeus, originários de vários países, trouxeram os aspectos culturais da industrialização que ocorria na Europa, enxergando, dessa maneira, um meio de ascensão social. Eles se destacam das classes baixas daqui, justamente por esses aspectos da cultura industrializante. Por outro lado, não possuem o status de cultura dominante, pela ausência de tradição e pela visão diversa das elite agrárias brasileiras. Concluí, nesse momento, que a revolução passiva burguesa brasileira foi a ascensão dessa “classe média” ao controle hegemônico da cultura brasileira, patrocinado pelos “pais” da cultura industrializante:

A industrialização é, necessariamente, iniciada por uma minoria – a companhia colonial, o empresário local, a agência governamental, a unidade militar. (...) Normalmente, a industrialização começa em uma área geográfica restrita, ou um pequeno setor da sociedade, quando uma pequena subcultura iniciada por um grupo subordinado se espalha para novas áreas e novos setores. [sic] (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p. 64)

Levei em conta que São Paulo é o berço do industrialismo brasileiro. Isso muito se deve aos imigrantes europeus que abandonavam as lavouras de café rumo à cidade, compondo a classe média sem tradição escravocrata:

A tecnologia da industrialização requer elites dinâmicas para sua introdução e difusão na sociedade. Os agentes humanos que introduzem e difundem com sucesso a nova tecnologia adquirem grande influência. Podem guiar e dirigir a sociedade, de dentro de limites razoáveis, para a satisfação de seus desejos. [sic] (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p. 65)

Os imigrantes tinham essa dinâmica: fundaram indústrias, sindicatos, partidos, etc. — componentes de vários aspectos da cultura popular europeia, no Brasil diferenciada e motivada pela vida na nova nação e pelas possibilidades de desenvolvimento.

Porém, numa leitura mais detalhada e cadenciada, revi minha hipótese de cooptação da *Elite da Classe Média*. Ao reler a descrição da *Elite Dinástica*, pude entender melhor que esses imigrantes talvez seriam os elementos novos que essa elite permite surgir em seu meio. Na descrição delas há três grupos: os *realistas*, os *tradicionalistas* — membros ativos — e os *decadentes* — membros passivos. A ação para o desenvolvimento devia ser cooptar os *realistas*, que veem o advento da industrialização e sua eventual dominância: “Êles procuram identificar o essencial no passado e preservá-lo face à nova forma de produção; mas êles entrarão em qualquer compromissos que

forem necessários para permitir o prosseguimento da industrialização, sob sua orientação.” [sic] (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p. 69). Já os *tradicionalistas* veem o advento da industrialização e lutam contra ele, de modo que esses dois grupos tencionam a implantação do industrialismo. Somente se os *realistas* se sobressaírem é que a *Elite Dinástica* não será decadente, nem desaparecerá em uma nação. Assim, “somente no caso de os “realistas” serem fortes, dominantes, competentes e patriotas é que um elite dinástica tem possibilidade de liderar um processo de industrialização, como o Japão ou na Alemanha.” (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p.69). Ora, o movimento progressista que toma corpo em meados do século XX, no Brasil, é o da *modernização conservadora*, típico do grupo de realistas. Minha reorientação aumentou após analisar a descrição de outro grupo dentro da *Elite Dinástica*, que é indiferente ao processo de industrialização (ou não): os *decadentes*<sup>76</sup>:

Além de “tradicionalistas” e “realistas”, uma elite dinástica pode compor-se também de “decadentes” que se orientam no sentido da indulgência pessoal, que se pode exprimir em vida perdulária, corrupção, ligações com a cultura estrangeira ou segurança pessoal através de investimento estrangeiro, em vez de se orientarem no sentido da tradição ou do progresso nacional. [sic] (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p. 69)

Assim, na prática, a penetração em toda a cultura em terras tupiniquins começou pela identificação e tipificação de qual elite éramos constituídos, pela cooptação de lideranças dessa elite e pela irradiação por todos os setores e classes da nossa sociedade. Em todas as “etapas”, o instrumento foi pela instituição educacional e/ou pela consultoria para formação de tal instituição. A teoria dos empresarialistas, identificando a tipologia de *Elite Dinástica*, empregou meios para a estratégia de cooptação do Programa Aliança para o Progresso alcançar seus objetivos de penetrar toda a cultura, de forma consistente e duradoura: “A perspectiva estratégica deve penetrar em toda a cultura, se quer que a sociedade desenvolva uma consistência cultural; deve tornar-se o tema dominante da cultura, senão irão ocorrer tensões internas, conflito e inquietações.” [sic] (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p. 67).

Mais à frente, buscando traçar uma linha temporal de desencadeamento dos fatos, poderemos ver no discurso do Embaixador norte-americano no Brasil, Lincoln Gordon, os desdobramentos práticos dessa teoria no Programa Aliança para o Progresso.

---

<sup>76</sup> Este, por sinal, é o aspecto que mais se destaca na nossa elite dinástica nos tempos atuais (2018). Me parece que, após a Elite Dinástica brasileira se tornar decadente, a ação reacionária foi culpabilizar lideranças trabalhistas (talvez esta sim, uma Elite de Classe Média) de ser a responsável por toda a decadência, fazendo uso de um discurso saudosista.

Sobre a escolarização da população, esta é descrita no livro *Industrialism and Industrial Man* também com o dever de ficar a serviço do industrialismo, cumprindo duas funções principais: i) preparar a massa populacional, alfabetizando-a e tornando-a dócil para seguir ordens e ii) formar profissionais liberais e nas ciências aplicadas, treinando-os para operar o sistema produtivo. Para os autores, “a educação é a serva do industrialismo”.

Retornando a análise de Goertzel, a concepção empresarialistas da educação superior, por exemplo, deseja o rompimento entre universidade e o resto da sociedade. A universidade, para eles, ficaria limitada e arbitrária nessa relação. O livro

*The Uses of the University* mostra como as universidades americanas influenciadas a mudar na direção solicitada pela “sociedade industrial”. As universidades americanas são financiadas pelo governo nacional, mas são mantidas seja por governos estaduais seja por contribuições de capitalistas privados, bem como por taxas de instrução que muitas vezes andam por volta de US\$2,000<sup>77</sup> nas universidades particulares. Contudo, a maioria das principais universidades tornou-se dependente de verbas federais para pesquisa, em partes substanciais de seus orçamentos. A maior parte destes recursos são fornecidos às ciências físicas e biológicas, embora haja alguns para as ciências sociais mais práticas. Através destas verbas o governo tornou-se o agente primário da mudança do sistema universitário. (GOERTZEL, 1967, p. 129-130)

Na visão de Clark Kerr e dos empresarialistas, a ênfase à educação “liberal” da educação superior americana deve difundir o desenvolvimento da visão intelectual, mas ensinar fatos e habilidade técnica<sup>78</sup> (GOERTZEL, 1967, p. 130). A educação “liberal” tradicional — principalmente a defendida por humanistas e cientistas sociais — é considerada sem importância e perigosa para o industrialismo, por contribuir para “a irresponsabilidade dos intelectuais”

Harbison e Myers têm consciência de que *a educação também abre a mente para a curiosidade e a indagação, e traz uma exigência de liberdade*, mas isto deve esperar até que o sistema tenha criado condições nas quais *ele está a salvo para permiti-lo*. A apreciação das humanidades e artes deve ajudar o homem a encher o tempo de lazer aumentado depois que o desenvolvimento foi complementado. (GOERTZEL, 1967, p. 130)

O risco apontado por Harbison e Myers pode ser visto sob a ótica do *efeito colateral da escolarização em massa* — a qual me referi no início da tese — assim como a última etapa desse

---

<sup>77</sup> Valores dos anos 1960.

<sup>78</sup> Goertzel vê a educação liberal como aquela que ajuda os estudantes a pensarem criticamente e a terem consciência de um contexto mais amplo do que o de sua profissão específica. Uma educação liberal dá aos estudantes oportunidade de levar em conta suas questões pessoais básicas, tais como seus objetivos na vida e sua orientação ética, bem como os problemas sociais. Essa visão da educação superior é defendida pelos humanistas e cientistas sociais que têm sido deixados de fora, de maneira frequente, pelos fundos federais de pesquisa. É o alvo fundamental de, virtualmente, cada universidade americana de pré-graduação, tal como está estabelecido nas normas universitárias.

processo, lembrando de *Ray Bradbury* em seu *Fahrenheit 451*, defendendo que os *enlatados mentais* são a moda e os livros são inimigos.

Goertzel caracteriza os estudantes *não conformistas*, citados como indesejáveis pelos empresarialistas, dentro da concepção revolucionária. Ele situa essa concepção em oposição à empresarialista, pois a concepção revolucionária dá ênfase à necessidade de ideias novas e de crítica para o esclarecimento da população como um todo: “Revolucionários, de qualquer tipo, encaram as massas como participantes ativos dos processos sociais, enquanto os empresarialistas as tem como recursos a serem explorados, talvez para seu próprio bem, mas por certo para o bem da máquina produtiva.” (GOERTZEL, 1967, p. 126). Outra característica do grupo de revolucionários é a estrutura de personalidade que envolve as relações pessoais, íntimas (como dentro da família) e gerais (sociedade), por sua preocupação com mudanças estruturais que favoreçam a todos em seu bem-estar. Esses indivíduos podem ser encontrados em todos os setores da sociedade: “Estamos lidando com duas ideologias muito gerais, ou do ponto de vista universais ou *weltanschauungs*.” (GOERTZEL, 1967, p. 126). Goertzel apresenta um quadro comparativo com aspectos essenciais dessas duas posições:

Quadro I

Revolucionária	Empresarial
Dá ênfase à necessidade de mudança qualitativa para alterar o sistema ou estabelecer um sistema melhor	Dá ênfase à necessidade de mudanças quantitativas para fazer aperfeiçoamentos progressivos no sistema
Ciência, saber e arte são valorizados por si só	Ciência aplicada, engenharia, relações públicas e perícia administrativa têm valor para manter e aperfeiçoar o sistema
Criatividade e inovação são valores chaves	Orientação para a tradição, repetição e confiança na autoridade.
Identificação com grupos abstratos, por ex. classe baixa, países subdesenvolvidos	Identificação com o grupo igual atual ou antecipatório, em especial com grupos poderosos
Não conformista, dirigido para dentro	Conformista, dirigida para fora

Fonte: (GOERTZEL, 1967, p. 127)

Este quadro nos auxilia a entender ações do governo brasileiro contra estudantes e intelectuais nativos, após o golpe civil-militar de 1964. Este contexto afetou, principalmente, os intelectuais que, por sua condição “solitária<sup>79</sup>”, trabalham com novas ideias que emergem do

<sup>79</sup> Ver Gaston Bachelard, “A formação do espírito científico” (2002).

contexto social cotidiano e podem repensar a sociedade, apontando críticas ou novas tendências. Na visão empresarialista, os intelectuais podem ser perigosos devido ao efeito que essas críticas ou novas tendências causam às massas, mesmo considerando que esse ato não seja a intenção dos intelectuais. Goertzel fala que

O ex-Presidente Castelo Branco, por exemplo, por ocasião da proclamação da nova lei de segurança, visava, em parte, proteger o Brasil de comoções internas em restringindo a liberdade intelectual e criticou os demagogos e radicais que ele temia estivessem se levantado de novo para vantagens pessoais. (GOERTZEL, 1967, p. 128)

Dessa maneira, intelectuais que não se converteram ao processo empresarialista eram considerados subversivos. *Brasil, ame-o ou deixe-o*: este era o lema do governo da época, no meu ver, direcionado principalmente aos intelectuais<sup>80</sup>.

Muitos aderiram ao modelo empresarialista em troca de bons salários e reconhecimento, no novo nicho da propaganda e como comentaristas dos telejornalismo:

*A institucionalização de intelectuais e artistas neutralizaria a liberdade de que em teoria dispõem, de modo que eventualmente o sonho com a revolução conviveria com o investimento na profissão, na qual prevaleceria a realidade cotidiana da burocratização e do emprego.* (Ridenti, 2012, p. 161). O intelectual libertário, militante, engajado, altruísta, atormentado com sua condição privilegiada numa sociedade subdesenvolvida, vai cedendo lugar ao intelectual profissional, resignado e passivo, que observa o mundo, mas não o contradiz, apenas se adapta a sua condição de intelectual acadêmico, preocupado com sua carreira profissional. (BITTENCOURT, 2013, p. 51)

O desenvolvimento industrial deve acompanhar o desenvolvimento social e econômico para que ocorra uma expansão controlada, sem riscos<sup>81</sup>. Os empresarialistas consideram esse como um processo natural, quase inevitável. Nele, a escolarização é fundamental, por fornecer recursos humanos para as indústrias e, ao mesmo tempo, formação dócil para as massas. Decorrente da linha de raciocínio dos empresarialistas, os planejadores educacionais não focavam em problemas sociais estruturais, jogando a responsabilidade dos problemas nessa área às elites subdesenvolvidas, pela sua preferência por escolarização que mantém padrões aristocráticos em detrimento da formação técnica progressista: “Os Planejadores educacionais americanos têm fé numa classe média em crescimento, que consideram um grupo progressista que está lutando com as elites, pelo poder. Pensam que a classe média detém o poder nos Estados Unidos e outros países desenvolvidos.” (GOERTZEL, 1967, p. 131-132).

---

<sup>80</sup> Para Rollemberg (2012), o fracasso da luta armada no Brasil foi resultado do vácuo entre os intelectuais de vanguarda e o povo. Toda repressão, toda propaganda ideológica de ambos os lados ainda era uma incógnita para o povo que assistia a tudo como espectador, passivo ao espetáculo (BITTENCOURT, 2013).

<sup>81</sup> Popkewitz cita este movimento na análise dos primórdios do Americanismo, quando relata a formação do homem cosmopolita.



Em relação ao Brasil, Goertzel diz que o plano da USAID segue esse modelo nas reformas de educação, por meio do incremento da educação técnica. Para ele, no caso da educação superior, a ação da USAID reedita a desqualificação do sistema brasileiro, que considera “estruturas organizacionais antiquadas e procedimentos administrativos ineficientes.” (p. 132). Essa preocupação é esclarecida no pensamento empresarialista, que prescreve que “Os planejadores educacionais, de maneira quase geral, recomendam que os países subdesenvolvidos abandonem sua ênfase nas humanidades, direito e artes e ciências sociais sem aplicação prática e treinem mais gente nas ciências, engenharia e administração de negócios.” (GOERTZEL, 1967, p. 131). A decisão de manter a linha empresarialista de ampliação da educação técnica, em detrimento de uma formação que possa gerar “riscos” ao desenvolvimento, pode ser vista na fala do antropólogo Darcy Ribeiro, citada por Goertzel:

Darcy Ribeiro notou que as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que foram criadas com o objetivo de serem um órgão de integração das universidades, não satisfazem este objetivo. Por certo nenhuma reforma universitária pode deixar de dar a estas faculdades uma posição mais importante, ao mesmo tempo no preparo de especialistas e na realização da pesquisa, e na ajuda para propiciar uma educação humanística mais vasta aos estudantes de outras universidades. (GOERTZEL, 1967, p. 136-137)

O artigo de Goertzel é fundamental para entendermos quais aspectos culturais americanistas vieram para o Brasil com o projeto dos Ginásios Polivalentes. Certamente, a mentalidade empresarialista marca fortemente nossa cultura, na década de 1970, em busca da arrancada desenvolvimentista.

Até aqui, utilizei Goertzel para dar uma explanação geral do que foi essa concepção de mundo. Nas análises que se seguem, vamos retomar mais detalhadamente essas concepções, traçando paralelos, quando possível, com os documentos encontrados no PROEDES — UFRJ. Esclareço que muitos destes documentos são de difícil identificação, tanto em relação à origem quanto às datas. Para esta tese, citarei como referência o código de localização do documento, conforme sua organização no PROEDES. Acredito que, dessa forma, a localização futura da fonte seja facilitada, por se tratar o PROEDES de um arquivo institucionalizado em uma universidade de referência nacional. O inventário (em anexo) produzido pelo PROEDES contém as referências a serem utilizadas.

Inicialmente, apresento uma questão temporal: a análise de seis atas de reuniões entre Escritório do Ponto IV no Brasil e a *United States Operations Mission to Brazil — USOMB*. Nas atas, com datas entre 1955-1956, registram as atividades de execução, aprovando e rejeitando pedidos de assistência técnica e treinamentos em geral, decorrentes do acordo Geral de Cooperação Técnica, assinado em 19 de dezembro de 1950, e do Acordo de Serviços

Especiais, de 30 de maio de 1953<sup>82</sup>. Na análise desses documentos, pude notar que em 1955 havia programas de cooperação em andamento, com os seguintes objetivos: i) incremento da produção agrícola e pecuária; ii) melhoria de transporte entre centros produtores e consumidores, bem como das instalações de armazenagem e métodos de distribuição de gêneros alimentícios; iii) melhoria das condições de higiene, nutrição, bem-estar social e educação; iv) ensino técnico e conhecimentos necessários ao amparo da economia do país, incluindo os exigidos na administração pública e particular, por meio de suas várias modalidades; v) treinamento especializado nos Estados Unidos da América do Norte, de técnicos brasileiros, nos mais variados ramos de atividades ligadas ao desenvolvimento econômico e social. (AMU03.019, p.01).

Na maioria das reuniões, participaram o Senador Apolônio Sales, representando o Governo Brasileiro; William E. Warne, diretor da USOMB-Brasil, e, também, Jule Arnold Jr., chefe de planejamento da USOMB-Brasil, Lewis H Earl, chefe de planejamento e assistente da USOMB-Brasil e Elias Esquinaze, chefe de secretaria e representante do Governo Brasileiro. As reuniões duravam, em média, uma hora e trinta minutos. O Sr. Warne e o Senador Apolônio Sales eram os únicos que tinham o conteúdo das falas registrado em todas as seis atas, nos levando a inferir que as reuniões eram, basicamente, entre os dois.

O conteúdo e os temas tratados em todas as atas terão seus pontos relevantes destacados por completo em itálico (ou em quadros), diferenciando-os de comentários analíticos, no decorrer deste capítulo.

Na primeira ata de reunião, em 23 de setembro de 1955, quero destacar o programa 12-41-028 — Incentivo à participação do trabalhador —, destinado “a facultar treinamento nos Estados Unidos da América do Norte, a jovens líderes do movimento sindicalista, cuidadosamente escolhidos para se aperfeiçoarem na técnica de organização, negociações e relações entre patrões e empregados na formação de sindicatos livres, independentes e democráticos.” (AMU03.019, p.03).

Na reunião de 23 de dezembro de 1955, o Diretor da USOM-Brasil entregou ao Senador Sales uma cópia, em língua inglesa, do acordo sobre o projeto relativo à participação de diretores trabalhistas, prometendo entregar uma cópia traduzida,

---

<sup>82</sup> Destaca-se que todos os documentos que verifiquei no PROEDES — FaE — UFRJ, que retratam acordos entre o Brasil e os EUA, vêm com um formulário na página inicial — espécie de folha de rosto —, o qual se preenche dando as referências e as origens dos acordos. Em todos que observei, a origem são esses dois acordos, demonstrando continuidade de ações. Penso que não dentro de um planejamento, mas de uma adaptação constante para manter uma meta inicial.

posteriormente, para ser analisada e assinada antes da próxima reunião. Na reunião seguinte, no dia 28 de janeiro de 1956, no item sobre a discussão desse programa, foi registrado em ata o seguinte: “Passando ao quarto item da ordem do dia, o Senador Sales e o Sr. Warne assinaram acôrdo de projeto sôbre treinamento de líderes trabalhista nos EE. UU., que havia sido discutido pormenorizadamente na reunião anterior.” [sic] (AMU03.019, p.13).

Porém, conforme registro nas atas não houve reunião oficial entre os dias 23 de dezembro de 1955 e 28 de janeiro de 1956. O que não está registrado é o que havia sido discutido pormenorizadamente na reunião anterior. Além disso, esse é um item que consta em três das seis atas analisadas. O porquê de tanto empenho em formação sindical ou liderança trabalhista — como passou a ser denominado nas duas últimas atas —, em ações de treinamento que visavam ao desenvolvimento e à industrialização, pode ser explicado pela visão dos empresarialistas sobre quem deve controlar os sindicatos, descrita anteriormente. Goertzel confirma a explicação a esta e outras questões:

Sindicatos livres, sob certas condições, tornam-se nada menos do que organizações comunistas sabotando esforços pelo desenvolvimento econômico. Devem assim ser livres? pergunta *Industrialism and Industrial Man*. A livre empresa pode conduzir a monopólios perigosos. Um mercado livre de trabalho pode resultar na anarquia e desmoralização. *A mão pesada do estado* tem que ser mais eficiente do que *a mão invisível do mercado de competição*, e alguns gerais, em certas situações, são de longe os melhores líderes de uma nação em industrialização... (GOERTZEL, 1967, p. 132)

Os empresarialistas tinham isso em mente e essas são ações, na prática, do que acreditavam. A obra que fazem referência é a mesma analisada acima, neste texto, na qual há referência direta à necessidade de controle. Citando os pensamento de *Commons e Perlman*, da corrente antimarxista da *University of Winsconsin, Milwalke*, eles afirmam que “as reivindicações operárias são também uma fôrça crucial. A questão é de quem deve controlar o seu uso – os próprios trabalhadores para as suas finalidades particulares ou os intelectuais para a deles.” [sic] (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p. 15).

Assim como as universidades produzem intelectuais, os sindicatos livres também os produz — para Gramsci, são os chamados intelectuais orgânicos. Goertzel diz que os empresarialistas, como citado acima, reconhecem o elemento inerentemente volátil que os intelectuais são, seja por irresponsabilidade ou por falta de compromisso com o sistema. Em um sistema de liberdade e democracia, isso é aceitável, mas deve-se manter o controle.

Fora de sua vida de trabalho o indivíduo pode ter mais liberdade sob o industrialismo pluralístico do que formas mais anteriores de sociedade. Politicamente pode ser-lhe

dada alguma influência. A sociedade alcançou o consenso e talvez seja menos necessário o Irmão Mais Velho exercer controle político... Não haverá nenhuma revolta, de modo algum, exceto revoltinhas burocráticas que podem ser controladas a pouco. [sic] (GOERTZEL, 1967, p. 131)

Apesar de contraditório para o período, devido ao contexto geopolítico, acreditavam que “A União Soviética e a China, segundo os empresarialistas, indicaram o caminho da industrialização sem greves.<sup>83</sup>” (GOERTZEL, 1967, p. 125). Entendemos que essa contradição clareia a opção imperialista, disfarçada de totalitarismo democrático por meio do desenvolvimento controlado; ela supera o dualismo geopolítico, mas o mantém como forma de dominação: dividir para governar. Enquanto os intelectuais em geral discutiam qual o melhor sistema de organização de produção industrial moderna, os empresarialistas pensavam um nível acima desse dualismo, pois consideravam um único modelo de escolarização – formação da cultura de produção industrial. Educar controlando o meio e as mentes. De resto era necessário a ação no convencimento de que a sociedade de produção industrial é a melhor forma de organização e socializar-se é a única saída para modernização com “liberdade”, em detrimento da “selvageria comunista”:

Os planejadores estão, afinal, recomendando nada mais que o Brasil modele seu sistema de educação de educação superior segundo as normas que a União Soviética e a China seguiram para satisfazer as necessidades de suas economias em crescimento rápido. Estes países destacaram a educação técnica em detrimento da educação humanística num grau muito mais elevado do que os países capitalistas. A China foi especialmente notável as reformas educacionais que os conselheiros americanos lhe prescreveriam, e Harbison e Myers a elogiam por isto. (GOERTZEL, 1967, p. 135)

Assim, tanto na formação sindical quanto na formação universitária, o *planejamento* de ações na criação de um *meio seguro* para a expansão *territorial* do processo de industrialização, nada melhor que cooptar líderes da *população* (um possível inimigo) antes que se torne inimigo — criado no dualismo geopolítico que serviu aos dois Blocos, para agregar e motivar as massas. Cada um, por seu lado, propagandeava ações *dia-bólicas* (que divide) do inimigo e valorizava o *sim-bólico* (que une<sup>84</sup>) do seu lado, ajudando a crescer e a desenvolver seu papel de forma segura, além de ter a gratidão como efeito psicológico desta ação “humanitária” de auxílio. Institucionalizar o contraditório, antes que as contradições surjam, é a melhor forma de controle do meio para obter segurança e sucesso das ações planejadas.

---

<sup>83</sup> Na obra dos empresarialistas, há mais detalhes nas páginas 16 e 17.

<sup>84</sup> Ver Leonardo Boff, “*O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*”, Vozes, Petrópolis, 1998.

Assim, os aspectos culturais característicos do Americanismo na versão do empresarialismo é a estrutura social harmônica dos administradores e administrados; ou seja, a cultura organizacional do taylorismo/fordismo se rearticulando conforme é praticada, sem perder o foco na busca da maior eficiência com menor custo. Com isso, temos a *administração* como a ciência aplicada em plena e vigorosa experimentação ascética.

### **3.2 – Acordos para a configuração de uma elite empresarial brasileira.**

Além do item sobre treinamento de sindicalistas, na ata de 23 de setembro de 1955 havia referência a outros projetos nas ações do Escritório Brasileiro do Ponto IV, todos relacionados ao treinamento de pessoal ou consultoria. Aqui, vamos destacar apenas mais alguns pontos importantes nas análises de outros documentos.

Na Ata da reunião de 09 de dezembro de 1955 (duração 1 hora e 20 minutos), encontrei o seguinte trecho:

*O Sr Warne explicou ao Senador Sales que a Administração de Cooperação Internacional – escritório Washington - ICA/W havia aprovado um programa para o exercício orçamentário de 1956, e que havia dotado US\$ 1,731,000.00 e acrescentou que a USOMB/Brasil. Mostrou o Sr. Warne ao Senador Sales a distribuição por ele prevista para a referida quantia em projetos de cooperação técnica.*

Esse conteúdo é importante quando analisarmos, mais à frente, o único ponto de controvérsia entre as partes que é registrado em todas as reuniões. Aqui, destaco apenas que a notícia do montante liberado veio com a previsão feita pelos norte-americanos, de onde seriam investidos os recursos. É também importante sob o ponto de vista do princípio de autoajuda, do “Programa Aliança para o Progresso”, em 1961, fase de aplicação da ajuda norte-americana ao Brasil, que será analisado posteriormente.

Dos conteúdos desta ata, destaca-se, também, a referência à formação de sindicalistas, já citada, e o registro da assinatura de convênio, sem mais detalhes, para o financiamento do treinamento nos EUA, para Sra. Sara Leão, do SESI Cearense, revelando indícios de que a USOMB também atendia, por intermédio do Governo Federal, interesses de escolas da rede particular.

Na Ata da reunião de 28 de janeiro de 1956 (duração 1 hora e 30 minutos), destacam-se o acordo (celebrado em 2 de junho de 1952) para o treinamento dos técnicos brasileiros em aerofotogrametria e geodésia, a ser realizado no Panamá, e acordos sobre

produção mineral — US Geological Survey — e o Departamento assinado no dia 27 de janeiro de 1956. Esses acordos sobre recursos minerais duraram, pelo menos, 14 anos, como poderemos observar mais à frente, no histórico feito pelo Embaixador norte-americano Lincoln Gordon, publicado em um livro com seus discursos.

Nessa ata, destaca-se, também, o empenho norte-americano em formar administradores no Brasil. Há referência à criação de duas escolas superiores com esse intuito, sempre com assistência direta de professores norte-americanos.

*O Sr Warne apresentou resumidamente o teor do projeto para a Escola de administração de empresas elaborado conjuntamente com a Fundação Getúlio Vargas objetivando a forma permanente desta Escola. Para implantar o curso de bacharelado de quatro anos e o Conselho de Administração, o plano prevê 'o acréscimo de mais quatro professores [sic] norte americanos até o fim de 1958. O Conselho de Administração seria composto por membros representantes da Indústria e Comércio brasileiros e uma de suas principais tarefas seria elaborar um plano específico para o financiamento a longo prazo da Escola, após o término do auxílio dos EE. UU..*

Em outra pauta:

*O Sr Warne apresentou brevemente o projeto da Escola Politécnica de São Paulo, para criação de um curso de engenharia de administrativa de produção, que necessita dos serviços de um professor norte americano, pelo período aproximado de dois anos. "O Sr Warne explicou que êsse [sic] projeto tem estreita relação com o projeto da Fundação Getúlio Vargas sobre [sic] a Escola de Administração de Empresas [sic], sendo um complemento dêste [sic] último, porque viria proporcionar à Escola um curso prático (laboratory course) em engenharia administrativa".*

Estes dois recortes, juntamente com o recorte sobre o montante liberado pelos EUA (citado acima), representam como os brasileiros ficavam à mercê do planejamento norte-americano. Nas seis atas, o único trecho registrado com oposição ou contestamento do controle norte-americano está abaixo, no qual apresenta ponto de controvérsia entre as partes — o Sr Warne e o Senador Apolônio Sales —, em relação à distribuição de recursos e projetos pelo território nacional.

*O Senador Sales questionou sobre a concentração do programa de assistência técnica na região de São Paulo. Lembrando que o programa do Ponto IV destina-se essencialmente a auxiliar as regiões sub-desenvolvidas e, por essa razão, não se deveria se concentrar na área de São Paulo onde tanto a indústria como a agricultura já se encontram satisfatoriamente [sic] desenvolvidas. Em resposta o Sr Warne explicou que a Missão no Brasil objetivava concentrar a cooperação com instituições brasileiras de ensino superior em quatro áreas principais, a saber: (1) através da Escola de Administração de Empresas, [sic] em São Paulo, centro comercial e industrial; (2) através da Universidade Rural de Minas Gerais, em Viçosa, no campo de economia doméstica; (3) em Belo Horizonte, com o estabelecimento*

*de um curso de administração pública na Universidade de Minas, onde um professor americano vem prestando serviços, pelo período de um ano; e (4) em Salvador, com o estabelecimento de um centro regional de desenvolvimento econômico na Universidade da Bahia, o que ainda está no plano das discussões. Como se vê, disse o Sr Warne, a cooperação americana no plano educacional tem tido distribuição geográfica. A Missão luta com dificuldades para entender, dentro de seus limites financeiros, os pedidos de outras universidades que solicitaram assistência da mesma natureza. Após enumerar vários desses [sic] pedidos, o Sr Warne declarou que a Missão pretende cooperar com as instituições mais importantes em cada setor e desenvolver os projetos de cooperação técnica de tal forma que outras universidades brasileiras possam vir a se beneficiar deles [sic] em vez de necessitarem projetos especiais para cada uma. À vista disso, e desde que a engenharia administrativa da produção é tão intimamente ligada à administração de empresas, [sic] pareceu lógico à Missão localizar esse [sic] projeto em São Paulo para que possa haver um intercâmbio de estudantes com a Escola de Administração de Empresas. [sic]*

A racionalização lógica é um bom argumento, mas, aqui, traz duas questões para análise. A quem cabe pensar onde alocar escolas e promover o desenvolvimento. Analisando essa resposta do Sr Warne, temos o indício de uma racionalização para a transferência de *know-how* administrativa americanista, fundamento taylorista de incremento de produção. Porém, há um indício que esse processo é instituído para ser irradiado dos grandes centros para as periferias. Isso garante um controle maior, pois evita formas regionais de ação administrativas que, naturalmente, poderiam surgir, devido às diferenças regionais características de nosso país; além de estabelecer um sistema colonial, como descrito por Carnoy, de relação metrópole-periferia — fato que pode ter comprovação na atual visão simplista de que o Brasil sem São Paulo não produz nada.

É necessário ressaltar, também, a estrutura da irradiação, começando pela formação no ensino superior, na década de 1950, profundamente elitista no Brasil. Os quatro exemplos da *Missão no Brasil* são ligados direta, ou indiretamente à administração, sendo que a única escola que sai do eixo sudeste, o *centro regional de desenvolvimento econômico na Universidade da Bahia*, não foi concretizado e *está no plano das discussões*. Talvez por escassez de recursos humanos para sua implantação controlada na eficiência norte-americana. Destaca-se também que a *Universidade Rural de Minas Gerais, em Viçosa*, se tornou um centro de excelência na formação de *recursos humanos* para o agronegócio. Ponto estratégico dos EUA na configuração geopolítica.

O debate continuou com a resposta do Senador Sales:

*O Senador Sales declarou que todos reconhecem a generosidade do auxílio americano através do Ponto IV, e desde que os EE. UU. têm [sic] a responsabilidade de contribuição financeira devem ter também a autoridade de decidir onde aplicar essa contribuição. Entretanto, a aplicação dos recursos de um novo projeto na área de São Paulo virá aumentar o*

*desequilíbrio do desenvolvimento econômico brasileiro, pela concentração de facilidades educacionais altamente especializadas numa área desenvolvida. E, continuou, as maiores necessidades do país são de facilidades educacionais de nível básico em áreas sub-desenvolvidas. Ademais, em virtude das leis em vigor, pelas quais as facilidades educacionais se destinam primeiro aos estudantes locais, o intercâmbio de estudantes entre universidades estaduais é, em geral, impossível. A sua aprovação ao projeto decorria, portanto, de fato ser o mesmo uma demonstração de generosidade americana, mas não poderia deixar de acentuar a dificuldade de intercâmbio entre universidades brasileiras. O Sr. Warne acentuou a sua satisfação por essa oportunidade de discutir com o Senador Sales a orientação básica do programa de assistência do Ponto IV, visto que o intercâmbio de idéias era uma das razões principais da existência de um programa de cooperação técnica no Brasil. Declarou, ainda, que, apenas porque os EE. UU. estão arcando com o custo, isto não significa que as decisões devam ser tomadas unilateralmente. Acentuou também que o programa no Brasil não terá qualquer sucesso se não for levado a efeito através da concordância mútua de ambos os governos. Disse que a cooperação e os esforços devem ser mútuos e que compreendia o problema de concentração em determinada área, como mencionava o Senador Sales. Sugeriu ao Sr. Arnoud um memorando sobre o assunto para discussão no Comitê de Programas da Missão. O Senador Sales declarou que reconhecia que certo projetos, por sua natureza, devem ser concentrados em uma determinada região. Aparentemente, entretanto, existe considerável concentração em diversos setores no triângulo São Paulo-Distrito Federal-Minas Gerais, e que queria ver os programas de assistência técnica se estender a áreas fora deste triângulo de uma forma progressiva. O Sr. Warne ponderou que essa sugestão era lógica e digna de atenção e que uma das formas de evitar essa concentração seria através do centro regional de planejamento a ser estabelecido na Bahia.*

É também característica do Americanismo o pragmatismo ou, explicando de forma simplista, o aprender fazendo. A análise dessa ata nos remete a este fato, quando é destacada a necessidade de debates para se chegar a um fim conjunto, sendo este o espírito de disputa de ideias, num sistema racionalizado.

Em busca de indícios nos discursos que podemos reconstruir estes fatos, para confirmar ou refutar a visão universal que se tem hoje. O intercâmbio citado por Warne pode ser a irradiação dos alunos egressos das escolas de moderna administração, criadas no Sudeste. O ensino elitista secundário, que dava acesso ao ensino superior no Brasil nesse período, favorecia a concentração de alunos de classes altas das diversas regiões e estados brasileiros. Por meio dos professores/consultores norte-americanos, seria fácil identificar, dentre os jovens da nossa *Elite Dinástica*, quais eram os *tradicionalistas* e quais eram os *realistas*<sup>85</sup>. Uma vez identificados os *realistas*, estes seriam os futuros “embaixadores” do modelo empresarialista em suas respectivas regiões. Nessa análise da irradiação da formação de administradores do centro de formação paulista para outras regiões do país, pode ser descartada a fala do Senador Sales, tida como “impossível”, pela

---

<sup>85</sup> Os decadentes certamente nem iam às escolas superiores.



questão legal de frequência nas escolas apenas por alunos da região. Ainda que exista essa lei, condicionando a matrícula à apresentação de provas que o aluno é membro da comunidade, seria muito simples um aluno com boas condições financeiras, por exemplo, do Estado do Piauí, estabelecer moradia em São Paulo, apenas para o curso de administrador de empresas, retornando ao seu Estado, ao término do curso.

Se na formação de administradores havia concentração, na descoberta de novos nichos econômicos (para atuação destes) a distribuição geográfica acontecia — principalmente na exploração de recurso minerais. Nessa mesma reunião tratou-se do treinamento de técnicos para exploração das minas de fosfato, próximo a Recife, no estado de Pernambuco.

*O Sr. Warne descreveu serviços anteriores do Pontos IV na área do Recife sobre [sic] minas de fosfato e deu ao Senador Salles dois relatórios preparados pelo DNPM e por técnicos americanos. O Sr Warne informou que dois brasileiros, treinados nos EE. UU, por recomendação do DNPM, estavam trabalhando num programa de fosfato perto de Recife e sugeriu que treinamento semelhante nos EE. UU. Fosse proporcionado a outros técnicos brasileiros. Sugeriu mais que um técnico americano fosse enviado a Pernambuco para assistir no que fosse necessário, além de treinamento, se o DNPM assim quisesse. O Senador sugeriu que o assunto fosse adiado para discussão na próxima reunião, depois da posse do novo Govêrno [sic]*

A pesquisa sobre recursos minerais foi estendida em todo o território. Possivelmente, dentro do binômio eficiência e baixo custo, o instrumento utilizado foi a fotogrametria, citado em duas atas pelo Sr. Warne. A fotogrametria é uma ciência que tem por finalidade determinar a forma, as dimensões e a posição dos objetos contidos em uma fotografia. A partir de precisas fotografias métricas, é utilizada em diferentes campos, tais como topografia, geologia, astronomia, medicina e meteorologia.

A meu ver, essas atas contêm discursos que podem ser indícios de um período de diagnóstico para planejamento da expansão de mercado — mais produtor que consumidor, neste momento —, sob os aspectos culturais americanistas empresarialistas. A II Guerra mundial deixou lições importantes sobre a estratégia de recursos minerais para a produção, e controlar fontes desses recursos é garantia de manutenção da hegemonia.

Por outro lado, esses são negócios a serem explorados por lideranças da *Elite Dinástica*, que não entram em conflito com as classes oligárquicas tradicionais. O sucesso desses negócios é o sucesso da nova visão administrativa, além de subsidiar o progresso interno com empresas periféricas que surgem na implantação das explorações onde antes

não havia recursos. A exploração de recursos minerais, por exemplo, leva modernidade para onde antes havia apenas *pedras e pobreza*.

### **3.3- O discurso oficial americanista sobre o Programa Aliança para o Progresso**

Dentre os documento encontrados no PROEDES, na seção de Publicações, sob a referência AMU22.122, está um livro, constituído basicamente por discursos do Embaixador dos Estados Unidos no Brasil (Professor Lincoln Gordon), proferidos às autoridades, aos líderes de todas as classes e ao próprio povo. Esse documento merece destaque por representar o discurso norte-americano sobre o Programa Aliança para o Progresso, que é fundamental no desenvolvimento do projeto dos Ginásios Polivalentes:

Os discursos do Embaixador Gordon, no Brasil, constituem, hoje, um verdadeiro livro didático sôbre o espírito e a prática da Aliança para o Progresso, particularmente no que se refere à sua integração no processo social, político e econômico brasileiro. Os discursos desenvolvem-se em linguagem clara, inteiramente acessível à compreensão dos leigos em economia e ciência política, sem perderem a justeza científica dos conceitos ou a precisão das explicações técnicas. [sic] (GORDON, 1962, prefácio)

Nota-se que o foco é o aspecto social, político e econômico. No meu entendimento, esses aspectos são necessários para a eficiência de implantação da educação técnico-vocacional, por meio de uma rede de escolas, para cumprir sua função de ressignificação cultural de forma ampla à toda a população.

Nomeado para chefiar a missão diplomática norte-americana no Brasil, o Embaixador Lincoln Gordon publicou o livro (que teve distribuição gratuita) no claro desejo de informar, largamente, o que se propunha nesta nova etapa das relações com a América Latina — especificamente, com o Brasil. Vale lembrar que Gordon não era embaixador por profissão, era economista e professor. Não há como identificar, na obra, se é uma coletânea dos discursos ou se são fregmentos dos discursos agrupados nos capítulos, conforme os temas. Nota-se, ainda, que há vários momentos em que as ideias são retomadas ou repetidas. O exemplar encontrado no PROEDES é uma fotocópia do livro e não possui referências bibliográficas ou ano de publicação. No prefácio, há referência ao aniversário de um ano do Programa Aliança para o Progresso, que teve início em 1961, com a elaboração da Carta de Punta del Este. Assim, a princípio, inferimos que a publicação deste livro tenha sido em 1962. Buscando em sites de livrarias na internet, encontrei exemplares à venda em sebos, que confirmam essa data de publicação.

Encontro-me aqui movido por profundo interesse pessoal nos problemas e no desenvolvimento deste país e porque, desde alguns anos, meu principal empenho tem sido o fortalecimento das diretrizes dos Estados Unidos no hemisfério ocidental e, especialmente, no Brasil. [sic] (GORDON, 1962, p.01)

No Capítulo I (“O Brasil e a Aliança”), Gordon faz referência à ideia original da Aliança para o Progresso, proferida pelo Ex-presidente Juscelino Kubistchek em uma das reuniões da Operação Pan-Americana (OPA<sup>86</sup>). Ele se refere, em alguns pontos dos discursos, à Aliança para o Progresso como *Operação Aliança*, deixando evidência de sua visão sobre esses dois programas.

O propósito essencial da Aliança para o Progresso, em uma única frase, é: “um esforço e o progresso social em tôda a América Latina, operando por intermédio das instituições democráticas baseadas no respeito pelo indivíduo.” [sic] (GORDON, 1962, p. 1-2). Aspectos em torno da liberdade e da democracia são como um *mantra* repetido em todos os capítulos.

Nas palavras do embaixador Gordon sobre os métodos a serem usados na Aliança para o Progresso, dois pontos se destacam: i) o planejamento sistemático para o desenvolvimento econômico e social e ii) os princípios de autoajuda e reforma institucional:

Como deixa claro a Carta de Punta del Este, este planejamento não significa socialização. O que significa é o estabelecimento de objetivos para investimentos públicos em setores de alta prioridade (e por implicação a eliminação daqueles de baixa ou nenhuma prioridade); a aplicação de sólidos padrões de engenharia e economia em projetos de investimentos públicos; uma avaliação dos problemas de balanço de pagamentos concernentes ao programa; suprimento de mecanismo adequado para a administração pública e para a cooperação entre governo e organizações particulares, e a adoção de política fiscal e monetária para promover o desenvolvimento sem inflação. [sic] (GORDON, 1962, p. 5)

Entendo socialização, aqui, como a simples transmissão de conhecimento; as ações vão além disso. Sem essa espécie de programa, o esforço pelo desenvolvimento acelerado será minado pela dissipação dos recursos limitados em empregos de baixa prioridade, pelo incentivo de pressões inflacionárias e pela incapacidade de os mecanismos administrativos fazerem o necessário.

---

<sup>86</sup>A origem da ideia está na carta de Juscelino Kubitschek, endereçada ao presidente norte-americano, *Eisenhower*, por oportunidade da reunião na OPA – Operação Pan Americana. Esta carta afirma que o descontentamento manifestado durante a viagem do seu vice-presidente (Nixon) ao continente latino-americano era *consequência da miséria, atraso, subdesenvolvimento e, portanto, descontentamento das populações do continente*. Na mesma carta, Juscelino Kubitschek pergunta: *Não seria no caso de se pensar uma nova política norte-americana, em colaboração com os governos latino-americanos, para erradicar tais fatores de atraso?* Ver Lage, (2001); Bittencourt, (2013).

Gordon aponta que o interesse dos EUA em financiar a Aliança para o Progresso parte da convicção da necessidade de uma América Latina próspera, livre e autoconfiante. Dentro do princípio de liberdade e de contenção de conflitos, ele diz que os Estados Unidos não podem se acomodar com sua prosperidade em um mundo sofredor. Levar o desenvolvimento é “indispensável porque só por meio de maior produção e maior produtividade as reivindicações legítimas dos grupos sociais e regiões de uma nação podem ser harmonizados ao invés de degenerarem em lutas de classe e lutas regionais”. (GORDON, 1962, p.10). Assim, essa ajuda

Não é aritmética econômica (...) sabemos que vizinhos prósperos são sócios de bons negócios. Nem aritmética política; sabemos que os verdadeiros aliados não podem ser comprados e acolhemos a cooperação voluntária de nossos amigos latinoamericanos nos assuntos mundiais, porque partilhamos os mesmos pontos de vista no que concerne à paz e à liberdade no mundo. (GORDON, 1962, p.8)

Investir para o desenvolvimento exige economia, que pode ser voluntária ou forçada, interna e externa. Este é o ponto que divide o planeta: “Há o caminho das instituições livres, para o qual aponta a Aliança para o Progresso. E há o caminho soviético.” (GORDON, 1962, p.11).

O embaixador Gordon continuou tecendo comentários sobre o desenvolvimento na União Soviética, citando exemplos como a expropriação de riquezas dos camponeses e a espoliação de trabalhadores de indústria com a obrigação de trabalhos forçados, sob ameaça de serem deportados para região da Sibéria. Além disso, o povo não tinha acesso aos bens produzidos e os padrões de habitação, em sua maioria, eram inferiores aos encontradas na América Latina nos “dias atuais”(anos 1960). Ele ainda apela para o lado humanitário, levando a dificuldade para “nós cristãos” acreditarmos em tal realidade de exploração.

Aspectos do discurso do embaixador se alinham ao pensamento dos empresaristas. Em todo o livro é possível ver essa referência: por exemplo, a hipótese de que os empresaristas estavam um nível acima das discussões geopolíticas mundiais, mas que reforçavam para efeito de coesão e controle. A defesa de que o mundo precisa se unir contra o comunismo pode ser vista claramente como a criação do binarismo foucaultiano para controle de relações. Ao normatizar o capitalismo, apresenta-se o anormal, o comunismo.

A educação é outro exemplo das ações derivadas da teoria empresarista. Em todo o discurso, a escolarização é para a formação de *recursos humanos* (conceito administrativo). Para Gordon, a Aliança para o Progresso é um direcionamento, uma vez

que na América Latina “existem recursos materiais e humanos para construir comunidades de crescente prosperidade material, de justiça social, de oportunidades cada vez mais vindouras.” (GORDON, 1962, p.18). Ao mesmo tempo, há essa determinação para a ressignificação cultural: “O crescimento da população e as aspirações populares não permitirão qualquer simples manutenção do *status quo*.” (GORDON, 1962, p. 18) — clara sinalização que busca romper a antiga ordem aristocrática (patrimonialista) de mobilidade social independente do *status quo*. Ele cita como exemplo essa superação aristocrática nas revoluções americana e francesa, além de fazer referência à mensagem da *Mater et Magistra*<sup>87</sup>. Gordon afirma, também, que o Brasil pode e deve ser um modelo para o desenvolvimento livre para a América Latina e outros países, destacando que

O Brasil muito ensinou o mundo. Foi o Brasil que pôs fim pacificamente à escravidão, com uma penada, e atingiu um grau de harmonia racial que causa inveja a outras comunidades multi-raciais, em todo o mundo. O Brasil que unificou metade do continente com a mesma língua e sob a mesma bandeira não pode duvidar de sua capacidade de realização. [sic] (GORDON, 1962, p.19)

Também podemos verificar indícios dessa visão empresarialista quando Gordon cita o apêndice II da Carta de Punta del Este. Nele, há a descrição das *oito metas* a serem atingidas a longo prazo, das quais sete estão ligadas diretamente à área da economia e a última, indiretamente, na formação de mecanismos de administração pública.

Para Gordon, esses tópicos não devem ser entendidos como o planejamento total de todos os aspectos de vida econômica — da maneira que se tenta em algumas sociedades totalitárias —, referência indireta ao Capitalismo de Estado, dos países do bloco Soviético. No geral,

Focaliza os setores principais dos investimentos públicos e certos setores críticos dos investimentos particulares (ou mistos, público e particulares), especialmente aquele que podem constituir entraves no processo de desenvolvimento, ou sejam setores condutivos da economia em geral. Campos principais para programação abrangem tipicamente o da energia, do transporte, das comunicações, da educação, das habitações, do aço, do cimento, dos gêneros alimentícios básicos, dos principais artigos de exportação, e outras indústrias selecionadas, dependendo de cada estrutura nacional. (GORDON, 1962, p.23)

No capítulo IV (“A Filosofia do Programa”), o discurso transcrito de Gordon começa destacando os princípios da Carta de Punta del Este, repetindo o *mantra* dos fundamentos do princípio da liberdade e da democracia representativa, para assegurar *os anéis de trabalho, teto e terra, escola e saúde* como sistema de progresso e de oportunidades. Para

---

<sup>87</sup> *Mater et Magistra* (*Mãe e Mestra*) é uma carta encíclica do Papa João XXIII, sobre a evolução da questão Social à luz da Doutrina Cristã, publicada em maio de 1961.

ele, isso significa justiça para a classe trabalhadora, por meio da cooperação de todos os membros da comunidade “para expandir a produtividade, ao invés de esforços auto-destruidores com o fim de igualar a pobreza. E significa controle responsável da liderança política por um eleitorado bem informado por meio de imprensa livre e honesta”. (GORDON, 1962, p. 40). Novamente, Gordon repete a fórmula trazendo comparações valorizando o modelo capitalista em detrimento do modelo soviético, anunciando uma ajuda humanitária na qual se difunde e valoriza parte da luta do *bem contra o mal*. No meu ver, é *sutilmente* contraditório falar de um modelo de pacificação e união dos povos e fomentar a discórdia não resolvida que envolve a própria nação que propõe o modelo. O livro, inclusive, traz um apêndice com a história da Guerra Fria, na versão americana. No discurso de Gordon fica evidente o uso do dualismo geopolítico, como contraponto para justificar as revoluções passivas, ante as violentas revoluções populares comunistas.

Gordon destaca essa forma pacificadora de ação em princípios democráticos. Para ele, a verdadeira democracia pode ser resumida como

(...) o regime da contínua revolução – a revolução da esperança e da realização. Não é de admirar que o povo da América Latina prefira este rumo às violentas revoluções de terror e extermínio, de racionamento de alimentos e sabão, dos paredões para eliminar aqueles que discordam de seus chefes e de outras paredes para impedir a fuga daqueles que desejam escapar às novas formas de tirania. [sic] (GORDON, 1962, p.41)

Podemos observar a maneira implícita da descrição da Revolução Passiva Burguesa em curso, como forma de contenção de uma revolução violenta, mas que é apenas um discurso; a prática era definir quem controlaria o desenvolvimento de produção industrial em países periféricos. Mesmo porque, na América Latina foi em sua maioria violenta, com a maioria dos países ficando sob Estado de exceção nas décadas de 1960-1970

No Brasil, Gordon se manteve como embaixador em 1964 e, como veremos mais à frente, apoiou abertamente as ações “revolucionárias pacíficas”. Nessa época, esses “paredões” foram instalados no Brasil, tanto nas ações de repressão e mortes “misteriosas” (como a do educador Anísio Teixeira em 1971), quanto nos exílios, como no caso de Paulo Freire: os dois sem qualquer ligação como o *mal comunista*, apesar de ser esta a causa motivadora. Nós consideramos esses exemplos como de pessoas do lado *revolucionário*, conforme expresso por Goertzel, grupo de risco às determinações do *presidente Kerr*<sup>88</sup>. Essa repressão com a implantação do Estado de exceção não afetou em nada as relações entre o Brasil e os EUA; pelo contrário, elas foram intensificadas. Talvez

---

<sup>88</sup> Forma como o grupo de alunos considerados revolucionários apelidaram seu professor Clark Kerr.

essa indiferença aos “paredões” brasileiros venha do fato de Gordon acreditar que “as reformas têm que vir de dentro” e esclarecer que a Aliança para o Progresso não quer trocar auxílio por reformas: um dos princípios filosóficos da *Operação Aliança* é o conceito *autoajuda*.

O conceito de *autoajuda* é o necessário à eficiência da assistência técnica para a realização de tarefas de desenvolvimento do Programa. Ou seja, esse conceito é fundante, como parte do programa geral. Em resumo, a programação eficiente e a preparação de projetos específicos são dois dos principais aspectos do princípio de autoajuda, acordados na Carta de Punta del Este. Assim, conforme Gordon, (1962, p. 42), são três elementos essenciais no conceito de autoajuda:

- 1) Contribuição substancial de recursos internos (dinheiro, terras ou materiais e mão de obra, por exemplo, em cada projeto que requeira recursos exteriores;
- 2) Melhoramentos institucionais para tornar mais eficiente um projeto ou programa (por exemplo: ajustes administrativos; estabelecimento de cooperativas agrícolas; treinamento de pessoal; distribuição de energia elétrica e nova legislação de âmbito nacional ou local) e
- 3) Reformas mais amplas, que facultam a estrutura do progresso democrático, como o controle da inflação.

Não há referências diretas para a educação. Mas, na sequência do texto, poderemos notar que, para Aliança para o Progresso, quando se refere ao desenvolvimento social, a relação educação-treinamento é fundamental. Gordon alerta para a distinção entre o desenvolvimento social e as simples atividades de bem-estar social. Para ele “as finalidades do desenvolvimento econômico e social na Aliança são gêmeas — de fato, são gêmeas siamesas.” [sic] (GORDON, 1962, p. 46). Com isso, o sistema educacional precisa ser elaborado de modo a atender às necessidades da sociedade em desenvolvimento.

Gordon faz críticas ao modelo atual de educação latinoamericano, com destaque para os níveis secundário e superior, por não atenderem ao aspecto *útil* das necessidades requeridas ao desenvolvimento moderno:

Em sociedades que buscam rápida industrialização, mais alta produtividade agrícola e modernização de suas estruturas de produção e distribuição, existe enorme necessidade de educação técnica vocacional, de nível secundário, e de nível superior para a engenharia, medicina, economia e administração. (...) E é claro que a melhor espécie de educação vocacional traz consigo grande prate [sic] de elementos *ornamentais*, pois que a liderança em tôdas as profissões em

todos os setores da vida pública ou particular requer mentalidades cultivadas e judiciosas, tanto quanto disciplinadas. [sic] (GORDON, 1962, p. 48)

Um indício de confirmação da reprodução do processo de educação universal — escolarização em massa — que ocorreu nos EUA, no período da Era Progressiva norte-americana<sup>89</sup>, pode ser observado no discurso de Gordon:

É também indispensável amplo sistema educacional para a verdadeira integração nacional. Esta foi a chave da transformação do cadinho de imigrantes norte-americanos, das mais diversas origens européias, em uma nação única. (GORDON, 1962, p. 49)

Ele situa a necessidade de escolarização em massa como forma de equalização de direitos e oportunidades, princípio americanista apontado na dissertação de mestrado (BITTENCOURT, 2013). A diferença é que, na dissertação, como me referi ao Americanismo na teoria de John Dewey, essas oportunidades estavam vinculadas à formação do cidadão na sociedade moderna. Na versão reformulada do Americanismo pós II Guerra, Gordon afirma: “Se a metade das crianças em idade escolar não puder receber instrução, que imenso desperdício de *recursos humanos* potenciais para a nação!” (GORDON, 1962, p. 49; grifos meus).

No capítulo V (“O desenvolvimento e a revolução democrática”), Gordon fala do caráter essencial da democracia como *regimen* de contínua revolução — também na comparação capitalismo e socialismo, buscando dissipar mitos concernentes a estes termos:

Em muitas partes do mundo, a democracia representativa tem comprovado sua eficiência como meio de revolução social. Usei a palavra revolução para significar um processo de transformação estrutural da sociedade — uma alteração no padrão de classes sociais, na mobilidade social de indivíduos e seus filhos, na estrutura educacional, nos métodos de produção, nos padrões de vida, na distribuição da renda e nas atitudes diante das relações entre indivíduos, empresas e outras organizações particulares e o Estado. [sic] (GORDON, 1962, p. 58)

Ou seja, ressignificação das teias culturais de forma geral. Ainda, ele conceitua socialismo da seguinte maneira:

Se a ideia de “socialismo” significa justiça social e atenção aos interesses das amplas massas de população, então essas economias neo-capitalistas, democráticas, mistas são muito mais “socialistas” que os sistemas comunistas que se apropriaram do termo. Em verdade, os regimes comunistas têm tão pouco direito de se chamar “socialistas” quanto aplicar o termo “democrático” às ditaduras dos países satélites da Europa Oriental, inteiramente totalitárias, unipartidárias. (GORDON, 1962, p. 58)

O socialismo, segundo Gordon, não é derivado das ideias de Karl Marx e é essencialmente diferente do comunismo — este sim, filho da *pseudo ciência de Marx e*

---

<sup>89</sup> Há outros que poderão ser vistos no decorrer do texto.



*Lenine* (GORDON, 1962, p. 58). Feitas as devidas distinções, Gordon faz uma explanação do desenvolvimentismo como um processo de cinco etapas<sup>90</sup>. Em sua avaliação, no Brasil podem ser encontrados exemplos de quatro das cinco etapas, simultaneamente conforme a região — sem deixar de repetir o *mantra* da liberdade e da democracia.

Ponto curioso do livro de Lincoln Gordon é a introdução ao capítulo VI (“Reconstrução das estruturas educacionais”). Ele inicia o capítulo falando da Inconfidência Mineira, ocorrida ainda no século XVIII, em 1789, data próxima à Independência dos EUA (1776). Para Gordon, há um estreito elo entre o Estado de Minas Gerais e o Estado norte-americano. Segundo ele, enquanto Tiradentes buscava apoio à libertação da nação brasileira, levava no bolso uma cópia da recém promulgada constituição norte-americana. No entanto, não consegui referências concretas de que houve apoio ao movimento de independência brasileira por parte de nossos “irmãos do norte”; pelo contrário. Extraoficialmente, em uma obra literária<sup>91</sup> sobre a vida dos inconfidentes mineiros, Tomás António Gonzaga relata sua frustração por nunca ter recebido resposta sobre o pedido de apoio ou reconhecimento, caso se alcançasse o intento da independência.

Depois disso, Gordon faz um histórico sobre projetos em andamento, que vão desde a extensão das ações nos últimos quatorze anos do *United States Geological Survey*<sup>92</sup>, no mapeamento do quadrilátero ferrífero mineiro, a projetos de suprimento de energia elétrica e outras ações que levam em conta as reformas pretendidas e os interesses regionais, ponto largamente colocado por Gordon como o princípio de autoajuda, da Carta de Punta del Este. Ressalta-se que, no capítulo sobre educação, não foi realizado um histórico de ações, como ocorreu em todos os setores de exploração de recursos de matéria-prima industrial desde 1950, após a criação do escritório de ações do Ponto IV, no Brasil.

Não há qualquer referência, em todo o livro, a um estudo diagnóstico da situação educacional brasileira, levando em conta aspectos socioculturais característicos de cada região do Brasil. Se observarmos o princípio de autoajuda, este seria um projeto

---

<sup>90</sup> Gordon cita como referência de análise a publicação *Etapas do desenvolvimento Econômico*, do Professor *Walt Rostow*, do *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, chefe do Grupo de Planejamento Político do Departamento de Estado dos EUA, na década de 1960. Em 1964, Rostow era o representante norte-americano da Comissão Interamericana da Aliança para o Progresso (CIAP), no Brasil.

<sup>91</sup> *Confidências de um inconfidente* (Vasconcellos, 1986, editora edicel)

<sup>92</sup> Há referência a esta instituição nas atas do Escritório do Ponto IV, nos anos de 1955-1956.

fundamental para orientar ações, mesmo que usando o novo modelo técnico vocacional. O que Gordon apresenta são generalizações, como a diferença dos tempos de escolarização primária no nordeste brasileiro e a alta taxa de evasão nos níveis primário e secundário; e, é claro, os jargões enaltecendo a educação técnica vocacional moderna em detrimento do modelo antigo, arcaico.

Gordon faz críticas que podem ser encontradas, quase que nos mesmos termos, em diversos momentos do livro, referindo-se ao nosso sistema de ensino como ineficiente na formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento, destacando novamente sua necessidade de modernização. Como dito acima, não há como identificar, no livro, se ele é uma coletânea dos discursos, ou se estes estão distribuídos pelos capítulos conforme os temas. Assim, por questão sistemática e evitando repetir citações de discursos, fiz alguns recortes, apenas no que toca o tema da educação que nos interessa, a partir de pontos de vários capítulos. Isto, no meu ver, tornará mais didático o entendimento do que o Programa Aliança para o Progresso propunha para a educação, conforme o discurso do embaixador norte-americano. Logo no início, Gordon fala da necessidade de investir em educação. Para ele,

Os conhecimentos e a técnica aperfeiçoados exigem investimento humano por meio de educação, treinamento e pesquisa, formas de investimento que estudos recentes demonstram produzirem lucros, mesmo em termos puramente materiais, excedendo à maior parte dos investimentos físicos. (GORDON, 1962, p. 11)

Em outro momento, referindo-se a esses estudos, Gordon cita um teórico que nos ajuda a entender como a educação pode potencializar os lucros:

Nas palavras do Professor Theodore Schultz, da Universidade de Chicago, um dos mais sábios economistas norte-americanos, o capital humano *é em parte substancial um produto de investimento deliberado... tem aumentado nas sociedades ocidentais em proporção muito mais rápida do que o capital convencional (não humano) e... seu aumento pode ser o aspecto mais característico dos sistema [sic] econômico.* (Theodore W. Schultz, *Investment in Human Capital*, American Economic Review, março de 1961, pág. 1). (GORDON, 1962, p.26)

Vale lembrar que Theodore Schultz, professor de Economia da Educação e especialista em economia agrária, é quem desenvolve as bases para se formalizar a Teoria do Capital Humano. Ele é citado por Goertzel (1969, p. 125) como pensador na linha dos empresarialistas. Se para esses, investir em educação é garantia certa de ampliação de lucros, para Schultz é uma necessidade individual fundamental para vender-se melhor como força de trabalho.

Gordon afirma que o moderno modelo de educação que garante mais retorno a este investimento é o técnico vocacional: por isso ele deve ser implantado em larga escala na América Latina. Essa é a oportunidade oferecida pela Aliança para o Progresso, de se pular etapas<sup>93</sup> de desenvolvimento a partir do auxílio dos países desenvolvidos. Esse *salto* seria possível adotando “as técnicas adquiridas por outros [países], antes dêle, à custa de grandes despesas e sacrifícios.” (GORDON, 1962, p. 69). Assim, sem cometer erros na formação que levaram ao sofrimento, a América Latina poderá garantir um desenvolvimento muito mais aligeirado dos que ocorreu com outros países em industrialização, no século XIX:

E êste é o meio promissor de anular a diferença entre os padrões de vida hoje existentes na América Latina e na América do Norte. Repelir a tecnologia avançada, no intuito de preservar posições estabelecidas na América Latina em métodos de produção menos eficientes, seria simplesmente uma receita para permanente empobrecimento. [sic] (GORDON, 1962, p. 86)

Entendo *tecnologia avançada* as modernas como sendo escolas técnico vocacionais, e *métodos de produção menos eficientes*, como a resistência cultural patrimonialista, que pode ser exemplificada no modelo aristocrático defendido por parte da elite brasileira (de ensino propedêutico desinteressado), que ainda continuava, conforme a legislação brasileira da época. Nessa elite, havia muita crítica ao ensino profissionalizante, devido ao *status quo* dos frequentadores dessas escolas — viam o modelo técnico vocacional como disfarçada forma do ensino profissionalizante. As críticas mais consistentes, de educadores nacionais, referiam-se à educação técnica vocacional, como o empobrecimento do currículo nas questões humanísticas. Gordon responde essas críticas dizendo que, nesse modelo de ensino, também há o foco em conteúdos humanísticos:

Se incluem também o entendimento das variedades da experiência humana e das complexidades do espírito humano, suas emoções e paixões tanto quanto sua capacidade de raciocinar, e o poder criador que *distingue os homens dos animais*. A história, a filosofia, a literatura, a poesia, a música e tôdas as outras artes fazem parte de tal educação. [sic] (GORDON, 1962, p. 72)

---

<sup>93</sup> Os empresarialistas consideram apenas os Estados Unidos, a Inglaterra e a União Soviética os únicos modelos a serem seguidos pelas economias emergentes, na industrialização [sic] (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p. 19).

Para ele, não há oposição entre a educação humanística e a materialista (técnica vocacional): na prática, apesar de materialista, a educação técnico vocacional também tem o objetivo de formar cidadãos.

Ainda segundo Gordon, o que há de inovador é a ligação direta à eficiência educacional com parâmetros na cultura administrativa. Nas palavras do embaixador, *o melhoramento substancial da estrutura administrativa* na educação. “o esforço requer planejamento sistemático, relação adequada de treinamento de professores com a construção de escolas e o uso de métodos educacionais que deem os melhores resultados por unidade de despesa.” (GORDON, 1962, p. 73), isto é, todos os aspectos contemplados na instauração dos Ginásios Polivalentes. A sociedade como um todo deve contribuir também, garantindo investimento administrativo, para um retorno maior, com maior eficiência: “Isso por sua vez requer um corpo de servidores civis para administração educacional bem pagos, bem treinados e verdadeiramente profissionais. E também administradores treinados em outros setores de atividade governamental e das empresas particulares.” (idem, p. 73).

O princípio americanista de inovação educacional que mais se destaca em seu discurso é o da *administração* como meio para a eficiência, o que repercutiu até os nossos dias. Quase 60 anos após a publicação do livro, é forte, nos discursos educacionais brasileiros — seja na formação ou na administração escolar —, a valorização do privado, como melhores e mais eficientes administradores que o público, arcaico e ineficiente; mantendo, assim, o espírito da sociedade formada por administradores e administrados, proposta pelos empresarialistas e profetizada como “torrente para o futuro”. O aspecto da cultura de administração americanista, certamente, foi o que mais se difundiu, em todos os setores da sociedade brasileira:

Um dos aspectos mais impressionantes da revolução na empresa particular, que ocorreu na primeira metade deste século — começando nos Estados Unidos e depois espalhando-se para outras nações industrializadas do mundo livre — foi o desenvolvimento do administrador profissional. Este é treinado não somente nas ciências aplicadas da engenharia e da produção e nas ciências aplicadas das finanças e da contabilidade, mas também nas mais complexas ciências aplicadas sociais por meio de livre consentimento e participação ativa dos membros componentes. E é treinado nos conceitos de responsabilidade, não só dos acionistas da empresa, mas também do público consumidor, da comunidade local e das comunidades mais amplas, nacional e mundial, cujo bem-estar é essencial à vitalidade da própria empresa. [sic] (GORDON, 1962, p. 73 – 74)

Destaca-se que a participação consentida dos membros componentes não é o mesmo que a participação espontânea. Os administradores veem a sociedade como uma grande

empresa, todos ocupando seu papel funcional (inclusive o de consumidor). A colmeização, na fala de Monteiro Lobato, pode ser bem compreendida agora: a sociedade é uma grande e promissora empresa e os cidadãos são seus colaboradores:

Estabelecer ou desenvolver uma só empresa individual requer duro esforço para planejar a atividade, mobilizar recursos para investimento, organizar e treinar a turma de empregados, suprir de máquinas e equipamentos, desenvolver as fontes de água, luz e força e matéria prima, a rede de distribuição e mercado, o controle financeiro e contábil para assegurar que o negócio está sendo dirigido para obter lucro. O desenvolvimento nacional de um país é a soma de muitos milhares dessas empresas individuais. E o propósito da Aliança para o Progresso, assim como para a operação Pan-Americana, é apressar o desenvolvimento nacional através de um processo conjunto de efetivo planejamento econômico nacional, reformas institucionais e assistência complementar em larga escala de outras nações amigas, tudo isso dentro do princípio básico de instituições livres e das liberdades democráticas. [sic] (GORDON, 1962, p. 77)

A colmeização pode ser analisada nesta proposta da Aliança para o Progresso como uma versão do capitalismo de Estado do bloco soviético, principalmente após o golpe civil-militar de 1964: um estado de exceção, totalitário nas decisões e no controle das liberdades civis, com o acréscimo de uma falsa democracia partidária e plena liberdade de ação do capital privado, que tem o Estado a seu serviço, sendo este um indício do nível acima da questão geopolítica entre esses blocos, na visão empresarialista. É nessa linha que podemos compreender a fala de Goertzel, de que a educação que mais agradava aos empresarialistas era o modelo soviético e chinês, pois diminuía (quando não eliminava) a possibilidade de outra formação diferente da puramente técnica. Assim, eliminam-se os efeitos colaterais da educação e estabelece uma versão moderna da formação, diminuindo os riscos à sociedade no que diz respeito à formação do homem cosmopolita no século XIX, apontados por Popkewtz (2008). Outro ponto marcante dessa época (como já dito) foi, certamente, o avanço do privado — simbolizando a eficiência — sobre o público — simbolizando o rudimentar —, que repercute em nossa sociedade até hoje. O Estado patrocinava o crescimento privado e protegia-o em detrimento de reformas de base, pois o povo é a extensão do privado (administrado por ele): “Os planos governamentais de desenvolvimento, em um certo sentido, podem ser comparados com artérias saudáveis de um ser humano, com a livre iniciativa suprindo as células do sangue que flui por essas artérias.” (GORDON, 1962, p. 79).

Citando os exemplos da França e da Itália que, por meio do Plano Marshall, resignificaram seu sistema produtivo, modernizado sob a visão da nova forma de administração americanista, Gordon apresenta aspectos que devem ser observados para

as reformas darem certo também na América Latina. Lendo o que ele descreve (e resumindo), me parece uma receita para passar da sociedade patrimonialista à sociedade anônima; isto é, mais um modelo de forma idealizada do que praticada, pois, para que ocorra o planejamento, a consciência social dos empresários é exigida como pré-requisito. Se o proprietário obtém uma taxa de lucro satisfatória, ele pode melhorar a remuneração de seus funcionários. Logo, se todas agirem assim, todos terão aumento das taxas de lucro, uma vez que os salários movimentam o mercado. Altos lucros com baixos salários não favorecem esse modelo, que é representado pelo velho mercador e deve ser superado. Gordon também fala da aversão brasileira ao lucro, como se fosse pecado:

(...) parece haver um sentimento de que o lucro é uma coisa sórdida, anti-social, de que todos os homens de negócio deveriam se envergonhar. (...) num sistema saldável e competitivo, os lucros são somente uma prova que a empresa está realmente satisfazendo as necessidades dos consumidores, mantendo o custo de produção abaixo dos preços que os consumidores aceitam pagar. (GORDON, 1962, p. 83)

O fato é que esse modelo parece lógico, desde que se mantenha a consciência social dos empresários, da forma idealizado por Gordon. No entanto é, no mínimo, contraditório propor consciência social e aumento de lucro, uma vez que a visão do lucro é um ponto cultural que difere, em aspectos políticos culturais enraizados, na origem das Américas do Norte e do Sul. A usura era condenada pela Igreja Católica, além de ponto divergente das religiões Protestantes que surgiram no século XV, como o Anglicanismo e o Puritanismo, que via o lucro como valorização divina do trabalho na Terra. A visão do lucro, na modernização empresarialista, também deveria ser ressignificada. De fato, o Brasil legislou para controle abusivo de taxas de lucro: a lei da Usura, Decreto nº 22.626 de 1933, esteve em vigor até ser expressamente revogada por um decreto sem número, de 25 de abril de 1991. Se foi consequência dessa intervenção/ressignificação cultural ou não, não é possível afirmar.

Outro fator de destaque e que repercute na relação como o lucro é a tensão das relações em busca da eficiência de produção. Gordon afirma que a tensão da competição no mercado é uma saudável motivação para buscar mais eficiência. No livro com seus discursos existe um capítulo para tratar desse assunto: o capítulo VIII (“As Tensões Produtivas no Desenvolvimento”). Para Gordon, as tensões sociais podem ser boas ou ruins: “A guerra compreende tensões desagradáveis. O amor compreende tensões altamente agradáveis. E o trabalho compreende tensões necessárias.” (GORDON, 1962, p. 89). Uma forma de criar boas tensões é por meio do estímulo de países desenvolvidos

para tirar sociedades arcaicas da lenta produção e completa ausência de tensão. Com isso, a Aliança para o Progresso vem para pacificar as revoluções destrutivas do tecido social: “A tarefa não é só eliminar as tensões desagradáveis, mas estimular tensões produtivas e afastar as obstrutivas.” (p. 89). A resistência de alguns países latino americanos em empenhar *toda energia de povos e governos* nessa aliança cooperativa, “garantindo os esforços devotado dos líderes mais competentes da vida pública e particular, em todo o hemisfério” (p. 91), traz fortíssima pressão negativa e desagradável sobre a região como um todo.

Por que estas deficiências? Seria necessária uma análise detalhada de cada país para explicar o vulto de todas elas. Aqui no Brasil, a vida política foi obviamente anuviada pela crise que se seguiu à renúncia do Presidente Quadros, logo após a adoção da Carta de Punta del Este. Contudo, é minha opinião, a deficiência básica é exatamente caracterizada pelo embaixador Campos, quando ele fala da necessidade de uma mistura política. A não ser que a busca do progresso econômico e social, nos termos da Carta de Punta del Este, se torne parte importante na vida política nacional de cada país participante e a não ser que a grande maioria dos povos, grupos organizados e líderes influentes sintam que estão todos compreendidos e comprometidos neste objetivos, a Aliança para o Progresso não lograra êxito, apesar da solidez técnica de projetos isolados e do vulto do auxílio financeiro proveniente do exterior, à disposição da América Latina. A Aliança tornar-se-á, então, simplesmente, mais um programa norte-americano de auxílio, sem dúvida maior e melhor do que outros que o precederam, mas nunca um processo de cooperação para proporcionar mudança profunda nos padrões de vida existentes, nas perspectivas para sua mais rápida melhoria, no sentimento de participação no progresso, de todas as classe e regiões das comunidades nacionais e na salvaguarda das liberdades civis e das instituições da democracia representativa. [sic] (GORDON, 1962, p.91)

Ao analisar esse discurso, percebo a intenção de ultimato: isto é, se não for o bloco continental do Sul, não vai ter a eficiência necessária. O que desencadeou esse redirecionamento dos interesses políticos dos EUA na América Latina foi a Revolução Cubana, de 1959, e o consequente alinhamento de Cuba (como país socialista) ao eixo liderado pela URSS. Com o episódio da instalação de foguetes soviéticos em Cuba, os EUA buscaram novas políticas de segurança para a área, decretando o embargo econômico contra Cuba e tornando-o um elemento permanente da ação americana para estes fins de segurança. Isso despertou uma mudança na ação política (também dos EUA) para as nações latino-americanas.

Autores como Arapiraca (1982), Nunes (1980), Romanelli (2003) e Lage (2001) demonstram como o programa *Aliança para o Progresso* e as perspectivas de mudança social resultantes de sua implementação passaram a ser as novas armas dos E.U.A. no trato das relações internacionais. Para esses autores, se os latino-americanos recebiam a proposta como mais um programa unilateral de assistência, os E.U.A. usaram essa ajuda para guiar o processo modernizador na América Latina como ação contrária à ameaça comunista e

reforçaram os postulados da sua política. (BITTENCOURT, 2013, p. 70)

O risco de não eficiência da Aliança, apresentado pelos EUA, pode ser de não eficiência na adesão continental do Sul ao “lado” capitalista. Retorno, assim, à pergunta dos empresarialistas “o que interessa é: quem vai controlar este território?” Outra questão é que, apesar de se falar no conceito de autoajuda, este me parece mais uma forma de legitimação conceitual de independência de ações; se não fizer o prescrito, não vai funcionar. Ou seja, se não mudar os padrões de vida existente — ressignificação cultural — na maneira proposta e prescrita, as ações serão paliativas e não podem se institucionalizar enquanto cultura. Esse efeito é descrito por Carnnoy, nas estruturas colonialistas: é preciso que cada brasileiro tenha, pelos norte-americanos, o efeito psicológico do pai que ajuda o filho a crescer, e que este se mantenha na linha de gratidão, tenho aquele sempre como exemplo a ser seguido.

A educação é o instrumento para colocar essas ideias em prática. A cultura americanista foi se irradiando de forma controlada na formação técnico administrativa, cooptando por meio da formação de administradores para os setores privado e público e fomentando negócios nunca antes explorados por aqui. O último estágio foi formar consciências administradoras em larga escala. Essa estrutura empresarialista de formar administradores em bloco, disfarçada de oportunidades e tensões para fomentar busca de eficiência (autoeficiência; autovalorização; autodisciplina), realmente foi convertida em maior taxa de lucros.

São estes os aspectos americanistas presentes nas ações de cooperação entre os EUA e o Brasil, na segunda metade do século XX. A concepção do projeto dos Ginásios Polivalentes, sem essas configurações anteriores, talvez nunca teria existido. Basta ver que o mesmo modelo de escola já existia em experiências educacionais no Brasil, mas não conseguia arrancar como modelo a ser universalizado. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi promulgada no mesmo ano da Carta de Punta del Este, mas ainda dissonante da proposta dos empresarialistas: “De forma geral, a LDB 4.024/61 foi promulgada e não alterou muito a situação educacional no Brasil. Os valores e direcionamentos nela expressos visavam a garantir direitos exclusivos a uma pequena parte da população, deixando de lado os interesses da nação.” (BITTENCOURT, 2013, p. 64). Muitos desses valores culturais aristocráticos foram mantidos, por pressões de setores conservadores, por meio de seus representantes no Congresso. Como vimos na análise do livro *Industrialism and Industrial Man*, na tipificação de elites hegemônicas que se encontram pelo planeta, no caso brasileiro, é a *Elite Dinástica*. Por aqui, seus representantes



sempre foram reacionários: por exemplo, em 1930 a Liga Eleitoral Católica elegeu dois terços dos deputados do Congresso, tornando-se um entrave nas aspirações dos Escolanovistas e da recém classe industrial brasileira (CAVALIERE, 2004); em 1960, o movimento denominado TFP — Tradição, Família e Propriedade — engrossou o coro de civis que clamavam por ordem e segurança, frente à “ameaça comunista”. A TFP é uma organização civil, de inspiração católica, fundada em 1960 pelo Professor Plínio Corrêa de Oliveira, que foi deputado e constituinte em 1934. Ela foi registrada no Brasil como Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade<sup>94</sup> e representava uma elite que deveria ser ressignificada quanto às suas visões sobre a educação. Essa visão influenciava a população, causando um efeito cascata nas classes sociais que estavam abaixo. Ou seja, no geral, as ressignificações culturais não tiveram maiores problemas. Para os empresarialistas, “Gente recém-saída do mato dirige caminhões.” (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p. 18). M

Porém, eram necessárias medidas diferenciadas na ressignificação da nossa elite. Somente a adesão de todos os setores, eliminando ponto de tensões (desagradáveis) nas decisões, seria possível consolidar o modelo técnico vocacional:

Ao testemunhar certas transformações, parece-nos que nada muda tão rapidamente quanto os costumes. A família e a religião, as duas imutáveis, adaptam-se. Quando fatores culturais são significativos, sua importância era mais pronunciada nos estágios iniciais da industrialização. A cultura nova, mesmo sem os métodos draconianos dos comunistas, mais cedo ou mais tarde toma lugar da antiga. Em vez disso, a situação populacional, o ponto de partida da industrialização, o ritmo do crescimento econômico e as estratégias da elite industrializante é que são os fatores mais cruciais a influir na formação da força de trabalho e no desenvolvimento da classe gerencial. [sic] (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p. 18)

Os métodos draconianos foram usados, tanto na ampliação do controle interno, sob a forma de patrulhamento ideológico, quanto para mudança na estrutura escolar. Neste último caso, a maior resistência foi da *Elite Dinástica*, da tradicional cultura escravocrata, que não admitia escola universal. É aqui que toma importância, para os americanistas empresarialistas, os Ginásios Polivalentes: se não fossem tão relevantes, não levariam às drásticas *revoluções passivas* que se espalharam pela América Latina. A *Elite Dinástica* apoiou a implantação de um Estado vigilante na década de 1960<sup>95</sup>, fundamental para a implantação de controle total da sociedade e eliminação das resistências contrárias à essa

---

<sup>94</sup> A título de ilustração, podemos encontrar, em fontes não oficiais, dados sobre este movimento que, em 1995, ano da morte de Plínio Corrêa, tinha mais de 1500 membros efetivos e sociedades irmãs em mais de 26 países, nos cinco continentes, sob a direção intelectual do fundador.

<sup>95</sup> Como exemplo, a série de manifestações públicas ocorridas em 1964, conhecidas como Marcha da Família com Deus pela Liberdade

ação. Mais tarde, esse grupo teve que suportar a ressignificação dos aspectos considerados fundamentais por eles, como a manutenção da estrutura de escolarização dualista na educação básica.

Ainda assim, a aceitação do modelo técnico vocacional pela classe média foi certamente o maior desafio. As discussões que se seguiram no Conselho Federal de Educação, após a promulgação da lei 5.692/1971 de reforma da educação básica, representam como foi tratado esse desafio. Indício da ausência de um diagnóstico educacional, as discussões sobre o que era profissionalização (sondagem vocacional) vigoraram paralelas à resistência em se manter os aspectos aristocráticos da educação. Miriam Jorge Warde analisa dois pareceres do CFE que representam esses embates e tensões: i) o Parecer 45, de 1972; que trata do mínimo exigido em cada habilitação profissional na educação básica (resultado da discussão sobre o quanto de carga horária do curso deveria ser destinada às disciplinas de cunho técnico vocacional). O relator, Padre Vasconcelos, alega que, conforme a lei de reforma, a qualificação de cada escola deverá estar vinculada à vocação produtiva da região à qual a escola pertence. Também, o entendimento sobre preparação para o trabalho moderno deveria abordar as profissões de cunho humanista, flexibilizando os currículos para uma abordagem técnico vocacional humanista moderna. ii) O Parecer 76, de 1975, vai um pouco mais além ao sugerir “que o treinamento profissional, que poderia ser específico, deveria ser dado essencialmente no 3º grau e, no 2º grau, concretizar-se-ia a formação profissionalizante básica que teria caráter geral e que se proporia inserir o jovem no contexto do Humanismo do nosso tempo”. (WARDE, 1979, p. 21). Usando o fundamento descrito na lei 5.692/1971 — de tecnização a nível de 2º grau — que diz que *a parte profissionalizante não visa só ao mercado de trabalho; mas à formação integral do adolescente*, foi possível garantir, em algumas escolas — principalmente escolas privadas que atendiam à classe média —, um retorno quase completo à formação propedêutica como formação técnico vocacional humanista moderna.

A aprovação do Parecer 76/75 implicou — pela diluição da forma especial na educação geral — no endosso da realidade escolar vigente: atividade intelectual separada da atividade produtiva. (...) Proclamando a validade permanente dos objetivos da Lei 5.692/71 e a inerente exigência de novos meios, o Parecer 76/75 serviu ao intento de aliviar as tensões que se geraram da política de profissionalização do ensino de 2º Grau ao mesmo tempo que livrou “o Estado de um desgaste político numa área sensível como essa.” (WARDE, 1979, p. 85)

Assim ocorreu a ressignificação da cultura de escolarização aristocrática da classe média, mesmo que permitindo, de forma velada, o dualismo. A rede privada de ensino não se converteu por completo à formação técnico vocacional, mas a uma formação tecnicista, quando, mantendo seu caráter propedêutico, absolveu a cultura empresarialista ao seu sistema, continuando a formar a *Elite Dinástica* de administradores originários do Brasil. Harmonizar as tensões desagradáveis com essa classe foi fundamental para a aceitação dos Ginásios Polivalentes como modelo universal de educação secundária no Brasil.

No século XIX, os EUA buscavam se consolidar em uma nação única e harmônica. Para eliminar as tensões desagradáveis, sem riscos, atendeu às necessidades da elite branca patrimonialista e escravocrata, escolarizando os negros com um modelo de escola empobrecido de conteúdo. No Brasil, esse processo também foi a solução para ampliação da hegemonia cultural norte-americana em nosso território. O modelo taylorista de organização empresarial, modernizado pelos estudos dos empresarialistas, logrou êxito por aqui, implantando a educação como desenvolvimento social moderno. Dez anos depois da carta de Punta del Este, a educação brasileira havia sido unificada e sua estrutura alinhada favorecia a continuidade por meio da “*educação primária universal, educação secundária técnico vocacional e educação superior modelada com os fins de atingir os reclamos de especialistas, para um rápido progresso.*” (GORDON, 1962, p. 79).

Os Ginásios Polivalentes, com todo seu sucesso, representam o meio institucional de penetrar no todo da cultura. Eles ressignificaram nossa cultura de *Elite Dinástica* nos limites necessários à industrialização e ao desenvolvimento dependente (que necessitavam as metrópoles), mantendo aspectos dessa elite, que não representassem tensões desagradáveis.

### **3.4 - A filosofia dos Ginásios Polivalentes — destaque de aspectos americanistas**

Até aqui, vimos como o avanço de um plano de ressignificação cultural foi tomando corpo no Brasil. Não posso definir que foi todo um planejamento arquitetado desde o início. Como já citado, o pragmatismo busca, a partir da experiência, aprender. O que pode ser afirmado é que havia o desejo de expansão da hegemonia norte-americana pelo território tupiniquim, seja para controlar as fontes de recursos naturais, seja no

alinhamento ideológico ao Bloco Capitalista, seja na expansão de mercado de investimento. O fato é que esse processo culminou na tentativa de reestruturação da educação brasileira, em todos os níveis.

Desse processo, nos interessa a faixa de escolarização secundária, especificamente a rede de Escolas Polivalentes, que foi modelo para a reforma da educação média em todo o Brasil. Assim, neste momento, começaremos a analisar como esse modelo de escola se instituiu, expondo aspectos de seu projeto de implantação. Este foi o ponto mais difícil na construção desta tese; por já ter elaborado uma pesquisa sobre este modelo de escola, sinto a dificuldade de trilhar novos caminhos reflexivos, pois a tendência psicológica faz com que a experiência influencie na trajetória, dificultando um olhar novo (ou pelo menos diferenciado) que possibilite a diversificação sobre o objeto.

Assim buscarei fazer um breve histórico para contextualizar o projeto dos GPE. Posteriormente, destacarei aspectos novos, que não constam na pesquisa anterior. Assim, poderemos ver melhor o que era velho e o que foi novo. Também tomei o cuidado de colocar referências além do necessário, para que os leitores possam aprofundar em outros aspectos do projeto do GPE.

### **3.4.1 - Histórico da educação média brasileira na segunda metade do século XX**

No Brasil (período pós II Guerra Mundial), as discussões sobre a necessidade de revisões desse modelo de escolarização foram revigoradas, decorrentes de influência de setores progressistas da sociedade brasileira. Esses setores queriam reformar a escola secundária e prestigiar o ensino técnico, mas sofreu resistência de forças vinculadas à estrutura patrimonialista. (CUNHA, 2000); (NUNES, 1980); (ROMANELLI, 1978).

Um dos problemas que se inicia na década de 1920 (e atravessa este período) é a formação ginasial — pós-primário. A população em geral, antes desinteressada desse grau de ensino, começa a ampliar a demanda e apresentar maior interesse para a faixa de escolarização secundária, principalmente nas áreas urbanas. Nesse período, a seriação da educação brasileira era, de uma forma geral, organizada da seguinte maneira: ensino primário universal (de 4 anos); ensino médio dividido em dois ciclos (Ginasial, de 4 anos, e Colegial, de 3 anos). Há variações nesse formato e nas durações — entre o primário e o ensino médio, havia um período de maturação de um ano. Após este ano sem escolarização, o aluno podia optar entre duas modalidades para o grau médio: o secundário, que exigia exame de admissão e era ofertado, na maioria das vezes, em

escolas privadas vinculadas às Ordens Religiosas da Igreja Católica; e o ensino profissionalizante, ofertado por liceus financiados pelo Estado ou por entidades filantrópicas.

Quanto às diferenças na formação Ginásial, elas consistiam em: o ensino secundário era desinteressado, erudito e propedêutico aos estudos superiores universitários, destinado a formação de uma elite intelectual diretiva; o ensino profissionalizante formaria as funções subalternas de trabalhos manuais e com formação fim, não sendo possível tentar uma vaga nos ensinos superiores (universitários). A maioria da população buscava matricular seus filhos no ensino secundário, pois este grau de escolarização proporcionava maior *status* e possibilidade de alcançar empregos nos setores administrativos e de serviços. Como forma de correção dessa situação, foram promulgadas as leis de equiparação, em 1942, concedendo ao ensino profissionalizante o direito de prestar exame nas universidades. Mas isso não mudou a situação de demanda pelo ensino secundário, pois, se o aluno tivesse ambições universitárias, era esse modelo de ensino que preparava para tal finalidade (BITTENCOURT, 2013).

A redemocratização brasileira, após o período getulista, estava impregnada pelos valores liberais e estimulava a reestruturação funcional do processo de escolarização nessa direção, necessária à industrialização. O fato é que, apesar de não ser verificado nos discursos contidos nas atas de reuniões do Escritório do Ponto IV, analisadas anteriormente, aconteciam acordos de ajuda educacional entre norte-americanos e brasileiros, para a educação básica:

A doutrina da coexistência pacífica e da construção de uma sociedade democrática constituía-se no argumento ideológico fundamental que justificava o interesse flagrante dos EUA no desenvolvimento de programas de ensino no Brasil desde 1940. (...) Sob a influência dessa nova ideologia de poder, em julho de 1945, a Associação Brasileira de Educação (ABE) aprovava, no IX Congresso Brasileiro de Educação, a Carta Brasileira de Educação Democrática, mensagem impregnada da concepção de educação para a cooperação internacional e para a fraternidade humana, a fim de evitar a repetição das desgraças causadas pelo regime de militarização na Itália e na Alemanha. (NUNES, 1980, p. 35)

Ainda no Governo Vargas, em 20 de outubro de 1945, “firmou-se um convênio entre a *Inter-Americam Educacion Foundation (IAEF)* e o Ministério da Agricultura do Brasil, com o objetivo de aperfeiçoar o ensino das técnicas agrícolas.” (NUNES, 1980, p. 39). Outro acordo, dessa vez entre o MEC e a IAEF, deu origem à CBAI — Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial — e foi firmado em 03 de janeiro de 1946. O

objetivo foi fomentar a formação no campo do ensino industrial, por meio de transferência de *know-how* e do intercâmbio de especialistas brasileiros e norte-americanos em educação industrial (BITTENCOURT, 2013).

Em 12 de setembro de 1956, novo convênio foi firmado, agora entre o MEC e a *United States Operations Mission to Brazil (USOMB)*, objetivando a criação de um centro-piloto no Rio de Janeiro, voltado para o aperfeiçoamento de professores do ensino secundário. Nesse acordo, foi estabelecido um programa para preparar e para publicar material de ensino secundário (NUNES, 1980).

### **3.4.2 - Os acordos da *Aliança para o Progresso* para a educação média brasileira**

O acordos de auxílio para a educação média só tomaram vulto e abrangência após 1960, quando é firmado um tratado na reunião da Organização dos Estados Americanos (OEA). Após a Segunda Guerra Mundial, os EUA assumiram uma posição hegemônica de “guardião das Américas”, conforme vimos no discurso de posse do Presidente Truman, especificamente no Ponto IV deste discurso, e também no livro com os discursos do Embaixador norte-americano Lincoln Gordon. Nos dois exemplos, é possível encontrar o *mantra* exaltando o interesse de expansão dos valores de liberdade e democracia. Esse programa foi dentro da mesma perspectiva do Plano Marshall para a Europa.

Oficialmente, foi a reunião extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social, realizado em *Punta Del Este*, no Uruguai, de 5 a 17 de agosto de 1961, que deu origem à *Aliança para o Progresso* (LAGE, 2001); (ARAPIRACA, 1982). O programa previa auxílio financeiro externo, proveniente dos EUA, de organismos internacionais, de países europeus e, até, do capital privado<sup>96</sup>, com o objetivo de criar condições de desenvolvimento para a América Latina. Aspectos estes presentes nos princípios imperialistas expostos por Carnoy, na substituição de força (guerra) por colonização cultural para a estabilidade política das nações participantes da *Aliança* (já

---

<sup>96</sup> Além da OEA, faziam parte dos instrumentos internacionais o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que operava na área financeira, e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). Na América Latina existiam três outras entidades sub-regionais com responsabilidades específicas: a Associação Latino Americana de Livre Comércio (ALALC), a Secretaria do Tratado Geral de Integração Econômica (DCIE) e o Banco Centro-Americano de Integração Econômica (BCIE). Também, as Nações Unidas e seus organismos especializados participavam da base institucional da Aliança. Do lado norte-americano, boa parte dos recursos coube à Agência para o Desenvolvimento Internacional (AID), cuja criação resultou da fusão do Fundo de Empréstimo de Desenvolvimento com a Administração da Cooperação Internacional. O Eximbank, o Tesouro Norte-Americano, *Alimentos para a Paz* e os *Voluntários para a Paz* prestaram também assistência à Aliança para o Progresso (Lage, 2001, p. 60-61).

explicitados na análise dos discursos de Gordon). Como já citado, um dos principais motivos do incremento das ações dos EUA na América Latina foi a Revolução Cubana e o alinhamento desse país ao Bloco Soviético.

Esse cenário político e ideológico é um divisor de águas nas ações norte-americanas no Brasil. Por trás da ação da *Aliança para o Progresso*, já havia ações da USOM e de outros órgãos internacionais que buscavam auxiliar (cooptar por meio da formação técnica) lideranças brasileiras. Como exemplo a criação da Escola Superior de Guerra, em 1949, onde eram formados não apenas militares, mas também civis (ROMANELLI, 1978). Por outro lado, proporcionou solução de um problema estrutural da educação: o financiamento.

Em 1964 foi criado o Comitê Interamericano da *Aliança para o Progresso* - CIAP. No mesmo ano, o CIAP aprovou o Programa de Ação Econômica para o Brasil, que contou com a cooperação da AID – Agência Internacional de desenvolvimento, FMI – Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento. (BITTENCOURT, 2013, p. 74)

O representante norte-americano no CIAP/Brasil foi o professor na área de economia, Walt Rostow, do *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, chefe do Grupo de Planejamento Político do Departamento de Estado dos EUA, autor da publicação *Etapas do desenvolvimento Econômico*, que pensava o desenvolvimento de nações como um processo evolutivo, em etapas. Como já dito, os empresarialistas acreditavam que as ações de educação propostas pela Aliança para o Progresso permitiriam, à América Latina, saltar etapas.

Para sistematizar o recebimento, o controle e a aplicação de recursos provenientes da ajuda externa da *Aliança para o Progresso*, o Ministério do Planejamento brasileiro criou o Conselho de Cooperação Técnica da *Aliança para o Progresso* — CONTAP.

### **3.4.3 - Os acordos entre MEC e USAID para criação dos GPE.**

Segundo Arapiraca, no período de 1960-1970 houve, aproximadamente, 500 acordos entre o Brasil e/ou Estados da Federação; Ministérios, Fundações (envolvendo órgãos e instituições privadas) e os EUA, por intermédio da *USAID*. Nessa intensificação dos convênios no Brasil, a partir da *Aliança para o Progresso*, a atuação dos EUA foi na conquista de Estados — nação, ajudando a função da repressão ostensiva —: “Não mais

agiam diretamente através da diplomacia de força propriamente dita, mas pela persuasão e pelo envolvimento dos países periféricos na sua filosofia econômica, através do processo dissimulado de endividamento com financiamento de ajuda.” (ARAPIRACA, 1982, p. 110).<sup>97</sup>

No Brasil, ações nesse sentido já existiam antes de 1960, como prescrita na mudança de foco nas fronteiras, para o combate ao inimigo interno, proposta na doutrina de segurança nacional da Escola Superior de Guerra:

Romanelli (2003, p. 193) traça uma linha de mudança do poder no Brasil durante o século XX. Uma referência é o rompimento com a velha ordem oligárquica, que se inicia em 1920 e culmina com a posse de Getúlio Vargas. A partir de 1930, há o início do populismo que se encerra com Jango em 1964. Para a autora, neste último período, “as relações entre política e economia caracterizaram-se por um equilíbrio mais ou menos estável entre o modelo político getuliano, de tendências populistas, e o modelo de expansão da indústria”. Esse equilíbrio durou até a penetração mais intensa do capital internacional, acentuada no período do governo de Kubitschek. Neste período se verifica também a ampliação da distância entre o modelo político e a expansão econômica. (BITTENCOURT, 2013, p. 74)

A intervenção na resignificação cultural inicia-se no pensamento de lideranças, na forma de governar. Segundo Romanelli, na Escola Superior de Guerra, em 1949, houve a formação de uma elite de desenvolvimento industrial ao lado de um reordenamento militar, que troca o controle das fronteiras para o controle interno e patrulhamento ideológico: “As relações de dominações que vão se definido nesta fase de superação do modelo Getulino [sic] populista e nacionalista e de fortalecimento do empresariado industrial tiveram, como contrapartida, mudanças na estrutura política e econômica.” (ROMANELLI, 2003, p. 195). Mais à frente ela conclui:

Esses foram os setores internos da estrutura social que conseguiram impor-se ao restante da sociedade. E o “modelo econômico” adotado nada mais significou do que o reforço de um modelo que já se vinha desenvolvendo à base da modernização dos hábitos de consumo das classes altas e médias altas e que precisava, portanto, centralizar mais os investimentos em setores que nem sempre eram básicos para o conjunto da população. (ROMANELLI, 2003 pp. 195 - 196).

---

97 Arapiraca se refere à mudança de postura dos EUA em relação a sua política internacional para a América Latina. Antes de 1822 até 1960 vigorava a Doutrina *Monroe*, que tinha como lema “A América para os Americanos” e tinha o objetivo de repelir a intromissão de outras potências na esfera de domínio do continente. Essa prática era denominada “*Big Stick*” (O grande cassetete). Arapiraca cita, também, historiadores que classificam a política norte-americana para a América Latina da seguinte maneira: 1822-1898 Doutrina *Monroe*; 1898 – 1933 o *Big Stick*; 1933 – 1945 Boa Vizinhança; 1945 – 1975 Guerra Fria, ponto IV e Aliança Para o Progresso; 1975 – Direitos humanos.



A partir do golpe militar de 1964, ocorre a reestruturação do Estado. A ação em si era um segundo estágio de ressignificação cultural, ampliando para setores de lideranças secundárias, por meio de “Doutrinação e treinamento de órgãos e pessoas intermediárias brasileiras, com vistas obviamente a uma intervenção na formulação de estratégias que a própria AID pretendia fosse adotada pelos dirigentes, órgãos e instituições educacionais.” (ROMANELLI, 2003, p. 210). Citando Hilliard, ela escreve:

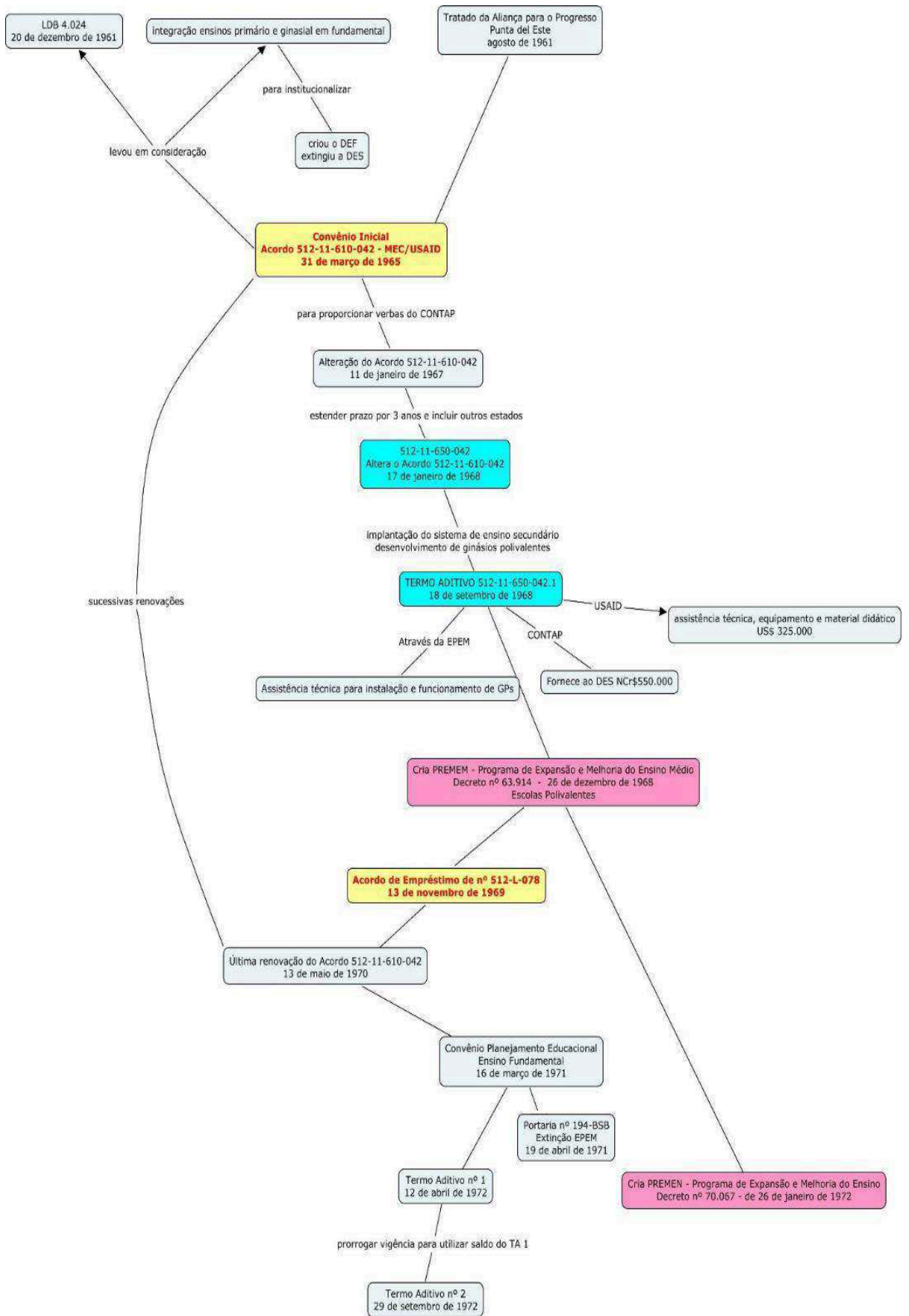
(...) *Agency for International Development* tem por função não a concepção de uma estratégia da educação, mas influenciar e facilitar esta estratégia nos setores nos quais seus conhecimentos, sua experiência e seus recursos financeiros podem ser uma força construtiva que ajudará a atingir os objetivos visados. Tal estratégia deve ser concebida essencialmente por aqueles que têm o poder de tomar decisões e disponham dos recursos necessários. É então aos dirigentes dos países em vias de desenvolvimento que cabe decidir sobre a estratégia da educação. (ROMANELLI, 2003, p. 210).

Entre os convênios MEC/USAID, nos interessa aqueles para a reforma e melhoria da educação básica, especificamente na faixa de escolarização ginásial. Em 31 de março de 1965 é celebrado o acordo entre MEC e USAID — CONTAP (Conselho de Cooperação Técnica da *Aliança Para o Progresso*) —, o primeiro acordo com esse objetivo, que recebe um termo aditivo em 1966, incluindo o Instituto de Pesquisas Educacionais (INEP) no CONTAP. Nesse acordo, encontra-se entre seus objetivos o de elaborar planos específicos de entrosamento da educação básica e superior, numa estrutura única. Destaca-se o fato da reeditada fórmula de ação, por meio de assessoria técnica norte-americana para treinamento brasileiro, que aparece nesse e em vários contratos e convênios<sup>98</sup>. Para a educação básica média, houve a criação de um órgão permanente para essa fórmula: a EPEM — Equipe de Planejamento do Ensino Médio —, composta inicialmente por oito pessoas, sendo quatro norte-americanos e quatro brasileiros. Posteriormente, a equipe foi se ampliando com a inclusão de outras pessoas, tanto norte-americanas como brasileiras<sup>99</sup>. Como já citado, não irei reproduzir os objetivos e as ações da EPEM, pois essas questões já foram trabalhadas na dissertação de mestrado e em outros excelentes trabalhos, como o de Resende (2015). Prova disso é o mapa conceitual elaborado por ela, que apresento a seguir:

---

<sup>98</sup> Ver: Romanelli (2003); Bittencourt (2013); Resende (2015).

<sup>99</sup> Ver documento AMU02-016, que fala da ampliação da equipe para 30 em cada área.



Fonte: Resende, 2015, p. 96

Este mapa conceitual foi elaborado por Resende para sistematizar o objetivo do acordo realizado em 1972, (512-11-680-286.1), que buscava desenvolver métodos de planejamento do MEC e das Secretarias Estaduais de Educação, elevando o nível de eficiência administrativa e a padronização da educação básica (ensino de 1º e 2º graus).

Podemos ver no mapa conceitual acima como a *USAID* estruturou vários subprojetos que buscavam integrar o ensino primário com o ensino médio, dando uma coerência sistêmica entre planejamento e conteúdo. De maneira cadenciada, foi expandindo suas ações conforme encontrava/formava recursos humanos condizentes com a cultura americanista: estrutura que representa a visão pragmatista, forma não linear, mas da incessante busca de soluções aos problemas que podem obstruir o alcance da meta desejada. Na difusão do modelo escolar americanista, vários técnicos brasileiros em educação primária foram enviados à *University of Wisconsin — Milwaukee* e *University of San Diego*, na *Califórnia*, para treinamento, capacitando-os para serem reprodutores desse sistema no Brasil, ajudando na expansão e na melhoria do sistema escolar brasileiro. Os cursos eram ministrados visando a aproximar os participantes brasileiros, por meio da participação em variadas atividades, em especial no ensino de valores, da perspectiva ideológico-cultural, e sob o ângulo da filosofia social e dos valores da cultura norte-americana: “Os próprios enunciados dos cursos já denotam preocupação em identificar os EUA como parâmetro de civilização ou mesmo Centro de Produção inquestionável da ciência.” (ARAPIRACA, 1982, p. 120). A partir de 1972, essa equipe (EPEM) se integrou à estrutura de planejamento do MEC, incorporando-se administrativamente ao PREMEN — Programa de Melhoria do Ensino.

A EPEM, formada por norte-americanos e por brasileiros treinados nos E.U.A., foi certamente o mecanismo mais contundente de inserção de aspectos da cultura norte-americana na educação do Brasil. Arapiraca (1982), Nunes (1980) e Romanelli (2003) afirmam que os brasileiros que foram para os E.U.A. para receber orientação técnica, de fato foram submetidos a processos de internalização de valores da cultura norte-americana, cultura esta baseada em um modelo de educação para populações de baixa renda, ou seja, os padrões de ensino mais desenvolvidos nos E.U.A. não fizeram parte do treinamento dos brasileiros. (BITTENCOURT, 2013, p. 80)

Arapiraca diz que este treinamento tomou como parâmetro as comunidades de baixa renda, conforme as recomendações da Universidade do *Wisconsin-Milwaukee*, quando adverte que “atenção especial deve ser dada à observação de atividades em escolas-comunidade de grupos não privilegiados e ao estudo do papel da escola em comunidades em mudança.” (ARAPIRACA, 1982, p. 121). Novamente, outro indício da afirmação de Carnoy (1974) sobre os EUA estarem reeditando, na América Latina, ações

imperialistas internas, quando da escolarização de negros no Sul dos EUA, conforme os interesses econômicos do Norte, mas também de forma a favorecer a elite branca.

Em 1968 foi firmado convênio entre o MEC e a USAID para supervisionar e implementar a execução da parte estrutural e quantitativa, além de fazerem o aperfeiçoamento do programa do EPEM. Desse acordo foi constituído o Programa de Extensão e Melhoria do Ensino Médio — PREMEM<sup>100</sup> —: “Seu propósito primordial era de aperfeiçoar o sistema de ensino do primeiro e segundo graus, por meio do desenvolvimento quantitativo — transformação na estrutura —, através do atendimento à necessidade de ampliação da oferta de matrículas na área de ensino.” (BITTENCOURT, 2013, p. 80).

Composto por seis membros, a este grupo de técnicos caberia a incumbência de planejar uma escola e o treinamento e o aperfeiçoamento de professores para as disciplinas vocacionais do modelo escolar norte-americano. Em 1970, embarcaram para os EUA cinco participantes, dentre eles engenheiros e arquitetos, com o objetivo de conhecer escolas daquele país, conforme descrito no objetivo do programa (ARAPIRACA, 1982).

A filosofia estruturante do PREMEM alinhada à pretensão norte-americana deu continuidade à experiência dos Ginásios Orientados para o Trabalho — GOT<sup>101</sup>, que buscavam uma formação para o desenvolvimento intelectual e a potencialização para o trabalho, por meio do currículo com base no ensino de disciplinas científicas e Letras aliadas à prática vocacional (Artes Industriais, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais e Educação para o Lar). Caberia ainda, ao PREMEM, recrutar e treinar o pessoal docente e técnico administrativo. Essas ações resultaram na reforma do ensino médio brasileiro, constante na lei nº 5.692 de 1971, e na implantação dos Ginásios Polivalentes, escolas referências para a nova estrutura de educação média brasileira.

A estrutura de modernização da educação brasileira nos parâmetros desenvolvimentistas dos EUA tem como filosofia básica o *mantra* símbolo: ajuda americanista, liberdade e promoção da democracia. Assim, paralelo às ações de órgãos ligados aos acordos internacionais, a partir de 1965 ocorre a institucionalização das Conferências Nacionais de Educação, pelo Estado Militar. A primeira teve como tema “a

---

<sup>100</sup> A partir de 1972, o decreto nº 70.067 de 26 de janeiro o designou como PREMEN — Programa de Expansão e Melhoria do Ensino.

<sup>101</sup> O plano trienal de Educação (1963 – 1965), do governo do Presidente João Goulart, previa a implantação de uma rede nacional de Ginásios Orientados para o Trabalho, porém o Ministério da Educação não dispunha de técnicos em número suficiente para a prestação de assistência.

coordenação de recursos e medidas para o desenvolvimento da educação nacional”. Destaca-se, dos resultados dessa conferência, a necessidade de racionalização e planejamento da educação, adotando os princípios e os “padrões das técnicas econométricas do orçamento-programa, como também tornar obrigatória a colaboração e a execução dos planos estaduais de educação.” (ARAPIRACA, 1982 p, 148). Essa conferência pode ser considerada como forma de legitimação *democrática* das reformas em andamento na educação básica, uma vez que o resultado acima segue as recomendações da Carta de *Punta Del Este*, além de contemplar o princípio da *autoajuda* da carta. Por outro, pode ser considerado como forma de difusão — irradiação — desses princípios para toda uma diversidade de educadores de diferentes partes do país: forma de irradiação da cultura americanista.

Foram realizadas mais duas conferências na mesma linha dos princípios da Carta de *Punta Del Este*. Em 1966, a Conferência Nacional de Educação foi realizada em Porto Alegre e teve como tema “o desenvolvimento do ensino primário, construção e equipamento de escolas”. Em 1967, a Conferência Nacional na cidade de Salvador teve como tema “a extensão da escolaridade”, sendo “a criação da 5ª e 6ª série do curso primário” e “a articulação entre ensino primário e ginásial” os subtemas. Para Arapiraca, essas conferências representam prosseguimento no alinhamento da Aliança para o Progresso e ao uso da “educação, como aparelho ideológico que é, foi dada a função de legitimá-lo.” (ARAPIRACA 1982, p. 149).

#### **3.4.4 - Os Ginásios Polivalentes**

Fruto direto das ações do PREMEM, os Ginásios Polivalentes passaram a funcionar em 1971. Encontramos, atualmente, alguns estudos que clareiam o que foi a experiência dos Ginásios Polivalentes a partir da década de 1970. Há pesquisas que demonstram como eram essas escolas, seu funcionamento e aspectos físicos tais como: ARAÚJO (2005); SANTOS (2010); RESENDE (2011) (2015); BITTENCOURT (2013). Apesar desse volume de trabalhos, acredito que ainda não se esgotaram as possibilidades de investigação das Escolas Polivalente. Porém, buscamos destacar, aqui, os aspectos que fundamentaram o projeto e a construção dessa rede de escolas, caracterizando os valores sociais e pedagógicos que sustentaram a proposta e identificando os aspectos culturais americanistas que foram incorporados às relações sociais brasileiras. Não foi encontrado

um projeto em si: acredito que ele foi sendo construído paralelo às ações descritas acima. Assim, muito do que já foi dito até aqui pode ser considerado como fragmentos deste projeto. O que faremos, a seguir, é apresentar aspectos característicos dessas escolas, que podem ser indícios da influência cultural escolar americanista.

Em sua essência, a proposta dos GPEs seguia a reforma da educação básica regulamentada pela lei 5.693/1971. Como já dito, eles eram a *Escola Conceito* dessa reforma. Sua estrutura curricular atendia aos anseios de unificação (universalização) do ensino médio, oferecendo formação geral em ciências, em conjunto com as disciplinas de introdução ao mundo do trabalho moderno, baseada num modelo de escola técnico vocacional. Ou seja, sem buscar uma profissionalização fim e, ao mesmo tempo, permitindo uma continuidade dos estudos.

(...) essa modalidade de ensino já existia em outras experiências que funcionavam no Brasil. De 1961 a 1965, o MEC, por meio da Diretoria de Ensino Secundário, implantou sucessivos projetos denominados Ginásios Modernos que já apresentavam como objetivo eliminar a antinomia entre o técnico e o intelectual com base na integração de disciplinas de cunho geral, ao lado de disciplinas vocacionais, destinadas a sondar aptidões de artes industriais ou técnicas agrícolas. Na mesma linha e período, os Ginásios Vocacionais surgiram em São Paulo, vinculados aos cursos vocacionais realizados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) entre os anos de 1945 e 1958. (BITTENCOURT, 2013, p. 87)

Outras experiências nessa linha são os Ginásios Pluricurriculares, também em São Paulo, e os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT), já citado. Podemos ver que os Ginásios Polivalentes ou Escolas Polivalentes não são um modelo inovador em solo tupiniquim, de modo que há referências em documentos sobre a proposta dos GPEs, igualando-os ao GOT. Veja o que se registrou no documento “Subsídios para o estudo de um Ginásio Polivalente”:

Os trabalhos incluídos foram selecionados pela Equipe de Planejamento do Ensino Médio, dentre alguns dos mais indicados para servirem de material de estudo e discussão em seminários e cursos de treinamento de professores, diretores e pessoal técnico para o Ginásio Polivalente ou Ginásio Orientado para o Trabalho. (MEC – EPEM DES, 1969 p. 05)

Mas o modelo técnico vocacional não vingou até a implantação dos GPEs por motivos da não aceitação desse modelo pela classe média brasileira, discutido na análise dos discursos do Embaixador norte-americano Lincoln Gordon. Na comparação, vários teóricos que analisaram a educação técnico profissional neste período, no Brasil, falam de reedição do modelo, com mudança no nome. No documento *Fundamentação Teórica da Escola Polivalente* — Volume I, por exemplo:

os estudos para a implantação da Escola Polivalente no Brasil não são recentes. A rigor, desde a década de cinquenta o tema já era estudado e debatido, se bem que em esferas restritas”. (...) A ideia ganhou contornos mais delineados nos primeiros anos da década de sessenta, quando teve sua primeira realização prática com os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT), criação material da Diretoria do Ensino Secundário do MEC, em convênio com Secretarias de Educação e Escolas Particulares. (...) Partindo da experiência dos GOT, começou-se a repensar a escola Média, em termos mais abrangentes, mais afinados com a realidade educacional do país. (MEC-SG-PREMEN, s.d., p. 01)

Pouco a pouco, o Americanismo vai sendo introduzido no Brasil também, por intermédio do processo de escolarização. Se não tiver o efeito e a eficiência necessários para cumprir a meta, levantam-se os problemas, propondo reajustes e reaplicações. Mas esse fato é um indício de que esse processo moldar, sem estudos prévios para levar em conta aspectos culturais, regionais ou nacionais, uma vez que o mesmo modelo é reeditado com nomenclatura diferente para dar aspecto de inovação e modernidade, característica administrativa das revoluções passivas burguesas, mantendo as escolas para o desenvolvimento técnico sem efeitos colaterais.

Em todos os estudos que analisei, a única referência apontando diferenças entre os modelos de escolas vocacionais brasileiras<sup>102</sup> foi do professor Geraldo Bastos Silva, no Relatório final do Grupo de trabalho que coordenou no *1º Seminário Sobre o Ginásio Polivalente no Contexto da Educação Fundamental*. Para ele, os aspectos básicos da estrutura e do funcionamento dos GPEs representam um progresso em comparação com a formulação original do Ginásio Orientado para o Trabalho, como um desdobramento deste:

Sob esse ponto de vista, o que haveria de inovador no ginásio polivalente seria colocar essas exigências pedagógicas a serviço de uma síntese da formação cultural e da preparação para a vida prática. Mas, também inovador é o fato de que o programa de criação de ginásios polivalentes que o Governo Federal se propõe a realizar em cooperação com Estados, representa uma contribuição extensiva à renovação do ensino público médio, mediante uma transformação estrutural que fará do ensino de 1º ciclo, em continuação ao ensino primário, um fator positivo do desenvolvimento no país. (MEC, 1970, p. 51).

A meu ver, essa diferença está mais na organização da lei de reforma do ensino médio — 5.692/1971 —, na qual a estrutura dos GPEs serviu de modelo para a adequação das estruturas estaduais, de modo que o projeto do GPE sobrepõe o projeto de reforma da educação básica.

O Americanismo foi se irradiando pelo Brasil, resignificando “inovações” e conquistando espaço no ideário educacional brasileiro. Após a legitimação do projeto de

---

<sup>102</sup> Isso não esgota a questão se há mais diferenças. Certamente há, e devem ser pesquisadas.

reforma do ensino secundário por meio das conferências nacionais de educação, citadas acima, apresentou-se o *novo* modelo de escola — Os Ginásios Polivalentes. Em meados de 1970, o *1º Seminário Sobre o Ginásio Polivalente no Contexto da Educação Fundamental*, ocorrido em Brasília, tinha o propósito de promover o intercâmbio de experiências, além de estudos sobre a implantação do GPE no Brasil.

Em discurso de abertura, o Coronel Mauro da Costa Rodrigues, secretário geral do MEC<sup>103</sup>, enfatizou que os Ginásios Polivalentes estavam alinhados à implantação da política educacional, de modo que deveria “Criar as bases para uma década de desenvolvimento, capazes de possibilitar ao Brasil, no fim do século, formar entre as sociedades desenvolvidas, sem perda de sua identidade sociocultural.” (MEC, 1970, p. 19). Ou seja, até o fim do século estaríamos no 1º mundo. Também podemos ver, no discurso, referência à educação ideal como aquela que permitisse ao jovem o seu desenvolvimento integral, fundamentado nos princípios institucionalizados para formar a capacitação adequada da mão-de-obra, visando à produtividade e ao pleno emprego; a educação como fator de produção, visando às necessidades da comunidade e não apenas formando excedentes profissionais; a nítida interação entre educação, recursos humanos, segurança e desenvolvimento, “garantindo a consequente participação de todos os segmentos da população nos frutos do desenvolvimento, em suma, educação para o desenvolvimento em sua mais ampla e completa acepção.” (MEC, 1970, p. 19) — isto é, uma educação típica da visão cultural *americanista*, na sua versão *empresarialista*.

O Coronel Mauro da Costa Rodrigues anunciou que o foco deveria ser de mudanças no campo sócio econômico, no qual o ensino polivalente, de fundo vocacional e com maior destaque para as ciências e para a tecnologia, seria o meio: “Através de ensinamentos e práticas, fazer com que a criança incorpore progressivamente conhecimentos, hábitos e aptidões que lhe assegure as condições fundamentais para viver como ser humano e como parte de um todo é a nova tarefa.” (MEC, 1970, p. 20); tudo em tom de liberdade e democracia.

Resende (2015, p. 76-77) apresenta uma discussão sobre o termo Polivalência, identificando a origem do conceito derivado dos modelos de organização trabalhistas do século XX. Através dos estudos de Chiariello & Eid, ela discorre que a polivalência foi lapidada a partir do modelo taylorista do trabalhador-bovino, para criar um novo perfil de

---

<sup>103</sup> Representando o Ministro da Educação, também militar e Tenente: Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho.



trabalhador desejado pelas organizações: “O trabalhador polivalente deve mobilizar toda a sua capacidade cognitiva e mesmo renovar seus conhecimentos diariamente para melhor servir à produção em constante transformação, levando também à necessidade de integração das capacidades e competências diversas.” Porém, este trabalhador ainda obedece a direção determinada por administradores que concebem a forma de produção, dando amplitude apenas às suas tarefas e atividades para a execução do trabalho, com novas responsabilidades. Para Resende,

(...) a polivalência não supera a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual. Esse tipo de separação e suas correlatas na educação — teoria e prática, ensino acadêmico e ensino profissionalizante — são mencionados como justificativa em vários documentos referentes às escolas Polivalentes que ressaltam o objetivo de superação dessas dicotomias. Se considerarmos o exposto por Chiariello e Eid, pelo menos conceitualmente, a escola Polivalente não o fez. (RESENDE, 2015, p 77)

Atualmente podemos analisar que os ideários contidos no discurso do Coronel Rodrigues foram articulados no desejo de ser, uma vez que a discussão apresentada por Resende é mais próxima do que aconteceu para o trabalhador comum. Tenho a convicção de que o Coronel Rodrigues, assim como os planejadores brasileiros, acreditava nesse ideário, como também os norte-americanos acreditavam que faziam um bem humanitário. O fato é que o Brasil não alcançou o patamar de primeiro mundo, ainda que, no final do século XX, essa modernização nos tenha levado a figurar entre as dez maiores economias do planeta, isso não trouxe maior distribuição de renda ou acesso universal aos bens de consumo. Esse é um discurso tipificado para a análise sob a ótica foucaultiana: seja no discurso do Coronel Rodrigues, ou nos discursos do Embaixador Gordon, está contido o discurso de coordenação para controle do meio a ser criado, favorecendo a expansão do Americanismo como ação republicana de igualdade e pacificação pelas *luzes da razão*. O campo de ação para a sociedade sem conflitos, composta por definição meritocrática de administradores e administrados, ideário dos empresaristas americanos, estava sendo implantado. Talvez seguindo o curso *premonitório da torrente para o futuro*. Os GPEs, por sua concepção sem função finalística de formação, mas atuando na sondagem vocacional, na qual o aluno passa por disciplinas “sondando” em qual delas ele melhor se identifica (busca por vocação profissional), cumprem a função de deixar os egressos abertos ao aprendizado contínuo, adaptando inovações e soluções ao posto de trabalho a ser ocupado; logo, sendo administrados para uma produção já determinada pelos administradores.

Em relação às disciplinas ministradas nos GPEs, Resende, ainda discorrendo sobre o conceito de polivalência, afirma que

Outra questão trazida pela citação refere-se ao alargamento das possibilidades de atuação do trabalhador sem ir além dos limites de sua condição de subordinação e aceitação do que lhe é imposto. Nesse aspecto, o currículo dos Polivalentes buscou conciliar esses dois intentos oferecendo, de um lado, as disciplinas de formação geral, científica e de inovação tecnológica; de outro, as de Moral e Cívica e Ensino Religioso. (RESENDE, 2015, p. 77)

As disciplinas de Educação Moral e Cívica e Religião são peculiares nesse modelo. A Educação Cívica foi largamente utilizada para a “americanização” de imigrantes na virada do século XIX para o XX, como vimos no capítulo que trata do tema Americanismo. É o que confere pertencimento a algo maior, dando coesão de grupo que segue um objetivo comum para o bem de todos. Para Foucault (2008), a soberania do *Príncipe* em Maquiavel, no mundo moderno é transferida à soberania de todos, como responsáveis pela nação. O civismo ensina isto: a noção de sociedade como um todo, além de desenvolver o orgulho de nacionalidade e de pertencer àquela nação, motivando o indivíduo a produzir, por amor à pátria. “Sentimos particularmente a importância do nacionalismo como uma força muito real neste estágio da história do mundo.” [sic] (KERR; DUNLOP; HARBINSON; MYERS, 1963, p. 19).

Já o ensino de Religião é uma discussão que atravessa a história da educação brasileira. Ponto essencial da visão de educação da *Elite Dinástica* no Brasil<sup>104</sup>, e tema central na resistência à educação americanista e ao movimento escolanovista de Anísio Teixeira, entre outros, nas décadas de 1920 e 1930, o ensino religioso no Brasil não era ponto pacificado. Talvez o único aspecto cultural brasileiro levado em conta na formação do conteúdo curricular, pois, no caso norte-americano, o princípio religioso do puritanismo foi estruturante da educação desde o princípio, conforme Popkewitz (2008). No Brasil, o catolicismo se confunde ao Estado até a Proclamação da República, em 1889<sup>105</sup>. Na Escola Polivalente, o ensino religioso era facultativo<sup>106</sup>, mas ainda vinculado a tradições implantadas pela influência da Igreja Católica. Resende relata que na Escola

---

<sup>104</sup> Ver discussão na análise dos discursos do Embaixador Gordon.

<sup>105</sup> Como exemplo, Romanelli apresenta uma análise dos fundamentos do projeto das diretrizes e bases da educação 4.024/1961, elaborada pelo Professor Roque Spencer Maciel de Barros, que elucida como a Igreja Católica estava presente neste projeto. (...) percebe-se que, na verdade, o conceito de liberdade de ensino, que então prevalecia, era o mesmo conceito proposto pelos documentos papais, nos quais ele se limitava, pura e simplesmente, à exclusiva liberdade da Igreja de exercer a ação educativa. (Romanelli, 2003, p. 177).

<sup>106</sup> A lei Nº 5.692/1971, que reforma o ensino médio brasileiro, no artigo 7º, Parágrafo único, reza que o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971).

Polivalente do município de Ituiutaba, em reunião da CPA, ocorrida em 19 de fevereiro de 1976, foi registrado em ata que apenas um professor deverá lecionar as aulas de religião, desde que tenha autorização do bispo da diocese e do vigário da paróquia. Quanto ao conteúdo, “Ficou determinado que as aulas serão dadas mais num sentido de cristianismo do que pregação de uma determinada religião.” (RESENDE, 2015, p. 66).

Assim, corroboro com Resende sobre o que está por trás dessas disciplinas. A meu ver, elas garantiam aspectos de dominação tradicionais da cultura brasileira, dentro da perspectiva conservadora modernizadora da revolução passiva brasileira. Resende apresenta a relação mais detalhada das disciplinas encontradas em Escolas Polivalentes dos quatro municípios por ela pesquisados (Araxá, Frutal, Ituiutaba e Monte Carmelo). O documento encontrado — “Plano curricular” — foi elaborado de acordo com a resolução 925, de 27/5/1970<sup>107</sup>, que apresentava as diretrizes curriculares básicas para possibilitar a regionalização dos currículos.

Essa orientação foi observada nos planos analisados ao categorizarem as disciplinas do currículo em “Formação geral” e “Educação específica” ou “Educação especial”. No primeiro bloco, estão as disciplinas Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física, História, Geografia, OSPB (Organização Social e Política do Brasil), Educação Moral e Cívica, Ciências Físicas e Biológicas e Programa de Saúde e Matemática. O plano de Araxá inclui ainda Orientação Educacional, Ensino Religioso e Biblioteca. Em relação a estas últimas, há divergência na apresentação de acordo com a cidade. Em Ituiutaba, em 1975, são apresentadas como Outras Atividades em um campo à parte da Educação Geral e Formação Especial. (RESENDE, 2015, p. 130)

Em uma análise mais geral sobre a concepção curricular, durante a pesquisa realizada entre 2011 e 2013, encontrei vários documentos no arquivo morto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Dentre eles, o documento intitulado *Fundamentação da Escola Polivalente*, sem referência ao autor, apenas com o ano 1972. Posteriormente, descobri se tratar de um manuscrito do livro *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º Grau*, escrito pelo professor Samuel Rocha Barros (1980). Nele, encontramos que o objetivo da Escola Polivalente era oferecer uma formação prática, humanística e científica. Como formação humanística, ele entendia que era aquela que “supere a oposição clássica entre o mundo da cultura intelectual e o mundo do trabalho.” (BARROS, 1980, p. 195). Esse objetivo pode ser encontrado também no documento *Fundamentação Teórica da Escola Polivalente* — Volume I (MEC, s. d., p. 6). Em outro

---

<sup>107</sup> A análise desta resolução também se encontra em Bittencourt (2013).

documento, *Subsídios para o estudo dos Ginásios Polivalentes*, Newton Sucupira argumenta:

Em resumo, o ginásio polivalente atende melhor que os ginásios diferenciados aos princípios de justiça em educação, em sua dupla expressão de acesso do maior número possível de adolescentes ao ensino de segundo grau e de adequação do ensino às peculiaridades pessoais; atende aos objetivos de maior comunicação entre as classes, fazendo da escola não um reflexo da estratificação, mas um instrumento de integração social; atende aos objetivos do progresso econômico, fazendo convergir para as ocupações à força jovem de trabalho, na medida de suas afinidades vocacionais e, portanto, garantindo o mais adequado aproveitamento da maior riqueza de um país, que são as potencialidades de sua juventude; atende, portanto, à pedagogia, ao desenvolvimento social, aos interesses da economia e, como síntese de todos os seus fins, ao ideal democrático de igualdade de direitos. (MEC — EPEM DES, 1969, p. 93–94).

Podemos inferir que, com a revolução industrial em sua forma americanista, com o processo de humanização do homem e de condições para uma sociedade democrática, todos estariam no mundo do trabalho, pois a nova educação deveria romper com a escola desinteressada, de humanismo clássico<sup>108</sup>. Este era visto como arcaico, reflexo de uma sociedade ainda presa em aspectos culturais “da capa de chumbo” da aristocracia parasitária, citadas por Gramsci na Itália e em toda a Europa. No modelo americanista, o conhecimento geral (baseado nas ciências) e as disciplinas práticas (como introdução ao mundo do trabalho), eram as formas que a escola tinha de educar os jovens nas humanidades modernas.

Esses modelos de currículo eram encontrados em comparações com outros países que intensificavam o modo de produção na referência do modelo aplicado nos EUA, antes da II Guerra Mundial, provavelmente propagandeados como evidência de sucesso e melhor que o modelo europeu por egresso da *Teacher College* em Nova York e, posteriormente à Guerra, pela implantação do Plano Marshall. Em um dos textos constantes do livro elaborado por Barros, há uma referência ao professor Jayme Abreu:

(...) em se tratando de sociedade industrial-tecnológica, evidentemente não corresponderá à sua cultura geral aquela que não incluía as contribuições básicas, incorporadas à vida cotidiana da ciência, da técnica e do entendimento do trabalho como condição existencial e não como mera condição subjetiva, a compreensão do mesmo como meio de realizar o homem no mundo, como fator de modificação do mundo. (BARROS, 1980, p. 196).

---

<sup>108</sup> Para Teixeira, o humanismo clássico era característica da educação brasileira propedêutica desinteressada, que se vinculava a uma formação cultural com base na vida dos Gregos e Romanos, em sua era de domínio. Em uma conferência aos supervisores educacionais, em 1953, Teixeira afirma que se era pelo latim que o homem se cultivava, pelo latim é que se transferiria para a comunidade dos homens cultos e passava a viver entre os seus, distante da realidade contemporânea e da vida corrente.

De um modo geral, é difundida a ideia de que a escolaridade aumenta os rendimentos e a capacidade de se adaptar à sociedade moderna para aqueles que frequentam a escola. Retomando o pensamento de Carnoy (1974), isso ocorre desde que todos os outros não tenham ido à escola junto com ele. A escolaridade, quanto maior do que outro, permite maior acesso aos recursos físicos da economia, permitindo-lhe aumentar a renda individual. Como afirmado nos capítulos anteriores, esse pensamento precisa ter um grande efeito quando se busca instituir a escolarização em massa.

Outros estudos sugerem que bons níveis de escolaridade aumentam a probabilidade de uma sociedade politicamente democrática do estilo ocidental. Entretanto, se por um lado o aumento do nível da população escolarizada é acompanhado por democracia e distribuição de riqueza e renda, por outro lado, tem-se verificado que o número de empregos não tem crescido tão rapidamente quanto o número de pessoas educadas, conseqüentemente, há o aumento dos desempregados com escolaridade média. Isso faz refletir sobre a relação entre a produção econômica nacional e investimentos maciços na escolaridade formal. A maioria das habilidades de trabalho provavelmente não são ensinadas na escola, mas no trabalho, e o treinamento no trabalho é consideravelmente mais barato do que a escolaridade (CARNNOY, 1974). Por que, então, investir tanto em escolarização em massa? Para democratizar e modernizar a nação? Estamos falando de uma período de Estado de Exceção. Para além das questões geopolíticas da Guerra Fria, no Brasil pós Segunda Guerra Mundial a população migrou intensivamente para os centros urbanos, tornando-se maior que nos meios rurais, o que é análogo ao ocorrido nos EUA na virada do século XIX para o XX. Isso auxiliou na perspectiva de “escolarizar para urbanizar” como estratégia de minimizar o impacto de diferentes culturas convivendo e compartilhando espaços urbanos. Foi, também, uma oportunidade ímpar de ressignificar toda uma cultura nacional, quando ela própria está se reconfigurando. O impacto do Brasil rural com o urbano é intenso neste período e provocou rearranjos culturais, fragilizando os dois lados. Nesse momento, a escola empresarialista colimou toda a população em uma homogeneização americanista.

Retomando a questão da educação humanista moderna, no modelo empresarialista, com viés técnico vocacional, Carnoy (1974) explica que a escola não pode ser apenas o lugar para desenvolver habilidades vocacionais. As escolas transferem cultura e valores e canalizam as crianças para vários papéis sociais, sem que isso afete drasticamente na própria estrutura econômica e social. A escola comum é a instituição que se desenvolveu dentro da economia e com estruturas capitalistas selecionando indivíduos mais desejáveis

(do ponto de vista das instituições econômicas, sociais e políticas capitalistas). Aqueles que têm as qualidades mais desejáveis pela economia e pela sociedade — habilidade verbal, consciência do tempo e capacidade de resposta internalizada a recompensas extrínsecas e não intrínsecas — são melhores na escola (CARNNOY, 1974); fatos estes também apontados por Bourdieu & Passeron, na obra *A Reprodução*, publicada em 1970.

Para Carnnoy, nesse processo de predeterminação no qual as vocações e os papéis sociais são externos aos sujeitos, a eficiência do sistema de escolaridade está atrelada ao modelo de desenvolvimento que maximiza o crescimento e não se preocupa operacionalmente com a igualdade de oportunidades econômicas. Entretanto, a retórica em torno da escolaridade em seus aspectos de equalização deve ser propagandeada:

A escola deve ajudar a convencer ou reforçar as crianças ao acreditar que o sistema é basicamente sólido e que o papel que eles atribuem é o próprio para ele jogar. Através dessa "colonização", a sociedade evita ter que redistribuir o aumento do produto nacional e reduzir o necessário para a repressão direta da população. (CARNNOY, 1974, p. 13)

Com isso, a meritocracia é meio para auxiliar no processo de exclusão quando a educação formal vem atrelada às questões de formação econômica. Ter alta ou baixa produtividade em uma escola vinculada a questões econômicas está mais ligado à origem social do aluno do que à sua capacidade, uma vez que o aluno que se encontra inserido na cultura de produção terá maior familiaridade com o conteúdo escolar deste meio. Assim, o status social do aluno refletirá diretamente em seu alto ou baixo rendimento escolar. Mesmo que o aluno de camadas pobres se esforce muito para ter sucesso na escola, o fator status social (fator externo) ainda prevalecerá sobre a capacidade intelectual de produção (fator interno). Acredito ser, este, mais um argumento utilizado para convencer os setores conservadores-patrimonialistas da reforma que se pretendia na educação média brasileira. Assim como convenceu os norte-americanos “brancos” do sul do país a estenderem a escolaridade para os negros dessa região:

(...) a iniciação profissional no ensino geral, incluindo matérias técnicas no currículo do ensino secundário, contribuirá para a mais estreita convivência dos educandos, sem diferenciação social e econômica e, portanto, para a realização de um dos principais objetivos da educação em geral, que é promover a unidade e a solidariedade social. (MEC — EPEM DES, 1969, p. 94)

O resumo da resposta é, então, a propaganda “paz social”, harmonizando as classes antes divididas pela escola média dualista no Brasil; ou, nas palavras de Warde (1978), uma

*reversão de expectativas*<sup>109</sup>. Os resultados podem ser vistos com relação à opinião da população.

Desde que comecei a pesquisar sobre o GPE, em 2006, foi unânime a aprovação e os elogios por parte das pessoas por mim entrevistadas informalmente, que passaram por essa experiência, ou quando lhes falava sobre minha pesquisa acadêmica: indício de que o processo de escolarização em massa deve ser atrativo, e também da eficiência norte-americana na reversão de expectativas. Mas, no imaginário popular que não tinha acesso às escolas, tudo é novidade, além da satisfação em ver uma possibilidade de melhoria de vida, que certamente veio para muitos. Essa é uma experiência recorrente em pesquisadores sobre as Escolas Polivalentes. Resende, em sua tese de doutoramento escreve:

Durante a redação desta parte do texto, enquanto liamos os diários, veio a imaginação do quão interessante devem ter sido essas aulas, sobretudo para crianças e adolescentes que estão no auge da energia física e mental, querendo descobrir e abraçar o mundo; mas que, na maioria das vezes, não tinham — nem teriam — contato com esses conhecimentos, equipamentos e atividades. Como deve ter sido motivador para esses alunos retornar para casa e apresentar aos seus familiares os produtos de suas atividades escolares ou a aplicação do seu aprendizado na resolução de problemas próprios do ambiente doméstico ou comunitário. (RESENDE, 2015, p. 143)

Já em dissertação de mestrado, ela escreve:

Pessoas extremamente satisfeitas com as oportunidades de estudo ou de trabalho, que não pouparam elogios à qualidade do ensino ministrado, à metodologia desenvolvida nas salas de aula, ao ambiente escolar harmonioso e propício à aprendizagem e à consistência da formação educacional vivenciada. (RESENDE, 2011, p. 129)

Quanto à imprensa, pude verificar nos jornais de grande circulação, matérias negativas a respeito dos convênios e, conseqüentemente, mesmo que indiretamente, das Escolas Polivalentes. Nos grandes centros, a produção estudantil de jornais também denunciava aspectos negativos desses acordos. Nos jornais do interior do país, aos quais tive acesso, pude verificar a reprodução de matérias com textos vindos de uma única fonte, possivelmente ligada aos órgãos oficiais. No acordo 512-11-610-042, de 31<sup>110</sup> de março de 1965, seção IV — Disposições gerais —, podemos ler na *alinea A*: “As partes brasileiras desse convênio envidarão os melhores esforços para dar publicidade ao andamento e realizações deste projeto através da imprensa, rádio e outros meios de difusão, identificando-o especificamente como parte da Aliança para o Progresso”.

---

<sup>109</sup> Warde se refere ao processo de apaziguamento ocorrido na década de 1960-1970, revertendo as expectativas de grande parte da população urbana, que clamava por acesso à educação secundária.

<sup>110</sup> AMU05.026

A repercussão da imprensa não terá maior destaque para esta tese. Aqui, faço essa referência para registro de parte do “pacote” americanista, no qual a propaganda é instrumento reforçador, alimentador e produtor de argumentos a seu favor; e, também, para *demonizar* o que não interessava. Na análise realizada no capítulo sobre o Americanismo, vimos como a cultura de mídia americanista fez isso nas propagandas anticomunistas, por meio de *jingles*, aspecto que se torna formativo, se observarmos a filosofia de Finney quanto à sua teoria educacional do *Seguidismo*. No geral, pude verificar que as reportagens negativas se referiam à denúncia de uma projeto vindo de cima, sem levar em conta o interesse da população. Nas reportagens positivas, destaca-se as palavras Desenvolvimento, Modernização e Democratização.

Resende também verificou aspectos divergentes da imprensa em sua análise da cobertura da imprensa:

Como se pode deduzir, em torno dos acordos entre o MEC e a USAID — assim como do produto que deles resultaria —, foram marcantes a contradição e a opinião polarizada, em especial em veículos difusores de visões distintas de educação e escola, ou seja, de sua estrutura e seu funcionamento pedagógico. (...) A consciência desse ônus do programa de assistência, pelo que pudemos averiguar, restringiu-se aos círculos de pessoas mais esclarecidas e politizadas dos grandes centros urbanos, não atingindo a massa populacional das localidades onde as escolas foram instaladas. Para esta gama de pessoas, o que se apresentou foi o que se teve de mais concreto, ou seja, os prédios escolares com sua estrutura e proposta inovadoras. Analisado por esses pontos de vista, é compreensível a mencionada polarização nas opiniões coletadas. (RESENDE, 2015, p. 129)

O projeto dos Ginásios Polivalentes foi fundamental na reorientação da escolarização média brasileira para formação de recursos humanos dentro do princípio do empresarialismo. Seu aspecto democrático de universalização do ensino secundário, solução dos conflitos de classes, trouxe uma nova etapa educacional no país, mas manteve velado o dualismo na formação básica, através das redes particular e pública. Acredito que se o projeto não fosse desestruturado tão precocemente, talvez tivesse condições de melhorar a formação oferecida pelo ensino público, pois foi equipada com laboratórios e maquinaria que fizeram a diferença, e também a boa remuneração dos funcionários desta escola. Mas percebo que sua função era apenas consolidar o aspecto administrativo americanista, na versão da visão empresarialista:

O projeto Polivalente não objetivava apenas ao provimento de conhecimentos científicos, técnicos ou acadêmicos; mas também à ideia de formar o cidadão com características técnicas, conceituais, morais, éticas e cívicas adequadas à ordem socioeconômica que se pretendia consolidar. (RESENDE, 2015, p. 82)



Sua implantação pode ter significado a auto transformação de sujeitos com direitos em colaboradores de um grande empreendimento multinacional da cultura industrial moderna.

#### 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento em que chegamos às considerações finais deste trabalho de pesquisa, tenho a sensação não de término, mas de cumprimento de mais uma etapa que clareia o que foi a implantação dos Ginásios Polivalentes no Brasil. Comecei a me debruçar sobre essa rede de escolas em 2006 e sinto que ainda há muito o que se pesquisar.

Para elaboração desta tese, foram analisados vários trabalhos acadêmicos que abordam o tema direta ou indiretamente, entre livros, teses e dissertações, sendo que dois livros tiveram capítulos traduzidos da língua inglesa para a portuguesa. Em minha pesquisa de campo no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foram verificados 6 relatórios, 10 convênios, 8 projetos, 1 parecer, 3 manuais, 5 inventários, 16 estudos, 6 decretos, 1 correspondência, 26 publicações, 1 catálogo, 6 atas, 6 acordos<sup>111</sup>. Muito deste material não foi utilizado diretamente na tese. Selecionamos apenas alguns, pelo critério de abordagem piramidal: de ações amplas que derivam para um específico. Ou seja, apresentamos documentos que continham discursos sobre as ações do Escritório do Ponto IV; do Programa Aliança Para o Progresso e, por fim, na construção do projeto dos Ginásios Polivalentes. Muitos documentos poderiam ser utilizados, mas, por questões metodológicas, optamos por realizar uma abordagem diretiva na comprovação da hipótese de como aspectos culturais norte-americanos foram penetrando a cultura brasileira, na construção do projeto dos Ginásios Polivalentes.

Essas três etapas representam momentos da inserção de aspectos culturais Americanistas, mudando a relação dos brasileiros quanto à criação do meio de atuação dos EUA no triângulo soberania, disciplina e gestão governamental, partes do termo “*governamentalidade*”, de Foucault, para a governança da população, por meio de mecanismos essenciais e/ou dispositivos de segurança. A educação é o apanágio do Americanismo, agindo como seu dispositivo essencial para moldar pessoas, eliminando riscos. Isto é, há uma intencionalidade em moldar comportamentos individuais em comportamentos funcionais, organizados para uma função de convivência múltipla e coordenada, de modo que a autodisciplina é a objetivação dessa formação.

Um dos princípios da Carta de Punta del Este era a autoajuda. Aqui ressignificado para ser melhor entendido como prova da internalização da autodisciplina como aspecto

---

<sup>111</sup> A relação completa está no apêndice desta tese.

cultural do Americanismo, na ação dos empresarialistas, pois não observei, na prática, a *co-responsabilidade* nas ações e nas decisões a serem tomadas para o desenvolvimento da nação que recebe ajuda, na forma apresentada pelo Embaixador Gordon. Entendo que, quando se referem a autoajuda, seria mais sincero dizer autodisciplina administrativa: “A disciplina só existe na medida em que há uma multiplicidade e um fim, ou um objetivo, ou um resultado a obter a partir dessa multiplicidade.” (FOUCAULT, 2008, p. 16). Com isso, a escolarização produz formação para essas relações de poder e autodisciplinamento.

A governamentalidade instituída é a garantia de hegemonia. Como vimos no pensamento de Antônio Gramsci, “hegemonia é o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto da sociedade.” (MOCHCOVITSCH, 1992, p. 20). Ela é composta por duas funções: de domínio — uso da força — e processo coercitivo — e de direção intelectual e moral —, promovendo adesão por meios ideológicos de persuasão. No mundo moderno, a escolarização está fortemente vinculada à construção e à manutenção de hegemonias. Os empresarialistas abandonam questões relativas à luta de classes e passam a questionar, em suas pesquisas, quem se tornaria hegemônico na construção de sociedades industriais nos países periféricos. No mundo industrializado, a pacificação deve ceder lugar às revoluções. Esse lema é largamente propagandeado nas ações da *Operação Aliança*<sup>112</sup>, referindo-se às revoluções violentas dos comunistas e às ações pacificadoras dos capitalistas. Os EUA provocaram revoluções passivas, antes das revoluções violentas, e formaram governamentalidades em toda a América Latina, garantindo a hegemonia no continente, mesmo que, ainda hoje, Venezuela e Cuba representem problemas.

No aspecto geral, podemos ver, nos discursos do Embaixador Gordon, a hipótese de que os empresarialistas estavam um nível acima das discussões geopolíticas mundiais. Em todo o livro, há a evocação do bem contra o mal; o reforço do *sim-bólico*, na luta contra o *dia-bólico*; os humanitários contra os ateus, representantes do diabo. Isso, até hoje, pode ser constatado quando se referem aos países que não aderiram à revolução passiva burguesa, oferecida pela *Operação Aliança*. Mas os modelos e os valores eram para resignificar e revolucionar a produção, de forma controlada e segura, sem riscos.

---

<sup>112</sup> Termo cunhado por Gordon, que faz referência à ideia original da Aliança para o Progresso, proferida pelo Ex-presidente Juscelino Kubistchek em uma das reuniões da Operação Pan-Americana — OPA. Ele se refere, em alguns pontos dos discursos, à Aliança para o Progresso como *Operação Aliança*, deixando evidência de sua visão de conjunto sobre estes dois programas.

Isso acontece em um movimento permanente, no qual há uma permissiva liberdade para observar as ações incorformistas e planejar a re-ação antes da ação; revoluções passivas antes das revoluções orgânicas.

No aspecto específico, os Ginásios Polivalentes representam o fim da educação dualística, típica das sociedades aristocráticas, conforme a visão de Gramsci (1982). Mas o que houve foi o nivelamento em um só modelo, com extinção do ensino propedêutico desinteressado — Humanismo clássico — e implantação do ensino técnico vocacional, como humanismo moderno, numa interpretação equivocada da visão de Gramsci, devido ao seu contexto de formação. Na versão empresarialista, conforme apresentado nas críticas de Carnoy a este modelo, podemos ver que os aspectos administrativos coloniais foram incorporados por setores produtivos no Brasil. Por que, então, levar estes aspectos para um cultura popular? No meu entender, uma das funções é o controle de riscos, não do risco comunista, mas como na formação cosmopolita, preocupação do século XIX, conforme relatado por Popkewitz (2008). O ensino desinteressado deixa brechas para formação intelectual, fora da caixa administrativa, gerando riscos de um pensamento livre. Outra função, também ligada ao controle comportamental, vem do autodisciplinamento como incremento da produção. Já vimos este aspecto acima e o discutiremos mais à frente.

Os Ginásios Polivalentes representam a consolidação do modelo de escola técnico vocacional, que tem experiências registradas no Brasil desde a década de 1920, por intermédio de ações realizadas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Na segunda metade do século XX, intensificam-se as experiências de implantação deste modelo como, por exemplo: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, e a criação dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT), os dois idealizados sob direção de Anísio Teixeira. Além dos Ginásios Pluricurriculares, surgiram também os Ginásios Modernos e os Ginásios Vocacionais — modelos de ensino técnico vocacional implantados em São Paulo nas décadas de 1950-1960. Como vimos na tese, apesar de serem modelos análogos, eram pontuais e não possuíam o status para a universalização do ensino técnico vocacional, que só ocorreu com a implantação do Ginásio Polivalente.

Com a *Operação Aliança*, todo o contexto político social brasileiro foi alvo de ações, que culminaram na reforma da educação brasileira, em todos os níveis, para se adequar ao sistema de produção industrial. Na reforma da educação básica, ocorrida com a promulgação da lei 5.692, de 1971, o modelo técnico vocacional foi universalizado. Ora, se a lei reformava todo o sistema educacional básico, por que tanto esforço e tantos

gastos financeiros para criar uma rede de escolas? Aponto algumas respostas que seguem o eixo da concretização do novo: i) a imponência e eficiência Americanista na realização humanitária de educar todos sob os princípios da liberdade e da democracia. Ressaltando que quem conheceu ou passou pela experiência de fazer parte dos Ginásios Polivalentes ainda se entusiasma ao falar dessas escolas. ii) os desdobramentos práticos, típico do Pragmatismo norte-americano. A reforma teria mais eficiência se houvesse um modelo a ser observado, por isso se controlou todos os aspectos. Por exemplo, foram treinados, nos EUA, profissionais ligados diretamente à área educacional, como professores, supervisores, etc; como também engenheiros e arquitetos que iriam projetar os prédios. Após curto período de instituído, os GPEs se descaracterizaram, em muitos aspectos que lhe conferiam, como escola diferenciada.

O modelo serve a um propósito — ser modelo. Ele foi decisivo na reversão das expectativas de escolarização da população brasileira, sendo que o maior desafio era converter a *Elite Dinástica* brasileira: fato que influenciou nas alterações da lei 5.692/1971, já no primeiro ano após sua promulgação, com o parecer 45/72 e, posteriormente, com o parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação. Mas a estrutura técnico vocacional permaneceu para toda a população, mesmo permitindo a manutenção da “capa de chumbo” aristocrática da educação dualística em manobras e subterfúgios velados na interpretação da lei. Na prática, havia outras manobras. Lembro-me que, nesta época, o aluno que tinha intenção de cursar medicina nas Universidades Federais matriculava-se no 2º grau, no curso técnico em química. Esse curso, devido a sua estrutura curricular, possuía aspectos da formação básica para as provas específicas, por área científica, dos vestibulares de acesso à área de ciências médicas. Até aí, era um curso profissionalizante igual aos outros. O que velava o dualismo era que cursos como esses eram caros e oferecidos apenas em escolas privadas. Nas escolas públicas, em sua maioria, o ensino profissionalizante de 2º grau oferecia as opções de técnico em contabilidade ou magistério. Ou seja, apesar de técnico universal na lei, na prática era dualista, devido à condição financeira do aluno.

Como afirma Gramsci, a escola clássica era oligárquica pela sua clientela e não pelo seu modo de ensino. Universalizar a educação, mas manter redes de ensino paralelas, definindo a clientela pela classe social ou poder de compra, é manter seu caráter dualista. A escolarização tecnicista manteve o dualismo por meio de uma rede privada de ensino, funcionando paralela à rede pública, acompanhando a tendência histórica no Brasil. Após a reforma do ensino médio, o que alterou foi a aparência de uma rede de escolarização

nacional democrática. A rede particular foi modernizada, não no conteúdo técnico vocacional, mas por princípios de administração do Americanismo, tornando-se grandes conglomerados educacionais. A antiga rede particular vinculada às ordens religiosas católicas se mantiveram, mas perderam a predominância e o domínio do mercado educacional. No geral, essa rede particular forma administradores e a rede pública forma administrados. A reforma da educação média representou a forma reducionista e simplista, conforme alertou Gramsci, pois garantiu os interesses maiores da elite, em detrimento de um direito de formação para a vida — para a sociedade —, como sujeito incluso no processo social em direitos iguais. Universalizou-se a educação básica de forma controlada, para não alterar as relações de classe, mas dar a elas legitimidade por competência meritocrática.

Nas palavras de Vianna, ao comprometer mudança com a conservação, “a revolução passiva, antes um processo referido a formações nacionais com precisa contextualização histórica, ter-se-ia convertido no único processo a ter vigência universal.” (VIANNA, 1997, p. 29). Nessa revolução passiva da atualidade, os atores inexistem, restando o protagonismo dos “fatos” em um processo de história de “dialética sem síntese”. A institucionalização dos GPEs foi a revolução antes da revolução.

Enfim, sabemos hoje que foi também um objetivo da escolarização em massa, no modelo técnico vocacional, a criação de um exército de reserva de trabalhadores. Isso facilita a negociação salarial, além de aumentar o engajamento dos administrados na ampliação de formas de produção. Outro aspecto a ser considerado está na obra de Carnnoy, quando afirma que muitas crianças no mundo ocidentalizado são levadas à escola para fracassarem — e, mesmo que aprendam a ler e a escrever, um fracasso inicial não supera os efeitos positivos da alfabetização. Isso reforça a legitimação meritocrática de classe social a que se pertence: a classe que não tem como capitalizar sua formação com investimentos pecuniários estão conformadas com a posição social que têm. Mesmo com ampliação das escolas públicas, a objetividade como régua equalizadora na medição do desempenho escolar ignora uma série de fatores fora da escola, que influenciam o sucesso escolar, como nutrição e cuidados de saúde em casa; reforço dos pais no trabalho escolar; expectativas dos pais para a criança e a capacidade da família de se sustentar para manter as crianças na escola, em vez de gerar renda. As famílias devem contribuir com uniformes, livros e transporte, que vão além de “só comprar” o ensino privado propriamente dito; o que pode influenciar no desempenho do aluno e até em sua exclusão (CARNNOY, 1972).

Por fim, pode verificar que o projeto dos Ginásios Polivalentes foi o instrumento para formar um senso comum adepto do empresarismo, aspecto fundamental na ampliação da hegemonia norte-americana sobre o Brasil. Além de seu impacto psicológico de solução dos conflitos de classes sobre o modelo de educação média, sua filosofia refletida na estrutura curricular e organizacional inaugurou uma nova etapa educacional no país. Como vimos, a formação de uma mentalidade empresarial — empreendedora na versão ressignificada da atualidade —, chegou aos rincões brasileiros como modernização cultural em oposição ao atraso. A eficiência dessa influência americanista está em aspectos, que tem reflexos até os nossos dias. A meu ver o aspecto fundamental foi o forma administrativa americanista, originária na teoria de organização do trabalho de Taylor e Ford, ressignificada na versão da visão empresarialista.

Atualmente (2018), aspectos de bem-estar social e cidadania são considerados no senso comum como ultrapassados e devem ser revistos. É possível encontrar trabalhadores que acreditam na redução de direitos trabalhistas conquistados, para preservação da harmonia e bem comum de todos, como forma de manutenção harmônica dos sistemas administradores e administrados. É quase uma unanimidade que o empresário privado é mais eficiente que o público, quando se trata de administrar. Qualquer forma de ver o mundo questionando esse modelo é considerada revolucionária e deve ser de origem *diabólica*; intelectuais são vistos como criadores de tensões desagradáveis e devem se converter ao modelo pacífico e harmônico da livre concorrência, da liberdade e da democracia.

A cultura organizacional taylorista/fordista, forjada essencialmente nos Estados Unidos da América e ressignificada e ampliada na versão dos empresaristas, na estruturação de uma sociedade industrial produtiva e harmônica, formada apenas por administradores e administrados, foi, certamente, o aspecto cultural Americanista essencial que compunha a construção do projeto dos Ginásios Polivalentes.

## 5 - Referências:

### Livros

ARAPIRACA, J. O. **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.

BARROS, Samuel R.. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de I Grau.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1980.

BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os Governos Militares. In: FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). **O tempo da ditadura: Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX.** –. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012 - 5ª Edição, (O Brasil Republicano Volume 4) pp.13-42

CARNNOY, Martin **Education as Cultural Imperialism.** Longman Inc., New York, 3ª printing, 1974

KERR, Clark; DUNLOP, John T.; HARBINSON, Frederick H.; MYERS, Charles A. **Industrialismo e sociedade industrial.** Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura, 1963.

CUNHA, Luiz A..**O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo.** São Paulo: Editora UNESP, Brasília, Distrito Federal: Flacso, 2000.

DEWEY, John. **Impressões sobre a Rússia Soviética e o Mundo Revolucionário** Tradução: Carlos Lucena; Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. ISBN: 978–85–92592–00–4

DURKHEIM, E. **Sociologia, Educação e Moral.** Tradução por Evaristo Santos. Porto: Rés Editora, 1984

FARIAS FILHO, Luciano M. de; LOPES, Eliane M. T.; VEIGA, Cinthya G. **500 anos de educação no Brasil.** 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GONDRA, José G.; MIGNOT, Ana C. V. **A descoberta da América.** In: TEIXEIRA, Anísio S.. Aspectos Americanos de Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. Pp. 09-24.

GORDON, Lincoln. **O Progresso pela Aliança** Rio de Janeiro: Editora Record, 1ª edição, 1962

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 341 p.

GRAMSCI, Antônio. **Americanismo e Fordismo.** São Paulo: Hedra, -2008.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 4ª edição

KUENZER, Acássia Z. **Exclusão Incluyente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e Trabalho.** In: Capitalismo, Trabalho e Educação. Capinas, SP: Autores Associados, p.77–96, 1998.



- MARCÍLIO, M. L. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.
- MARSHALL, Tomas H.. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: ZAHAR editores, 1967.
- MELLO, J. M. C. & NOVAIS, F. A.. **Capitalismo Tardio e Sociabilidade Moderna** in: História da Vida Privada no Brasil: Contrastes da intimidade contemporânea – São Paulo: Cia das Letras, 1998. Pp.559-658.
- MÉZÀROS, I. **Educação para Além do Capital** 2ª edição, Boitempo, SP 2005
- MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a Escola** Ed Ática, SP, 3ª edição, 1992
- NUNES, Clarice. **Escola & Dependência o ensino secundário e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro: Achiamé; 1980
- POPKEWITZ, Thomaz. **Inventing the Modern self and John Dewey – Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education**. Palgrave Macmillan, New York, 2008.
- RIDENTI, M. Cultura e Política: os anos 1960-1970 e sua herança. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). **O tempo da ditadura: Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. 5ª Edição - (O Brasil Republicano Volume 4). Pp.133-166.
- ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930 – 1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p
- TEIXEIRA, Anísio S.. **Aspectos Americanos de Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- WARDE, Mirian J. **Educação e Estrutura Social: a profissionalização em questão**. São Paulo, Cortez & Moraes, 2ª Ed rev. 1979.

### **Teses e dissertações:**

- ARAÚJO, José Alfredo de. **Escola Polivalente San Diego: um estudo de caso na história e memória da educação brasileira em Salvador Bahia**. 2005.
- BITTENCOURT, N F - **Americanismo e Educação para o Trabalho no Brasil: Um Estudo sobre os Ginásios Polivalentes (1971-1974)** dissertação de mestrado apresentada no PPGET do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerias – CEFET-MG. 2013
- LAGE, Ilza Maria Grangeiro Xavier. **Relações Brasil-Estados Unidos: o caso da Aliança para o Progresso no Ceará** 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado em História) Curso de Mestrado em História Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Recife PE 2001.
- RESENDE Luciana A. V. **Ensino Profissionalizante e Estado Militar: (re) Articulação por meio dos Polivalentes (Uberlândia, MG, 1971-1980)** Dissertação de mestrado. PPGED - Universidade Federal de Uberlândia. 2010.

RESENDE, Luciana Araujo Valle de, **As escolas polivalentes do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (MG) : sondagem vocacional no projeto desenvolvimentista civil-militar (1965–1976)**. Tese de doutorado. PPGED - Universidade Federal de Uberlândia. - 2015.

SANTOS, Alda Quintino. **O ensino médio na Bahia e os ginásios/escolas polivalentes: a iniciação para o trabalho** dissertação de mestrado, PPGED – UNEB, Salvador Bahia. 2010. 163 p.

## Revista científica

CARVALHO, Marília G. de. Tecnologia, desenvolvimento social e educação tecnológica. In: Revista educação & tecnologia, Nº 1, 1997

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Acção Política. 2004. disponível em: <http://eco.imooc.uab.pt/elgg/file/download/51670> Acesso em 10/07/2018

CLARK, J. *Spencer*. The Development of Civic Education in the United States, 1880-1930: Continuity and/or Change In: **Tópicos de História da Educação nos Estados Unidos (entre os séculos XIX e XX) Dossiê - Cadernos de História da Educação**, v.15, n.1, p. 40-107, jan.-abr. 2016 ISSN: 1982-7806 (On Line)

FRANKLIN, 2016 *Barry M*. The discursive roots of the community: a genealogy of the curriculum In: **Tópicos de História da Educação nos Estados Unidos (entre os séculos XIX e XX) Dossiê - Cadernos de História da Educação**, v.15, n.1, p. 08-39, jan.-abr. 2016 ISSN: 1982-7806 (On Line)

GOERTZEL, Ted G. MEC-USAID Ideologia do Desenvolvimento Americano Aplicado à Educação Superior Brasileira. Tradução Eglê Malheiros. Revista Civilização Brasileira, Rio de Janeiro; julho - 1967. Pp. 123-137

MONAGHAN, *E. Jennifer*. & SAUL, *E. Wendy*. O leitor, o escriba, o pensador: um olhar crítico sobre a história da instrução da leitura e da escrita nos Estados Unidos. In: **Tópicos de História da Educação nos Estados Unidos (entre os séculos XIX e XX) Dossiê - Cadernos de História da Educação**, v.15, n.1, p. 108-140, jan.-abr. 2016 ISSN: 1982-7806 (On Line)

PAIVA, Edil Vasconcellos de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. PABAE (1956 – 1964): a americanização do ensino elementar no Brasil? Niterói: Ed UFF, 2002.

POPKEWITZ, Thomaz. *Education sciences, schooling, and abjection: recognizing difference and the making of inequality? South African Journal of Education*, EASA, vol. 28 301- 319, 2008.

SANTOS, *Ivanete Batista dos Santos* O ensino de Matemática nos Estados Unidos das primeiras décadas do Século XX: investigação sobre uma alteração de padrão disciplinar In: **Tópicos de História da Educação nos Estados Unidos (entre os séculos XIX e XX) Dossiê - Cadernos de História da Educação**, v.15, n.1, p. 141-165, jan.-abr. 2016 ISSN: 1982-7806 (On Line)

WARDE, Mirian J.. Americanismo e Educação: um ensaio no espelho. **Revista São Paulo em perspectiva, Educação: Cultura e Sociedade**.14/ nº.2/ Abr-Jun São Paulo.

2000 Disponível em: [http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v14n02/v14n02\\_05.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v14n02/v14n02_05.pdf) pp. 37-43. Acessado em 11/11/2017

WARDE, Mirian J. O International Institute do Teachers College, Columbia University, como epicentro da internacionalização do campo educacional. In: **Tópicos de História da Educação nos Estados Unidos (entre os séculos XIX e XX) Dossiê - Cadernos de História da Educação**, v.15, n.1, jan.-abr. p. 190-221. 2016 ISSN: 1982-7806 (On Line)

## Anais e congressos

CAVALIERE, Ana M.. A educação Integral na obra de Anísio Teixeira. In: **VI Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ**, Rio de Janeiro: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004.

PEDROSA, José Geraldo. Americanismo e Trabalho em Monteiro Lobato **Anais ESO-Cite** <http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt016-americanismoe.pdf> **pág 2**, 2011 acessado em 01/08/2018

## Documento Eletrônico

ABREU, Alzira Alves de. O Ponto VI. In: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/ponto-iv> Consultado em 05/03/2017

GORDON, Lincoln Discurso Proferido no Rotary Clube de São Paulo, no dia 28 de agosto de 1964. Serviço de Divulgação e relações Culturais do Estados Unidos da América - USIS In: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/AFM/textual/discurso-do-embaixador-lincoln-gordon-sobre-a-alianca-para-o-progresso-a-fim-de-promover-o-desenvolvimento-da-america-latina-alem-do-estreitamento> consultado em 17/11/2018

TEACHER COLLEGE UNIVERSITY OF COLUMBIA, Sítio Eletrônico; <http://www.tc.columbia.edu/>, Acessado em 11/11/2017

DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA, <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acessado em 15/01/2019

## Documentos

AMU03.019, p.01 como referência o código de localização do documento, conforme sua organização no PROEDES

BRASIL - MEC MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA SECRETARIA-GERAL Desenvolvimento da Educação no Brasil. 1971. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000645.pdf>

BRASIL - MEC MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA SECRETARIA-GERAL Planejamento Setorial- Projetos Prioritários. 1970/1973. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=18114](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=18114)

BRASIL MEC 1º Seminário Sobre O Ginásio Polivalente no contexto da Educação Fundamental, Anais. Brasília DF 1970. p.92

BRASIL. MEC – EPEM DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO. (Ed), Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente. Rio de Janeiro: [s.n.] (Sine nomine) 1969.

MEC – EPEM – DES Diretoria do ensino secundário, Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente. Rio de Janeiro: [s.n.], 1969.

## 6 - Anexos:

Anexo I - Relatório do Comitê de Estudos Sociais de 1916 da Comissão da NEA para a Reorganização da Educação Secundária (SSCR). *Cardinal Principles of Secondary Education Report*

Original em:

<https://archive.org/details/cardinalprincip100natiuoft/page/n3?q=CARDINAL+PRINCIPLES+OF+SECONDARY+EDUCATION>

379.73 B936 1918 no.32c1

Neumann, Henry, 1882- Ensinando ideais americanos th  
R.W.B. BIBLIOTECA JACKSON

Estados Unidos. Escritório de Ed  
Registro mensal de e atual R.W.B. BIBLIOTECA JACKSON

OISECIR

3 0005 00028 9226

379,73 B936 1918 no.35c1

Associação Nacional de Educação  
Princípios cardinais de seco  
R.W.B. BIBLIOTECA JACKSON

OISECIR

3 0005 00028 9234

379,73 B936 1918 no.36 d

Estados Unidos. Escritório de Ed  
Diretório educacional, 1918  
R.W.B. BIBLIOTECA JACKSON

OISE CIR

3 0005 00028 9242

Digitalizado pelo Arquivo da Internet em 2008 com financiamento de Corporação Microsoft

<http://www.archive.org/details/cardinalprincip100natiuoft>

DEPARTAMENTO DO INTERIOR  
BUREAU DE EDUCAÇÃO

BOLETIM, 1918, nº 35

PRINCÍPIOS CARDINAIS DE  
EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

UM RELATÓRIO DA COMISSÃO SOBRE  
A REORGANIZAÇÃO DO SEGUNDO  
ARY EDUCATION, APONTADO PELO  
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

WASHINGTON

ESCRITÓRIO DE IMPRESSÃO DO GOVERNO

1918

CÓPIAS ADICIONAIS

OV ESTA PUBLICAÇÃO DEVE SER PROCURADA PROM

o superintendente de DOCUMENTOS

ESCRITÓRIO DE IMPRESSÃO DO GOVERNO  
WASHINGTON, V. C.

MACHADO

5 CENTAVOS 1ª COPY

## CONTEÚDO

Prefácio 5

Composição do comitê de revisão da comissão (>

EU . A necessidade de reorganização 7

II. O objetivo da educação em uma democracia 9

III Os principais objetivos da educação 9

IV. O papel do ensino secundário na consecução destes objetivos 11

1. Saúde 11

2. Comando dos processos fundamentais 11

3. Digno para se tornar membro de casa 12

4. Vocação. 13

5. Educação Cívica 13

C. Uso digno de lazer 15

7. Caráter ético 15

V. Inter-relação dos objetivos no ensino secundário 1G

VI. Reconhecimento dos objetivos na reorganização de disciplinas do ensino médio 16

VII. A educação como processo de crescimento 1 (J

VIII. Necessidade de valores explícitos 17

IX. Subordinação de valores diferidos 17

X. Divisão de educação em elementar e secundária 17

XI. Divisão do ensino secundário em períodos júnior e sênior. . ■ 18

- XII -Articulação do ensino médio com ensino fundamental 1)
- XIII. Articulação do ensino superior com o ensino médio 19
- XIV Reconhecimento dos objetivos no planejamento de currículos 20
- XV. As funções especializadas e unificadoras do ensino secundário 21
- XVI. O ensino médio abrangente como a escola secundária padrão 24
- XVII. Reconhecimento dos objetivos na organização da escola 27
- XVIII. Educação secundária essencial para todos os jovens 29
- XIX Ensino a tempo parcial como requisito mínimo obrigatório 30
- XX Conclusão 31

3

#### RELATÓRIOS DA COMISSÃO SOBRE A REORGANIZAÇÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO.

Os seguintes relatórios da comissão foram emitidos como boletins do Departamento de Educação dos Estados Unidos e podem ser adquiridos da Superintendência

Tendência dos Documentos, Government Print ins Office, Washington, D.C. preços indicados. A remessa deve ser feita em moeda ou ordem de pagamento. De outros relatórios da comissão estão em preparação.

1918, nº 41. A Reorganização do Ensino Secundário. Contém preliminarmente declarações preliminares dos presidentes das comissões. 10 centavos.

L915, No. 23. O Ensino da Comunidade Cívica. 10 centavos.

1! U0, n ° 28. Os Estudos Sociais no Ensino Secundário. 10 centavos.

1017. Não. 2. Reorganização do inglês nas escolas secundárias. 20 centavos.

1017. No. 49. Música nas Escolas Secundárias. 5 centavos.

1917. Não. 50. Educação Física nas Escolas Secundárias. 5 centavos.

1917. Não. 51. Valores Morais no Ensino Secundário. 5 centavos.

1918, n ° 19. Orientação Vocacional nas Escolas Secundárias. 5 centavos.

1918, nº .15. Princípios Cardinais do Ensino Secundário. 5 centavos.

4



## PREFÁCIO.

A Comissão para a Reorganização do Ensino Secundário apresenta aqui os princípios cardeais que, no julgamento de seu comitê revisor, deve orientar a reorganização e desenvolvimento do ensino secundário nos Estados Unidos.

A comissão foi o resultado direto do trabalho da comunidade Comitê sobre a articulação do ensino médio e superior, que submete seu relatório para a National Education Association em 1911. O comitê expôs brevemente sua concepção do campo e da função do ensino secundário e pediu a modificação da entrada da faculdade requisitos para que a escola secundária possa adaptar o seu trabalho às diferentes necessidades de seus alunos sem fechar para eles a possibilidade de capacidade de educação continuada em instituições superiores. Levou o posição de que a conclusão satisfatória de qualquer bem planejado currículo escolar deve ser aceito como uma preparação para a faculdade. Esta recomendação acentuou a responsabilidade do secundário escola para planejar seu trabalho para que os jovens possam conhecer necessidades da democracia.

Através de 1G de seus comitês a comissão está emitindo relatórios lidar com a organização e administração do ensino secundário escolas, e com os objetivos, métodos e conteúdo dos vários estudos. Para ajudar esses comitês através de críticas construtivas, um comitê de revisão foi organizado em 1913. Além de conduzir correspondência contínua, esse comitê realizou anualmente um ou mais duas reuniões de um a seis dias de duração, nas quais os relatórios de as várias comissões foram discutidas sob vários pontos de vista, e Como resultado, alguns dos relatórios foram revisados e reescritos mais vezes. Além de sua tarefa de criticar relatórios, parecia É desejável que a própria comissão de análise elabore um resumo um breve relato daqueles princípios fundamentais que seriam útil na direção do ensino secundário. Em seu desejo de determinar os princípios que são mais significativos e colocá-los em prática. Em suma, o comitê revisor tem três anos na formulação de e revisar o relatório apresentado neste boletim.

Os relatórios já emitidos por sete comitês e listados no A última página deste boletim é, em sua maior parte, em concordância fundamental. com os princípios aqui estabelecidos.

A tradução desses princípios cardeais na prática diária necessidade de continuar a estudar e experimentar por parte de os funcionários administrativos e professores em escolas secundárias.

Clarence D. Kixglet,  
Presidente da Comissão.

5

## O COMITÉ DE REVISÃO DA COMISSÃO SOBRE O REORGANIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO.

(O Comitê de Revisão consiste de 26 membros ?, dos quais 16 são presidentes de comissão

mittees e 10 são membros em geral.)

Presidente da Comissão e do Comitê de Revisão:

Clarence D. Kingsley, supervisor do ensino médio do estado de Boston, Massachusetts.  
Membros em geral:

Hon. P. P. Claxton, Comissário de Educação, Lavagem dos Estados Unidos  
ton, D. C.

Thomas H. Briggs, professor associado de educação. Faculdade de professores,  
Universidade de Columbia, Nova Iorque.

Alexander Inglis, professor assistente de educação, responsável pelo ensino secundário  
educação, Harvard University, Cambridge. Massa.

Henry Neumann. Escola de Cultura Ética. Cidade de Nova York.

William Orr, secretário de educação sênior, secretário internacional da Y. M. C. A.  
Rua East Twenty-eighth, 104, Nova Iorque.

William B. Owen, diretor da Chicago Normal College, Chicago, 111.

Edward O. Sisson, presidente da Universidade de Montana, Missoula. Mont.

Joseph S. Stewart, professor de educação secundária da Universidade da Geórgia,  
Atenas, Ga.

Milo II. Stuart, diretor da Escola Técnica Higli. Indianápolis, Iud.

H. L. Terry, supervisora estadual do ensino médio, Madison. Wis.

Presidentes de Comitês:

Organização e Administração do Ensino Secundário - Charles Hughes  
Johnston, professor de educação secundária. Universidade de Illinois, Urbana.  
111. 1

Agricultura - A. V. Storm, professor de educação agrícola. Universidade de  
Minnesota. St. Paul, Minn.

Educação Artística - Henry Turner Bailey, reitor. Escola de Arte de Cleveland,  
Cleveland, Ohio.

Articulação do Ensino Médio e Colégio - Clarence D. Kingsley. State high-  
inspetor escolar, Boston, Massachusetts.

Educação empresarial - Cheesman A. Herrick, presidente do Girard College, Philadelphia, Pa.

Idiomas Clássicos - Walter Eugene Foster, Escola Secundária Stuyvesant, Nova York City.

Inglês - James Fleming Hosis, Faculdade Normal de Chicago, Chicago. 111

Artes Domésticas - Sra. Henrietta Calvin, Bureau de Educação dos Estados Unidos Washington. D. C.

Artes Industriais - Wilson H. Henderson, divisão de extensão. Universidade de Wisconsin, Milwaukee. Wis. (Agora Major, Sanitary Corps. War Department - U. S. A.)

Matemática - William Heard Kilpatrick, professor associado de educação. Faculdade de professores, Universidade de Columbia. Cidade de Nova York.

Línguas Modernas - Edward Manley. Englewood High School, Chicago. 111

Música - Will Earhart, diretor de música, Pittsburgh, Pa.

Educação Física - James H. McCurdy, diretor de cursos normais de educação física, International Y. M. C. A. College. Springfield, Mass. (agora na França, encarregado de Y. M. C. A. trabalho de recreação).

Sciences - Otis W. Caldwell, diretor da Lincoln School e professor de educação, Teachers College, Columbia University, Nova Iorque.

Estudos Sociais - Thomas Jesse Jones, Escritório de Educação da United States, Washington DC.

Orientação Vocacional - Frank M. Leavitt, superintendente associado de escolas, Pittsburgh, Pa.

G 1 Falecido, 4 de setembro de 1917.

PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO.

## I. A NECESSIDADE DE REORGANIZAÇÃO

O ensino secundário deve ser determinado pelas necessidades da sociedade a ser servida, o caráter dos indivíduos a serem educados, e o conhecimento da teoria e prática educacional disponível. Esses fatores não são de forma estática. A sociedade já está em andamento de desenvolvimento; o caráter da população do ensino secundário sofre modificação; e as ciências em que a teoria educacional e prática dependem

constantemente fornecer novas informações. Secundário educação, no entanto, como qualquer outra agência estabelecida da sociedade, é conservador e tende a resistir à modificação. Não fazer justos quando surge a necessidade leva à necessidade de extensa reorganização em intervalos irregulares. A evidência é forte que uma reorganização tão abrangente do ensino secundário é imperativa no presente momento.

1. Mudanças na sociedade. - Nas últimas décadas, as mudanças ocorrido na vida americana afetando profundamente as atividades de o indivíduo. Como cidadão, ele deve, em maior medida e de forma mais maneira direta de lidar com os problemas da vida da comunidade, Estado e Governos e relações internacionais. Como trabalhador, ele deve ajustar-se a uma ordem econômica mais complexa. Como um relativamente personalidade independente, ele tem mais lazer. Os problemas que surgem destas três fases dominantes da vida estão intimamente inter-relacionadas e apelar para um grau de inteligência e eficiência por parte de cada cidadão que não pode ser assegurado apenas através da educação elementar, ou até mesmo através do ensino secundário, a menos que o escopo cação é ampliada.

A responsabilidade da escola secundaria ainda é aumentada porque muitas agências sociais, além da escola, oferecem menos estímulos para a educação do que antes. Em muitas vocações tem mudanças tão significativas como a substituição do sistema de fábrica para o sistema interno da indústria; o uso de máquinas em lugar de trabalho manual; a alta especialização de processos com um correspondente subdivisão do trabalho; e a desagregação da sistema de aprendizado. Em conexão com o lar e a vida familiar, frequentemente vêm menos responsabilidade por parte das crianças; a retirada do pai e às vezes da mãe das ocupações domésticas para a fábrica ou loja; e aumento da urbanização, resultando

7

## 8 PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO.

na vida familiar menos unificada. Da mesma forma, muitas mudanças importantes ocorreu na vida comunitária, na igreja, no Estado, e em outras instituições. Essas mudanças na vida norte-americana exigem modificações intensivas no ensino secundário.

2. Mudanças na população da escola secundária. - Nos últimos 25 anos houve mudanças marcantes na população de escolas secundárias dos Estados Unidos. O número de alunos aumentou, de acordo com os retornos federais, de um para cada 210 da população total em 1889-90, para um para cada 121 em 1899-1900, para um para cada 89 em 1909-10 e para um para cada a cada 73 da população total estimada em 1914-15. O caráter da população do ensino secundário foi modificado pela entrada de um grande número de alunos de capacidades, aptidões, hereditariedade social e destinos na vida muito variados. Além disso, o alargamento do âmbito do ensino secundário trouxe para a escola muitos alunos que não concluem o curso completo, mas partem em vários estágios de progresso. As necessidades destes alunos não podem ser negligenciadas, nem podemos esperar num

futuro próximo que todos os alunos sejam capazes de concluir o ensino secundário como estudantes a tempo inteiro. Em conexão com o lar e a vida familiar, frequentemente vêm menos responsabilidade por parte das crianças; a retirada do pai e às vezes a mãe das ocupações domésticas para a fábrica ou loja; e aumento da urbanização, resultando Atualmente, apenas cerca de um terço dos alunos que entram no primeiro ano da escola elementar chegar ao ensino médio de quatro anos, e apenas cerca de um em nove é formado. Daqueles que entram no sétimo ano letivo, apenas meio a dois terços atingem o primeiro ano do quatro anos de ensino médio. Daqueles que entram no ensino médio de quatro anos cerca de um terço de licença antes do início do segundo ano, cerca de metade desapareceu antes do início do terceiro ano e menos de um terço são graduados. Esses fatos não podem mais ser seguramente ignorado.

3. Mudanças na teoria educacional. - as ciências nas quais a educação A teoria tradicional depende de que, nos últimos anos, contribuições. Em particular, a psicologia educacional enfatiza a seguintes fatores:

(a) Diferenças individuais nas capacidades e aptidões entre os (alunos da escolinha. Já reconhecido, em certa medida, esse fator merece atenção mais completa.

(h) O reexame e reinterpretação dos valores dos sujeitos e dos métodos de ensino com a referência à "disciplina geral?" o veredicto final da psicologia moderna ainda não foi apresentado, É claro que as antigas concepções de "valores gerais" devem ser cuidadosamente revisadas. c) Importância do conhecimento operacional. - O tema varia e os métodos de ensino devem ser testados em termos das leis de aprendizagem e da aplicação do conhecimento às atividades da vida, e não principalmente em termos das exigências de qualquer assunto como uma ciência logicamente organizada.

## PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO. 9

(d) Continuidade no desenvolvimento de crianças. - Tem sido por muito tempo sustentou que as mudanças psicológicas em certas fases são tão pronunciadas como ofuscar a continuidade do desenvolvimento. Nesta base o ensino secundário foi fortemente separado da educação elementar. A psicologia moderna, no entanto, mostra que o desenvolvimento do indivíduo é, em muitos aspectos, um processo contínuo e que, portanto, qualquer ruptura repentina ou abrupta entre o e a escola secundária ou entre quaisquer dois estágios sucessivos da educação é indesejável.

As mudanças precedentes na sociedade, no caráter do ensino secundário população escolar, e na teoria educacional, juntamente com muitas outras considerações, exigem modificações extensas de Educação. Tais modificações já começaram em parte. O necessidade presente é a formulação de um programa abrangente de reorganização, e sua adoção, com ajustes adequados, em todos os as escolas secundárias da nação. Por isso, é apropriado para um órgão representativo como a Associação Nacional de Educação para alinhar tal programa. Esta é a tarefa confiada por essa associação à Comissão para a Reorganização do Ensino Secundário.

II. O objetivo da educação em uma democracia.

A educação nos Estados Unidos deve ser guiada por uma concepção clara do significado da democracia. É o ideal da democracia que o indivíduo e a sociedade possam encontrar satisfação um no outro. A democracia não sanciona nem a exploração do indivíduo pela sociedade, nem o desrespeito dos interesses da sociedade pelo indivíduo. Mais explicitamente -

O propósito da democracia é organizar a sociedade de modo que cada membro possa desenvolver sua personalidade principalmente através de atividades destinadas ao bem-estar de seus companheiros e da sociedade como um todo.

Este ideal exige que as atividades humanas sejam colocadas em alta nível de eficiência; que para este efeito ser adicionado uma apreciação do significado dessas atividades e lealdade aos melhores ideais envolvidos; e que a escolha individual que vocação e essas formas do serviço social em que sua personalidade pode se desenvolver e se tornar mais efetivo. Para a consecução desses fins, a democracia deve colocar a principal confiança na educação.

Conseqüentemente, a educação em uma democracia, dentro e fora da escola, deve desenvolver em cada indivíduo o conhecimento, interesses, ideais, hábitos e poderes pelos quais ele encontrará seu lugar e usará esse lugar para moldar a si mesmo e à sociedade em direção a fins cada vez mais nobres.

### III OS PRINCIPAIS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO.

Para determinar os principais objetivos que devem orientar a educação em uma democracia, é necessário analisar as atividades do indivíduo. Normalmente ele é um membro de uma família, de um profissional

83453 ° - 18 2

### 10 PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO.

grupo, e de vários grupos cívicos, e em virtude dessas relações, ele é chamado a se engajar em atividades que enriquecem a vida familiar, a prestar importantes serviços vocacionais a seus companheiros e a promover o bem comum. Segue-se, portanto, que a digna adesão, vocação e cidadania exigem atenção como três dos principais objetivos.

Além do cumprimento imediato desses deveres específicos, todo indivíduo deve ter uma margem de tempo para o cultivo de interesses pessoais e sociais. Esse lazer, se usado com dignidade, recriará seus poderes e ampliará e enriquecerá a vida, tornando-o assim mais apto a cumprir suas responsabilidades. O uso indigno do lazer prejudica a saúde, perturba a vida doméstica, diminui a eficiência vocacional e destrói a mente cívica. A tendência na vida industrial, ajudada pela legislação, é diminuir as horas de trabalho de grandes grupos de pessoas. Enquanto as horas encurtadas tendem a diminuir as reações prejudiciais que surgem da tensão prolongada, elas aumentam, se possível, a importância

da preparação para o lazer. Diante dessas considerações, a educação para o uso digno do lazer é de importância crescente como objetivo.

Para cumprir os deveres da vida e beneficiar-se do lazer, é preciso ter boa saúde. A saúde do indivíduo é essencial também para a vitalidade da raça e para a defesa da nação. A educação em saúde é, portanto, fundamental.

Existem vários processos, tais como leitura, escrita, cálculos aritméticos e expressão oral e escrita, que são necessários como ferramentas nos assuntos da vida. conseqüentemente, o comando desses processos fundamentais, embora não seja um fim em si, é, no entanto, um objetivo indispensável.

E, finalmente, a realização dos objetivos já nomeados depende do caráter ético, isto é, da conduta fundada em princípios leveis, claramente percebidos e lealmente cumpridos. Boa cidadania, a excelência vocacional e o uso do lazer andam de mãos dadas com o caráter ético; Eles estão no. uma vez os frutos do caráter esterlino e os canais através dos quais tal caráter é desenvolvido e manifestado. Por um lado, o caráter é insignificante à parte da vontade de cumprir os deveres da vida e, por outro lado, não há garantia de que esses deveres serão corretamente liberados, a menos que os princípios sejam substituídos por impulsos, por mais bem intencionados que sejam. impulsos podem ser. Conseqüentemente, o caráter ético está ao mesmo tempo envolvido em todos os outros objetivos e, ao mesmo tempo, exige consideração específica em qualquer programa de educação nacional.

Esta comissão, portanto, considera o seguinte como o objetivo principal da educação: 1. Saúde. 2. Comando de processo fundamental

#### PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO. 11

esses. 3. Digna de ser membro de casa. 4. Vocação. 5. Cidadania.6. Uso digno de lazer. 7. Caráter ético

A nomeação dos objetivos acima não tem a intenção de implicar que o processo de educação pode ser dividido em campos separados. Este não pode ser, já que o aluno é indivisível. Nem a análise é toda inclusive. No entanto, acreditamos que distinguir e nomear esses objetivos ajudarão na direção dos esforços; e nós seguramos que eles devem constituir os principais objetivos da educação.

#### IV. O PAPEL DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA PARA ALCANÇAR ESTES

##### OBJETIVOS.

Os objetivos delineados acima se aplicam à educação como um todo - elementar, secundário e superior. É o propósito desta seção considerar especificamente o papel do ensino secundário na obtenção de desses objetivos.

Por razões declaradas na Seção X, esta comissão favorece que o ensino médio pode ser definido como aplicando-se a todos os alunos de aproximadamente 12 a 18 anos de idade.

1. Saúde. - As necessidades de saúde não podem ser negligenciadas durante o período do ensino secundário sem grave perigo para o indivíduo e para a raça. A escola secundária deve, portanto, fornecer instrução de saúde, inculcar hábitos de saúde, organizar um programa eficaz de atividades físicas, atender às necessidades de saúde no planejamento do trabalho e brincar e cooperar com o lar e a comunidade na proteção e promoção dos interesses de saúde.

Para levar a cabo tal programa, é necessário despertar o público para reconhecer que as necessidades de saúde dos jovens são de importância vital para a sociedade} para assegurar professores competentes para verificar e satisfazer as necessidades de cada aluno e capaz de inculcar em todo o corpo estudantil um amor pelo esporte limpo, para fornecer equipamentos adequados para atividades físicas, e para tornar o prédio da escola, seus quartos e arredores, em conformidade com os melhores padrões de higiene e saneamento. 1

2. Comando de processos fundamentais. - Grande parte da energia da escola primária é devotadamente dedicada ao ensino de certos processos fundamentais, como leitura, escrita, cálculos aritméticos e elementos de expressão oral e escrita. A facilidade que uma criança de 12 ou 11 anos pode adquirir no uso dessas ferramentas não é suficiente para as necessidades da vida moderna. Isto é particularmente verdadeiro para a língua materna. A proficiência em qualquer um desses processos pode ser aumentada de forma mais eficaz pela sua aplicação a novos materiais do que pelas revisões formais comumente empregadas nos graus sete e oito.

1 Para as linhas gerais de um programa de saúde, ver um relatório desta comissão publicado pelo Bureau of Education como Boletim, 1017, Xo. 50, "Educação Física nas Escolas Secundárias".

## 12 PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO.

Ao longo da escola secundária, a instrução e a prática devem andar de mãos dadas, mas, como indicado no relatório do comitê de inglês<sup>1</sup>, apenas uma teoria deveria ser ensinada a qualquer momento, pois isso mostraria resultados na prática.

3. Digna de ser membro de casa. - A digna de ser membro de casa como um objetivo exige o desenvolvimento daquelas qualidades que tornam o indivíduo um membro digno de uma família, tanto contribuindo como beneficiando-se dessa afiliação.

Este objetivo aplica-se a meninos e meninas. Os estudos sociais devem lidar com o lar como uma instituição social fundamental e esclarecer sua relação com os interesses mais amplos externos. A literatura deve interpretar e idealizar os elementos humanos que fazem a casa. Música e arte devem resultar em casas mais bonitas e em maior alegria. A escola coeducacional com uma faculdade de homens e mulheres deve, em sua



organização e suas atividades, exemplificar as relações saudáveis entre meninos e meninas e homens e mulheres.

A afiliação doméstica como um objetivo não deve ser pensada apenas com referência a deveres futuros. Estes são os melhores garantidos se a escola ajudar os alunos a tomar a atitude correta em relação às responsabilidades domésticas atuais e interpretar para eles a contribuição da casa para o seu desenvolvimento.

Na educação de todas as meninas do ensino médio, as artes domésticas devem ter um lugar de destaque por causa de sua importância para a própria menina e para outras pessoas cujo bem-estar estará diretamente sob sua guarda. A atenção agora dedicada a essa fase da educação é inadequada, especialmente para as meninas que se preparam para ocupações não relacionadas às artes domésticas e para as meninas que planejam instituições superiores. A maioria das meninas que ingressam em ocupações assalariadas diretamente do ensino médio permanecem nelas por apenas alguns anos, depois do qual a vida doméstica se torna sua ocupação ao longo da vida. Para eles, o período do ensino médio oferece a única oportunidade garantida de se preparar para essa ocupação ao longo da vida, e é durante esse período que eles têm maior probabilidade de formar seus ideais de deveres e responsabilidades da vida. Para meninas planejando entrar em instituições superiores -

Nossos ideais tradicionais de preparação para instituições superiores são particularmente incômodos com as reais necessidades e futuras responsabilidades das meninas. Seria. Parece-me que esse trabalho de ensino médio, cuidadosamente projetado para desenvolver a capacidade e o interesse pela administração e conduta adequadas de um lar, deve ser considerado de importância pelo menos igual a qualquer outro trabalho. Nós não entendemos como a sociedade pode continuar apropriadamente sancionando os currículos escolares de meninas que desconsideram essa necessidade fundamental, mesmo que tais currículos sejam planejados em resposta às demandas feitas por algumas das faculdades para mulheres. 11

1 Bureau of Education, Boletim. It) 17, nº 2, "Reorganização do inglês nas escolas secundárias". B Reportof (O Comitê ou a Articulação do Ensino Médio e Colégio, 1911).

#### PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO ". 13

Na educação dos meninos, alguma oportunidade deve ser encontrada para dar-lhes uma base para a apreciação inteligente do valor do lar bem-nomeado e do trabalho e habilidade necessários para manter tal lar, para que possam cooperar mais efetivamente. Por exemplo, eles devem entender o essencial dos valores alimentares, do saneamento e dos orçamentos domésticos.

4. Vocação. - A educação profissional deve equipar o indivíduo para assegurar um meio de vida para si e para aqueles que dependem dele, para servir bem a sociedade através de sua vocação, para manter os relacionamentos corretos com seus colegas de trabalho e com a sociedade e, tanto quanto possível, encontrar vocação seu próprio melhor desenvolvimento.

Este ideal exige que o aluno explore suas próprias capacidades e aptidões, e faça um levantamento do trabalho do mundo, para que ele possa selecionar sua vocação. Por isso, um programa eficaz de orientação vocacional na escola secundária é essencial. 1

A educação profissional deve visar desenvolver uma apreciação do significado da vocação para a comunidade, e uma concepção clara das relações corretas entre os membros da vocação escolhida, entre diferentes grupos vocacionais, entre empregador e empregado, e entre produtor e consumidor. Esses aspectos da educação profissional, até então negligenciados, exigem atenção enfática.

O grau em que a escola secundária deveria oferecer treinamento para uma vocação específica depende da vocação, das facilidades que a escola pode adquirir e da oportunidade que o aluno pode ter para obter tal treinamento mais tarde. Para obter resultados satisfatórios, aqueles proficientes nessa vocação devem ser empregados como instrutores e as condições reais da vocação devem ser utilizadas tanto no ensino médio quanto em cooperação com a casa, fazenda, loja ou escritório. Muito do tempo do aluno será necessário para produzir tal eficiência.

5. A educação cívica deve desenvolver no indivíduo as qualidades pelas quais ele agirá bem como membro do bairro, cidade ou cidade, Estado e nação, e lhe dará uma base para entender os problemas internacionais.

Para tal cidadania, os seguintes são essenciais: Um interesse multifacetado no bem-estar das comunidades a que pertence; lealdade aos ideais de justiça cívica; conhecimento prático de agências e instituições sociais; bom julgamento quanto aos meios e métodos que promoverão um fim social sem derrotar os outros; e como Colocando todos estes efeitos, hábitos de cooperação cordial em empreendimentos sociais.

A escola deve desenvolver o conceito de que os deveres cívicos de homens e mulheres, embora em parte idênticos, também são em parte complementares.

1 Para um programa abrangente de orientação profissional, consulte um relatório desta comissão emitido como Bureau of Education Bulletin, 1918, n ° 19, "Orientação Vocacional na Secondary Escolas."

## 14 PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO.

A diferenciação nas atividades cívicas deve ser encorajada, mas não na extensão da perda de interesse pelos problemas comuns com os quais todos devem lidar.

Entre os meios para desenvolver atitudes e hábitos importantes em uma democracia estão a atribuição de projetos e problemas a grupos de alunos para solução cooperativa e a recitação socializada pela qual a classe como um todo desenvolve um senso de

responsabilidade coletiva. Ambos os dispositivos oferecem treinamento em pensamento coletivo. Além disso, a organização e administração democráticas da própria escola, bem como as relações de cooperação entre aluno e professor, aluno e aluno, professor e professor, são indispensáveis.

Embora todos os assuntos devam contribuir para a boa cidadania, os estudos sociais - geografia, história, civismo e economia - devem ter isso como seu objetivo dominante. Demasiado frequentemente, no entanto, mera formação, convencional em valor e remota em seu significado, compõe o conteúdo dos estudos sociais. A história deve, portanto, tratar o crescimento das instituições que seu valor presente possa ser apreciado. A geografia deve mostrar a interdependência dos homens enquanto mostra sua dependência comum da natureza. A área cívica deve preocupar-se menos com questões constitucionais e funções governamentais remotas, e deve dirigir a atenção às agências sociais próximas e às atividades informais da vida cotidiana que consideram e buscam o bem comum. Agências tais como organizações de assistência infantil e ligas de consumidores oferecem oportunidades específicas para a expressão de qualificações cívicas pelos alunos mais velhos.

O trabalho em inglês deve acender os ideais sociais e dar uma visão das condições sociais e do caráter pessoal em relação a essas condições. Daí a ênfase do comitê de inglês sobre a importância do conhecimento das atividades sociais, movimentos sociais, e necessidades sociais por parte do professor de inglês.

A compreensão dos ideais da democracia americana e a lealdade a eles deve ser um objetivo proeminente da educação cívica. O aluno deve sentir que será responsável, em cooperação com outros, por manter a Nação verdadeira, as concepções mais bem herdadas da democracia, e também deve perceber que a própria democracia é um ideal a ser forjado por suas próprias gerações e sucessivas. .

A educação cívica deve considerar outras nações também. Como povo, devemos tentar compreender as suas aspirações e ideais, para podermos lidar com mais simpatia e inteligência com o imigrante que chega às nossas terras, e ter uma base para uma abordagem mais sábia e mais compreensiva dos problemas internacionais. Nossos alunos devem aprender que cada nação, pelo menos potencialmente, tem algo de valor para contribuir para a civilização e que a humanidade estaria incompleta sem essa contribuição. Isto significa um estudo de nações específicas, suas realizações e possibilidades, não ignorando suas limitações. Tal estudo de contribuições dissimilares à luz do

## PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO. 15

O ideal da fraternidade humana deveria ajudar a estabelecer um genuíno internacionalismo, livre de sentimentalismo, fundado em fatos e efetivamente operante nos assuntos das nações. 1

G. Uso digno de lazer. - A educação deve equipar o indivíduo para assegurar de seu lazer a recreação do corpo, mente e espírito, e o enriquecimento e ampliação de sua personalidade.

Este objetivo exige a capacidade de utilizar os meios comuns de diversão, como música, arte, literatura, teatro e relações sociais, juntamente com a promoção em cada indivíduo de um ou mais interesses vocacionais especiais.

Até então, a escola secundária deu pouca atenção consciente a esse objetivo. Procurou tão exclusivamente a disciplina intelectual que raramente tratou a literatura, a arte e a música de modo a evocar uma reação emocional correta e produzir prazer positivo. Sua apresentação da ciência deve visar, em parte, despertar uma genuína apreciação da natureza.

A escola também não conseguiu organizar e dirigir as atividades sociais dos jovens como deveria. Uma das maneiras mais seguras de preparar os alunos dignamente para utilizar o lazer na vida adulta é orientar e orientar o uso do lazer na juventude. A escola deve, portanto, ver que a recreação adequada é fornecida tanto dentro da escola quanto por outras agências apropriadas da comunidade. A escola, no entanto, tem uma oportunidade única neste campo porque inclui em seus membros representantes de todas as classes da sociedade e, conseqüentemente, é capaz através de relações sociais para estabelecer laços de amizade e compreensão comum que não podem ser fornecidos por outras agências. Além disso, a escola pode organizar atividades recreativas que contribuam simultaneamente para outros fins da educação, como no caso do festival escolar ou do festival.

7. Caráter ético - Em uma sociedade democrática, o caráter ético se torna primordial entre os objetivos da escola secundária. Entre os meios para desenvolver o caráter ético, pode-se mencionar a sábia seleção de conteúdos e métodos de instrução em todas as disciplinas de estudo, os contatos sociais dos alunos entre si e com seus professores, as oportunidades proporcionadas pela organização e administração da escola. o desenvolvimento por parte dos alunos do sentido de responsabilidade pessoal e iniciativa, e, acima de tudo, o espírito de serviço e os princípios da verdadeira democracia que devem permear toda a escola - diretor, professores e alunos. Consideração específica é dada aos valores morais a serem obtidos a partir da organização da escola e os assuntos de estudo no relatório desta comissão intitulado "Valores Morais no Ensino Secundário".

1 Para uma discussão mais aprofundada da educação cívica, see os relatórios desta comissão sobre "O Ensino da Comunidade Cívica" e "Estudos Sociais no Ensino Secundário", emitido como Bureau of Education Boletins, 1915, No. 23, e 1916, No. 28, respectivamente.

## 16 PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO.

Educação ”. \* Esse relatório também considera as condições sob as quais pode ser aconselhável suplementar as outras atividades da escola oferecendo um curso distinto de instrução moral.

#### V. INTERRELAÇÃO DOS OBJETIVOS DO ENSINO SECUNDÁRIO.

Esta comissão considera que a educação é essencialmente um processo unitário e contínuo, e que cada um dos objetivos acima definidos deve ser reconhecido em toda a extensão do ensino secundário. As necessidades de saúde são evidentemente importantes em todas as etapas; o propósito vocacional e o conteúdo são, apropriadamente, reconhecidos como um ingrediente necessário e valioso, mesmo nos estágios iniciais, e mesmo quando a preparação específica é adiada; A cidadania e o uso digno do lazer, obviamente importantes nos estágios iniciais, envolvem certas fases da educação que exigem maturidade por parte do aluno e, portanto, são indispensáveis também nos estágios posteriores do ensino médio.

Além disso, é apenas quando o aluno vê a sua vocação em relação à sua cidadania e cidadania, à luz da sua vocação, que ele estará preparado para ser membro efetivo de uma democracia industrial. Consequentemente, esta comissão entra em protesto contra todos e quaisquer planos, por mais bem intencionados que corram o risco de se divorciar da vocação e da educação social-cívica. Enfatiza a infusão da vocação com o espírito de serviço e a vitalização da cultura pelo contato genuíno com o trabalho do mundo.

#### VI. RECONHECIMENTO DOS OBJETIVOS PARA A REORGANIZAÇÃO DE SUJEITOS DE ALTA ESCOLA.

Cada disciplina agora ensinada nas escolas secundárias necessita de uma reorganização abrangente, a fim de poder contribuir mais eficazmente para os objetivos aqui delineados, e o lugar dessa disciplina no ensino secundário deve depender do valor de tal contribuição. Na Seção IV deste relatório, várias referências foram feitas às mudanças necessárias. Para um tratamento mais completo, o leitor é encaminhado para relatos desta comissão que tratam dos diversos assuntos. Esses relatórios indicam etapas importantes em tais modificações. Em cada relatório, a comissão tenta analisar os objetivos em termos dos objetivos; indicar a adaptação dos métodos de apresentação aos objetivos aceitos; e sugerir uma seleção de conteúdo com base em objetivos e métodos.

#### VII. EDUCAÇÃO COMO UM PROCESSO DE CRESCIMENTO.

A educação deve ser concebida como um processo de crescimento. Somente quando concebido e assim conduzido pode tornar-se uma preparação para a vida.

i Bureau of Education Bulletin, 1917. Não. 51.

Na medida em que este princípio mentiroso foi ignorado, o formalismo e a esterilidade resultaram.

Por exemplo, a educação cívica muitas vezes começou com tópicos distantes da experiência e do interesse do aluno. Reagindo contra esse formalismo, alguns teriam alunos apenas para estudar as atividades em que eles podem se envolver quando jovens. Este extremo, no entanto, não é necessário nem desejável. Os alunos devem ser levados a responder às tarefas atuais e, ao mesmo tempo, seu interesse deve ser despertado em problemas da vida adulta. Com esse interesse como base, eles devem ser ajudados a adquirir os hábitos, a percepção e as ideias que lhes permitam cumprir os deveres e responsabilidades da vida futura. Da mesma forma, na educação doméstica, negligenciar os deveres e responsabilidades atuais em relação à família da qual o aluno é agora membro é cortejar a insinceridade moral e pôr em risco a futura conduta correta. Com os deveres atuais como ponto de partida, a educação doméstica deve despertar o interesse em futuras atividades domésticas e, com esse interesse como base, dar o treinamento necessário.

#### VIII. NECESSIDADE DE VALORES EXPLÍCITOS.

O número de anos que os alunos continuam na escola além da idade escolar obrigatória depende, em grande parte, do grau em que eles e seus pais percebem que o trabalho escolar vale a pena para eles e que estão obtendo êxito. Provavelmente, na maioria das comunidades, a dúvida em relação ao valor do trabalho oferecido faz com que mais alunos abandonem a escola do que a necessidade econômica. Consequentemente, é importante que o trabalho de cada aluno seja apresentado de forma a convencê-lo e a seus pais de seu valor real.

#### IX. SUBORDINAÇÃO DE VALORES DIFERIDOS.

Muitos sujeitos estão agora tão organizados que são de pouco valor, a menos que o aluno os estude por vários anos. Uma vez que uma grande proporção de alunos deixa a escola em cada um dos anos sucessivos, cada disciplina deve ser organizada de tal forma que o primeiro ano de trabalho seja de valor definitivo para aqueles que não vão além; e este princípio deve ser aplicado ao trabalho de cada ano. Cursos planejados de acordo com este princípio tratarão dos aspectos mais simples, ou aqueles de aplicação mais direta, nos anos anteriores e adiarão os refinamentos para anos posteriores, quando estes puderem ser melhor apreciados. O curso como um todo será então melhor adaptado às necessidades tanto daqueles que continuam quanto daqueles que abandonam a escola.

#### X. DIVISÃO DE EDUCAÇÃO EM ELEMENTAR E SECUNDÁRIO.

As diferenças individuais nos alunos e as necessidades variadas da sociedade exigem que a educação seja tão variada que toque os principais aspectos da vida ocupacional, cívica e de lazer. Para este fim, os currículos

#### 18 PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO.

1 deve ser organizado em fases apropriadas eo trabalho dos alunos progressivamente diferenciados.

Para realizar essa diferenciação de forma mais sábia, o aluno deve ser assistido normalmente aos 12 ou 13 anos de idade para iniciar um levantamento preliminar das atividades da vida adulta e de suas próprias aptidões relacionadas, para que ele possa escolher, pelo menos provisoriamente, algum campo do esforço humano para consideração especial. Após o período de levantamento preliminar e escolha provisória, ele deve adquirir um conhecimento mais íntimo do campo escolhido, incluindo com isso uma apreciação de seu significado social. Aqueles cuja educação termina aqui devem atingir algum domínio da técnica envolvida. O campo escolhido será para alguns tão bem definido quanto um comércio específico; para outros, será apenas a escolha preliminar de um domínio mais amplo dentro do qual uma escolha mais restrita será feita posteriormente. Estas considerações, reforçadas por outras, simplesmente, no julgamento desta comissão, uma redivisão do período dedicado ao ensino fundamental e médio. Os oito anos até então dados ao ensino fundamental não foram, via de regra, efetivamente utilizados. Os últimos dois anos, em particular, não foram bem adaptados às necessidades do adolescente. Muitos alunos perdem o interesse e abandonam completamente a escola ou formam hábitos de desavença, ao prejuízo grave do trabalho subsequente. Acreditamos que grande parte da dificuldade será removida por um novo tipo de educação secundária a partir de 12 ou 13 anos. Além disso, o período de quatro anos alocado para o ensino médio é muito curto para se realizar o trabalho acima delineado. .

Nós, portanto, recomendamos uma reorganização do sistema escolar em que os primeiros seis anos serão votados para o ensino fundamental destinado a atender às necessidades de alunos de aproximadamente G a 12 anos de idade; e os segundos seis anos para a educação secundária projetada para atender às necessidades de 2) alunos de aproximadamente 12 a 15 anos de idade.

## PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO. 19

No ensino fundamental, deve haver a introdução gradual de instrução departamental, algumas escolhas de temas sob orientação, promoção por temas, cursos pré-profissionais e uma organização social que estimule a iniciativa e desenvolva o senso de responsabilidade pessoal pelo bem-estar do grupo. .

No ensino médio, uma organização de currículo definido deve ser fornecida por meio da qual cada aluno pode levar o trabalho sistematicamente planejado com referência às suas necessidades como indivíduo e como membro da sociedade. O ensino médio deve ser caracterizado por uma consciência social em rápido desenvolvimento e por uma aptidão de autoconfiança baseada em objetivos claramente percebidos.

Em circunstâncias normais, os períodos júnior e sênior devem ter, cada um, três anos de duração, para realizar seus propósitos distintos. Em comunidades pouco povoadas, onde uma escola secundária não pode ser mantida de forma eficaz, a escola secundária pode

ter quatro anos de duração, para que os alunos possam frequentar a escola mais perto de suas casas por mais um ano.

A comissão não se esquece da conveniência, quando os fundos permitem, de estender o ensino secundário sob os auspícios locais, de modo a incluir os primeiros dois anos de trabalho normalmente oferecidos em faculdades, e constituindo o que é conhecido como o "colégio júnior". Parecia insensato que a comissão tentasse delinear o trabalho desta nova unidade.

## XII ARTICULAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO COM ENSINO SUPERIOR.

A admissão à escola secundária é agora, como regra, baseada na conclusão de uma quantidade prescrita de trabalho acadêmico. Como resultado, muitos alunos acima da idade ou deixam a escola completamente ou são retidos na escola primária quando não estão mais obtendo muitos benefícios de sua instrução. Se uma concepção semelhante da articulação das duas escolas continuar após o programa elementar ter sido encurtado para seis anos, resultados ruins semelhantes persistirão. A experiência em certos sistemas escolares, no entanto, mostra que a escola secundária pode fornecer instruções especiais para alunos com mais idade do que o ensino fundamental. Consequentemente, recomendamos que as escolas secundárias admitam e forneçam instruções adequadas para todos os alunos que, em qualquer aspecto, são tão maduros que obteriam mais benefícios da escola secundária do que da escola primária.

## XIII. ARTICULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR COM O SECUNDÁRIO

### EDUCAÇÃO.

Tendo em vista o importante papel da educação secundária na consecução dos objetivos essenciais na vida norte-americana, conclui-se que as instituições de ensino superior não se justificam em manter exigências de entrada e exames de caráter que prejudicam a escola secundária no exercício de suas funções democráticas.

## 20 PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO.

Como declarado na Seção XII deste relatório, a escola secundária deve admitir todos os alunos que obteriam maior benefício da escola secundária do que da primária. Com a demanda da sociedade democrática por uma educação liberal e vocacional estendida para um número cada vez maior de pessoas, as instituições superiores de ensino, tomadas como um todo, têm uma obrigação semelhante com relação àquelas cujas necessidades não são mais atendidas pelo ensino secundário. escola e estão dispostos a continuar sua educação. A concepção de que o ensino superior deve ser limitado aos poucos está destinado a desaparecer no interesse da democracia.

A tradição de que um determinado tipo de educação, e de caráter exclusivamente não-profissional, é a única preparação aceitável para o ensino avançado, liberal ou vocacional,



deve, portanto, dar lugar a uma avaliação científica de todos os tipos de educação secundária como preparação para a continuação estude. Essa concepção mais ampla não precisa envolver qualquer redução de oportunidades para aqueles que cedo manifestam interesse acadêmico em buscar o trabalho adaptado às suas necessidades. No entanto, significa que os alunos que, durante o período secundário, dedicam um tempo considerável a cursos com conteúdo profissional, devem ser autorizados a seguir qualquer forma de ensino superior, liberal ou vocacional, que possam empreender com lucro para si próprios e para a sociedade.

#### XIV RECONHECIMENTO DOS OBJETIVOS NOS CURRÍCULOS DE PLANEJAMENTO.

O currículo na escola secundária pode ser considerado satisfatório a menos que dê a devida atenção a cada um dos objetivos da educação delineados aqui.

A saúde, como objetivo, torna imperativo um tempo adequado para o treinamento físico e requer cursos científicos devidamente focados na higiene pessoal e comunitária, nos princípios do saneamento e em suas aplicações. Comando de processos fundamentais exige cursos completos na língua inglesa como um meio de receber e dar ideias. A ideia digna de ser membro da casa exige o redirecionamento de grande parte do trabalho em literatura, arte e estudos sociais. Para as meninas, é necessário cursos adequados em artes domésticas. A cidadania exige que os estudos sociais tenham um lugar de destaque. A vocação como objetivo exige que muitos alunos dediquem grande parte de seu tempo à preparação específica para um comércio ou ocupação definidos e que alguns realizem estudos que sirvam como base para o trabalho avançado em instituições superiores.

#### PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO. 21

O uso digno de chamadas de lazer para cursos de literatura, arte, música e ciência, ensinado de forma a desenvolver uma apreciação. Também exige uma margem de eletivas livres a serem escolhidas com base em interesses pessoais de avocação.

O devido reconhecimento desses objetivos proporcionará os elementos de distribuição e concentração que são reconhecidos como essenciais para uma educação equilibrada e efetiva.

#### XV. AS FUNÇÕES ESPECIALIZANTES E UNIFICADORAS DO ENSINO SECUNDÁRIO.

1. seu significado. - A idéia de uma democracia, conforme estabelecido na Seção II deste relatório, envolve, por um lado, especialização em que indivíduos e grupos de indivíduos podem se tornar efetivos nas várias vocações e outros campos do esforço humano, e, por outro lado, a unificação pela qual os membros dessa democracia podem obter essas idéias comuns, ideais comuns e modos comuns de pensamento, sentimento e ação que contribuem para a cooperação, a coesão social e a solidariedade social.

Sem uma especialização eficaz por parte de grupos de indivíduos, não há progresso. Sem unificação em uma democracia, não pode haver vida comunitária digna e nenhuma ação conjunta para fins sociais necessários. A crescente especialização enfatiza a necessidade de unificação, sem a qual uma democracia é uma presa para os inimigos em casa e no exterior.

2. A função especializada. - O ensino secundário no passado atendeu às necessidades de apenas alguns grupos. O crescente reconhecimento de que o progresso em nossa democracia americana depende, em grande medida, da provisão adequada para a especialização em muitos campos é a principal causa que leva à atual reorganização do ensino médio. Somente através da atenção às necessidades de vários grupos de indivíduos, como mostrado por aptidões, habilidades e aspirações, a escola secundária pode garantir a cada aluno seus melhores esforços. A escola deve capitalizar o interesse dominante que cada menino e menina tem na época e direcionar esse interesse da maneira mais sábia possível. Este é o método mais seguro pelo qual o trabalho duro e eficaz pode ser obtido de cada aluno.

A especialização exige as seguintes disposições no ensino secundário:

(a) Uma ampla gama de assuntos. - A fim de testar e desenvolver as muitas capacidades e interesses importantes encontrados em alunos de idade do ensino secundário, a escola deve fornecer uma gama tão ampla de matérias quanto possa oferecer de forma eficaz.

(b) Exploração e orientação. - Especialmente na escola secundária, o aluno deve ter uma variedade de experiências e contatos para poder explorar suas próprias capacidades e aptidões. Através de um sistema de supervisão ou orientação educacional, ele deve ser ajudado a determinar sua educação e sua vocação. Essas decisões não devem ser impostas a ele por outros.

## 22 PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO.

c) Adaptação do conteúdo e métodos. - O conteúdo e os métodos de ensino de cada estudo devem ser adaptados às capacidades, interesses e necessidades dos alunos envolvidos. Em certos estudos, esses fatores podem diferir amplamente para vários grupos de alunos, e. g., a química deve enfatizar diferentes fases nos currículos agrícolas, comerciais, industriais e de artes domésticas.

(d) Flexibilidade de organização e administração. - A flexibilidade deve ser assegurada por "eleição" de estudos ou currículo, promoção por temas desde o começo da escola secundária, possível transferência do currículo para o currículo, provisão para tarefas máximas e mínimas para alunos de maior e menor habilidade e, sob certas condições, para o progresso rápido ou lento de tais alunos.

(e) Currículos diferenciados. - O trabalho do ensino médio deve ser organizado em currículos diferenciados. A variedade de tais currículos deve ser tão ampla quanto a escola

pode oferecer de forma eficaz. A base da diferenciação deve ser, no sentido amplo do termo, vocacional, justificando, assim, os nomes comumente dados, como os currículos agrícolas, empresariais, administrativos, industriais, de artes plásticas e artes domésticas. Provisão deve ser feita também para aqueles que têm interesses e necessidades acadêmicas distintas. A conclusão de que o trabalho do ensino médio deveria ser organizado com base nos currículos não implica que cada estudo deva ser diferente nos vários currículos. Isso implica que todo estudo deve ser determinado pelo elemento dominante daquele currículo. Na verdade, qualquer prática desse tipo ignoraria outros objetivos da educação tão importantes quanto o da eficiência profissional.

3. A função unificadora. - Em alguns países, uma hereditariedade comum, um governo fortemente centralizado e uma religião estabelecida contribuem para a solidariedade social. Nos Estados Unidos, os estoques raciais são amplamente diversificados, várias formas de hereditariedade social entram em conflito, crenças religiosas divergentes nem sempre contribuem para a unificação, e os membros de diferentes vocações muitas vezes deixam de reconhecer os interesses que têm em comum com os outros. A escola é a única agência que pode ser controlada definitivamente e conscientemente pela nossa democracia com o propósito de unificar seu povo. Nesse processo, a escola secundária deve desempenhar um papel importante, porque a escola elementar, com seus alunos imaturos, não pode desenvolver sozinhas o conhecimento comum, os ideais comuns e os interesses comuns essenciais à democracia americana. Além disso, filhos de pais imigrantes freqüentam a escola secundária em grande número e em número crescente; a educação secundária chega a um estágio no desenvolvimento de meninos e meninas quando os interesses sociais se desenvolvem rapidamente; e da escola secundária, a maioria dos alunos passa diretamente para a participação nas atividades de nossa sociedade.

## PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO. 23

A função unificadora exige as seguintes disposições no ensino secundário:

- (a) Estudos de valor direto para este fim, especialmente os estudos sociais e a língua materna, com sua literatura.
- (b) A mistura social dos alunos através da organização e administração da escola.
- (c) A participação de alunos em atividades comuns nas quais eles devem ter uma grande responsabilidade, como jogos de atletismo, atividades sociais e o governo da escola.

4. Especialização e unificação como funções suplementares. - Com especialização crescente em qualquer sociedade, surge uma necessidade correspondente de maior atenção à unificação. Assim, na escola secundária, o aumento da atenção à especialização exige planos mais propositais para a unificação. Quando havia pouca diferenciação no trabalho dentro da escola secundária, e os alunos presentes eram menos diversificados quanto à sua hereditariedade e interesses, a unificação social no sentido pleno do termo não podia ocorrer.

O caráter suplementar dessas funções tem influência direta sobre os assuntos a serem tomados pelos alunos do ensino médio. Para este fim, a escola secundária deve fornecer os seguintes grupos de estudos:

(a) Constantes, a serem tomadas por todos ou quase todos os alunos. Estes devem ser determinados principalmente pelos objetivos da saúde, pelo comando dos processos fundamentais, pela digna adesão ao lar, pela cidadania e pelo caráter ético.

(b) Variáveis curriculares, peculiares a um currículo ou a um grupo de currículos relacionados. Estes devem ser determinados em grande parte por necessidades vocacionais, incluindo, como freqüentemente fazem. preparação para estudo avançado em campos especiais.

(c) Elecctos livres, a serem realizados pelos alunos de acordo com aptidões individuais ou interesses especiais, geralmente de natureza não-profissional. Estes são significativos, especialmente na preparação para o uso digno do lazer.

As constantes devem contribuir definitivamente para a unificação, as variáveis curriculares para a especialização e as disciplinas eletivas livres para uma ou ambas as funções.

No sétimo ano, que é o primeiro ano da escola secundária, o aluno não deve ser obrigado a escolher desde o início o campo ao qual ele se dedicará. Para aqueles que não o fazem neste momento tem um propósito definido, deve ser dada oportunidade de ganhar alguma experiência com vários tipos significativos de trabalho, tais como alguma forma de artes industriais, jardinagem ou outra activit3 agrícola \ datilografia ou problemas retirados de negócios, lar artes para meninas, e pelo menos uma parte dos alunos, alguns trabalham em uma língua estrangeira.

## 24 PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO.

Pode ser viável organizar vários desses assuntos ou projetos em unidades curtas e organizar o cronograma para que cada aluno possa levar vários deles. O trabalho assim oferecido pode e deve ser de real valor educativo, além de seu valor exploratório.

Nos dois anos seguintes da escola secundária, alguns alunos devem continuar este processo de experimentação, enquanto outros podem dedicar um quarto a metade do seu tempo a variáveis curriculares. Os alunos que provavelmente entrarão na indústria no final do nono ano podem dar até dois terços do seu tempo à preparação vocacional, mas não devem ser autorizados a negligenciar a preparação para a cidadania e o uso digno do lazer.

No ensino médio, a proporção relativa desses três grupos de sujeitos varia de acordo com o currículo. Os alunos que entrarem em uma ocupação remunerada antes da conclusão do ensino médio podem dedicar uma grande parte de seu tempo às variáveis curriculares, especialmente durante o último ano na escola.

Em resumo, quanto maior o tempo permitido para as variáveis curriculares, mais proposital deve ser o tempo dedicado às constantes, a fim de que a escola possa ser eficaz como uma agência de unificação. Acima de tudo, quanto maior a diferenciação nos estudos, mais importante se torna a mistura social de alunos que seguem currículos diferentes.

O caráter suplementar das funções especializadas e unificadoras tem uma influência direta também sobre o tipo de ensino médio mais adequado às necessidades da sociedade democrática, como discutido na próxima seção.

## XVI. A HIGH SCHOOL COMPLETA COMO ESCOLA SECUNDÁRIA NORMAL.

A escola secundária abrangente (às vezes chamada composta ou cosmopolita), que abrange todos os currículos de uma organização unificada, deve continuar sendo o tipo padrão de escola secundária nos Estados Unidos.

As escolas secundárias devem ser do tipo abrangente, seja qual for a política adotada para as escolas secundárias seniores, já que um dos principais objetivos da escola secundária é ajudar o aluno através de uma ampla variedade de contatos e experiências, a fim de obter uma base para os alunos inteligentes. escolha de sua carreira educacional e vocacional. No julgamento da comissão, as escolas secundárias e as escolas secundárias de quatro anos das organizações mais antigas devem, em regra, ser do tipo abrangente, pelas seguintes razões:

1. Para a eficácia da educação profissional. Quando efetivamente organizado e administrado (ver págs. 27 a 29), o ensino médio abrangente pode tornar a educação diferenciada de maior valor para o indivíduo e para a sociedade, pois esse valor depende em grande parte da medida em que o indivíduo busca o currículo mais adequado suas necessidades. Esse fator é de primordial importância, embora seja freqüentemente ignorado nas discussões sobre a efetividade do ensino profissional e outros tipos de educação diferenciada.

### PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO. 25

Em um sistema de escolas de tipo especial, muitas influências interferem na escolha sábia do currículo. Assim, muitos alunos escolhem a escola mais próxima de suas casas, a escola para onde seus amigos foram ou vão ou a escola que oferece a vida social mais atraente ou as melhores equipes esportivas. Ainda assim, outros são imprudentemente influenciados pelas noções de vizinhos e amigos da família. Depois de entrar em uma escola do tipo especial, muitos alunos desistem porque o trabalho não está adaptado às suas necessidades, enquanto comparativamente poucas transferências para outra escola.

Em uma escola abrangente, as influências que interferem na escolha sábia do currículo podem ser reduzidas ao mínimo. Quando uma escolha imprudente foi feita, o aluno pode ser muito auxiliado na descoberta de um currículo melhor adaptado às suas necessidades, porque ele pode ver outros trabalhos na escola, conversar com colegas de escola e

conversar com professores que lhe dão conselhos de especialistas. tais currículos. Quando tal aluno encontrou um currículo melhor adaptado às suas necessidades, ele pode ser transferido para ele sem o rompimento das relações escolares e. o que parece a ele, o sacrifício da lealdade escolar.

Além disso, os alunos de escolas abrangentes têm contatos valiosos para eles de maneira vocacional, já que pessoas de todas as profissões devem ser capazes de lidar inteligentemente com outras vocações, e os empregadores e empregados devem ser capazes de entender uns aos outros e reconhecer interesses comuns. Da mesma forma, os professores em escolas abrangentes têm uma oportunidade melhor de observar outros currículos e, assim, são mais capazes de aconselhar os alunos de forma inteligente.

Resumindo sob este ponto de vista, a escola abrangente e bem organizada pode fazer uma educação diferenciada de maior valor do que a escola de tipo especial, porque auxilia em uma sábia escolha de currículo, auxilia nos reajustes quando isso é desejável e fornece contatos mais amplos verdadeiro sucesso em toda vocação.

2. Para unificação. - Quando administrado por um diretor que reconhece o valor social de todos os tipos de educação secundária e inspira um amplo espírito de democracia entre professores e alunos, o ensino médio abrangente é um instrumento melhor para a unificação. Através de amizades formadas com alunos que buscam outros currículos e tendo objetivos vocacionais e educacionais muito diferentes dos seus, os alunos percebem que os interesses que têm em comum com os outros são, afinal, muito mais importantes do que as diferenças que tenderiam a torná-los antagônico aos outros.

- Através de assembleias e organizações escolares, elas adquirem idéias comuns. Por meio de atividades em grupo, eles garantem treinamento em cooperação. Através da lealdade a uma escola que inclui muitos grupos, eles estão preparados para a lealdade ao Estado e à nação.

## 26 PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO.

Em suma, a escola abrangente é o protótipo de uma democracia na qual vários grupos devem ter um grau de autoconsciência como grupos e ainda serem federados em um todo maior através do reconhecimento de interesses e ideais comuns. A vida em tal escola é uma preparação natural e valiosa para a vida em uma democracia.

3. Para objetivos diferentes da vocação. - Um ensino médio abrangente pode oferecer muito mais eficácia para a educação em saúde, educação para o uso digno do lazer e educação em casa do que um número de escolas menores de tipo especial.

A educação em saúde mais eficaz requer equipamento adequado e instrutores competentes para diagnosticar as necessidades de saúde e direcionar as atividades de saúde. Despesas e dificuldades de duplicação de tais instalações em todas as escolas menores são quase proibitivas. A preparação para o uso digno do lazer é melhor alcançada quando há uma ampla variedade de atividades das quais os alunos podem escolher, como clubes de artes e ofícios, sociedades literárias e de debates e organizações musicais. Tudo

isso requer, para o seu sucesso, uma liderança entusiástica, como a que pode ser mais bem assegurada por um grande corpo docente. Meninas em todos os currículos devem ter as vantagens de trabalhar em artes domésticas sob diretores eficientes e com equipamento adequado. Tais condições são mais prontamente fornecidas na escola abrangente, onde há um forte departamento de artes domésticas.

Com o estabelecimento de uma escola secundária de tipo especial, acontece frequentemente que várias fases importantes da educação sejam negligenciadas ou minimizadas nas outras escolas desse sistema.

4. Para acessibilidade. - Em cidades grandes o suficiente para exigir mais do que uma escola secundária, é desejável que cada escola esteja localizada de modo a atender a uma parte específica da cidade, reduzindo assim as despesas e a perda de tempo envolvidas nas viagens dos alunos. A proximidade da escola aos lares resulta também em maior interesse na educação por parte dos alunos e pais, e conseqüentemente aumenta o poder de atração e retenção da escola.

5. Adaptação às necessidades locais. - Ao recomendar a escola secundária compreensiva como a escola secundária padrão (7) a comissão reconhece que em grandes cidades onde são necessárias duas ou mais escolas secundárias nem sempre é possível prover cada currículo em cada escola secundária, tal prática sendo impedida por o fato de que certos currículos se inscreveriam nas várias escolas com pouquíssimos alunos para permitir uma organização e administração econômicas. Nesses casos, alguns currículos podem aparecer em escolas abrangentes selecionadas ou mesmo em uma única escola, enquanto outros currículos aparecem em todas as escolas.

A comissão também reconhece a impraticabilidade de oferecer todos os currículos em cada pequena escola secundária rural. Nesses casos, é desejável que um currículo para o qual o número de alunos não justifique essa duplicação seja oferecido em escolas selecionadas, e que os alunos que precisam desse currículo devam frequentar essas escolas.

## PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO. 27

Este plano é substancialmente o mesmo que o recomendado para a cidade grande.

6. Organização eficaz do currículo em escolas secundárias abrangentes, - Por último, a Comissão reconhece que, no passado, foi dada uma instrução relativamente ineficaz em algumas escolas abrangentes. Isso tem sido em parte explicado pelo fato de que, em toda parte, a educação profissional tem passado e ainda está passando por um período de experimentação. A comissão acredita, no entanto, que o defeito mais sério na educação profissional na escola secundária abrangente foi devido a uma falta de organização e administração adequadas. Educação vocacional eficaz não pode ser assegurada quando administrada como muitos agrupamentos acidentais de sujeitos. Para remediar esta situação, a comissão recomenda que cada currículo, ou grupo de currículos estreitamente relacionados, na grande escola secundária abrangente seja colocado sob a supervisão de um diretor - cuja tarefa será organizar esse currículo e manter sua eficiência. Os diretores

de currículo devem trabalhar sob a direção geral do diretor, que deve ser o coordenador de todas as atividades da escola. Em especial, é necessário que cada diretor seja selecionado com o mesmo cuidado que seria exercido na escolha do diretor de uma escola de matrícula especial com tantos alunos matriculados no currículo ou nos currículos sob sua direção, em escolas secundárias de médio porte. Incapazes de empregar diretores para os vários currículos, os professores deveriam ser organizados em comitês para considerar os problemas dos vários currículos, todos trabalhando sob a direção do diretor.

A menos que os vários currículos sejam efetivamente organizados e administrados, e a menos que o espírito democrático permeie a escola, o ensino médio completo está em perigo de fracasso: com esses fatores presentes, ele tem todas as promessas de sucesso.

## XVII. RECONHECIMENTO DOS OBJETIVOS NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA.

Os objetivos devem determinar a organização, ou então a organização determinará os objetivos. Se a única base na qual uma escola secundária é organizada é aquela dos assuntos de estudo, cada departamento sendo dedicado a algum assunto particular, resultará uma supervalorização da importância dos assuntos como tal, e a tendência será para cada professor. Considerar sua função apenas como a de levar os alunos a dominar um determinado assunto, em vez de usar os objetos de estudo e as atividades da escola como meios para alcançar os objetivos da educação. A organização departamental é desejável, mas precisa ser suplementada.

## 28 PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO.

Os dois métodos a seguir são sugeridos:

### (A) Conselho do Diretor.

O diretor pode selecionar de seus professores um conselho, cada membro do qual será encarregado da responsabilidade de estudar as atividades da escola com referência a um objetivo específico. Os planos para a realização desses objetivos devem ser discutidos pelo diretor e pelo conselho. Sem prejudicar de forma alguma a responsabilidade final do diretor, ele irá, como regra, aumentar a eficiência da escola se o diretor encorajar a iniciativa por parte desses membros do conselho e delegar-lhes responsabilidades que ele possa cumprir. Os membros de tal conselho e seus deveres são sugeridos da seguinte forma:

Diretor de saúde. - Este membro do conselho deve procurar verificar se as necessidades de saúde dos alunos são adequadamente atendidas. Para este efeito, ele deve considerar a ventilação e saneamento do edifício, as disposições para o almoço, a postura dos alunos, a quantidade de trabalho em casa necessário, as disposições para o treinamento físico e os efeitos do atletismo. Ele deve descobrir se os alunos estão tendo atividades sociais excessivas fora da escola e desenvolver meios para obter a cooperação dos pais na



regulamentação adequada do trabalho e recreação. Ele pode descobrir se o ensino da biologia está voltado para a higiene e o saneamento.

Diretor de cidadania. - O diretor de cidadania deve determinar se os alunos estão desenvolvendo a iniciativa e o senso de responsabilidade pessoal. Ele deve fomentar a mentalidade cívica através do jornal da escola, debatendo a sociedade e exercícios gerais da escola, e dar sugestões para direcionar o pensamento dos alunos para problemas significativos do dia.

Diretores de currículo. - Como discutido na Seção XVI deste relatório, para cada grupo importante de vocações para as quais a escola oferece um currículo, ou grupo de currículos, deve haver um diretor para estudar as necessidades dessas vocações e descobrir os aspectos em que os graduados estão tendo sucesso ou falham em atender demandas vocacionais legítimas. Com o conhecimento assim obtido, ele deve se esforçar para melhorar o trabalho oferecido pela escola.

Um desses diretores de currículo deve ter preparação para faculdades e escolas normais. Ele deve obter os registros dos graduados que frequentam essas escolas e descobrir os pontos fortes e fracos em sua preparação. Ele aconselhará os alunos que pretendem ingressar nessas instituições quanto ao trabalho que devem realizar no ensino médio.

Diretor de orientação profissional e educacional. - Este membro do conselho deve coletar dados sobre várias oportunidades profissionais e educacionais e as qualificações necessárias.

## 28 PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO.

Os dois métodos a seguir são sugeridos:

(A) Conselho do Diretor.

O diretor pode selecionar de seus professores um conselho, cada membro do qual será encarregado da responsabilidade de estudar as atividades da escola com referência a um objetivo específico. Os planos para a realização desses objetivos devem ser discutidos pelo diretor e pelo conselho. Sem prejudicar de forma alguma a responsabilidade final do diretor, ele irá, como regra, aumentar a eficiência da escola se o diretor encorajar a iniciativa por parte desses membros do conselho e delegar-lhes responsabilidades que ele possa cumprir. Os membros de tal conselho e seus deveres são sugeridos da seguinte forma:

Diretor de saúde. - Este membro do conselho deve procurar verificar se as necessidades de saúde dos alunos são adequadamente atendidas. Para este efeito, ele deve considerar a ventilação e saneamento do edifício, as disposições para o almoço, a postura dos alunos, a quantidade de trabalho em casa necessário, as disposições para o treinamento físico e os efeitos do atletismo. Ele deve descobrir se os alunos estão tendo atividades sociais excessivas fora da escola e desenvolver meios para obter a cooperação dos pais na

regulamentação adequada do trabalho e recreação. Ele pode descobrir se o ensino da biologia está voltado para a higiene e o saneamento.

Diretor de cidadania. - O diretor de cidadania deve determinar se os alunos estão desenvolvendo a iniciativa e o senso de responsabilidade pessoal. Ele deve fomentar a mentalidade cívica através do jornal da escola, debatendo a sociedade e exercícios gerais da escola, e dar sugestões para direcionar o pensamento dos alunos para problemas significativos do dia.

Diretores de currículo. - Como discutido na Seção XVI deste relatório, para cada grupo importante de vocações para as quais a escola oferece um currículo, ou grupo de currículos, deve haver um diretor para estudar as necessidades dessas vocações e descobrir os aspectos em que os graduados estão tendo sucesso ou falham em atender demandas vocacionais legítimas. Com o conhecimento assim obtido, ele deve se esforçar para melhorar o trabalho oferecido pela escola.

Um desses diretores de currículo deve ter preparação para faculdades e escolas normais. Ele deve obter os registros dos graduados que frequentam essas escolas e descobrir os pontos fortes e fracos em sua preparação. Ele aconselhará os alunos que pretendem ingressar nessas instituições quanto ao trabalho que devem realizar no ensino médio.

Diretor de orientação profissional e educacional. - Este membro do conselho deve coletar dados sobre várias oportunidades profissionais e educacionais e as qualificações necessárias.

### 30 PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO "

Essas e muitas outras tendências aumentam a importância da saúde, do digno lar, da vocação, da cidadania, do uso digno do lazer e do caráter ético.

Cada um desses objetivos requer para sua realização não apenas o treinamento e a formação de hábitos que a criança pode obter, mas também a inteligência e a eficiência que não podem ser desenvolvidas antes da adolescência. De fato, sua realização exige o período total alocado para as escolas secundárias júnior e sênior.

Conseqüentemente, esta comissão considera que a educação deve ser reorganizada de tal forma que todos os meninos e meninas normais sejam encorajados a permanecer na escola até os 18 anos de idade, em período integral, se possível, ou em tempo parcial.

### XIX ESCOLA EM TEMPO PARCIAL COMO REQUISITO MÍNIMO OBRIGATÓRIO.

Como afirmado na Seção I deste relatório, apenas um jovem americano em cerca de três atinge o primeiro ano do ensino médio de quatro anos, e apenas um em cerca de nove permanece na escola até o final do curso secundário. Essa condição é, em última análise,

devida principalmente a quatro causas: primeiro, a gama limitada de instrução comumente oferecida pelas escolas secundárias; segundo, o fracasso da escola em demonstrar adequadamente aos jovens e seus pais o valor da educação oferecida; em terceiro lugar, a atração do emprego, juntamente com o desejo de maior independência econômica por parte dos jovens; e quarto, pressão econômica na família, real ou imaginada.

A primeira dessas causas está desaparecendo rapidamente com a introdução de currículos com rico conteúdo vocacional. O segundo pode ser removido subordinando valores diferidos e reorganizando a instrução de modo a tornar os valores mais evidentes para o aprendiz, como discuti nas Seções VIII e IX. O terceiro pode ser diminuído em seu efeito por uma maior virilidade no trabalho escolar. A pressão econômica continuará até que as condições sociais possam ser materialmente melhoradas.

Enquanto isso, uma política nacional sólida determina a necessidade urgente de uma legislação em que todos os jovens, empregados ou não, sejam obrigados a freqüentar a escola pelo menos oito horas em cada Aveek que as escolas estão em atividade até atingirem a idade de 18 anos. .

A participação de oito horas em cada semana possibilitará um progresso importante não apenas na eficiência vocacional, mas também na promoção da saúde, na preparação para a associação doméstica, na inteligência e eficiência cívicas, na melhor utilização do lazer e no desenvolvimento ético. Todos esses objetivos são evidentemente tão importantes para o jovem trabalhador quanto para aqueles que permanecem na escola em tempo integral.

O valor da instrução a tempo parcial, se for devidamente organizado, é desproporcionado em relação ao tempo envolvido, porque pode utilizar como base as novas experiências do jovem trabalhador e os seus novos contactos sociais e cívicos.

## PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO. 31

Além disso, a freqüência continuada na escola proporcionará um estímulo intelectual que muitas vezes falta a esses jovens sob a moderna subdivisão do trabalho.

Conseqüentemente, esta comissão recomenda a promulgação de legislação pela qual todos os jovens até aos 18 anos, empregados ou não, sejam obrigados a frequentar a escola secundária não menos de oito horas em cada semana em que a escola \* está em funcionamento. .

Em alguns Estados, pode ser considerado impraticável, no início, requerer a participação em meio período além dos 16 ou 17 anos, mas a comissão considera que as necessidades imperativas da democracia norte-americana não podem ser atendidas. até que o período seja estendido para 18.

Para tornar eficaz este ensino a tempo parcial, será necessário adaptá-lo especificamente às necessidades dos alunos em causa. Além disso, os professores devem ser treinados para esse novo tipo de trabalho. Sem tais disposições, existe um grande perigo de fracasso e uma conseqüente reação contra essa mais valiosa extensão da educação secundária.

Tendo em vista a importância de desenvolver um senso de interesses comuns e de solidariedade social por parte do jovem trabalhador e de seus companheiros que continuam na escola em tempo integral, parece a essa comissão que essa educação de meio período deveria "ser conduzido na escola secundária abrangente em vez de em escolas de continuação separadas, como é o costume em sociedades menos democráticas. Por este plano os estudantes de meio período e os estudantes de tempo integral podem compartilhar o uso do salão de assembléia, ginásio, e outros equipamentos fornecidos a todos. Este plano tem a vantagem adicional de que a matrícula de todos os alunos pode ser contínua na escola secundária, promovendo assim a supervisão do emprego por um lado e facilitando o retorno ao atendimento em tempo integral sempre que a atração, indústria ou a melhoria das condições econômicas na família, torna tal retorno convidativo e viável.

O comparecimento em meio período a oito horas por semana de toda a pessoa \* entre 14 e 18 anos que não esteja na escola exigirá um grande aumento no número de professores nas escolas secundárias. Nenhuma outra parte da legislação educacional poderia, no entanto, fazer mais para aumentar o nível de inteligência e eficiência e para assegurar o bem-estar da democracia.

## XX CONCLUSÃO.

Ao concluir este relatório sobre os princípios cardiais do ensino médio, a comissão chamaria atenção para seus outros 17 relatórios, nos quais os princípios aqui estabelecidos são aplicados aos vários aspectos do ensino médio. Os relatórios agora disponíveis estão listados na última página deste boletim e outros estão quase prontos para publicação. Um relatório considerará em detalhe a aplicação destes princípios à organização e administração de escolas secundárias.

## 32 PRINCÍPIOS CARDINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO.

Treze relatórios lidam com os objetivos, métodos e conteúdo dos vários assuntos de estudo e currículos à luz desses princípios. Três outros discutem orientação vocacional, educação física e os valores morais que devem ser derivados da organização e instrução da escola secundária.

Torna-se cada vez mais evidente que os problemas do ensino secundário merecem uma atenção muito mais séria do que a que receberam até agora. O estudo dos melhores métodos para adaptar o ensino secundário às necessidades da vida democrática moderna está apenas começando. As características físicas, intelectuais, emocionais e éticas dos jovens ainda são vagamente compreendidas. Esse conhecimento das necessidades sociais e da teoria e prática educacional, como já está disponível, tem sido seriamente estudado por relativamente poucos administradores e professores. O progresso dependerá em

grande parte da formação profissional adequada dos professores antes e depois da entrada em serviço. Planos devem ser adotados para agrupar os resultados da experimentação bem-sucedida por parte de professores individuais. Para tornar a reorganização eficaz, a supervisão competente e a liderança construtiva devem ser fornecidas nos vários campos do ensino secundário.

É a firme convicção desta comissão que o ensino secundário nos Estados Unidos deve visar nada menos que uma vida digna e completa para todos os jovens, e que, portanto, os objetivos aqui descritos devem encontrar lugar na educação de todos os meninos e meninas.

Finalmente, no processo de traduzir para a prática diária, os princípios cardeais aqui apresentados, os professores de escolas secundárias dos Estados Unidos devem se esforçar para explorar o significado interno do grande movimento democrático que agora luta pela supremacia. A doutrina de que cada indivíduo tem direito à oportunidade de desenvolver o melhor que há nele é reforçada pela crença no valor potencial e, por acaso, único do indivíduo. A tarefa da educação, como da vida, é, portanto, invocar esse valor potencial.

Ao procurar evocar as excelências distintas de indivíduos e grupos de indivíduos, a escola secundária deve ser igualmente zelosa para desenvolver essas idéias comuns, ideais comuns e modos comuns de pensamento, sentimento e ação, pelos quais os Estados Unidos, através de um rico, unificado, vida comum, pode prestar seu verdadeiro serviço a um mundo em busca de democracia entre homens e nações.

319

Departamento de Educação, Toronto.

Anexo II - Descrição detalhada dos documentos pesquisados no PROEDES - UFRJ

A pesquisa de campo foi realizada entre os dias 20 e 24 de agosto de 2018.

Foram verificados 6 relatórios, 10 convênios, 8 projetos, 1 Parecer, 3 manuais, 5 inventários, 16 Estudos, 6 decretos, 01 correspondência, 26 publicações, 01 catálogo, 6 atas, 6 acordos.

Acordos						
Qt	Pasta	No	Espécie	Data	Autor	Descrição
01	01	012	Acordo	1969	BR e USA	AID – Empréstimo nº 5122018 ...
02	02	013	Acordo	1971	BR e USA	AID – Empréstimo nº 5122018 acordo destinado ao fundamental e médio
03	02	014	Acordo	1972	MEC/DEF/SUBIN/USAID	Education Administration Planning – Visa aprimorar o planejamento de 1º e 2º graus
04	02	015	Acordo	1972	MEC/DEF/SUBIN/USAID	Acordo para assegurar continuidade do apoio financeiro
05	02	016	Acordo	1974	MEC/DEF/SUBIN/USAID	Objetiva desenvolver melhores métodos de planejamento....
06	02	018	Acordo	S/D	MEC/USAID	Acordo prevendo transferência de recursos
Atas						
01	03	019	Atas	1956	BR e USA coord de apoio	Atas das 6 primeiras reuniões do escritório do Ponto IV no Brasil
Catálogos						
01	04	020	Catálogo	1967	CONTAP USAID	Catálogo de acordos de assistência técnica Acordos de cooperação entre BR e EUA
Convênios						
Qt	Pasta	No	Espécie	Data	Autor	Descrição
01	05	025	Convênio	1965	MEC/USAID	Hight education – Criação de grupo de planejamento binacional...
02	05	026	Convênio	1965	MEC/USAID	Secondary and industrial education – Assistência à conselhos e secretarias de educação
03	05	027	Convênio	1965	MEC/USAID	Secondary and industrial education – Orientação e assessoramento à educação secundária...
04	05	030	Convênio	1968	MEC/USAID	Secondary and industrial education – vigência das atividades EPEM
05	05	031	Convênio	1969	MEC/USAID	Secondary and industrial education - Atividades EPEM estendias aos Estados
06	05	032	Convênio	1969	MEC/USAID	Secondary and industrial education – Dá prosseguimento ao projeto e destina recursos
07	06	034	Convênio	1970	MEC/USAID	Secondary and industrial education – Apres obj a longo prazo e amplia equipe EPEM p 30 membros
08	06	036	Convênio	1971	MEC/USAID	Education Adm Planing – convênio relativo ao ensino de 1º grau...
09	06	037	Convênio	1972	MEC/USAID	Convênio setorial nº 3 SUBIN/MEC e outras...
10	06	038	Convênio	1972	MEC/USAID	Dota o PREMEM de recursos...

Correspondência						
01	07	041	Corresp.	1967	CONTAP	Ofício
Decretos						
01	08	046	Decreto	1959	Poder Legislativo	Da aprovação ao Acordo Básico de cooperação técnica e o Acordo sobre programas de serviços técnicos especializados
02	08	047	Decreto	1959	Poder Executivo	Dispõe sobre o funcionamento do escritório do Ponto IV
03	08	048	Decreto	1961	Poder Executivo	Dá nova redação ao decreto nº 45.660...
04	08	049	Decreto	1962	Poder Executivo	Cria Comissão Aliança para o progresso
05	08	050	Decreto	1965	Poder Executivo	Cria Comissão Aliança para o progresso
06	08	052	Decreto	1969	Poder Executivo	Atividade de cooperação técnica
Estudos						
Qt	Pasta	No	Espécie	Data	Autor	Descrição
01	09	054	Estudo	1963	O globo	Como um ministro da educação destrói uma educação
02	09	057	Estudos	1970	A P S Campos	Matéria de formação pedagógica
03	09	058	Estudos	1970	Vicente Ubelino de Souza	Planejamento Educ. EPEM-GPES
04	09	059	Estudos	1970	Donald M Foster	Planejamento educacional Estados
05	09	060	Estudos	1971	MEC/USAID	Estudo da implantação da divisão de supervisão do ensino
06	09	062	Estudos	1972	MEC	Fundamentação teórica da escola Polivalente 1º volume
07	09	062	Estudos	1972	MEC	Fundamentação teórica da escola Polivalente 2º volume
08	09	062	Estudos	1972	MEC	Fundamentação teórica da escola Polivalente 3º volume
09	10	063	Estudos	1973	MEC	Materiais de ensino aprendizagem - Conceitos básicos
10	10	064	Estudos	1973	PREMEM	Serviço de orientação educacional
11	10	065	Estudos	1977	MEC	Considerações sobre o projeto em implantação
12	10	068	Estudos	S/D	MEC/USAID	Historicização a Assistencia tec internacional
13	10	069	Estudos	S/D	MEC/USAID	O programa de criação dos GPEs
14	11	070	Estudos	S/D		Resultados nos acordos MEC/USAID
15	11	071	Estudos	S/D	MEC/USAID	Atividade extra classe
16	11	072	Estudos	S/D	MEC/PREMEM	Relacionamento escola comunidade
Inventários						
01	12	073	Invent.	S/D		Publicações PREMEM
02	12	074	Invent.	S/D		Programas do ponto IV no Brasil
03	12	075	Invent.	S/D		List treinamento de professores no Brasil
04	12	076	Invent.	S/D		Doc. Tec. Produzido PREMEM
05	12	077	Invent.	S/D		Doc Gerais - lista
Manuais						
01	13	079	Manuais	1973	MEC	Projeto recursos humanos
02	13	080	Manuais	1973	MEC	Projeto recursos humanos para 1º grau

03	13	081	Manuais	S/D	MEC	Organização da escola Polivalente
<b>Parecer</b>						
01	14	083	Parecer	1967	Câmara de Planejamento CFE	Trata da consideração final do Conselho sobre o acordo MEC/USAID
<b>Projetos</b>						
Qt	Pasta	No	Espécies	Data	Autor	Descrição
01	15	084	Projetos	1955	MEC	Improvment of secundar education
02	15	086	Projetos	1956	MEC	Secondary education - Treinamento de 400 professores
03	15	087	Projetos	1957	BR - ICA	Educação Primária – treinamento de 1.000 professores
04	15	088	Projetos	1957	BR - ICA	Secondary Education – custos de treinamentos
05	15	089	Projetos	1957	BR - ICA	Projeto de assistência ao ensino secundário - treinamento
06	15	094	Projetos	1963	BR - ICA	PABAE
07	15	095	Projetos	1970	BR - USAID	Projeto de avaliação de assistência técnica elementar
08	15	096	Projetos	S/D	Premem	Projeto de longo prazo/obj do profiss
<b>Publicações</b>						
01	16	097	Publicações	1946	Venâncio Filho, Francisco	Contribuições norte-americanas à educação no BR. RBEP
02	16	098	Publicações	1952	J. Lyle Cunningham	Programa de cooperação Adm entre BR e Eua
03	16	099	Publicações	1959		Revista “Documentário da Revista do Serviço Público sobre Programa de Assistência
04	16	100	Publicações	1967	Moniz Aragão	A propósito do convênio Mec/USAID
05	16	101	Publicações	1967	Ted Goertzel	MEC/USAID Ideologia de desenvolvimento Aplicado à educação superior no Br
06	16	102	Publicações	1968	Sérgio Guerra Duarte	A presença americana na educação brasileira
07	16	103	Publicações	1974	Dulce Helena Alvares Pessoa Ramos	Levantamento de pesquisa sobre assuntos brasileiros feitas em Universidades americanas
08	16	104	Publicações	1976	M do Carmo Rosa de Souza e Alii	Textos sobre currículo
09	16	104A	Publicações	1979	Noel McGinn e outros	Education Planing as political process two case studies from Latin America
10	16	105	Publicações	s/d	Christopher Mitchell	AID and politics in Latin America
11	18	110	Publicações	1962		Cartilha para o progresso
12	18	111	Publicações	1970	Escrtório USAID	Perguntas e respostas
13	19	112	Publicações	1965	Escritório brasileiro – Ponto IV	Livro volume com resumos e apreciações
14	19	113	Publicações	1967	MEC	Acordos contratos e convênios
15	20	114	Publicações	1968	MEC/USAID/EA TP Univ de New York	Estudo sobre evasão e repetência



16	20	117	Publicações	1969	Sec de Educ e Cultura	I Seminário GOT's
17	22	119	Publicações	1974	MEC Secr Geral	Considerações sobre o relatório americano
18	22	121	Publicações	s/d	Juracy Andrade	Capítulo de livro sobre a USAID
19	22	122	Publicações	S/D	Lincon Gordon	O progresso pela aliança
20	23	129	Publicações	1967	O Globo	Aragão defende MEC USAID
21	23	130	Publicações	1967	Correio da manhã	MEC USAID acordo virá ampliado
22	23	131	Publicações	1967	Jornal do Brasil	Revisão MEC USAID sai em dias
23	23	136	Publicações	1967	Jornal do Brasil	Acordo MEC USAID será revisto
24	24	152	Publicações	1967	O Metropolitano	Imperialismo MEC USAID ensino teses da União Metropolitana de Estudantes
25	24	153	Publicações	1968	Jornal do Brasil	Agência mantém 58 programas
26	24	155	Publicações	1968	Jornal do Brasil	Fim do acordo MEC USAID
Relatórios						
Qt	Pasta	No	Espécie	Data	Autor	Descrição
01	25	158	Relatório	1957	USOMB RJ	Relatório Anual do Programa conjunto de Educação Brasil / Estados Unidos
02	25	162	Relatório	1965	GPEA	Cooperação BR/EUA informa sobre trabalhos...
03	25	164	Relatório	1969	BR/UNICEF/UNESCO	Relatório do 1º encontro de coordenadores e diretores de cursos
04	25	165	Relatório	1969	BR/UNICEF/UNESCO	Relatório final do treinamento do magistério
05	25	166	Relatório	1970	BR/UNICEF/UNESCO	Relatório final do III plano de operações
06	25	167	Relatórios	1978	PREMEM	Relatório final do acordo MEC/PREMEM/USA

## Anexo III

Atas das seis primeiras reuniões do Escritório Ponto IV no Brasil

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL  
Coordenação do Programa de Cooperação Técnica (Ponto IV)  
Representante do Governo

DOC. (5) EAPES

Rio de Janeiro, 12 de Abril de 1956.

Respeitosas Saudações:

O Escritório do Representante do Governo Brasileiro, para operar junto à Administração de Cooperação Internacional (A.C.I.), Missão Norte-Americana da Cooperação Técnica no Brasil (Ponto IV), foi criado pelo Governo Brasileiro com a finalidade de coordenar as atividades dos dois países no âmbito da assistência técnica.

Trata-se de um programa cooperativo, que se processa através de projetos bilaterais, em que se empenham os governos dos Estados Unidos da América do Norte e do Brasil.

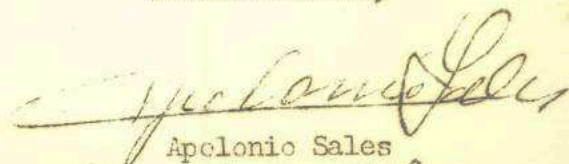
Em nosso país, os programas de cooperação técnica tiveram início em 1940, e se limitaram a prover ensinamentos técnicos no setor de recursos naturais e no de aproveitamento da borracha. Atualmente, porém, suas atividades se estendem aos mais variados setores, como por exemplo, o da Saúde Pública e Saneamento, através do Serviço Especial de Saúde Pública (SESP); Agricultura, através do Escritório Técnico de Agricultura (ETA); Educação Industrial, através da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), Transportes, e Administração Pública e de Empresas.

Os objetivos desses programas são: 1) incremento da produção agrícola e pecuária; 2) melhoria de transporte entre os centros produtores e consumidores, bem como das instalações de armazenagem e métodos de distribuição de gêneros alimentícios; 3) melhoria das condições de higiene, nutrição, bem-estar social e educação; 4) ensino técnico e conhecimentos necessários ao amparo da economia do país, incluindo os exigidos na administração pública e particular, através de suas várias modalidades; 5) treinamento especializado nos Estados Unidos da América do Norte, de técnicos brasileiros, nos mais variados ramos de atividades ligadas ao desenvolvimento econômico e social.

A este Escritório, para cuja direção tive a honra de ser designado pela Presidência da República, caberá a responsabilidade de coordenar a execução dessas atividades, de comum acordo com o Diretor da Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil, (Ponto IV), da Administração de Cooperação Internacional, Sr. William E. Warne, aprovando ou rejeitando os pedidos de assistência técnica em geral.

Aproveito o ensejo para anexar à presente, as atas das seis primeiras reuniões deste novo órgão.

Atenciosamente,



Apelonio Sales  
Representante do Governo

Entrou anexo no Relatório:

BRASIL. Coordenação do Programa de Cooperação Técnica (Ponto IV). Atas das seis primeiras reuniões do Escritório do Representante do Governo Brasileiro junto à A.C.I. Rio

Conferência entre o Diretor da USOM Brasil  
e o Representante do Governo Brasileiro para a  
Coordenação do Programa de Cooperação Técnica.

---

Ata da reunião de 23 de setembro, 1955

Assistiram:

Senador Apolônio Salles,	Representante do Governo Brasileiro
William E. Warne,	Diretor, USOM Brasil
Julean Arnold, Jr.,	Chefe de Planejamento, USOM Brasil
Lewis H. Earl,	Chefe de Planejamento, Assistente, USOM Brasil
Elias Esquenazi	Chefe da Secretaria, Representante do Governo Brasileiro

Às 17 horas do dia 23 de setembro de 1955, no Rio de Janeiro, teve lugar a primeira reunião, na qual o Senador Apolônio Salles apresentou carta assinada pelo Presidente Café Filho designando-o Representante do Governo Brasileiro para fins de coordenação do Programa de Cooperação Técnica do Ponto IV, segundo as disposições do Acordo Geral sobre Cooperação Técnica, datado de 19 de dezembro de 1950 e do Acordo sobre o Programa de Serviços Especiais, de 30 de maio de 1953.

Cópias dos acordos existentes, referentes aos programas em execução e respectivas prerrogativas, foram apresentadas ao representante brasileiro.

Foi igualmente apresentado, e lido, um memorando informativo sobre a situação das propostas orçamentárias para o exercício de 1956, relativas ao programa de cooperação técnica.

O Representante do Governo Brasileiro e o Diretor da USOM, em seguida, estudaram e aprovaram as seguintes propostas de programa:

- 12-39-031 Engenharia (Transporte, Comunicações, Água e Energia).  
Projeto destinado a facultar treinamento a um limitado número de pessoas nos ramos da engenharia e transporte, e a prover assistência na execução de projetos no campo da engenharia pesada.
- 12-72-016 Aperfeiçoamento da Administração Pública (Federal, Estadual e Municipal)  
Projeto destinado à melhoria das atividades administrativas das organizações governamentais tais como ministérios, serviços de desenvolvimento regional, organizações cooperativistas e repartições municipais.
- 12-77-035 Estabelecimento de Institutos de Administração Pública.  
Projeto destinado à criação de centros de treinamento e pesquisas da administração pública.

- 12-65-032 Extensão do Programa de Ensino Secundário.  
Projeto destinado ao estudo e aperfeiçoamento do ensino secundário a fim de incluir medidas que permitam atrair maior número de matrículas para os cursos secundários em todo o Brasil.
- 12-41-028 Incentivo à Participação do Trabalhador.  
Projeto destinado a facultar treinamento nos Estados Unidos a jovens líderes do movimento sindicalista, cuidadosamente escolhidos para se aperfeiçoarem nas técnicas de organização, negociações e relações entre patrões e empregados na formação de sindicatos livres, independentes e democráticos.
- 12-31-033 Desenvolvimento de Comunidades.  
Projeto destinado à criação de uma organização eficiente para o desenvolvimento de comunidades, com base numa demonstração a ser realizada na fronteira oeste do Estado do Paraná.
- 12-82-012 Assistência Social.  
Projeto destinado ao fortalecimento e desenvolvimento dos programas das Escolas de Serviço Social e bem assim a cooperar na criação de uma entidade federal de Serviço Social.
- 12-83-011 Habitação.  
Projeto destinado a organizar uma demonstração de diretivas para ajuda ao programa de casa própria e continuação dos trabalhos de melhoramento das habitações em conjunção com o programa de zoneamento sanitário do SESP.
- 12-99-034 Turismo.  
Projeto destinado ao estudo das possibilidades de incremento ao turismo no Brasil.

Ficou estabelecido que, dependendo de conveniência mútua, o Diretor da USOM/Brasil e o Representante do Governo Brasileiro reunir-se-ão semanalmente a partir de 3 de outubro até que o programa existente esteja completamente revisto, e, em seguida, uma vez por mês, em dias por ambos fixados.

Foi nomeado Chefe de Gabinete do Representante do Governo Brasileiro para a Coordenação do Programa de Cooperação Técnica, o Sr. Elias Esquenazi.

Às 18 horas foi encerrada a reunião.

Aprovada:

Aos 15 de outubro de 1955.

a/Apolonio Sales

Representante do Governo Brasileiro

a/William E. Warne

Diretor, USOM/Brasil

Conferência entre o Diretor da USOM Brasil  
e o Representante do Governo Brasileiro para a  
Coordenação do Programa de Cooperação Técnica.

---

Ata da reunião de 15 de outubro de 1955

Assistiram:

Senador Apolônio Sales,	Representante do Governo Brasileiro
William E. Warne,	Diretor, USOM/Brasil
A.R. de Oliveira Motta F <sup>o</sup> ,	Co-Diretor Brasileiro, Escritório Técnico de Agricultura
Raub Snyder,	Co-Diretor Americano, Escritório Técnico de Agricultura
Julean Arnold, Jr.,	Chefe do Planejamento, USOM/Brasil
Lewis H. Earl,	Chefe do Planejamento, Assistente USOM/Brasil
Elias Esquenazi,	Chefe da Secretaria, Representante do Governo Brasileiro

A segunda reunião foi realizada no escritório do Representante Brasileiro, no Rio de Janeiro, e teve início às 11 horas e 15 minutos do dia 15 de outubro de 1955. Foi lida e em seguida aprovada a ata da reunião anterior realizada a 23 de setembro.

O Representante do Governo Brasileiro e o Diretor da USOM/Brasil passaram ao exame e imediata aprovação dos seguintes projetos de resolução:

Emenda

12-81-033 Desenvolvimento de Comunidades

Emenda com o objetivo de se obter um técnico norte americano para chefiar a Divisão de Desenvolvimento de Comunidades da USOM e prestar orientação e supervisão necessárias, dentro da Missão, no terreno do planejamento de atividades auto-assistenciais para o desenvolvimento de comunidades com a participação das organizações brasileiras.

12-69-036 Educação Geral

Projeto para prover um Diretor Técnico em assuntos de educação, a ser incluído no quadro de assistentes do Diretor da USOM e cooperar com as organizações brasileiras correlatas, prestando assistência no que se refere a: planejamento, organização, direção, coordenação e avaliação de programas educacionais, inclusive educação de base, rural, vocacional, secundária e superior.

Sendo esta a primeira de uma série de apresentações do atual programa de cooperação técnica, o Dr. Oliveira Motta Filho fez um resumo da organização, estrutura e histórico do Escritório Técnico de Agricultura, analisando seus objetivos e sua proposta de participação nos quatorze (14) Convênios sobre Projetos assinados por esse Escritório até a presente data.

O Sr. Warne comprometeu-se a mandar ao Senador Apolônio Sales uma cópia do itinerário de sua visita ao Nordeste a fim de que o Senador pudesse ir a seu encontro quando de sua chegada a Recife. Declarou, ainda, o Sr. Warne que se comunicaria com o Sr. Esquenazi a fim de pô-lo a par dos esquemas de itinerários para futuras viagens.

Ficou resolvido que as atas de reuniões anteriores seriam enviadas ao Representante Brasileiro e ao Diretor da USOM/Brasil a fim de que pudessem examiná-las antes de cada reunião.

Ficou também estabelecido que a próxima reunião teria lugar durante a primeira semana de novembro.

Encerrou-se a sessão às 12 horas e 15 minutos.

Aprovada:

aos 8 de novembro de 1955.

a/ Apolônio Sales, Representante do Governo Brasileiro

a/ William E. Warne, Diretor, USOM/Brasil

Conferência entre o Diretor da USOM Brasil  
e o Representante do Governo Brasileiro para a  
Coordenação do Programa de Cooperação Técnica.

---

Ata da reunião de 8 de novembro de 1955

Assistiram:

Senador Apolônio Sales,	Representante do Governo Brasileiro
William E. Warne,	Diretor, USOM/Brasil
Henrique Maia Penido,	Superintendente do SESP
E. Ross Jenney,	Chefe da Missão da Divisão de Saúde, Bem-estar e Habitação do IIAA
Walter Ribeiro Sanches,	Assistente do Superintendente do SESP
Elias Esquenazi,	Chefe da Secretaria, Representante do Governo Brasileiro
Florindo Villa-Alvarez	Assistente do Diretor, USOM/Brasil

A terceira reunião foi convocada e celebrada no Rio de Janeiro, nos es-  
critórios do Representante do Governo Brasileiro, às 10 horas e 45 minutos  
do dia 8 de novembro de 1955. Foi lida a ata da reunião de 15 (quinze) de  
outubro de 1955, sendo a mesma então ratificada.

O Senhor Warne fez um breve resumo de sua visita a 5 (cinco) estados  
do Nordeste do Brasil, acrescentando que fez uma gravação, juntamente com o  
Senador Sales, durante sua estada no Recife. Ficou determinado que o Sr.  
Esquenazi traria a referida gravação para a próxima reunião, quando a mesma  
seria divulgada. Declarou mais o Senhor Warne que o Orçamento para o Exer-  
cício de 1956 havia sido aprovado, de um modo geral, mas que certos pormeno-  
res, assim como algumas perguntas referentes às propostas ainda não haviam  
sido recebidos. Afirmou, finalmente, que não havia propostas de projetos a  
serem examinadas no decorrer dessa sessão.

Sendo esta a segunda de uma série de apresentações do atual programa  
de cooperação técnica, coube a Dr. Henrique Maia Penido fazer um resumo da  
organização, estrutura e história do Serviço Especial de Saúde Pública  
(SESP). Os Drs. Penido e Sanches descreveram os problemas decorrentes do  
orçamento do SESP para 1956, matéria esta que, atualmente, está sendo discu-  
tida no Congresso Brasileiro. Comprometeu-se o Dr. Penido a mandar uma co-  
municação ao Senador Apolônio Sales, na qual resumiria os problemas mencio-  
nados no decorrer dessa reunião. Foram também consideradas as fontes de  
verba para o SESP outras que aquela que lhe é outorgada diretamente.

O Senhor Warne mencionou um pedido recebido do Prefeito da cidade de  
Belo Horizonte no sentido de obter auxílio para a solução do problema de a-  
bastecimento de água. Ficou estabelecido que o Senhor Warne apresentaria es-  
ta solicitação ao SESP para que esse Serviço a estudasse e apresentasse as  
devidas recomendações. Ao mesmo tempo, seria entregue ao Senador Sales uma  
cópia do referido pedido.

Foi encerrada a sessão às 12 horas e 20 minutos.

Aprovada:

aos 9 de dezembro de 1955

a/ Apolônio Sales, Representante do Governo Brasileiro

a/ William E. Warne, Diretor, USOM/Brasil

Conferência entre o Diretor da USOM Brasil  
e o Representante do Governo Brasileiro para a  
Coordenação do Programa de Cooperação Técnica.

---

Ata da reunião de 9 de dezembro de 1955

Assistiram:

Senador Apolônio Sales,	Representante do Governo Brasileiro
William E. Warne,	Diretor, USOM/Brasil
Julean Arnold, Jr.,	Chefe do Planejamento, USOM/Brasil
Lewis H. Earl,	Chefe do Planejamento, Assistente, USOM/Brasil
Elias Esquenazi,	Chefe da Secretaria, Representante do Governo Brasileiro
Florindo Villa-Alvarez,	Assistente do Diretor, USOM/Brasil

Teve lugar a quarta reunião no Escritório do Representante Brasileiro, sendo realizada às onze (11) horas do dia 9 de dezembro de 1955. Foi lida e aprovada a ata da reunião celebrada a 8 de novembro de 1955.

Foi passada uma gravação do programa radiofônico de que participaram o Senador Apolônio Sales e o Sr. Warne, na cidade do Recife, e que foi ouvida por todos os presentes.

Explicou o Sr. Warne ao Senador Apolônio Sales que a ICA/W (Administração de Cooperação Internacional - escritório de Washington) havia aprovado um programa para o exercício orçamentário de 1956, orçado em US\$3,399,500 (três milhões, trezentos e noventa e nove mil e quinhentos dólares) e que havia dotado verbas no valor de US\$ 1, 731,000 (um milhão, setecentos e trinta e um mil dólares). Mostrou o Sr. Warne ao ilustre Senador a distribuição por ele prevista para a referida quantia de US\$1,731,000 em projetos de cooperação técnica existentes nessa data. Acrescentou que a USOM/Brasil havia solicitado um aditivo financeiro a fim de executar o programa aprovado.

Referiu-se, em poucas palavras, o Sr. Warne ao problema dos acordos sobre projetos em zonas que não se encontram dentro da jurisdição dos Serviços. Entregou, na mesma ocasião ao Senador Sales, uma carta na qual levantava a questão de se determinar quais as entidades brasileiras a que se devem estender os acordos relativos a Assistência Social. Respondeu ao Sr. Warne o ilustre Senador, dizendo que teria que estudar e examinar a matéria antes de poder responder à citada carta. Sugeriu, então, o Diretor da USOM Brasil que deveriam ser firmados os acordos sobre os projetos entre as autoridades federais e estaduais brasileiras, responsáveis pela execução de cada projeto, e que no caso de organizações mistas (semi-governamentais), seria aconselhável que o acordo fosse assinado pelo representante da organização, assim como pelo digno Senador presente. Disse, ademais, que era seu ponto de vista que os projetos dependentes apenas de fundos de origem norte americana, tais como o projeto para o treinamento de líderes trabalhistas, fossem assinados por ele próprio e pelo Senador Sales, tendo este último concordado com este modo de pensar. Declarou o Sr. Warne, ainda, que seu escritório (USOM) procuraria entregar cópias dos acordos a serem assinados ao Sr. Esquenazi, a fim de que fossem examinados pelo Senador Sales antes da reunião em que seriam assinados. Quando investido dos poderes necessários pelo Senador Sales, o Sr. Esquenazi acompanhará o Sr. Warne à sede da organização onde se firmará o acordo.



O Sr. Warne forneceu alguns esclarecimentos quanto às Ordens para Implementação de Projetos, estabelecidos pela Administração de Cooperação Internacional e ao procedimento pelas mesmas disposto, no que diz respeito às Propostas e aos Acôrdos relativos a projetos. Para fins de ilustração, o Sr. Warne fez referência à Ordem de Implementação para o Projeto de Participação, a qual determina a concessão de facilidades de treinamento nos Estados Unidos para a Sra. Sara Leão, do SESI Cearense. O Sr. Warne propôs que para resolver o caso da Sra. Sara Leão, êle próprio e o Senador Apolonio Sales assinassem conjuntamente a Ordem de Implementação do projeto, em vez de estabelecer um acôrdo relativo ao projeto, explicando que não seria necessária a assinatura de ambos onde houvesse já um acôrdo sobre projetos regulando a matéria. A Ordem de Implementação do Projeto de Participação, visando a facultar um período de treinamento à Sra. Sara Leão, foi então assinada pelos Srs. William E. Warne e Senador Apolônio Sales.

Prosseguindo, disse o Sr. Warne que achava útil distribuir cópias das atas destas reuniões aos Chefes das organizações brasileiras ligadas ao Programa de Cooperação Técnica, para fins informativos. O ilustre Senador apoiou esta iniciativa logo após a leitura da minuta de uma carta que seria enviada junto às referidas cópias. Foi solicitada ao Sr. Villa-Alvarez uma lista das autoridades a quem deveriam ser enviadas as cópias das atas.

Declarou ainda o Senador Apolônio Sales que lamentava não poder acompanhar o Sr. Warne na sua visita à Fazenda Ipanema êste mês, quando então o Sr. Warne, frisando seu interêsse em que o digno Senador fosse à Fazenda Ipanema, exprimiu o desêjo de que o representante brasileiro pudesse combinar essa visita para breve.

Encerrou-se a reunião às doze horas e vinte minutos (12:20).

Aprovada:

aos 23 de dezembro de 1956.

a/ Apolônio Sales, Representante do Governo Brasileiro

a/ William E. Warne, Diretor, USOM/Brasil

Ata da reunião de 23 de dezembro de 1955

Assistiram:

Senador Apolônio Sales,	Representante do Governo Brasileiro
William E. Warne,	Diretor, USOM/Brasil
Julean Arnold, Jr.,	Chefe do Planejamento, USOM/Brasil
Lewis H. Earl,	Chefe do Planejamento, Assistente, USOM/Brasil
Elias Esquenazi,	Chefe da Secretaria, Representante do Governo Brasileiro
Florindo Villa-Alvarez,	Assistente do Diretor, USOM/Brasil
Sta. Lavinia Keys	

Teve lugar a quinta reunião no Escritório do Representante Brasileiro, sendo realizada, nesta Capital, às dez horas e trinta minutos (10:30) do dia 23 de dezembro de 1955. Foi lida e aprovada a ata da reunião realizada em 9 de dezembro de 1955.

Em seguida, o Representante do Governo Brasileiro e o Diretor da USOM/Brasil voltaram-se para o exame e aprovação do seguinte projeto:

12-99-015      Treinamento em Aerofotogrametria

Visa o projeto a melhorar o nível de competência dos técnicos em aerofotogrametria e geodésia, a fim de que possam levar a cabo o trabalho a ser feito segundo as disposições do Acordo Cartográfico, celebrado em 2 de junho de 1952. Estipula o projeto que o treinamento dos técnicos brasileiros em aerofotogrametria será feito no Panamá.

O Sr. Warne deu aos presentes um esclarecimento a respeito deste projeto, declarando que o mesmo havia sido esquecido anteriormente, mas que representava a continuação de um programa de treinamento que já vinha sendo realizado.

O Diretor da USOM/Brasil entregou ao Senador Sales uma cópia, em inglês, do acordo sobre projeto relativo à participação de dirigentes trabalhistas e que havia sido mencionado após a reunião de 9 de dezembro de 1955. Comprometeu-se o Sr. Warne a entregar oportunamente ao Senador uma tradução, em português, desse acordo a fim de que este último pudesse examiná-lo e assiná-lo antes da próxima reunião. O Senador Apolônio Sales exprimiu o desejo de tomar conhecimento do teor dos acordos relativos a projetos existentes e, ao mesmo tempo, que lhe fosse permitida vista prévia dos que impliquem em financiamento por parte de entidades governamentais brasileiras.

Referiu-se o Sr. Warne à viagem que fez no decorrer da semana anterior a São Paulo, relatando brevemente sua visita à Escola de Administração de Empresas e ao Centro de Treinamento Agrícola na Fazenda Ipanema. Descreveu, rapidamente, o trabalho realizado durante as aulas desse centro, delineando igualmente os planos formulados para cursos futuros.

O Senhor Senador resumiu sucintamente alguns dados sobre a visita que fez à Escola Técnica de Barbaçena por ocasião da colação de grau naquele estabelecimento, aludindo, também, às instalações da Escola e à natureza dos cursos ministrados. Ao terminar esta exposição, o Sr. Warne declarou-se interessado em conhecer aquela Escola.

Procedeu o digno Senador informando não haver recebido ainda resposta à carta do Sr. Warne, relativamente à entidade brasileira que poderia vir a cooperar no setor de serviço social. Acrescentou que, em sua opinião, seria melhor esperar a inauguração do novo Governo Brasileiro antes de concluir os projetos de acordo no setor mencionado. Aduziu, porém, que assuntos de natureza urgente poderiam ser resolvidos atualmente.

Auxiliado pela Senhorita Keys, o Sr. Warne descreveu o teor de um pedido de cooperação técnica feito pelo Departamento Estadual de Fronteiras e Limites do Paraná. Leu-se em seguida a minuta de uma carta a ser dirigida ao Dr. Lincoln da Cunha Pereira em resposta a essa solicitação, sendo pedida a opinião do Senador Sales. Este respondeu dizendo que seria interessante promover-se uma reunião na cidade de Curitiba no decorrer da semana de 16 de janeiro de 1956, à qual ele teria o maior empenho em assistir, solicitando, inclusive, a presença do Governador-eleito do Paraná para a mesma.

Encerrou-se a reunião às 12 horas.

Aprovada:

Aos 28 de janeiro de 1956

a/ Apolônio Sales, Representante do Governo Brasileiro

a/ William E. Warne, Diretor, USOM/Brasil

Conferência entre o Diretor da USOM Brasil  
e o Representante do Governo Brasileiro, para a  
Coordenação do Programa de Cooperação Técnica.

---

Ata da reunião de 28 de janeiro de 1956

Assistiram:

Senador Apolônio Sales,	Representante do Governo Brasileiro
William E. Warne,	Diretor, USOM/Brasil
Julean Arnold, Jr.,	Chefe do Planejamento, USOM/Brasil
Elias Esquenazi,	Chefe da Secretaria, Representante do Governo Brasileiro
Florindo Villa-Alvarez,	Assistente do Diretor, USOM/Brasil

Realizou-se a sexta reunião no escritório do Representante do Governo Brasileiro, no Rio de Janeiro, às onze horas da manhã do dia 28 de janeiro de 1956. Foi lida a ata de 23 de dezembro de 1955 e, em seguida, aprovada.

Referindo-se ao primeiro item da ordem do dia, o Sr. Warne declarou que, de acordo com o que foi dito no decorrer de uma conversa anterior com o Senador Sales, havia assinado um Acordo sobre Projeto com o Secretário do Conselho Nacional de Geografia. O objetivo desse acordo é proporcionar treinamento em aerofotogrametria a técnicos brasileiros. Adiantou que uma cópia do acordo havia sido remetida ao Senador Sales. Com referência à pergunta que havia feito anteriormente ao Senador Sales relativa à conveniência de assinar dois Acordos sobre Projetos com o Departamento Nacional da Produção Mineral, com o intuito de dar caráter formal aos projetos em vigor entre o U.S. Geological Survey e o Departamento Nacional da Produção Mineral, disse o Sr. Warne que os mesmos haviam sido assinados em 27 de janeiro de 1956, e entregou cópias dos referidos acordos ao Senador.

Tratando da segunda matéria na ordem do dia, o Sr. Warne resumiu em breves palavras o teor do projeto para a Escola de Administração de Empresas, esboçando o plano elaborado conjuntamente com a Fundação Getúlio Vargas com o objetivo de colocar a Escola em base permanente. Acrescentou que o plano prevê o acréscimo de mais quatro professores norte americanos até o fim de 1958, a fim de implementar o curso de quatro anos para o bacharelato, assim como para o estabelecimento de um Conselho de Administração. Seriam membros desse Conselho representantes da Indústria e Comércio brasileiros e uma de suas principais tarefas seria justamente elaborar um plano específico para o financiamento a longo prazo da Escola, após terminar o auxílio dos EE.UU. Explicou, ademais, que a estimativa atual inclui o desembolso adicional, por parte dos EE.UU., de 384.000 dólares, assim como um aumento correspondente nas despesas em cruzeiros. Disse o Sr. Warne que, a fim de se proceder à revisão do Acordo e requerer fundos adicionais, a emenda relativa ao projeto (PPA) deverá ser aprovada por Washington. O Senador Sales e o Sr. Warne assinaram então a emenda proposta.

O Sr. Warne fez breve exposição sobre o terceiro item da ordem do dia, uma proposta de projeto, atendendo a uma solicitação da Escola Politécnica de São Paulo, para o estabelecimento de um curso de engenharia administrativa da produção, o qual necessitará dos serviços de um professor norte americano, pelo período aproximado de dois anos. O Sr. Warne explicou que esse projeto tem estreita relação com o projeto da Fundação Getúlio Vargas sobre a Escola de Administração de Empresas, sendo um complemento deste último, porque viria proporcionar à Escola um curso prático (laboratory course) em engenharia administrativa. Após ter ressaltado o mérito desse projeto, o Senador Sales passou a fazer perguntas com relação à concentração do programa de assistência técnica na área de São Paulo. Segundo seu ponto de

vista, prosseguiu, o programa do Ponto IV destina-se essencialmente a auxiliar as regiões sub-desenvolvidas e, por essa razão, não se deveria concentrar na área de São Paulo onde tanto a indústria como a agricultura já se encontram satisfatoriamente desenvolvidas. Em resposta, o Sr. Warne explicou que a Missão no Brasil objetivava concentrar a cooperação com instituições brasileiras de ensino superior em quatro áreas principais, a saber: (1) através da Escola de Administração de Empresas, em São Paulo, centro comercial e industrial; (2) através da Universidade Rural de Minas Gerais, em Viçosa, no campo da economia doméstica; (3) em Belo Horizonte, com o estabelecimento de um curso de administração pública na Universidade de Minas, onde um professor norte americano vem prestando serviços, pelo período de um ano; e (4) em Salvador, com o estabelecimento de um centro regional de desenvolvimento econômico na Universidade da Bahia, o que ainda está no plano das discussões. Como se vê, disse o Sr. Warne, a cooperação americana no plano educacional tem tido distribuição geográfica. A Missão luta com dificuldades para atender, dentro de seus limites financeiros, os pedidos de outras universidades que solicitam assistência da mesma natureza. Após enumerar vários desses pedidos, o Sr. Warne declarou que a Missão pretende cooperar com as instituições mais importantes em cada setor e desenvolver os projetos de cooperação técnica de tal forma que outras universidades brasileiras possam vir a se beneficiar deles em vez de necessitarem projetos especiais para cada uma. À vista disso, e desde que a engenharia administrativa da produção é tão intimamente ligada à administração de empresas, pareceu lógico à Missão localizar esse projeto em São Paulo para que possa haver um intercâmbio de estudantes com a Escola de Administração de Empresas.

O Senador Sales declarou que todos reconhecem a generosidade do auxílio americano através do Ponto IV, e desde que os EE. UU. têm a responsabilidade da contribuição financeira devem ter também a autoridade de decidir onde aplicar essa contribuição. Entretanto, a aplicação dos recursos de um novo projeto na área de São Paulo virá aumentar o desequilíbrio do desenvolvimento econômico brasileiro, pela concentração de facilidades educacionais altamente especializadas numa área desenvolvida. E, continuou, as maiores necessidades do país são de facilidades educacionais de nível básico em áreas sub-desenvolvidas. Ademais, em virtude das leis em vigor, pelas quais as facilidades educacionais se destinam primeiro aos estudantes locais, o intercâmbio de estudantes entre universidades estaduais é, em geral, impossível. A sua aprovação ao projeto decorria, portanto, do fato de ser o mesmo uma demonstração da generosidade americana, mas não poderia deixar de acentuar a dificuldade de intercâmbio entre as universidades brasileiras. O Sr. Warne acentuou a sua satisfação por essa oportunidade de discutir com o Senador Sales a orientação básica do programa de assistência do Ponto IV, visto que este intercâmbio de idéias era uma das razões principais da existência de um mecanismo de controle do programa de cooperação técnica no Brasil. Declarou, ainda, que, apenas porque os EE. UU. estão arcando com o custo, isto não significa que as decisões devam ser tomadas unilateralmente. Acentuou, também, que o programa no Brasil não terá qualquer sucesso se não for levado a efeito através da concordância mútua de ambos os governos. Disse que a cooperação e os esforços devem ser mútuos e que compreendia o problema de concentração de projetos em determinada área, como mencionava o Senador Sales. Sugeriu ao Sr. Arnold um memorando sobre o assunto para discussão pelo Comitê de Programas da Missão. O Senador Sales declarou que reconhecia que certos projetos, por sua natureza, devem ser concentrados em uma determinada região. Aparentemente, entretanto, existe considerável concentração em diversos setores no triângulo São Paulo-Distrito Federal-Minas Gerais. Acrescentou o Senador que gostaria de ver o programa de assistência técnica se estender a áreas fora desse triângulo de uma forma progressiva. O Sr. Warne ponderou que essa sugestão era lógica e digna de atenção e que uma das formas de evitar essa concentração seria através do centro regional de planejamento a ser estabelecido na Bahia. A seguir, o Senador Sales e o Sr. Warne assinaram a proposta de projeto para um curso em engenharia administrativa da produção na Escola Politécnica de São Paulo.

Passando ao quarto item da ordem do dia, o Senador Sales e o Sr. Warne assinaram o acordo de projeto sobre treinamento de líderes trabalhistas nos EE. UU., que havia sido discutido pormenorizadamente na reunião anterior.

O Sr. Warne passou então ao quinto item da ordem do dia, o acordo do projeto sobre treinamento de funcionários do Ministério da Fazenda, Divisão do Imposto de Renda, nos EE. UU., o qual não sabia se devia ser assinado com o atual Ministro ou se deveria aguardar nomeação e posse do novo Ministro, acrescentando que o atual Ministro havia demonstrado interesse nesse projeto. De acordo com o Senador Sales, não havia qualquer objeção a que o mesmo fosse assinado pelo atual Ministro da Fazenda.

Sobre o último item da ordem do dia, o Sr. Warne descreveu serviços anteriores do Ponto IV na área do Recife sobre minas de fosfato e deu ao Senador Sales dois relatórios preparados pelo DNPM e por técnicos americanos. O Sr. Warne informou que dois brasileiros, treinados nos EE. UU. por recomendação do DNPM, estavam trabalhando num programa de fosfato perto do Recife e sugeriu que treinamento semelhante nos EE. UU. fosse proporcionado a outros técnicos brasileiros. Sugeriu mais que um técnico americano fosse enviado a Pernambuco para assistir no que fosse necessário, além de treinamento, se o DNPM assim quisesse. O Senador sugeriu que o assunto fosse adiado para discussão na próxima reunião, depois da posse do novo Governo.

O Sr. Warne avisou ao Senador Sales da próxima chegada de um grupo de personalidades da ICA em Washington, Chefiado pelo Diretor, Sr. John Hollister, com o propósito de assistir às solenidades da instalação do novo Governo brasileiro.

Encerrou-se a reunião às doze horas e trinta minutos.

Aprovada:

Aos 3 de março de 1956

a/ Apolônio Sales, Representante do Governo Brasileiro

a/ William E. Warne, Diretor, USOM/Brasil

## Apêndice I

Tradução do prefácio; introdução e capítulo 1 do livro

POPKEWITZ, Thomaz. **Inventing the Modern self and John Dewey – Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education**. Palgrave Macmillan, New York, 2008.

Pág IX e X do Prefácio

O livro traz em foco uma série de temas importantes na filosofia contemporânea, ciências sociais, história e educação. Entre as teses estão:

1) A coleção de ensaios fornece uma maneira de repensar a história da escolaridade a partir de uma perspectiva histórica comparativa e cultural / social. Permite considerar o campo de idéias, as relações de autoridade e as instituições através das quais as escolas modernas são construídas, e os múltiplos princípios de suas práticas pedagógicas ao governar quem é e deve ser a criança. Os ensaios não são normativos ou comemorativos, mas analíticos e diagnósticos dos processos culturais, sociais e políticos através dos quais a criança é constituída como objeto de reflexão e ação. O rastreamento dos movimentos do pragmatismo, então, é uma maneira de considerar os princípios de governar os princípios de reflexão e participação - escolaridade e suas construções da criança.

2) É dentro deste projeto intelectual que se colocam os exames do pragmatismo de Dewey. O pragmatismo funciona como uma tese cultural sobre os modos de vida. Esse modo de vida é uma das muitas teses culturais sobre como os indivíduos devem refletir e participar - os modos de vida - que circularam no século XX. A importância de explorar essas teses culturais é que elas também incorporam normas e valores de um pensamento coletivo e de "lares", que a individualidade, a sociedade e a nação são interpretadas.

3) Os ensaios deste livro colocam a construção da modernidade dentro de um campo de práticas culturais em que os contextos europeus e norte-americanos são vistos relacional e historicamente. A suposição dos ensaios é que a modernidade não é um fato para explicar as mudanças que ocorrem, mas um termo cujo uso é possível através de mudanças nas idéias, autoridade, relações e instituições. Além disso, essas mudanças são melhor compreendidas internacionalmente e relacionalmente, assim meu uso das "modernidades" no título. A ênfase de múltiplas modernidades como encarnando diferentes teses culturais sobre como se deve viver e agir não é meramente um epifenômeno de outras mudanças institucionais ou estruturais, mas um elemento integral e material de governar.

4) O livro fornece uma maneira de estudar novos conhecimentos que relaciona o conhecimento político e elitizado com um conhecimento popular da vida cotidiana. As diferentes discussões, por exemplo, centram-se na inscrição da ciência como uma forma de organizar a vida diária e não como uma forma de estudar o mundo natural. Esta inscrição da ciência como um conjunto de princípios para viver, no entanto, não era apenas sobre tomada de decisão racional e caminhos para a solução de problemas. A racionalidade de ordenar o "pensamento" incorporou novos valores e normas que constituem o pensamento sublime que se pode pensar e agir na vida cotidiana. Assim, há diferentes noções de beleza e boa vida que se sobrepõem com a noção de ciência na Suíça

e na Colômbia, para usar dois exemplos do livro, bem como a inscrição do medo sobre as características da criança que dificulta o progresso. Além disso, os ensaios fornecem uma maneira de entender como o próprio conhecimento - seus modos de constituir os objetos de reflexões e participações - são práticas governantes formadas através das teorias e métodos das novas ciências sociais e educacionais.

Pág XI

5) A abordagem histórica do livro fornece uma estratégia para estudar a relação entre o global e local nas práticas de construção de modernidades. Há uma indústria de trabalho na globalização que tende a se concentrar na economia, política e social, enquanto ignorando que precisa ser considerado em como o presente é diferente formam o passado. Esta diferenciação histórica faz parte das discursões que têm lugar neste livro. Além disso, o enfoque em diferentes modernidades através de suas teses culturais pode fornecer lentes históricas do presente, particularmente no pensamento sobre os atuais regulamentos de conflitos sociais e políticos.

O livro se sobrepõe com múltiplos temas intelectuais e focos disciplinares e, portanto, tem vários públicos de leitura. Os capítulos conceitualizam a história da escolaridade e suas políticas de conhecimento em um campo internacional do qual emergiu a educação moderna. No sentido, a coleção de capítulos fornece uma intervenção substantiva e metodológica no estudo da escolaridade. Os capítulos também respondem ao renovado interesse em John Dewey e pragmatismo que se move através dos terrenos da educação, filosofia e teoria social. Ao mesmo tempo, o livro reúne e integra discussões historicamente discordantes que se relacionam com globalização e localização, múltiplas modernidades e questões de governo e governo. O último não é sobre as propriedades formais do aparato administrativo legal do estado, mas o governo que ocorre através da escolarização na geração de princípios sobre quem a criança eo cidadão são e devem ser.

Thomas S. Popkewitz

Madison, WI

Página 3

Original

Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of pragmatism in Education - An Introduction

Thomaz S. Popkewitz

Introduction

This book explores the relationship of education to modernity, pragmatism, and one of pragmatism's major international spokespersons, John Dewey. As I look across a number of social science and philosophy journals today, these three themes have found a certain



prominence in contemporary scholarship for thinking about the problems, issues, and dilemmas of the present.

The idea of modernity, for example, is used in different ways to refer to change of the past and the present. Various debates in the social sciences, history, and philosophy about what to label the present- modernism, postmodernism, advanced modernity, to name just a few - suggest a certain unease with the present and its constructions of historical legacies and present coherences. For the most part, discussions about modernity signify it as a noun, a particular object explained by a range of changes in the long nineteenth century 1. - Social and economic, scientific inventions, and new technologies (railroad, eletricity, and telegraph), industrialization and urbanization, as well as the new institutions of the state concerned with the welfare of its citizens. Others go back to the eighteenth century to talk about the emergence of a particular intellectual outlook thats forms with, for example, the Reformation and Counter- Reformation, Enlightenment thinkers, and new political regimes such as those associated with the American and French Revolutions.

Tradução:

POPKEWITZ, Thomaz. **Inventing the Modern self and John Dewey – Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education**. Palgrave Macmillan, New York, 2008.

Inventando o Modernismo: Viagens de John Dewey levando sua Modernidade e o pragmatismo na Educação - Uma Introdução

Thomaz S. Popkewitz

Introdução

Este livro explora a relação da educação com a modernidade, o pragmatismo e um dos principais porta-vozes internacionais do pragmatismo, John Dewey. Hoje, ao examinar uma série de revistas de ciências sociais e filosofia, esses três temas têm encontrado certa proeminência na pesquisa contemporânea para pensar sobre os problemas, as questões e os dilemas do presente.

A idéia de modernidade, por exemplo, é usada de diferentes maneiras para se referir à mudança do passado e do presente. Diversos debates nas ciências sociais, história e filosofia sobre o que chamar de modernidade atual, pós-modernismo, modernidade avançada, para citar apenas alguns - sugerem um certo desconforto com o presente e suas construções de legados históricos e coerências presentes. Em geral, as discussões sobre a modernidade significam-na como um substantivo, um objeto particular explicado por uma série de mudanças no longo século XIX 1. - As invenções sociais e econômicas, as invenções científicas e as novas tecnologias (ferrovia, eletricidade e telégrafo) Industrialização e urbanização, bem como as novas instituições do Estado preocupadas com o bem-estar dos seus cidadãos. Outros remontam ao século XVIII para falar sobre o surgimento de uma perspectiva intelectual particular que se forma com, por exemplo, a

Reforma e a Contra-Reforma, os pensadores da Iluminação e os novos regimes políticos, como os associados às Revoluções americana e francesa.

Página 4

Este capítulo centra-se nas teorias educacionais sobre o ensino ea criança (pedagogia) no que diz respeito às construções da modernidade e da criança "moderna" durante o século XX. O ponto de partida da discussão é com John Dewey e pragmatismo. A abordagem distintamente americana para reformar a sociedade através da reforma da criança na escola entrou em um campo internacional onde as questões relacionadas de mudanças estavam sendo subscritas sobre a sociedade e escolaridade. O pragmatismo de Dewey viajou para a China, Japão, Turquia, Brasil, Bélgica e Suécia, exemplos do livro, em debates sobre o "fazer" e refazer a sociedade através do processo educativo para a criança como o futuro cidadão. Pragmatismo combinado com diferentes conjuntos de idéias e relações de autoridade como pessoas falou de uma pedagogia escolar que fez o indivíduo como um agente de mudança, a ciência como modo de organizar a vida diária ea constituição de comunidades através de processos de resolução de problemas.

Mas a viagem do pragmatismo de Dewey não era um ícone da mudança progressiva. Tornou-se o alvo de intelectuais, clérigos e políticos que tinham teses culturais diferentes sobre os fundamentos morais da escola e da sociedade. O campo internacional de debate no qual John Dewey e o pragmatismo entram torna possível o estudo das mudanças nos padrões culturais da escolaridade na regulação das construções da criança e das sociedades "modernas".

Se eu me afastar por um momento para perguntar sobre a tese cultural do *eu moderno* incorporada no pragmatismo de Dewey, pressupõe teses políticas radicais sobre o indivíduo como agente proposital de mudanças em um mundo cheio de contingência. A estabilidade ea ordem do mundo não são mais vistas como a responsabilidade da aristocracia, dos estratos intelectuais e / ou da ordem eclesiástica. Mudança e estabilidade são democratizadas no sentido de que o propósito individual e a agência são dar estabilidade e consenso a um mundo constituído como em constante mudança e constante incerteza sobre o futuro.

Este esquema geral sobre a liberdade e a liberdade, para usar uma teorização liberal da individualidade, não é algo na "natureza" da individualidade. É algo que é produzido socialmente. Agência não é sobre a liberdade total, mas sobre a inscrição de regras e padrões de razão através dos quais o indivíduo vive em ambiente social. As teorias da criança e da família, por exemplo, fragilizam uma individualidade que usa a razão ea racionalidade; E em algumas das histórias de modernidades, essas teorias são destinadas a navegar as teias intrincadas da vida cotidiana e proporcionar um futuro mais progressista. É aqui que a ciência se torna importante como um modo de vida generalizado que implica racionalizar e

Fim do pag 4

ordenando participação e intervenção na vida pessoal e social. O eu "moderno", no breve esquema, é uma invenção histórica particular de quem planeja e ordena ações de maneira racional para trazer o progresso em um mundo de incerteza.

Página 5

Uma vez que eu conecto o eu moderno a conceitos de agência, ciência e progresso, duas coisas vêm à mente sobre a qualidade histórica desses conceitos. Primeiro, a agência do eu "moderno" não é algo que o indivíduo nasce mas que é "feito". Quando se lê os primeiros escritos da Revolução Americana ou Francesa e escritores subsequentes formando sistemas educacionais, por exemplo, a educação serve para fabricar a criança que participa e age como um cidadão razoável. Esta administração do indivíduo foi vista como um pré-requisito para o futuro da República e mais tarde sua noção de democracia. Mas a agência também tem seus seguidores nas reformas do Brasil, do Japão, da China e da Turquia, embora diferentes envolvimento e interações do indivíduo. Segundo, ciência e agência não são conceitos de lógica ou apenas de positivismo. A ciência, como eu a uso, é uma qualidade histórica particular da "mente" sobre planejar e ordenar o futuro no presente que se forma nas práticas culturais. Agência e ciência não são um conjunto singular de conceitos, mas múltiplos que precisam de interrogação.

É aqui que o pragmatismo e a escrita de John Dewey entram em jogo neste livro. O pragmatismo foi um projeto de design do indivíduo que abraça as normas e os valores da agência, da ciência e do progresso. O pragmatismo de Dewey viajou enquanto essas noções eram ordenadas, conectadas e desconectadas para falar sobre quem seria a "nova" criança. Em diversas nações que abrangem a Ásia, América do Norte e do Sul e Europa, intelectuais, funcionários do governo e professores buscaram uma Nova Educação. O termo que circulou nas primeiras décadas do século XX, para reformar a sociedade através da geração de princípios pedagógicos para a reflexão, Ação e participação. O livro centra-se em doze países para explorar como Dewey entra em debates sobre a reestruturação da sociedade através de refazer a criança. O pragmatismo de Dewey nas primeiras décadas do século XX é reconstituído nas narrativas de salvação da Revolução Mexicana, as reformas chinesas para substituir as hierarquias de Confúcio, a modernização do seu campesinato por Turkish, a adesão do republicanismo e do calvinismo na Suíça e em um movimento pan-eslavo Nacionalismo na Jugoslávia; E atua com outros como anti-heróis estrangeiros que violam o *geist* da nação (como na Alemanha e no Brasil), e como parte do imperialismo americano por esquerdistas e maoístas mexicanos na China no final do século.

Fim do pag 5

Página 6

**Com teses diferentes "deweys" é mais apropriado falar de plural e múltiplas modernidades.**

Historicamente, estudar Dewey como encarnando uma tese cultural particular é pensar nele como um **conceito pessoal** e não como um ícone particular da educação progressiva ou como uma pessoa criativa 2. Dewey enuncia soluções particulares e planos de ação em arenas sociais, culturais e educacionais Que vão além de suas idéias filosóficas. John Dewey foi o vendedor internacional do pragmatismo americano numa época em que a educação em massa foi institucionalizada em um campo cultural e político diverso. Incorporado na escrita de Dewey é um conjunto particular de conceitos e modos de raciocínio sobre o mundo e o eu que não é meramente o de Dewey. Mais tarde, sua escrita reúne e articula um sistema particular de raciocínio que pensava uma plausibilidade e inteligibilidade. Ao mesmo tempo, o pragmatismo entra em diferentes grupos culturais

sobre as qualidades espirituais, morais e sociais da criança, conforme se move dentro dos EUA e no campo internacional sobre a reforma educacional.

Em certo sentido, este livro toca com o próprio título de Dewey, *How We Think* (1910). Este livro pergunta: "Como é Dewey possível como um vendedor ambulante e qual foi a concorrência?" Mas, como significativo, isso dá foco a "Qual é o campo em que ele é colocar-e-jogar e outras instâncias, retirado do jogo?" "Qual é a grade que torna Dewey inteligível, acessível, sensível e relevante em lugares tão diferentes como a Yugoslávia, a China, a Turquia e o México? E ainda em outros lugares e permitidos nas portas da nação destruirá o consenso ea estabilidade? Examinar as viagens de Dewey como uma pessoa conceitual torna possível compreender a reflexão e a participação que se deslocam para o presente, ainda que nos nomes de aprendizagem, desenvolvimento infantil e outras benevolências sobre o progresso eo bem-estar da criança.

Estranhamente, a escolarização em massa é praticamente ignorada nos estudos contemporâneos sobre modernidade e discussões contemporâneas da globalização, aparecendo apenas talvez como notas de rodapé para o desenvolvimento institucional ou como um reducionismo econômico. As literaturas da modernização examinam as mudanças políticas e socioeconômicas mais exóticas com pouca ou nenhuma atenção às teses culturais nas quais suas condições de possibilidade foram produzidas. Os estudos de caso neste livro lança a essa omissão. Os estudos entram em uma conversa com um tema principal da sociologia e ciência política: os processos gêmeos e mutuallly relacionados de

Fim da página 6

Página 7

Globalização e localização durante o século XX. Esses processos são reconhecidos pelo enfoque em diferentes teses culturais sobre o governo do self no governo da nação. As discussões deste livro em algum momento contribuem comparativamente à pesquisa contemporânea sobre John Dewey e pragmatismo. E, finalmente, como o estudo da Bélgica neste livro argumenta persuasivamente, as questões metodológicas para o estudo do fluxo de idéias e instituições como práticas materiais são complexas e repletas de questões teóricas que não são resolvidas e precisam de um escrutínio constante.

### **Leitura historicamente sobre como nós Pensamos.**

Começo com uma nota biográfica sobre Dewey para justapor-lo com outra leitura histórica. Aqui se dizia que Dewey nasceu em 1859, e que Darwin publicou a *Origem das Espécies*, e morreu quase um século depois, Dewey escreveu em todos os domínios da teoria política, da filosofia, da psicologia e da educação, mas também como público intelectual. Ele era um pensador americano por excelência do seu tempo, um tempo em que a nação que ele "representava" ganhou significado internacional. Seu primeiro trabalho longo sobre a educação "a escola ea sociedade" foi publicado em 1900 na Grã-Bretanha e primeira tradução foi, provavelmente, em 1904 na República Checa 3. Dewey palestra sobre pragmatismo e / ou seu livro apareceu em lugares tão diversos como Austrália, China, Colômbia, Alemanha, Japão, Finlândia, México, Portugal, Sérvia, antiga União Soviética, Espanha, Suécia, Suíça e Turquia.

O interesse renovado em John Dewey fala sobre ele internacionalmente como instrutivo para pensar sobre a vida social contemporânea, filosofia pública e desafios educacionais. Uma revisão recente do livro comparou o influente filósofo social alemão contemporâneo Jurgen Habermas a Dewey. Dewey é falado como "um professor da filosofia e da teoria por um lado e um controversialist político" cuja a presença pública é sentida ainda. Dewey, os argumentos continuam, "substitui garantias transcendentais sobre o que é verdadeiro, bom, bonito e" o real "com métodos de ação sobre como tornar o world mais racional e justo 4." O indivíduo progresso está associado a novas versões da modernidade que têm prefixos afixados à sua qualidade de substantivo - post, neo, advanced.

A noção de biografia e autor na história acima é difícil de pôr de lado. Ao falar sobre este projeto com colegas

Fim da página 7

Página 8

A resposta inicial foi comparar o que Dewey realmente disse a como esse "dizer" foi interpretado, influenciado ou emprestado em diferentes contextos nacionais. Biografia e história intelectual foi um ponto de partida "natural" para explicar variações ou a corrupção de idéias à medida que se move de lugares para lugares ou em diferentes marcos de tempo 5. Esse pensamento sobre o autor coloca Dewey como o criador do pensamento para avaliar a fidelidade dos outros Ou abuso das idéias. Conceitos centrais são identificados como entidades que existem independentemente do seu uso textual e das práticas culturais que os produzem. Um importante periódico da Associação Americana de Pesquisas Educacionais, *The Educational Researcher*, faz continuamente ensaios e comentários sobre quem foi o mais fiel a Dewey em uma ostensiva busca para encontrar a leitura final e correta.

O "dizer a verdade" sobre o verdadeiro significado do autor está profundamente incorporado na modernidade européia e nas noções gêmeas de dúvida e transcendental na alfabetização e na reflexão. O legado do verdadeiro "olho" analítico é em si uma tradição do moderno que ignora uma tradição diferente da modernidade. Essa tradição é explorar como as palavras e seus conceitos são produzidos historicamente como objetos de reflexão e ação. A leitura analítica que olha unicamente a estrutura lógica de um conceito desnuda o "pensamento" da complexidade que Bakhtin expressou quando disse: "A linguagem não é um meio neutro que passe livre e facilmente na propriedade privada da intenção do falante; Povoado - sobrepovoado [-] com as intenções dos outros, expropriando-o, forçando-o a se submeter às próprias intenções e sotaques, é um processo difícil e complicado.

Embora eu não queira desvirtuar as contribuições particulares de Dewey à filosofia e à educação - sua posição como autor - quero historizar essa autoria para considerar as questões de governar o "eu" pressuposto nas produções da modernidade e da "modernidade" "Escola 7.

O capítulo precede primeiro a discussão de dois conceitos através dos quais se pensa em Dewey como uma pessoa conceitual: noções de estrangeiros indígenas e bibliotecas itinerantes. Em seguida, abordar a leitura de Dewey como um problema de historicização idéias práticas culturais. A terceira seção dá atenção à modernidade como conjuntos de

teses culturais através das quais os eus modernos recebem inteligibilidade. Isto implica três preocupações: a invenção da agência, a idéia de que a biografia é planejada através do cálculo das regras e padrões de razão e participação, ea inscrição da ciência como um método de vida que

Fim da página 8

Página 9

Conecta indivíduos com visões coletivas de progresso e da nação. A quarta seção focaliza a agência como um conceito que incorpora a experiência das ciências pedagógicas e sociais que torna a reflexão e a participação como administrativas. A seção final enfoca a ciência como não apenas um modo de ordenar e racionalizar o ambiente, mas também visões coletivas de diferentes modernidades.

### **Idéias de historicização: o pragmatismo de Dewey como personagem conceitual**

Duas "ferramentas" intelectuais são usadas para ler "Dewey" historicamente como uma personae conceitual. Uma é as frases *do indígena estrangeiro*. O outro é **viajar bibliotecas**. Estas duas noções fornecem uma maneira de explorar o campo das teses culturais sobre os **eus modernos** em que o pragmatismo viajou e conectado / desconectado com outros sistemas de razão.

Em primeiro lugar, utilizo a expressão irônica *estrangeiro indígena* para dar atenção a como idéias particulares como modos de vida são trazidas a novos contextos nos quais a "estranheza" das idéias é vista como indígena ou histórica e "natural" Eles são position. John Dewey é um tal desses estrangeiro. Ele viaja para outras terras onde seu status estrangeiro é muitas vezes esquecido como ele "se torna" um filho nativo. Hoje, esses estrangeiros indígenas também podem ser Michel Foucault ou Paulo Freire. Eles, assim como Dewey, são reunidos em diferentes lugares, à medida que os reformadores locais procuram mudar os princípios para o alojamento de caixas e residências coletivas. Os conceitos deweyanos particulares de ação ou educação centrada na criança, por exemplo, são "feitos" na América, mas essa estranheza não parece relevante à medida que os conceitos se movem em discursos globais sobre uma nova educação que cruzou linhas ideológicas. Aliou-se com a eugenia em alguns lugares, em outros com regimes autoritários e anarquismo, e em outras com narrativas de salvação revolucionárias na criação de uma forte cultura nacional. A noção de Dewey da criança, por exemplo, é invocada como indígena para abençoar as reformas sociais que ligam o indivíduo à sociedade e à nação em nome do progresso e da mudança.

O *estrangeiro indígena* é uma noção de se concentrar historicamente no fluxo de sistemas de razão, como o pragmatismo, à medida que ele se reunia, se conectava e se desconectava para articular intenções mutipls e teses culturais. 8. Por exemplo, Dewey é retomado na Suécia hoje como parte de

Fim da página 9

Página 10

Uma "democracia restauradora" para responder ao que é percebido como ameaças ao Estado de bem-estar. Mas o sueco Dewey não reflete a crença americana em seu destino nacional encarnado na escrita de Dewey, mas como um herói popular das imagens do benevolente estado de bem-estar patriarcal. Na Turquia, Dewey aparece como uma figura de modernização para criar uma cultura nacional forte entre seus camponeses e em Colômbia para estabilizar a hierarquia de divisões de classe nas primeiras reformas e mais tarde figura benevolente na reconstrução da sociedade de Colômbia. À medida que as reformas educacionais atuais percorrem o globo, John Dewey ainda trabalha como um estrangeiro indígena, juntamente com o psicólogo russo Lev Vygotsky na nova pedagogia progressista 9. Dewey escreveu no contexto da virada do movimento evangélico social do século XX para trazer cristãos Ética na política social. O outro, Vygotsky procurou encontrar uma psicologia que articulasse os compromissos morais do novo regime soviético. Ambos estão mortos agora. A sua "história" esvaziou-se, para pedir emprestado a Walter Benjamim, à medida que os dois estrangeiros se unem como heróis universais das "novas" pedagogias da reforma na África do Sul, na Espanha, nos países escandinavos e nos Estados Unidos, entre outros 10.

O estrangeiro indígena envolve um segundo conceito, o das *bibliotecas ambulantes*. 11. A noção de bibliotecas ambulantes fornece uma maneira de pensar sobre o que aparece na superfície como a anomalia do pragmatismo viajando com posições ideológicas com o que parece um estranho companheiros de cama. Se seguimos os caminhos dos escritos de Dewey, eles circulam e se reúnem com outro pragmatismo americano, como Willian James; E eles se juntam com conversas de pedagogos franceses e alemães que, por sua vez, se juntam em amálgama diferente de autores "locais" nos Balcãs, Beugium, Turquia e México.

A metáfora das *bibliotecas itinerantes* dá enfoque aos diferentes conjuntos de assemblages assembléias\*, fluxos e redes através dos quais a inteligibilidade é dar à mudança. Dewey, do exemplo, funciona em muitos contextos como um metonym metonímia para a pedagogia moderna, a instrução nova, ea criança eo sociedade cosmopolitan. As idéias e conceitos de Dewey, por exemplo, são montados com o pedagogo suíço Claparède e o belga Decroly na América do Sul para os reformadores nacionais anunciarem a "Nova Educação". Enquanto Claparède, Decroly e Dewey viajaram juntos em muitos lugares, isso não nos diz de diferentes amálgamas de projetos pedagógicos como eles não eram apenas um show itinerante. Decroly serviu como tradutor de Dewey em um discurso missionário, evangélico e propagandístico belga. A pedagogia era manter a doutrina cristã como uma salvaguarda da ordem do progresso

Fim da página 10

Através da ordenação da vida das crianças 12. Dewey foi reunido na Columbia através Decroly e autores "locais" em uma pedagogia reacionária e conservadora 13; E Dewey e Decroly foram colocados na companhia do Kerschensteiner alemão e Claparède suíço como o filósofo de uma redenção social que o trabalho pedagógico jugoslavo centrar-se-ia na atividade da criança 14.

O *estrangeiro indígena* e as *bibliotecas itinerantes* são ferramentas intelectuais para inquirir historicamente sobre teses culturais através das quais o eu é construído e construído. Os dois conceitos chamam a atenção para fluxos globais de idéias e relações de autoridade em situações particulares à medida que novas intenções são abertas e novas oportunidades e interações são invocadas que são historicamente pressupostas nas discussões da modernidade. Ao mesmo tempo, os conceitos fornecem uma maneira de considerar a globalização e a localização como processos relacionados e oligarcas, em vez de diferentes e distintos. As diferentes fotografias que se seguem são para pensar sobre as diferentes montagens e conexões em que Dewey participa em diferentes bibliotecas itinerantes. Eu não incluí uma foto de Dewey nesta colagem para enfatizar os fluxos de idéias, sua rede e condições e não para reinserir Dewey como um ícone da mudança.

### **Algumas observações sobre as modernidades eo governo do pensamento e da razão**

Volto agora a atenção para um conjunto particular de princípios que circulam nas teses culturais sobre o eu moderno nos estudos de caso de seu livro. As teses culturais são dadas inteligibilidade através de uma grade que exploro através de três distinções históricas que funcionam epistemologicamente para ordenar ação e participação. Eles implicam (a) a invenção do indivíduo que tem a responsabilidade pelo progresso pessoal e coletivo; (B) a regulação do tempo no planejamento da agência. O "eu" moderno é uma biografia planejada que existe em um fluxo serial ou racional de tempo calculado. As noções pedagógicas do desenvolvimento infantil eo conceito de ação de Dewey incorporam tais noções de uma vida planejada na seqüência do tempo regulado. E (c) a inscrição da ciência como um método de vida. Os imaginários da ciência são fabricados como um modo de viver e planejar a biografia e o progresso da pessoa.

As três distinções são tratadas historicamente como qualidades culturais diferentes e sobrepostas, através das quais os eues modernos são fabricados.

Fim de paga 16

Página 17

São postos como marcadores históricos e não necessariamente as palavras de protagonismo e antagonismo das narrativas históricas contadas no capítulo subsequente. Eu não acho que, Dewey usou o termo agência, mas eu sugiro mais tarde suas noções, se não a palavra foi incorporado no pragmatismo. Nem essas noções são entidades estáveis e fixas para medir ao longo de um contínuo de modernidades. Agência, por exemplo, não é meramente a realização de auto-realização de acordo com alguma noção universal de participação e capacitação. A agência é produzida dentro de um conjunto histórico de



condições de atuação que incluem, entre outras, quem é definido como o agente para "agir" e que não é capaz de tal ação; Regras e padrões de participação e a relação da agência do ator com a pertença coletiva da "sociedade" e / ou da nação. A ciência, também, não é um conjunto universal de regras de valores que formam princípios historicamente específicos ou "locais" de reflexão e participação. Na pedagogia belga, brasileira e turca, a criança que usa a "ciência" não é a mesma nesses diferentes espaços.

Os diferentes temas são concepções históricas para pensar sobre os múltiplos sistemas de razão através dos quais as soluções e planos de ação estão inscritos nas bibliotecas itinerantes discutidas nos capítulos do livro. Implanto essas categorias, portanto, não como normativo ou definição. Eles funcionam como uma estratégia para pensar sobre as práticas culturais dinâmicas e diversas. As seções que se seguem discutem a inserção de uma nova experiência de conhecimento sobre a sociedade e a individualidade e os sublimes que viajam com a noção diferente de agência e ciência como um método de ordenar a vida.

### **Inventando a Agência eo "eu" moderno**

A noção "moderna" de agência faz parte da sacralidade da teoria social contemporânea e doutrinas políticas. Não evocar a imagem do ator que tem agência parece oferecer um mundo determinista que não tem opção de mudança. Mas a agência como um sujeito da

Se eu perseguir a noção de agência com Fourcault "O que é a iluminação? *Was ist Aufklärung?*" (do alemão: O que é o Iluminismo?) Ele sugere que a atitude do Iluminismo traz um indivíduo particular que é ao mesmo tempo um objetivo e um subjetivo de reflexão 15. O indivíduo encarna uma nova episteme na qual não há mais uma estrutura transcendental ou universal para todo o conhecimento, mas o mundo condicional com noções de contínuo mudança. O mundo externo parecia desequilibrado e o futuro não

Fim de pag 17

Página 18

Mais tempo se move em uma linha constante do passado através do presente para o futuro. A individualidade é formada e expressa num mundo de incerteza, um mundo que o pragmatismo articula sobre o eu como "a partir da contingência que nos fez o que somos, fazemos ou pensamos" 16. O futuro da incessante mudança e inovação constitui agora as novas certezas Do mundo e sua individualidade.

A construção da agência humana inscrita na individualidade. A idéia de agência como um a priori ator histórico é uma mudança radical em mover o lugar da verdade de um sujeito divino para o sujeito criativo humano. Suas boas obras são mais longas para se prepararem para a vida após a morte, mas para a melhoria da vida na terra. A razão é o mecanismo pelo qual a agência é efetuada! Reflexão e participação proporcionam ordem e estabilidade num mundo de crescimento e progresso que se desdobram e se acumulam.

O foco na agência introduz uma nova gama de pensamento sobre o sujeito atuante. Mas os sistemas da razão para ordenar a agência não eram algo de pura lógica, nem era natural para o funcionamento do "pensamento". A razão é transformada em algo calculável e administrável. John Mayer argumenta, por exemplo, que as teorias da agência implicaram a descoberta progressiva da personalidade humana nos séculos XVIII e XIX; Que cada

pessoa carrega um sistema inteiro de motivos e percepções que refletem diferentes forças biológicas e sociais através das quais o eu individual é integrado e constituído como o sujeito moral de suas próprias ações 17. A ordenação produz do conhecimento racional é para governar a direção e as possibilidades do futuro.

O cálculo ea administração da ação e dos atores / agências foram cruciais para a expansão internacional da educação de massa e para a construção da nação moderna no final do século XIX e XX. 18. O pragmatismo de Dewey enquadra-se nestas condições históricas. O pragmatismo era um instrumento para intervir na infância com a intenção de influenciar o que seria a sociedade. Dewey falou dessa sociedade através das normas e valores dos imaginários culturais americanos do cidadão em uma democracia. A ação foi um conceito central para o planejamento da vida de uma pessoa como uma série, por exemplo, de resolução de problemas que ordenou a experiência e projetou o futuro. A agência foi expressa na idéia da reflexividade e do pensamento da criança como uma ação intrigante. "A flexibilização nos permite dirigir nossas atividades com previsão e planejar de acordo com os fins em vista ou propósito de que estamos conscientes, que nos permite agir de forma deliberada e intencional para alcançar objetos futuros ou entrar em Comando do que agora está distante e falto "20.

Fim da Pagina 18

Página 19

O governo da criança foi resposta à incerteza da modernidade, mas também incorpora uma estratégia cultural que expressou temores sobre a manutenção das qualidades de uma população civilizada. Intervenção artificial no desenvolvimento individual da criança era necessária, pois, se não fosse devidamente controlada, o caráter e as disposições individuais poderiam ser potencialmente perigosos para o futuro moral e espiritual da nação. "A existência do método científico nos protege também formam um perigo que atende à operação de homens de poder incomum, os perigos da parcialidade de imitação servil, e tal devoção ciumenta a eles e seu trabalho como para atrapalhar o progresso". O treinamento sistemático em "pensar" era prevenir "o mal do tipo errado de desenvolvimento é [como] ... o poder do pensamento ... livra-nos da submissão servil ao instinto, ao apetite e às rotinas" 22.

A agência é uma particular perspectiva moral e política encarnada no pragmatismo. Para Dewey, a conexão da consciência e do mundo através da ação era a essência da democracia como um modo de vida. Dewey exortou, por exemplo, a parar de "pensar a democracia como algo institucional e externo" e a vê-la como "um modo de vida pessoal", perceber que "a democracia é um ideal moral e, na medida em que se torna um fato, é um Fato moral ". O pragmatismo de Dewey enfatiza o indivíduo que participa em comunidades para agir em um ambiente de processo contínuo de mudança. O novo sistema da razão era uma filosofia que "poderia examinar como a mudança servia a propósitos específicos, como as inteligências individuais moldavam as coisas, como a administração científica gerava incrementos de justiça e felicidade" 23.

A ligação das idéias de agência e progresso em um mundo contingente no pragmatismo de Dewey tem configurações diferentes no pensamento europeu. Pode-se, por exemplo, discutir os debates entre ciência e religião no século XIX ou as diferenças entre noções marxistas, fenomenológicas e comportamentais de agência para reconhecer que há

inscrição diferente para os agentes de mudança e a constituição de agência. A abordagem mais proeminente na sociedade social está relacionada com a filosofia da consciência e as teorias da ação. Nesse cenário, o indivíduo é um ator proposital que produz mudanças através das ações de alguém - às vezes intencionalmente, às vezes com conseqüências inesperadas.

A psicologia antropológica de Dewey se concentra em provar os princípios gerais ou as disposições do indivíduo na formação da ação. O indivíduo era um eu social formado através de intercâmbio e padrões de comunicação. A ordenação e administração do processo de

Fim página 19

Página 20

A *ação* caiu em um discurso da psicologia social 24. As novas teorias da psicologia social enfocaram a linguagem e os sistemas de comunicação e interação na educação como "hábitos de pensamento" que "criam atitudes favoráveis ao pensamento efetivo ..." 25

Dewey funciona como autor e como personae conceptual. Como autor, Dewey reúne múltiplas maneiras diferentes de pensar que circulou na virada do século de uma maneira que é inovadora. Ao mesmo tempo, essa escrita encarna e expressa suas condições de possibilidade. Há uma narrativa de salvação na escrita de Dewey que liga o indivíduo agentivo a uma grade particular de relações sociais, culturais e políticas. Seu modelo de democracia continha as possibilidades de progresso social e felicidade individual que foram expressas dentro como uma representação do pensamento iluminista americano 26. A perspectiva pragmática encarna um excepcionalismo americano que trouxe a noção de salvação da reforma calvinista para a visão da nação e seu povo escolhido. O pragmatismo afirmou o progresso na América que revisou o mito da América como fronteira cultural. A escola era um local onde a experiência reinscrevia a vida do pioneiro como "literalmente instrumentos de ajuste e teste de conseqüência". 27. O pragmatismo era uma nova mentalidade de fronteira de uma "civilização americana" como um "processo de contínua expansão e reconstrução". O indivíduo de Dewey era um "pioneiro americano" que abriu o universo "em que a incerteza, a escolha, as hipóteses, as novidades e as possibilidades são naturalizadas que da experiência de uma América pioneira" 28.

A partir do exposto, é possível pensar no pragmatismo não apenas como "pensamento", mas como uma tese cultural sobre um modo de vida. Formula ideias de elite do Iluminismo em um projeto de administração social da vida cotidiana. Um colega do Teachers College da Universidade de Columbia, Arthur Childs, disse que o pragmatismo de Dewey era "um sistema no qual as pessoas comuns devem remodelar as condições que moldam sua própria experiência no contexto de suas próprias atividades em andamento, todas as instituições necessárias e princípios reguladores E padrões" 29. A escola devia tornar o indivíduo como um ator central da mudança e do progresso, fornecendo as disposições eo estilo de vida que permitem a ação humana.

Também é possível pensar em dewey como conceitualmente dando inteligibilidade a soluções particulares e planos de ação para governar as mudanças culturais que foram sentidas em diferentes contextos geográficos. A abordagem pragmática dos Estados

Unidos era um exemplo exemplar de como extrair os valores progressivos e racionalidades do governo sem valorizar sua nação e princípios econômicos. O alemão

Fim página 20

Página 21

O sociólogo Max Weber, por exemplo, viu a criação de uma nova sociedade na experiência americana da democracia e do pragmatismo 30. O marxista Italiano, Antonio Gramsci, considerou o pragmatismo americano como ressoando com as mudanças internacionais sobre um modo de viver, de ser e de agir. 31. Esse modo de vida pragmático foi separado do fordismo americano como modelo pelo qual Gramsci poderia procurar exemplos para uma sociedade mais progressista socialmente.

As condições que o pragmatismo pressupunha faziam parte de um pensamento progressivo que circulava o Atlântico. A noção de Escola Popular ou Escola Popular, por exemplo, que misturava o nacionalismo cultural com a vida cooperativa na Escandinávia. 32. Se rastreamos a remontagem do pragmatismo na Suécia, a Nova Educação estava ligada à formação do Estado de bem-estar moderno. Um nível, o sujeito deveria ser um agente de seu próprio destino. Aprender fazendo era um princípio básico. O destino, no entanto, fazia parte do compromisso coletivo através do qual o indivíduo participava de uma sociedade a que o estado sueco e os cientistas sociais se referiam como Casa do Povo. Acreditava-se que para a melhoria igualitária da sociedade ("uma escola para todos"), a população sueca deve ser reformada. Essa reforma do eu era possível, uma vez que o homem ea sociedade tinham uma natureza humana plástica. As escolas deveriam capacitar-se, fazendo com que os sujeitos voltados para o futuro e auto-governados tenham prazer em ações cooperativas. Dewey juntou-se na biblioteca viajando sueca com o alemão Kershensteiner e americano Kilpatric para focalizar nos interesses naturais da criança, individualização, criatividade, e espontaneidade.

Calvinismo e valores republicanos foram re-inscritos no pragmatismo como o mais tarde viajou para a criação de uma forte identidade suíça. Os currículos de atividades suíças tinham as crianças explorando seus interesses e resolver problemas como uma forma de expressar a agência. Tröhler 34 argumenta que a pedagogia deveria desenvolver uma forte cultura suíça, com indivíduos se unindo voluntariamente à divisão do trabalho. A atividade era para o ajuste social do indivíduo, incorporando idéias protestantes darwinianas no pensamento sobre a organização do ensino. Claparède, o suíço que "traduziu" Dewey, escreveu sobre a pedagogia como funcionalidade genética, com pouca atenção às normas sociais e políticas do pragmatismo americano.

É possível neste momento considerar a abertura pragmática à mudança e à agência como moldadas através das amálgamas diferentes das idéias, das relações da autoridade, e das instituições. A agência não é uma qualidade de vida universal, mas uma construção particular que está inscrita na construção do eu "moderno". Essa construção relaciona individualidade e

Fim da página 21

Página 22

Narrativas. Mas falar de agência também é considerar as grades historicamente formadas através das quais é dada inteligibilidade.

### **O Regulamento do Tempo no Planejamento da Agência**

Parte da montagem através da qual o eu moderno foi construído foi uma estabilização e domar a mudança em um mundo visto como contingente e incerto. O pragmatismo, assim como outras novas misturas de filosofia e ciências sociais, focalizava um método de mudança que regulava, estabilizava e domesticava, a contingência e a incerteza do futuro. O cálculo da "razão" realizada como uma "ferramenta" biográfica que ordenou o desenvolvimento temporal do indivíduo em um mundo parece condição, insegura e ambígua. A vida era uma dimensão de tempo regulado e desenvolvimento que projetou o futuro para o presente.

Imaginários da ciência foram um processo de ordenar a vida diária para fornecer estabilidade e consensos. Os reformadores educacionais em diferentes lugares geográficos discutidos neste livro usaram os procedimentos de nacionalização associados à ciência para minar as tradições sociais e educacionais da escolaridade, assim como fazer com que a criança cujas disposições atuassem encarnam as normas e valores culturais do "moderno" - mas diferentes Temas de salvação. A preocupação com a ciência como método de ação no pragmatismo americano, por exemplo, era destruir as tradições do Velho Mundo, pois impediam o progresso e a salvação. Dewey escreveu sobre William James em 1929 que ele estava "bem dentro dos limites da moderação quando disse que olhar para a frente em vez de para trás, olhando o que o mundo ea vida poderia se tornar em vez de ao que foram, é uma alteração no 'assento De autoridade'." 35. O futuro seria sem um sistema autoritário de instituições religiosas e civis, e quaisquer classes fixas e antigas instituições: "A velha cultura está condenada a nós porque foi construída sobre uma aliança de poderes políticos e espirituais e equilíbrio de governo E classes de lazer, que não há muito tempo ". 36. Arthur Child, colega de Dewey, cita Dewey como "nossa vida não tem nenhum fundo de categorias santificadas sobre as quais podemos cair para trás, confiamos no precedente como autoridade apenas para nossa própria ruína ..." 37.

O tempo foi inscrito como parte do conhecimento racional que tinha usos práticos no planejamento de uma biografia e contribuição para o progresso social. A noção de tempo deu referência ao futuro como norma normativa para ordenar o presente. O pragmatismo, por exemplo, era visto como um sistema de razão para humanizar o poder criativo da ciência

Fim da página 22

Página 23

E "assim ganhar o controle do futuro". 38. O controle do futuro é através do desenvolvimento de um hábito científico da mente!

A ligação do passado, do presente e do futuro como norma regulamentar tem configurações diferentes em Portugal. Adolfo Lima iniciou a Nova Educação em Portugal e "traduziu" Dewey para promover uma Escola Social onde a criança aprendeu a resolver problemas e desenvolver um modo de vida que reconheceu múltiplos caminhos para a acção. 39. Essa agência deveria usar o interesse que era inato para a criança, mas para fins sociais. O desenvolvimento da criança era conectar o passado e o futuro do

desenvolvimento da criança para prover o progresso da nação que era "emancipatória" e livre. Enquanto Lima era um anarquista, o regime autoritário produzido nas décadas medias do século inscreveu a pedagogia para seus propósitos nacionais.

O esvaziamento do passado no pragmatismo das reformas escolares subjugou a história como não mais central para o modo como se vive. Mas foi? A idéia de tradição e sua "eliminação" é uma criação da modernidade. Ao identificar a tradição com o dogma ea ignorância, os pensadores do Iluminismo procuraram justificar sua absorção com o novo. A fé na agência individual no planejamento ou nas ações para o futuro fora do tempo da história foi tanto para subjugar as tradições anteriores como para dificultar o progresso e para instalar novas tradições, como argumento mais tarde, que associavam a ordem moral das comunidades rurais anteriores nas condições Da urbanização. O esvaziamento da história envolveu a produção de novos valores morais e imagens do sublime.

### **A Ciência como Prática na Vida Diária**

A ciência é um marcador central para diferenciar o que é moderno eo que não é. Os pensadores do Iluminismo europeu do século XVIII buscaram um cidadão do mundo que usasse a razão ea racionalidade como forma de viver entre as diversas culturas. Na Europa do século XIX e na América do Norte, os métodos científicos encarnavam o que muitos intelectuais e planejadores sociais consideravam a força mais poderosa que moldava o mundo. As mesmas práticas que trouxeram o mundo natural sob controle foram pensadas como capazes de ordenar o mundo social para o progresso. A ciência não só assumiu o manto do moderno e do progresso, mas também como uma forma de desestabilizar as hierarquias existentes através da reforma 40. A teoria de Darwin sobre a evolução da espécie, por exemplo, foi trazida para a noção mais ampla de evolução social na qual o social eo individual Mundos poderiam ser modificados artificialmente em nome do progresso e da liberdade.

Fim da página 23

Página 24

O pragmatismo encarna essa fé na ciência que circulou na parte final do século XIX como um processo para desenvolver os resultados desejados, em vez de encontrar as regras relativas à unidade do conhecimento ou da Verdade. Os métodos da ciência, pensava-se, deveriam trazer a agência aos indivíduos que efetuaram mudanças em suas próprias vidas e comunidade. Não mais buscando a unidade de conhecimento que identificaria as regras providenciais de Deus na Terra, os intelectuais colocaram sua fé na união do processo da ciência que permitiu a auto-reflexão e a participação num mundo condicional. As universidades americanas, por exemplo, começaram a definir a ciência como disposição e método na busca contínua pela verdade 41. E essa busca pela verdade pela ciência governava os princípios da agência. Para Dewey, "o domínio dos métodos científicos e da matéria sistematizada liberta os indivíduos, permite então ver novos problemas, conceber novos procedimentos e, em geral, favorecer a diversificação e não a uniformidade" 42.

Quando falo sobre a ciência no pragmatismo de Dewey, é importante focalizar nele como práticas corporais encarnadas para ordenar a vida diária. Assim, eu falo sobre a ciência como uma prática para agir que abstraiu de qualquer particular senso institucional do que

o físico ou biólogos realmente fazem. A ciência do pragmatismo é uma invenção para falar e fornecer uma abordagem calculada para ordenar e classificar os métodos de governar as ações dos indivíduos. Fornece um sistema particular e socialmente enquadrado de padrões e regras de razão e racionalidade que regulam a vida individual.

A fé na ciência tinha uma crença quase milenarista do conhecimento racional como força positiva para a ação. A ciência não era apenas sobre o controle do mundo externo. Para Dewey e outros, a ciência era um modo de vida que se juntava aos processos democráticos e à noção da reforma cristã da salvação na vida cotidiana. Dewey não viu nenhuma diferença entre uma noção universalizada de valores cristãos sobre as boas obras do indivíduo ea democracia que o pragmatismo encarna suas noções de comunidade, resolução de problemas, experimentalismo e ação. Dewey disse que "o futuro da nossa civilização depende da ampliação da expansão e aprofundamento do hábito científico da mente, o problema dos problemas em nossa educação é, portanto, descobrir como amadurecer e tornar efetivo esse hábito científico".

O pragmatismo era aproximar a investigação racional da ciência na busca consciente e diária pelo bem-estar individual e social. Dewey, por exemplo, olhou para o método experimental das ciências naturais ea formulação de hipóteses para testar teorias como as melhores

Fim da página 24

Página 25

meios de resolver conflitos sobre crenças e revisar nossas idéias em resposta à experiência. A ciência era um *plano de operação* que capacitava as pessoas a transformar uma determinada situação através de uma ação resoluta em um mundo que está continuamente em construção. A agência é a aplicação da ciência que deu intencionalidade e propósito à ação. Agir "com um objetivo é tudo aberto (abrir para como) com agir inteligentemente. Prever um término de um ato é ter um básico (uma base) sobre o qual observar, selecionar e ordenar objetos e nossas próprias capacidades" 44 "Ciência significa. A existência de métodos sistemáticos de investigação que, quando são levados a cabo sobre uma série de factos, permitem compreendê-los melhor e controlá-los de forma mais inteligente, menos desordenada e menos rotineira " 45.

Esta noção de ciência e planejamento envolve uma atitude particular que é assumida na modernidade. Essa atitude é que o indivíduo é tanto um objeto como um sujeito do "pensamento". Essa individualidade "moderna" emprega o pensamento científico como uma "ferramenta" para desenvolver o conhecimento abstrato que permite refletir sobre o imediato sem estar vinculado às tradições existentes e ao seu senso comum. "[T] aqui não é ciência sem abstração, e abstração significa fundamentalmente que certas ocorrências são removidas da dimensão de experiência familiar para a de investigação reflexiva ou teórica .... Para ser capaz de fugir para o momento de emaranhamento em As urgências e necessidades de preocupações práticas imediatas é uma condição da origem do tratamento científico em qualquer campo ". 46.

Mas o desenvolvimento do conhecimento abstrato e a remoção das tradições e ethos da vida imediata também é um modo de viver e agir. A ciência é um método de reflexão e

participação que recria a pertença e a comunidade que foram vistas como perdidas na urbanização, questão que retomarei mais tarde.

É importante reconhecer que a ciência como um método para organizar a vida foi a base para a psicologia antropológica trazida para a pedagogia. Os problemas pedagógicos do "pensamento" como solução contínua de problemas na comunidade e na ação tinham pouco a ver com o que os cientistas faziam, nem se baseavam em estudos reais de como a ciência funcionava como uma prática de investigação. Pedagogia normativa para caminhar o futuro cidadão. Eram práticas para ordenar pensamentos e ações relacionadas a ações futuras ligadas a um sublime particular que incorporassem as noções de democracia americana secularizadas noções protestantes de salvação e redenção. Não eram uma pedagogia da ciência, isto é, como aprender sobre normas disciplinares, valores e práticas culturais como sistemas de produção de conhecimento que circulavam em campos como a física ou a biologia.

Fim da página 25

Página 26

### **A Perícia de Ciência no Planejamento O "Eu" Moderno**

A nova experiência da ciência como mecanismo de mudança e o exemplo do que torna os indivíduos "modernos" foi central para a *New Education Fellowship*, *A Pedagogia Ativa* ou *A Nova Escola* discutida neste volume. Um movimento bastante heterogêneo de reforma escolar foi iniciado nas primeiras décadas do século passado, que em 1932 representava em cinquenta e três países. Montado neste movimento estão muitas das pessoas que formaram as bibliotecas itinerantes discutidas nos capítulos subsequentes: Adolphe Ferrière, editor do jornal francês de movimento, Decroly belga, bem como os franceses Binet, Claparède e Piaget, e alemão Kerschensteiner.

A *New Education Fellowship* diz respeito à transformação dos princípios pedagógicos que governam quem a criança é e deve ser. Embora não seja um movimento momolítico, promoveu o estudo científico da infância e da pedagogia para organizar de forma eficiente e eficaz a escola como um lugar de vida e progresso democrático, embora essas mulheres tivessem diferentes quadros de referências e realidades de autoridade em diferentes lugares. A pedagogia não era apenas um assunto de investigação sobre os processos e práticas de ensino ou um assunto escolar para a criança explorar o mundo externo. A ciência, como falei antes, era um modo de vida pelo qual a reflexão e a participação eram reguladas. O interesse das crianças, a diversidade, a criatividade e a independência de pensamento eram locais através dos quais se aprendeu a disposição para agir 49.

A Nova Educação foi central para as reformas em diferentes países, mas com diferentes teses culturais sobre a agência como um modo de vida. 50. Os liberais progressistas colombianos na década de 1930, por exemplo, reuniram Dewey na construção da Nova Educação. Esses reformistas educacionais consideravam a pedagogia como um processo civilizador que unia autoridade eclesiástica com a razão científica como forma de vida da criança. A ciência como processo de viver estava ligada à modificação inconsciente dos hábitos de ação e ao processo de rejeição da idéia de autonomia da força de vontade separada da faculdade da alma e do centro da vida espiritual. A Revolução Mexicana nas primeiras décadas do século XX forneceu uma tese cultural diferente na escola reformada.



O currículo de atividades juntou-se à posição sagrada dedicada aos emblemas e tradições religiosas católicas com noções tiradas do Iluminismo, do racionalismo, do pragmatismo, da democracia, do socialismo e do republicanismo. As reformas turcas da

Fim da página 26

Página 27

Ao mesmo tempo, selecionou textos pedagógicos específicos de Dewey para reformas pedagógicas que serviriam a secularização e modernização que o novo regime tinha empreendido. A racionalidade da agência foi subsumida em nome do bem estabelecido da nação através de redesenhar o modo de vida da criança camponesa e as escolas rurais familiares. Essa nova individualidade modernizaria as qualidades internas da criança que, de acordo com os papéis e práticas imaginadas pelos iluminados da nação. As disposições da ciência e da comunidade destinadas a ordenar práticas diárias deveriam ser colocadas ao indivíduo dentro de uma hierarquia de realidades sociais que colocavam a soberania da nação como seu pináculo. Em um conjunto diferente de condições e grade, as reformas portuguesas inscrevem a ciência como um modo de vida que integrava normas e valores coletivos com uma psicologia social da criança.

O pragmatismo deu expressão a diferentes conhecimentos nesse contexto cultural e político-social. Onde a física produziu conhecimento sobre o cosmo e apoiou a inovação tecnológica, a nova ciência social e psicológica americana uniu valores morais e seculares com o planejamento do Estado, a organização da sociedade civil e a produção do cidadão cujo modo de vida era encarnar Princípios de razão e racionalidade. A revisão da filosofia e das novas disciplinas da psicologia e da sociologia, por exemplo, dirigiu a atenção para as questões práticas da vida cotidiana. Os novos conhecimentos tornaram-se empíricos e instrumentais, entendidos como úteis para a mudança social e individual. O progressismo do pragmatismo "encaixou" este programa. A psicologia social se preocupava com a criança como um organismo auto-monitorado e auto-reflexivo que trabalha para o futuro da "sociedade". A sociologia da Nova Educação em Portugal, em contraste, recorreu a Dewey para ordenar e administrar as habilidades sociais e as sensibilidades da criança para uso futuro na sociedade.

A profissionalização do conhecimento social e psicológico era parte do que hoje se poderia chamar de globalização. Pode-se pensar no Iluminismo Europeu como noções múltiplas formuladas e transmogrificadas através das viagens mundiais e do estudo por intelectuais. No final do século XIX, muitos fundadores da ciência social e história americana viajaram para a Europa e estudaram nas novas instituições científicas que estavam localizadas principalmente na Alemanha.

A entrada de Dewey neste ambiente institucional era simbólica da nova ciência profissionalizada que evoluiu nas fronteiras do Atlântico e além. Em um nível, Dewey era um intelectual profissionalizado que tinha uma posição de universidade para prosseguir a ciência como uma carreira paga.

Fim da página 27

Página 28

Em um nível diferente, as migrações não foram apenas entre o Atlântico, como é consistentemente identificado nos capítulos de acompanhamento. Os educadores japoneses visitaram a Johns Hopkins University, a primeira universidade americana modelada após a noção Humboldtiana alemã de uma universidade como um local de produção de conhecimento científico, e depois retornaram ao Japão para promover noções de Dewey na educação. Outros pedagogos da América do Sul, Ásia e Europa viajaram para os Estados Unidos para viagens de estudo ou para estudos de pós-graduação. Para alguns, a América foi um exemplo para expressar o papel do indivíduo nos processos de modernização e na formação de conduta incorporada nas novas idéias de cidadania.

A nova experiência não foi apenas sobre a melhoria do estudo da sociedade e das organizações através de seus métodos empíricos. Os novos conhecimentos produziram princípios para governar os indivíduos que participaram da sociedade 51.

O novo aparato conceitual de sociologia e psicologia na pedagogia, por exemplo, focalizou os padrões de interação dos indivíduos como domínios de uma comunidade moral que foi considerada "perdida" na urbanização e na industrialização. A Escola de Chicago de Sociologia Comunitária, que Dewey interagiu com a revisão da distinção do sociólogo alemão Tönnies entre *Gemeinschaft* e *Gesellschaft* 52. *Gemeinschaft* era a visão rural e pastoral imaginada da comunidade onde os vizinhos anteriores à modernidade se aproximam mais do natural e de Deus. O mundo urbano na virada do século trouxe um conjunto de relações mais abstrato e impessoal que Tönnies chamou *Gesellschaft*, onde os compromissos morais e espirituais do mundo pastoral não eram mais vinculativos para as pessoas. A psicologia social em Dewey e amigo, George Herbert Mead pode ser pensado como uma revisão da comunidade pastoral, rural de uma comunidade cara-a-cara imaginada do *Gemeinschaft* nas condições modernas industriais de *Gesellschaft*. A revisão foi através de uma psicologia social que teorizou sobre os processos de mediação intersubjetiva para a auto-realização do indivíduo 53. As interações face a face íntimas receberam um novo design, por exemplo, através de conceitos de grupos primários. O conceito de grupo primário era produzir laços pessoais através da inscrição de normas sociais de comunicação em "comunidade" fabricada.

A ciência da educação cumpriria a promessa do futuro, reconfigurando os valores e as normas através dos quais as famílias de imigrantes e seus filhos ordenavam e planejavam sua vida na cidade. Os conceitos de psicologia social fornecem maneiras de pensar o "eu" e pertencer através de um conhecimento abstrato que se juntou a escolhas diárias

Fim da página 28

Página 29

E as intenções para as interações sociais do "grupo". As conexões entre criança, família e comunidade em política social, saúde, ciências sociais e escolaridade juntaram-se à metafórica "família americana" da nação com as diversas éticas e famílias imigrantes e criança na construção da identidade.

Dewey estava viajando vendedor americano que pregou sobre o novo conhecimento da ciência humana e sua utilidade em reformas educacionais para acompanhar mudanças industriais e culturais. 55. As missões de Dewey na China, no Japão, na ex-União Soviética, no México e na Turquia, por exemplo, trouxeram idéias aparentemente

modernas e cosmopolitas para o mundo. Debates nacionais sobre a formação da sociedade, o cidadão ea educação do indivíduo. Dewey, por exemplo, defendeu o caso da educação progressiva e das novas ciências sociais como os instrumentos mais eficazes do crescimento humano e do progresso social em uma sociedade civilista. Democrática. Este novo tipo de intelectual foi associado com o ser moderno.

Os contextos coloniais da África, não discutidos neste volume, oferecem um "Dewey" em uma biblioteca complexa relacionada ao movimento evangélico social trazido por missionários protestantes, fundamentos anglo-americanos como Phelps-Stoke Fund relatórios (bem como Carnegie e Rockefeller ) E investigação realizada no Teachers College, Universidade de Columbia em África. Os conceitos de dewey são transmográficos e associados ao avanço individual, ao progresso comunitário e aos tipos de educação vocacional e prático (agrícola) dirigidos às populações africanas. 57. Dewey hesitou primeiro em usar os países do Terceiro Mundo como laboratórios, Novas teorias educacionais no contexto colonial como uma maneira de promover um cidadão mais esclarecido e nação. 58

### **Desencantamentos / encantamentos: modernidades e novas perspectivas milenárias**

Anteriormente, eu falava sobre a crença da ciência como um modo de vida que substituiu tradições entrincheiradas, mas ao mesmo tempo instalando uma nova assembléia de fé e ciência como motores do progresso. A noção de agência, ciência e progresso envolveu tanto a perda da fé como a construção da fé. Um mundo encantado não foi purgado, mas reiniciado como

Fim da página 29

Página 30

Diferentes quadros de valores morais e redentores reformulados e reunidos com as operações cognitivas que ordenavam a razão, a racionalidade e o progresso. As modernidades discutidas neste volume encarnam diferentes interseções entre a ciência eo sublime como teses culturais que ordenam quem é e deve ser.

No início, a ênfase na ciência traz a imagem do desencanto com o mundo. A ciência é valorizada como um método de agir cujo compromisso neutro com a busca da verdade parece estar fora dos valores provinciais, tradições locais e lados ideológicos.

Mas essa noção de desencanto não é tudo o que parece. Max Weber sugere que a ciência sobre as pessoas nunca foi sobre um pensamento desapaixonado. Ela trouxe idéias puritanas particulares de salvação para um mundo secular para proporcionar um sublime no qual sentidos de temor, estética, beleza e medos viajavam com os objetos de reflexão e ação. O desencantamento estava continuamente dobrando com encantamentos.

A relação da ciência com os encantamentos é, ela própria, um tema central no pragmatismo, ao incorporar o indivíduo na formação de um mundo social ético e moral. Enquanto a cultura pós-darwinista nos Estados Unidos substituiu a escritura pela natureza, filosofia e ciências sociais, a religião nunca foi deixada para trás, mas voltada para o naturalismo científico. A generalização da fé na ciência associada ao pragmatismo e à modernidade, por exemplo, revisou temas redentores da Reforma através dos quais as boas obras dos indivíduos proporcionam caminhos para a salvação 59. A ciência era um

modo de alcançar uma unidade do espiritual / moral. Nas palavras de Willian James, "a democracia é um rei da religião", e por razões pragmáticas "estamos obrigados a não admitir seu fracasso". Tal "fé e utopias são o exercício mais nobre da razão humana", e daí criou um otimismo no futuro 60. Ele pensou que tudo o que estava errado conosco era que o ideal cristão de fraternidade ainda não tinha sido alcançado a sociedade ainda não tinha Tornar-se generalizadamente democrático onde seus problemas foram resolvidos por pessoas e não resolvido por fazer a conexão adequada com poderes superiores. A solução de problemas e o experimentalismo de Dewey era um tema redentor ligado a como se pensava, via, falava e agia na vida cotidiana.

As novas teses culturais que se sobrepunham a encantamentos e desencantos passaram a fazer parte das lutas sobre a escolaridade como inscrever modos de vida, particularmente em países onde havia uma forte relação entre o Estado, a religião institucional e as escolas. Ao se mudarem para a América do Sul, China e Japão, por exemplo, os reformadores evocam a necessidade de destruir antigas tradições na busca de uma nova sociedade que incorporasse novos sublimes.

Fim da página 30

Página 31

O esvaziamento da história no "eu" moderno inscreveu espiritualmente valores. As viagens de Dewey na Iogoslávia nos anos 20 e 30, por exemplo, foram fazer a modernidade eslava através de idéias de uma ação e agência desacralizada. No entanto, ao mesmo tempo, a criança era vista como rural e aldeia como a verdadeira fonte do propósito da ação e da ação. 61. As reformas chinesas na década de 1920 transformaram a filosofia de Dewey e as noções pedagógicas para criar um espaço social e político para reformar intelectuais no The Força de Maio Força 62. A introdução da linguagem vernácula, as mudanças literárias que valorizavam o autor individual e a educação centrada na criança eram para santificar os direitos individuais através da sua localização num grupo, comunidade e nação. Esta santificação dos direitos individuais desafiou a hierarquia existente das tradições de Confúcio. As reformas procuraram reinserir uma hierarquia diferente através da qual se poderia produzir uma cultura coletiva. Essa hierarquia tinha pouco a ver com a tradição liberal sobre a qual Dewey escreveu. Uma observação similar pode ser feita do Japão como Dewey foi colocado em um currículo para reordenar a hierarquia social. Cada aluno foi colocado dentro de um horizonte linear da família que reinscreveu a relação da criança com a família e o estado como um horizonte contínuo, revelando assim o caráter nacional. Finalmente, Anísio Teixeira, considerado o maior intérprete e divulgador de Dewey no Brasil, procurou proteger Dewey (e ele mesmo) da mudança de um racionalismo anti-ético e secularismo como outros reformadores católicos viam-se como protegendo a sociedade através da inculcação dos valores da Igreja.

### **Modernidades, mentes "modernas" e escolaridade**

O foco desta introdução é fornecer uma maneira de pensar sobre as múltiplas idéias que fluem na elaboração do título deste livro, *Inventando o Modernismo: Viagens de John Dewey levando Modernidades e Pragmatismo na Educação*. A abordagem histórica de Dewey como um estrangeiro indígena e em uma biblioteca itinerante dá atenção a "idéias" como teses culturais sobre um modo de vida. Eu forneci alguns "marcadores" através dos

quais pensar sobre a construção do "eu" que viajou com e pressuposto na tomada de diferentes modernidades. Dentre essas características destacam-se a superposição de uma fé na agência ativa *do ator, a ordenação e modelagem de um modo de vida através dos princípios da ciência e da domesticação da mudança como estratégia de estabilização e regulação da conduta em processo de mudança*. Os métodos da ciência foram reformar, essas qualidades de

Fim da página 31

Página 32

A individualidade se sobrepõem através de métodos de abstração e "reflexão" no mundo atual. Os "desencantamentos" encarnavam novos encantamentos de apego e pertencimento que hoje estão incorporados nas discussões da modernidade.

As práticas culturais em que a agência, a ciência e a domesticação da mudança ocorreram não foram variações de um único tema, mas de configurações diferentes que relacionavam as identidades coletivas com a individualidade. As teses culturais resultantes foram reunidas como bibliotecas ambulantes que moldaram e moldaram o que constitui a modernidade e os "modernos" eus. Dewey neste contexto funcionou não como um autor original, mas como um personae conceptual que conectado e desconectado em condições diferentes para produzir princípios para ordenar quem a criança é e deveria estar em uma de suas principais instituições através do qual a reforma da sociedade como "moderna" Estava a ocorrer.

A abordagem histórica adotada neste livro de Dewey como um estrangeiro indígena é contrariar o que Walter Benjamin chamou de esvaziamento da história 64. Essa história vazia tem Dewey aparecendo como um sistema lógico de pensamento ou como "conceitos" que não têm amarração social em As interpretações e possibilidades de ação. A história cultural e social deste volume explora os múltiplos fluxos e amálgama de práticas (bibliotecas itinerantes) através das quais o "pensamento" é produzido. Abordar o estudo de Dewey dessa maneira é reconhecer que o pragmatismo é um dos múltiplos sistemas de "pensamentos" sobre os princípios que governam a relação das normas e valores coletivos com a individualidade.

Aproximando-se de Dewey como um estrangeiro indígena e parte das bibliotecas ambulantes desiste de um velho e, penso eu, um debate infrutífero sobre se a influência de Dewey tem sido persuasiva em teoria, mas muito menos na prática. Este volume contém elementos históricos e um campo internacional de idéias, realidades de autoridade e instituições através das quais os modos de vida foram fabricados. A abordagem argumenta contra o tratamento da modernidade como um conceito épico de uniformidades nas experiências sociais e, em vez disso, se concentra em suas diferenças, distinções e divisões não uniformes. Dewey é usado em uma estratégia para explorar pedagogia escolar como um local principal na produção do self na vida contemporânea. A historicização das práticas culturais que produzem padrões de pensamento também fornece uma maneira de interpretar a relação do global com o local, bem como o universal com o particular. Esta estratégia não se centra nas contribuições de Dewey, mas antes indaga nos diferentes stting cultural e social através do qual suas idéias viajaram e mutated para dar inteligibilidade a mundos diferentes chamados "modernos".

Fim da página 32

Fim dos trabalhos

## Apêndice II

### Tradução do artigo:

POPKEWITZ, Thomaz. *Education sciences, schooling, and abjection: recognizing difference and the making of inequality?* *South African Journal of Education*, EASA, vol. 28 301- 319, 2008.

A educação na América do Norte e no norte da Europa incorpora os temas da salvação que trazem à luz um projeto particular de emancipação através do Iluminismo e Reforma para o progresso nos projetos de pedagogia.1 Pode-se dizer que a criança tornar-se-á o futuro cidadão cosmopolita, no qual a razão e racionalidade produzirão liberdade e progresso. Os princípios emancipatórios, entretanto, nunca foram meramente sobre liberdade e inclusão. Eles eram duplos gestos de esperança e medo, produzindo processos de exclusão com os de inclusão.

As ironias e os paradoxos da escolaridade podem ser brevemente expressos como: Primeiro, o cosmopolitismo do cidadão incorporou teses culturais sobre os modos de viver. As teses culturais dirigiam a atenção para uma vida ordenada através dos princípios da razão e da racionalidade (ciência). Os princípios foram dados como Universal e aplicável para todo o tipo humano. Os princípios universais nunca foram da diversidade, mas foram historicamente particulares. Os fundadores das repúblicas americana e francesa, por exemplo, valorizaram a educação para inscrever princípios cosmopolitas, a fim de produzir o cidadão cuja participação era necessária para o governo republicano.

Em segundo lugar, a criação do cidadão livre estava ligada a sistemas de administração social. A pedagogia era um desses sistemas. A partir do final do século XIX, as teorias da criança e o ensino transcreviam a esperança Iluminista sobre a formação humana, a razão e a racionalidade como princípios para organizar a vida diária.

Terceiro, as esperanças cosmopolitas incorporaram um estilo comparativo de razão. A auto estruturação deste pensamento moderno e das práticas sobre o modo de viver, como um cidadão iluminado, carregado de outras teses culturais. Estes eram os temores simultâneos sobre pessoas perigosas e os perigos para o futuro. O currículo e o ensino, por exemplo, diferenciavam a criança cosmopolita "civilizada" que se compara com aqueles que não incorporam as características aparentemente necessárias. Estes últimos eram crianças "atrasadas" do início do século XX e hoje são expressos como "em risco", imigrantes e "socialmente desfavorecidos".

Os gestos duplos da esperança e do medo cosmopolita atravessaram ao longo do século XIX e até o presente (Popkewitz, 2008) .3 Wagner (1994) argumenta que a modernidade não pode ser simplesmente escrita em termos de autonomia e democracia cada vez maiores, mas preferencialmente em registros mutáveis de administração social; Que governar implica "a ênfase móvel entre habilitações individualizadas e capacidades públicas / coletivas" (p. A ênfase mutante também traz à tona a relação de inclusão e exclusão como embutida na própria "razão" da pedagogia.

No artigo, exploro os gestos duplos de esperança e medo como uma história do presente. Essa história traça as ciências dirigidas à escola na virada do século 20 e hoje, focalizando principalmente os EUA.<sup>4</sup> Uma primeira seção considera temas de salvação da educação progressista americana na pedagogia escolar. Reforma Protestantismo, iluminação americana cosmopolita noções e imaginários de excepcionalidade da nação se sobrepõem nas teorias da criança, família e escola nas ciências da pedagogia. O cosmopolitismo da criança implica seu gesto oposto de abjeção e exclusão nas novas sociologias da vida familiar comunitária e urbana. A segunda seção retorna aos temas da salvação, da educação urbana e da comunidade nas reformas contemporâneas. O cosmopolitismo do presente chama a atenção para as qualidades da criança associadas à aprendizagem ao longo da vida, em relação aos medos da criança que vive fora do espaço cultural desse cosmopolitismo; A criança classificada como "urbana", pobre e desvantagens. O último filho é aquele que não tem a capacidade de ser a média onde "todas crianças aprendem ". No passado e no presente, as disciplinas escolares são usadas como exemplos para explorar os princípios através dos quais os gestos duplos de esperança e medo - inclusão e exclusão - são encarnados na escolaridade. A noção de alquimia é usada para considerar as ferramentas intelectuais dos assuntos escolares por analogia com os alquimistas dos séculos XVI e XVII que procuravam transformar um metal em outro.<sup>5</sup> Pensar em assuntos escolares como alquimias permite historicamente o exame do transporte e da tradução Instrumentos de pedagogia cujos objetivos e prioridades não são meramente cópias das práticas disciplinares.

### **Os duplos gestos de cosmopolitismo no início do século 20 na pedagogia e ciências nos EUA: educação progressiva**

O desenvolvimento do ensino público em massa no final século XIX e início do século XX foi parte de projetos que cruzaram o Atlântico para a construção da nação. O resultado destes projetos formaram o que é agora considerado o Estado social moderno.



O Estado assumiu a responsabilidade de cuidar de suas populações. O regime de Seguro Social ocupa-se com a velhice e doença, assistência aos pobres, novo estado-formado, transporte (propriedade de bondes), planejamento urbano, a regulação dos riscos de trabalho assalariado por meio de políticas de desemprego, construção de infra-estruturas para a reconstrução social do campo, e habitação pública, por exemplo, foram instituídos para a administração de sociedade em nome do bem comum.

O novo plano social não foi pensado sobre o cuidar do indivíduo. Este incorpora narrativas de salvação incorporando sobre quem o indivíduo é e deve ser. A visão mundial anterior da providência divina e status social herdada foram substituídos por noções de ação humana, o progresso e as culturas cívicas voltadas para o presente e não para uma vida após a morte. Pontos de vista religiosos sobre a salvação foram transformados (trocados) em noções de razão, racionalidade e progresso. Pedagogia era para formar modos de vida, em que as obrigações pessoais, responsabilidades e disciplina eram vinculadas a noções de progresso e auto-realização, narrados como princípios de uma democracia participativa liberal. Em "*De la division du travail social.*", Durkheim (1978) argumentou que a história da escola secundária moderna na França, pode ser lido como parte da missão de civilização que era para garantir a "sociedade iluminada" e o bem coletivo moral através da produção da criança educada.

A escola é entendida como uma prática para governar a sociedade, fazendo a criança o seu futuro cidadão. As novas ciências da criança forneceram estratégias específicas e concretas através das quais se possa prever e administrar o que a criança era e deveria ser, e também quem não poderia se "encaixar" neste espaço iluminado do futuro cidadão.

### **As narrativas de salvação da nação, e a criança virtuosa como cidadão**

A Revolução Americana foi construída, ligando e desligando as narrativas Puritanas salvação com a razão universal das ideias do Iluminismo americano.<sup>6</sup> A tese cultural sobre modos republicanos de viver nos EUA mudou a partir de uma crença Cristianismo milenar, que o próprio objeto da pesquisa era Deus, passando a um cosmopolitismo iluminista que rejeitou, em um nível, a universalidade da moralidade religiosa como a base para uma moralidade comum para a humanidade (Schlereth, 1977: 56). Em outro nível, a república se juntou "a saúde da alma e a regeneração do cristão e do cidadão virtuoso, exultação do divino e a celebração do seu plano" (Ferguson, 1997: 43) com o planejamento de melhoria humana e "felicidade". A inserção paradoxal de noções puritanas de "boas obras" em noções do cidadão republicano foi consubstanciado

nos escritos de John Adams, um dos signatários da Declaração de independência Americana. Adams demonstrou o estabelecimento, na América, do contexto dos valores iluministas que se sobrepunham com imagens protestante.

O Estabelecimento de colônias eram "a abertura de uma grande cena e plano da Providência Divina para a iluminação dos ignorantes, e a emancipação da parte escravizada da humanidade sobre toda a terra "(citado em Wood, 1991: 191). As histórias de salvação redentora da nação discorre sobre "fontes ilimitadas de energia através do qual os indivíduos descobriram que eles eram: a personalidade floresceu apenas através de exploração e crescimento "(Wiebe, 1995: 186).

A nação incorporou qualidades particulares associadas com ideais iluministas que ficou conhecido como excepcionalismo americano. No início os temas Puritanos de salvação viajou em narrativas da nação como o povo eleito, cuja iluminação de visão colocou a nação e seus cidadãos como uma única experiência humana para mover a civilização para os mais altos ideais de humano de valores e progresso. A nação foi descrito como o Novo Mundo ou Nova Jerusalém. O tema religioso foi carregado no sentido de destino manifesto que deu justificção para a expansão territorial da nação em direção ao Oceano Pacífico, articulando temas anteriormente cristãos em uma visão secular.

A fé da Reforma na razão iluminista (Execpcionalidade Americana) foi trazido à escolaridade (McKnight, 2003: 25). A educação da criança deveria garantir a redenção da sociedade que a nação incorporava. Temas de salvação puritanos como "a cidade sobre a colina" e "recados no deserto" foram colocados visando criar a missão corporativa para a formação da nação e seu povo e cumprindo o papel de Nova Israel. A incumbência necessária da mensagem do deserto à educação das crianças se estendeu às crianças fora da comunidade puritana (p.11).

Pedagogia foi o "ritual de conversão," com base em antigas noções puritanas de educação como um evangelizador e arquiteto sobre as almas dos seus leitores. Baseado na noção de currículo ou "curso de vida", de Calvino, a educação era a preparação persistente por uma experiência de conversão que forneceu o comportamento moral individual. O método da razão era construir a revelação, a realização espiritual. A Comunidade era parte do "curso de vida". A liberdade do indivíduo era inseparável do mundo cultural compartilhado que deu unidade a todos da espécie humana.

### **A ciência como métodos para planejar a sociedade e projetar pessoas**

A reforma da sociedade e escolaridade incorporando fé na ciência; de fato, a racionalidade da ciência tornou-se parte da estruturação epistemológica dos temas de salvação e sobre o progresso (ver, por exemplo, Nye, 1999). A ciência tinha uma crença milenarista no conhecimento racional como uma força positiva para a ação e o progresso convocado como parte da herança iluminista. As ciências sociais, como as ciências físicas buscando o domínio do natural do mundo, foram descrever, explicar e dar uma orientação para a solução de problemas sociais.

As ciências sociais, no entanto, não foram apenas sobre o entendimento racional e planejamento da sociedade. As teorias, conceitos e métodos científicos incorporavam as “histórias de salvação” conectando o individual a um largo senso coletivo de missão e progresso. As pedagogias da Educação Progressiva Americana, por exemplo, incorporavam a tese cultural sobre a sociedade Americana nos princípios do individualismo. O indivíduo, como agente de mudança em um mundo cheio de contingências. As narrativas nacionais inscritas no pragmatismo de Dewey, projeta a criança como o futuro cidadão orientado para a ação e para o problema. O modo de vida estava ligado a princípios de cidadania em uma sociedade democrática e de seu progresso (ver Popkewitz, 2005).

A Ciência tinha duas trajetórias que se sobrepõem nos pedidos de práticas de escolaridade. Primeiro, a ciência prometeu domínio das condições de vida social através dos seus cálculos e princípios da administração social. Estudos de planejamento urbano e gestão da cidade, condições de saúde, condições de trabalho foram realizados e novas leis foram produzidos para a melhoria social da população urbana. Entre o planejamento da sociedade em nome do bem-estar coletivo foi a elaborada a introdução de um serviço cívico independente do clientelismo político, leis trabalhistas para criança, propriedade pública dos serviços públicos e sistemas de transporte, e leis de frequência escolar nas escolas primárias, secundárias e posteriores.

Em segundo lugar, a ciência era uma forma de ordenar e planejar a própria vida diária. Teorias do desenvolvimento da família e da criança deram atenção à forma como se constituir experiência, reflexão e ação. Novas teorias psicológicas e de interação sociais fornecia "ferramentas" através dos quais pode-se pensar em si como uma biografia planejada, em busca do progresso interior e melhoria social. Noções de personalidade "traços", satisfação e realização, por exemplo, foram conceitos fornecidos que ligava fins

sociais a avaliações pessoais sobre as escolhas realizadas nas rotinas diárias da família, escolaridade e trabalho.

Crenças gerais sobre a ciência como processos de racionalização da vida eram utilizados para estudos psicológicos sobre o desenvolvimento da criança, comportamentos de aprendizagem e resolução de problemas como princípios para orientar as ações. *Connectionism* de Thorndike, o estudo da criança de G Stanley Hall, e pragmatismo de Dewey, embora diferentes em suas teorias psicológicas da criança, no conjunto, trazem a noção da infância e aprendizado de alguns princípios sobre a individualidade ligada à normas e valores de pertencimento coletivo e do progresso (Popkewitz, 2005).

Se eu der um exemplo sobre este ponto, no início do século XX, esta visão sociológica era relacionada ao trabalho pedagógico nos EUA, Charles Horton Cooley (1909) evocava o cosmopolitismo da nação e suas características excepcionais quando articulava princípios ordenando suas ciências sociais. Cooley viu os Estados Unidos como "mais próximos, talvez, do espírito da próxima ordem" (p.167) que é totalmente diferente de qualquer coisa antes desta ordem "porque coloca uma ênfase maior na individualidade e na inovação "e não herda a cultura de classe da Europa "(in: Ross, 1972: 245). Em sua segunda edição de *Principles of Sociology*, Edward Alsworth Ross (1920/1930), funda um princípio progressista de Sociologia Americana, postulando as qualidades universalizadas da sociedade americana, a tarefa das escolas e a formação do cidadão democrático esclarecido. Ross acreditava que a escola comum substituiu a igreja medieval no fornecimento para a coesão, "concordia e obediência" (p.524) necessária para modernizar as sociedades. Educação, ele argumentava, é a instituição social para produzir uma satisfação de mentalidades entre as diversas populações através da ênfase no "presente e no futuro em vez do passado (p. 259). Esta satisfação de mentalidades envolveu uma individualidade, como agente de mudança através processos que implicam problema-solução em um processo continuamente orientado para ação desinteressada.

### **A questão social: Ciência, família urbana, criança e comunidade.**

A ciência como o estudo das condições sociais e como uma mentalidade em ordenar diariamente a vida enquadrada nos movimentos de educação Progressiva Americana. Por outro lado, o Progressivismo Americano (cerca de 1880-1920) envolveu

diferentes políticas e movimentos internacionais ligando ao que se chamou “A questão social” os esforços de reformar o Protestantismo para aplicar os princípios científicos em resposta a desordem moral associada aos processos de urbanização, industrialização e imigração (Rodgers, 1998). Das reformas do governo municipal aos estudos da família, da criança e da habitação urbana, Progressistas Americanos buscaram resgatar aqueles que sofriam ou caíram em condições debilitantes da cidade e mudar seus modos de vida. O *Urbano* da cidade usou a expertise da ciência para estudar os condições *Urbanas* que produziu a decadência moral, e trabalhou com o governo para reformas efetivas para eliminar males e livrar seus cidadãos da transgressão moral.

### Recomeço

As novas disciplinas da sociologia e da psicologia problematizavam e calculavam o pensamento, a conversa, os sentimentos e as ações para moldar a agência moral. Idéias de infância, criação de filhos e família foram entrelaçadas com os problemas de ordem moral e desordem no desenvolvimento da saúde pública, planejamento urbano e escolaridade. As novas ciências domésticas, mais tarde chamadas de "economia doméstica", deram atenção à melhoria das condições de saúde através da racionalização das formas de organização das casas urbanas dos pobres e imigrantes. Saúde não era apenas sobre questões físicas da doença. Os discursos médicos eram metáforas para a criação de crianças que se concentravam na limpeza, higiene e práticas nutricionais vistas como produtoras do bem-estar moral da criança. As mães deveriam praticar abordagens higiênicas na preparação de alimentos e na organização de dietas diárias. As psicologias infantis introduziram noções de desenvolvimento infantil que eram de gênero e cujos valores incorporavam narrativas particulares de salvação sobre a maneira pela qual se deve envolver-se na auto-realização através de uma vida moral. A ironia das ciências domésticas era que as noções de educação, limpeza, higiene e nutrição, destinadas a mudar a vida dos pobres, entravam na vida burguesa para mudar as relações de gênero da família.

As ciências da família e da criança estavam ligadas a uma urbanização da noção de comunidade. A imagem da família foi o primeiro e o mais imediato lugar para o paradigma da autocrítica da cultura e da vinculação da individualidade à pertença coletiva e ao "lar". A família era uma prática administrativa que atraía amor e simpatia para o mundo industrial.

A ruptura percebida da família foi colocada em relação à perda da comunidade através do desenvolvimento das relações abstratas associadas às sociedades modernas.

Diferentes vertentes da Educação Progressiva tomaram uma imagem nostálgica da comunidade rural para pensar sobre a reforma da família urbana. Desenvolveu-se a sociologia comunitária que adaptou as teorias sociais alemãs sobre as duplas qualidades da esperança iluminista da cidade como centro do progresso através das suas artes, ciências e cultura e as ameaças de desorganização moral. A esperança e os medos foram expressos nas teorias do sociólogo alemão Tönnies (1887/1957) trazidas para as conversas Progressistas sobre a cidade. Tönnies diferenciava a comunidade pastoral (Gemeinschaft) onde os vizinhos anteriores à modernidade se aproximavam da natureza com a sociedade moderna (Gesellschaft), as leis, convenções e regras da opinião pública na sociedade que perderam de vista o fundamento moral ou ético das imagens pastorais memorializadas Do cristianismo.

A imagem pastoral da comunidade foi redesenhada para a vida urbana. As interações e os padrões de comunicação eram processos de mediação que ligavam a individualidade à pertença coletiva e um "lar". As noções de Dewey de "ação inteligente", resolução de problemas e comunidade pastoral urbanizavam a comunidade rural, frente a frente, como um modo de vida nas condições industriais. A interação simbólica de George Herbert Mead, as ações meditadas, a relação do outro generalizado e o "Eu" pessoal, também reavivaram a Gemeinschaft imaginada como uma idéia urbana de comunidade "sem violentar os valores democráticos liberais" (Franklin, 1986: 8).

O pertencimento coletivo e o lar incorporado nas ciências da família, da criança e da escolaridade consubstanciavam princípios particulares para pensar sobre a estabilidade e a mudança da sociedade. A noção de comunidade do sociólogo Cooley, por exemplo, articulou um liberalismo romântico dado por "um espírito geral da natureza humana" que foi imaginado no excepcionalismo da nação (citado em Ross, 1991: 245). Os padrões das pequenas interações comunitárias foram eliminar as qualidades alienantes da modernidade. A comunidade estava ligada ao conceito de grupo primário para desenvolver maneiras de organizar a vida diária com as condições da sociedade moderna (Popkewitz, 2004). Cooley (1909) viu a família como um grupo primário onde uma criança aprende da civilização através de interações no lar. Os sistemas de comunicação da família, para Cooley, estabeleceram princípios cristãos através dos quais a socialização apropriada pela família e pelo bairro permitiria à criança perder a cobiça, a luxúria e o orgulho e assim permitir que a criança esteja "apta" para a vida moral e auto-sacrifício para o bem do grupo.

## **A alquimia da educação musical escolar e os temores da família urbana e da criança**

Considerar os assuntos escolares os considero análogos à alquimia medieval; Isto é, processos de transporte e tradução que revisitam a matemática e a música, por exemplo, em imagens, palavras, idéias e experiências particulares relacionadas à pedagogia (Popkewitz, 2004; 2008). As traduções pedagógicas nunca são apenas uma réplica das disciplinas acadêmicas. Elas implicam "ferramentas" de reconhecimento e de promulgação através dos sistemas sociológicos e psicológicos de ordenar e classificar a criança, como as discutidas acima.<sup>8</sup> A analogia dos assuntos escolares com as alquimias faz reconhecer que os sujeitos escolares envolvem um espaço social e cultural diferente dos espaços homônimos disciplinares, como história e música. Os princípios que ordenam e classificam o ensino escolar e a organização do conteúdo derivam de psicologias voltadas para questões educacionais e não para a compreensão de práticas disciplinares. Além disso, as teorias e práticas da pedagogia encarnaram os gestos duplos discutidos acima na questão social. O estilo de razão no planejamento da aprendizagem e do desenvolvimento infantil inscreveu um método comparativo que reconhecia e diferenciava os grupos pobres, imigrantes e radicalizados do "corpo" social.

O uso da educação musical é um exemplo da relação da pedagogia e da ciência na produção da criança "urbana".<sup>9</sup> O currículo musical de 1830 a 1930 fazia parte das teses culturais em transformação sobre os princípios da razão em relação à cidadania, à nação, às qualidades da vida social e familiar e os temores de decadência moral e degeneração se a criança não for "civilizada". O Comitê Escolar de Boston, por exemplo, apoiou as aulas de instrução vocal como uma prática em que a harmonia da canção era o modelo para a própria auto-regulação da criança na sociedade. As atividades físicas das crianças cantando serviriam para remediar os riscos que a doença (epidemia de maus costumes) colocada para a sociedade civil e para fornecer os mais recentes regimes para a estimulação da circulação para prevenir a má saúde. Ensinar as canções apropriadas sobre saúde e bem-estar moral também removeria o emocionalismo das reuniões de tabernas e servirá para regular as condições morais da vida urbana com um chamado "superior" relacionado à nação.

A união da apreciação musical com a instrução vocal no currículo na virada do século XX estava relacionada a teses culturais particulares sobre a vida moral. A tese central em pedagogia dizia respeito aos "infelizes", aqueles que não eram ou não capazes de serem cosmopolitas. A apreciação da música era moldar a população em cidadãos

democráticos cosmopolitas e eliminar a delinquência juvenil, entre outros males da sociedade, proporcionando o uso produtivo do lazer e do auto-cultivo. O auto-cultivo da criança transformou as tradições alemãs de auto-cultivo ou *Bildung* (transformação) em um comportamento prescrito que foi para evitar as características degeneradas associadas com populações raciais e imigrantes. Cantar, por exemplo, era uma atividade para expressar a vida doméstica de industriabilidade e patriotismo que eram contra os estereótipos raciais de negros e imigrantes. Um médico especialista na década de 1920, empregado pelo Philadelphia High School for Girls, descreveu o jazz (por esta época uma rubrica que incluía ragtime<sup>1</sup>) como causando doenças em jovens e sociedade como um todo.

Uma psicologia educacional deu forma à seleção e organização da música nas primeiras décadas do século XX. Psicologia fisiológica sobre a quantidade adequada de estimulação para o cérebro e o corpo foi acoplado com noções de estética musical, crenças religiosas e virtude cívica. A arte dos menestréis (*Minstrelsy*), uma versão satírica da música negra e espiritual que atraiu grandes audiências ao longo dos séculos XVIII e XIX, formou um contraste instrutivo com a complexidade da música e tradições musicais da "civilização" européia.

A encenação da resposta musical na sala de aula classificou os hábitos de escuta com comportamento adequado à idade. Foi construída uma escala de valor que comparava o desenvolvimento humano imaturo ou primitivo com o de uma capacidade plenamente dotada que correspondia à raça e à nacionalidade. A progressão do conhecimento musical esboçada nos manuais do professor calculou a música como uma forma de psicométrica associada à psicoacústica. O aspecto físico da música (acústica) foi combinado com a noção de um aparelho musical e interior para a percepção da acústica. O "ouvinte atento" era aquele que encarnava o modo cosmopolita da vida civilizada. Essa criança foi contrastada com o ouvinte distraído no grupo. Carl Seashore, um professor de psicologia, afirmou que um total de 10% das crianças testadas para talentos musicais eram impróprios para apreciação musical. Nos manuais de ensino, a criança que não aprendeu a ouvir a música de uma maneira particular foi considerada como "distraída", uma categoria determinada vinculada a distinções morais e sociais sobre a criança como um vagabundo, um chamador, Um criminoso juvenil, um fabricante de piadas, ou um fanático religioso em potencial, tendo estresse emocional agudo e um intenso interesse em sexo.

---

<sup>1</sup> music characterized by a syncopated melodic line and regularly accented accompaniment, evolved by black American musicians in the 1890s and played especially on the piano.



Até este ponto, eu tenho explorado a pedagogia dos EUA e as ciências da educação como historicamente incorporando teses culturais sobre modos de vida. Os modos de vida implicam princípios gerados a partir das interseções do excepcionalismo americano, dos movimentos de reforma protestante, sobrepostos às teorias e métodos das ciências da educação, à construção do cosmopolitismo da "razão" e das "pessoas razoáveis". A universalidade e a particularidade no cosmopolitismo na pedagogia, segundo eu argumentava, eram instâncias comparativas que reconheciam as populações que necessitavam de resgate e redenção. Esse reconhecimento foi simbolizado em A Questão Social que paradoxalmente estabeleceu diferenças e exclusões sociais. Enfocar a alquimia dos sujeitos escolares na construção da criança dirigiu a atenção para os modelos de traduzir o conhecimento disciplinar na escola como expressão dos gestos duplos de governar na escolaridade e nas suas ciências. Na próxima seção eu focalizo a virada do século 21 para considerar uma assembléia diferente em governar como princípios de gestos duplos.

### **Os gestos duplos do cidadão cosmopolita inacabado e os gestos duplos das reformas escolares: o início do século XXI**

Esta seção (re) traça o passado na reforma escolar atual e ciências, gestos duplos de esperança e medo e o processo de inclusão / exclusão. A organização da seção passará primeiro com as narrativas de salvação contemporâneas sobre a virtuosa criança-como-cidadã. Passa então a examinar as ciências da reforma à medida que a questão social é reunida nos *topoi*<sup>2</sup> que "todas as crianças podem aprender", com os princípios tácitos de "todas as crianças" como o cosmopolitismo do "aprendente ao longo da vida". A inscrição de "todos" estabelece uma unidade de toda a sociedade inclusiva que abjeta as qualidades e características relacionadas com a criança urbana que é deixada atrás, o nome da legislação dos EUA para as populações desfavorecidas. A seção final considera a alquimia das disciplinas escolares e as ciências da pedagogia como engendradas esperanças e medos da família urbana e da criança.

#### **As narrativas de salvação sobre a criança virtuosa como cidadã**

As esperanças de fazer o cidadão virtuoso na missão civilizadora da escola hoje falam sobre a criança como o cidadão da Sociedade Global de Aprendizagem. A sociedade global, no entanto, está posicionada em relação às narrativas da nação que

---

<sup>2</sup> a traditional theme or formula in literature. Topos

executa como a nostalgia para governar o futuro. O relatório de reforma profissional O que mais importa: ensinar para o futuro da América (Comissão Nacional de Ensino e Futuro da América, 1996), por exemplo, fala dos valores normativos das aspirações passadas na realização de mudanças no presente.

Devemos recuperar a alma da América. E para isso precisamos de um sistema educativo que ajude as pessoas a forjar valores compartilhados, a entender e respeitar outras perspectivas, a aprender e trabalhar em altos níveis de competência, a assumir riscos e a perseverar contra as probabilidades, a trabalhar confortavelmente com pessoas de diversas origens *e continuar a aprender ao longo da vida* (p. 12, meu itálico).

As reformas e a Questão Social surgiram em uma configuração particular do excepcionalismo americano que dá à nação e seus cidadãos uma particular singularidade e valor transcendente. A "recuperação da alma da América", no entanto, não é a mesma da virada do século XX. A reforma da preparação dos professores traz à tona uma tese cultural coletiva sobre um novo cosmopolitismo que expressa tanto esperança quanto medos em sua retórica de "recuperar a alma da América". A retórica "recuperar a alma" da nação não é sobre o passado. Trata-se de uma tese cultural sobre modos de vida, ordenada através de uma conduta que "forja valores", "respeita os outros", "arrisca", trabalha com "pessoas diversas" e uma individualidade que "continua a aprender ao longo da vida".

A criança virtuosa conceitualmente incorporada no relatório é a criança que atua como o inacabado cosmopolita, um aprendiz de toda a vida que responde ativamente às mudanças globais que ocorrem, se engaja na construção social e reconstrução da Sociedade de Aprendizagem e como um cidadão global. Se olharmos através da literatura reformista e do discurso em que este relatório é escrito, o aluno ao longo da vida é um discurso sobre o indivíduo que está continuamente buscando o conhecimento e a inovação em uma perseguição interminável para o futuro (veja, por exemplo, Petersson, Olsson, & Popkewitz, 2007). A subjetividade do aluno ao longo da vida é falada como um indivíduo empreendedor. A escolha se torna um objetivo da vida. A resolução de problemas e o trabalho colaborativo nas comunidades são os caminhos para buscar continuamente a realização pessoal.

A comunidade de sala de aula torna-se uma "estrutura de participação" preocupada com a criação de identidades fluidas associadas com a aprendizagem ao longo da vida. O cosmopolitismo é aquele que implica a capacidade contínua de inovar e lidar com a

mudança nos processos intermináveis de fazer escolhas e resolver problemas. A criança age autonomamente (aparentemente) e responsabilmente (espero) na tomada de decisão contínua e na resolução de problemas.

As estratégias ligam as características da criança às normas sociais e políticas que moldam os limites em que a independência e a liberdade são promulgadas. A individualidade do aluno ao longo da vida é colocada em padrões sociais formados como colaboração com outros em "comunidades de aprendizes" e comunidades de discurso. As salas de aula do início do século XX eram lugares de socialização onde a criança internalizava normas coletivas e universais pré-estabelecidas de identidade; Hoje eles são um espaço redesenhado de vida. A localização da responsabilidade não é mais atravessada pelo conjunto de práticas sociais voltadas para uma única esfera pública - a social. A responsabilidade está localizada hoje em comunidades, comunidades diversas, autônomas e plurais, perpetuamente constituídas através da própria prática em "comunidades" de aprendizado.

A resolução de problemas está alinhada com os registros políticos do liberalismo republicano nas reformas e nas ciências da reforma. "Comunidade", por exemplo, é o local onde o solucionador de problemas aprende habilidades de pensamento ao participar da sala de aula - "uma comunidade de discursos" (Conselho Nacional de Professores de Matemática, 1989: 7) - e em "uma comunidade de conhecedores que Participação na construção de crenças ou conhecimentos "e cujo conhecimento" é criado através de processos discursivos e de negociação de significados realizados de acordo com as normas do grupo "(Nelson et al., 2001: 6). A pesquisa é ordenar a nova democracia da sala de aula como construindo o conhecimento através da participação e da colaboração. Encontramos uma "sala de aula na qual as diferenças são valorizadas, nas quais os alunos aprendem a se preocupar e a respeitar uns aos outros e em que os compromissos com uma sociedade justa e democrática são encarnados e aprendidos" (Ball, 2001: 13).

Quaisquer que sejam os méritos da resolução de problemas e da comunidade, eles não são meramente descritivos de algum raciocínio natural da criança que a pesquisa meramente reúne. As narrativas do cosmopolita inacabado, através de suas noções de resolução de problemas e de comunidade, conectam o escopo e as aspirações dos poderes públicos com as capacidades pessoais e subjetivas dos indivíduos. A comunidade da sala de aula é um espaço social de relações morais no qual os indivíduos formam obrigações e lealdades em múltiplas comunidades. Por exemplo, Sutherland e Balacheff (1999) afirmam que a ênfase nas atividades de resolução de problemas ea construção do

significado na educação matemática é a resposta social moderna à necessidade de capacitar as crianças para se tornarem cidadãos - isto é, membros de uma sociedade que têm Acesso a uma cultura partilhada e a quem são facultados instrumentos intelectuais e emocionais para enfrentar problemas no local de trabalho e na vida quotidiana (p.2).

A criança que age para planejar o futuro está perseguindo um modo de vida particular. O projeto da vida é projetar a própria biografia como um movimento contínuo de uma esfera social para outra, como se a vida fosse uma oficina de planejamento que tivesse um valor em si mesma. A ação é um fluxo contínuo de resolução de problemas para projetar não apenas o que será feito, mas também o futuro do que essa pessoa será. A formação é direcionada à resolução de problemas que persegue o desejo nas infinitas escolhas de busca de inovação contínua.

A autorização da independência é falado como se não houver nenhum cerco. No entanto, a liberdade de escolha expressa um fatalismo dos processos de globalização. O cosmopolitismo inacabado é feito como se fosse a inevitável marcha do globalismo que os professores respondem nas mudanças curriculares. Professores, administradores de escolas e funcionários do governo em um estudo da União Européia expressaram esse fatalismo (Lindblad & Popkewitz, 2004). O novo filho é aquele que faz escolhas para ser mais feliz e bem sucedido em uma globalização que não tem autor ou precisa ser explicado. O onipresente futuro do globalismo torna impossível para o indivíduo, para citar um livro de ensino médio francês, "escapar do fluxo da mudança" (em Soysal, Bertiloot, & Mannitz, 2005: 24-25). O globalismo é naturalizado para internar e encerrar os espaços da participação.

### **Reformar as ciências e repensar a questão social**

Se o inacabado cosmopolita é a esperança do futuro, há outro tipo de esperança que é acompanhada de temores nas reformas escolares. A esperança de uma sociedade inclusiva implica estratégias para eliminar a marginalização social e econômica causada pelo fracasso de determinadas populações de crianças nas escolas. Essa esperança de uma sociedade inclusiva é capturada na frase da legislação nacional de reforma intitulada "Nenhuma criança deixada para trás", que reconheça a necessidade de melhorar a qualidade e os resultados das escolas para determinados grupos étnicos, raciais e economicamente pobres. A palavra de ordem dos programas e pesquisas nacionais subjacentes às reformas é que "todas as crianças podem aprender", significando uma instituição igualitária e compromisso da sociedade e da política.

O reconhecimento dado às populações excluídas implica gestos duplos e a revisão da questão social. A reiteração contínua de "tudo" em políticas e pesquisas sobre reformas escolares sinaliza retoricamente o compromisso de uma igualdade e inclusão na sociedade. Os Princípios e Padrões para Matemática Escolar, por exemplo, afirmam que "*Todos* os alunos, independentemente de suas características pessoais, antecedentes ou desafios físicos, devem ter oportunidades de estudar - e apoiar a aprender - matemática" (Conselho Nacional de Professores de Matemática, 2000: 12, itálicos acrescentados). O relatório do Conselho Americano de Educação (1999) sobre a reforma da educação de professores reafirma essa esperança em seu apelo por uma educação "disponível para *todos* os estudantes, não apenas os ricos e os afortunados ..." (p.5, itálicos adicionados).

A inscrição da frase "todas as crianças" não é apenas um compromisso ético. Ela dá expressão a uma assembleia de distinções que classificam e ordenam uma unidade da qual a diferença é estabelecida. Essa diferença é a criança deixada para trás que não incorpora as qualidades do cosmopolitismo inacabado do aluno ao longo da vida cujo modo de vida implica estima, auto responsabilidade na tomada de decisões, resolução de problemas e inovação contínua.

A mesmice e a diferença estão inscritas nas teorias psicológicas e nas categorias de pedagogia que calculam e ordenam o ensino e a aprendizagem. A unidade de "todas as crianças" apaga a diferença, mas simultaneamente instala divisões. Se eu voltar para o aluno ao longo da vida ea Sociedade de Aprendizagem, parece que não há diferenças como todas as crianças vão resolver problemas e trabalhar em colaboração em um processo contínuo de escolha e inovação. No entanto, de pé com as crianças "todos" são distinções e diferenciações que nomeiam as qualidades e características daqueles que não se qualificam como entre todas as crianças.

A diferença é apagada e reinscrita através da pesquisa que inclui todas as crianças. Estudos da criança urbana deixada para trás instanciam um resumo de fatos pessoais que modela territórios de membros e não-membros. Os conjuntos de distinções e classificações da criança deixada se sobrepõem com aqueles dados à "criança urbana" na educação americana. Se eu usar um estudo etnográfico de um programa alternativo de formação de professores para escolas urbanas e rurais (Popkewitz, 1998), a criança urbana é uma categoria determinada de tipo humano e uma tese cultural da diferença. Urbano não é um lugar geográfico, mas um espaço cultural e uma tese sobre quem não "se encaixa" nas qualidades inscritas como a criança cosmopolita inacabada. Em outras

nações, essa criança pode ser chamada de desvantajosa, em risco, ou a criança "necessitada".

A tese cultural da diferença nos Estados Unidos deve ser entendida comparando suas cidades como espaços com grande riqueza e uma urbanidade cosmopolita que coexiste com os espaços de pobreza e segregação racial. As crianças que moram nos subúrbios e as áreas rurais se juntam com as crianças projetadas como "centro da cidade", como "visto" E falou sobre como diferente da urbana, tendo "baixas expectativas", baixa auto-estima, disfunções familiares e pobreza. O significado de "urbano", então, está em sua tese cultural sobre a criança e não como uma distinção geográfica.

Os perigos e as populações perigosas são sobreposições sociais, culturais e psicológicas distinções que formam uma determinada categoria de uma espécie de criança e família. Os sites federais para identificar as reformas, sobre "o que funciona" para melhorar a realização das crianças, buscados na legislação "Nenhuma criança deixada para trás" e pesquisas sobre a equidade no ensino da criança "urbana" 10 falam sobre os perigos para o futuro, Estima e auto-conceitos pobres. As qualidades psicológicas são reunidas com categorias sociais / morais para expressar temores sobre, por exemplo, famílias disfuncionais, famílias monoparentais, pobreza e delinquência juvenil. A criança urbana deixada para trás é reconhecida como vivendo "na pobreza, estudantes que não são falantes nativos de inglês, estudantes com deficiência, mulheres e muitos estudantes não brancos que tradicionalmente têm sido muito mais provável do que seus homólogos em outros grupos demográficos a serem Vítimas de baixas expectativas "(Conselho Nacional de Professores de Matemática, 2000: 13). O problema do fracassado é reduzido a um lugar comum psicológico - baixas expectativas.

A esperança de resgate na política e na investigação sobrepõe-se ao medo da desorganização moral que reaparece à (re) visão a Questão Social dirigida à criança e à família. A criança deixada para trás é também a família deixada para trás, que é reconhecido como sendo na necessidade de ajuda especial e diferente. A pesquisa, por exemplo, focaliza as famílias de crianças que falham na escola como "família frágil" e "famílias vulneráveis" (Hildago, Siu, Bright, & Epstein, 1995: 500). Os pais, diferenciados e normalizados como tendo um menor nível de educação e status socioeconômico, são imigrantes (dependendo do tempo de residência no país), vivem em áreas pobres de residência e são etnicamente definidos (vivendo ou não vivendo em enclaves étnicos ), Entre outros (Hildago, Siu, Bright, Swap & Epstein, 1995: 501). As classificações sociais e econômicas da criança e da família estão ligadas às relações

estruturais dentro das relações de gênero e aos padrões de comunicação relacionados ao gênero, como se a mãe é uma mãe solteira ou adolescente (Hildago, Siu, Bright, Swap e Epstein, 1995: 501, David e Lucille Packard Foundation, 2002).

As várias categorias da criança e da família são uma determinada classificação de desvio que tem características cronológicas, culturais, fisiológicas e psicológicas sucintas. O agregado da família "frágil" e "vulnerável" adquire a abstração das ciências ou da gestão impessoal para raciocinar sobre o grupo e as capacidades e capacidades individuais das pessoas.

### **Ironias de democratização, autonomia e participação nos espaços de transformação pedagógica.**

Um sítio, no qual o cosmopolitismo inacabado e a questão social aparecem como parte do mesmo fenômeno das ciências da reforma, está na disciplina escolar da educação matemática. Numa declaração que ressoa nas reformas das escolas americanas, o modelo do Conselho Nacional de Professores de Matemática (2000) para padrões de currículo argumenta que o aluno precisa estar preparado para o futuro, onde a mudança é "uma característica ubíqua da vida contemporânea. Essencial para permitir que os alunos usem o que aprendem para resolver os novos tipos de problemas que inevitavelmente enfrentarão no futuro" (p.20-21). A literatura sobre padrões de educação matemática, por exemplo, coloca a resolução de problemas e as comunidades de alunos em uma tese cultural específica sobre a vida em um futuro incerto "ubíquo" (unipresente) para o qual a matemática de aprendizagem prepara a criança.

Este futuro ubíquo pode ser pensado historicamente como um que estava presente com a formação da nação moderna, com noções de democracia e com "pensamento" sobre a agência humana e o progresso associado com o cosmopolitismo dos iluministas americanos. Estava claramente presente no pragmatismo de Dewey, por exemplo, através dos conceitos de ação inteligente, solução de problemas e comunidade. A tese cultural era de uma individualidade cuja reflexão e ação estavam continuamente voltadas para o futuro que traria um mundo mais progressista e humano.

No entanto, os processos alquímicos falam sobre a construção social do conhecimento, a incerteza e o onipresente futuro das Sociedades de Aprendizagem são irônicos. De fato, essas sociedades não são incertas ou onnipresentes. As práticas de verdade dos modelos de tradução nos "Princípios e Padrões da Matemática Escolar" (Conselho Nacional de Professores de Matemática, 2000), por exemplo, baseiam sua seleção de conteúdo como extraída do "conhecimento convencional" do campo.

Subjacente à noção de "convencional" está o tratamento da matemática como estruturas formais, lógicas e analíticas classificadas como "corpos de conhecimento" - sistemas de conceitos, provas, generalizações e procedimentos - que as crianças aprendem. A qualidade lingüística dos "corpos", "conteúdo", "Cobertura de conteúdo" e "conhecimento conceitual" tratam as disciplinas como "coisas" (conceitos ou provas) inertes, imutáveis e não ambíguas. A resolução de problemas da criança funciona para "testar" o conhecimento de que, na educação matemática, por exemplo, tem um status ontológico separado das questões epistemológicas (ver, por exemplo, Brousseau, 1997). A resolução de problemas, distinta das disciplinas acadêmicas, é para acessar e confirmar a realidade do mundo externo e para arbitrar a verdade e a falsidade na vida pessoal.

A prática de dupla face da alquimia é encontrada nos livros didáticos de educação científica, quando examinada da virada do século 20 para 1995 (McEneaney, 2003a, 2003b). A organização do ensino tem se movido dramaticamente para uma maior participação para proporcionar maior relevância pessoal e acessibilidade emocional. Essa participação relaciona a "perícia" da criança na resolução de problemas com a estatura icônica de especialistas em conhecimento profissional em um mundo físico ordenado e gerenciável. A participação das crianças e a resolução de problemas são organizadas para aprender a majestade dos procedimentos, estilos de argumentação e sistemas simbólicos que afirmam a veracidade da perícia da ciência. As conclusões da perícia acadêmica estão localizadas fora dos limites do questionamento das crianças e da resolução de problemas.

A atenção dada ao conhecimento "base" consensual elide a relação das práticas culturais dos campos disciplinares e sua produção do conhecimento. O currículo das disciplinas escolares estabelece a majestade do conhecimento científico como uma forma de testar o que é real e dado. As práticas de tradução e transporte da psicologia para selecionar e ordenar "conhecimento" disciplinar para governar a criança através de critérios que têm pouca relação com as pedagogias para a aprendizagem de culturas disciplinares e produção de conhecimento.

### **Conclusão: projetar a criança e a política de mudança**

Eu comecei este artigo através de falar sobre o político na escolaridade. O político estava no sistema da razão que ordena, diferencia e divide através de suas regras e padrões de conduta. Esse governo gera princípios na construção da sociedade / povo. Esta tomada de pessoas personifica ironias históricas e paradoxos da escolaridade através de seus



gestos duplos de fazer com que o cosmopolitismo do cidadão seja levado em discussão sobre emancipação e empoderamento. Central é a união de dois registros da modernidade que muitas vezes são colocados em oposição uns aos outros; Os da administração social e da liberdade. Pedagogia, eu discuti consiste em converter ordenanças que se sobrepõem as ciências da educação com pedagogias para produzir tecnologias de design. Encarnado no cosmopolitismo da escolaridade é o paradoxo da esperança democrática de empoderamento e agência que simultaneamente geram temores e abjeção dos outros. A esperança de um indivíduo "racional" livre encarna um sistema comparativo de razão no currículo e no ensino, para diferenciar "o civilizado" dos "outros", a criança que vive nos espaços de "todas as crianças", diferentes e deixadas para trás. O cosmopolitismo do presente está inscrito nas qualidades associadas à aprendizagem ao longo da vida com "outros" como a criança urbana que ainda não tem a capacidade de ser da média onde "todas as crianças podem aprender". Tanto no passado como no presente, as disciplinas escolares são usadas como exemplos para explorar os princípios através dos quais os gestos duplos de esperança e medo - inclusão e exclusão - são encarnados na escolaridade. A noção de alquimia considerava as ferramentas intelectuais dos assuntos escolares por analogia com os alquimistas dos séculos XVI e XVII, que procuravam transformar um metal em outro.

A historicização da razão e da racionalidade como política não é negar o significado da própria razão. É considerar a historicização da razão e da racionalidade como políticas, tornando visíveis as condições que moldam e moldam (shape and fashion) formam e estilizam seus princípios sobre quem somos e devemos ser. Rabinow (2003) sugere, por exemplo, que todo conhecimento conceitual é político, ético e estético. Conhecimento:

É conceitual porque sem conceitos não se sabe o que pensar ou onde procurar no mundo. É política porque a reflexão é possível pelas condições sociais que permitem esta prática (embora possa ser singular, não é individual). É ético porque a questão de por que e como pensar são questões do que é bom na vida. Finalmente, toda ação é estilizada, portanto, é estética, na medida em que é moldada e apresentada aos outros (Rabinow, 2003: 3).

Concentrar-se nessa noção de política na escolaridade é colocar a razão da ciência, da arte, da música ou da literatura em assuntos escolares como conhecimento que encarna "um imenso mundo de instituições, relações de autoridade", conotações, E fantasias "(Hacking, 2002: 9). Toma como sujeito de pesquisa a "questão de abalar essa falsa

evidência, demonstrar sua precariedade, tornar visível não sua arbitrariedade, mas sua complexa interconexão com uma multiplicidade de processos históricos, muitos deles de dados recentes" (Foucault , 1991: 75). Em segundo lugar, o exame crítico das práticas através das quais os sensíveis (e sensibilidades) são divididos na escolaridade é uma forma de resistência e uma contra-práxis (Lather, 2007). A Agência é o pensamento crítico sobre "o que é aceito como autoridade através de uma crítica das condições do que é conhecido, o que deve ser feito, o que se pode esperar" (Foucault, 1984: 38).

### Notes

1. I use the plural as there were multiple “enlightenments’ in, for example, Germany, France, Britain, the Slavic areas of Eastern Europe, as well as in North America. My focus will be on what is called historically the American Enlightenment, a term that refers to the particular geographical site of the US but which was part of a broader circulation of ideas and practices. See Ferguson, 1997.

2. I use the notion of modern hesitantly in this text for literary convenience. My concern is not to engage in periodization. It is to explore the slow and uneven changes in the categories, epistemologies, and distinctions that make possible the school as it overlaps with other historical patterns that are often placed together as modernity.

3. I am using the 19th century to focus on different historical patterns and trajectories that move in uneven time from the 18th to the early 20th centuries, which come together to construct what is thought of as the modern school. In this sense, there is no single origin to what is today called schooling.

4. The following discussion is based on multiple studies that entail ethnographic, *Education sciences*, *schooling*, *abjection* textual and conceptual analyses, as well as historical. A more elaborate discussion is in Popkewitz, 1998 and 2008.

5. The alchemists were important to the formation of modern chemistry and commerce (McCalman, 2003; Moran, 2005; Wilford, 2006). In this context, the school alchemy has a different social trajectory as its function to generate principles of reflection and behaviour.

6. The notions of enlightenment that were brought into modern schooling, which crossed the northern Atlantic, had different distinctions and characteristics if one compares, for example, American, British, French, and German discourses about progress, emancipation and agency.

7. For a discussion of the secularization of religion into civic society, see Bellah (1968).

8. About translations, see, for example, Czarniawaka & Sevón (2005:8-9).

9. The following is drawn from Gustafsson (in press).

10. The following discussion is drawn from Popkewitz (1998).

## References

- American Council on Education 1999. *To touch the future: Transforming the way teachers are taught: An action agenda for college and university presidents*. Washington, DC: American Council on Education.
- Ball D 2001. Teaching with respect to mathematics and students. In: T Wood, BS Nelson & J Warfield (eds). *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bellah R 1968. Civil religion in America. In: W McLoughlin & R Bellah (eds). *Religion in America*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Company.
- Brousseau G 1997. Theory of didactical situations in mathematics. *Didactique des mathematiques, 1970-1990*. Trans. N Balacheff, M Cooper, R Sutherland & V Warfield. Dordrecht: Kluwer.
- Cooley CH 1909. *Social organization: A study of the larger mind*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Czarniawska B & Sevón G 2005. Translating is a vehicle, imitation its motor, and fashion sets at the wheel. In: B Czarniawska & G Sevón (eds). *Global ideas. How ideas, objects and practices travel in the global economy*. Malmö, Sweden: Liber & Copenhagen Business School Press.
- David and Lucille Packard Foundation 2002. Welfare reforms and children. *The Future of Children*, 12.
- Durkheim E 1978. *De la division du travail social*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ferguson RA 1997. *The American enlightenment, 1750-1820*. Cambridge: Harvard University Press.
- Foucault M 1984. What is the enlightenment? Was ist Aufklärung? In: P Rabinow (ed). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon Books.
- Foucault M 1979. Governmentality. *Ideology and Consciousness*, 6:5-22.
- Franklin B 1986. *Building the American community: The school curriculum and the search for social control*. New York: Falmer Press.
- Gustafson R (in press). *Race and Curriculum: Music in Childhood Education*. Palgrave MacMillan
- Hacking I 2002. *Historical ontology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hidalgo N, Siu S, Bright J, Swap S & Epstein J 1995. Research on families, schools, and communities: A multicultural perspective. In: J Banks (ed.). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Lasch-Quinn E 1993. *Black neighbors: Race and the limits of reform in the American settlement house movement, 1890-1945*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Lindblad S & Popkewitz TS 2004. Educational restructuring: (Re)thinking the problematic of reform. In: S Lindblad & TS Popkewitz (eds). *Educational restructuring: International perspectives on traveling policies*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- McCalman I 2003. *The last Alchemist: Count Cagliostro, Master of magic in the age of reason*. New York: Harper Collins.
- McEneaney E 2003a. Elements of a contemporary primary school science. In: GS Drori, JW Meyer, FO Ramirez & E Schofer (eds). *Science in the modern world polity: Institutionalization and globalization*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- McEneaney E 2003b. The worldwide cachet of scientific literacy. *Comparative Education Review*, 47:217-237.
- McKnight D 2003. *Schooling, the Puritan imperative, and the molding of an American national identity. Education's "errand into the wilderness"*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moran B 2005. *Distilling knowledge: Alchemy, chemistry, and the scientific revolution*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- National Commission on Teaching and America's Future 1996. *What matters most: Teaching for America's future*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- National Council of Teachers of Mathematics 2000. *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics 1989. *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Nelson B, Warfield J & Wood T 2001. Introduction. In: T Wood, BS Nelson & J Warfield (eds). *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nye DE 1999. *American technological sublime*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Petersson K, Olsson U & Popkewitz T 2007. Nostalgia, the Future, and the Past as Pedagogical Technologies. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28:49-67.
- Popkewitz T 2008. *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge.
- Popkewitz T (ed.) 2005. *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the travelling of pragmatism in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Popkewitz T 2004. The reason of reason: Cosmopolitanism and the governing of schooling. In: B Baker & K Heyning (eds). *Dangerous coagulations: The uses of Foucault in the study of education*. New York: Peter Lang.
- Popkewitz T 1998. *Struggling for the soul: The politics of education and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Rabinow P 2003. *Antropos today: Reflections on modern equipment*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rodgers DT 1998. *Atlantic crossings: Social politics in a progressive age*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Ross D 1991. *The Origins of American Social Science*. New York: Cambridge University Press.

Ross D 1972. *G. Stanley Hall: The psychologist as prophet*. Chicago: The University of Chicago Press.

Ross EA 1920/1930. *Principles of sociology*, 1st rev. New York: The Century Company.

Schlereth T 1977. *The cosmopolitan idea in enlightenment thought*. Notre Dame, IN: Notre Dame Press.

Soysal YN, Bertiloot T & Mannitz S 2005. Projections of identity in French and German history and civics textbooks. In: H Schissler & YN Soyal (eds). *The Education sciences, schooling, abjection nation, Europe, and the world: Textbooks and curricula in transition*. New York: Berghahn Books.

Sutherland R & Balacheff N 1999. Didactical complexity of computational environments for the learning of mathematics. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 4:1-26.

Tönnies F 1887/1957. *Community & society (Gemeinschaft und Gesellschaft)*. Trans. E Charles & P Loomis. East Lansing, MI: Michigan State University.

Wagner P 1994. *The sociology of modernity*. New York: Routledge.

Wiebe RH 1995. *Self-rule: A cultural history of American democracy*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Wilford JN 2006. *Transforming the alchemists*. The New York Times.

Wood GS 1991. *The radicalism of the American Revolution*. New York: Vintage Books.

### **Author**

Thomas Popkewitz is Professor at The University of Wisconsin-Madison. He studies the systems of reason that govern educational reforms and research. His ethnographical study of US urban education (*Struggling for the Soul*) and current reforms and sciences of pedagogy and teacher education (*Cosmopolitanism and the Age of Reform*) consider the simultaneous processes of abjection in the school's impulse to include. He is currently completing a comparative study on political cultures in schooling during the long 19th century.

Tradução Educação e Imperialismo cultural<sup>1</sup>

Martin Carnoy

Referência:

CARNNOY, Martin **Education as Cultural Imperialism**. Longman Inc., New York, 3ª printing, 1974

Foram traduzidos os capítulos 1; 2 e 7.

Epígrafe:

Como o imperialismo romano lançou os alicerces da civilização moderna e levou os bárbaros selvagens das ilhas (Grã-Bretanha) ao longo dos progressos, então, na África, hoje estamos pagando a dívida e trazendo para os lugares escuros da Terra - a morada de barbarismo e crueldade - a tocha da cultura e do progresso, enquanto ministrando as necessidades materiais de nossa própria civilização ... nós defendemos isso porque é o gênio de nossa raça colonizar, negociar e governar.

Lord Lugard

"O mandato duplo na África Tropical Britânica"

Pág 1

ESCOLA E SOCIEDADE

Na maioria das sociedades, a escolaridade formal é uma importante instituição para transmitir conhecimento e cultura de geração em geração e desenvolver traços humanos que contribuem para a produção econômica, a estabilização social e a produção de novos conhecimentos. Parte da produção desse conhecimento é a visão que a sociedade possui do próprio sistema escolar. Para que uma instituição desempenhe um papel importante na sociedade, ela deve ser "legítima": as pessoas que a utilizam devem acreditar que atende seus interesses e necessidades.

Educadores, administradores escolares e professores destacam a função esclarecida da escola; eles afirmam que a escolaridade formal é um componente importante do processo

---

<sup>1</sup> Obs.:

Esta tradução foi realizada por mim com o único objetivo de compreensão do texto para sua utilização na tese. Assim, não é uma tradução oficial, ou autorizada. Estou repassando à banca de avaliação para que possa compreender melhor o contexto de onde foi recortada as citações. Peço desculpas por erros e a tradução literal de alguns termos.

de edificação ao longo da vida, ensinando a juventude não só a uma compreensão de fenômenos importantes, mas também ao processo de aprendizagem. Os empregadores vêem a escolaridade como avaliadora (ou validadora) de habilidades, preparando a juventude para funções econômicas em uma sociedade tecnológica cada vez mais complexa, incluindo a socialização para se encaixarem em novos tipos de organizações econômicas.

pág 2

Os pais e, eventualmente, os próprios alunos consideram a escolaridade como uma chave para maiores rendimentos e status, um passo para o sucesso em uma economia competitiva e orientada para o sucesso. Para aqueles que são pobres, esta última função é considerada particularmente crucial, pois a mobilidade social pode significar a diferença entre a pobreza ao longo da vida e o acesso à sociedade de consumo.

A nível nacional, esses efeitos percebidos da escolaridade sobre o indivíduo são estendidos à sociedade como um todo. Porque a escolaridade é vista como um componente importante da educação ao longo da vida, muitos saltam para a conclusão de que a população de uma nação é ignorante ou incivilizada se tenha sido submetida a pouca escolaridade. As nações passaram a acreditar que para serem aceitas como civilizadas, elas devem ser educadas; e para serem educados, eles devem ser educados. O corolário desta proposição é que a escolaridade é em si mesma uma força libertadora (civilizadora) e que é um pré-requisito necessário para que as nações participem com o desenvolvimento do projeto mundial de avanço material.

Citação:

(M. Zymelman, "Labor, Education and development" in *Education in National Development*, ed. Don Adams NY: McKay, 1971, pp99)

Agora, a situação é diferente. Ao contrário do fardo colocado nos países desenvolvidos quando estavam em estágios similares de desenvolvimento econômico, a tecnologia atual e o conhecimento disponível exigem habilidades técnicas cada vez maiores e educação da força de trabalho. Se um país deve avançar economicamente e participar ativamente do comércio internacional, ele deve educar sua população.

Assim, o conceito de melhoria material e moral individual combinada com a mobilidade social - tudo supostamente devido à escolaridade - é generalizado para o crescimento e melhoria econômica *nacional*, nas nações - através de despesas com a escolaridade - aumentando a renda per capita, se "civilizando" e aumentando seu status entre as nações em um mundo competitivo e industrializante.

A legitimação da escolaridade desta forma é particularmente porque é um elo entre a estrutura econômica e social e a mente das crianças - a força de trabalho futura e os participantes políticos. Atualmente, apresentamos uma explicação das funções da escolaridade, o que implica que, em sociedades injustas, desiguais e estagnadas economicamente, a escolaridade forneceu e continua a fornecer os meios para a **libertação** individual e social.

Nota sobre libertação:

Definimos a "libertação" como "liberdade de escravidão". Bondage (escravidão, servidão) aqui significa que outros controlam sua vida de forma econômica, social e política. Quem é e quanto obtém as coisas disponíveis na sociedade é uma função das decisões dos outros. Enfatizamos a natureza realista do termo libertação (e seu antônimo, escravidão), e discutimos se a educação mudou significativamente o controle das pessoas sobre o que eles querem, o que eles obtêm e como eles se vêem.

Pág 3

O sistema de educação formal - de acordo com essa visão - atua para compensar desigualdades sociais e ineficiências, sendo um seletor objetivo de indivíduos inteligentes e racionais para os mais altos cargos na hierarquia social, política e econômica.

Neste livro, argumentamos que essa explicação é enganosa. Nossa tese é que os educadores, cientistas sociais e historiadores interpretaram mal o papel da educação ocidental no terceiro mundo e nos próprios países industrializados. Argumentamos que, longe de atuar como libertador, a educação formal ocidental veio à maioria dos países como parte da dominação do imperialismo.

Nota 3

Como "desenvolvimento", "imperialismo" e "colonialismo" são termos carregados, com diferentes significados para diferentes pessoas. Talvez o mais estereotipado seja o imperialismo, é claramente pejorativo, cheio de implicações políticas e pressupostos ideológicos. Tão bem-sucedido que o ataque da esquerda foi no imperialismo que admite ser uma queda imperialista na mesma categoria como sendo racista ou facista. Isso torna o termo imperialismo inútil? Como Tom Kemp ressalta: "A tendência de evitar o reconhecimento ou a discussão de relacionamentos e a sugestão de que o termo" imperialismo "não é um conceito científico, mas um slogan radical que impede a objetividade, decorre de uma sensibilidade à crítica do fenômeno em questão e o desejo de evadir a discussão".

Era consistente com os objetivos do imperialismo: o controle econômico e político das pessoas em um país pela classe dominante em outro. Os poderes imperiais tentaram, através da escolaridade, treinar o colonizado por regras adequadas ao colonizador. Mesmo nos próprios países dominantes, a escolaridade não compensou as desigualdades sociais. o sistema educacional não era mais justo ou igual que a economia e a própria sociedade - especificamente, argumentamos, porque a escolaridade foi organizada para desenvolver e manter, nos países imperiais, uma organização de produção e de poder inerentemente injustas e injustas.



O suporte para esses argumentos geralmente não é derivado de novos dados. Isso vem da análise e interpretação de livros e documentos prontamente disponíveis - fontes certamente acessíveis para aqueles que tentam nos convencer de que a escolaridade serviu os pobres para ter sucesso e rico para se tornar benevolente. Por que todos esses mitos foram perpetuados? Por que isso foi nosso conhecimento das escolas. Nós acreditamos que é porque o próprio conhecimento é "colonizado" <sup>4</sup>: o conhecimento colonizado perpetua a estrutura hierárquica da sociedade. Enquanto as pessoas pensassem que a escolaridade fazia as coisas que as autoridades reivindicavam, era esperado que não tentassem mudar as escolas. Aqueles que apoiaram a educação como um meio para a mobilidade em massa queriam perpetuar o mito para apoiar a estrutura social inalterada em seu próprio interesse ou, como acadêmicos "desinteressados", eles próprios foram colonizados o suficiente para aceitar as regras sistema para uma autocrítica limitada.

Nota 4:

À medida que as colônias buscavam sua independência, o significado do colonialismo que surgia dos próprios países em desenvolvimento era muito mais amplo do que a ocupação do território e a revogação dos direitos políticos dos sujeitos. O colonialismo de Fanon, Memmi e Mannoni (ver, capítulo 2) é a relação psicológica entre os seres humanos desempenhando vários papéis. O colonizador, como colonizador, considera o colonizado como não só sem direito político, mas como uma categoria diferente de ser. Todos os termos utilizados para descrever o colonizado - incivilizado, selvagem, primitivo, tradicional - converter a separação categórica do colonizador e do colonizado. A essência do colonialismo nesta literatura é muito mais profunda do que a ocupação militar. Para que o verdadeiro colonialismo ocorra - em contraste com o imperialismo político de estilo antigo - o colonizado deve ser transformado de um indivíduo com crença em si mesmo como um ser humano capaz para alguém que acredita apenas na capacidade dos outros. Quando os europeus vieram para a América, a África e a Ásia com tecnologia tecnológica militar superior, conseguiram degradar os "selvagens" ou "pagãos" locais para acreditar que se deve ser europeu, para ser bom, forte, capaz e certo. Naturalmente, uma vez que a colonização é definida dessa maneira, nos afastamos da definição de "uma nação que busca ampliar sua autoridade sobre outras pessoas e territórios" (The American College Dictionary - NY: Random House, 1958). O colonialismo torna-se uma descrição da relação entre as pessoas e não as nações. Portanto, usamos o termo descrevendo a forma como um indivíduo se comporta em direção a outro (a subjugação de um indivíduo de outro). Uma vez que as realidades humanas geralmente ocorrem no contexto de instituições (criadas e geridas por pessoas), essas relações são moldadas e mediadas através de estruturas institucionais. As instituições "coloniais" têm hierarquias claramente definidas: a instituição define o papel de cada pessoa em uma estrutura autoritária e existe uma grande disparidade entre o controle que vários indivíduos têm sobre sua estrutura e operação. Tais instituições são a família, a fábrica, a escola, o hospital, etc. As instituições coloniais também podem ser em toda a sociedade: uma fábrica autoritária e hierárquica tem sua contrapartida em um sistema econômico que tende a centralização, concentração e monopolização; A escola que coloniza os alunos e está enraizada na desigualdade tem

sua contrapartida em um sistema escolar que fornece um tipo de escolaridade para os ricos e outro para os pobres.

Pag 4

### **Rumo a uma teoria da escolaridade e da sociedade**

A teoria "tradicional" da escolaridade baseia-se na visão generalizada de que a educação ocidental leva as pessoas à sua ignorância e ao subdesenvolvimento para uma condição de iluminação e civilização. Essa idéia provavelmente teve suas origens entre os alquimistas no século XVII:

O esforço para colocar todos os homens através de estágios sucessivos da iluminação está enraizado profundamente na alquimia, a Grande Arte da Idade Média decrescente. John Amos Comenius, um bispo da Morávia, pansofista autodenominado e pedagogo, é justamente considerado um dos fundadores das escolas modernas. Ele foi o primeiro a propor sete ou doze graus de aprendizagem compulsória. Em sua *Magna Didactica*, ele descreveu a escola como dispositivos para "ensinar todos a todos" e delineou um plano para a produção de conhecimento de linha de montagem, que de acordo com seu método tornaria a educação mais barata e melhor e tornaria o crescimento em plena humanidade passível de todos. (Ivan Illich, 1971 - México)

Comenius também adotou a linguagem técnica para alquimia para descrever a arte de criação de crianças: os elementos básicos (crianças não escolarizadas) foram refinados (educados) em ouro (crianças educadas), conduzindo espíritos destilados através de doze estágios de iluminação sucessiva. "A educação tornou-se a busca de um processo alquímico que produziria um novo tipo de homem, que se encaixaria no ambiente criado pela científica magia".

Com o advento das formas de produção capitalistas, este conceito pedagógico de transformação humana foi gradualmente cooptado na teoria da acumulação de capital. Assim como a mente humana poderia ser transformada da ignorância em inteligência, o trabalho humano poderia ser treinado de não qualificado para habilidoso, desde ter uma perspectiva feudal até ser racional e competitivo, de ser socialmente perigoso ao ser ordenado<sup>7</sup>. Ao receber a escolaridade, as pessoas poderiam melhorar o seu "valor" do mercado de muito pouco, sem escolaridade para alta capacidade de ganhar com grandes quantidades de escolaridade. Assim, a transformação do homem não qualificado em um aporte valioso para o processo de produção capitalista tornou-se uma função importante da escolaridade na sociedade capitalista.

Pág 5

A escola também funcionou para transformar sociedades do feudalismo e do tradicionalismo para o capitalismo. Mas uma vez que a escolaridade contribuiu para o desaparecimento do feudalismo e outras formas de organização social, continuou a reforçar as formas do capitalismo. Como qualquer organização social, o capitalismo produziu instituições que apoiavam as estruturas do capitalismo. Assim, as escolas funcionaram para controlar a mudança social (para manter a ordem), produzir melhores insumos trabalhistas para obter mais produção material e transformar os indivíduos em homens e mulheres competitivos que funcionaram bem e acreditavam no sistema capitalista.

O raciocínio para fazer isso, em vez de encontrar um propósito mais amplo de escolaridade, que seria "criar homens capazes de coisas novas; não simplesmente de repetir o que os outros fizeram - homens criativos, inventivos e descobridores que consertam o que pode ser crítico, podem verificar, não aceitar tudo o que eles afirmaram"<sup>8</sup> é que é o proponente do capitalismo como um fim em si mesmo. Essa instituição capitalista já forneceu o mais perfeito do desenvolvimento individual e coletivo. Eles acreditam que o capitalismo é uma força revolucionária e progressiva na história mundial. Nesta visão, como mostramos no capítulo 2, o capitalismo é antiimperialista e liberta as pessoas de relações humanas irracionais e hostis<sup>9</sup>. A escolaridade é, portanto, uma força libertadora, simplesmente ajudando cada geração a funcionar de estruturas capitalistas estabelecidas, e o homem capitalista é o melhor do processo de transformação. O desenvolvimento dos indivíduos limita-se a um ajuste mais perfeito aos valores e normas capitalistas: mais racional, mais competitivo, mais motivado por recompensas extrínsecas, mais responsivo para fazer forças e mudanças econômicas e sociais dentro do quadro do capitalismo.

Se acreditarmos que a função primária da sociedade é produzir mais bens materiais, o capitalismo pode, de fato, ser uma organização econômica e social eficiente para alcançar esse objetivo e a escolaridade é uma força produtiva para o desenvolvimento, desde que produza mais capital humano para ser usado no processo produtivo. Podemos dizer que a escolaridade contribui para o aumento individual e coletivo da produção material. No entanto, mesmo dentro de uma definição tão estreita de desenvolvimento, o capitalismo pode não ser tão eficiente quanto outras formas de organização econômica e social.

Pág 6

Se a produtividade é maior quando os trabalhadores se identificam com o processo de produção em vez de se sentir alienado, as hierarquias capitalistas poderiam ter uma produtividade líquida de material de amor que a produção controlada pelo trabalhador.

Além disso, o capitalismo define uma relação internacional particular entre as economias. Embora um sistema capitalista internacional possa ser eficiente e lucrativo para os países capitalistas já industrializados (cerca de 20% da população mundial, não foi particularmente eficiente para as economias monindustrializadas.

Uma vez que vamos além de um conceito de desenvolvimento que se limita ao aumento individual e agregado da produção material, a visão de que a escolaridade contribui para o desenvolvimento nas sociedades capitalistas torna-se mais difícil de defender.<sup>10</sup> Os objetivos do desenvolvimento também podem ser igualar o consumo e o social status

acumulado para o trabalho, proporcionar um alto grau de mobilidade intergeracional, tanto para cima como para baixo, e dar às pessoas mais controle sobre o processo de tomada de decisão. Se a educação formal - da forma como ela está estruturada nas sociedades capitalistas - não contribui significativamente para esses objetivos, é o desenvolvimento apenas no sentido de contribuir para aumentar a produção e o consumo agregados. Quando consideramos que esse aumento de produção e consumo está concentrado em grupos de renda mais alta, o papel da escolaridade no desenvolvimento torna-se ainda mais estreito.

### **O que a escola faz?**

Os dados empíricos que nos permitiriam avaliar a contribuição escolar para o "desenvolvimento" são apenas um pouco úteis. Há uma ampla evidência de que a escolaridade aumenta os rendimentos daqueles que frequentam a escola 11 e aumenta sua capacidade de funcionar em uma sociedade "moderna" complexa.<sup>12</sup> Do ponto de vista do avanço material, estes são efeitos positivos da escolaridade no bem-estar material individual. Quando o indivíduo vai para a escola, ele ou ela tem acesso a uma fatia maior da torta econômica e social, desde que todos os outros não tenham ido à escola junto com ele. À medida que um indivíduo obtém mais escolaridade do que outro, ele terá maior acesso aos recursos físicos da economia, permitindo-lhe aumentar a renda individual.

Pág 7

Esse tipo de argumento pode ser estendido a países inteiros em uma economia mundial? Se todos em uma sociedade obtém mais escolaridade, isso significa que todos produzirão e ganharão mais? Alguns estudos mostram que as pessoas em países de alta renda têm um nível médio observado de escolaridade.<sup>13</sup> Com base nesses dados, é muito fácil concluir que o aumento da escolaridade leva ao aumento da renda per capita.

Outros estudos sugerem que uma sociedade mais altamente educada provavelmente será uma sociedade politicamente democrática.<sup>14</sup> Como os estudos de escolaridade de renda, essas análises são baseadas em dados internacionais. As análises observam que os países com escola escolar per capita também são mais propensos a ter democracias do estilo ocidental, ou seja, eleições livres e governo representativo. Conclui-se que aumentar o nível médio de escolaridade numa sociedade criará instituições mais democráticas. Essas noções podem estar corretas quando mais escolaridade per capita é acompanhada por outras ocorrências simultâneas, como distribuição de riqueza e renda, mas esses fatores não se abandonam em despesas de escolaridade mais elevadas. Nos últimos anos, os primeiros aumentos rápidos na escolaridade levaram necessariamente a um aumento das taxas de crescimento, mas sim à substituição de mão-de-obra menos instruída na força de trabalho empregada e ao aumento da escolaridade média entre os desempregados. Observamos que o número de empregos não tem crescido tão rapidamente quanto o número de pessoas educadas, de modo que o aumento no nível médio de escolaridade não foi totalmente utilizado pela economia.

Permitamos a pergunta de uma maneira diferente: a economia realmente precisa de investimentos maciços na escolaridade formal para aumentar sua produção econômica nacional per capita? A maioria das habilidades de trabalho provavelmente não são ensinadas na escola, mas no trabalho. O treinamento no trabalho é consideravelmente

mais barato do que a escolaridade e, em muitos tipos de trabalho qualificado, pode ser treinado nas formas específicas da empresa.<sup>15</sup> Antes da Segunda Guerra Mundial, engenheiros e advogados nos Estados Unidos também eram freqüentemente treinados como aprendizes.

Pág 8

No entanto, como uma educação do ensino médio tornou-se mais e mais identificada com níveis mais baixos de competência social - a falta de atributos sociais "necessários" para negócios ou carreira profissional - as empresas começaram a contratar apenas graduados da faculdade e apenas os graduados da faculdade poderiam ter acesso às profissões .

Zymelman argumenta que a relação entre educação formal e produtividade não é tão importante quanto entre a produtividade e a estrutura da ocupação; isto é, uma indústria que tem uma maior porcentagem de trabalhadores qualificados tem uma maior produtividade, mesmo que seus trabalhadores não sejam tão altamente educados quanto em outro setor.<sup>16</sup> obviamente, existe um trade-off entre o treinamento no local de trabalho e a escolaridade em a formação de certos tipos de habilidades, ou seja, aqueles que são diretamente aplicáveis à produção.<sup>17</sup> Portanto, com base somente na aquisição dessas habilidades, formas alternativas de treinamento podem ser muito mais baratas do que a escolaridade formal.

Mas é ingênuo assumir que a escola é apenas lugares para desenvolver habilidades vocacionais. Essa não é a única, ou mesmo a função primária das escolas. As escolas transferem cultura e valores e canalizam as crianças para vários papéis sociais. Sem mudanças drásticas na própria estrutura econômica e social. A escola comum é a instituição que se desenvolveu dentro da economia e estruturas capitalistas para preparar os indivíduos para assumir vários papéis nessas estruturas. Aqueles que têm as qualidades mais desejáveis pela economia e pela sociedade - habilidade verbal, consciência do tempo e capacidade de resposta internalizada a recompensas extrínsecas e não intrínsecas - são melhores na escola. Em geral, as escolas recompensam os que são, nas sociedades capitalistas, mais desejáveis do ponto de vista das instituições econômicas, sociais e políticas capitalistas. Aqueles com qualidades exigidas pelas estruturas econômicas capitalistas são, portanto, identificados em parte pelas escolas, enquanto no sistema feudal a origem familiar era a única fonte de posição social futura. Quando a estrutura econômica muda para outro relacionamento na produção, como na China e em Cuba, as escolas atendem a uma função muito mais vocacional. A dicotomia entre escola e trabalho é bastante reduzida, e o local de trabalho, em vez de alguma instituição externa ao trabalho, serve para selecionar pessoas para vários papéis.

Pág 9

Nas sociedades capitalistas, a escolaridade é um determinante importante dos papéis sociais dos futuros, mesmo que a pouca escolaridade ensinada é aplicável ao trabalho futuro.

No entanto, não é uma educação de massa uma forma de igualar a distribuição de renda? Não necessariamente. Há evidências de que a educação, mas distribuída em grande parte com base na renda educacional dos pais (da forma como é agora na maioria das sociedades capitalistas) iguala a distribuição de renda e riqueza. Aumentar o nível médio

de escolaridade mantém a estrutura de renda atual.<sup>18</sup> Porque as crianças ricas obtêm muito menos escolaridade, não há motivos para acreditar que dar a todos acesso a uma escola deve fazer muita diferença em quem recebe o que na sociedade. Achamos que em sociedades onde a renda per capita está aumentando rapidamente, seja pelo crescimento da manufatura, há uma grande mobilidade horizontal (movendo-se de áreas rurais para áreas urbanas) e mobilidade vertical (o pai é agricultor, filho é um urbano não qualificado trabalhador), mas a porcentagem de renda captada por diferentes grupos de classe de renda na sociedade permanece sobre o mesmo (ou se torna mais desigual) ao longo do tempo, a menos que sejam feitos esforços conscientes para redistribuir riqueza e renda.<sup>19</sup>

Se a sociedade como um todo atribua um alto valor à equalização dos rendimentos, mesmo uma distribuição inalterada significaria que a sociedade poderia se sentir pior. Os Estados Unidos são um exemplo. A existência contínua da pobreza na mente da abundância teve custos intangíveis e tangíveis para a população como um todo. Embora o rendimento per capita e o aumento do consumo por habitante entre 1960 e 1970, existe uma possibilidade distinta de que, em média, os americanos se sentiam pior em 1970 do que em 1960. As expectativas de distribuição e qualidade de vida não foram atendidas.

Outros efeitos psicológicos da escolaridade também podem ser importantes na determinação do contributo da escolaridade para a sociedade: os indivíduos e a sociedade podem se sentir melhor em resultado de ter mais escolaridade, mesmo que não haja renda aumentada, nem aumento da capacidade de funcionar em uma tecnologia mais complexa configuração, nem aumenta a participação política, nem melhora a distribuição de renda.

Pág 10

Em um mundo em que saber ler e escrever é uma "coisa boa", a auto-estima de uma pessoa pode ser maior simplesmente ao conhecer essas habilidades simples. Os educadores enfatizaram esse aspecto da escolaridade por muitos anos. Por outro lado, ir para a escola pode ser doloroso - um efeito diretivo negativo da escolaridade em crianças que a maioria dos educadores parece esquecer.

A dor da escolaridade pode ser um efeito permanente que mais do que contrariar o aumento da auto-estima de aprender a ler e escrever, se, de fato, a criança que é trazida para a escola aprende a ler ou a escrever. Muitas crianças no mundo são levadas à escola apenas para falhar. O impacto negativo do fracasso na auto-estima do indivíduo supera os efeitos positivos de ter frequentado a escola (alfabetização, maior renda, etc.)? No agregado, existe um efeito negativo líquido da escolaridade associada àqueles que conseguem? Se, por exemplo - como na América Latina - 60 por cento das crianças que entram na escola não terminam a terceira série, seu bem-estar total é reduzido em mais do que o aumento do bem-estar dos 40% que vão mais alto na escola? E quanto aos que estão na força de trabalho que não têm escolaridade e aqueles que nunca entram na escola Eles estão em pior porque uma porcentagem relativamente pequena da população atinge a escolaridade secundária e universitária? Não existem estudos que possam responder a essas questões. Só podemos supor que, como uma fração da sociedade se torne educada, aqueles que têm pouca ou nenhuma educação encontram-se pai e pai abaixo da renda média e do status social. Eles provavelmente se sentem progressivamente mais marginais para os setores dinâmicos da sociedade.

Além de seus benefícios e custos psicológicos, a escolaridade (e todas as formas de educação) também envolvem custos de recursos "reais". Os professores são pagos a partir de fundos públicos e privados, e os alunos acima de uma certa idade desistem de algumas oportunidades econômicas ao frequentar a escola. Muitas vezes, as famílias devem contribuir para uniformes, livros, transportes e, em muitos países, taxas. Para que a escolaridade seja um investimento de tempo e fundos para o estudante e a família, os benefícios reais e psíquicos (monetários e não monetários) devem ser maiores do que os custos reais e psíquicos que eles incorrem.

Pág 11

Para a sociedade como um todo, os benefícios líquidos devem ser maiores do que o custo agregado, falando sobre o efeito da escolaridade sobre aqueles que não vão ou não foram para a escola e aqueles que tiveram pouca escolaridade porque foram confundidos pela escolaridade processo ou porque mais escolaridade não estava disponível para eles. Estudos sobre os benefícios relativos e os custos da escolaridade limitaram suas medidas aos ganhos de renda alcançados por aqueles que obtêm escolaridade. Se, de fato, há um grande custo psíquico social para aqueles que não chegam muito longe na escola, os ganhos atribuídos à escolaridade foram muito superestimados.

Illich argumenta que os efeitos líquidos da escolaridade, os adultos são lançados em papéis pela quantidade de escolaridade que eles têm ao invés de sua disposição ou potencial capacidade de realizar tarefas (uma vez que essa capacidade não é permitida a desenvolver) e a sociedade se torna orientada para a experiência formalizada : quanto mais escolaridade tem, maior será a sua opinião, muitas vezes independentemente do bom senso da pessoa, humanidade ou outros fatores que podem ser consideravelmente mais importantes do que as habilidades aprendidas na escola. Como resultado, afirma Illich, a tecnologia das sociedades industriais de hoje tem pouco a ver com as necessidades das pessoas, mas atende as necessidades dos especialistas; tecnologia e conhecimento são mistificados por especialistas através de jargão técnico. Isso mantém a massa de pessoas compreendendo relações na sociedade e separa-as da tecnologia e do controle.<sup>20</sup>

A discussão de Illich baseia-se em uma realidade importante: a escolaridade é distribuída em medidas significativas com base nas características dos pais e até mesmo dos avós - riqueza, renda, escolaridade e ocupação. O mito da objetividade escolar na medição do desempenho escolar ignora uma série de fatores fora da escola que, nas condições atuais, são fundamentais para prever o sucesso escolar: nutrição e cuidados de saúde em casa; o reforço dos pais no trabalho escolar, as expectativas dos pais para a criança e a capacidade da família de se manter para manter as crianças na escola em vez de ganhar renda.

Pág 12

Mas, mesmo que as crianças passassem todo seu tempo para longe de suas famílias e na escola após os seis anos de idade, e não houve influência do lar depois dessa idade, acharíamos que as escolas na maioria dos países e locais estão voltados para reforçar as explicações verbais de anúncios culturais. daqueles que passaram seus primeiros anos com pais de maior renda e maior escolaridade.

Crianças que são verbais e aculturadas à estrutura de autoridade de uma sala de aula, especialmente o sistema de recompensa-punição, podem se concentrar imediatamente em

aprender o currículo em vez de tentar entender o que se espera deles. Claro, da média, essas crianças chegam à escola aos seis anos de idade melhor alimentadas e acham o currículo mais fácil do que crianças de famílias mais pobres. Em grande parte, os testes que exibem os alunos rápidos do lento acabam rastreando os filhos do final relativamente bem-educado educado dos filhos dos pobres e não inculturados. Uma vez que as crianças pobres geralmente fazem mal na escola, elas são marcadas como "falhas" no início da vida, destinadas a empregos que exigem pouca habilidade e originalidade, simplesmente porque não conseguiram ter sucesso nessas provas e exercícios escolares. Pior ainda, talvez, seja o autoconceito desses desistentes. A sociedade reforça, através da escolaridade e outras instituições, a auto-imagem da incompetência e da ignorância para aqueles que não conseguem na escola. Como resultado, a sociedade investe mais escolaridade (ganhando capacidade) e dá uma auto-imagem maior para aqueles que já possuem pais de alto status quando entram na escola e investe pouca escolaridade e pode reduzir a auto-imagem daqueles que têm baixa renda, status e pais pobres.

Um grande número de crianças, portanto, não conseguem liderar ou participar como adultos no crescimento do consumo de material. Na maioria dos países, muitas crianças não frequentam a escola, já que o processo de seleção escolar geralmente começa por não disponibilizar a escola a todos. Outros levam alguns anos de escolaridade, mas isso não é suficiente para trazê-los para a mão-de-obra qualificada ou mesmo para obter empregos não qualificados nos setores de crescimento dinâmico da economia. Se a escolaridade é muito eficiente neste modelo de desenvolvimento, isso ajuda a preservar a estabilidade no sistema, agindo indiretamente para fazer com que esse grupo acredite que eles não têm direito aos frutos do desenvolvimento porque não estão suficientemente preparados para participar do processo de desenvolvimento. Este é o ponto de Illich é reverenciado, acredito que eles não são dignos de participar tão plenamente no processo de desenvolvimento como aqueles com escolaridade.

Pág 13

Aqueles que freqüentaram a escola por alguns anos podem ter indicadores diretos de que eles merecem ser "falhas". Não chegar a notas mais altas é prova de que eles não têm o que é necessário para obter uma parte da "boa vida".

O sistema de escolaridade eficiente neste tipo de modelo de desenvolvimento que maximiza o crescimento claramente não se preocupa operacionalmente com a igualdade de oportunidades econômicas, mesmo que a retórica em torno da escolaridade possa concentrar-se fortemente em seus aspectos de equalização. Se as escolas devem ajudar a manter esse conceito de desenvolvimento, bem como aumentar a eficiência do sistema econômico, eles devem ser um bom papel político dos professores. A escola deve ajudar a convencer ou reforçar as crianças ao acreditar que o sistema é basicamente sólido e que o papel que eles atribuem é o próprio para eles jogar. Através dessa "colonização", a sociedade evita ter que redistribuir o aumento do produto nacional e reduzir o necessário para a repressão direta da população.

**Uma Teoria Alternativa**



Nossa análise da escolaridade formal atual pode parecer excessiva, particularmente porque a maioria de nós foi educada no conceito de escolaridade como um equalizador de oportunidade e um agente de mobilidade social e mudança<sup>22</sup>. Na verdade, a educação nas sociedades capitalistas serve como um meio para um status mais alto para uma pequena porcentagem dos pobres urbanos e até mesmo um menor número de pobres rurais, e também pode contribuir para a dissensão e o pensamento original, que podem ser importantes forças intelectuais para mudanças societárias. No entanto, estes não são o propósito principal ou as características funcionais dos sistemas escolares. São subprodutos da escolaridade que ocorrem na medida em que tenta atingir sua principal função de transmissão da estrutura social e econômica de geração em geração através da seleção de alunos, definição de cultura e regras e ensino de certas habilidades cognitivas.

Se aceitarmos a realidade empírica de que aumentar o nível médio das economias capitalistas escolares não conduz a uma distribuição mais igual de riqueza e renda, e se aceitarmos a visão de que a escolaridade atual não leva a mudanças na estrutura social, o que a teoria da relação da escolaridade com a estrutura econômica e social nos ajuda a entender as funções da educação formal nas sociedades capitalistas? <sup>23</sup>

Pág 14

Para explicar por que o aumento da escolaridade não melhora a distribuição da renda ou porque tem um efeito relativamente pequeno na mobilidade social, precisamos explicar como a escolaridade se encaixa nas crianças nos papéis sociais e econômicos na estrutura capitalista.

Na sua reserva, argumentamos que, embora a escolaridade europeia ou americana tire as pessoas da hierarquia tradicional. Embora este processo tenha elementos de libertação, ele inclui elementos de dependência e alienação. Mais importante, a escola não cria as condições em que o aluno pode começar a se libertar. Em vez disso, o grau de libertação permitido pela escola controlada por aqueles que são os mais influentes na definição de metas para a sociedade. Na maioria dos casos, a sociedade capitalista moderna era / é controlada por estrangeiros (cultura diferente, história, estrutura social) diretamente, e / ou por classe de pessoas que representam interesses, padrões de consumo e identidade cultural muito diferentes, a partir do volume da população. Assim, a escolaridade traz as pessoas de uma hierarquia em que podem ser servos em vez de seus próprios mestres (escravos e servos), mas também podem ter um importante grau de escolha e controle sobre atividades de trabalho do dia-a-dia (agricultores e artesãos) em diferentes hierarquia onde seus papéis são dependentes de condições trabalhistas e sociais determinadas por outros. Através dessa dependência, eles perdem a escolha pessoal e, portanto, uma forma de liberdade.

O filho do fazendeiro ou do artesão que obtém alguma escolaridade e depois trabalha na fábrica tem à sua disposição produtos que não estavam disponíveis na fazenda ou aldeia: perda de pessoas, filmes, roupas modernas e a possibilidade muito pequena de obter um alto trabalho de pagamento. Mas o filho também abandona o controle sobre seu próprio tempo e as condições sociais que o cercam. O fazendeiro ou artesão poderia escolher se queria trabalhar, talvez não produza tanto, mas seu trabalho ainda o aguardaria no dia seguinte. O trabalhador da fábrica deve perfurar um relógio. A menos que organizado

com outros trabalhadores em sindicatos, se ele não quiser trabalhar num determinado dia, ele pode ser demitido e não poderá comer.

Pág 15

O filho, graças à sua escolaridade e migração para a cidade, aumentou a escolha de alguns bens, mas também se tornou dependente de condições trabalhistas e sociais estabelecidas por outros e fora de seu controle.<sup>24</sup>

Assim, observamos que a escolaridade é uma instituição para a mudança nas sociedades não-ocidentais, feudais e dos pontos de vista de um observador ocidental ou de uma nativa não-ocidental lutando para melhorar sua condição econômica, a mudança pode ser positiva e pode aumentar o bem-estar humano. Mas uma característica importante dessa mudança é que a escolaridade traz as pessoas de uma hierarquia para outra. Mesmo aqueles que não frequentam a escola são afetados por essa transformação por falta de escolaridade. Eles se enquadram na categoria daqueles sem escolaridade, colocando-os perto do fundo da estrutura social.

O sistema escolar, devido à natureza da nova hierarquia que representa, argumentamos, não está disponível para todos em doses iguais. Isso significa que a quantidade e a natureza do processo de escolaridade podem ser e são usadas para manter os papéis hierárquicos de diferentes grupos na sociedade de uma geração para outra. Uma vez que a transição do feudalismo para o capitalismo é feita, portanto, o sistema escolar torna-se menos um agente de mudança e mais um agente de manter a estrutura social. Nessa estrutura, as pessoas podem até menos dizer sobre suas vidas e quantidade de bens que recebem do que antes, mas mesmo que eles tenham mais a dizer, eles estão longe de se beneficiar plenamente da riqueza de sua sociedade e estão longe de controlar sua direção.

Escolas como imperialismo e colonialismo. Nós hipotetizamos que a disseminação da escolaridade foi realizada no contexto do imperialismo e do colonialismo - na disseminação do mercantilismo e do capitalismo - e não pode, na sua forma atual, ser separado desse contexto. Isto não é dizer que a escolaridade não foi afetada pelas culturas nas quais foi introduzida; no entanto, o efeito foi pequeno em relação aos principais relacionamentos que a educação foi projetada para promover.

Assim, embora a escolaridade que se originou na metrópole promovesse a mudança de uma hierarquia para outra - da hierarquia tradicional da cultura colonizada para alguma forma da hierarquia do mercantilismo ou capitalismo europeu - essa mudança foi cuidadosamente definida.

Pág 16

A estrutura das escolas, uma vez que veio da metrópole, baseou-se em grande parte nas necessidades dos investidores, comerciantes e cultura das metrópoles. Como mostraremos em capítulos posteriores, as escolas ocidentais foram usadas para desenvolver elites indígenas que serviram como intermediários entre os comerciantes de metrópole e o trabalho de plantação; eles foram usados para incorporar povos indígenas na produção de bens necessários para os mercados de metrópoles; eles foram usados para ajudar a mudar as estruturas sociais para se adequarem aos conceitos europeus de trabalho e relações interpessoais; e, dentro das economias capitalistas avançadas, como os Estados

Unidos, a escola era usada para se ajustar aos trabalhadores brancos e, mais tarde, às minorias marginalizadas, em papéis econômicos e sociais definidos pela classe capitalista dominante.

Uma vez que a escolaridade foi trazida para não-europeus como parte do império, e para os trabalhadores nas metrópoles em função das necessidades dos capitalistas, ela foi integrada em um esforço para trazer os povos indígenas para as estruturas imperiais / coloniais. Mas a propagação da escolaridade foi prejudicial? Afinal de contas, o professor e a escola europeus, baseados no modelo capitalista europeu, transmitiram valores e normas europeus e começaram a transformar as sociedades tradicionais em sociedades “modernas”, prontas para se industrializar e competir nos mercados mundiais? Para aceitar a interpretação de muitos escritores ocidentais de que a escolarização no período colonial - que na Ásia e na África durou até depois da Segunda Guerra Mundial - contribuiu para o desenvolvimento, temos que aceitar que o imperialismo e o colonialismo foram benéficos para os povos colonizados. Mesmo que não estejamos dispostos a ir tão longe, teríamos que acreditar que quatro séculos de colonização e exploração de africanos, asiáticos, indígenas latino-americanos e trabalhadores europeus brancos foram, se não justificados, pelo menos atenuados, trazendo-lhes a escolaridade ocidental. Teríamos que estar convencidos de que, apesar dos aspectos negativos do imperialismo e do colonialismo, a educação formal permitiu que negros, amarelos, pardos e ignorância se juntassem ao mundo moderno.

Mas deveria ser óbvio que a educação formal serve alguma estrutura econômica e social real ou desejada. Quando os escritores ocidentais atribuem aos sistemas escolares imperiais as sementes da revolução e da independência “apesar” das estruturas econômicas e políticas coloniais, eles ignoram essa compreensão básica do sistema escolar.

Pág 17

Embora seja possível que as pessoas adquiram ideias revolucionárias nas escolas, isso foi longe do propósito da escola. É muito mais convincente argumentar que as escolas colocam alguns europeus da classe trabalhadora e alguns não-ocidentais em posições de autoridade relativa na estrutura colonial.

Alguns dos africanos, asiáticos e latino-americanos se basearam em sentimentos anti-europeus profundamente sentados na população não escolarizada para liderar o movimento de independência pro-capitalista; um número ainda menor, reconhecendo a conexão íntima entre as instituições econômicas capitalistas e a dominação européia de sua cultura, foi ainda mais para liderar movimentos de independência anticapitalistas. Mas a grande maioria da minúscula proposição de não-europeus altamente educados em países colonizados escolheu emular os europeus e deixar seu próprio povo para trás. A história de sucesso da escolaridade colonial é o pequeno número de líderes da "independência" do Terceiro Mundo que escolheram romper os laços econômicos e políticos pelos quais os países industriais os controlam.

Portanto, o imperialismo e o colonialismo de estilo antigo desapareceram e os grandes impérios do século passado são desmantelados, mas os sistemas educacionais nas ex-colônias permanecem em grande parte intactos após a independência. Curriculum,

linguagem e, em alguns casos, até mesmo a nacionalidade dos próprios professores, são transferidos do período colonial. De muitas maneiras, a relação entre a ex-colônia eo ex-colonizador é mais forte economicamente e culturalmente do que durante a administração colonial. Portanto, a presença de nacionais de metrô não é mesmo necessária para garantir a característica imperialista das escolas após o período introdutório. Tudo o que é necessário é uma relação de dependência entre a metrópole e a região ou país ou classe ou grupo em questão. Uma vez que essa dependência econômica, política e / ou cultural seja estabelecida, a natureza imperial da escola é assegurada. As mudanças na economia e na cultura do metropole são transmitidas ao grupo independente através das escolas e outras instituições. Em cada situação, a natureza da transmissão varia de acordo com a natureza e a relação de dependência.

Analogamente, trabalhadores brancos e pessoas de cor nos Estados Unidos também adquiriram idéias revolucionárias dentro e especialmente fora das escolas. Eles organizaram movimentos anticapitalistas, como irmandades trabalhistas e partidos políticos, em grande parte entre os não educados.

Pág 18

No entanto, outros líderes surgiram entre os pobres que cooperaram com capitalistas do norte. Como devemos mostrar, a escolaridade tornou-se um mecanismo por brancos pobres e os negros poderiam ser temporariamente apaziguados através desse grupo de líderes cooptados, enquanto sua posição na sociedade permaneceu essencialmente inalterada. Ao invés de construir independência e autoconfiança entre os pobres da América, as escolas são usadas para assegurar, tanto quanto possível e aparentemente com algum sucesso, que aqueles que estão em pior posição econômica não se rebelam contra o sistema que os reprime e identifica com líderes que trabalharia no âmbito da ação estabelecida pela classe dominante.

No sentido, a relação entre essa classe dominante, centrada no capitalismo norte-americano e os pobres, fazia parte do mesmo imperialismo que levava à expansão a oeste e à guerra contra a Espanha e era análogo às relações coloniais da Europa com a África, Ásia e América Latina. A conexão entre a educação dos negros no sul e a educação britânica dos negros africanos, por exemplo, foi tão direta que, após a Primeira Guerra Mundial e o educador americano foi enviado para a África para informar ao escritório colonial sobre a adoção da educação "colonial" dos EUA, colônias britânicas .

Nós argumentamos, então, que o propósito da educação ocidental, tal como foi instituído em torno da palavra, era tornar as pessoas úteis na nova hierarquia, não para ajudá-los a desenvolver relações sociais que os levassem além dessa estrutura social para os outros. Portanto, a escolaridade não ajuda as pessoas alcançam estágios além dessa hierarquia capitalista / estrangeira ou de outra classe controlada, mas tentam adequar as pessoas às necessidades dessa hierarquia, seja ela beneficiada ou não. Nós definimos isso como um aspecto colonizador da escolaridade. A transformação das hierarquias tradicionais para as hierarquias capitalistas ocorre, pelo menos em certos setores<sup>25</sup>, mas as ferramentas de mudança não são ensinadas nas escolas. A escolaridade como uma instituição colonial tenta fazer as crianças se adequarem a certos moldes, para moldá-los para desempenhar

papéis e tarefas predeterminados com base na sua classe social. Nem crianças nem adultos são levados a entender o relacionamento deles com as instituições e como elas podem mudar essas instituições de acordo com suas necessidades.

Pág 19

A introdução da própria escola constitui um tipo de mudança, mas uma vez que essa introdução é realizada, as pessoas são levadas a um certo nível de consciência social e não mais.

Em nossa teoria, as escolas são colonialistas, na medida em que tentam impor relacionamentos econômicos e políticos na sociedade, especialmente nas crianças que ganham menos (ou perdem a maioria) dessas relações. As escolas exigem a resposta mais passiva desses grupos da sociedade que são as mais oprimidas pelo sistema econômico e político e permitem a participação e a aprendizagem mais ativa daqueles que são menos propensos a querer mudar. Embora isso seja lógico na preservação do status quo, também é um meio de colonizar as crianças para aceitar papéis insatisfatórios. Na sua caracterização colonialista, a escolaridade ajuda a desenvolver relações colonizadas por colonos entre indivíduos e entre grupos na sociedade. Formaliza essas relações, dando-lhes uma lógica que torna razoável o irracional.

Após a emancipação em 1893, por exemplo, a opressão contínua dos negros nos Estados Unidos poderia ser racionalizada pelo Booker T. Washington porque os negros não eram tão educados quanto os brancos. Ele acreditava que os negros não deveriam ser considerados iguais ao se tornar igualmente educados.

Paulo Freire considera a situação colonial como a cultura do silêncio<sup>26</sup>. O elemento colonial na escolaridade é a tentativa de silenciar, racionalizar o irracional e ganhar aceitação de estruturas opressivas. Essa colonização não exige o imperialismo (a forma como o definimos), uma vez que uma classe pode colonizar os outros, os homens podem colonizar as mulheres, os brancos podem colonizar negros, e assim por diante, tudo dentro de uma nação imperial<sup>27</sup>. Mas o imperialismo requer colonização. Uma nação ou um povo não escolherá ser economicamente explorado ou dominado culturalmente. Eles devem ser colonizados para aceitar esse papel. Uma vez colonizados, sua identidade recai nas instituições da metrópole, mas essas instituições nunca as aceitam tão plenamente quanto os colonizados da metrópole.<sup>28</sup>

O colonialismo dentro das nações pode dar origem a movimentos subnacionais com características nacionalistas. Os negros, os mexicano-americanos, os porto-riquenhos e os nativos americanos estão todos envolvidos em tais movimentos nos Estados Unidos.

Pág 20

Eles são obviamente análogos aos movimentos de independência nacional em seu desejo de derrubar subjugação colonial. A libertação das mulheres, em sua forma pura, enfatiza o nacionalismo das mulheres: independência completa (inclusive sexual) dos homens. A luta de libertação é muitas vezes tão psicológica quanto política. A "independência" do domínio colonial, na definição comum, significa o direito de eleger ou escolher líderes nacionais, ou uma reordenação do controle político. Na definição mais profunda, essa escolha política superficial representa a ponta do iceberg da independência. A libertação

do domínio colonial requer uma remodelação da humanidade e da auto-estima; uma redefinição do que significa ser independente. Quando as pessoas são colonizadas, elas são dependentes e nem sabem como se comportar em condições liberadas. A descolonização ou a libertação exigem lutas pessoais e sociais que vão muito além de abaixar uma bandeira e criar outra.

### **A Abordagem do Estudo**

É impossível provar que a escolaridade contribui para a condição colonizada dos indivíduos ou que a escolaridade é parte integrante do imperialismo europeu. Essas proposições são baseadas em uma interpretação de dados históricos. Apresentamos essa interpretação em uma série de estudos de caso, mostrando em cada uma como a evidência favorece nossa análise e não outras.

Os estudos de caso podem ser divididos em três categorias gerais. Em primeiro. Nós lidamos com a escolarização sob colonização direta, britânicos na Índia e britânicos e franceses na África Ocidental (capítulo 3). Embora o caso africano não possa ser chamado estritamente de colonialismo direto até os anos 1870 e 80, nós o agrupamos junto com o caso da Índia porque eventualmente a África Ocidental estava sujeita ao mesmo tipo de políticas européias (britânicas) que estavam sendo usadas na Índia. Na segunda, apresentamos dois exemplos de crescimento da escolaridade em países latino-americanos sedimentados na Europa - dependências econômicas da Espanha e de Portugal até que as revoluções burguesas os amarrassem à Inglaterra e aos Estados Unidos. Esses são exemplos de países politicamente independentes cuja classe dominante no período capitalista pré-1930 escolheu servir como intermediários entre os países industrializados e a matéria-prima produtora de escravos-trabalhadores das plantações.

Pág 21

No terceiro, tratamos o colonialismo interno nos Estados Unidos e o novo "imperialismo do desenvolvimento" que emergiu da hegemonia pós-Segunda Guerra Mundial dos Estados Unidos. A seção dos Estados Unidos está dividida em três partes: o capítulo 5 apresenta uma breve análise das principais reformas na educação americana e seus problemas atuais; O capítulo 6 descreve a história da educação para negros nos Estados Unidos; e o capítulo 7 trata da extensão da colonização interna dos EUA ao Terceiro Mundo, particularmente depois de 1945.

As análises desses vários casos mostram um padrão distinto e conclusivo: no período mercantil do imperialismo europeu (150 a cerca de 1780), a escolaridade formal, tanto no país como no exterior, foi restrita quase que inteiramente a crianças dos ricos. Foi consumado por uma aristocracia cujos filhos não precisavam para manter posições de poder e riqueza, e foi investido por uma classe mercante para permitir que seus filhos se tornassem profissionais e burocratas. Escolher para os pobres - quando existia em tudo - geralmente era treinamento religioso para conversão ou manutenção moral. Mas mesmo em seu período, a escolaridade formal em alguns lugares ajudou os europeus a colonizar os nativos. No Brasil, os jesuítas formaram comunidades com escolas para transformar índios nômades em trabalho de plantação; No Peru, outro grupo de jesuítas ajudou a nobreza Inca a se tornar intermediária entre o Vice-Reitor espanhol e os ex-súditos incaicos: a nobreza educada foi encarregada de atribuir mão de obra indígena às minas e

plantações espanholas e cobrar impostos. Da mesma forma, na Índia, a British East India Company criou colégios muçulmanos para provocar a cooperação da elite muçulmana. As faculdades foram usadas para desenvolver normas de elite leais a valores europeus.

Além dessas importantes exceções, no entanto, a escolaridade formal não foi usada para incorporar as pessoas na estrutura econômica até o capitalismo começar a dominar a economia. Como a organização capitalista criou a necessidade de um novo tipo de sociedade na Europa (particularmente a Inglaterra) - uma sociedade organizada em torno de fábricas, turnos, estruturas salariais e trabalho organizado por outros - a escolaridade serviu para preservar o tecido moral desta sociedade e para socializar as crianças nela.

Pág 22

Assim, à medida que a organização feudal quebrou na Europa e, mais tarde, na América Latina, era necessária uma instituição para manter as coisas em condições novas e disruptivas. Missionários e Igreja Católica primeiro forneceram educação para os pobres, e depois foram auxiliados pelo estado.<sup>29</sup>

Tanto os Estados Unidos quanto a América Latina foram colonizados por europeus, e esses europeus formaram uma sociedade paralela e militarmente dominante ao lado de povos indígenas. Quando a independência política veio, foram os colonos europeus que determinaram a nova relação com a Europa. O padrão de desenvolvimento escolar era paralelo a essa relação. Os EUA se esforçando para a autarquia rapidamente criaram estresses na sociedade tradicional que a escolaridade ajudou a resolver (pelo menos temporariamente).

Na América Latina, os estresses estruturais vieram mais tarde porque os colonos europeus optaram por continuar as relações de dependência com a Europa, especialmente com uma poderosa Grã-Bretanha. A Índia, é claro, nunca teve essa escolha, pois seus europeus eram agentes da Coroa e administraram a Índia para a Inglaterra. Escolas desenvolvidas na linha com necessidades britânicas. No período capitalista (depois de 1800), isso significava que a escola para que os índios preenchessem as estruturas burocráticas britânicas necessárias para controlar a economia e o comércio indianos e promover a cultura britânica. Na África Ocidental, depois de cerca de cinquenta anos de experimentação capitalista de livre comércio, a ocupação direta da Grã-Bretanha e da França significou escolaridade para incorporação aos papéis africanos determinados pelas relações econômicas com as duas metrópoles. <sup>30</sup>

Interessante o suficiente, a escolaridade formal se expandiu nas colônias e em alguns países da América Latina sem industrialização. Mas, assim como nas sociedades industrializadas, a escolaridade serviu como uma ferramenta para controlar as mudanças sociais em um momento de estresse causado por importantes mudanças econômicas. Nas colônias, a industrialização foi impedida de ocorrer por industriais da metrópole que mantiveram a fabricação em casa, mas a escolaridade forneceu as diretrizes morais e sociais para os nativos que tentaram se tornar europeus (os administradores eram o modelo principal).

Nos Estados Unidos e nos países da América Latina onde a industrialização ocorreu, a escolaridade ajudou a resolver a crise institucional causada pelo desenvolvimento do sistema fabril.<sup>31</sup> A educação em massa como socializador da classe trabalhadora em

resposta à crise gerada pelo capitalismo em a metrópole e como socializador de nativos para trazê-los para estruturas sociais que tiveram suas origens na metrópole eram uma e a mesma solução para o problema de desenvolver e manter estruturas de classe em face de importantes mudanças econômicas e sociais.

Pág 23

A solução ocorreu simultaneamente devido ao crescimento da escolaridade nas metrópoles industrializadoras e à disseminação das instituições metropolitanas ao longo do Império.

Após a Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos obtiveram hegemonia no mundo capitalista, os modelos utilizados nos Estados Unidos para controlar a mudança social e atribuir vários grupos, seus papéis econômicos em uma economia em rápido crescimento começaram a se espalhar para o Terceiro Mundo. A escolaridade desempenhou um papel fundamental no sistema internacional do pós-guerra, tal como tinha sido fundamental para socializar os trabalhadores imigrantes no Nordeste e para atribuir negros ao trabalho agrícola e aos empregos das fábricas não qualificadas no Sul. As reformas impulsionadas pelas agências de assistência dos EUA para enfrentar a ameaça de agitação social no Terceiro Mundo nos anos 60 e 70 são as mesmas reformas que foram usadas para enfrentar a ameaça de uma mudança social radical nos Estados Unidos em torno da virada do século. Ambos enfatizam a responsabilidade individual pelo sucesso e pelo fracasso, e não pelas injustiças da organização do sistema econômico. Ambos culpam as insuficiências das escolas em suas ineficiências em relação ao gerenciamento de estudantes para as realidades do mercado de trabalho. Tais reformas se dirigem para a "ideologia da eficiência" que caracterizou o desenvolvimento capitalista dos EUA nos últimos cem anos.

Nossa análise histórica, portanto, não apenas enfatiza o passado, mas também o presente. Não apenas relaciona o papel da escolaridade com os africanos e os asiáticos nas estruturas coloniais européias, mas também a forma como a escolaridade foi chamada a colonizar pessoas nos Estados Unidos e como esses métodos e experiências foram e são exportados de volta para um Terceiro agora "independente Mundo. A escolarização como instituição de colonização, controle social e produção de habilidades hierárquicas não se limitava, de modo algum, aos impérios formais do século XIX e início do século XX. Pelo contrário, quanto mais complexa for a divisão do trabalho nos Estados Unidos e no Terceiro Mundo, mais sofisticada se torna a colonização interna e externa através da escolaridade.

Pág 24

Um propósito importante do livro é mostrar como a escolaridade mudou para atender às mudanças das necessidades das classes capitalistas dominantes e como tais necessidades afetaram diferentes grupos nas sociedades dos EUA e do Terceiro Mundo.

O uso da escolaridade para promover e manter estruturas de classe no desenvolvimento capitalista, seja nas colônias ou na metrô, não foi o resultado da "conspiração". Não afirmamos que certos homens mulheres conspiraram para organizar escolas para colonizar meninos e meninas. Pelo contrário, a teoria afirma que os poderosos grupos econômicos e sociais que atuam em seu próprio interesse pessoal conseguiram, através



da legislação e influência, utilizar a escolaridade para promover seus próprios fins. Ocorreram importantes conflitos na estrutura de poder em tempos de mudanças econômicas e sociais, e a escolaridade muitas vezes mudou com o resultado desses conflitos para atender às necessidades daqueles que prevaleceram. Mas esses conflitos eram em grande parte entre os próprios grupos poderosos, não entre a massa de pessoas e os que governavam. Em condições imperiais, as lutas estavam centradas em vários interesses coloniais: por exemplo, manufaturas domésticas versus comerciantes. Uma vez que as colônias ganharam independência, surgiram conflitos entre os interesses econômicos da metrópole e pelo menos parte da elite do país dependente.

Nas nações industrializadas, as lutas pelo poder político e econômico também moldam o design e a função da escolaridade. Esta não é uma conspiração dos poderosos contra os fracos. São as instituições e modos de vida de apoio ricos que mantêm sua posição de riqueza e poder no próprio país e no mundo. Obviamente, eles não vão ajudar os pobres do mundo a assumir o controle do recurso do mundo para seu próprio uso, ao estudar como uma instituição colonial e imperial é eminentemente razoável, uma vez que entendemos quem a influencia e quem controla os fundos públicos que o apoiam.

A escola é inerentemente colonizadora e imperialista ou pode servir para o desenvolvimento liberado, adultos criativos? A resposta não é óbvia e depende dos objetivos da sociedade e sua estrutura econômica e social. Nós argumentamos que, até agora, a escolaridade formal ajudou alguns a controlar de forma mais eficaz a vida de muitos, em vez de muitos, para entender e controlar a natureza do progresso e mudanças nas suas próprias vidas.

Pag 25

No capítulo 8, revisamos as evidências e discutimos as implicações da nossa análise para a ação: devemos derrubar a escola? As reformas escolares podem funcionar? Podemos obter o controle das escolas? A análise histórica ajuda a resolver algumas dessas questões.

O colonialismo torna-se uma descrição da relação entre as pessoas e não as nações. Portanto, usamos o termo descrevendo a forma como um indivíduo se comporta em direção a outro (a subjugação de um indivíduo de outro). Uma vez que as realidades humanas geralmente ocorrem no contexto de instituições (criadas e geridas por pessoas), essas relações são moldadas e mediadas através de estruturas institucionais. As instituições "coloniais" têm hierarquias claramente definidas: a instituição define o papel de cada pessoa em uma estrutura autoritária e existe uma grande disparidade entre o controle que vários indivíduos têm sobre sua estrutura e operação. Tais instituições são a família, a fábrica, a escola, o hospital, etc. As instituições coloniais também podem ser de toda a sociedade: A

## **Capítulo 2**

### **Educação para o Desenvolvimento ou Dominação? Um quadro teórico**

Pág. 31

Interpretar o papel da educação na mudança societária requer uma teoria do desenvolvimento. Os cientistas e educadores sociais ocidentais geralmente assumem, por exemplo, que a disseminação das formas capitalistas - aumenta o bem-estar de todos. Eles assumem ainda que, uma vez que o capitalismo é a organização mais "eficiente" para aumentar o bem-estar geral, a expansão capitalista promove o desenvolvimento. A organização precapitalista, ou "tradicional", inibe o desenvolvimento e as formas capitalistas o estimulam.

Esta filosofia subjacente também implica que o intercâmbio de bens sob livre comércio e livre circulação de capital e trabalho contribuem para o intercâmbio de ideias e, portanto, para a paz internacional. Os obstáculos a este intercâmbio, tais como tarifas, leis de imigração e controles sobre investimentos estrangeiros, são definidos como obstáculos à cooperação e compreensão internacionais.

Pág 32

A visão capitalista do desenvolvimento considera o capitalismo como a antítese do imperialismo: a probabilidade de um povo dominar outro é reduzida pelo livre comércio e livre capital e fluxos de trabalho. Para eliminar as relações imperiais e coloniais, todos os obstáculos à livre circulação devem ser removidos. Onde a educação contribui para a formação de uma sociedade capitalista e "moderna", contribui para a destruição das relações imperiais e eliminação de ameaças futuras de dominação imperial de um povo por outro. Aqueles educados para serem homens e mulheres racionais, competitivos e orientados para o mercado estão muito empenhados em aumentar o seu bem-estar material no âmbito das regras do mercado para recorrer à dominação pela conquista física. A educação é uma força para o racionalismo e o progresso nesta interpretação da mudança societária e das relações internacionais. Incorporar indivíduos e vários grupos em estruturas capitalistas é, por si só, uma função positiva do sistema educacional.

Mas há teorias concorrentes do crescimento capitalista que argumentam que o capitalismo evolui para o monopólio e o imperialismo - que o imperialismo é uma extensão das formas capitalistas - e que discutir relações iguais entre grandes potências industriais capitalistas e produções primárias é ingênuo. Se as relações entre as nações envolvidas no comércio tendem a ser imperialistas mesmo no quadro capitalista, os esforços educacionais que contribuem para o crescimento das formas capitalistas devem ser analisados dentro de um contexto imperialista. Incorporar grupos em estruturas capitalistas para explorá-los é diferente de usar a educação para treinar exploradores ou revolucionários. Obviamente, a educação pode ser usada para manter as relações imperiais entre as nações ou para quebrá-las. As teorias que consideram o capitalismo como imperialista negam que contribuir para a eficiência capitalista promova a paz e o progresso.

Assim, o exame das relações entre as nações capitalistas e o efeito de tais relações sobre o comportamento de indivíduos e grupos desenha uma literatura diversa e muitas vezes conflitante. Antes de seguir entendendo a evolução da discussão intelectual que trata do imperialismo e do colonialismo. É através dessa discussão que podemos descobrir as fontes de diferenças entre nossa análise e concepção de escolaridade como "desenvolvimento".

Pág 33

O principal trabalho no imperialismo e no colonialismo, portanto, fornece um quadro necessário para os estudos de caso que se seguem.

Este capítulo começa com uma revisão dos dois pontos de vista mais importantes do capitalismo e do imperialismo - Schumpeter e Lenin - e suas implicações para a análise da função de escolaridade em uma sociedade. Argumentamos que a teoria de Lenin e suas recentes modificações - com todas as suas deficiências - são muito mais úteis para a compreensão das relações internacionais no sistema capitalista mundial do que o inexistente ideal capitalista de Schumpeter. Analisar a disseminação da escolaridade ocidental através da teoria imperialista do "desenvolvimento", portanto, faz mais sentido do que usar um modelo derivado de noções capitalistas ocidentais de melhorar o bem-estar social.

As primeiras teorias do imperialismo deram origem a suas observações: teorias da dependência e do colonialismo. Lenin descreveu as fontes e os efeitos do imperialismo nos países industrializados. Ele estava especialmente preocupado em analisar as raízes do domínio do país industrial da Ásia e da África e as causas da Primeira Guerra Mundial. Escritores de países dominados estão agora escrevendo sobre o imperialismo do ponto de vista deles. As escolas (no contexto imperial) são uma das muitas instituições que produziram as condições de dependência e as relações psicológicas do colonialismo. Revisamos esses escritos para fornecer uma estrutura para entender o papel da educação formal na produção ou manutenção de relacionamentos "coloniais" tanto nas nações "subdesenvolvidas" quanto nas próprias sociedades industriais.

Essas teorias de dependência e colonialismo completam o quadro para nossa análise. Eles carregam a contra-visão de Lênin do desenvolvimento capitalista no âmbito de relacionar as instituições dentro dos países com as relações internacionais e com o indivíduo no contexto das relações internacionais e ao indivíduo no contexto do sistema internacional.

No capítulo posterior, aplicamos essas teorias à educação em diferentes períodos históricos e diferentes tipos de condições imperiais.

### **Teorias do imperialismo**

O domínio de um povo por outro ocorreu ao longo da história. Essa dominação foi exercida para seus próprios fins por um poderoso grupo ou classe em uma sociedade particular.

Pág 34

O objetivo da aula era geralmente estender os membros dos “sujeitos” que trabalhariam para isso. Assim, a dominação econômica e política não ocorreu e não ocorre em termos de uma sociedade inteira dominando outra, mas de um grupo de pessoas capazes de estender seu poder a outras sociedades.

Antes da revolução industrial, os impérios eram baseados na escravidão e / ou na extração de tributos dos camponeses que trabalhavam na terra. Os impérios escravos foram projetados para manter o suprimento de escravos para uma classe dominante e exploradora. Os impérios camponeses - como a China e a Índia - duraram muito mais que os impérios escravistas e alcançaram altos níveis de cultura e inovação. Todas as grandes descobertas que, de acordo com Francis Bacon, mudaram a cara da imprensa mundial, da pólvora e do imã - foram inventadas pelos chineses e trazidas para a Europa pelos árabes. O império camponês estendeu a quantidade de terra pagando tributo à classe dominante do estado dominante. Esse tributo ajudou a construir e manter uma burocracia centralizada que consumia em escala generosa, mas também investia em obras públicas. Embora mercados e artesãos florescessem nos impérios camponeses, a manufatura e o comércio de bens escassos eram monopólios estatais, de modo que o excedente dessas atividades se acumulava na burocracia centralizada.

Esses impérios - escravos e camponeses - tinham uma lógica singular e simples: a acumulação de riqueza pela classe dominante, seja pelos grandes proprietários de terra ou pelas burocracias estatais. Quanto maior o número de pessoas sob o domínio do grupo dominante (isso incluía seus próprios súditos), maior o número de escravos disponíveis ou o maior número de terras que poderiam ser tributadas para tributo, ou ambos (Roma e Grécia, por exemplo eram impérios escravos e camponeses). Embora houvesse uma “cultura” de guerra e conquista, na qual guerreiros lutavam por “glória”, um importante elemento de glória também incluía riqueza tangível. De fato, os exércitos mercenários de muitos dos primeiros impérios viviam da pilhagem da conquista. Ao longo da história, é difícil separar o impulso “puro” da conquista do espólio que o acompanhava.

No entanto, Schumpeter enfatiza a conquista pela conquista em seu imperialismo:

É evidente que o rei e seus associados (os assírios) consideravam a guerra e a perseguição do mesmo aspecto do esporte - se essa expressão é permissível. Em suas vidas, a guerra ocupou o mesmo papel que os esportes e os jogos fazem na vida atual. Servia para gratificar os impulsos de atividade decorrentes de capacidades e inclinações que outrora haviam sido cruciais para a sobrevivência, não eram meios, mas fins.

Eles eram um imperialismo brutal e grosseiro, inscrevendo seu caráter nos anais da história com o mesmo fervor que fez os assirianos exagerarem o tamanho dos músculos de sua estatuária.

Pág 35

Schumpeter viu em muitas sociedades antigas a ascensão da classe guerreira, cuja própria existência dependia de guerras contínuas. Ele definiu o imperialismo como a “disposição sem objeto por parte do Estado para uma expansão forçada ilimitada”. Foram os antigos estados guerreiros que mais se ajustaram ao imperialismo de Schumpeter. Isso foi chamado de "imperialismo do povo" porque em uma nação guerreira a comunidade social é uma comunidade guerreira.

A teoria do imperialismo de Schumpeter, portanto, repousa sobre

Fato inquestionável de que tendências “sem objeto” para a expansão forçada, sem limites definidos e utilitários - isto é, inclinações não-rationais e irracionais, puramente instintivas em direção à guerra e à conquista - desempenham um papel muito importante na história da humanidade.

A explicação para esta vontade de mentiras de guerra

Nas necessidades vitais de situações que moldaram pessoas e classes em guerreiros - se quisessem evitar a extinção - e no fato de que disposições psicológicas e estruturas sociais adquiridas no passado sombrio em tais situações, uma vez firmemente estabelecidas, tendem a se manter e a continuam em vigor muito depois de perderem o significado e as funções que preservam a vida. . . . A orientação para a guerra é principalmente fomentada pelos interesses domésticos das classes dominantes, mas também pela influência de todos aqueles que se beneficiam individualmente da política de guerra, seja economicamente ou socialmente. . . . O imperialismo, portanto, é de caráter atávico. Ele pertence àquele grande grupo de características sobreviventes de eras anteriores que desempenham um papel tão importante em toda situação social concreta. Em outras palavras, é um elemento que se origina das condições de vida, não do presente, mas do passado - ou colocado em termos da interpretação econômica da história, a partir das relações de produção em vez das relações de produção presentes.

Pág 36

Schumpeter encontra a explicação fundamental do imperialismo, não no domínio econômico, mas nas forças psicológicas que sobraram das estruturas sociais e econômicas do passado. O imperialismo é equiparado com a guerra e a conquista direta. Com base nessa teoria, Schumpeter tenta mostrar que o capitalismo é antimperializado - que as relações de produção associadas ao capitalismo são uma força que contraria a tendência de dominar os outros pela conquista (essa é a sua definição de imperialismo). Ele argumenta que o capitalismo gerou sentimento antiguerra e antiimperialista em grande escala pela primeira vez na história. Quanto a uma guerra para adquirir território, assumindo o livre comércio, a expansão forçada é inútil, porque mercados e matérias-

primas estão abertos a todos em igualdade de condições. Assim, Schumpeter explica o imperialismo britânico do século XIX - que foi empreendido em grande parte como política de guerra - e comércio - como remanescente do comportamento humano passado. Da mesma forma, a I Guerra Mundial foi, tendências que sobraram do passado sombrio. Se a teoria de Schumpeter está correta, o que isso implica para o papel da educação nas colônias e em casa desde o século XVIII até agora? Uma vez que a disseminação da escolaridade certamente não fazia parte da necessidade psicológica de conquista física (embora não esteja claro se Schumpeter aceitaria versões sublimadas de conquista nas mesmas definições de escolaridade imperialista, especialmente pelos missionários, tinha e tem muitas das características da necessidade do homem de conquistar), havia e não há relação entre a escolaridade nas colônias e o imperialismo. Para o contrário, em Schumpeter, para levar suas agressões a uma competição saudável, o schooling desempenha um papel central na neutralização das tendências guerreiras do passado. Essa visão coincide com a teoria ocidental do capitalismo do desenvolvimento: que o capitalismo foi e continua a ser uma força para o nacionalismo e o antiimperialismo. À medida que as pessoas abraçam as relações de produção associadas ao capitalismo, é menos provável que tentem dominar.

Pag 37

Outros menos propensos a fazer guerra e se concentrarão em fazer renda mais pessoal e nacional através do intercâmbio de bens e capital.

Para Schumpeter, o imperialismo por comércio e investimento é uma impossibilidade. Portanto, é uma impossibilidade que a escolarização de não-europeus em escolas que ensinam normas e valores capitalistas europeus possa fazer parte de uma estrutura imperialista. Desde que “o capitalismo é por natureza

O antiimperialismo ”, por exemplo, todas as instituições associadas à expansão do capitalismo - as escolas européias devem ser antimperialistas. Podemos começar a entender os elementos essenciais dos conceitos ocidentais de desenvolvimento econômico e social: o livre comércio e a disseminação de instituições capitalistas são antiimperialistas. Eles combatem os elementos guerreiros na precapitalização do homem. Quanto mais tempo estiver o capitalismo, mais antimperialista se tornará uma nação. Quanto mais antiimperialista é uma nação. É menos provável tentar dominar os outros. Não apenas o livre comércio e as relações capitalistas na produção levam à mais alta taxa de crescimento possível, mas níveis mais altos de comportamento ético são alcançados (o imperialismo). A extensão lógica da teoria de Schumpeter é, portanto, que o capitalismo é uma força civilizadora proveniente de uma civilização que rejeita a guerra e a dominação como meio de resolver disputas e distribuir poder econômico e político.

O conceito de capitalismo de Schumpeter é um capitalismo laissez faire, de livre concorrência e de livre comércio. Mesmo assim, ele descreveu-o como um mecanismo benéfico que poderia atuar de forma didática, no mundo real o capitalismo era um sistema de exploração, baseado em disparidades de riqueza e poder, que, embora tenha possibilitado um grande desenvolvimento das forças produtivas, não o fez em resposta direta às necessidades sociais e, inevitavelmente, foi acompanhado por aspectos socialmente disruptivos.

Não só a realidade do capitalismo difere da descrição rosada de Schumpeter, mas essa análise não fornece uma imagem precisa do que

ocorreu no final do século XIX e início do século XX, as guerras não terminaram, e a atividade imperialista aumentou até 1914 - em um contexto de livre comércio. Enquanto ele atribuiu

Pag 38

isso para o "irracional" da conquista que sobrou do passado, é igualmente lógico argumentar que as guerras mundiais foram o resultado do desenvolvimento capitalista desigual entre as potências europeias. Ele considerou, além disso, que o crescimento do monopólio é o resultado da proteção, e é a intervenção do Estado no fornecimento de proteção tarifária que cria monopólios. Se se permitir o desenvolvimento de monopólios, existe maior probabilidade de conflito entre as nações, uma vez que os monopólios se identificam com a proteção nacional, Schumpeter não acreditava que os monopólios tenderiam a se expandir para países estrangeiros. E ele enfatizou que as tarifas de proteção.

Não cresça automaticamente do sistema competitivo. Eles são o fruto da ação política - um tipo de ação que de forma alguma reflete o interesse objetivo dos interessados. ... Os interesses da minoria, bastante apropriadamente expressos em resposta a uma tarifa protetora, não derivam do capitalismo como tal. Se segue fase do capitalismo, ou mesmo falar do desenvolvimento do capitalismo no imperialismo (itálico no original).

Tudo isso se resume à visão de que o que está errado com o capitalismo é derivado de elementos não capitalistas na sociedade. É claro que muitas forças tradicionais influenciam o capitalismo, mas é difícil separar essas forças do próprio capitalismo. Se a agressividade e a necessidade de fazer melhor do que a próxima pessoa criam um empreendedor de sucesso, por que esse empreendedor não deveria tentar convencer o Estado a intervir a seu favor? Enquanto a Grã-Bretanha pudesse produzir mais barato que qualquer outra pessoa e tivesse um grande império colonial (em que a Grã-Bretanha tivesse preferências executáveis), ela poderia se entregar ao livre comércio. Mesmo com o livre comércio, a concentração na indústria britânica aumentou acentuadamente na década de 1920. A indústria de outros países do capitalismo estava bem protegida e a concentração começou mais cedo. Sem proteção, entretanto, a industrialização fora da Grã-Bretanha teria sido muito mais lenta. Como podemos chamar a Inglaterra de mais capitalista do que a França ou a Alemanha na segunda para promover o desenvolvimento de sua própria instituição capitalista?

Pag 39

Talvez a intervenção mais importante do estado, além das tarifas, fosse na educação - na preparação de uma força de trabalho socializada - uma intervenção, como tarifas, apoiada pela burguesia. É difícil argumentar que a obtenção de subsídios estatais, diretos ou indiretos, não faz parte do próprio capitalismo, mas Schumpeter tenta mostrar que o Estado atua separadamente da burguesia, e que o imperialismo é uma função de elementos que não são apenas fora do capitalismo, mas forçados a isso contra os interesses dos próprios capitalistas. O cerne da diferença entre a visão de Schumpeter e os marxistas do

imperialismo “reside em saber se o imperialismo é um desenvolvimento inevitável do capitalismo ou algo imposto a ele, e contrário à sua verdadeira natureza, por líderes políticos e interesses especiais capazes de evocar impulsos atávicos encontrados em toda a sociedade ”

A análise de Schumpeter foi em grande parte uma reação ao trabalho de Lênin sobre o imperialismo que foi escrito dois anos antes. Lenin argumentou que o imperialismo é uma fase necessária do capitalismo. Ele mostrou como, no final do século XIX e início do século XX, a indústria se concentrou cada vez mais em grandes oligopólios, controlando uma alta fração da produção industrial nos países capitalistas. Por sua vez, a produção industrial ficou sob o controle de uma instituição financeira altamente concentrada, e essa “oligarquia” financeira determina quais investimentos devem ser feitos ou não, quais firmas sobreviverão e quais não, e assim por diante.

Assim, o início do século XX marca o ponto de partida em que o antigo capitalismo deu lugar ao novo, no qual a dominação do capital em geral abriu caminho para a dominação do capital financeiro. . . A concentração da produção, o monopólio daí resultante: a fusão ou coalescência do setor bancário com a indústria: essa é a história do capital financeiro e o que dá ao termo “capital financeiro” seu conteúdo.

Lenin argumentou que o desenvolvimento desigual de empresas, ramos de indústria e países é inevitável no capitalismo. Ele descreve o desenvolvimento da Grã-Bretanha no século XIX na "oficina do mundo", exportando bens manufaturados para o mundo em troca de

Pag 40

Matéria prima. Outros países que protegem sua indústria atrás dos muros tarifários se desenvolveram em países do capitalismo independente. Dois níveis de monopólios se desenvolveram: em um nível, a monopolização da produção nos países capitalistas; no segundo nível, alguns países ricos ocupam uma posição monopolista na produção de bens manufaturados. Nestes países avançados, uma “enorme superfluidade de capital” se acumulou ”.

Escusado será dizer que se o capitalismo pudesse desenvolver a agricultura, que hoje está muito atrás da indústria em todos os lugares, se poderia elevar o padrão de vida das massas, que ainda estão em toda a parte pobres e subnutridas, apesar do surpreendente avanço do conhecimento técnico, Não se pode falar de uma superfluidade de capital. . . se o capitalismo fez essas coisas, não seria o capitalismo, pois o desenvolvimento desigual e as condições miseráveis das massas são as condições e premissas fundamentais e inevitáveis desse modo de produção.

Enquanto o capitalismo permanecer o que é, o capital excedente nunca será utilizado com o propósito de elevar o padrão de vida das massas em um determinado país, pois isso significaria um declínio nos lucros para o capitalista; será usado com o propósito de aumentar esses lucros exportando capital para os países atrasados. Nesses países atrasados, os lucros geralmente são altos, pois o capital é escasso, o preço da terra é relativamente baixo, os salários são baixos, as matérias-primas são baratas.



Mas Lênin não limita sua explicação da expansão dos países capitalistas para os países "atrasados" à taxa decrescente de lucro nos países avançados. O imperialismo esforça-se por anexar não apenas territórios agrários, mas também regiões industrializadas.

Uma característica essencial do imperialismo é a rivalidade entre as potências capitalistas no "esforço pela hegemonia; isto é, para a conquista do território, não tanto diretamente para si mesmos como para enfraquecer o adversário e minar sua hegemonia. . . "No argumento de Lenin, estes dois fatores combinam, para produzir uma força poderosa para expansão."

Depois de Hobson, então, Lenin argumentou que o imperialismo tem uma base econômica. Na fase competitiva do capitalismo, os países capitalistas avançados concentraram-se na exportação de bens, mas como concentração de produção em monopólios, e particularmente o controle

Pag 41

de decisões por interesse financeiro se tornou a principal característica do capitalismo nos países avançados, a "excessiva" acumulação de capital levou à exportação de capital para áreas atrasadas - a extensão dos monopólios dos países avançados diretamente para as economias dos países atrasados. Isso garantiu o controle sobre os suprimentos de matérias-primas e seus preços. Há vários problemas com a tese de Hobson-Lenin, especialmente no modo como Lenin a aplica ao caso britânico. Embora a concentração da produção fosse certamente a característica da produção alemã e, em menor escala, dos EUA (que cresceu por trás dos muros tarifários), a concentração monopolista não se tornou importante no imperialismo britânico até depois da Primeira Guerra Mundial. O imperialismo fez seus maiores avanços em um período de condições relativamente competitivas.<sup>22</sup> No entanto, há pouca dúvida de que houve uma mudança na Grã-Bretanha, bem como nos outros países do capitalismo avançado, do comércio de bens ao investimento de capital nos países que estavam se industrializando, mas também nas colônias que fornecem matéria-prima. Os insights de Lenin sobre o desenvolvimento desigual das sociedades capitalistas, sua luta pela hegemonia e os conflitos que isso gera fornecem uma explicação muito mais razoável para as duas guerras mundiais do século XX do que os "impulsos atávicos" de Schumpeter. Além disso, uma grande quantidade de evidências aponta para taxas de retorno mais altas para investimentos avançados em países do Terceiro Mundo do que nos próprios países avançados.<sup>23</sup> Embora os ganhos de tal investimento possam não ser uma grande fração do rendimento total para o capital no país avançado, eles podem ser uma fração muito grande dos ganhos de um número de monopólios domésticos importantes, cujos interesses pesam muito na elaboração da política externa.

Mais importante para nossos propósitos é o papel que a disseminação do capitalismo desempenhou nos países "atrasados". Schumpeter enfatizou os efeitos positivos do capitalismo. Inferimos, a partir de sua análise, que a extensão do capitalismo dos países avançados para os atrasados do mundo aumentaria a produção econômica em ambos e reduziria a probabilidade de povos ou nações dominarem os outros por forças. Mas as evidências mostram que, com as relações de livre comércio, como as que existem entre a Grã-Bretanha e a Índia desde meados do século XIX, (24) apenas a Grã-Bretanha ganhou. Mais e mais da Índia foi colocada em plantações de juta e algodão, reduzindo a quantidade de terra disponível para alimentos consumidos domesticamente.

Ao mesmo tempo, não houve aumento significativo da produção agrícola no setor de subsistência. (25) Esse mesmo padrão era característico da expansão do capitalismo sob o livre comércio dentro dos impérios britânico e francês na África e na Ásia. Por outro lado, nas terras do povoamento europeu - a América do Norte, a Austrália, a Nova Zelândia, a África do Sul, o sul do Brasil e o capitalismo argentino contribuíram para o crescimento econômico. Em todos esses lugares, os excedentes da produção agrícola e da mineração foram capturados em parte pela população local e investidos na indústria local. Os Estados Unidos e o Canadá elevaram as tarifas antecipadamente para proteger sua industrialização doméstica e rapidamente se juntaram às fileiras e aos países capitalistas avançados. Com base na renda per capita, a Argentina foi um dos países mais ricos do mundo em 1910. (26). O Japão, porém, permaneceu fora da esfera do comércio europeu e também se industrializou rapidamente após a década de 1860, baseado na produção para fins militares, na pesada tributação dos camponeses e na proteção contra as importações de bens manufaturados.

A expansão do capitalismo, portanto, beneficiou apenas alguns países, e esses países foram colonizados por europeus, escolheram proteção para conseguir a industrialização ou ambos. Com exceção do Japão, a industrialização antes da Primeira Guerra Mundial limitou-se em grande parte aos enclaves europeus em todo o mundo. "O capitalismo, que havia crescido a partir das pequenas vilas e vales da Inglaterra, havia alcançado a dominação mundial e dividido as nações em manufaturas industriais ricas e pobres e em declínio dos produtores primários." (28) Criara uma divisão internacional do trabalho que beneficiava uma pequena porcentagem da população mundial, e na verdade empobreceu muitas pessoas do mundo. Como estudos posteriores do imperialismo argumentam (veja abaixo), esse padrão desigual de desenvolvimento refletia a natureza do capitalismo de "livre comércio" que tanto Lenin quanto Schumpeter descrevem.

A educação como a conhecemos hoje e como foi difundida pelos europeus no final do século XIX e início do século XX foi e continua a fazer parte da estrutura social e econômica capitalista. A visão de Schumpeter propõe que a escolarização, portanto, contribui significativamente para o crescimento econômico e a paz mundial.

A escolarização leva as pessoas à cultura capitalista, faz com que elas funcionem mais "racionalmente" e as tornem mais eficientes do que quando elas funcionavam e eram produzidas em culturas tradicionais. A teoria de Lenin argumenta que o capitalismo disseminado trouxe países sob a influência e, às vezes, controle absoluto dos monopólios dos países avançados. Um objetivo primordial da escolarização, como extensão dessa teoria, é incorporar pessoas fora dos países avançados à esfera de influência e controle desses países e seus monopólios. Indo um passo adiante, o papel da escolaridade introduzido pelos países avançados é trazer pessoas para uma estrutura social e econômica na qual elas podem ser mais efetivamente exploradas pelos monopólios dos países avançados. O grau em que essa exploração ocorre depende do grau em que o povo ou a nação têm a capacidade de capturar os frutos do próprio capitalismo. Embora Hobson e Lenin nunca discutam o papel da educação na estrutura imperial, a visão da educação europeia no império como canalizar pessoas para uma hierarquia exploradora é

consistente com a visão de Lenin sobre o capitalismo e o tipo de imperialismo que ele gera.

Embora essa dicotomia possa parecer exagerada, ela representa a essência das visões opostas em relação ao desenvolvimento capitalista no Terceiro Mundo. Embora as suposições nunca tenham sido explicitadas, o tratamento da educação e do desenvolvimento limitou-se à visão schumpeteriana do imperialismo e seu desenvolvimento corolário. Sem dúvida, a escolaridade ajudou algumas pessoas nas colônias a se saírem melhor na situação colonial e, nesse sentido, os colonizados reagiram racionalmente ao exigir mais escolaridade que os ajudaria a ter sucesso na hierarquia européia. Isso não está em questão aqui. A principal questão levantada é se as pessoas que foram trazidas para o reinado do império (ou o império de livre comércio indireto dos britânicos e dos Estados Unidos na América Latina, ou o império direto das potências britânicas, francesas e outras européias na África e Ásia) teria sido melhor sob algum padrão alternativo de desenvolvimento.

Pág 44

Obviamente, o ponto é hipotético. Mas suas implicações para o presente não são, já que grande parte do mundo ainda faz parte dos impérios comerciais do capitalismo. A escolaridade que acompanhou a influência européia e os interesses econômicos foi e é parte integrante do império. Sistemas alternativos de educação que servissem objetivos econômicos e políticos alternativos - independentes das normas e valores da metrópole - promoveriam um crescimento econômico e moral maior? Novamente, uma questão hipotética, mas com implicações importantes para o presente.

### **Algumas contribuições recentes**

As análises de Schumpeter e Lenin ainda servem para definir o presente trabalho na teoria do imperialismo. Há uma escola de pensamento hoje - principalmente entre os cientistas sociais dos EUA - que busca declarar o comportamento burocrático e as necessidades políticas para fragmentar o imperialismo. Essas análises supõem que o Departamento de Estado, militares e até o Congresso escolhem a guerra e o imperialismo independentemente ou contra o interesse econômico dos Estados Unidos ou o interesse próprio dos investidores estrangeiros, por exemplo. A ação dessas agências é baseada na necessidade de conquistar - o impulso "irracional" para a guerra e a dominação ou as sobras culturais da "mentalidade de fronteira". Essa é, é claro, exatamente a teoria do imperialismo de Schumpeter. Portanto, temos um corpo de literatura recente repleto de declarações como a do historiador econômico David S. Landes:

Parece-me que é preciso olhar para o imperialismo como uma resposta multifacetada a uma oportunidade comum que consiste simplesmente em uma disparidade de poder. Sempre e onde quer que tal disparidade tenha existido, pessoas e grupos estão prontos para tirar proveito disso. É, nota-se com arrependimento, na natureza da fera humana empurrar outras pessoas ao redor - para salvar suas almas ou "civilizá-las", conforme o caso.(29)

Ao mesmo tempo, os economistas atacaram - com algum sucesso - o componente econômico "puro" da teoria de Hobson-Lênin, o imperativo da expansão capitalista

causada pela taxa decrescente de lucro em casa. Sem entrar em todos os dados apresentados em ambos os lados da discussão,<sup>(30)</sup>

Pág 45

duvido bastante sobre este aspecto da teoria de que o trabalho recente que se baseia em Lenin considera os diferenciais de lucro entre as economias avançadas e "atrasadas" como um fator contribuinte e não um fator chave na compreensão do imperialismo. A ênfase é transferida para o segundo ponto de Lenin: "Quando o mundo inteiro foi compartilhado, inevitavelmente foi introduzido um período de monopólio colonial e, conseqüentemente, um período de intensa luta pela divisão e repartição do mundo" (31). Isto não é um desvio da lógica econômica do imperialismo. É antes uma rejeição de explicações simplistas de causa e efeito baseadas em diferenciais de lucro direto. Além disso, é uma adaptação do trabalho de Lênin às mudanças na natureza do capitalismo e à realidade política de uma Ásia e África "independentes", as Revoluções Russa e Chinesa, a Segunda Guerra Mundial, a ascensão dos Estados Unidos como o poder capitalista dominante, e a guerra fria. Dois exemplos dessa mudança são encontrados nos ensaios de Haza Alevi e Harry Magdoff:

O que então se torna do impulso para a expansão do imperialismo, se agora sustentamos que a exportação de capital não é uma condição necessária para sustentar o processo de desenvolvimento capitalista e que suas condições de expansão interna são suficientes para fornecer uma saída para acumular capital? A resposta a esta pergunta deve ser buscada no impulso do capitalismo monopolista para expandir e estender seu domínio sobre o conjunto do mundo capitalista na competição oligopolista intensiva que exige tal expansão para a sobrevivência dos gigantes oligopólios ... Além disso, a aquisição O investimento estrangeiro não é, de modo algum, o único, ou pode-se acrescentar a principal forma de penetração do capitalismo monopolista, baseado nos países capitalistas avançados, em outras economias de mercado. Desenvolveu uma variedade de instrumentos que pode pôr em jogo, especialmente através da agência do mecanismo de governo que controla. (32)

A diferença estrutural que distingue o novo imperialismo do antigo é a substituição de uma economia na qual muitas empresas completam uma na qual um punhado de corporações gigantes em cada indústria compete. Além disso, durante este período, o avanço da tecnologia de transporte e comunicação e o desafio para a Inglaterra pela nova nação

Pág 46

industrial trouxeram duas características adicionais ao estágio imperialista: uma intensificação da luta competitiva na arena mundial e o amadurecimento de um sistema capitalista verdadeiramente internacional. Nestas circunstâncias, a competição entre grupos de corporações gigantes e seus governos ocorre em todo o mundo: nos mercados das nações avançadas, bem como naquelas dos países semi-industrializados e não industrializados. A luta pelo poder das nações industrializadas para o controle colonial e informal sobre as regiões

economicamente atrasadas é apenas uma fase dessa guerra econômica e apenas um atributo do novo imperialismo. (33)

A reação ao imperialismo inerente aos movimentos revolucionários russos, chineses e outros, além da luta pela independência política de muitas outras nações africanas e asiáticas, introduz novas variáveis na relação entre os países avançados e os menos avançados. O controle direto sobre outra nação não é mais considerado comportamento internacional aceitável. Embora a invasão militar e a tomada temporária ainda sejam métodos comuns de controle de um país que está em perigo de ser "perdido" para a economia capitalista internacional (República Dominicana, Grécia, Guatemala, Vietnã), esse não é o modo usual de manter membros do desenvolvimento da economia na dobra. Depende-se muito mais do trabalho com grupos dentro dos países menos desenvolvidos que estejam dispostos a cooperar com a economia avançada e a conter qualquer movimento para além das relações dependentes estabelecidas. Esse é o modelo de desenvolvimento na América Latina tanto dos britânicos quanto dos Estados Unidos no século XIX. Ironicamente, foi usado pelos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial para estender a influência econômica à própria Europa.

Galtung, baseando-se em Lenin e Andre Frank, define o imperialismo como:

relação entre um Centro e uma Nação Periferia de modo que (1) haja harmonia de interesse entre o centro na Nação Central e o centro na Nação Periférica, (2) há mais desarmonia de interesse dentro da nação Periferia do que dentro das nações do Centro,

Pág 47

(3) há desarmonia de interesse entre a periferia na nação central e na periferia da nação periférica. (34)

Galtung prossegue descrevendo como todo o processo beneficia primariamente o centro na nação Centro, com a periferia na nação Centro e o centro na periferia comprado pelo centro na nação Centro. Assim, há desarmonia de interesse entre a nação Centro como um todo e a nação Periferia, mas há harmonia de interesse entre os dois centros. Galtung salienta que o imperialismo não é meramente uma relação internacional, mas uma combinação de relações intra e internacionais "(35).

Este não é um modelo novo, mas é agora o modelo predominante nas relações imperiais. O centro da nação capitalista avançada mantém a posição do centro na nação da periferia com ajuda militar, assistência técnica e governo para empréstimos e subvenções de "desenvolvimento" do governo. O centro da nação periférica se beneficia dessa relação: sua parcela desproporcional de poder político e produto nacional é mantida por ele. O centro e, em certa medida, a periferia do país Centro lucram com a relação porque mantêm o acesso à matéria-prima e aos mercados da periferia. Ao estender esses tipos de relações para o mundo como um todo, uma nação pode, de fato, controlar os recursos do mundo por meio de cidadãos cooperantes nos próprios países. O único fio a este controle vem de outros países avançados que tentam atrair a lealdade de centro na Periferia a eles e da periferia na nação Periferia, que se encontra na posição relativamente pior e pior por causa do arranjo.

A destruição da Europa durante a Segunda Guerra Mundial permitiu que os Estados Unidos se tornassem o líder incontestado do mundo capitalista. Durante a reconstrução da Europa, na qual os Estados Unidos desempenharam um papel importante, as empresas americanas investiram pesadamente e capturaram o acesso não apenas a uma parcela significativa de certos setores no mercado europeu em recuperação, mas também aos mercados europeus ex-coloniais da Ásia e da África. Os Estados Unidos entraram rapidamente no Oriente Médio, anteriormente um reduto da capital britânica, enviando tropas para a Grécia e a Turquia, e falando como o maior investidor

Pág 48

petróleo. (36) Além disso, durante as décadas de 1940 e 1950, os Estados Unidos obtiveram quase o monopólio do comércio e dos investimentos estrangeiros na América Latina e substituíram os japoneses, britânicos, franceses e holandeses como a potência estrangeira dominante na Ásia. Quando John F. Kennedy se tornou presidente em 1961, os Estados Unidos dominaram uma grande fração do mundo.

No período da hegemonia norte-americana, vários países da América Latina e a Índia continuaram tentando industrializar-se por meio de proteção tarifária e cotas de importação. Mais uma vez, essa não era uma característica nova das relações imperiais, uma vez que os Estados Unidos, o Canadá e outros países haviam se desenvolvido dessa mesma maneira durante o ápice do Império Britânico. Mas a proteção pós-Segunda Guerra Mundial acelerou o investimento estrangeiro direto na fabricação pelos países avançados. No final da década de 1950, o investimento estrangeiro dos EUA na indústria era maior do que no petróleo e, em meados dos anos 60, era quase tão grande quanto o investimento na extração local de matérias-primas. Grande parte desse investimento em manufatura foi na Europa e no Canadá, mas mesmo na América Latina, o investimento estrangeiro dos EUA em 1968 foi de 33% em manufatura. (37). Enquanto apenas uma pequena porcentagem do capital total na maioria dos países é detida por estrangeiros, certos setores são completamente dominados pelo investimento estrangeiro e pela tecnologia.

A tentativa de industrializar no Terceiro Mundo, então, tem o efeito de transferir novos investimentos estrangeiros da exploração de minerais e agricultura de plantação para a manufatura. Ao mesmo tempo, tanto para fortalecer o relacionamento Centro-Periferia, como para organizar empresas em todo o mundo, as empresas multinacionais tornaram-se uma forma de organização dominante dos monopólios dos países avançados.

O enorme investimento em pesquisa e desenvolvimento necessário para essas indústrias dá uma vantagem especial às corporações que são grandes o suficiente para serem multinacionais em escala. Sem tentar rastrear as interconexões causais, devemos estar cientes da feliz combinação das novas tecnologias e corporações internacionais: (a) Os Estados Unidos têm firmas que são grandes o suficiente para ter, ou serem capazes de obter, capital suficiente para desenvolver o precisa de

tecnologia e tirar proveito de antecipar o campo nos outros países. b) Estados Unidos

Pag 49

as empresas são apoiadas na liderança técnica por enormes subvenções governamentais de pesquisa e desenvolvimento. (c) Essas mesmas firmas têm experiência em operações internacionais, seja sozinhas ou em cooperação com os governos dos Estados Unidos no processo de estender suas várias atividades de ajuda militar e internacional ao redor do mundo. (d) Juntamente com generosa assistência do governo, veio um aparato integrado de pesquisa científica e desenvolvimento técnico na grande corporação, cujo resultado é a redução considerável do tempo de espera entre os avanços científicos e a introdução de novos produtos, dando assim à comunidade internacional. corporação uma vantagem global sobre rivais menores e menos poderosos. Finalmente, (e) os avanços tecnológicos incorporados no jato tornaram mais viável a gestão coordenada da corporação multinacional. (38)

Nos últimos dez anos, a política externa norte-americana se concentrou na construção de uma força militar flexível que pudesse conter a União Soviética, reforçar a hegemonia dos rivais europeus no Oriente Médio e combater as operações de contra-insurgência em todo o mundo. A guerra do Vietnã - tanto como resultado de dificuldades econômicas domésticas causadas pela guerra quanto pela reação política doméstica ao envio de tropas americanas para o exterior - teve um profundo efeito sobre a capacidade dos EUA de realizar qualquer uma dessas ações e, portanto, sobre sua capacidade de manter seu império. Tanto a Europa quanto o Japão fizeram sérias incursões no domínio econômico dos EUA no mundo capitalista. No entanto, os efeitos tecnológicos e culturais de uma geração de hegemonia só agora começam a ser sentidos plenamente. É esse aspecto do imperialismo norte-americano do pós-guerra que é de particular interesse para nós.

O papel da educação formal como alocador de papéis sociais já estava bem estabelecido em grande parte do mundo em 1945. Mesmo se houvesse poucas pessoas altamente escolarizadas nas colônias, o conceito de sucesso através da escolaridade fazia parte da cultura local onde quer que os europeus dominassem a população local. À medida que os países se tornaram "independentes" das potências coloniais européias, a escolarização se expandiu rapidamente. Em um esforço para "alcançar" os níveis europeus de desenvolvimento, os países do Terceiro Mundo tentaram produzir uma população alfabetizada e altamente qualificada. Eles foram ajudados nesse esforço pelos Estados Unidos e por antigas potências coloniais, pois ambos viam uma escola e

Pág 50

Uma maneira importante de ajudar os centros de Periferias a superar as dificuldades políticas e, ao mesmo tempo, produzir uma força de trabalho qualificada que serviria ao processo de industrialização. A principal influência dos Estados Unidos foi e continua sendo a ênfase na formação científica e técnica, e o desenvolvimento de habilidades

técnicas nas ciências sociais e na administração de empresas. O Terceiro Mundo tem mercados locais de desenvolvimento e optou por proteger as produções locais. A resposta dos países avançados tem sido investir não apenas na produção de bens duráveis de consumo na periferia (montagem de automóveis, geladeiras e assim por diante), mas também no processamento de matérias-primas que antes ocorriam nos próprios países avançados. Todos esses investimentos estão ligados a um sistema capitalista mundial, de modo que sua distribuição e os tipos de bens produzidos ainda são uma função das necessidades do Centro-Centro e do Centro da Periferia. A escolaridade que acompanha essa industrialização é, portanto, também uma função dessas necessidades. O trabalho profissional mais bem pago para empresas estrangeiras, especialmente para os EUA, as multinacionais. Os tipos de pessoas necessárias para essas empresas são engenheiros, técnicos, gerentes e contadores. Especialistas americanos enfatizaram a necessidade de preencher esses cargos por meio da reforma da universidade e da escola secundária. Os Estados Unidos também enfatizaram a necessidade de que a educação como um todo seja mais "relevante" para o processo de desenvolvimento, o que significa que deve ser menos orientado para disciplinas tradicionais como o direito e as ciências humanas, e ter um currículo mais orientado para a ciência.

As mudanças na natureza do imperialismo, então, tiveram efeitos importantes sobre a expansão da escolarização formal no Terceiro Mundo. No entanto, pouca ou nenhuma mudança na estrutura social acompanhou essa expansão. Na América Latina, onde o crescimento econômico vinha ocorrendo desde o século XIX, a expansão da escolarização formal acompanhava a crescente industrialização e a necessidade de uma força de trabalho socializada. Em alguns lugares - Argentina, Brasil e Chile - essa expansão ocorreu antes, antes da Primeira Guerra Mundial. Na África e na Ásia, no entanto, e especialmente na primeira, a expansão da escola está ocorrendo independentemente da industrialização. A África e partes da Ásia parecem empenhadas em se tornarem européias através da educação formal sem poder ou permissão para realizar uma transformação para o capitalismo industrial. O desemprego resultante, mesmo de graduados secundários e universitários, é o resultado lógico de tais distorções coloniais.

Pag 51

A última tentativa dos países avançados, particularmente dos Estados Unidos, de resolver a "crise educacional" (39) é a introdução da tecnologia educacional. O objetivo declarado da televisão educativa, rádio e instruções computadorizadas é substituir formas relativamente "baratas" de instruções (TV, rádio, computadores) por "caras" como professores capacitados (limitados no fornecimento) para que as crianças de todo o mundo possam escolaridade formal sem perda e até aumento de qualidade. (40)

Implícito na disseminação da educação formal é uma crença fundamental na capacidade do capitalismo de fornecer a todos o trabalho através do mercado, e na habilidade da escola de transformar seres humanos tradicionais e improdutivos em elementos produtivos no desenvolvimento capitalista. Nenhuma dessas premissas parece se sustentar empiricamente. O fracasso do desenvolvimento capitalista, particularmente nos países periféricos, de permitir que todos participem do crescimento econômico, especialmente em face do aumento da escolaridade média e das expectativas resultantes, cria importantes contrações nos países.



## **Imperialismo e dependência**

A tentativa latino-americana pós-1929 de industrializar deu origem à teoria da "dependência". Dependência é o anverso do imperialismo: as nações imperialistas - as nações "metrópoles" ou "centrais" na terminologia de Frank e Galtung (41) - dominam e exploram as áreas periféricas do mundo, mas as nações da periferia são exploradas e dependentes. A teoria da dependência cria uma estrutura para analisar as mudanças econômicas, políticas e sociais nos países dependentes. Embora essa teoria seja derivada da teoria do imperialismo de Lênin, não se trata de descrever e prever os efeitos do imperialismo nos países da metrópole - como Lenine -, mas nos países da periferia.

Pág 52

Dependência é uma situação na qual um determinado grupo de países tem sua economia condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outra economia ... A relação de independência entre duas ou mais economias, e entre estas e o comércio mundial, assume a forma de dependência quando algumas os países (os dominantes) podem gerar sua expansão econômica, enquanto outros países (os dependentes) só podem se expandir como reflexo da expansão dominante do país, o que pode, por sua vez, ter efeitos positivos e / ou negativos sobre seu desenvolvimento imediato. . De qualquer forma, a situação básica da dependência leva a uma situação geral para os países dependentes que os coloca para trás e sob a exploração dos países dominantes (42).

A teoria da dependência também fornece uma alternativa à teoria do desenvolvimento e mudança capitalista que surgiu nos Estados Unidos e na América Latina nos anos 50. A teoria do desenvolvimento neoclássico considera a mudança nos países da periferia como ligada, mas independente das mudanças na metrópole. Com efeito, as estruturas capitalistas dos países da América Latina estão sujeitas às mesmas possibilidades de expansão e mudança que as estruturas capitalistas das metrópoles. A principal diferença entre os países desenvolvidos e os não desenvolvidos é o seu estágio de desenvolvimento. Se os países subdesenvolvidos buscam políticas econômicas "racionalis", eles podem distribuir renda e democracia política como os países desenvolvidos. É apenas uma questão de alcançar uma certa taxa de crescimento e copiar as instruções dos países desenvolvidos. (43) Assim, os cientistas sociais que trabalham com essa teoria se concentram em medir a taxa de mudança de instituições, características políticas e estruturas sociais de um modo "tradicional" para um "moderno". A mudança da economia é medida em termos do produto nacional per capita. O desenvolvimento é definido em termos das medidas.

Podemos resumir essas suposições da seguinte forma:

1. Supõe-se que desenvolvimento significa caminhar para um conjunto de objetivos gerais predeterminados que correspondem a um certo nível de

progresso do homem e da sociedade, cujo modelo é extraído de sociedades mais desenvolvidas no mundo atual. Esse modelo é chamado por nomes como sociedade moderna, sociedade industrial e sociedade de massa.

Pág 53

2. Supõe-se que os países subdesenvolvidos irão se mover em direção a essas sociedades (desenvolvidas) uma vez que as primeiras eliminem certos obstáculos sociais, políticos, culturais e institucionais. Esses obstáculos são representados por "sociedades tradicionais" ou "vestígios feudais", dependendo da diferente escola de pensamento.
3. Supõe-se que é possível distinguir certos processos econômicos, políticos e psicológicos que permitem a mobilização de recursos nacionais de forma mais racional, e que esses meios podem ser catalogados e utilizados pelos planejadores.
4. A isto se acrescenta a necessidade de coordenar certas forças sociais e políticas que sustentariam uma política de desenvolvimento. Assim, é necessário ter uma base ideológica que organize a vontade nacional dos vários países para empreender o "trabalho de desenvolvimento". (44)

A teoria da dependência rejeita essa visão de desenvolvimento. Argumenta que o tempo histórico não é linear: que é impossível para as sociedades hoje duplicar o processo de mudança que ocorreu nos países desenvolvidos em outro período histórico. As sociedades capitalistas desenvolvidas cresceram como resultado da exploração do comércio mundial por meio de seu avanço tecnológico e poder militar, além de seus mercados internos bem desenvolvidos e mão-de-obra relativamente altamente qualificada. A combinação dessas condições não é possível duplicar para os países subdesenvolvidos do mundo. Nem a experiência soviética é relevante para essas economias. A teoria da dependência também aponta que muitos dos obstáculos que impedem o desenvolvimento nos países subdesenvolvidos não são o resultado de uma falta e defasagem de instituições voltadas para o desenvolvimento - de uma "sociedade tradicional" -, mas da relação que essas sociedades têm com a poderes metropolitanos:

... entre as economias desenvolvidas e subdesenvolvidas não existe apenas uma simples diferença de estágio ou estado do sistema produtivo, mas também de função ou proposição dentro da mesma estrutura econômica internacional de produção e distribuição ... [isto é] uma estrutura definida por relações de dominação. (45)

Pág 54

É sua relação que determina em grande medida o processo de desenvolvimento e a capacidade de se desenvolver no país da periferia. Na situação histórica em que ocorre a dependência, a estrutura da economia mundial, à qual pertencem os países dependentes, é favorável aos países desenvolvidos e desfavorável aos países dependentes. A estrutura social e econômica dos países dependentes está preparada para se encaixar nessa economia mundial desfavorável, e isso por si só contribui para retardar o desenvolvimento. Além disso, a tentativa de se desenvolver dentro das restrições de um

sistema econômico mundial desfavorável cria distorções nas sociedades dependentes, como o florescente centro urbano acompanhado pela marginalização de grande parte da força de trabalho, distribuição de renda altamente desigual, controle do setor dinâmico da economia. economia por capital estrangeiro e assim por diante. Estas não são a maneira pela qual a sociedade se moderniza.

A relação de dependência entre a periferia e o centro é transmitida através do grupo dominante na periferia (que, por sua vez, é dominado pelo grupo central na metrópole). A relação imperialista que a Europa e os Estados Unidos tiveram com a América Latina baseou-se neste modelo desde que a América Latina se separou da Espanha e de Portugal na década de 1820. Diferentemente da colonização direta da Ásia e da África, a dependência latino-americana da Europa e dos Estados Unidos era e é "voluntária", ou seja, um grupo poderoso dentro de cada país latino-americano mantém uma estreita relação comercial e cultural com a metrópole, estruturando a periferia economia para atender às necessidades do sistema capitalista internacional. O grupo dominante na periferia lucra com essa relação muito mais do que o membro médio da sociedade periférica. Quando houve guerras entre os países industrializados e quando a economia mundial entrou em colapso temporariamente na década de 1930, os grupos dominantes latino-americanos voltaram-se para o interior para desenvolver indústrias locais e economias autárquicas. No entanto, como mostra a teoria da dependência, eles o fizeram de uma maneira que preservou sua própria posição na estrutura econômica e, de fato, deixou as economias latino-americanas igualmente ligadas ao sistema capitalista internacional. O tipo de bens comercializados mudou como resultado da industrialização local, mas o tipo de bens consumidos, a forma como os bens foram produzidos, a estrutura social e a distribuição de renda e consumo não mudaram.

Pag 55

Na maior parte, essas economias dependem de poucas exportações de matérias-primas para a maior parte da moeda estrangeira que financia sua industrialização. Mudanças nos preços dessas exportações são responsáveis por importantes flutuações econômicas na periferia, até mesmo crise econômica.

Consequentemente, a teoria da dependência argumenta que a melhoria permanente e de longo prazo da condição humana na situação dependente - limita-se em grande parte ao grupo dominante no país da periferia. Este não é o resultado de obstáculos deixados por uma sociedade feudal ou tradicional, mas o resultado de relações sociais, políticas e econômicas predominantes no sistema capitalista internacional: uma estrutura social estratificada, as instituições políticas necessárias para manter essa estrutura social e uma sistema econômico que produz bens para satisfazer um pequeno grupo de renda alta e média e é capaz de empregar apenas uma pequena fração da força de trabalho em seus setores dinâmicos.

A teoria diz que essa estrutura cria uma "alienação cultural" na América Latina, que se manifesta na necessidade de copiar tudo nas metrópoles desenvolvidas. Valores e normas de desejo são tirados da metrópole, não da experiência local. "Essa alienação foi a chave para a existência continuada e situação subdesenvolvida." (46) A dependência cultural, que inclui a dependência de tecnologia, conceitos e formas, limita severamente a possibilidade de surgirem novas formas de desenvolvimento institucional. O que Dos Santos chama de "situação condicional": "Uma situação condicional determina os limites

e as possibilidades da ação e do comportamento humano. Diante dela, existem apenas duas possibilidades: (a) escolher entre as alternativas distintas dentro da situação. b) ... alterar esta situação condicional, a fim de permitir outras possibilidades de ação. " (47)

Na sociedade dependente, todas essas características resultam em desarmonia entre os interesses do grupo dominante (voluntariamente ligado aos interesses da metrópole) e os camponeses, a população urbana marginal e até mesmo os trabalhadores urbanos empregados. Se a democratização das instituições políticas ocorre ou é mantida, a maioria insatisfeita poderia se tornar cada vez mais poderosa e, se permitida, acabaria por tomar o poder e teria que criar instituições que rompam com os centros de metrópole e com o sistema capitalista internacional para se desenvolver sem " condições ".

Pág 56

Se a situação de dependência é aquela que configura uma situação interna a uma com a qual ela está estruturalmente vinculada, não é possível romper (a situação) isolando o país de influências externas, pois isso simplesmente provocaria o caos em uma estrutura interna que é essencialmente dependente. A única solução para quebrá-lo seria, então, mudar essas estruturas internas, o que leva necessariamente, ao mesmo tempo, a um confronto com a estrutura internacional. (48)

Observamos que os movimentos internos que, conseqüentemente, também destroem o poder do grupo dominante na periferia, são geralmente encontrados com força. No confronto interno, o grupo dominante tem o auxílio direto ou indireto do poder da metrópole.

Falar de "democracia" em uma sociedade dependente implica que a possibilidade de romper a situação dependente é uma escolha permissível para as massas. O fato de haver uma contradição inerente entre instituições políticas democráticas em países dependentes e o sistema capitalista internacional não é discutido na teoria do desenvolvimento, mas fica claro na teoria da dependência.

Pode haver também uma contradição inerente entre a função de um sistema educacional visto pelos educadores metropolitanos e sua função na sociedade dependente. A teoria do desenvolvimento neoclássico considera a escolaridade como um processo "libertador", no qual a criança é transformada de indivíduo "tradicional" para "moderno". Essa transição deve permitir que a criança seja criativa e funcional. A escolarização também deve permitir que a pós-graduação contribua para a economia, a política e a sociedade. Mas na teoria da dependência, a transformação que ocorre na escola não pode ser libertadora, uma vez que uma pessoa é simplesmente mudada de um papel em um sistema dependente para um papel diferente no mesmo sistema. Enquanto este último pode ser mais economicamente satisfatório, ainda deixa o indivíduo em uma situação condicional, dominada pela cultura, tecnologia e bens da metrópole através do grupo dominante na periferia.

Pag 57

A graduação não pode contribuir para a sociedade para o seu pleno potencial, uma vez que a sociedade dependente é limitada em sua capacidade de fornecer trabalho para todos. Grande parte da força de trabalho não é capaz de entrar no setor "dinâmico", que é dominado pela tecnologia metrópole, que usa muito capital, mas pouco trabalho. As "ineficiências" do sistema escolar, relacionadas à estrutura social e econômica, não são, de forma alguma, ineficiências, mas derivados diretos da situação dependente.

Assim como a teoria do desenvolvimento descreve a educação nos países subdesenvolvidos como ineficiente, muitos indicadores usados também a descrevem como "atrasada". Uma alta porcentagem de analfabetos, uma baixa porcentagem de crianças na escola e um baixo nível médio de escolaridade na força de trabalho, tudo indica um baixo desenvolvimento educacional. (49) Mas, no contexto da dependência, essas medidas de atraso são muito enganadoras: os sistemas escolares são cópias dos sistemas escolares dos países da metrópole e servem cópias das estruturas econômicas dos países metropolitanos. Como o país está em situação de dependência, as estruturas econômicas "modernas" atendem apenas uma pequena parcela da população; escolas orientadas para essas estruturas econômicas também podem funcionar apenas para uma pequena proporção da população. Em vez de serem os meios pelos quais os indivíduos cumprem seu potencial, as escolas são reduzidas, sendo amplamente selecionadores e socializadores. O grande número de desistentes e analfabetos de uma determinada sociedade pode, de fato, ser acompanhado por um sistema escolar de superdesenvolvimento, no qual o número de crianças freqüentam a escola, mas são incapazes de encontrar um emprego diferente daquele que tinham antes. Este não é o resultado de uma escolarização irrelevante ou de baixa qualidade, como é frequentemente alegado, mas o resultado de um sistema econômico dependente que é dominado pela divisão internacional do trabalho. O tipo de estrutura econômica capaz de absorver todo o educado não é possível sob as condições da situação dependente. Assim, um sistema de escolaridade que complementa a utilidade social de todas as pessoas também não é possível.

no entanto, a escolaridade possui certa autonomia dentro do sistema político, social e econômico. apesar de sua função primária de seleção e socialização, ela produz indivíduos que não são apenas agentes de mudança dentro do sistema dependente, mas também alguns que querem romper a situação dependente.

Pág 58

Através do aumento da escolaridade (como uma das muitas instituições educacionais), os grupos dominantes na sociedade podem involuntariamente criar forças contrárias à dependência e ao domínio dos grupos que vivem do sistema dependente. Esta é uma das principais contradições que ocorrem em uma sociedade dependente: a instituição da escolaridade, parte do sistema capitalista importado, é capaz de (embora não programada) gerar consciência da relação de dependência de uma sociedade para outra e do papel dos grupos dominantes na manutenção dessa dependência.

## Teoria do colonialismo

A teoria leninista do imperialismo argumenta que existem imperativos econômicos que promovem a dominação de alguns povos por outros. Como marxista, ele também afirma que a forma de dominação é determinada pela força histórico-econômica. No período do imperialismo financeiro que Lênin discute, a dominação foi moldada pela luta entre oligarquias financeiras em vários países tecnologicamente avançados para esculpir e recarregar o mundo. O imperativo econômico por trás dessa luta é a pressão para buscar saídas para o acúmulo de capital nos países avançados. Ao contrário de períodos anteriores, nos quais o imperativo econômico era o impulso das matérias-primas e dos mercados para alimentar a indústria dominante nos países avançados, a fase financeira resultou no estabelecimento e promoção da industrialização fora da metrópole. A relação entre as pessoas da metrópole e as da periferia é, segundo a teoria marxista-leninista, moldada pelas instituições econômicas que unem as duas. Uma vez que a metrópole domina essas instituições-periferia, estruturas econômicas, políticas e sociais são definidas para atender às necessidades do poder monopolista da metrópole - as pessoas dominam aqueles que vivem na periferia. Além disso, como a estrutura econômica trazida pela metrópole é capitalista, isso define certas relações sociais hierárquicas na produção do consumo entre aqueles que participam, mesmo que marginalmente, dessa estrutura. Essas realidades são universais, independentes da sociedade que elas impuseram. Uma vez introduzidas e adotadas, elas não precisam da presença direta da metrópole.

Pág 59

Nações africanas que obtiveram independência política após a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, mas mantiveram estruturas de produção capitalistas (com suas hierarquias de comando bem definidas e divisão do trabalho) e permaneceram no sistema capitalista mundial, também mantiveram normas e valores europeus. Em teoria, os europeus não precisariam estar diretamente presentes para perpetuar as estruturas sociais e as relações sociais que derivam dessas relações de produção; no entanto, a propensão de continuar a conquistar os europeus nas posições mais altas dessa estrutura social é obviamente aumentada se existirem relações de produção capitalistas.

A visão psicológica do colonialismo, desenvolvida em sua forma extrema por Mannoni, (50) enfatiza a natureza particular da relação colonial entre os indivíduos na situação colonial. Embora esta teoria não seja uma derivação direta do modelo schumpeteriano do imperialismo, ela tem em comum com ela a abstração do modo de produção capitalista como a principal característica do imperialismo e do colonialismo e enfatiza a composição psicológica daqueles que são os conquistadores e aqueles quem é conquistado.

A visão de Mannoni não é que o colonialismo é o resultado de "tendências sem objeto para a expansão forçada" (51), mas que a relação colonial é derivada de impulsos psicológicos universais entre diferentes tipos de pessoas para dominar os outros ou para ser dominada. (52) Mannoni enfatiza as práticas de criação dos filhos entre europeus e africanos, ao diferenciar sua predisposição para serem colonizadores ou colonizados. Tais práticas de criação de filhos em sociedades colonizadas foram inicialmente direcionadas

para os ancestrais. Os sentimentos resultantes de dependência e inferioridade foram facilmente transferidos para o colonizador.

A chave para a análise de Mannoni é a condição psicológica prévia do colonizador e do colonizado que permite que a situação colonial ocorra e que forme as relações entre os dois. Esta condição anterior é independente da própria situação colonial. Portanto, Mannoni coloca a culpa pela relação colonial (embora não pela colonização) tanto no colonizado como no colonizador. Como a relação é psicológica, independente da estrutura, não há saída para os atores, segundo Mannoni, exceto por meio da psicoterapia individual intensiva. A chave para a análise de Mannoni é a condição psicológica prévia do colonizador e do colonizado que permite que a situação colonial ocorra e que forme as relações entre os dois. Esta condição anterior é independente da própria situação colonial. Portanto, Mannoni coloca a culpa pela relação colonial (embora não pela colonização) tanto no colonizado como no colonizador. Como a relação é psicológica, independente da estrutura, não há saída para os atores, segundo Mannoni, exceto por meio da psicoterapia individual intensiva.

Pág 60

A ação social do colonizado é apenas uma resposta ao colonizador que não cumpre seu papel esperado. (53)

Memmi e Fanon (54) rejeitam a visão de Mannoni, mas incorporam a dimensão psicológica de sua análise e a combinam com a universalidade econômico-política da relação colonial.

Deixe-me aproveitar esta oportunidade para reafirmar minha posição: para mim, o aspecto econômico do colonialismo é fundamental. O livro em si abre com uma denúncia da chamada missão moral ou cultural da colonização e mostra que o motivo do lucro é fundamental. Tenho notado muitas vezes que as privações do colonizado são os resultados quase diretos das vantagens asseguradas ao colonizador. No entanto, o privilégio colonial não é exclusivamente econômico. Observar a vida do colonizador e do colonizado é descobrir rapidamente que a humilhação diária do colonizado, sua subjugação objetiva, não é meramente econômica. Mesmo para o mais pobre pensamento colonizado, ele era - e realmente era - superior ao colonizado. Isso também fazia parte do privilégio colonial ... A psicanálise vence o marxismo? Tudo depende do indivíduo ou da sociedade? De qualquer modo, antes de atacar essa análise final, quis mostrar todas as complexidades reais da vida do colonizador e do colonizado.<sup>55</sup>

Memmi, portanto, concentra-se na condição da condição do colonizador e do colonizado na situação colonial. Ele produz uma imagem das relações entre as pessoas nessa situação e o que esta relação implica para o desenvolvimento econômico, social e pessoal dos colonizados. O colonizador de Memmi pode realmente estar predisposto a ser um colonizador antes de chegar - Memmi argumenta que os medíocres tendem a deixar o país de origem para a colônia - mas mesmo aqueles que são liberais e querem ver os

colonizados se tornam "livres" (ele define esses liberais como "colonos" em vez de "colonialistas" acabam tendo que deixar a colônia se juntar ao colonialista nas fileiras dos colonizadores. Eles não podem se juntar aos colonizados porque não compartilham sua "falta de cultura" ou sua "falta de história". O colonial tem um passado bem definido, enquanto os colonizados tiveram seu passado (sua identidade) destruído pelos colonizadores. Para se tornar colonizado, o colonial deve aceitar o sofrimento e a degradação do colonizado, algo que poucos colonos estão dispostos a fazer. (56)

Pág 61

A única escolha que resta ao colonial é aceitar o papel de colonizador ou retornar à metrópole.

... aceitar a realidade de ser colonizador significa concordar em ser uma pessoa não-legítima, isto é, um usurpador. Para ter certeza, um usurpador reivindica seu lugar e, se necessário, o defenderá por todos os meios à sua disposição. ... Ele se esforça para falsificar a história, reescreve as leis, extingue as memórias - qualquer coisa para transformar sua usurpação em legitimidade ... quanto mais os usurpados são oprimidos, mais o usurpador triunfa. (57)

Há dois pontos muito importantes aqui: primeiro, o colonizador precisa da pobreza e degradação do colonizado para justificar seu próprio lugar na sociedade. Afinal, onde ele estaria se não fosse pelo colonizado? Ele também não seria capaz de fazer economicamente, já que o sistema colonial explora o colonizado para o lucro do colonizador. Ele também perderia muito de sua importância se fosse simplesmente um entre muitos de sua própria espécie. Em segundo lugar, a situação colonial fabrica colonialistas, assim como fabrica os colonizados. Não é apenas a predisposição para se tornar um colonizador ou colonizado que produz esses papéis (o argumento de Mannoni), mas a própria situação colonial. O colonial vem com poder para o contexto colonial: ele tem o poder econômico e militar da metrópole por trás dele. O colonizado não tem poder. Se tentar lutar, ele é fisicamente conquistado. O colonizado não está livre para escolher entre ser colonizado ou não. O colonizador pode impor sua usurpação com grande punição. O colonizado se ajusta a essa situação desenvolvendo as características com as quais o colonizador o caracteriza. O colonizado é visto como preguiçoso, cruel, desonesto, incivilizado e assim por diante. Muitos desses traços são incompatíveis entre si, mas isso não incomoda o colonizador, porque traços gerais são projetados para destruir qualquer cultura ou história que o colonizado traz para o relacionamento. "Na base de toda a construção, finalmente se encontra um motivo comum: as necessidades econômicas e básicas do colonizador, que ele substitui pela lógica, e que moldam e explicam cada uma das características que ele atribui ao colonizado." (58)

Pág 62



Eventualmente, o colonizado aceita essa caricatura. Todas as instituições da sociedade são moldadas pelo colonizador para ajustar sua visão do colonizado. Uma vez que o colonizado é forçado a funcionar dentro dessas instituições, ele começa a aceitar a concepção do colonizador dele. Se o colonizado resiste a essa imagem, ele é punido; se ele for agressivo, se recusar a trabalhar como um animal ou ser um objeto, a lei do colonizador é usada para considerá-lo culpado. Segundo Memmi, a adesão à caricatura é parte integrante da colonização e não sua causa.

Para que o colonizador seja um mestre completo, não é suficiente que ele seja assim de fato, mas ele também deve acreditar em sua legitimidade. Para que essa legitimidade seja completa, basta que o colonizado seja um escravo, ele também deve aceitar seu papel. A ligação entre colonizador e colonizado é, portanto, destrutiva e criativa. Destrói e recria os dois parceiros da colonização em colonizador e colonizado. Um é desfigurado em um opressor, um ser parcialmente antipatriótico e traiçoeiro, preocupando-se apenas com seus privilégios e sua defesa; o outro em uma criatura oprimida, cujo desenvolvimento é quebrado e que compromete sua derrota. (59)

A relação entre a análise de Memmi e a teoria da dependência é óbvia: a relação colonial determina o padrão de desenvolvimento ou não-desenvolvimento em um país colonizado. Por um lado, o colonialista está mais ligado à metrópole do que o país colonial em que ele reside. Ele não está interessado em desenvolver a colônia à imagem do país de origem porque isso destruiria a estrutura social que garante seus privilégios. O colonizado, por sua vez, é removido da participação no desenvolvimento de seu próprio país. A legitimação do papel do colonialista requer a destruição do sentido colonizado da cultura e da história, de modo que o colonizado é removido de toda responsabilidade social e cultural. Ele lida apenas com o presente, não com o passado ou futuro. O presente com o qual ele é forçado a lidar são aquelas instituições que o colonizador traz para o país colonizado. Os colonizados, portanto, experimentam uma dupla alienação: a primeira alienação vem de ter sua própria cultura destruída no processo de legitimar a usurpação do colonizador; a segunda alienação vem do

Pág 63

natureza seletiva dos elementos da cultura metropolitana com a qual ele é confrontado. O maquinário, os livros, os filmes, os currículos e a força de trabalho exportada para as colônias refletem as necessidades específicas experimentadas pelos segmentos da sociedade metropolitana presentes no cenário local. Como tal, eles oferecem uma imagem distorcida da cultura metropolitana. (60)

Sob essas condições, é improvável que o desenvolvimento econômico, político e social ocorra entre os colonizados. Memmi argumenta que se a presença européia tornou o

colonizado melhor do que sem o europeu ou não é irrelevante. O resultado da colonização é a condição da pobreza sem a responsabilidade por essa condição nas mãos dos colonizados. Os serviços produzidos são feitos para atender principalmente às necessidades do colonizador. Os colonizados não podem ser mobilizados para a mudança porque foram levados a acreditar que são incapazes de fazê-lo. "Para subjugar e explorar, o colonizador expulsou os colonizados da corrente histórica, social, cultural e técnica." (61) A situação colonial inibe a mudança.

A teoria da dependência emergiu da condição latino-americana dos anos 50 e 60, 130 anos depois da independência do domínio colonial. O que a análise de Memmi tem a ver com países subdesenvolvidos governados por seus próprios nacionais? Para a extensão de sua análise ao colonialismo pós-colonial e ao imperativo revolucionário que o colonialismo gera, devemos nos voltar para Fanon. Fanon argumenta que a transferência de poder dos colonialistas para a burguesia nacional manter instituições coloniais e muitas vezes até aumenta o poder econômico e social do país ex-colonial. Com a independência, o custo de administrar a colônia é deixado nas mãos de partidos nacionais, enquanto os capitalistas dos países avançados continuam a colher os frutos da velha relação colonial. A burguesia nacional após a independência "descobre sua missão histórica: a de intermediário". (62) Tenta assumir o lugar de onde os europeus pararam, mas não tem a história, o poder e a riqueza do seu homólogo europeu:

Pág 64

A classe média nacional que assume o poder no final do regime colonial é uma classe média de subdesenvolvimento. Não tem praticamente nenhum poder econômico e, de qualquer forma, não é de modo algum compatível com a burguesia da pátria ex-colonizadora, que espera substituir. Em seu narcisismo, a classe média nacional é facilmente convencida de que pode substituir com vantagem a classe média da pátria ex-colonizadora. Mas essa mesma independência que literalmente a leva a um canto dará origem a reações catastróficas e obrigará a enviar apelos frenéticos por ajuda à ex-pátria mãe.<sup>63</sup>

Segundo Fanon, esta fraca classe média nacional é a "linha de transmissão entre o nacional e um capitalismo ... que hoje coloca a máscara neocolonialista". (64) Mas esse papel não é o mesmo que a burguesia desempenhou em seus primeiros estágios na Europa, o da descoberta e da invenção. Antes, a burguesia nacional imita o atual estágio das elites européias sem passar pelo estágio mais criativo do desenvolvimento capitalista.

Mais importante, a burguesia nacional mantém a estrutura institucional colonial: a economia da ex-colônia não está integrada à da nação como um todo. Ainda é organizado para completar as economias dos diferentes países-mãe. Isso, claro, é a essência da teoria da dependência. Na economia dependente, a maior parte da população permanece fora dos setores dinâmicos da economia. Mas é a cultura da burguesia nacional menos conhecedora das forças em seu meio e, como o regime colonial anterior, alienada da cultura nacional que é o meio para a libertação. Fanos argumenta que o retorno à cultura

primitiva faz parte da síndrome colonizadora. O colonizador convence os colonizados de que sua cultura é bárbara e bestial.<sup>65</sup>

Sob o domínio colonial, a cultura nacional é uma cultura contestada cuja destruição é buscada de maneira sistemática. Após um longo período de colonização, constantemente sob ataque, tudo o que resta da cultura antiga são suas formas mais rígidas; porque não foi permitido desenvolvê-lo de forma alguma, é completamente inadequado ao presente e é extremamente conservador. Com o surgimento de uma nova cultura nacional na luta contra o colonialismo, é sua imagem do colonialista que se torna defensor do estilo nativo. Essa é a imagem deles da cultura colonizada: o colonizador é um criador da cultura colonizada como o próprio colonizado.

Pág 65

Fanon mostra que o único caminho para uma nova cultura nacional é através de uma luta nacional pela libertação da dominação.

Nos termos de Fanon, a libertação formal - a entrega do governo a uma burguesia nacional pelo poder metropolitano - não cria uma cultura nacional. Fanon argumenta que a ausência de luta, ou mesmo de participação, pelas massas colonizadas impede a possibilidade de formar formas culturais liberadas. Os colonizados retêm suas práticas tradicionais, que são o produto da colonização, e a burguesia nacional adota a cultura da metrópole. Nessa situação, "desenvolvimento" ocorre apenas dentro das restrições da cultura metrópole. Esta é uma continuação do modelo colonial. Para Fanon, não há como voltar atrás; sua solução não é nem a forma rígida do que resta da cultura pré-colonial nem a cultura "desenvolvida" da metrópole. Através da luta pela libertação, uma nova cultura revolucionária, que é o produto de ambas as culturas rejeitadas, emergirá.

Acreditamos que os contras e o compromisso organizado de um povo colonizado para restabelecer a soberania dessa nação constituem a manifestação cultural mais completa e óbvia que existe. Não é só o sucesso da luta que depois dá validade e vigor à cultura; a cultura não é armazenada no frio durante o conflito. A luta em si, em seu desenvolvimento e em sua progressão interna, envia a cultura por caminhos diferentes e traça novos caminhos para ela. A luta pela liberdade não devolve à cultura nacional seu antigo valor e formas; essa luta que visa um conjunto fundamentalmente diferente de relações entre homens não pode deixar intacta a forma ou o conteúdo da cultura das pessoas. Depois do conflito não há apenas o desaparecimento do colonialismo, mas também o desaparecimento do homem colonizado. (66)

Fanon extrai sua observação principalmente do cenário africano, mas eles se aplicam diretamente à América Latina no século XIX e, de forma alterada, hoje. Para Fanon, assim como para Memmmi, há apenas um caminho para sair da situação colonial (e

neocolonial): revolta. Na análise de Memmi, a revolta é necessária para acabar com a colonização de sua fonte - o colonizador - e seu resultado:

Pág 66

a mentalidade dependente produzida no colonizado. Mas Memmi não descreve o que tal liberação implica além da necessidade de uma mudança radical na estrutura política e econômica das colônias. Ele sugere que a liberação (descolonização) requer vários passos sequenciais, passando pela independência nacional. Fanon insiste que tal revolução deve ser violenta. A relação colonial é violenta; deve, portanto, acabar em violência. O compromisso de independência sob a burguesia nacional deve ser combatido:

A observação que pudemos fazer sobre a burguesia nacional nos leva à conclusão que não deveria causar surpresa. Nos países subdesenvolvidos, não se deveria permitir à burguesia encontrar as condições necessárias para sua existência e seu crescimento. Em outras palavras, os esforços combinados das massas lideradas por um partido e dos intelectuais altamente conscientes e armados com princípios revolucionários devem barrar o caminho para essa classe média inútil e prejudicial. (67)

As principais contribuições de Memmi e Fanon são a extensão da teoria imperialista aos resultados do imperialismo no país colonizado e a dimensão dos efeitos psicológicos adicionados à exploração econômica enfatizada pelos economistas. Memmi nos dá o conceito de papéis universais que são desempenhados na situação colonial: o colonizador que aceita seu papel como colonizador; o colonizador que não quer ser colonizador e os colonizados que aceitam ser colonizados. Ele nos mostra as contradições em cada um desses papéis e da situação colonial. Fanon vai além e discute os papéis de vários grupos na luta política contra o colonialismo e as contradições resultantes da independência formal e da natureza das relações coloniais que continuam após a independência formal. Mais importante, Fanon mostra como a cultura tradicional, como observada hoje, é o produto da colonização, e não algo que sobrou dos tempos pré-coloniais. Da mesma forma, a cultura da burguesia nacional é também o produto do colonialismo. Nenhum deles é "desenvolvimentista"; ambos são o resultado de uma relação de dependência. Somente através das lutas de libertação, Fanon argumenta, pode emergir uma nova cultura nacional de liberdade.

Pág 67

No entanto, essas teorias e análises do colonialismo concentram-se nos países subdesenvolvidos e, mais especificamente, naqueles países não industrializados que foram colonizados. (68) Raskin (69) tenta uma teoria política geral do colonialismo e aplica-a a uma nação altamente desenvolvida, os Estados Unidos. Sua análise mostra os Estados Unidos, como outras nações, governados por poucos para alguns. As vidas da maioria dos membros da sociedade são moldadas pela estrutura piramidal que caracteriza as instituições políticas, econômicas e sociais da sociedade. As pessoas orientam suas

vidas para satisfazer necessidades que não são deles, mas as do outro hierárquico - as necessidades da própria hierarquia.

A implicação é que muitos vivem suas vidas por poucos, e instituições políticas e econômicas são suportáveis (autoritárias liberais) ou dolorosas (totalitárias). Quer as instituições sejam socialistas ou capitalistas, a estrutura piramidal opera para reforçar a pirâmide e a sensação de viver a vida do outro hierárquico. (70)

Raskin descreve a autoridade piramidal na América através de quatro colônias sobrepostas. "Cada colônia, através de sua dinâmica e processos, esvazia o homem e se objetiva com o propósito de administrar a colônia." (71) A Colônia da Violência é o braço militar e policial do estado de segurança nacional. Em consórcio com os poucos que se sentam no topo da pirâmide, a Colônia da Violência compromete a sociedade à guerra e até à auto-aniquilação sem seu consentimento explícito. Raskin usa a crise dos mísseis cubanos em 1962 como um exemplo de como alguns homens (quinze) sentados ao redor de uma mesa em Washington poderiam decidir por toda a humanidade se ela deveria viver ou morrer. (72) Este é o fim lógico de uma sociedade colonizada que coloca seu destino nas mãos de alguns que estão comprometidos com a violência e o imperialismo. O contrato social é destruído e as massas são alienadas das decisões que afetam suas próprias vidas. Na Colônia de Plantações, os monopólios corporativos produzem bens que são bens "excedentes", no sentido de que não atendem às necessidades das pessoas. A produção capitalista sustenta um conjunto de desempregados ou mal pagos, ao mesmo tempo em que produz um excedente de bens de consumo. as pessoas acham que "trabalham em empregos sem sentido e irrealistas para obter o que são levados a querer.

Pág 68

No entanto, seu trabalho não os ajuda a satisfazer as necessidades humanas "(73).

Em sua análise da Plantation Colony, Raskin concentra-se no tipo de alienação inerente à forma corporativa como existe nos Estados Unidos e sua relação com a reação dos trabalhadores ao capitalismo. Ele tenta desenvolver a partir dessa análise a transformação necessária da Colônia de Plantação como parte da reconstrução do estado piramidal.

Um conflito se desenvolverá entre o trabalhador como aquele que não é mais necessário ou que está em pior situação por meio da automação devido a estudos de tempo baseados em acelerações para a máquina, e o trabalhador como consumidor que é necessário para o funcionamento bem sucedido e estável do lucro e do sistema social. (74)

A Colônia de Plantação depende da Colônia da Violência para sua sobrevivência: os contratos de defesa do governo empregam um número crescente de trabalhadores e uma alta fração da força de trabalho. Magdoff e Sweezy estimam que mais de 20% da força de trabalho dos EUA está desempregada, nas forças armadas ou em contratos de defesa empregados desde 1938. (75) A porcentagem passou do desemprego para a Colônia da Violência ao longo do tempo. Somente durante as guerras (Segunda Guerra Mundial,

Coréia, Vietnã) a taxa de desemprego caiu para as taxas de quase-pleno emprego. A taxa média durante os anos não-guerra desde 1946 foi de 5,6%. As colônias de Violência e Plantação são imperialistas, e os colonizados se tornam parte de seu imperialismo: cidades e vidas em casa decaem enquanto armamentos são produzidos para colonizar outros.

A Colônia Canalizadora (o sistema educacional) e a Colônia dos Sonhos (a mídia) servem ao estado de segurança nacional e à economia. As escolas são projetadas para levar as crianças a aceitar estruturas de autoridade: a mídia fornece "um substituto de ação e paixão pelo colonizado, substituindo suas próprias ações e paixões, que poderiam derivar do sentimento humano". (76) Teremos muito mais a dizer sobre as escolas, mas é importante ressaltar aqui que a análise de Raskin mostra o efeito colonizador da escolarização em uma sociedade de alta renda desenvolvida que deveria ser orientada para a mudança.

Pág 69

Ele também mostra as contradições que a Colônia Canalizadora pode gerar: uma vez que a ideologia americana da educação (e na maior parte da ideologia ocidental da educação) "assume o direito ... de um indivíduo de moldar a realidade em termos diferentes daqueles em que é Como apresentado, os efeitos de longo prazo da escola é criar uma consciência entre muitos estudantes e professores que estimula a necessidade de descolonização e reconstrução." (77) Na sociedade piramidal, no entanto, este direito é distribuído apenas para aqueles que são menos propensos a querer mudar a estrutura piramidal.

O trabalho de Raskin nos traz um círculo completo: o imperialismo é derivado das decisões e necessidades de um punhado de pessoas nas economias avançadas; isso resulta em uma colonização dos países mais fracos militares e daquelas pessoas que, no período pré-colonial, não estão condicionadas a viver em um mundo de ameaças e contracorrentes; a colonização cria os colonizados, que estão algemados às cadeias de dependência e degradação; mas as instituições dos países altamente desenvolvidos, que são orientadas para a colonização de outros, devem, por sua própria natureza, também colonizar as pessoas no próprio país desenvolvido. Assim, o imperialismo coloniza todos, menos aqueles que tomam as decisões no centro da metrópole. A natureza da relação colonial varia de situação para situação, mas também tem traços universais: a desumanização de homens e mulheres para encaixá-los na estrutura colonial; a incorporação de toda a cultura e história na visão de cultura e história do colonialista; e o desenvolvimento de instituições que servem ao colonizador, não ao colonizado. A aceitação da situação colonial pelos colonizados é crucial para o empreendimento colonial. No estado piramidal moderno e na relação imperial moderna, a escolarização desempenha um papel importante na obtenção dessa aceitação. Mas se a escolaridade e outras formas de persuasão moral (incluindo a mídia) não são suficientes, a força ainda é uma opção muito real para o colonizador.

## O papel da escolarização no colonialismo

Todos os autores que escrevem sobre o colonialismo lidam, explícita ou implicitamente, com a educação. Memmi mostra como as semelhanças e diferenças entre os sistemas escolares metropolitano e colonial funcionam contra o colonizador.

Pág 70

O currículo e a linguagem das escolas coloniais não são surpreendentemente as mesmas das escolas dos países metropolitanos, especialmente das escolas para os pobres. As escolas primárias enfatizam a socialização na língua, valores e normas europeus (cristianismo) e a degradação de tudo o que é nativo.

A história que lhe é ensinada (o colonizado) não é dele. Tudo parece ter ocorrido fora de seu país ... Os livros falam com ele sobre um mundo que de modo algum o lembra do seu. ... Seus professores não seguem o mesmo padrão que seu pai; eles não são seus sucessores maravilhosos e redentores como todos os outros professores do mundo. (78)

Ao mesmo tempo, as escolas são fornecidas para muito poucos entre os colonizados. Não há um aumento geral da escolarização no sentido da Europa, e as formas anteriores de educação são denegridas por causa de sua associação com a cultura colonizada. Foster ressalta que a África logo percebeu onde estava o poder e, em sua condição colonizada, queria apenas a formação acadêmica européia, embora essa educação tivesse pouco a ver com sua própria realidade. Foi a única saída para a pobreza e ausência de cultura que a situação colonial lhe atribuiu. & (No entanto, indo para as escolas acadêmicas europeias cria uma dualidade permanente no colonizado. Memmi argumenta que o dualismo lingüístico provoca uma catástrofe cultural no colonizado que nunca é completamente superada.

A posse de duas línguas não é meramente uma questão de ter duas ferramentas, mas na verdade significa participação em dois domínios psíquicos e culturais. Aqui, os dois mundos simbolizados e transmitidos pelas duas línguas estão em conflito; eles são aqueles do colonizador e colonizados. (80)

A alta porcentagem de nações que escolheram dizer em estreitas relações com o antigo país colonial após a independência formal atesta o sucesso da educação colonial em "assimilar" o colonizador instruído no sistema cultural e econômico mundial dominado pelos países desenvolvidos.

Pág 71

Como Clignet declara: "'Assimilação' torna-se a estrutura ideológica dentro da qual o colonizador enfatiza a universalidade de sua própria cultura e reduz a aspiração de

mobilidade ascendente experimentada pelo colonizado em termos individuais e não em termos coletivos". (81)

A mudança nas ex-colônias de uma economia baseada em matérias-primas para a mesma industrialização (na América Latina nas décadas de 1920 e 1930 e na Ásia nos anos 50 e 60) aumentou a demanda por mão de obra qualificada e, portanto, pela escolarização. A essa altura, as colônias eram formalmente independentes e, portanto, a escolarização deveria ser muito mais orientada para a cultura nacional e para o desenvolvimento nacional. No entanto, as escolas permaneciam no modelo europeu ou norte-americano, muitas vezes ensinando ou enfatizando a língua colonial e usando um currículo em grande parte retirados dos antigos países coloniais. Os livros de história foram mudados, e os primórdios da cultura nacional baseavam-se amplamente em sua interpretação pela burguesia nacional, e assim o sistema escolar estava (e ainda) disponível principalmente àqueles que entraram em contato com valores e normas européias ou norte-americanas.

A análise de Raskin da escolaridade como uma colônia de canalização é válida para a situação de independência pós-formal em um país não industrializado, como é para os Estados Unidos. A principal diferença é que as crianças não estão sendo canalizadas para uma estrutura de autoridade na qual as decisões estão sendo tomadas por um grupo de cidadãos, mas em uma que se estende ao centro do império. A escola em um país não industrializado ensina as crianças a responder a padrões, qualificações e registros que são definidos em outros países, bem como por outros grupos nesse país em particular. Mesmo após a independência, por exemplo, ex-escolas secundárias coloniais britânicas enviam seus exames para serem classificados na Grã-Bretanha. As "melhores" universidades estão no exterior, e as melhores oportunidades também estão no exterior para aqueles que têm sucesso na escola. Muitas vezes o professor é um estrangeiro, implicitamente exaltando as virtudes do país de origem. Assim, a lealdade da professora à autoridade, mas a autoridade, pode não ser nacional, ou, na melhor das hipóteses, é uma combinação de culturas.

Em um país dependente, a colônia canalizadora afasta a criança de sua cultura e necessidades econômicas e sociais de seu povo.

Pág 72

Esse processo, reconhecido por Memmi como parte da situação colonial, continua após a independência formal, desde que a hierarquia local seja enganchada em uma hierarquia que se estenda ao centro da metrópole. Raskin se concentra no papel da escolaridade na prevenção do indivíduo de alcançar a autodefinição:

Uma vez que o aluno aceita a esteira escolar, o perfilismo e a lesão informal da estrutura piramidal, ele geralmente descobre que, para sobreviver, ele deve se tornar um mestre na estratégia de fingir ou internalizar totalmente a visão da colônia canalizadora de onde ele vai se encaixar. realidade. (82)

No país não industrializado, a escola é uma instituição que não apenas mantém o indivíduo de autodefinição, mas impede que toda a sociedade se defina. As escolas são uma extensão da estrutura metrópole, assim como a economia, a política e a estrutura social. As escolas são uma extensão da estrutura da metrópole. Enquanto a burguesia nacional em seu papel colonial dominar a estrutura piramidal doméstica, podemos esperar



que a escola impeça a libertação em dois níveis: a libertação da definição de cultura e desenvolvimento pelas nações imperialistas de alta renda e a liberação do poder doméstico. estrutura piramidal.

A análise de Raskin também nos leva à contradição primária do aumento da escolaridade nas sociedades dependentes: as escolas são organizadas para que as crianças se comprometam a ensinar as crianças a questionar. Quando o questionamento não pode ser controlado, a estrutura piramidal e o sistema internacional também estão sob escrutínio. Instituições coloniais podem aumentar exigir maiores recompensas para permanecer nas funções atribuídas a eles. Quando o sistema não pode suborná-los suficientemente, eles começam a atacá-lo. O aumento da marginalidade nos países periféricos pode representar uma ameaça importante à estrutura pós-colonial.

## Capítulo 7

### **Educação e ideologia da eficiência: Neocolonialismo dos Estados Unidos desde 1945**

A Primeira Guerra Mundial marcou o começo do fim do Império Britânico e do colonialismo direto e de livre comércio. A guerra estimulou a industrialização de substituição de importações protegida por tarifas na Índia e, até certo ponto, nos grandes países da América Latina. Os Estados Unidos aumentaram sua porcentagem de comércio com o Terceiro Mundo, especialmente a América Latina, e começaram a substituir a Grã-Bretanha como parceira comercial e investidora estrangeira da América Latina e Ásia. O declínio da Grã-Bretanha foi marcado pelo retorno à proteção em 1932 e, em 1946 (Breton Woods), foram os Estados Unidos que se tornaram os principais defensores do livre comércio mundial.<sup>1</sup>

A crise do sistema capitalista mundial na década de 1930 esticou seriamente as bases dos acordos comerciais entre os produtores de bens primários e as economias industrializadas. De 1929 a 1933, os mercados de exportação primária entraram em colapso e, com esse colapso, a moeda estrangeira para importação de bens de consumo desapareceu.

Pág 306

A África e a Ásia ocupadas sofreram menos que os países latino-americanos mais desenvolvidos (Argentina, Chile, Brasil e México), em parte porque uma fração menor da população nos países de agricultura de subsistência estava no setor monetário. Como a queda na demanda por importações foi maior nos Estados Unidos, países como Chile, Peru e América Central, que tinham uma alta fração de seu comércio com os Estados Unidos, perderam praticamente todas as suas receitas de exportação entre 1929 e 1933.

A crise também mudou os Estados Unidos. A singular dedicação à iniciativa privada como base para a expansão econômica foi abandonada em 1932, e um novo sistema de capitalismo, que vinha tomando forma desde a virada do século<sup>2</sup> e se baseava na intervenção e no apoio do Estado, tornou-se a forma dominante. A Segunda Guerra Mundial transformou os Estados Unidos em uma economia controlada na qual o governo e o capital privado trabalharam juntos. No pós-guerra, a política externa norte-americana foi construída sobre uma ideologia da empresa privada apoiada pelo Estado<sup>3</sup>.

A conquista japonesa interrompeu o domínio colonial na Ásia, colocando em movimento guerras nacionalistas de independência e revoluções na China, Indochina, Indonésia e Malásia. A Índia e as Filipinas tiveram governo independente dois anos depois da guerra. A guerra desempenhou um papel diferente na América Latina: por causa de sua importância estratégica militar e uma fonte de matérias-primas, os Estados Unidos uniram com sucesso as economias latino-americanas ao esforço de produção de guerra dos EUA. Enquanto muitas indústrias nascentes tiveram dificuldades durante a guerra devido à escassez de oferta, a produção orientada para a guerra floresceu<sup>4</sup>.

A guerra não só destruiu algumas relações coloniais e ajudou a construir outras, mas também mudou a natureza da luta imperial que vinha ocorrendo desde o final do século XIX. Os países da Europa Ocidental - anteriormente protagonistas dos conflitos entre as forças capitalistas em expansão - foram fisicamente e economicamente destruídos pela guerra. A União Soviética e os Estados Unidos surgiram como as novas potências

mundiais. A luta deslocada para um conflito entre o estado de U.S. (e militar) - apoiou grandes corporações multinacionais privadas e a burocracia da União Soviética<sup>5</sup>.

Pág 307

Com sua tremenda base econômica, os Estados Unidos se tornaram o principal porta-estandarte do capitalismo em todo o mundo, e decidiram romper os impérios britânico e francês, apoiando movimentos anticoloniais de independência em suas colônias. Onde esses movimentos de independência eram comunistas, no entanto, os Estados Unidos usaram assistência militar e paramilitar para estabelecer e apoiar governos orientados para os EUA, independentes dos antigos governantes coloniais.

A estrutura capitalista que os Estados Unidos impõem é muito mais "esclarecida" do que a relação colonial entre a Grã-Bretanha e a França com as nações não-industriais. Enquanto os ingleses e franceses buscavam vantagens comerciais diretas, os Estados Unidos buscavam a estabilidade a longo prazo de burocracias estatais independentes, "capitalistas", que promovessem o crescimento econômico. Estabilidade e ordem através de governos democráticos criariam vantagens de longo prazo para a empresa privada dos EUA sem o custo moral e pecuniário de administrar colônias estrangeiras. Além disso, em contraste com as políticas imperiais britânicas e francesas, os Estados Unidos não se vêem como mantendo um império. A auto-imagem corporativa dos EUA é ajudar outros países a se ajudarem: como os Estados Unidos são o exemplo mais bem-sucedido de crescimento econômico nacional do mundo (apesar de contratempos ocasionais) - argumentam essas empresas - a melhor estratégia para outros países aumentarem a produção para imitar o modelo dos Estados Unidos. O futuro ideal neste modelo é uma economia de bens de consumo do tipo dos EUA com altos níveis de consumo de material per capita<sup>7</sup>.

Mas a Grã-Bretanha antes de 1914, o poder dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial, permeia toda a economia e toda cultura. Nações que tentam romper com o sistema econômico dominado pelos EUA sentem esse poder mais diretamente<sup>8</sup>. A corporação norte-americana e a ajuda externa tentam "pacificamente" promover o tipo de desenvolvimento que consideram melhor para os povos do mundo, mas manter o funcionamento do império requer uma intervenção militar encoberta e aberta. Uma grande parte da "ajuda" estrangeira é a militar, para operações da Agência Central de Inteligência (escondida em outras despesas do governo), ou para treinamento e equipamento da polícia<sup>9</sup>.

Pág 308

### **Ajuda externa**

Essa mistura de humanitarismo e motivos de lucro, que estimularam a invenção do norte na educação do sul por meio século após a Guerra Civil, também levou à concessão de ajuda dos EUA para o desenvolvimento econômico e social a países estrangeiros quase um século depois. Havia um sentimento geral de que os países ricos dos Estados Unidos deviam dedicar alguns de seus recursos, privados e públicos, para ajudar as pessoas pobres a alcançar padrões de vida mais altos.

Mas, mais importante, o crescimento econômico foi e continua a ser visto pela operação de negócios dos EUA no exterior como a chave para a expansão de seus lucros e para a “estabilidade” política. No final do século XIX, a ameaça a essa estabilidade era a revolta populista, um movimento que atacava os grandes negócios e os laços entre grandes corporações e funcionários públicos. As filantropias do norte e seus aliados, progressistas aristocratas do sul, aplacaram a classe populista branca populista à custa dos negros. Na Europa, no final da Segunda Guerra Mundial, a ameaça veio de comunistas na França, Itália e Grécia, que pretendiam - pelo menos aos olhos dos políticos americanos - aliar esses países à União Soviética contra os “interesses” dos EUA.

No entanto, desde a década de 1950 até o presente, os movimentos de guerrilha foram interrompidos e, em alguns casos, derrubados, os EUA apoiaram governos favoráveis à livre operação das empresas dos EUA nos países. No Sul, na Europa e em países de baixa renda em todo o mundo, o crescimento econômico deveria cortar o apoio a esses movimentos, eliminando a pobreza e a injustiça social. Com o aumento do consumo per capita, o apoio às instituições capitalistas (como a propriedade privada, a livre iniciativa, o livre comércio e o tratamento igual para o investimento estrangeiro) também deveria aumentar.

Como a nação capitalista mais poderosa depois da guerra, os Estados Unidos tentaram construir um novo sistema internacional que daria aos Estados Unidos acesso aos recursos necessários para aumentar seu próprio consumo e fornecer os mercados e oportunidades de investimento para as empresas privadas americanas que operam no exterior. Este sistema depende de cada país “independente”, em uma situação política que permite ao capital americano mover-se livremente. Em condições ideais, o crescimento econômico, as eleições democráticas e o sistema de livre empresa coexistem, produzindo uma réplica do desenvolvimento dos EUA em pequena escala.

Pág 309

O governo dos EUA se sente forte o suficiente para manter esse sistema que enviou suas tropas ao exterior continuamente desde 1945 para intervir em uma variedade de pequenos e grandes conflitos. Quase 100.000 americanos morreram lutando na Ásia nos últimos vinte e cinco anos, um valor igual a cerca de 40% das perdas americanas na Segunda Guerra Mundial. Além da intervenção direta, a maior parte da assistência estrangeira dos EUA foi para equipamento militar, treinamento militar e treinamento policial em qualquer país que enfrente até mesmo a menor ameaça de conflito político interno.

Juntamente com a enorme presença militar dos EUA, o papel de manutenção da estabilidade da ajuda externa para o desenvolvimento econômico tem sido provavelmente pequeno. No entanto, faz parte de um esforço para promover o desenvolvimento capitalista sem recorrer ao confronto militar. A assistência não tem sido particularmente grande, nem há evidências de que ela até contribua para o crescimento econômico de longo prazo, mas é grande o suficiente para ser usada como uma ferramenta eficaz de alavancagem nas políticas econômicas e sociais dos países de baixa renda<sup>10</sup>.

Os Estados Unidos usam a assistência para a educação agora, pois os ingleses e franceses usaram a assistência no século XIX (e no presente) para expandir a educação que é complementar à manutenção da ordem no “império” e que subsidia a expansão do

empreendimento capitalista. , particularmente (para assistência dos EUA) corporações multinacionais baseadas nos EUA e institutos financeiros<sup>11</sup>. Com a hegemonia dos EUA, a expansão e as reformas da escolarização formal tornam-se meios de promover os conceitos norte-americanos de uma sociedade “eficiente” e “democrática”<sup>12</sup>.

Com a ajuda dos EUA, os países de baixa renda concentram-se em tornar suas economias e sociedades mais “modernas”: em conjunto com as agências de assistência dos EUA, eles definem “desenvolvimento” em termos de recursos de manejo e países industriais (incluindo tecnologia). A gestão é, por sua vez, definida em termos da alocação desses recursos escassos para fins competitivos. Uma vez que um dos principais objetivos da política de desenvolvimento dos EUA é preservar ou melhorar as estruturas capitalistas no Terceiro Mundo - estruturas institucionais que se encaixam em um sistema internacional de comércio e investimento - a solução de eficiência para o desenvolvimento

Pág 310

Isso implica que o crescimento sustentado e o progresso seguiriam se os sistemas capitalistas imperfeitos funcionassem melhor e se disponibilizassem mais recursos (incluindo técnicas). Completamente excluída dessa análise está a possibilidade de que a estrutura econômica e social nacional e internacional defendida pelos Estados Unidos e outras sociedades capitalistas seja ela própria responsável pela falta de recursos ou pelas “ineficiências” observadas nos sistemas econômico e educacional.

### **As origens da política de educação dos EUA no Terceiro Mundo**

A assistência à educação pela Agência para o Desenvolvimento Internacional (AID), o Banco Mundial e outras agências, incluindo fundações privadas e sociedades missionárias<sup>13</sup>, é ostensivamente projetada para promover o crescimento econômico, mas o contexto de doações educacionais, bem como assessoria técnica que acompanha eles, coloca certas condições no processo de desenvolvimento<sup>14</sup>. O objetivo é construir instituições que complementem uma organização capitalista de produção - uma organização econômica que canalize uma alta porcentagem do incremento da produção para mãos de relativamente poucas pessoas e que aceite e até requeira investimentos estrangeiros - e uma política que sirva a esse tipo de organização. estrutura hierárquica e interesses militares dos EUA.

O uso da educação para alcançar tanto este objetivo como o propósito humanitário da assistência externa tem uma grande semelhança com os esforços anteriores no sul. De fato, as origens da política educacional norte-americana no Terceiro Mundo hoje podem ser atribuídas ao trabalho missionário no Sul e no exterior e às políticas e métodos de filantropia na virada do século.

Como os atuais programas de assistência ao desenvolvimento, os esforços do Conselho de Educação do Sul, da Junta Geral de Educação de Rockefeller e de outros que trabalham no Sul eram uma mistura de humanitarismo e promoção de um desenvolvimento econômico consistente com as necessidades dos capitalistas que integravam os conselhos. . A educação era vista como uma variável-chave em termos das metas humanitárias e de crescimento econômico das filantropias. Ao longo do século XIX, os industriais

progressistas sentiram que a escola preparava as pessoas para a participação na boa vida proporcionada pela sociedade capitalista.

Pág 311

Teoricamente, dar educação às pessoas pobres levou a empregos, renda e estabilidade social. Ao mesmo tempo, é claro, uma força de trabalho escolar e renda mais alta no Sul aumentariam tanto os mercados de bens industriais do norte quanto as oportunidades de investimento.

Mas, como vimos, o crescimento da escolaridade estimulado com sucesso pelas filantropias dificilmente alcançou os pobres - particularmente os negros pobres. Isso se deveu à própria estrutura das filantropias: os conselhos de administração que determinavam suas políticas incluíam os progressistas do sul da classe dos proprietários de terras, que aconselhavam os conselhos em termos de seus interesses de classe. Na virada do século, isso significava apaziguar o populista branco às custas dos negros, para que a velha aristocracia mantivesse o controle dos fundos estatais. O significativo deste conselho foi que era aceitável para os nortistas que controlavam os conselhos, apesar de suas claras implicações para a educação negra. O capitalista do norte escolheu lidar com a classe no Sul que eles sentiam mais próxima culturalmente e economicamente, e escolheu seguir uma estratégia que obviamente tinha poucos benefícios a curto prazo para o grupo mais pobre e oprimido da sociedade sulista - tudo isso para manter estabilidade política na região e um crescimento econômico favorável ao capital do norte e aos seus intermediários do sul.

Cinquenta anos depois, os Estados Unidos seguem a mesma estratégia de parcelar sua assistência externa, privada e pública. O grupo cujo conselho e cooperação é mais favorecido em países estrangeiros é o burguês progressista - como no Sul, geralmente nascido da aristocracia proprietária de terras. São essas burguesias que estão mais sintonizadas com o processo de desenvolvimento que os Estados Unidos desejam que outros países sigam. Novamente, como no Sul, o grupo doméstico é geralmente mais conservador do que os empresários americanos ou burocratas do governo que vêm para ajudar nas discussões, os Estados Unidos costumam ser aconselhados por seus intermediários a ir devagar para evitar conflitos locais sempre presentes.

Assim, o padrão de crescimento que emerge do apoio norte-americano às burguesias locais é distribuído de forma extremamente desigual e é frequentemente acompanhado por ditaduras cruéis. Enquanto as condições existentes em cada sociedade são responsabilidade direta daqueles que controlam a

Pág 312

Sociedade, agências dos EUA escolhem lidar com esses intermediários em particular, em vez de representantes que argumentam que o investimento privado estrangeiro e as estratégias e metas de desenvolvimento dos EUA são inconsistentes com o bem-estar de seu pessoal.

Paralelamente a esse pano de fundo da estratégia geral de desenvolvimento econômico por meio da educação, a estratégia detalhada da educação internacional tem suas origens nos esforços missionários na China, no Japão e no Oriente Próximo.

As instituições que foram formadas eram os Estados Unidos, construídas com dinheiro americano, com professores americanos, usando programas, métodos e padrões americanos. Apenas os estudantes eram estrangeiros, e os melhores deles foram selecionados para treinamento adicional nos Estados Unidos. Foi esse fluxo inicial de estudantes estrangeiros selecionados para faculdades americanas, geralmente presbiteriana, batista ou metodista, que estabeleceu um padrão que ainda domina grande parte do nosso pensamento sobre estudantes estrangeiros<sup>15</sup>.

As missões norte-americanas do final do século XIX e início do século XX operavam no mesmo contexto de suas missões irmãs britânicas na mesma época<sup>16</sup>. Os Estados Unidos expandiram suas fronteiras com base nas conquistas indígenas e na Guerra Mexicana. O Destino Manifesto foi intensificado pelas teorias “objetivas” da supremacia racial branca<sup>17</sup>.

As missões da Universidade de Yale, na província de Hunan, na China, eram típicas das instituições americanas descritas por Bowles. Hunan tornou-se conhecido para uma ampla audiência nos Estados Unidos quando uma empresa ferroviária americana conseguiu uma concessão para construir uma ferrovia de Hankow para Cantão de uma equipe de pesquisa enviada para Hunan pela ferrovia, viu grande potencial comercial na província, especialmente no carvão depósitos lá. Ele recomendou:

Em primeiro lugar, os chineses devem ser encorajados a frequentar as faculdades ocidentais. Em segundo lugar, as escolas poderiam ser estabelecidas em Hunan, o que “varreria as incrustações que dificultam o progresso”. E, finalmente, as faculdades nos Estados Unidos devem treinar os alunos no idioma chinês e nos costumes mercantis. Tal sistema “nos daria controle sobre o comércio exterior na China, que os métodos atuais nunca poderiam fazer”.

Pág 313

Armados com o espírito de converter os chineses de suas "máximas e antigas tradições" e ajudar a abrir Hunan à influência e controle do Ocidente, a jovem Elis juntou-se à corrida para Hunan. Eles fundaram uma escola, Yali, em Changsha. O currículo foi ensinado em grande parte em inglês e se concentrou no desmame dos estudantes da cultura chinesa para a anglo-saxônica. Os graduados de Yali encontraram emprego em missionários cristãos ou em casas de negócios dedicadas ao comércio exterior. Com a liderança de Sun Yat-sen, ele próprio educado no Havaí, os chineses com formação ocidental, como os de Yali, organizaram uma sociedade reformista que atraía a maioria de seus recrutas das escolas missionárias. Eles tentaram transformar a China em valores e instituições européias.

As missões americanas tiveram essa forte influência onde quer que fossem estabelecidas. Eles educaram os líderes políticos pró-ocidentais e as classes profissionais. Importante na formação do sistema de ensino superior, eles continuaram a sua existência, mesmo em face do nacionalismo. “No extremo exemplo da China comunista, a própria virulência da expressão oficial antiocidental continua a ser um tributo à eficácia da influência americana estabelecida através da educação” <sup>19</sup>.

Os missionários americanos levaram a herança da Reconstrução a desafiar a ordem estabelecida por meio de suas escolas. Em 1865, o norte dos EUA pretendia acabar com

o poder político e econômico dos proprietários de terras do sul que tentaram se separar da União. Na década de 1890, a expansão dos EUA chegou às Filipinas e ao Caribe e os missionários operaram consistentemente com a necessidade de formar grupos aliados ao capitalismo americano. Como na Reconstrução, o principal resultado da atividade missionária foi a criação de uma elite que forneceu liderança para a próxima geração. A diferença entre as operações do Sul e as estrangeiras, no entanto, foi a falta de apoio político e econômico dos negros no sul depois de 1877, em contraste com as relações contínuas e estreitas com as elites treinadas por missionários na Ásia e no Oriente Próximo. A diferença entre o fracasso do poder negro no Sul e o sucesso das burguesias locais apoiadas pelos EUA nas Filipinas e no Oriente Próximo reflete a importância de apoiar a escolarização com poder econômico e político para superar o controle da aristocracia fundiária. Somente a escolaridade nunca foi suficiente para alcançar a mobilidade social.

Pág 314

Durante a Segunda Guerra Mundial, o esforço de educação internacional dos EUA estava necessariamente concentrado no Hemisfério Ocidental. Ao mesmo tempo, a urgência da guerra combinada com o movimento geral em direção à expansão do governo para anunciar uma nova era na ajuda externa. O setor público não se baseou apenas na experiência das filantropias, mas também em seu pessoal. Sob a direção de Nelson Rockefeller, o Escritório de Assuntos Interamericanos foi modificado com a formulação e execução de “programas nos campos comercial e econômico que, pelo uso efetivo de instalações governamentais e privadas, em áreas como artes e ciências, educação e viajar, a rádio, a imprensa e o cinema, promoverão a defesa nacional e fortalecerão os laços entre as nações do hemisfério ocidental”. 20

O Escritório foi uma consequência da Carta do Rio, que foi projetada para contrabalançar a influência alemã na América Latina. Sob a ameaça de que vários países da América Latina permanecessem neutros ou pró-alemães, os Estados Unidos se mobilizaram para garantir o controle dos recursos no Hemisfério Ocidental. Embora a maior parte do esforço do Escritório fosse coordenar a produção de material de guerra e seu transporte, ele também estava envolvido em influenciar o desenvolvimento de longo prazo da região. Na Primeira Conferência de Comissões do Desenvolvimento Interamericano, em maio de 1944, foram feitas recomendações para governos e empresas no desenvolvimento dos recursos do hemisfério. A conferência foi informada de que “com a força e a vitalidade da iniciativa privada por trás de seu trabalho, a conferência pode fornecer uma liderança ousada e vigorosa na direção de planos, pensamentos e esperanças para as oportunidades e possibilidades quase ilimitadas de progresso econômico nos anos A conferência fez um conjunto de recomendações que apoiavam a igualdade de tratamento dos investimentos estrangeiros e domésticos no hemisfério, o incentivo à iniciativa privada no desenvolvimento de recursos do hemisfério, a ajuda mútua para a exploração de petróleo e o desenvolvimento da hidroeletricidade, a afirmação de livre comércio, através da redução das barreiras comerciais e preferências e controles de inflação.22

Pág 315

(...) Com a pressão do não-escolar para uma educação mais primária e a pressão dos industriais para uma mão-de-obra mais técnica e qualificada, muitos países descobriram



que não podiam atender a ambas as demandas. Em segundo lugar, os investidores estrangeiros - que estavam mudando cada vez mais para a fabricação em países subdesenvolvidos - foram particularmente influentes em pressionar por uma educação técnica ampliada para atender às suas necessidades de mão-de-obra. Terceiro, os formuladores de política externa dos EUA foram gradualmente convencidos pelos estudiosos americanos de que o investimento em educação era um insumo necessário ao crescimento econômico.<sup>24</sup> Todas essas razões contribuíram para gastar mais em educação para o crescimento econômico e estabilidade política necessária ao desenvolvimento capitalista. O apoio à orientação norte-americana continuou devido ao aumento do número de estudantes estrangeiros nos Estados Unidos e ao aumento do envolvimento de universidades norte-americanas no exterior, enquanto a participação em níveis mais baixos de escolaridade foi uma resposta a novas demandas.<sup>25</sup>

### **O padrão do desenvolvimento capitalista promovido pelos EUA.**

A assistência educacional baseia-se não apenas no desejo de aumentar os lucros para os investidores americanos e em algum conceito de segurança nacional dos EUA, mas também no ideal capitalista humanitário de estimular a melhoria individual para os pobres. Apesar disso, enfatizamos a contradição entre esses dois objetivos: a assistência é dada através de intermediários que maximizam seus próprios ganhos com os recursos concedidos. Mais importante, a estrutura do desenvolvimento capitalista parece, aparentemente, minimizar a possibilidade de os pobres melhorarem sua posição em relação aos ricos. Assim, o ideal humanitário de tirar os pobres de sua opressão não é alcançado pela assistência estrangeira, assim como não foi alcançado no Sul pelas filantropias. Pelo contrário, a ênfase no desenvolvimento capitalista, no controle burguês da economia e em tornar a estrutura desigual mais eficiente, em oposição à mudança radical da própria estrutura, pode manter os pobres em seu lugar por mais tempo do que os Estados Unidos não. interveio.

Os países capitalistas, agora industrializados, foram capazes, muitas vezes com considerável transtorno, de fazer a transição do feudalismo para o capitalismo, ou, no caso das colônias mercantis de assentamentos brancos, (...)

Pág 317

(...) Para economias de plantação para industrialização autárquica. Sob o capitalismo, eles conseguiram sustentar o aumento da produção econômica durante um longo período de tempo; Há pouca dúvida de que a organização capitalista da produção pode produzir aumentos na produção e, a longo prazo, aumentos de consumo na massa da população.

Mas o crescimento capitalista também se caracterizou pela distribuição de renda desigual inalterada ou crescente, e desemprego inalterado (alto) ou crescente. Além disso, a probabilidade de certos grupos obterem salários baixos e desemprego elevado é transmitida de geração para geração. Como exemplo desse padrão, a distribuição de renda nos Estados Unidos tornou-se mais desigual entre 1910 e 1929, igualada aproximadamente ao nível de 1910, entre 1929 e 1944, talvez melhorando um pouco no

final desse período.<sup>26</sup> O coeficiente de distribuição de renda de Gini os Estados Unidos, no entanto, são um dos mais baixos do mundo, então pode-se argumentar que a distribuição de renda em 1910 já era mais igual que o nível mínimo de aceitabilidade política.<sup>27</sup> Além disso, apesar da recuperação da depressão, após a Segunda Guerra Mundial a média de desemprego de 5,6% nos anos não-militares.<sup>28</sup> Magdoff e Sweezy argumentam que os desempregados mais os empregados na produção de defesa ou diretamente no exército têm sido aproximadamente constantes desde 1938.<sup>29</sup> Em outras palavras, eles alegam que os Estados Unidos resolveram o problema crítico do desemprego a década de 1930, preparando-se para a guerra. A taxa de desemprego nos Estados Unidos não caiu abaixo de 5%, exceto em períodos de gastos de defesa em rápida expansão.

Mas a desigualdade e o desemprego dos rendimentos são relativamente pequenos nos Estados Unidos em comparação com as sociedades capitalistas de baixa renda. Por exemplo, há evidências de que o México, que é apontado como um paradigma de crescimento capitalista bem sucedido na América Latina (um aumento médio do Produto Interno Bruto per capita de 2,7% entre 1950 e 1968), tem uma distribuição de renda cada vez mais desigual. 1950 (ver tabela 15). Embora os dados do desemprego sejam apenas aproximados, o Banco Nacional de México estima que o desemprego e o subemprego em 1969 eram de cerca de 40%.<sup>30</sup> Da mesma forma, a distribuição de renda brasileira aparentemente se tornou mais desigual entre 1960 e 1970 (ver tabela 15). A economia brasileira expandiu-se rapidamente nos últimos três anos do período, mas o desemprego permaneceu alto.

Pág 318

Tabela 15  
Distribuição de renda nos Estados Unidos, Brasil e México, 1950-70  
(coeficientes de Gini)

<i>Ano</i>	<i>U.S.</i>		<i>Ano</i>	<i>México</i>		<i>Ano</i>	<i>Brasil</i>	
	<i>Renda Familiar</i>	<i>Renda Individual<sup>a</sup></i>		<i>Individual</i>	<i>Individual</i>		<i>Individual</i>	<i>Individual</i>
1950	.375	-	1950	.50	1960	.52	(1)	
1955	.366	-	1958	.53		.50	(2)	
1960	.369	.338	1963	.55	1970	.64	(1)	
1965	.360	.341	1968	.58		.57	(2)	
1970	.355	.356						

<sup>a</sup> Apenas salários e vencimentos.

Fontes: Família e renda individual dos EUA: Peter Henle, "Explorando a Distribuição do Rendimento Recebido", *Monthly Labour Review* 95, no.2 (December 1972): 16-27. Henle aponta que a principal razão pela qual a distribuição da renda familiar se torna mais igual enquanto a renda individual está tendendo à desigualdade é provavelmente que um número maior de famílias em 1970 do que em 1960 ou em 1950 tenha dois ou mais membros trabalhando. Além disso, os pagamentos por transferências federais são mais

extensos. Assim, um indivíduo que pode aparecer como um trabalhador de baixa renda pode pertencer a uma família que é de renda média.

México: 1950-63: David Barkin, "Acesso à educação superior e beneficente que reportam no México". Revista del Centro de Estudios Educativos, n. 3 (1971): 47-74. 1968: David Barkin, "O Albatroz do México: a Economia dos EUA", (Documento apresentado à Conferência da Universidade do Texas sobre Relações Econômicas México-EUA, abril de 1973).

Brasil: Albert Fishlow, "Distribuição de renda em tamanho brasileiro" (Universidade da Califórnia em Berkeley, 1972). Mimeografado. (2) Carlos Langoni, "Distribuição do desenvolvimento econômico do Brasil", Estudos Econômicos (São Paulo) 2, no.5 (1972).

De fato, apesar de uma taxa de crescimento médio de 2,2% per capita na América Latina entre 1950 e 1968, o desemprego aumentou de 5,6 para 11,1% da força de trabalho entre 1950 e 1965, e a taxa de participação da população na força de trabalho caiu de 34,8 a 34,6 por cento (ver tabela 16).

A situação geral do emprego na América Latina como um todo é de desequilíbrio entre a população na massa e as estruturas econômicas do hemisfério. O rápido crescimento da população na região, sua rápida urbanização e a alta taxa de crescimento da força de trabalho fazem parte de uma situação socioeconômica complexa que pode ser sumariamente descrita como um emprego - particularmente em áreas urbanas - mas também por extenso subemprego e baixa taxa de participação<sup>31</sup>.

Pág 319

Tabela 16  
População, força de trabalho e emprego  
Na América Latina, 1950-65

	1950	1955	1960	1965
População total (milhares)	151,116	173,104	199,307	229,691
Taxa de participação (% da população total)	34.8	34.8	34.7	34.6
Força de trabalho (milhares)	52,664	60,240	69,160	79,473
Pessoa empregada (milhares)	49,739	56,077	62,866	70,651
Pessoa desempregada (milhares)	2,925	4,163	6,294	8,822
Taxa de desocupação (% da força de trabalho)	5.6	6.9	9.1	11.1

Fonte: Secretaria da Organização dos Estados Americanos, Secretaria Geral, Emprego e Crescimento na estratégia de desenvolvimento da América Latina: implicações para os anos setenta, sétima reunião anual do Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES), Panamá, setembro de 1971, p. 2

Na Ásia e na África, a situação é provavelmente ainda pior:

... Os anteriores planos de desenvolvimento industrial dos países do ECAFE não tiveram um impacto considerável na situação geral do emprego e que as oportunidades de emprego ficaram muito aquém do crescimento da força de trabalho. Em alguns países, como a Índia, o Paquistão e o Ceilão, o atraso dos desempregados e subempregados no final do período do plano parecia ser muito maior do que no (...)

Pág 320

(...) Início do período do plano - indicando que as novas oportunidades de emprego não acompanham o crescimento da força de trabalho. Dados como os que estão prontamente disponíveis sugerem que a situação na frente do emprego está assumindo proporções bastante sérias. Na República da Coreia, apesar de todos os esforços de industrialização, o número de desempregados e subempregados aumentou em 1963, para 703.000 e 2.220.000, respectivamente. Apesar do rápido desenvolvimento das indústrias manufatureiras, estima-se que o número total de pessoas desempregadas nas Filipinas tenha aumentado de 540.000 em 1959 para 577.000 em 1960, 618.000 em 1961 e 662.000 em 1962. Na Índia, o número de desempregados que se estimava estima-se que cerca de 5 milhões no início do período do Segundo Plano tenham aumentado para 9 milhões durante o início do período do Terceiro Plano e espera-se que seja da ordem de 9 a 10 milhões no início do período do Quarto Plano. Em outros países como a Indonésia, Birmânia ou a República do Vietnã, onde os planos de desenvolvimento permaneceram praticamente inoperantes devido à instabilidade econômica e política ou à grave escassez de recursos externos e internos, o impacto do planejamento do desenvolvimento sobre o emprego foi ainda menos significativo.<sup>32</sup>

O desenvolvimento capitalista é, portanto, quase que universalmente marcado por um aumento geralmente positivo da renda per capita, por uma distribuição de renda inalterada ou cada vez mais desigual, e por uma alta e até crescente taxa de desemprego nos países de baixa renda.<sup>33</sup>

### ***O papel da escolarização no modelo de desenvolvimento dos EUA***

A educação formal é parte e parcela das características do crescimento capitalista. No modelo de desenvolvimento capitalista dos EUA, o estado deve fornecer o investimento em infraestrutura para a expansão do setor privado. Uma força de trabalho qualificada é uma parte importante da infraestrutura. Mas a estrutura social e econômica apoiada pela tecnologia e investimento dos EUA claramente favorece a mecanização da agricultura e da indústria, empurrando as pessoas para fora desses empregos em serviços urbanos. Já que o objetivo do modelo é acumular capital para o bem da acumulação (...)

Pág 321

(...) - produzir bens para o valor de troca em vez de valor de uso - o pleno emprego não é um objetivo primordial da economia. Como a escolaridade reforça a hierarquia dos papéis ocupacionais, qualquer pessoa com escolaridade tenta fugir do campo para buscar

sua fortuna na cidade, mesmo que a pobreza na cidade seja tão ruim quanto na fazenda. Além disso, a escolarização seleciona as pessoas com base no desempenho acadêmico e na localização (acesso à escolaridade), que, por sua vez, estão relacionadas à classe social. Assim, o sistema escolar, como argumentamos ao longo deste estudo, tende a manter uma distribuição de renda e estrutura hierárquica inalteradas.

À medida que o número de graduados nas escolas primárias aumenta, a taxa de desemprego entre os graduados também aumenta, especialmente entre os jovens que estão apenas saindo da escola. Portanto, a renda sacrificada por um graduado primário que vai para a escola secundária diminui. Em muitos países africanos, por exemplo, é quase impossível para um formando na escola primária ter catorze ou quinze anos conseguir um emprego. A alternativa de frequentar o ensino médio torna-se economicamente menos atraente, pois fica mais difícil encontrar trabalho apenas com o ensino fundamental, o incentivo econômico para o aumento do ensino médio. A pressão sobre o governo para o ensino secundário aumenta à medida que as alternativas à frequência escolar desaparecem. Mais tarde, à medida que a escola secundária se expande, as oportunidades de emprego para os graduados do ensino médio tornam-se mais escassos e menos prestigiados. Os diplomados do ensino médio consideram a universidade uma alternativa mais viável e pressionam o governo a expandir esse nível de escolaridade. Embora os números da tabela 16 não mostrem, podemos deduzir que a educação média dos empregados na América Latina (e na Ásia e na África também) está aumentando ao longo do tempo.

À medida que os sistemas educacionais se expandem em face do desemprego, as pessoas competem por um aumento limitado de empregos ao aumentar os níveis de escolaridade, já que a escolarização é o alocador dos papéis ocupacionais. Não apenas o nível médio de escolaridade da força de trabalho ocupada aumenta, mas a escolaridade média dos empregados também aumenta. O desemprego é geralmente mais alto entre os jovens e entre aqueles com menos escolaridade e maior entre os jovens com pouca escolaridade. (...)

Pág 322

Entre aqueles que são assalariados (não são donos do capital físico), obter mais escolaridade geralmente é um determinante importante de grande parte de uma pessoa em um grupo de faixa etária dada<sup>31</sup>.

As pressões para o aumento da escolaridade não provêm apenas dos bens e serviços de consumo não-educados requerem trabalhadores qualificados. Uma sociedade capitalista ordenada e “moderna” requer participantes socializados em todos os níveis da estrutura social. Cada nível tem seus padrões de comportamento esperados. Assim, o industrialismo e os políticos “progressistas”, auxiliados pelos Estados Unidos e outros países industrializados, ajudam a expandir o sistema educacional. Há oponentes para expansão também. Os profissionais muitas vezes tentam proteger sua posição favorecida argumentando contra o aumento de matrículas acadêmicas secundárias e universitárias. Proprietários de terras conservadores vêem o crescimento do sistema educacional público como uma base de poder ampliada para a burguesia, que é uma ameaça direta ao seu próprio poder. Todas essas forças entram em conflito com o sistema escolar, o que reflete as maiores questões de poder econômico e político na sociedade. No período pós-guerra,

os industriais - estrangeiros e domésticos - as massas e os políticos que favorecem o modelo de desenvolvimento dos EUA estão vencendo essa luta e expandindo substancialmente a escolaridade.

### **Distribuição de renda e escolaridade**

Quem recebe essa escolaridade? Se fosse alocado aleatoriamente, todas as crianças teriam uma chance igual de obter os melhores empregos e os salários mais altos (desde que a escolaridade permanecesse como um determinante importante da renda) e uma chance igual para que não estivesse desempregada. Mas nas economias capitalistas (e em muitas economias capitalistas de estado pós-revolucionárias também), a escolaridade vai para aquelas crianças cujos pais são ricos, têm educação elevada ou alto status social. O sistema escolar é ostensivamente uma meritocracia - notas, não os pais, determinam quem vai para os níveis mais altos -, mas fatores externos à escola são tão importantes para influenciar o desempenho escolar, aspiração e motivação que a classe social ainda é a variável mais importante prever o quanto uma pessoa chega na escola. Isso não é um acidente. O sistema escolar é estruturado, através de seus testes, sistema de recompensa e padrões de comportamento requeridos, para permitir que as crianças de uma burguesia urbana se saiam bem e para filtrar crianças pobres, que não são socializadas (...)

Pág 323

(...) para funcionar nos mais altos escalões de uma burguesia urbana, da economia capitalista e cultura burguesa.<sup>35</sup> O sistema escolar é, portanto, um mecanismo para manter a estrutura de classes em uma sociedade capitalista. Ele fornece uma instituição legítima, aceita por todas as classes da sociedade (na crença de que é genuinamente meritocrática), por passar a posição social de geração em geração.<sup>36</sup>

O dilema para a classe dominante é como fornecer mais escolaridade, mantendo sua posição privilegiada. Geralmente, este problema é resolvido criando-se um sistema escolar “dual”, por exemplo, um sistema privado ao lado de um sistema público muito mais pobre, especialmente em níveis de escolaridade mais baixos. Em muitos países, crianças de famílias abastadas freqüentam escolas privadas nos níveis primário e secundário, e depois universidades públicas subsidiadas que selecionam a maioria de seus ingressantes em escolas particulares. Uma trilha vocacional paralela a uma trilha acadêmica serve ao mesmo propósito. As crianças de classe social baixa, por causa de suas notas mais baixas, acabam no caminho vocacional, garantindo assim uma ocupação como operário de fábrica ou técnicos. Crianças mais ricas entram no mundo acadêmico, o que lhes dá acesso a papéis de colarinho branco ou a uma universidade e a profissões liberais. Os elementos mais importantes desses sistemas paralelos são preservar níveis de educação superiores aos níveis médios de escolaridade das crianças das classes sociais mais altas. À medida que o nível médio de educação acaba chegando ao ciclo secundário, as diferenças entre as escolas aparecem mesmo em níveis mais altos: há universidades de “prestígio” com os melhores alunos e universidades comuns, enquanto os de universidades estrangeiras se classificam superior a graus locais - tudo isso para selecionar pessoas para as tarefas principais na hierarquia de status.

O nível médio de escolaridade aumenta, mas a escolarização de crianças de famílias de alta renda é sempre muito maior do que a de crianças de famílias de baixa renda. Todo

mundo recebe mais escolaridade, mas a estrutura social é preservada. O trabalho de alto salário e alto status vai, em média, para pessoas cujos pais também têm renda e status elevados. À medida que o número desses empregos aumenta, as pessoas de menor nível socioeconômico também obtêm altos rendimentos, mas representam uma pequena porcentagem de sua classe social, enquanto quase todas as famílias de alta renda têm uma posição de status elevado assegurada.<sup>37</sup>

Pág 324

As implicações de tal sistema educacional para distribuição de renda são óbvias. Embora a variação nos anos de escolaridade possa diminuir, à medida que o número médio de anos de escolaridade aumenta - e há alguma evidência de que, por fim, ocorre<sup>38</sup> - o acesso a várias posições na estrutura social é preservado pelo sistema escolar. Os pobres continuam relativamente pobres e os ricos continuam ricos. Se a distribuição de renda melhorasse ao longo do tempo, isso poderia manter a estrutura social aceitável, já que a diferença relativa entre os pobres e os ricos seria reduzida constantemente. Mas não há evidências de que a distribuição de renda seja automaticamente melhorada no desenvolvimento capitalista. De fato, no período do pós-guerra, a distribuição da renda individual e familiar dos EUA permaneceu essencialmente inalterada, e as distribuições de renda mexicana e brasileira tornaram-se mais desiguais, apesar dos grandes aumentos no nível médio de escolaridade nos três países (ver tabela 15). ). Os dados disponíveis mostram uma relação positiva, mas fraca, entre a distribuição de anos de escolaridade de uma sociedade e sua distribuição de renda, e uma possível conexão negativa entre mudanças no nível médio de escolaridade e a igualdade de distribuição de renda.<sup>39</sup>

### ***O Neocolonialismo da “eficiência” Soluções para o Desenvolvimento***

O modelo de desenvolvimento norte-americano, que enfatiza o aumento do consumo para todos através do aumento do produto nacional per capita, não funcionou para a maioria das pessoas que vivem em países subdesenvolvidos (em 1960. Os 40% mais pobres recebiam apenas 12,5% da renda total), os 40 por cento de baixo dos mexicanos ganhavam 10,5 por cento da renda total e, em 1959, os 40 por cento mais pobres dos beneficiários de renda dos EUA ganhavam 15 por cento da renda total). Os 50 por cento de renda mais baixa da população em países não industrializados não participam do crescimento que ocorre. Elas são deixadas relativamente e mesmo absolutamente piores do desenvolvimento capitalista.

Na maioria dos países do Terceiro Mundo, a população cresce, assim como a classe média. A renda, o consumo e o bem-estar da classe média estão crescendo, enquanto a diferença entre essa classe e a massa de pessoas aumenta. Mesmo onde o consumo per capita está aumentando, a maioria dos homens tem menos comida agora do que em 1945, menos cuidado na doença, menos trabalho significativo, menos proteção. Isto é em parte uma consequência do consumo polarizado e em parte causado pela ruptura da família tradicional e da cultura. Mais pessoas sofrem de fome, dor e exposição em 1969 do que no final da Segunda Guerra Mundial, não apenas numericamente, mas também como porcentagem da população mundial.<sup>41</sup>

Pág 325

A essência da solução dos EUA para problemas de desenvolvimento como desemprego, distribuição desigual de renda e baixas taxas de crescimento está em aumentar os recursos disponíveis para o crescimento por meio de investimentos privados e públicos estrangeiros e melhorar a eficiência do sistema econômico e social. A melhoria da eficiência depende da superação dos elementos tradicionais da estrutura social e da melhoria das administrações das escolas, fábricas, comunicações e assim por diante.

Esta solução supõe que os problemas de distribuição e desemprego podem ser superados aumentando a quantidade de produto econômico per capita: isto é, os pobres estarão em melhor situação e talvez relativamente se houver mais bens de consumo disponíveis, e se a taxa de crescimento for mais alta, e o mercado de trabalho e as escolas podem funcionar eficientemente, o desemprego desaparecerá. A solução assume ainda que, quando instituições como escolas parecem não estar funcionando eficientemente, tanto as instituições quanto a sociedade são irracionais. Argumentamos que a primeira hipótese é incorreta: a experiência em países de baixa renda - mesmo aqueles que aumentam rapidamente sua produção econômica - mostra um aumento no consumo de apenas uma parte da população. Esta parte (geralmente chamada de classe média) participa do crescimento capitalista, mas os pobres não. O desemprego também não é reduzido pelo aumento da produção econômica (o melhor exemplo é Porto Rico, onde o desemprego permaneceu em 12-15% entre 1940 e 1960, apesar de uma taxa de crescimento per capita de 4% e uma emigração para os EUA de grande parte do aumento população adulta rural) nem aumentando a quantidade média de escolaridade na força de trabalho.

Pág 326

As soluções para o pleno emprego e a distribuição eqüitativa de bens e trabalho não podem ser encontradas em um sistema educacional que reproduz a desigualdade. No entanto, é um sistema educacional que depende de uma hierarquia capitalista para a produção e distribuição de bens e serviços para ter qualquer coisa, mas tal sistema educacional. Quanto mais se confiar na educação para alocar papéis em tal sociedade, mais hierárquica ela terá que ser, e mais responsável será por filtrar essas crianças com atitude burguesa e habilidades daqueles que não têm. Tudo isso é quase óbvio.

Mas a alternativa de reestruturar radicalmente a economia e a sociedade e mudar a forma como os bens são produzidos e distribuídos não é uma alternativa “permitida” ou mesmo desejável do ponto de vista daqueles que manteriam as economias capitalistas dependentes dos EUA nos países não industrializados. Assim, os Estados Unidos, as agências internacionais e as elites domésticas que dependem do investimento e da ajuda estrangeira respondem ao dilema dos desempregados instruídos e da distribuição desigual de renda, expandindo ainda mais a escolaridade, ao mesmo tempo em que tentam reformar o sistema para a sua produção de alunos de forma mais “eficiente” e ajustada colocando os estudantes mais de perto aos papéis ocupacionais. Como resultado da educação ampliada, no entanto, mesmo que esteja sendo produzido a um custo menor por aluno em cada nível, mais se gasta em educação do que antes.<sup>42</sup> Simplesmente é preciso mais educação formal para conseguir o mesmo emprego. Por trás dessa estratégia está a esperança de que o aumento do nível médio de escolaridade aumente o crescimento econômico o suficiente, em termos absolutos, para que eles fiquem satisfeitos, mesmo que represente uma parcela muito pequena da renda total.



Para resolver o problema do desemprego, são propostas mudanças “importantes” no currículo escolar para tornar mais eficiente a interseção do mercado de trabalho escolar. A educação agrícola, vocacional e técnica, bem como a educação “não formal”, como serviços de extensão agrícola e institutos de treinamento especial, “adequarão” as pessoas melhor às suas “possibilidades” do que instrução acadêmica que não tenha orientação específica para o trabalho. Em alguns países, por exemplo, Colômbia e Venezuela, essa orientação vocacional é combinada com as escolas secundárias abrangentes “experimentais” e a expansão da educação primária de seis anos para oito ou nove anos. (...)

Pág 327

Mas essas foram exatamente as reformas empreendidas nos Estados Unidos quando a fabricação se tornou mais complexa e as escolas tiveram que preparar uma força de trabalho mais altamente estruturada (ver capítulo 5), e é exatamente a solução para a educação negra apoiada pelo capitalista do norte (ver capítulo 6). A formação profissional é uma maneira eficaz de preparar essa força de trabalho qualificada, mantendo uma estrutura social inalterada. A estrutura vocacional prepara as pessoas especificamente como operários fabris - esperançosamente trabalhadores dóceis, como foi a busca por negros no sul. É impossível ir a qualquer outro lugar na hierarquia ocupacional.

Portanto, o treinamento vocacional é o ensino secundário para os pobres urbanos, para aqueles que não podem fazê-lo no meio acadêmico, e para quem aqueles que dirigem o sistema econômico e social consideram apropriado e desejável ter treinamento vocacional. Este treinamento define o tipo de trabalho que eles farão. Para alguns, isso significa acesso a um trabalho de fábrica bem remunerado, mas, para a maioria, apenas abre o caminho para o setor de serviços marginais (pequenas oficinas, oficinas, e assim por diante). Os filhos dos ricos ou da classe média urbana não fazem educação profissional: sua formação adequada é a educação acadêmica pública ou privada que leva à universidade. Assim, o conceito de igualdade de oportunidades desenvolvido nos Estados Unidos à medida que os pobres começaram a ingressar na escola secundária está agora sendo transferido para os sistemas educacionais dos países não industrializados pelas mesmas razões e com resultados previsíveis.

Mesmo se desconsiderarmos o resultado distributivo da ênfase da formação profissional, concluímos que essa solução proposta para o problema do desemprego pressupõe incorretamente que o problema está do lado da oferta; que há um “desencontro” entre as habilidades fornecidas pelas escolas e os empregos disponíveis no mercado. Há também a suposição de que as escolas e os empregos disponíveis no mercado. Há também a suposição de que as escolas podem convencer as pessoas a querer certos tipos de empregos, treinando-os para esses empregos. Esta foi a suposição de Buxton em 1838, e mudou pouco desde então. Ambas as premissas não são apoiadas empiricamente e mostram pouca compreensão dos mercados de trabalho. Em primeiro lugar, a educação não cria demanda por habilidades, exceto aquelas dos professores.<sup>43</sup> Mas a formação de professores é um caso especial, já que ainda é um treinamento de alto status, especialmente para as mulheres. (...)

Pág 328

O desemprego dos que deixam a escola é alto nos países subdesenvolvidos porque, com o salário e a tecnologia usada pelos capitalistas, há menos empregos do que as pessoas disponíveis e capazes de fazê-las.

... A reforma curricular não alterará a situação atual, uma vez que as causas da subutilização de mão de obra têm muito pouco a fazer em nenhum lugar preparar indivíduos para ocupações específicas. De fato, a tentativa de fazê-lo aumentaria enormemente o custo educacional e, no mínimo, reduziria a flexibilidade existente do sistema. Na minha opinião, existem estratégias mais viáveis que podem ser buscadas, e isso depende de examinar o que acontece dentro delas.

Em segundo lugar, as motivações dos estudantes dependem das percepções das oportunidades subsequentes. Essas percepções, por sua vez, são derivadas das realidades do ambiente socioeconômico. As tentativas britânicas de impor ocupações agrícolas aos africanos através da educação formal durante meados do século XIX e do domínio colonial foram apenas parcialmente bem sucedidas. Os africanos viram as maiores recompensas no trabalho do tipo europeu, não na agricultura. Hoje, a burguesia nacionalista é a classe mais alta nos países capitalistas. O tipo de escolaridade dos filhos é o mais desejável e o mais desejado por outras classes sociais<sup>45</sup>.

Aqueles que criticam a natureza “irracional” da África, exigem educação “acadêmica” em oposição à educação “vocacional”, não reconhecem que é uma educação vocacional que dá acesso àquelas profissões de maior prestígio e, mais importante, a maior remuneração<sup>46</sup>.

A educação profissional ao lado do acadêmico pode resolver o dilema básico do desenvolvimento capitalista de aumentar a produção econômica mantendo a estrutura social (controle da produção dos capitalistas particulares), mas tal combinação não pode reduzir o desemprego, igualar a distribuição de renda ou fornecer acesso igual a empregos para diferentes grupos. Muito pelo contrário, seu objetivo principal é dividir o trabalho antes que ele entre no mercado de trabalho em classes de trabalho claramente identificáveis.

Pág 329

A viabilidade de uma solução de “eficiência” - como a educação vocacional - para problemas educacionais depende da suposição de que as escolas estão de fato sendo mal administradas. Há algum elemento de má administração em todas as organizações, mas é igualmente razoável supor que as escolas, o mercado de trabalho e outros elementos da estrutura econômica capitalista estão sendo administrados muito bem, mas estão atingindo os objetivos que os empresários e agências de assistência escolhem ignorar.

No caso da educação, geralmente é assumido pelos EUA e outros especialistas em países industrializados<sup>47</sup> que as escolas são primariamente lugares para desenvolver habilidades vocacionais (cognitivas) que se encaixam no objetivo social de maximizar o crescimento econômico. Mas essa não é a única e provavelmente não a principal função das escolas. As escolas transferem cultura e valores e canalizam as crianças para vários papéis. Eles ajudam a manter a ordem social. A escola comum é a instituição que se desenvolveu dentro das estruturas econômicas e sociais capitalistas para preparar os indivíduos para assumir vários papéis nessas estruturas.

O laço estreito entre economias não industrializadas (ou industrializadas) e industrializadas - uma parceria no desenvolvimento - proposto pelos doadores de assistência em si, representa uma contradição importante.<sup>49</sup> Argumenta-se que essa parceria resultará em maior crescimento através de recursos adicionais disponibilizados para investimento e pelo aumento da importação de uma melhor gestão para uma utilização mais eficiente dos recursos. Isso supõe novamente que uma relação mais íntima entre os países “desenvolvidos” e os “subdesenvolvidos” resolverá problemas de desenvolvimento ao eliminar elementos irracionais em sociedades “tradicionalmente orientadas”.

No entanto, parece muito mais persuasivo supor que qualquer economia já vinculada pelo comércio e pelo investimento aos países industrializados também terá uma estrutura de emprego e tecnologia que está vinculada ao sistema internacional. Isso, por sua vez, tem um efeito significativo no mercado de trabalho e no sistema educacional. O que os economistas americanos veem como ineficiências nos mercados de trabalho e nas estruturas educacionais, por não serem suficientemente “modernos”, argumentamos serem antes o resultado de formas capitalistas importadas distorcidas para se adequar à condição de economias não industrializadas e, em grande parte, para atender as necessidades da burguesia doméstica e das corporações rurais industriais. Mesmo laços mais estreitos com os países de alta renda podem significar uma produção econômica mais alta no curto prazo, mas também significa maiores distorções para que a economia local seja transformada nos moldes do país industrial e a manutenção do controle dos recursos locais pelo capital estrangeiro.

Pág 330

Os países não industriais tentam produzir aproximadamente o mesmo conjunto de bens de consumo que os países industriais agora consomem, usando a mesma tecnologia e organização de produção que nas economias de alto consumo. Esse padrão de produção é promovido com base no pressuposto de que as economias de baixa renda da atualidade podem replicar, na forma temporalmente comprimida, o processo histórico de desenvolvimento dos países já industrializados.<sup>50</sup>

Se uma sociedade está se desenvolvendo sob o conceito de produzir bens de consumo de alta renda, apenas um pequeno número de pessoas na economia estará ativo na produção ou consumo desses bens. Os gastos educacionais serão concentrados em áreas urbanas para capacitar essas poucas pessoas a funcionarem no setor tecnologicamente avançado e produzir bens de consumo sofisticados, especialmente bens de consumo duráveis. A tecnologia importada e a organização da produção aparentemente a tornam mais lucrativa e socialmente preferível para produzir bens que grupos de alta renda podem consumir.

Tal desenvolvimento desvia o excedente econômico dos camponeses para a indústria, serviços e agricultura de plantação. Os pobres rurais são atraídos da terra, buscando melhores condições nas áreas urbanas. Como o setor “moderno” nas economias não industrializadas emprega apenas uma porcentagem limitada da força de trabalho, o desenvolvimento capitalista é, como já assinalamos, quase universalmente marcado por um desemprego significativo e até crescente nos países não industriais (ver tabela 16).

O que essa política de construir vínculos mais estreitos com países capitalistas de alta renda, com ênfase em melhor gestão ao invés de mudança estrutural, implica para os povos de países não industrializados? Os países ricos escolhem culpar os problemas de desenvolvimento pela má administração, não pelas relações capitalistas existentes na sociedade de baixa renda, nem pelos laços existentes entre as economias industrializadas e não-industrializadas. As agências doadoras deixam claro que o atual sistema internacional deve ser fortalecido - que a dependência deve ser aumentada - e omitem cuidadosamente qualquer menção de mudar radicalmente a estrutura de riqueza e poder nas sociedades não-industrializadas como um prelúdio para o desenvolvimento econômico.

Pág 331

Não surpreende, portanto, que as análises de “eficiência” excluam a possibilidade de que os sistemas educacionais e os mercados de trabalho sejam bem administrados dentro das limitações de um sistema que apenas maximiza o potencial produtivo de uma pequena porcentagem da população. A exclusão dessa possibilidade diminui conscientemente as questões estruturais sociais que questionam o sistema internacional de comércio, investimento e ajuda, e o papel que os países não industrializados desempenham nesse sistema.

Isso é análogo ao estresse colocado no QI pelos educadores americanos: eles argumentam que o sistema socioeconômico seleciona objetivamente as pessoas para ocupações de alto status e renda com base na “inteligência” ou no desempenho escolar. Bowles e Gintis mostram, no entanto, que as diferenças de QI entre adultos são uma explicação muito menos satisfatória para o sucesso econômico do que a classe social ou os anos de escolaridade. Além disso,

... Enquanto o status econômico tende a se parecer muito com o dos pais, apenas uma pequena parte dessa associação pode ser atribuída a diferenças de classe social nos recursos genéticos - mesmo aceitando as estimativas de hereditariedade de Jensen. Assim, uma perfeita equalização do QI entre as classes sociais reduziria a transmissão intergeracional do status econômico por uma quantia insignificante.<sup>51</sup>

A ênfase nos testes objetivos - nas diferenças de “habilidade” entre os alunos como uma chave para o sucesso econômico - tem sido usada para legitimar as hierarquias econômicas e sociais de classe social. Ele tem sido usado para argumentar que se tornar um operário não é baseado no status da classe trabalhadora da família, mas na “capacidade” inferior da criança da classe trabalhadora, conforme definido pela escola.

Da mesma forma, as distorções e desigualdades dos sistemas escolares e do mercado de trabalho são atribuídas a “ineficiências” e “má administração”, ou a falta de “habilidade” para administrar o sistema adequadamente. (...)

Pág 332

(...) Argumentamos aqui que as técnicas de gestão mais avançadas - incluindo sugestões de custo-eficácia sistemático e análise de custo-benefício e orçamentação por programas - não resolverão nem o problema do desemprego instruído nem a pressão da população

por mais escolaridade do que a sociedade pode “pagar”. Esses problemas se devem principalmente à natureza da “estrutura social” do mundo capitalista, e não à diferença na “capacidade” entre os povos de países não industrializados e industrializados. Assim como o teste de habilidades tem sido usado para legitimar a estrutura de classes das sociedades capitalistas industrializadas, colocando o ônus da culpa nos indivíduos por não terem sucesso nesse teste, também os critérios de "eficiência" do sistema escolar e do mercado de trabalho são usados para legitimar a estrutura internacional de classe, colocando o ônus da culpa na incapacidade dos povos não industrializados de gerenciar eficientemente suas próprias instituições ou de mobilizar recursos adequados para o crescimento econômico.

Podemos avançar em nossa analogia e analisar o efeito do movimento de "eficiência" nos Estados Unidos antes da Primeira Guerra Mundial. O capítulo 5 mostrou que um dos resultados mais importantes da aliança entre reformadores educacionais e empresários - uma aliança que se originou dos valores de classe comuns - foi uma ênfase na eficiência da escola. A eficiência foi interpretada pelas escolas como a eficácia com que prepararam as crianças para o trabalho futuro. Como a escolaridade foi concebida como preparação para o trabalho, os escolares recorreram aos estudos e modelos de eficiência das fábricas para organizar as escolas.<sup>52</sup>

A administração científica na produção diferenciada da indústria além disso e a escola seguiram o terno diferenciando cursos. Isso levou a um novo conceito de igualdade de oportunidades. Este novo conceito, desenvolvido para resolver o conflito entre igualdade e eficiência, foi a “oportunidade para todos receberem educação que se ajustaria igualmente bem ao seu trabalho particular de vida” .<sup>53</sup> Assim, à medida que se difunde a diferenciação da escolaridade, a noção de igual desempenho escolar para a capacidade igual surgiu.

Uma vez que este sistema de “igualdade de oportunidades” foi implementado, seu sucesso pode ser medido pelo número de alunos que foram mantidos na escola, e quão bem a escola treinou pessoas para empregos disponíveis. A incorporação da formação profissional no ensino médio, juntamente com cursos acadêmicos e de negócios durante e após a Primeira Guerra Mundial, foi o triunfo do ensino médio completo.

Pág 333

Mencionamos essa reforma novamente porque ela é tão semelhante às soluções dos países em desenvolvimento para os problemas de desenvolvimento educacional. Com os tipos de reformas de eficiência recomendadas pelas agências de países desenvolvidos - reformas quase idênticas às dos Estados Unidos há cinquenta anos - a estrutura social será mantida, e os estudantes de famílias pobres provavelmente continuarão a formar os degraus mais baixos do mercado social. hierarquia. Além disso, se considerarmos que com o financiamento da AID, do Banco de Trabalho ou da Fundação, as escolas dos países não industrializados continuarão ligadas às normas de “excelência” dos países industrializados - particularmente por meio de laços estreitos entre economias industriais / não industriais - graduadas das mais altas os níveis de educação nos países não industriais ainda terão menos acesso a recursos e menos chance de sucesso econômico do que os graduados em universidades nos centros de metrópole. A estrutura social entre as

nações também será mantida com as reformas de eficiência promovidas pelos países desenvolvidos.

Como um importante efeito colateral, as corporações multinacionais e outros investidores estrangeiros usam mão-de-obra estrangeira, profissionalmente treinada para competir - como uma força de trabalho dócil - com os trabalhadores americanos, impedindo que os salários dos EUA subam tão rapidamente quanto possível sem a expansão da escolaridade no exterior. Isso é completamente análogo ao treinamento de trabalhadores negros no sul para combater o trabalho no norte. Embora haja poucos dados disponíveis sobre o papel das empresas americanas no exterior na formação de mão-de-obra qualificada, parece que o papel do Banco Mundial na educação secundária e na formação profissional - tudo para acelerar as taxas de crescimento no exterior - se encaixa bem no padrão de multinacionais transferindo sua produção para o exterior, onde quer que haja pesquisas de trabalhadores qualificados. Na maioria dos casos, os gerentes são importados dos Estados Unidos ou da Europa, portanto, os trabalhadores locais nunca aprendem as habilidades necessárias para administrar a empresa sozinhos. Essa divisão internacional do trabalho foi criada pelos próprios países industrializados e faz parte de seu impulso ideológico no Terceiro Mundo.

Pág 334

Notas:

4. Um memorando escrito em 1944 deixa claro o efeito da guerra sobre a indústria latino-americana: “O desenvolvimento da produção nas outras Américas, como nos Estados Unidos, quase inteiramente foi para a guerra ou para fins civis essenciais desde Pearl Harbor. O crescimento de novas indústrias e a melhoria dos transportes que ocorriam na América Latina antes de Pearl Harbor em grande medida foram retardados ou adiados à medida que se tornou mais difícil, se não impossível, obter muitos tipos de equipamentos e materiais industriais quando a capacidade dos Estados Unidos foi desviado para a produção de guerra. No entanto, avançou em várias linhas o desenvolvimento substancial para as necessidades de guerra. Isso inclui a extensão do transporte aéreo, a construção de rodovias estratégicas, a melhoria dos serviços de saúde e saneamento ea expansão da indústria civil essencial nos países vizinhos ”(John C. McClintock, “Cooperação Interamericana no Desenvolvimento Econômico ”, Interamericana Escritório de Assuntos, 1944)

5. No final da década de 1950, com o redesenvolvimento do pós-guerra na Europa e no Japão, uma sub-trava para os mercados mundiais recomeçou entre os países capitalistas.

6. Os casos mais famosos desse tipo de ação são o Congo (Novo Zaire), o Vietnã e a Guiana.

7. gg

8. gg

9. Magdoff, Idade do Imperialismo. Discutimos a natureza do imperialismo do pós-guerra no capítulo 2. Para uma descrição dos gastos com treinamento policial na América Latina, ver Congresso Norte-Americano na América Latina (NACLA), “EUA. Programas de Assistência Policial na América Latina ”, Boletim informativo, maio-junho de 1970.

10. Gg

11. gg

12. Para o leitor que duvida que alguns políticos dos EUA ainda vejam a assistência educacional como um meio de evitar que os países subdesenvolvidos se tornem “comunistas”, veja William Y. Elliot, ed., *Education and Training in the Developing countries* (Nova York: Praeger). 1966).

“Em retrospecto, está claro que nossos primeiros esforços foram moldados demais esperando milagres da confiança em 'economista', onde eles deveriam primeiro ser direcionados para reforçar grupos que poderiam governar esses países e governá-los efetivamente, desenvolvendo as bases para o constitucionalismo posterior, enquanto os impede de cair na armadilha comunista. Em outras palavras, nosso primeiro esforço deveria ter sido, e ainda pode ser, de educação: educação real que treina os líderes políticos e seus funcionários públicos e técnicos e apoiadores que podem manter seu país no caminho da liberdade estável ”(William Elliot , “O caminho para a autoajuda”, em *ibid.*, P. 5)

13. A AID, o Banco Mundial (BIRD), fundações sem fins lucrativos dos EUA, como Ford e Rockefeller, e os governos da Grã-Bretanha e da França são agora de longe os maiores doadores de assistência educacional. A AID concedeu em média US \$ 85 milhões por ano no final da década de 1960; O BIRD, cerca de US \$ 50 milhões anuais, e a Fundação Ford, cerca de US \$ 40 milhões. A UNESCO, uma agência geralmente identificada com assistência educacional, tem fundos mais limitados e fornece principalmente assistência técnica. Sua influência é importante, mas tem muito menos influência sobre as políticas do país anfitrião do que os principais doadores de ajuda financeira.

25. O Congresso Norte Americano sobre a América Latina (NACLA) enfatiza a segunda dessas demandas - as necessidades corporativas:

“Além desse subsídio indireto geral, programas de ajuda externa específicos e outras agências governamentais socializam os custos operacionais diretos e indiretos das empresas, transferindo esses custos para o setor público, por meio de:

(1) Criação de programas e instituições - dentro e fora das universidades - para treinar pessoal administrativo, mão de obra qualificada e outros recursos humanos necessários para as filiais locais das corporações multinacionais....

(2) Subsidiar projetos de pesquisa universitários e não universitários, tanto na América Latina como nos Estados Unidos, direcionados principalmente para problemas tecnológicos e científicos especializados das corporações.

Mais importante, a ajuda externa facilita o clima de investimento estrangeiro de longo alcance através de medidas como: (...) reformas estruturais e curriculares nas universidades latino-americanas, destinadas a mudar as orientações políticas predominantes (esquerdistas), sob o pretexto de "despolitizar", profissionalizar ' As universidades. Assim, as corporações estrangeiras têm elites e técnicos bem treinados, ascendentes e ideologicamente compatíveis, que esperam usar os interesses estrangeiros para avançar em suas próprias carreiras, e que não vêem seus interesses como

inerentemente conflitantes com os dos investidores estrangeiros ”(NACLA, Yanqui Dollar {Nova Iorque; NACLA, 1971 }, pp. 45-46, 48-49).

27. Por exemplo, o coeficiente Gini de distribuição de renda (o coeficiente de Gini é a razão da área acima da curva de distribuição de renda de Lorenz para o triângulo de igualdade de renda perfeita - um coeficiente de Gini de zero representa igualdade perfeita, enquanto Gini igual a 1,0 é a desigualdade perfeita) nos Estados Unidos em 1965 foi de cerca de 0,35 em comparação com 0,45 na Alemanha Ocidental (1964), 0,37 na Noruega (1963) e 0,32 na Inglaterra (1966). Veja R. Hollister, “a relação entre educação e distribuição de renda: algumas incursões” (University of Wisconsin, 1970). Mimeografado

33. O desemprego é realmente uma invenção do capitalismo. Nas economias tradicionais, todos os membros da comunidade estão empregados. Se houver menos trabalho, todos os membros compartilham o trabalho diminuído de alguma forma. Nas sociedades socialistas, também há pleno emprego, por definição. Os salários podem ser baixos e as hierarquias ocupacionais ainda estão presentes, mas há trabalho para todos. Na sociedade capitalista, os empregos disponíveis são determinados pela quantidade de capital físico e terra na economia, e os salários do trabalho pelo capital. Mas mesmo que os salários sejam baixos, os empregadores podem descobrir que as técnicas de produção de capital intensivo resultam em custos mais baixos do que a substituição de mão-de-obra pelo capital. Os empregadores também podem preferir capital para o trabalho porque o capital não ataca ou adoece.

O desenvolvimento do pós-guerra é caracterizado pela importação de técnicas estrangeiras de produção que são mais intensivas em capital do que os salários locais considerariam eficientes a curto prazo, mas que, a longo prazo, podem pagar ao capitalista devido a economias de escala e legislação sobre salários.

37. Assumimos que as altas posições salariais em uma sociedade podem ser identificadas com o ensino universitário (a renda mais alta é, no entanto, associada à propriedade do capital físico). Nos Estados Unidos, menos de 25% dos homens brancos de 25-34 anos em 1962, com pais que tinham menos que o ensino médio, frequentaram a faculdade, enquanto cerca de 80% compareceram não distinguem entre o tipo de faculdades frequentadas, nem o número de anos assistidos, ambos os quais favoreceriam as crianças de classe alta. Veja Martin Carnoy, “Notas sobre a Macroteoria da Educação e Política: Uma Abordagem da Economia Política” da Universidade de Stanford, School of Education, 1973). Mimeografado. Veja também a tabela 13, acima.

Em outros países, o caso é ainda mais claro. No Quênia, por exemplo, a renda familiar é o fator mais importante que determina quem vai para as escolas secundárias. Numa amostra de estudantes primários quenianos, Mwaniki não conseguiu encontrar estudantes de baixa renda nas escolas primárias de alto custo. Dinguri Mwaniki, “Educação e Desenvolvimento Socioeconômico no Quênia: um estudo sobre a Distribuição de Recursos na Educação” (PhD. Dissertation, Stanford University, School of Education, 1973).

Em Porto Rico, em 1960, cerca de 55% das pessoas admitidas no campus principal (Rio Piedras) da Universidade de Porto Rico vinham de famílias em que o pai era profissional



/ alto-colarinho branco, proprietário de varejo ou proprietário-gerente-fazenda. . Aproximadamente 14% tinham pais de trabalhadores de colarinho branco mais baixos, enquanto apenas 25% vinham de famílias de trabalhadores manuais e 1% de famílias de trabalhadores rurais. Leila Sussman, “Democratização e Segregação de Classe na Escola de Porto-Riquenho: O Modelo dos EUA Transplantado”, em *Educational and Development*, ed. Thomas La Belle (Centro Latino-Americano da UCLA, 1972).

Novamente, isso não inclui as taxas de sucesso na faculdade, que são muito mais altas para os grupos de classe alta.

AMO:ES062

**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA  
DA  
ESCOLA POLIVALENTE**

*4/ data*

**PROGRAMA DE EXPANSÃO E MELHORIA DO ENSINO**

**MEC SG  
PREMEN**

SÉRIE "A ESCOLA POLIVALENTE"

VOLUME I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA ESCOLA POLIVALENTE

MEC/SEC. GERAL  
PREMEN

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA ESCOLA POLIVALENTE

### Í N D I C E

- I - INTRODUÇÃO
- II - CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A ESCOLA POLIVALENTE
- III - DIRETRIZES GERAIS PARA A ESCOLA POLIVALENTE
  - 1. CURRÍCULO - METODOLOGIA
  - 2. ESPECIFICAÇÕES EDUCACIONAIS - CONSTRUÇÃO
  - 3. EQUIPAMENTO
  - 4. R E C U R S O S  
H U M A N O S
    - O CORPO DOCENTE
    - O PESSOAL TÉC. (ESPECIALISTAS)  
E ADMINISTRATIVO (APOIO)
    - APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL:  
PROFESSORES, ESPECIALISTAS E  
ADMINISTRADORES
  - 5. NÚMERO DE ALUNOS EM SALA DE AULA
  - 6. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR FAIXAS ETÁRIAS
  - 7. INGRESSO NAS ESCOLAS POLIVALENTES
  - 8. CALENDÁRIO ESCOLAR
  - 9. ASPECTOS REFERENTES A AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO
- IV - ESCOLA POLIVALENTE E COMUNIDADE
- V - MANUTENÇÃO DAS ESCOLAS POLIVALENTES
- VI - C O N C L U S Ã O

## I. INTRODUÇÃO

Os estudos para a implantação da Escola Polivalente no Brasil não são recentes. A rigor, desde a década de cinquenta o tema já era estudado e debatido, se bem que em esferas restritas.

A idéia ganhou contornos mais delineados nos primeiros anos da década de sessenta, quando teve sua primeira realização prática com os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT), criação material da Diretoria do Ensino Secundário do MEC, em Convênio com Secretarias de Educação e Escolas Particulares.

Partindo da experiência dos GOT, começou-se a repensar a Escola Média, em termos mais abrangentes, mais afinados com a realidade educacional do país.

Emergia, por isso mesmo, a noção de Polivalência e sua aplicação no ensino. Buscava-se partir para uma concepção de Escola Polivalente sintonizada com a realidade brasileira.

Estudos foram realizados pela Equipe de Planejamento do Ensino Médio - EPEM - entre os anos de 1966 e 1970, que definiu as linhas mestras do Ginásio Polivalente, hoje Escola Polivalente, ministrando ensino de 5a. a 8a. série do 1º grau, mas podendo, também, em certos casos, oferecer ensino de 1a. a 8a. série do 1º grau, em uma única unidade física.

Em agosto de 1971 foi promulgada a Lei nº 5692, que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. No que se refere ao 1º grau, a Lei prevê o ensino a ser ministrado em oito anos de escolarização, num bloco único, para atender à população escolarizável na faixa etária de 7 a 14 anos.

A Escola Polivalente, face às alterações previstas, está muito bem situada basicamente porque atende a um dos princípios da Lei nº 5692, não visa nem à formação acadêmica, nem à profissional do adolescente; é por definição, mista de ambas as anteriores correntes, com um sentido eclético mais pedagógico e, por isso mesmo, mais identificado com a realidade sócio-econômica do país.

Esses estabelecimentos iriam substituir, em vários Estados, o antigo Ginásio, até então de caráter seletivo e eliti-

zante e que não propiciava aos alunos as opções para uma carreira profissional.

Uma nova Escola mais compatível com a atual realidade brasileira foi idealizada: a Escola Polivalente, significando na prática, uma Escola mais democrática que procurava diminuir o dualismo Ensino Acadêmico e Ensino Técnico.

Ao mesmo tempo em que se processava a elaboração desse projeto, o Governo Federal negociou um empréstimo de 32 milhões de dólares, com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, com prazo de 40 anos para amortização, a juros de 2 e meio por cento ao ano e uma carência de 10 anos.

Para a implantação da nova Escola, a União e alguns Estados dispuseram-se a contribuir também com o equivalente a 32 milhões de dólares.

Obtidos os recursos necessários, o Governo aprovou por Decreto, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio - P R E M E M. Criou-se com essa denominação, um organismo de administração por objetivo, de natureza transitória, com a incumbência específica de implantar o PROGRAMA.

É incumbência do PREMEN construir, instalar e equipar Escolas Polivalentes que associam a educação geral à sondagem vocacional, para o que contribuem as Artes Práticas, que não visam à profissionalização do aluno, mas uma iniciação à tecnologia.

As Artes Práticas incluídas no currículo das EPs são:

- Educação para o Lar
- Técnicas Comerciais
- Técnicas Agrícolas
- Artes Industriais

As Ciências Físicas e Naturais, também integrantes do currículo das quatro séries da EP, são ministradas visando oferecer aos alunos uma visão geral dessa matéria, segundo um enfoque mais moderno.

Igualmente, a Escola Polivalente deve servir à Comunidade. À noite ou em períodos de férias, suas instalações estarão abertas para cursos e outras atividades comunitárias.

A biblioteca montada com a colaboração do Instituto Nacional do Livro, bem como os demais recursos da Escola, ficarão franqueados à comunidade a que servem, contribuindo também para a unidade e solidariedade social.

Para que todo o sistema da EP funcione, é necessário dispor de pessoal suficientemente habilitado para operá-lo. Como o mesmo é diferente, diferentes deverão ser também os professores, os técnicos e o pessoal administrativo.

O PREMEN começou a funcionar a 1º de fevereiro de 1970. Em junho de 1971 foi iniciada a entrega das primeiras EPs. Nessa mesma ocasião era firmado um segundo Acordo de Financiamento com a mesma Agência Financiadora, no valor de 50 milhões de dólares, e com a integralização de igual valor, proveniente da contribuição da União e dos Estados beneficiários e com objetivos bem mais amplos.

A estrutura do PREMEN é simples e obedece a Organograma em que aparecem: as Subsecretarias de Apoio, de Finanças e de Operações; as Gerências de Projeto, as Assessorias e as Consultorias.

Uma Comissão de Administração, de âmbito nacional, integrada por representantes dos Ministérios da Educação, Planejamento e Fazenda, dirige os programas de trabalho, através do Secretário-Executivo do Organismo.

São quatro, presentemente, as Gerências do PREMEN: RECURSOS HUMANOS, CONSTRUÇÃO, PROJETOS ESPECIAIS e EQUIPAMENTOS.

As Assessorias e Consultorias tratam de assuntos educacionais, engenharia, arquitetura escolar, economia, administração, engenharia de sistemas, organização e métodos e assuntos jurídicos, cumprindo também outras tarefas determinadas pelo Secretário-Executivo.

A fim de adequar o PREMEN aos objetivos do 2º Acordo de Financiamento Internacional, o Governo através do Decreto número 70.067 de janeiro de 1972 reformulou a estrutura do Órgão, que passou a se denominar Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), passando a ter como objetivo fundamental o aperfeiçoamento do sistema de ensino de 1º e 2º graus do país.

O PREMEN dispõe para melhor atingir seus objetivos, de representantes nos Estados participantes de ambos os Acordos.

No Programa do 1º Acordo de Financiamento, o P R E M E N construiu, normalmente, EPs para as quatro últimas séries do 1º grau. Essas Escolas estavam destinadas a atuar como Escolas de área, integrando estabelecimentos que, em suas imediações, ministrem o ensino de 1a. à 4a. série.

Mediante Convênio entre o PREMEN e as Secretarias Estaduais de Educação, os professores são preparados em Cursos especiais mantidos pelas Universidades.

Supervisores, Orientadores, Secretários e especialmente os Diretores, são treinados para o melhor desempenho de suas funções. Frequentam Cursos específicos nas Universidades para se adaptarem à nova missão que irão cumprir no país.

Os professores de Artes Práticas, Educação Física e de Ciências são treinados em Centros Especializados, com parte do curso realizado na Universidade.

O objetivo fundamental do PREMEN é aumentar o número de vagas nas Escolas de 1º e 2º graus e aperfeiçoar o atual sistema educacional.

Para isso, idealizou e construiu Escolas diferentes das tradicionais que devem servir de modelo para as transformações que se vierem a fazer nas Escolas da rede existente. Ao mesmo tempo, procede ao treinamento e atualização do corpo técnico-administrativo e pedagógico que desenvolve suas atividades nas Escolas do sistema de educação tradicional.

A Secretaria de Educação do Estado Participante deve acompanhar todo o processo de implantação das novas Escolas, colaborando intensamente com o PREMEN em várias de suas fases já que essas Escolas integrarão o Sistema Estadual de Educação.

É o Estado que promove a seleção dos municípios onde serão implantadas as Escolas. É o Estado que fornece o terreno, submetendo-o à apreciação do PREMEN.

É ele que prevê a infra-estrutura da área indicada, providenciando as vias de acesso, paisagismo e serviços públicos essenciais.

Os Governos dos municípios, com os dos Estados, são chamados a colaborar com o PREMEN. Sua participação na implantação



dos projetos é fundamental. Se falhasse essa colaboração, as Escolas ficariam incompletas.

O Programa do PREMEN exige a colaboração conjunta dos escalões federal, estadual e municipal da administração, exatamente para garantir a perfeita consecução dos objetivos da reforma do ensino do país.

Uma Consultoria de Engenharia e Arquitetura elabora para o PREMEN os projetos de construção e fiscaliza a sua execução para garantir a fiel observância das especificações. A construção das Escolas é administrada nos próprios Estados onde se situarão. Os projetos, as especificações, as normas técnicas e as instruções seguem orientação da Consultoria de Arquitetura e Engenharia do PREMEN.

O equipamento das Escolas é adquirido pelo PREMEN/NACIONAL, que também se encarrega de entregá-lo nos Estados e supervisionar sua instalação. A entrega do equipamento é feita imediatamente após a conclusão das obras e tão logo disponha o estabelecimento de um mínimo de pessoal docente e técnico-administrativo para receber a instalar o material.

Todo o pessoal docente, técnico e administrativo para as Escolas Polivalentes é treinado em cursos de diferentes modalidades. Existem os Cursos de:

1. Reciclagem de 320 horas para os já licenciados;
2. Curta Duração de 1.680 a 1.900 horas;
3. Técnico-Administrativo de 320 a 1.100 horas;
4. Curta Duração de 920 a 1.800 horas para formar professores de Artes Práticas.

Os Cursos são intensivos, de oito horas por dia, e todos os candidatos são submetidos a exame de seleção.

Os candidatos aprovados pelas Agências de Treinamento, são contratados pelo Estado, para trabalhar em tempo integral. Parte das 40 horas semanais é dedicada a tarefa de planejamento, estudo, orientação de turnos, coordenação de matéria.

Importante tarefa do PREMEN é o impacto que ele provoca nos sistemas de ensino. Sua atuação injeta novas idéias, novos conceitos pedagógicos, administrativos, arquitetônicos, que

a curto e médio prazos, se refletem nos sistemas educacionais de todo o país.

## II. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A ESCOLA POLIVALENTE:

A EP é uma síntese da melhor experiência brasileira na formação geral e na formação vocacional. Seu objetivo é oferecer experiências de iniciação humanística, científica e prática destinadas a constituir a base para estudos posteriores de 2º grau ou para o ingresso imediato em cadeiras ou ocupações para aqueles alunos cuja escolarização tenha terminalidade ao fim dos oito anos de ensino de 1º grau.

A síntese entre essas áreas de formação baseia-se na idéia de que "nas condições da vida moderna, em uma sociedade democrática deve-se pensar numa educação humanística que, necessária como processo de humanização do homem, supere a oposição clássica entre o mundo da cultura intelectual e o mundo do trabalho".

O novo tipo de escola terá em vista que a "sedimentação de conhecimentos gerais e ao mesmo tempo operacionais é imprescindível à maturação da personalidade e ao exercício permanente e flexível de atividades produtivas".

As características de unidade e, ao mesmo tempo, diversidade curricular na EP oferecerão condições para garantir a continuidade nos oito anos de ensino de 1º grau, facilitando, deste modo, a concretização de um dos mais importantes princípios da política educacional do país, consagrado no preceito constitucional da escolarização obrigatória dos 7 aos 14 anos.

Foi prevista a elaboração de planos curriculares para todas as séries do 1º grau e, não apenas, abrangendo da 5a. à 8a. série. Tais planos curriculares servirão à Escola Polivalente e às Escolas Tributárias, constituindo um Complexo Escolar.

Mantendo o núcleo comum, cujas matérias foram selecionadas pelo Conselho Federal de Educação, com vistas a assegurar a cultura comum que devem ter todos os alunos, a Escola Poliva-

lente compreenderá, entretanto, a oferta de opções, variáveis de acordo com as aptidões e interesses individuais.

Essa variedade de atividades contribuirá para que se reduza ao mínimo o desperdício de talentos e vocações, evitando-se, através da contínua orientação, uma escolha profissional prematura. A oferta de vários caminhos, concorrerá para a diminuição dos índices de evasão, cuja causa entre outras, é a irrelevância dos currículos inflexíveis em relação aos interesses e à capacidade dos alunos.

A Escola Polivalente contribuirá para que o ensino de 1º grau constitua um veículo, não de seleção de uma elite limitada ou de restrito treinamento profissional, mas de desenvolvimento, no maior grau possível, de capacidade e interesses.

Assumindo o papel das escolas diferenciadas, historicamente destinadas a classes sociais diferentes, as EPs contribuirão para a realização de um dos objetivos da educação, que é promover a unidade e a solidariedade social.

A EP, oferecendo um nível de educação mais geral, mais funcional e mais alto, eleva o padrão cultural da população, fazendo-a mais receptiva a novas idéias.

Em suma, ela constitui um núcleo de vitalização da sociedade democrática. Pelos seus objetivos, pela variedade de suas funções e atividades, por sua maior articulação com os interesses e problemas da coletividade, atenderá ao papel que se deve esperar do ensino de 1º grau no Brasil.

### III. DIRETRIZES GERAIS PARA A ESCOLA POLIVALENTE:

#### 1. CURRÍCULO - METODOLOGIA

O Currículo e sua programação integrarão as áreas de Educação Geral e Formação Especial, de modo a proporcionar aos estudantes uma experiência educacional equilibrada. O conteúdo de todo o currículo da EP deve estar sempre atualizado e deve ter real significado para a vida presente e futura do estudante no mundo moderno. Cada Escola, por meio

de seu pessoal docente e técnico, e sob a supervisão do diretor, preparará planos de cursos, os quais indicarão os objetivos, os métodos de ensino e o material necessário a cada área curricular. A principal responsabilidade pela atualização do currículo é do diretor da Escola, com assistência dos supervisores especializados. O currículo deve incluir atividades de aprendizagem de alto valor prático para o estudante, dentro e fora da sala de aula. Além disso, tais atividades devem preparar o estudante, de maneira adequada, para assumir o papel de adulto responsável no mundo atual.

A parte de Formação Especial do Currículo, terá disciplinas de caráter prático-vocacional (Artes Práticas). Na 5a. e 6a. séries, que incluem entre seus objetivos uma sondagem geral das aptidões vocacionais dos alunos, todos devem passar, num mínimo de 4 horas semanais, por variadas áreas vocacionais, entre as quais as práticas de Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas e Educação para o Lar. Em cada uma delas, permanecerá o aluno durante pelo menos meio ano letivo. A 7a. série prolongará o processo de sondagem, devendo, entretanto, o aluno, na parte referente às quatro práticas acima enumeradas, optar por uma. Na 8a. série, os alunos terão possibilidade de escolha entre várias opções vocacionais, destinando-se um mínimo de 4 horas semanais para a matéria de opção.

Durante a 5a. e 6a. séries da Escola, o estudo obrigatório das disciplinas gerais e das Artes Práticas constituirá base para a exploração das aptidões do aluno, relativamente à escolha da disciplina cujos estudos serão aprofundados na 7a. e 8a. séries, atendendo a uma opção vocacional.

É recomendável que a escola ofereça um elenco de oportunidades opcionais, que possa abranger toda a variedade das aptidões dos alunos, quer para esta ou aquela prática técnico-vocacional, quer para um aprendizado mais desenvolvido das Ciências Experimentais, da Matemática, de uma Língua estrangeira, de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, de Educação Artística. Se for necessário conciliar a distribuição dos alunos pelas áreas vocacionais com as possibilidades

práticas da escola, admite-se que o aluno, com o apoio de uma orientação educacional que assegure o atendimento de tendências realmente definidas, possa indicar, no início do segundo biênio, duas ou três opções em ordem decrescente de prioridade, em uma das quais seja localizado, sem prejuízo de uma futura mudança sempre que desejável e possível. No que se refere às Artes Práticas, nas regiões de economia rural predominante, deve ser reservado tempo suficiente (dois ou mais semestres) para a iniciação em Técnicas Agrícolas. Durante os dois anos introdutórios, tanto nas regiões de economia agrícola como nas áreas urbanas, os professores das quatro artes práticas devem trabalhar em estreita cooperação (troca de aulas e demonstrações, ensino por equipe, não duplicação de atividades), de modo a permitir que o ensino nestas áreas tenha maior unidade possível.

Durante os dois últimos anos os alunos terão ensejo de tirar maior proveito dos interesses e habilidades descobertos nos dois primeiros anos exploratórios.

O currículo da EP estará em análise permanente para, no fim de um período de quatro anos, chegar-se à avaliação dos métodos e, se for o caso, à conclusão da necessidade de mudanças curriculares.

#### METODOLOGIA

Os métodos de ensino devem ser modernizados, apoiando-se em livros de textos atualizados e de alta qualidade, em equipamento audiovisual adequado e outros meios auxiliares eficazes, bem como em modernas técnicas de medida da aprendizagem.

O livro-texto, de acordo com padrões mínimos de qualidade serão assegurados para uso individual. Este requisito mínimo pode ser atendido mediante a utilização de conjuntos de livros por duas ou mais turmas da mesma série. A modernização e o aperfeiçoamento dos métodos de ensino deverão ser contínuos. Considerando-se que a biblioteca é condição básica para um ensino moderno e eficiente, ela deve ser acessí-

vel a alunos e professores durante todo o dia escolar e adequadamente provida de livros e outros materiais de ensino, para os quais se deve prever um efetivo sistema de circulação. Os administradores, o corpo docente e os especialistas deverão trabalhar em colaboração para elevar os padrões educacionais. Deve ser estimulado um clima que favoreça o estudo e a pesquisa, a experimentação e a inovação. Atenção especial será dada ao aperfeiçoamento e atualização do ensino e do currículo no tocante a Ciências e Matemática.

Espera-se, assim, que vários meios venham a ser empregados para manter atualizados os métodos, os livros de textos e os processos de avaliação do rendimento escolar.

## 2. ESPECIFICAÇÕES EDUCACIONAIS

O prédio escolar a ser projetado deverá responder com fidelidade aos objetivos da Lei nº 5692/71 e do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino. Modernamente, o prédio escolar é concebido para satisfazer funções bem distintas daquelas da escola tradicional.

As tendências pedagógicas atuais, voltadas para um ensino mais ativo com o uso intensivo de recursos de objetivação, de laboratórios, de salas ambiente e, especialmente, da biblioteca, solicitam uma participação cada vez maior do educando, além de implicarem numa relação mais estreita entre professor e aluno, o que exige que o projeto arquitetônico atenda a uma composição dos espaços diferente da convencional, em que a sala de aula era o elemento dominante.

Levando-se em conta o "deficit" atual de escolas e a demanda sempre crescente de oportunidades educacionais, a escola deverá ser projetada de forma que os custos sejam corretamente dimensionados, a fim de se evitar pulverização de recursos ou construções que não correspondam à realidade local. Deverá ser considerado como importante o aproveitamento máximo do ambiente escolar de forma a desenvolver uma po-

lítica de expansão da rede escolar compatível com as novas necessidades e recursos.

A Escola Polivalente deverá estar aberta para a participação programada e equilibrada de:

- professores, especialistas e pessoal de apoio;
- alunos;
- membros da comunidade.

Adotando métodos pedagógicos ativos, em que a participação do educando tem fundamental importância, como integrante de uma equipe de trabalho, da qual o professor participa na qualidade de orientador, a escola propicia a descoberta consciente, pelo aluno, do mundo no qual vive.

Pelo uso desses métodos, estabelece-se na escola um clima de liberdade e de confiança recíproca que, pouco a pouco, leva à autodisciplina, verdadeira aprendizagem de liberdade e espírito de solidariedade.

Procura-se, portanto, na Escola Polivalente:

- desenvolver o hábito do trabalho em equipe;
- desenvolver no aluno interesse e atitudes de independência e pesquisa;
- incentivar a capacidade criadora;
- propor tarefas inteligentemente planejadas, com a finalidade de ensinar métodos de trabalho;
- formar atitudes de cooperação, solidariedade, responsabilidade, coerência e autenticidade;
- desenvolver o espírito crítico e a capacidade de análise e síntese;
- obter a autodisciplina;
- despertar vocações para ajustamento profissional futuro.

Para isso, o prédio escolar deverá oferecer ao aluno a oportunidade de realizar, em ambientes adequados, trabalhos de observação, de experimentação e de aplicação prática de conhecimentos, seja individualmente, seja em grupos de números variável de participantes.

O prédio escolar deve superar as limitações de áreas construídas, ou mais tradicionalmente de salas de aulas compartimentadas, para ser entendido como conjunto físico de espaços, áreas, volumes e equipamentos que melhor sirvam às atividades a serem desenvolvidas na escola. Ele deve ser capaz de acompanhar a dinâmica do ensino e os objetivos de cada área ou setor pedagógico.

Assim sendo, o prédio escolar deve caracterizar-se pela:

- integração e continuidade entre os diversos conjuntos e setores permitindo o seu perfeito funcionamento;
- flexibilidade e convertibilidade de cada espaço específico, permitindo a composição diversificada do mobiliário para o trabalho individual ou de grupo que podem variar no número de participantes ou na forma de grupamento, possibilitando sempre a livre movimentação de professores e alunos;
- possibilidade de expansão ou adaptação às necessidades qualitativas e quantitativas, decorrentes da evolução constante do ensino ou do crescimento da demanda, quer pelo aumento populacional e conseqüente ampliação da escolaridade, quer pela diversificação das formas de participação da comunidade.

Considerando-se as exigências qualitativas para um real desempenho das tarefas educacionais, a que se propõe a Escola Polivalente, o dimensionamento das áreas por unidades de ensino, deverá ser rigoroso, de modo a limitar a capacidade máxima de atendimento. Para as classes de 1a. a-4a. séries do ensino de 1º Grau recomenda-se o máximo de 35 alunos por classe; para a parte de Educação Geral, excluída Ciências nas 5a. e 8a. séries, pode admitir-se que as aulas sejam ministradas para turmas de até 40 alunos; para Artes Práticas e Ciências as turmas serão constituídas de 20 alunos no máximo.

Esta preocupação deverá impedir abusos na ampliação indevida do número de alunos nas salas destinadas a Educação



Geral, com reflexos nas oficinas e laboratórios que invalidem o dimensionamento previsto para uso dos mesmos.

A Escola Polivalente dispõe de 8 salas de aulas comuns, espaços e áreas para serviços técnicos e administrativos e recreação, oficinas para Artes Práticas e outras instalações, destinada a acomodar 800 alunos em dois turnos.

Este módulo foi estudado tendo em vista atender às diversas necessidades dos alunos e proporcionar variedade de cursos e programas.

As instalações para Ciências, Artes Práticas e Biblioteca a serem colocadas em cada escola são básicas para a modernização do Currículo e do ensino, e servirão de fonte de recursos educacionais necessários a um programa equilibrado.

Dentro das dimensões totais do Plano Estadual de Educação e mantendo os princípios que inspiraram a EP, escolas maiores, com capacidade até para o triplo de matrícula, podem ser construídas onde forem práticas e econômicas e onde forem justificáveis do ponto de vista das necessidades educacionais da comunidade.

As instalações e os equipamentos especiais permitirão uma orientação geral nas Artes Práticas durante a 5a. e 6a. séries e uma concentração maior nas duas últimas. Para atingir esses objetivos, cada ESCOLA POLIVALENTE para 400 alunos turno, terá 4 oficinas de Artes Práticas.

OBS: Todas as instalações da Escola Polivalente devem estar totalmente concluídas e equipadas antes que a escola comece a funcionar. Por "concluído e equipado" deve ser entendido que todo o equipamento e todo o material necessário estejam de acordo com os padrões especificados e prontos para serem usados; que foram providenciadas e instaladas todas as conexões auxiliares, como força elétrica, água e que foram fornecidos todos os outros itens essenciais ao ensino e à aprendizagem. O material adequado deve ter sido encomendado, entregue e instalado em quantidade sufici-

ente, antecipadamente, atendendo às necessidades de administradores, evitando-se assim que seja retardado o início do ensino.

## EQUIPAMENTO

O equipamento da Escola Polivalente compreende:

- mobiliário e equipamento propriamente dito.

O mobiliário se divide em:

- móveis de linha;
- móveis especializados leves e móveis especializados pesados.

O equipamento propriamente dito engloba as seguintes categorias:

### 1. Permanente

- instrumentos
- ferramentas
- máquinas e motores
- aparelhos não elétricos
- aparelhos elétricos e eletrodomésticos
- utilidades domésticas
- livros e outros impressos
- conjunto e Kits
- materiais de projeção
- espécimes
- modelos

### 2. De consumo

- matéria-prima de transformação
- material de limpeza e conservação
- material de expediente
- drogas e reagentes

- material de saúde
- víveres e rações

A Gerência de Equipamentos, para a elaboração da lista inicial do "mobiliário e equipamento escolar", estabeleceu a seguinte sistemática:

- 1<sup>a</sup> - em estreita ligação com a Gerência de Recursos Humanos, realiza o "levantamento Inicial das Necessidades", com base na análise dos Planos Curriculares. Simultaneamente, em íntima ligação com a Gerência de Construção, procura verificar a compatibilidade das necessidades levantadas com as especificações educacionais das Escolas Polivalentes, de modo a obter a melhor utilização das unidades espaciais que deverão compor o projeto arquitetônico;
- 2<sup>a</sup> - concluído o "Levantamento das Necessidades", o processo tem seguimento através da execução das seguintes fases:
  - especificação dos artigos,
  - padronização dos artigos,
  - codificação dos artigos,
  - licitação dos artigos.

A importância do "Mobiliário e Equipamento Escolar" da Escola Polivalente, para o desenvolvimento das atividades técnicas, administrativas e curriculares, foi levada em alta consideração. Importa selecionar artigos que respondam aos seguintes requisitos:

- 1º - adequabilidade aos fins a que se destinam;
- 2º - funcionalidade;
- 3º - durabilidade;
- 4º - estética;
- 5º - procedência e
- 6º - custos.

É muito importante que o projeto de treinamento de recursos humanos dê especial atenção ao preparo do pessoal docente, especialistas e pessoal de apoio no que se refere ao uso do mobiliário (notadamente o especializado) e do equipamento da Escola Polivalente.

A habilitação ou o retreinamento dos recursos humanos será por certo incompleta se não preparar o futuro professor ou especialista da Escola Polivalente para o uso racional do equipamento colocado a sua disposição.

No planejamento de um curso, certo número de horas deve ser destinado à apreciação das instruções relativas ao equipamento. Outras, para instrumentação, aqui compreendida como a técnica para uso de recursos de ensino-aprendizagem e elaboração de material didático. As práticas de ensino devem prever o uso correto e diversificado de materiais de ensino-aprendizagem. Determinadas disciplinas, nos cursos de habilitação ou de retreinamento, dispõem de ambientes específicos, tais como: Ciências, Educação Física, Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas, Educação para o Lar, Educação Artística e, em muitos casos, Línguas Estrangeiras. As aulas teórico-práticas devem prever orientação aos futuros professores da Escola Polivalente quanto do correto uso do equipamento e do mobiliário especializado. Igualmente é oportuno lembrar que os cursos devem prever estágios de observação em escolas de 1º grau, escolhidas dentre aquelas que possuem equipamentos de ensino-aprendizagem em condições de ser observados e manipulados pelos cursistas.

O material de ensino-aprendizagem de cada Escola Polivalente e aquele que for elaborado e utilizado devem levar em conta alguns pressupostos, dos quais se destacam os seguintes:

- 1º - A participação ativa do aluno é um elemento fundamental para a qualidade da aprendizagem.
- 2º - As condições e possibilidades de aprendizagem variam de indivíduo e, num mesmo indivíduo, confor-

me o estágio de desenvolvimento em que se encontra.

3º - Os materiais de ensino-aprendizagem são elementos acessórios dentro do processo educativo e devem manter uma relação de subordinação quanto aos recursos metodológicos que serão utilizados.

4º - A aprendizagem é um processo individual que somente se realiza quando o indivíduo possui um motivo para aprender. O material de ensino-aprendizagem deve ser um elemento de incentivo, isto é, com potencialidades para ajudar a despertar, estimular ou manter motivos para a aprendizagem.

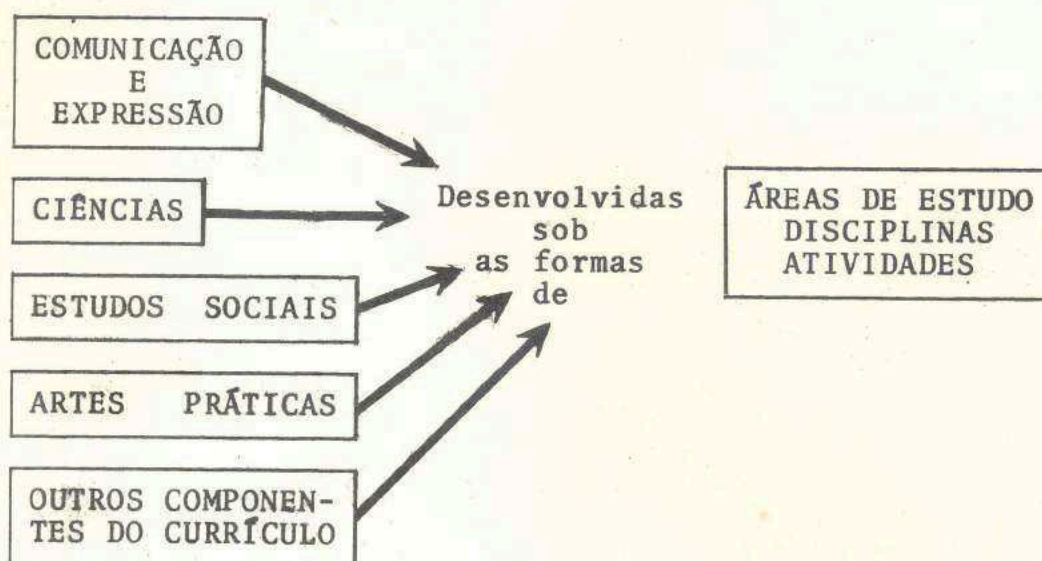
5º - As diferentes áreas do ensino-aprendizagem exigem recursos metodológicos diversificados e determinam a utilização de materiais diversos.

Uma das maneiras possíveis de agrupar as áreas de ensino-aprendizagem é a que se baseia no currículo pleno de uma escola.

Este currículo pleno-variável de escola para escola - tem contudo certos pontos de amarração, tais como:

- a comunidade;
- a população-alvo;
- as normas legais;
- a psicologia da aprendizagem.

Assim, é válido agrupar as áreas de aprendizagem como segue:



As possibilidades de utilização dos materiais de ensino-aprendizagem poderão variar desde a exclusividade a uma dessas áreas, ou mesmo subárea, até cobrirem todas as áreas.

6º - Os materiais de ensino-aprendizagem podem ser apresentados aos alunos em diversos graus de elaboração, criando desde situações que permitem apenas uma atitude passiva do aluno até situações que o envolvem intensamente. É caso pacífico, atualmente, que a atividade do aluno é elemento fundamental no processo de aprendizagem.

Como princípio geral poderíamos propor que, quanto maior o grau de elaboração dos materiais de ensino-aprendizagem, menores serão as possibilidades dos alunos de participarem de sua elaboração e, conseqüentemente, do processo total.

Quanto menor o grau de elaboração do material, entre outras possibilita melhores oportunidades de:

- envolvimento do aluno;
- transferência da aprendizagem;
- estimular a criatividade tanto do aluno como do professor;
- enriquecimento da análise das situações;

- estímulo à procura de novas soluções;
- incentivo à iniciativa;
- estímulo a discussões mais profundas;
- cooperação mais ampla e intensa;
- aprimoramento do espírito crítico;
- estímulo do pensamento divergente;
- estímulo a expressões modificadoras e criadoras;
- análise e avaliação de alternativas;
- desenvolvimento geral da personalidade (auto-conceito; auto-confiança).

Novas técnicas educacionais estão surgindo no Brasil e em outras partes do mundo. Conseqüentemente, as escolas devem ser planejadas e construídas de maneira a possibilitar a adoção de métodos particularmente adequados ao país, muitos dos quais dependem de novos materiais e equipamentos.

Utilizados individualmente ou de forma conjugada, suficientes em si ou como recursos de apoio em itens podem ser relacionados como segue:

Aparelhos (e respectivos materiais); projetores de diapositivos e diafilmes; projetores cinematográficos; episcópios; retroprojetores; tocadis-cos; gravadores de fitas; rádios; televisores; equipamentos auxiliares (fone de ouvido, autofalantes etc.).

Materiais gráficos (visuais); fotografias, diagramas, quadros murais, gravuras, cartazes, mapas, revistas, livros, folhetos e jornais, flanelôgrafos; albuns seriados; painéis e exposições didáticas.

Materiais tridimensionais; espécimes (minerais, vegetais ou animais, vivos ou conservados); modelos (em escala, seccionados, simuladores, animados etc.).

Outros "sistemas" ou equipamentos especializados de aprendizagem; computadores; processadores automáticos de dados, microfilme; televisão (em circuito aberto ou fechado); "vídeo-tape"; laboratórios de idioma; máquinas de ensinar e aprender.

A adoção de todos esses recursos não exclui a possibilidade de se utilizar com êxito, os tradicionais (e mal utilizados) equipamentos escolares como o quadro de giz. Pelo contrário, os valores específicos desses novos instrumentos poderão se constituir em excelente meio para complementar ou enriquecer outras atividades como as excursões, dramatizações, demonstrações; teatro de fantoche, exposições.

Uso de meios auxiliares, preparação de materiais de ensino, operação de um centro de recursos de aprendizagem em vez de simplesmente uma biblioteca, programação modulada e flexível, uso de instrução programada, uso futuro de laboratórios de línguas e de matemática, uso de ensino em grupo, desenvolvimento do currículo de forma dinâmica e operação da escola na base do dia inteiro e do ano todo (como técnica para aumentar o número de matrículas, enriquecer programas, fornecer serviços supletivos), são alguns dos aspectos que, vivenciados na EP, refletem-se nos ambientes físicos e nos respectivos equipamentos. Os esforços educacionais devem ser projetados de modo que permitam a professores e alunos se reagruparem em diferentes maneiras, com muita frequência. Seria desejável a possibilidade de se reunirem vários grupos pequenos (de 3 a 8 alunos em cada) trabalhando no espaço reservado a cada classe. Deveria ser possível grupar 2 a 3 classes (80 a 120 estudantes) em um só espaço.

#### 4. RECURSOS HUMANOS

##### 4.1. O Corpo Docente

A carga horária de trabalho do professor consis



rã em não menos de 20 e não mais de 24 horas por semana e por turno, das quais 4 a 6 horas devem ser dedicadas à preparação de aulas, coordenação pedagógica, reunião, aconselhamento de alunos e outras tarefas fora de classe.

Esta idéia básica visa a fazer com que o professor concentre suas atividades em uma só escola, ao invés de dispersar sua carga horária semanal em dois ou três estabelecimentos de ensino.

O professor se integrará mais à escola na medida em que participe mais intensamente das atividades programadas. Este é um princípio geral, considerado de suma importância pelo PREMEN mas que poderá ser adaptado à realidade estadual, considerando-se o Estatuto do Magistério.

Em algumas situações de necessidade crítica, professores de tempo parcial poderão ser admitidos nas EPs, ressalvando-se que o pessoal de tempo parcial nunca deverá constituir mais de que 20% do corpo docente da escola.

Os professores de práticas educativas e de algumas Artes Práticas, que tenham relativamente poucas aulas, poderão estender suas 24 horas por semana para dois turnos ao invés de um.

Poderão também ser admitidos temporariamente professores de tempo parcial com menos de 20 horas semanais, até que se disponha de professores em regime de tempo integral.

#### 4.2. O Pessoal Técnico (Especialistas) e Administrativo (Apoio)

O Diretor da escola terá a responsabilidade de supervisionar um vice-diretor, coordenadores de turno, assim como todo o pessoal docente.

O Vice-Diretor é o elemento responsável pela supervisão do Setor de Apoio Administrativo aos demais

Órgãos e elementos da escola.

O Supervisor Escolar é o responsável pelo planejamento, organização, coordenação e avaliação das atividades de ensino-aprendizagem da escola.

O Orientador Educacional é o encarregado de prover um sistema de serviços e programas de atividades para os alunos, professores e pais, que facilite aos alunos um bom ajustamento e uma passagem proveitosa pela Escola e um bom encaminhamento vocacional.

O Secretário é o encarregado da estruturação e das normas de funcionamento da Secretaria, mantendo-as constantemente atualizadas.

O Tesoureiro tem a seu encargo todo o movimento financeiro da escola, decorrente de verbas recebidas da Secretaria de Educação, das contribuições pagas à Caixa Escolar e de toda e qualquer espécie de receita coletada pela escola.

O Almojarife tem a seu encargo todo o movimento relativo a material, cabendo-lhe a aquisição, o armazenamento, a distribuição, o controle, a reposição e a manutenção.

O Zelador é o encarregado de manter permanentemente limpas todas as dependências da escola.

O Vigia é o responsável pela vigilância do estabelecimento durante a noite e nos dias não letivos e feriados.

#### 4.3. Aperfeiçoamento do Pessoal: Professores, Especialistas e Administradores

Cada escola desenvolverá atividades no seu âmbito escolar e cooperará com outras instituições apropriadas para promover aperfeiçoamento e o treinamento em serviço de professores.

O programa de aperfeiçoamento de professores em serviço incluirá sempre, no mínimo:

- a) reuniões regulares de supervisores e de professores de diversas escolas, para estudo de problemas educacionais, estudos relativos ao conteúdo dos programas de ensino, métodos didáticos, orientação educacional, etc.;
- b) participação de membros do corpo docente em comissões destinadas a formular e implementar planos da própria escola para uma melhoria pedagógica;
- c) na medida do possível, cada diretor da Escola Polivalente situada em cidade onde haja Universidade, deve estabelecer estreitas relações entre sua escola e as unidades universitárias responsáveis pelo treinamento de professores;
- d) o relacionamento Escola Polivalente-Universidade deve integrar e acolher os alunos-mestres da disciplina de Prática de Ensino da Universidade, colocando a Escola Polivalente à disposição dos futuros professores e suas instalações para as aulas práticas.

Todos os diretores, vice-diretores, coordenadores de turnos e supervisores escolhidos para servirem nas Escolas Polivalentes devem ter comprovada qualificação e experiência e ter recebido treinamento especial na filosofia e no funcionamento da EP.

Dois terços no mínimo, do total de professores selecionados para cada uma das escolas devem ser constituídos de licenciados ou professores registrados que tenham recebido alguma espécie de treinamento da estrutura funcional da Escola Polivalente, antes de entrarem em serviço na escola.

O corpo docente deve ser composto de modo equilibrado por professores experimentados e professores recém-treinados. É desaconselhável que as EPs tenham em seu corpo docente professores, transferidos das escolas já existentes no sistema estadual de ensino, sem

que tenham passado por um curso de reciclagem que os coloque em perfeito acordo com a filosofia da EP.

O PREMEN fixou com as Secretarias de Educação dos Estados com quem estabelece Convênios, para a implantação de Escolas Polivalentes, ser imperioso que todo o corpo docente e o pessoal técnico-administrativo das escolas seja devidamente habilitado ou retreinado.

No planejamento são previstas diversas modalidades de Cursos que, apesar das diferenças decorrentes de suas finalidades, estão presentes os objetivos básicos da preparação dos recursos humanos para uma ação eficaz nas EPs.

O PREMEN estabeleceu, logo de início, em sua política de treinamento de pessoal, que só recorreria às Licenciaturas de Curta Duração em regime intensivo, quando fosse forçado pela impossibilidade de prover as novas escolas exclusivamente com pessoal formado através dos Cursos de Licenciatura Plena, ministrados por estabelecimentos de ensino reconhecidos oficialmente.

No entanto, julgou-se que havia necessidade de proporcionar a esses professores cursos breves de adaptação, denominados no planejamento inicial de Cursos de Reciclagem, cuja finalidade principal é permitir-lhes uma perfeita identificação com a filosofia da EP.

Quando constatada a impossibilidade de prover totalmente as escolas com pessoal portadores de diplomas conferidos por Cursos de Licenciatura Plena, o PREMEN promoverá Cursos de Licenciatura de Curta Duração em Regime Intensivo, em Convênio com Agências de Treinamento selecionadas a fim de completar as vagas existentes.

Para a execução dos referidos cursos, o PREMEN solicitou do Conselho Federal de Educação, a necessária autorização para a realização dos Cursos em caráter experimental, obtendo daquele Conselho a aprovação para as seguintes licenciaturas:

- Cursos de Licenciatura de Curta Duração, em Regime Intensivo, para Disciplinas de Educação Geral (monovalente) - Pareceres: 912/69 e 255/70.
- Cursos de Licenciatura de Curta Duração, em Regime Intensivo, para Artes Práticas - Parecer: 74/70.
- Curso de Licenciatura de Curta Duração, em Regime Intensivo, para Educação Física - Parecer: 417/72.

Baseado nos pareceres anteriormente citados, o PREMEN organizou Planos de Curso de cada disciplina, analisados e discutidos com as equipes docentes das Agências de Treinamento durante o I Encontro de Coordenadores de Curso, realizado em julho de 1970. O objetivo foi procurar dar, no início do Programa maior unidade aos cursos destinados ao preparo de pessoal para um mesmo tipo de escola, sem contudo esquecer as características regionais dessas mesmas escolas.

Partindo desse trabalho conjunto, cada Agência de Treinamento organizou seus próprios cursos para a 1a. Etapa e reajustou-os para a 2a. Etapa do Programa. A grande preocupação do PREMEN sempre foi a seleção e o preparo do Pessoal Técnico e Administrativo responsável pela direção e administração da escola. Em principio, o PREMEN proporciona esse preparo através de cursos breves, tipo Reciclagem, denominados Cursos para Pessoal Técnico e Administrativo, para o treinamento de elementos para as seguintes funções na Escola: Diretor, Vice-Diretor, Secretário, Orientador Educacional, Supervisor Escolar, Bibliotecário ou Auxiliar de Bibliotecário.

O treinamento dos demais elementos administrativos da escola, tais como auxiliares burocráticos, serventes, zeladores e outros, constitui encargo exclusivo dos Estados.

Os Cursos breves para o Pessoal Técnico e Administr

trativo, exceto para Secretário e Auxiliar de Bibliotecário, se destinam ao pessoal habilitado pelo Parecer nº 252/69, do Conselho Federal de Educação. Sempre que não é conseguido o pessoal necessário assim habilitado, o PREMEN proporciona Cursos de Complementação Pedagógica, obedecendo ainda ao Parecer de nº 252/69.

Considerando a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5.692/71) e conseqüentes Resoluções e Pareceres do Conselho Federal de Educação no que se refere à formação do pessoal docente e a experiência da execução dos cursos nas duas primeiras etapas do programa, o PREMEN solicitou dos Estados, propostas para a reformulação dos programas dos cursos das últimas etapas.

Como resultado dessas propostas surgiram dois novos tipos de cursos:

- curso de Licenciatura de Curta Duração, em Regime Intensivo para formar o professor Polivalente;
- curso de Complementação para transformar o professor de Licenciatura Plena Monovalente em professor Polivalente para o Ensino de 1º e 2º Graus.

Outros tipos de cursos poderão aparecer no desenvolvimento dos Programas. Todavia, deverão pautar-se pelos mesmos Fundamentos Didáticos dos cursos anteriores.

##### 5. NÚMERO DE ALUNOS NAS SALAS DE AULAS

O número de alunos nas salas de aula (em termos de máximo nas matrículas iniciais), será mantido suficientemente baixo para permitir um ensino e aprendizagem eficientes. Para as disciplinas de Educação Geral (exceção feita a Ciências) a previsão é de 40 alunos por sala de aula. Para as

Artes Práticas e Ciências o número de alunos em sala não poderá ultrapassar a 20.

O propósito de se estabelecer um número máximo de matrículas por turma é assegurar que cada aluno receba adequada atenção individual. As instalações e equipamentos de Artes Práticas e outros fatores, tais como a segurança do aluno e a necessidade de diversificação de projetos individuais, determinaram o tamanho menor das turmas de Artes Práticas.

Igualmente em Ciências, cujo ensino está preconizado para ser experimental. O número de alunos deverá ser de 20 a fim de possibilitar um atendimento direto mais constante e mais corretivo no processo por parte do professor.

A filosofia da EP implica em proporcionar a cada aluno um ambiente que lhe garanta a oportunidade de completar as quatro últimas séries do 1º grau em 4 anos.

Em princípio, não deverá haver mais que dois turnos de atividades regulares na escola. Cada turno terá de 4,5 a 5 horas por dia, ou seja, 6 aulas totalizando um mínimo de 27 horas e um máximo de 30 horas semanais.

Poderá haver um menor volume de atividades nas 5a. e 6a. séries que deverá contribuir para que os alunos não fiquem sobrecarregados nesta fase de transição para a adolescência. Devem ser tomados cuidados especiais para garantir que os alunos não tenham horário com tantas disciplinas que reduzam suas probabilidades de completar o 1º grau.

Durante a noite as instalações das EPs poderão ficar disponíveis para a realização de: cursos de Recuperação; Classes Especiais, para alunos de idade acima do normal; Ensino Supletivo.

O diretor de cada EP deverá prever cuidadosamente o uso das instalações durante o turno da noite, para resguardar a observância das finalidades aqui expressas. O uso do estabelecimento à noite não deverá de modo algum, interferir com os dois turnos principais do dia.

## 6. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR FAIXAS ETÁRIAS

Para alcançar uma distribuição mais homogênea dos alunos, por idade, visando a um ensino mais rápido e melhor fluxo dos alunos ao longo do curso, devem ser estabelecidos os seguintes limites de idade nas Escolas Polivalentes:

- 5a. série - 12 anos ou menos
- 6a. série - 13 anos ou menos
- 7a. série - 14 anos ou menos
- 8a. série - 15 anos ou menos

Em áreas populosas, estes limites de idade devem ser tão rigorosamente respeitados quanto possível, para os dois turnos do dia. Candidatos com idade superior à normal devem ser encaminhados para outras escolas ou poderão ser atendidos em classes especiais, noturnas, orientadas particularmente para as necessidades dos alunos dessa categoria.

Nas áreas menos populosas, onde as EPs podem constituir a única escola disponível, os limites de idade propostos acima podem ser elevados de um ano para cada série, mas os alunos que tenham idade superior a destes critérios devem ser definitivamente atendidos em classes especiais, ao invés de o serem nos turnos diurnos.

Poderá ser necessário para algumas escolas, a fim de constituir suas primeiras turmas, operar com limites de idade transitoriamente fixados em 1 ou 2 anos acima das mencionadas e reduzir esses limites de um ano de idade a cada ano, de forma a alcançar os desejados padrões em dois anos de funcionamento da escola no máximo.

Na consecução dessa aproximação gradativa, os alunos de idade apropriada à luz dos critérios desejados - não dos temporários - terão prioridades para matrícula e as vagas restantes serão atribuídas aos demais candidatos habilitados, de acordo com as idades, de forma a que a amplitude de variação das idades em todas as turmas seja mantida tão reduzida quanto possível.



## 7. INGRESSO NAS ESCOLAS POLIVALENTES

As exigências de admissão à EP devem ser fixadas de modo a identificar aptidões e interesses, capacidade geral para aprender as potencialidades individuais de aproveitamento das experiências proporcionadas pela Escola Polivalente. Não devem apenas resultar de uma prova de memória e de fixação de conteúdos de disciplinas escolares.

Os órgãos próprios do Sistema Estadual de Educação, devem apresentar critérios para admissão dos alunos nas EPs. Esses critérios e sugestões julgados oportunos ou adequados não devem diferir basicamente do que se estabeleceu para o restante do sistema.

Estas sugestões serão baseadas em modernas técnicas de avaliação de aprendizagem e, depois, nas melhores experiências das novas escolas. Em cada escola, uma comissão de professores fixará e aplicará os critérios de seleção de modo a assegurar a constituição de um corpo discente que seja:

- a) pedagogicamente capaz de realizar com razoável êxito as quatro últimas séries do 1º grau;
- b) adequadamente homogêneo do ponto de vista das idades;
- c) realmente representativo da comunidade local, dando-se especial atenção, entretanto, a relação de crianças, educacionalmente capazes, originárias de famílias das camadas de baixa renda.

## 8. CALENDÁRIO ESCOLAR

Os períodos letivos semestrais deverão substituir o atual ano letivo (pelo menos quanto às Artes Práticas) para conferir flexibilidade na organização do conteúdo dos cursos e na distribuição do tempo. O sistema semestral deve ser gradualmente estendido às outras disciplinas. A implantação do sistema semestral no tocante às Artes Práticas é indicado para:

- a) proporcionar flexibilidade na oferta de opções a fim de facilitar ajustamentos no programa dos alunos em conexão com a orientação do professor;
- b) permitir a adoção de um sistema de distribuição do tempo que, pela inclusão de oportunidades de recuperação, melhore o fluxo dos alunos através das séries da Escola.

Espera-se que estas vantagens de ordem geral, provenientes da adoção de cursos semestrais de Artes Práticas, também ocorram nas demais áreas do Currículo.

Portanto, a adoção do sistema de períodos letivos semestrais não precisará, necessariamente, aguardar pelos resultados da experiência no campo das Artes Práticas, pois que realizada concomitantemente poderá ser reciprocamente fecunda e enriquecedora.

A parte de Educação Geral que possui uma seqüência natural, deve estar entre as primeiras e adotar o sistema semestral, assim, os alunos que não vençam a matéria do primeiro semestre do curso, poderão retomá-la imediatamente, sem serem considerados insuficientes durante todo um ano.

## 9. ASPECTOS REFERENTES À AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO

O professor não pode perder de vista que a principal razão de avaliar o aluno é fornecer ao mesmo uma descrição clara e objetiva de suas condições nos diferentes aspectos que estão sendo trabalhados, em virtude dos objetivos em foco.

A avaliação é processo constante e contínuo e, dela, de corre o processo de recuperação de estudos.

Portanto, as repetições de séries devem ser substancialmente reduzidas, de modo a eliminar essa grande parte de desperdício na educação e aumentar significativamente o fluxo de alunos através das escolas.

Os alunos que forem considerados insuficientes em uma ou duas disciplinas, não devem ser obrigados a repetir toda a série, mas somente as disciplinas em que apresentaram insuficiência.

Já o sistema de recuperação é um processo que visa dar ao aluno condições para que supere suas dificuldades, tanto no aspecto intelectual como no formativo, para que possa atingir nível satisfatório de desempenho, e se constituirá em instrumento competente para o processo de avaliação.

Novas e eficazes maneiras de tratar este problema devem ser previstas, tais como:

- a) Ao identificar os alunos com dificuldades na aprendizagem em uma unidade didática (ou área de estudo, projeto, experiência), deverá o professor montar um esquema de estudo de recuperação que o aluno realizará isoladamente ou em grupos, suficientemente orientado mas não assistido pelo professor. Os trabalhos propostos devem ser apresentados antes do término da etapa seguinte (área de estudo, projeto, experiência). O professor observará, então, se houve ou não superação das deficiências de aprendizagem. Esta sistemática de recuperação está coerente com o princípio de que a avaliação é um processo contínuo e permanente.
- b) Manter classes especiais de recuperação durante as férias para oferecer ao aluno insuficiente uma oportunidade de vencer uma ou duas disciplinas em que apresenta insuficiência, retornando à sua turma regular, na série seguinte, quando do reinício das aulas.
- c) Permitir ao aluno que tenha sido considerado insuficiente em uma disciplina, ser promovido a série seguinte condicionalmente, enquanto se recupera, assistindo aula no Curso Noturno de recuperação, na disciplina da qual ficou em dependência.

- d) Permitir ao aluno que tenha sido considerado insuficiente em uma disciplina, passar à série seguinte em todas as disciplinas, exceto naquela em que foi considerado insuficiente, na qual deve se recuperar durante seu horário normal, antes de terminar o curso.

As escolas devem ter liberdade para imaginar outras maneiras indicadas de tratar este problema, mas, em qualquer hipótese, não se deve exigir que o aluno insuficiente seja obrigado a repetir toda a série, não somente porque isto retarda seu progresso escolar por todo um ano, como também por que o força a ocupar um lugar em outra turma que deveria ser preenchido por um novo aluno.

#### IV. A ESCOLA POLIVALENTE E A COMUNIDADE

Cada escola desenvolverá meios adequados de se transformar em parte vital da Comunidade onde está situada.

A escola deverá esforçar-se para desenvolver estreitas relações com a comunidade, promover comunicações entre professores e pais, organizar projetos de aperfeiçoamento da comunidade e promover o apoio comunitário à escola.

É de considerar que historicamente a Escola, no Brasil, existiu mais ou menos desvinculada da comunidade. Há portanto, um preconceito bilateral a romper, o que não pode ser feito episodicamente e sem alto grau de convicção por parte de professores e especialistas da escola.

Dependerá dos recursos humanos da escola, coordenados pelo Diretor, o equacionamento das estratégias e da programação de atividades que visem o estabelecimento de vínculos formais e informais entre a Escola e a Comunidade.

Cada escola terá um quadro referencial específico e a ela cabe estabelecer as prioridades para abordar o problema. Um sistema que pretenda ser realístico e objetivo, no sentido de elevar os níveis de relacionamento Escola/Comunidade, deve consi

derar pelo menos as seguintes medidas iniciais:

- a) Diagnosticar as necessidades e hierarquizá-las, em termos de prioridade, sob a dupla perspectiva, da Escola e da Comunidade visada. Este diagnóstico, deverá ser coordenado pela Direção da escola e terá que basear-se em dados coletados na escola e na comunidade, para que possa fornecer subsídios adequados para a implementação de programas úteis e realísticos.
- b) Diagnosticar o relacionamento existente, por meio do levantamento e análise das situações de contato e interação que já se processam.
- c) Estabelecer um padrão técnico de relacionamento desejável.
- d) Levantar as condições disponíveis e as de possível incrementação a curto e médio prazo, na Escola e na Comunidade.

#### V. MANUTENÇÃO DAS ESCOLAS POLIVALENTES

Através da assinatura dos Convênios entre o PREMEN e o ESTADO e entre o PREMEN e o MUNICÍPIO ficam estabelecidas as idéias da co-responsabilidade dos três níveis de administração: federal, estadual e municipal.

É da maior importância ressaltar a responsabilidade de cada órgão participante, porque a implantação de um programa de expansão e melhoria do ensino tem como pressuposto ações racionalmente integradas e ordenadas.

Uma ação isolada, ou interrompida em suas partes, resulta na instabilidade do sistema montado por falta de peças e articulações. Para que se consiga atingir os objetivos básicos da manutenção das EPs é necessário:

- a) assegurar que os Convênios sejam cumpridos integralmente;

- b) fornecer a assistência necessária às Escolas após sua entrega aos Estados;
- c) controlar o processo da evolução da EP e seus problemas, assim como o desempenho do pessoal treinado pelo programa, após a entrega das escolas aos Estados;
- d) fazer com que as equipes locais e estaduais compreendam que o modelo apresentado deve ser adaptado às suas condições;
- e) fazer com que os Estados apresentem um sistema de integração escolar no qual a EP tenha uma participação efetiva;
- f) manutenção permanente de um sistema de supervisão que permita uma avaliação periódica e a evolução do ensino e dos métodos adotados;
- g) as áreas de estudo devem ter atividades integradas, principalmente entre o núcleo comum e o das Artes Práticas;
- h) os planos curriculares não devem divergir do plano curricular do Estado e sim alcançar o que se propõe na filosofia da Escola Polivalente, definindo os objetivos fins e os objetivos meios.

Vários procedimentos podem ser adotados com vistas à obtenção de recursos para a manutenção e conservação das EPs. Prioritariamente, a locação de recursos financeiros pela Secretaria de Educação ou Prefeitura, depois por meio de: cantina, caixa escolar, contribuições dos alunos, campanhas, festas, gincanas, recursos da comunidade.

É necessário a conscientização dos alunos e de todos os demais elementos da escola, visando a verificação do que foi danificado, dos reparos a serem efetuados e da reposição de materiais na Escola.

Devem ser feitas solicitações à Secretaria de Educação e às Prefeituras locais com relação ao calçamento, construção de

muros, jardinagens, envio de funcionários para o serviço de limpeza. A comunidade deve ser convidada a colaborar, na medida do possível com o material para as EPs.

## VI. CONCLUSÃO

A atividade educativa somente poderá ser efetiva e relevante quando calçada numa filosofia de vida que integre ideais de altruísmo e contínuo aperfeiçoamento pessoal, valorizando as atividades grupais, destacando a importância do trabalho em equipe e difundindo a crença racional no valor da educação para o indivíduo e para as transformações sociais.

O PREMEN vem proporcionando a vários Estados do Brasil a oportunidade de atingir melhoria qualitativa e ampliação quantitativa do ensino de 1º grau, por intermédio da implantação das Escolas Polivalentes.

A EP constitui uma solução de transformação da rede e, portanto, ponto de partida para a implantação da Lei 5.692/71, como Escola Integrada, de área ou aberta, mas necessita ser assumida e retomada pelas Secretarias de Educação dos Estados, a fim de integrá-la na rede de ensino de 1º grau, de modo planejado.

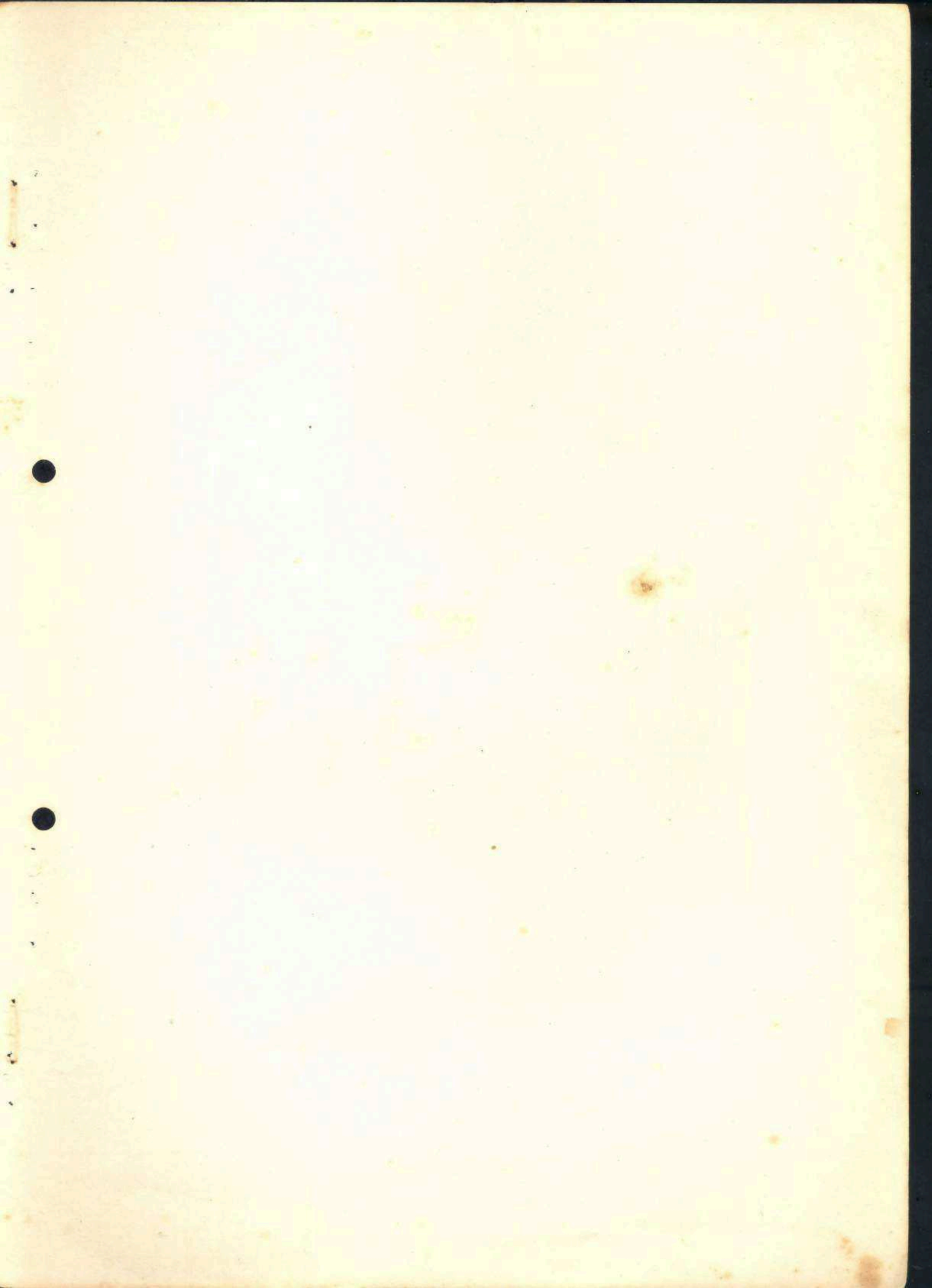
O estabelecimento de um programa educativo ao nível da Secretaria de Educação e Cultura, dos professores, da comunidade e da população em geral, e uma intensa divulgação das intenções, das ações, dos produtos e dos resultados das EPs, visam a uma nova mentalidade educacional pela participação e a integração voluntária de todos.

A mudança de mentalidade deverá incluir também a compreensão da escola física como patrimônio coletivo e instrumento de trabalho dos professores, alunos e comunidade, exigindo por isso mesmo um investimento compatível com a economia futura na conservação e com o funcionamento máximo previsto.

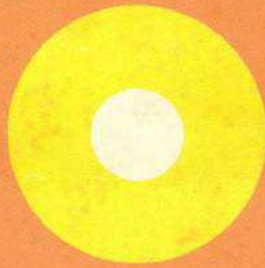
A Escola Polivalente deve ser a Escola da Área ou Aber  
ta onde se oferecem possibilidades de atualização para os profes  
sores das escolas de onde provêm seus alunos, e outras ativida-  
des da comunidade.

Obs: EPs = Escolas Polivalentes.  
EP = Escola Polivalente.





AMU: ES-070



# PREMEN

## Construindo para a Educação.

### 4 PREMEN

#### A NOVA ESCOLA INFRAESTRUTURA FÍSICA

As escolas, construídas em áreas de cerca de 20.000 m<sup>2</sup>, a partir de um projeto arquitetônico funcional, oferecem tanto aos alunos como aos educadores um ambiente agradável e acolhedor. Os materiais empregados, de acabamento simples e grande durabilidade, facilitam a conservação das unidades escolares.

Além das salas de aula, as escolas têm salas especiais para laboratórios, artes práticas e desenho, além de quadras destinadas à prática de educação física, basquete, vôlei e futebol de salão, uma pequena pista de atletismo e um campo de pelada. Há ainda um jardim de ciências e uma área reservada ao ensino de técnicas agrícolas.

Para a obtenção de menores custos, foi centralizada a aquisição dos equipamentos, com instalação supervisionada, e entregue logo após a conclusão da obra, desde que a escola possa apresentar o necessário pessoal docente, técnico e administrativo especialmente treinado para suas funções.

#### INFRAESTRUTURA INTELECTUAL

Os professores a serviço nas escolas do PREMEN são preparados em cursos especiais, ministrados pelas Universidades, de acordo com o convênio firmado entre o Programa e as Secretarias Estaduais de Educação. Os professores de Artes Práticas são treinados nos Centros de Formação de Professores de Artes Práticas, que funcionam paralelamente aos cursos universitários.

Também os supervisores, orientadores educacionais, secretários e sobretudo diretores são reciclados em cursos especiais nas Universidades, de forma a se adaptarem às diretrizes do PREMEN e dessa forma se capacitarem ao desempenho da alta missão que lhes foi confiada.

Para o pessoal docente em nível de 1º grau funcionam o Curso de Licenciatura de curta duração — 10 a 12 meses, o Curso de Reciclagem ou Retreinamento, para os já licenciados, com duração de cerca de 320 horas, e os Cursos de Artes Práticas, de dois tipos: os de cerca de 800 horas, para os já formados em cursos técnicos, e os de curta duração, de cerca de 1.800 horas para os que só têm o curso colegial.

A experiência que vem sendo realizada nas escolas do PREMEN constitui um passo adiante no aperfeiçoamento dos métodos de ensino tradicionais, nos quais o aluno limitava-se à função passiva de mero espectador. Agora, trata-se de ministrar um ensino a um só tempo informativo e formativo, para o que o aluno é estimulado a criar e participar ativamente.

### 5 PREMEN

#### RENOVAÇÃO CRESCE E PERMANECE CONTINUIDADE

O programa do primeiro acordo, a ser concluído em fins de 1974, teve como Estados participantes o Rio Grande do Sul, a Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo, onde já foram instaladas mais de 180 escolas. Em cada um dos demais Estados foi no mesmo período instalada uma escola-modelo, totalizando cerca de 200 unidades, numa média superior a uma escola por semana. Quase 8.000 especialistas, entre professores, técnicos e administradores, foram treinados para servir nessas unidades.

Esses resultados deixavam claro a necessidade de ampliar o empreendimento, para atender aos outros Estados, e de aprofundá-lo, de forma a abranger todo o ensino destinado às crianças e adolescentes. Para isso, foi negociado um novo empréstimo, de 50 milhões de dólares, nas mesmas condições favoráveis do primeiro — prazo de 40 anos, a juros de dois e meio por cento ao ano, após dez anos de carência — ao qual se somou igual importância, oriunda da União e dos Estados participantes, totalizando 100 milhões de dólares.

#### AMPLIAÇÃO

Ao mesmo tempo estabeleciam-se as diretrizes para a completa reestruturação dos antigos ensinos primário e ginásial. Com a Reforma, sancionada em 1971, estes passaram a constituir um período contínuo de escolaridade de oito anos, prevendo-se para as últimas séries a sondagem de aptidões e a iniciação ao trabalho, já preconizadas pela EPEN e realizadas pioneiramente nos ginásios criados pelo PREMEN.

Em relação ao antigo 2º ciclo médio ou colegial, agora chamado ensino de 2º grau, a lei elimina a separação ainda acentuadamente estanque de tipos específicos de escola — secundária, agrícola, industrial, comercial — do que resultara o maior prestígio do ensino acadêmico.

Sem prejuízo para os jovens com aptidão para os estudos universitários, no ensino de 2º grau todos terão oportunidade de obter uma habilitação profissional que, sigam ou não estudos de nível superior, permitirá sua integração à vida prática e ao processo de desenvolvimento do País.

# 1 PREMEN

## O INÍCIO

No países em fase de desenvolvimento acelerado, como o Brasil, a educação é um fator estratégico de extrema complexidade: de um lado, tem de ampliar-se para atender à crescente demanda de matrículas; ao mesmo tempo tem de aperfeiçoar-se para dinamizar o papel do ensino como propulsor do desenvolvimento.

O caso brasileiro, que não difere muito da América Latina em geral, apresenta como circunstância agravante dessa complexidade, a tradição de modelar as instituições escolares segundo padrões importados, nem sempre com o cuidado de ajustá-los à nossa realidade. Padece assim o nosso sistema escolar de uma deficiência dupla: inadequação do ponto de vista qualitativo e deficiente do ponto de vista quantitativo, como fruto de uma política educacional traçada dentro de premissas anacrônicas e desvinculadas de um programa orientado para o desenvolvimento.

No elenco de estudos selecionados pelo governo para preparar o país para a decolagem desenvolvimentista, a educação foi tratada com o devido cuidado e a necessária antecipação: já em 1965 era instituída no Ministério da Educação e Cultura a Equipe de Planejamento do Ensino Médio — EPEM, com a finalidade de trabalhar em conjunto com as equipes dos Estados interessados em expandir e reformular a estrutura do ensino.

## FINS E MEIOS

O primeiro objetivo da EPEM foi criar uma mentalidade de planejamento, preocupada em racionalizar e sistematizar os investimentos em educação, de forma a tirar deles o máximo partido para expandir as oportunidades de ascensão social, através do engajamento de seus beneficiários no processo de desenvolvimento.

Foi dada ênfase à ampliação, reestruturação e aperfeiçoamento do 1º ciclo do ensino médio vigente, o então denominado ginásio, onde o caráter seletivo e elitizante do ensino brasileiro mais se evidenciava como uma pedra no caminho da expansão quantitativa do ensino, e onde melhor se caracterizava a ineficiência e o desperdício dos recursos.

Surgiu daí uma nova perspectiva de ensino, na qual a iniciação no trabalho e na tecnologia aparecia como componente essencial de uma educação global e voltada para as necessidades do país. Em curto prazo, instalaram-se as modernas escolas de 1º ciclo.

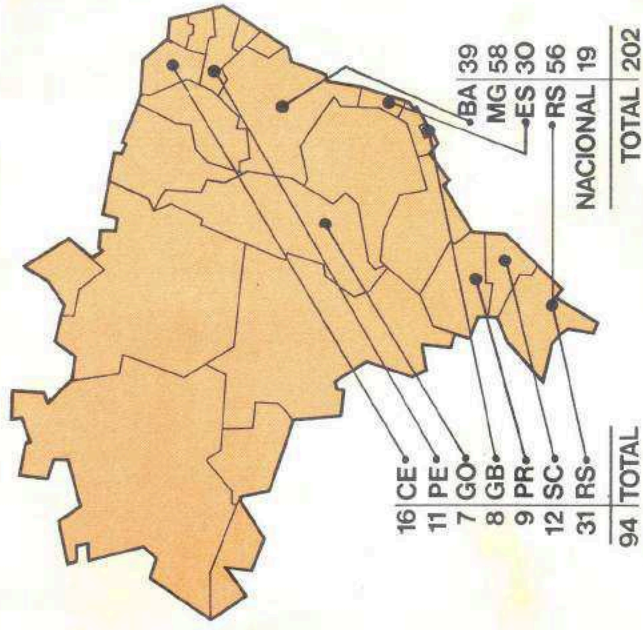
A partir desses princípios foram elaborados planos estaduais, para os quais o Governo Federal reuniu recursos da ordem de 64 milhões de dólares, metado oriunda de empréstimo concedido pela Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, e metade integralizada pela União e pelos Estados beneficiários do programa.

Para a tarefa de coordenar o grande empreendimento de cooperação entre a União e os Estados, foi criado um mecanismo projetado detalhadamente para o fiel cumprimento dessa finalidade: o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio — PREMEM.

- 1 - Muritiba
- 2 - Sete Lagoas
- 3 - Cachoeira do Sul
- 4 - Canoas
- 5 - Sete Lagoas



# 3 PREMEN



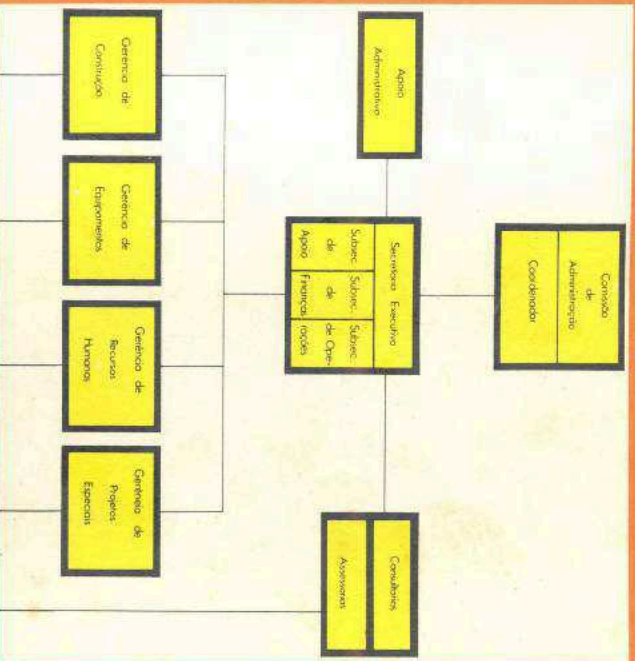
## NOVAS ÁREAS DE ATUAÇÃO

O novo programa, além da construção e equipamento dos estabelecimentos de ensino e treinamento de recursos humanos, financia e supervisiona projetos dos Planos de Educação dos Estados. Participantes nas mais diversas áreas, como Reestruturação das Secretarias de Educação, Implantação de Sistemas de Informações Educacionais, Pesquisas Educacionais e de Mercado de Trabalho, elaboração de Novos Currículos, Supervisão Pedagógica, Sistemas de Material de Ensino e Inovações Metodológicas.

Muitos desses projetos exigem que o PREMEM solicite a orientação e assistência técnicas de outros órgãos do MEC, como os Departamentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio do MEC, o PRONTEL, o Serviço de Estatística da Educação e Cultura, o INEP, além do contrato de consultoria e de serviços técnicos especializados.

A GPE supervisiona as equipes estaduais responsáveis pelos projetos dessas diversas categorias, bem como coordena a atuação, junto a essas equipes dos órgãos ou serviços que prestam assistência ou orientação técnica, conforme o caso.

# 2 PREMEN



## O NOVO PREMEN

Para implantação do Programa a ser financiado pelo novo empréstimo, o órgão que vinha implementando o primeiro Programa foi reestruturado através do Decreto nº 70.067, de 1972, passando a chamar-se Programa de Expansão e Melhoria do Ensino — PREMEN, pois sua atuação já não seria limitada ao antigo ensino ginásial e colegial.

A Lei que instituiu o ensino de 1º e 2º graus envolvia o imperativo de a cooperação dos Governos estaduais e federal objetivar, simultaneamente com a modificação da estrutura do ensino, um amplo esforço de ampliação do sistema escolar e de melhoria de sua administração e funcionamento.

Para o Primeiro Acordo, a estrutura do PREMEN compreende três Gerências: Construção, Equipamento e Recursos Humanos, que executavam os projetos de forma coordenada, de forma a que a conclusão de cada ginásio coincidisse com a imediata entrega do mobiliário e equipamento didático especificado, bem como a pronta disponibilidade de professores e pessoal de direção, técnico e administrativo especialmente treinado.

No Programa do 2º Acordo, no que diz respeito à criação de estabelecimentos de ensino, as três Gerências iniciais trabalharão da mesma forma sincronizada, embora mais complexa sejam suas tarefas, como decorrencia da variedade de tipos de estabelecimentos a serem criados: escolas de oito anos, Colégios Polivalentes de 2º grau, Centros Interescolares. É criada, ainda, uma nova Gerência: a de Projetos Especiais.

# 6 PREMEN

## O AMANHÃ É HOJE

O segundo Acordo desenvolverá seus programas até 1977, em seis Estados: Ceará, Santa Catarina — já iniciados — Paraná, Pernambuco, Goiás e Guanabara, mais o Rio Grande do Sul, incluído com participação parcial, para projetos específicos. Até lá, o PREMEN terá preparado cerca de 10 mil professores para a Educação Geral no 1º e 2º graus, mais de 3 mil professores de Artes Práticas (1º Grau) e Formação Profissional (2º Grau) e outro tanto de pessoal técnico e administrativo, trabalhando em cerca de 300 escolas espalhadas por todo o Brasil, num investimento global de Cr-\$ 1 bilhão de cruzeros. Todo esse esforço só vem sendo possível graças à colaboração recebida pelo PREMEN dos governos federal, estadual e municipal.

À União coube a iniciativa de modernização que levou ao PREMEN, e a consecução das bases financeiras que tornaram possível o projeto. O Estado, além de participar do levantamento dos recursos financeiros, seleciona os municípios onde são implantadas as escolas. O município fornece o terreno, providencia as vias de acesso e os serviços públicos essenciais e, uma vez pronta a escola, transfere o patrimônio para o governo estadual, passando a nova unidade a fazer parte da rede estadual de ensino.

Só esforços cooperativos, do vulto do liderado pelo PREMEN, poderão antecipar para hoje o amanhã do Brasil!

# PREMEN

PROGRAMA DE EXPANSÃO E MELHORIA DO ENSINO

Av. Pasteur, 368 - C.E.P. 20.000  
Telefones: 266-1715  
266-2285

Rio de Janeiro - Brasil

PO Studio de Arte Ltda.

ANO: ES - Ofo



# PREMEN

Construindo  
para  
a Educação.

ASSISTÊNCIA TÉCNICA INTERNACIONAL

## ASSISTÊNCIA TÉCNICA INTERNACIONAL

### 1 - INTRODUÇÃO

#### 1.1 - DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

Naluta contra o subdesenvolvimento, o problema da técnica - do material humano especializado e dos métodos eficientes de produção - representa-se sob aspectos mais graves do que o problema do capital, por ser de mais longa maturação e pré-investimento para educação técnica e de mais difícil substituição por material humano trazido do estrangeiro. Por isso, qualquer plano de desenvolvimento - nacional ou regional - deve cuidar, além do ingresso de capitais necessários, da capacidade, em força humana, de pôr em movimento o material técnico criado graças aos novos capitais.

No Brasil, em geral, o problema do material humano coloca-se sob dois aspectos: um, do peso maior que recai sobre a população ativa por causa do crescimento demográfico explosivo, que tende a aumentar as camadas não-produtivas da população. Assim, em 1960, a população inativa representava 42.4% do total (ou seja, 27.885.000 habitantes, dos quais 26.923.000 ou 40.9% de até 14 anos e 962.000 ou 1.5% de mais de 70 anos), enquanto em países desenvolvidos a proporção é muito menor (por exemplo: E.U.A. 33.0% - França 33.5%). Num país de baixo desenvolvimento, como o Brasil, é preciso que, mais ou menos, 4 pessoas ativas trabalhem para sustentar 3 inativos, enquanto nos outros dois países citados, os 4 ativos têm que sustentar apenas 2 inativos. O aumento progressivo da população torna cada vez mais agudo esse aspecto, como um importante obstáculo ao desenvolvimento.

No Paraná, contudo, o forte crescimento demográfico (de 4.271.000 habitantes em 1960 para 5.253.000 em 1963 - ou seja, 22.8% contra 9.2% para todo o Brasil) apresentar-se-ia com características menos graves, em termos puramente quantitativos, pois o aumento da população seria provocado, em grande parte, por imigração de outros Estados, portanto, possivelmente constituída de população ativa.

O outro aspecto do problema prende-se à qualidade do

material humano, ao nível intelectual e técnico da população ativa. Esse aspecto decorre do anterior, pois o aspecto quantitativo torna mais difícil a solução do ponto de vista qualitativo. Por exemplo, para o Brasil inteiro, os grupos educáveis somavam, em 1960, 23.217.000 habitantes, ou seja, 35.3% do total, enquanto a proporção era de 27.0% nos E.U.A. e de 23.2% na França. Isso representa um ônus importante na luta desenvolvimentista, podendo constituir um elo no conhecido "círculo ocioso da pobreza".

A posição do Brasil em comparação com a de outros países latino-americanos no processo de educação, aparece no quadro abaixo, em que se quer mostrar os resultados dos esforços educacionais em relação à massa de população rural que deve ser promovida para um nível educacional mais elevado.

Relação (1960)	Brasil	Argentina	Chile	México	Venezuela
peçoas ativas na agricultura por engenheiro agrônomo (1957)	2.136	603	355	1.246	1.927
coeficiente de matrícula na educação média	13	42	23	10	19
habitantes rurais por novo aluno matriculado:					
ensino primário	12	10	7	9	8
ensino médio	5.817	1.618	938	7	297
ensino superior	19.488	3.236	5.250	21.523	4.033
relação alunos por professor:					
ensino primário	33	22	35	45	35
ensino médio	14	11	13	18	28
ensino superior	4	24	14	14	12

Quanto à posição do Estado do Paraná, sob esse ponto de vista, em comparação com outras unidades da União, o quadro a seguir oferece alguns aspectos sugestivos (Censo de 1960):

Relação Alunos/Professôres	Paraná	S. Paulo	Brasil
ensino primário	23	36	33
ensino médio	13	15	14
ensino industrial	4	10	8
ensino agrícola	6	8	7
ensino superior	5	5	4

O aspecto favorável que parece resultar do quadro acima deve-se, na realidade, a uma menor frequência, proporcionalmente à população total, O quadro seguinte apresenta uma imagem mais nítida sobre o progresso educacional em comparação com a massa da população rural.

Relação população rural/total de alunos matriculados:	Paraná	S. Paulo	Brasil
ensino primário	7	3	5
ensino médio	37	12	27
ensino industrial	3.986	267	1.063
ensino agrícola	11.434	6.183	5.431
ensino superior	372	159	354

## 1.2 - COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Face às prementes necessidades dos países subdesenvolvidos e à longa maturação dos pré-investimentos para educação em geral e para constituição de mão-de-obra especializada, tomou, cor po, sobretudo, depois da Segunda Guerra Mundial, a idéia da solidariedade internacional nos problemas de assistência técnica e comunicação dos resultados da ciência e da tecnologia. Essa idéia não foi, apenas, o resultado de uma visão idealista da unidade da civilização mundial, mas também a conclusão lógica de um ponto de vista político, a saber, que o subdesenvolvimento constitui um pe rigo para a paz.

Já o art. 55 da Carta da Organização das Nações Unidas enunciava o princípio de que as Nações Unidas devem "promover um nível mais alto de vida, pleno emprêgo e condições de desenvolvimento e progresso econômico e social". O problema era colocado



## ASSISTÊNCIA TÉCNICA INTERNACIONAL

### 1 - INTRODUÇÃO

#### 1.1 - DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

Naluta contra o subdesenvolvimento, o problema da técnica - do material humano especializado e dos métodos eficientes de produção - representa-se sob aspectos mais graves do que o problema do capital, por ser de mais longa maturação e pré-investimento para educação técnica e de mais difícil substituição por material humano trazido do estrangeiro. Por isso, qualquer plano de desenvolvimento - nacional ou regional - deve cuidar, além do ingresso de capitais necessários, da capacidade, em força humana, de pôr em movimento o material técnico criado graças aos novos capitais.

No Brasil, em geral, o problema do material humano coloca-se sob dois aspectos: um, do peso maior que recai sobre a população ativa por causa do crescimento demográfico explosivo, que tende a aumentar as camadas não-produtivas da população. Assim, em 1960, a população inativa representava 42.4% do total (ou seja, 27.885.000 habitantes, dos quais 26.923.000 ou 40.9% de até 14 anos e 962.000 ou 1.5% de mais de 70 anos), enquanto em países desenvolvidos a proporção é muito menor (por exemplo: E.U.A. 33.0% - França 33.5%). Num país de baixo desenvolvimento, como o Brasil, é preciso que, mais ou menos, 4 pessoas ativas trabalhem para sustentar 3 inativos, enquanto nos outros dois países citados, os 4 ativos têm que sustentar apenas 2 inativos. O aumento progressivo da população torna cada vez mais agudo esse aspecto, como um importante obstáculo ao desenvolvimento.

No Paraná, contudo, o forte crescimento demográfico (de 4.271.000 habitantes em 1960 para 5.253.000 em 1963 - ou seja, 22.8% contra 9.2% para todo o Brasil) apresentar-se-ia com características menos graves, em termos puramente quantitativos, pois o aumento da população seria provocado, em grande parte, por imigração de outros Estados, portanto, possivelmente constituída de população ativa.

O outro aspecto do problema prende-se à qualidade de

material humano, ao nível intelectual e técnico da população ativa. Esse aspecto decorre do anterior, pois o aspecto quantitativo torna mais difícil a solução do ponto de vista qualitativo. Por exemplo, para o Brasil inteiro, os grupos educáveis somavam, em 1960, 23.217.000 habitantes, ou seja, 35.3% do total, enquanto a proporção era de 27.0% nos E.U.A. e de 23.2% na França. Isso representa um ônus importante na luta desenvolvimentista, podendo constituir um elo no conhecido "círculo ocioso da pobreza".

A posição do Brasil em comparação com a de outros países latino-americanos no processo de educação, aparece no quadro abaixo, em que se quer mostrar os resultados dos esforços educacionais em relação à massa de população rural que deve ser promovida para um nível educacional mais elevado.

Relação (1960)	Brasil	Argentina	Chile	México	Venezuela
peçoas ativas na agricultura por engenheiro agrônomo (1957)	2.136	603	355	1.246	1.927
coeficiente de matrícula na educação média	13	42	23	10	19
habitantes rurais por novo aluno matriculado:					
ensino primário	12	10	7	9	8
ensino médio	5.817	1.618	938	?	297
ensino superior	19.488	3.236	5.250	21.523	4.033
relação alunos por professor:					
ensino primário	33	22	35	45	35
ensino médio	14	11	13	18	28
ensino superior	4	24	14	14	12

Quanto à posição do Estado do Paraná, sob esse ponto de vista, em comparação com outras unidades da União, o quadro a seguir oferece alguns aspectos sugestivos (Censo de 1960):

em termos gerais, mas exigia, para mais tarde, programas desenvolvimentistas baseados na cooperação internacional, sem visar ainda, especialmente, o fornecimento de assistência técnica.

A Carta da Organização dos Estados Americanos (Bogotá - 1948) é mais explícita. Ela afirma a necessidade de serem propostas "medidas pelas quais as nações americanas poderiam fornecer reciprocamente assistência técnica, efetuando estudos e formulando e executando planos para realizar as finalidades propostas no art. 26 (desenvolvimento e intercâmbio) e para desenvolver e melhorar seus serviços sociais". (Art. 64-a).

Mais recentemente, a Aliança Para o Progresso (Punta Del Este 1961) ressaltou ainda mais a importância dos problemas do material humano e da assistência técnica. Além de formular metas educacionais ("proporcionar, no mínimo, seis anos de educação primária, gratuita e obrigatória, para toda a população de idade escolar"), a Carta de Punta del Este entra em maiores detalhes quando à solução das dificuldades decorrentes da falta de conhecimentos técnicos. Assim, ela recomenda aos países-membros "realizar estudos para determinar 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 dito pessoal".

Ainda mais, a Carta afirma explicitamente que "os países latino-americanos participantes, reconhecem que cada um deles, em diferentes graus, está em condições de ajudar as Repúblicas irmãs, concedendo-lhes assistência técnica e financeira", e "confirmam sua intenção de ajudar as Repúblicas irmãs de maneira crescente, quando o permitam as circunstâncias".

Como essa cooperação dependia, obviamente, do grau de participação dos Estados Unidos, declarou esse país que "assistirá no financiamento de projetos de assistência técnica ... destinados: a) à contratação de especialistas ... inclusive para a elaboração de projetos específicos de investimentos e para fortalecimento de mecanismos nacionais de preparação de projetos ... b) à realização conjunta pela Secretaria Geral da OEA, a CEPAL e o BID ... de estudos e pesquisas de campo, inclusive os relativos a problemas de desenvolvimento, reforma agrária e desenvolvimentoru

ral, saúde, cooperativas, habitação, educação e formação profissional, tributação e arrecadação de impostos; e c) à convocação de reuniões de técnicos e funcionários sobre desenvolvimento e problemas afins".

A afirmação da necessidade de cooperação internacional não ficou no quadro panamericano. Tanto os países, individualmente, como os organismos internacionais trataram do problema e realizaram programas de assistência técnica aos países subdesenvolvidos. Recentemente, a Conferência da ONU para a Aplicação da Ciência e da tecnologia para os Países Subdesenvolvidos (Genebra - 1963), constatando "a brecha entre os países industrialmente avançados e desenvolvidos e os subdesenvolvidos quando ao know-how, discutiu, durante todas as sessões, o "tema da importância dos recursos humanos" e "a utilização e o desperdício da assistência técnica e as variadas responsabilidades dos países fornecedores e recebedores. "Finalmente, frisa-se a ligação entre as entradas de capital e de assistência técnica: "Essencial para o uso mais eficiente de assistência técnica é a habilidade de programá-lo em harmonia com a programação do desenvolvimento de capital e como uma componente integral do planejamento desenvolvimentista nacional e setorial" os mesmos aspectos foram ressaltados na reunião dos Ministros de Educação em Bogotá (1963).

### 1.3 - MÉTODOS E MODALIDADES DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA

Os programas internacionais de assistência técnica têm em vista as várias deficiências que entravam a realização dos programas de desenvolvimento nos países subdesenvolvidos.

- quanto aos recursos humanos dos referidos países (educação, preparo técnico, treinamento);
- quanto aos métodos de trabalho (produtividade, técnicas novas, novo maquinário);
- quanto a organização (quadro geral de execução e administração).

A assistência técnica não se referia exclusivamente à execução dos programas de desenvolvimento, mas também a operações preliminares, tais como:

- levantamento de recursos;
- pesquisas tecnológicas.

e o treinamento do pessoal refere-se, também, à própria técnica de planejamento, como à administração e execução dos programas.

A assistência técnica pode ser concedida:

- de forma autônoma, ou
- juntamente com projetos específicos

mas deve ser sempre apreciada em função dos recursos em capital, numa harmoniosa proporção, a fim de o capital não ficar em falta de material humano, nem este por falta de oportunidades de aplicação.

As formas em que é concedida a assistência técnica não variadas, e, às vezes, complexas, podendo ser feita a seguinte enumeração das principais:

- 1) envio de técnicos, individualmente ou em equipe, para assessoramento e consultas ou participação em projetos específicos;
- 2) organização de centros de estudos, pesquisa e treinamento, de seminários, conferências, reuniões, levantamento ou demonstração, grupos de trabalho e atividades correlatas;
- 3) concessão de bolsas de estudo, aperfeiçoamento e pós-graduação e outras facilidades para estudo;
- 4) preparação e realização de projetos experimentais;
- 5) a concessão, a título de empréstimo ou doação, de equipamento técnico essencial, aparelhos, laboratórios, livros, etc.;
- 6) intercâmbio de documentação, organização de exposições, envio de filmes e outras modalidades de difusão e apresentação de informações;
- 7) coordenação entre entidades científicas, técnicas e administrativas, para informações recíprocas, intercâmbio de peritos e de documentação, etc.;
- 8) comunicação de métodos de planejamento, de organização e de execução, de modo geral ou para projetos específicos.

Quanto ao custeio dessas modalidades de assistência técnica, as convenções internacionais, as normas das respectivas entidades fornecedoras, ou os acordos específicos determinam em que medida o país receptor contribuirá nas respectivas despesas.

Quanto às matérias que fizeram e fazem objeto de assistência técnica, a seguinte enumeração, sem caráter limitativo, pode dar uma idéia da complexidade das atividades:

- previdência social, saúde e segurança do trabalho;
- problemas trabalhistas;
- recursos hidrográficos;
- lavoura e pecuária;
- defesa sanitária, vegetal e animal;
- aplicação de energia nuclear à agricultura;
- comercialização dos produtos agropecuários;
- piscicultura e ictiologia;
- silvicultura;
- desenvolvimento de recursos naturais;
- desenvolvimento industrial e produtividade;
- levantamentos geográficos;
- pesquisas econômicas gerais;
- administração pública e de negócios;
- serviços sociais;
- demografia;
- habitação;
- organização, treinamento e pesquisa ocupacional;
- cooperativas;
- aeronáutica;
- meteorologia e hidrologia;
- economia doméstica e nutrição;
- serviços educacionais;
- telecomunicações.

A questão das prioridades depende dos programas do país receptor, porém muitas vezes a entidade fornecedora estabelece, também, uma ordem de prioridade, que deve ser harmonizada com a do país receptor.

Principalmente, a assistência técnica internacional pode ser classificada, do ponto de vista da forma em que pode ser obtida, em:

- multilateral (de organismos internacionais);
- lateral (de países individuais).

É esta divisão que adotaremos no presente trabalho.

## 2 - ASSISTÊNCIA TÉCNICA MULTILATERAL

### 2.1 - INTRODUÇÃO

A assistência técnica multilateral é oferecida através da Organização das Nações Unidas, suas agências e seus órgãos correlatos, e da Organização dos Estados Americanos e órgãos correlatos, entre os quais, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) tem um lugar destacado. Muitas vezes, esses organismos colaboram em várias agências comuns ou em empreendimentos específicos, mas essa circunstância não altera o mecanismo essencial de solicitar a respectiva assistência técnica, visto que a eventual colaboração dos organismos constitui um problema interno do seu funcionamento.

No Brasil, a ligação com os organismos multilaterais de assistência técnica é feita através a Comissão Nacional de Assistência Técnica (CNAT), criada pelo Decreto nº 28.799, de 27-10-1950, perto do Ministério das Relações Exteriores. Ela recebe os pedidos de assistência técnica das entidades nacionais, os aprecia e encaminha para as respectivas organizações internacionais.

### 2.2 - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

Atualmente, a assistência técnica da Organização das Nações Unidas é concedida dentro de vários programas, a saber:

- a) o Programa Regular, criado pela Resolução 200 (III), de 2.12.1948, da Assembléia Geral, o qual é custeado pelo orçamento ordinário da Organização;
- b) o Fundo Especial, criado pela Resolução 1.240 (XIII), de 14.10.1958, da Assembléia Geral, com o propósito de custear projetos de maior envergadura. O Fundo Especial constitui uma solução parcial ao pedido dos países subdesenvolvidos, de criar-se um Fundo Especial Para Desenvolvimento Econômico (FENUDE), que financie à base de subvenções projetos não-auto-amortizáveis, por não poder ser obtidos esses financiamentos de infra-estrutura nem da Corporação Financeira Internacional, nem do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD);
- c) o Programa Ampliado de Assistência Técnica (PAAT), criado pela Resolução 22-A (IX), de 15.8.1949, do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC) e financiado pelas contribuições voluntárias dos Estados Membros. Desde março de 1947, o ECOSOC regia um programa experimental para assistência técnica para desenvolvimento, transformado em permanente desde 1948 e constituindo a base da constituição do PAAT em 1949.

Dentro desses programas, a ONU forneceu assistência técnica, (bolsas, técnicos, assessoramentos, equipamentos, etc.), porém sem capital para projetos específicos - cujo fornecimento fica a cargo do BIRD (\*).

---

(\*) - Em 1963, havia no Brasil 47 peritos dentro dos programas da ONU, assim distribuídos:

ONU	14
Fundo Especial	13
FAO	13
UNESCO	6
OIS	1

Deve-se sublinhar que os peritos existentes formam uma pequena parte do total aprovado. Por exemplo, no triênio 1958-1960, foram oferecidos, por várias agências, 281 peritos e utilizados apenas 80.



A coordenação dos vários programas, como também das atividades de agências correlatas é feita pela Junta de Assistência Técnica, criada em 1950 e sob a coordenação do ECOSOC (\*). Em 1954, o Brasil assinou um Acôrdo para a instalação, no país, de um representante da Junta. Assinou, também, um Acôrdo Básico com o Fundo Especial das Nações Unidas, para aplicação de assistência dentro das normas daquele Fundo Básico de Assistência Técnica da ONU, para substituir os outros acôrdos firmados desde 1951.

A assistência técnica das Nações Unidas aplica-se em várias matérias: desenvolvimento econômico (geral, recursos, produtividade, transportes, finanças, públicas, etc.) e administração pública, desenvolvimento social (habitação, serviços sociais, etc.). Teremos uma visão mais precisa de suas atividades, estudando a atividade de seus dois principais instrumentos: o Fundo Especial e o PAAT.

A) O Fundo Especial (FENU), na cuja Diretoria o Brasil fêz parte até este ano, oferece assistência técnica para:

- levantamento de pré-investimentos;
- pesquisa aplicada;
- treinamento e formação técnica;
- planejamento do desenvolvimento.

A modalidade de aplicação prende-se, sobretudo, à formação do elemento humano, à educação e ao treinamento, mas há também múltiplos projetos de levantamento de recursos.

Os pedidos de assistência técnica para o Fundo Especial, ao contrário dos para o PAAT, podem ser apresentados em qualquer época do ano. Quanto ao seu processamento, levantaram-se críticas pela morosidade na aplicação, isto é, a demora entre a aprovação e a assinatura do plano de operações.

Para ter-se uma idéia do tipo de aplicações feitas pelo Fundo Especial, citaremos vários projetos em andamento ou em revisão, de assistência fornecida por aquele Fundo (através de várias agências especializadas):

---

(\*) - A Junta é formada por diretores da ONU e das agências especializadas, sob a orientação de um diretor-executivo.

- levantamento do potencial hidrológico da bacia do rio São Francisco (com a SUDENE), a cargo da FAO (US\$ 546.680,00);
- uma escola nacional de florestas, em Viçosa - M.G. (US\$ 1.265.120,00);
- levantamento de depósitos de sal gema, em Alagôas (US\$ 595.100,00);
- levantamento dos recursos hidrelétricos de Minas Gerais (US\$ 735.100,00);
- levantamento do potencial energético da região Centro-Sul (US\$ 1.823.300,00);
- um Centro Tropical de Pesquisas e Tecnologia Alimentar, em Campinas (US\$ 772.200,00);
- um Instituto de Ciências e Tecnologia, na Universidade de Brasília (US\$ 1.695.000,00);
- levantamento do potencial econômico da Baixada Sul-riograndense;
- um Instituto de Engenharia Sanitária, para a SURSAN (US\$ 525.000,00);
- estabelecimento de um método biológico de recuperação de solos brasileiros (conforme aprovação da FAO).

Contudo, por várias razões, grande parte das quantias comprometidas pelo Fundo Especial, para o Brasil, ainda não foi utilizado. Até 1963, de US\$ 36.276.000,00 comprometidos, apenas US\$ 8.057.000,00 tinham sido efetivamente desembolsados.

B) O Programa Ampliado de Assistência Técnica (PAAT), é atualmente, o instrumento principal de assistência técnica da ONU.

Conforme as normas precisadas em 1954, o PAAT fornece assistência técnica a cada país dentro do programa específico, cabendo aos respectivos governos a responsabilidade de fixar as responsabilidades. Foram abandonados os planos fragmentários e foi sublinhada a necessidade de entrar os pedidos de assistência técnica com os planos de desenvolvimento. Os países devem fornecer todas as informações, para

definir o tipo e a modalidade da assistência requerida, assim como sobre outra assistência recebida (\*). Geralmente, os países beneficiários têm que contribuir com os gastos a serem feitos, na moeda do país (por exemplo, alojamento e alimentação dos técnicos em missão, transporte dos bolsistas para o estrangeiro, etc.). Desde 1961/2, os pedidos de assistência devem ser apresentados por períodos de dois anos, para permitir um melhor planejamento a médio prazo. (\*\*).

Os fundos fornecidos pelos Estados Membros da ONU e depositados em conta autônoma à disposição do PAAT, conforme prometido em conferência anual, são aplicados através dos organismos especializados da ONU, que participam do PAAT, a saber:

- Organização Internacional do Trabalho (OIT): treinamento e produtividade, seguro social, cooperação, etc.;
- Organização das Nações Unidas Para Alimentação e Agricultura (FAO): agricultura, formação profissional, economia agrícola, pesca, mecanização, política florestal, nutrição, etc. (Programa Mundial Alimentar e Campanha Mundial Contra a Fome);
- Organização da Aviação Civil Internacional (OACI): legislação aérea, aeroportos, controle do tráfego aéreo, segurança de vôo, formação de pessoal, etc.;
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO): educação, ensino científico e técnico, ciências sociais, etc.;
- Organização Mundial de Saúde (OMS): serviços de saúde pública, doenças contagiosas, treinamento profissional, etc.;
- Organização Meteorológica Mundial (OMM): serviços de meteorologia, treinamento, etc.;
- União Internacional de Telecomunicações (UIT): telecomunicações, rádio, treinamento, etc.;

---

(\*) - Os Governos deverão colaborar com os órgãos do PAAT e organizar serviços nacionais de colaboração. Deverão ser dada publicidade aos programas de assistência e assegurar a aprovação do povo aos programas.

(\*\*) - Foram previstos programas de II-a categoria, como projetos

As normas de apreciação dos pedidos pelo PAAT podem ser resumidas como segue:

- a) assistência técnica deve ser requerida pelo respectivo Governo do país, que estabelece as prioridades;
- b) deve atender às necessidades do país;
- c) não deve importar em interferência nos assuntos internos;
- d) o PAAT não paga as despesas em moeda local.

Quanto às obrigações dos solicitantes, constam no seguinte:

- a) atender ao aviso técnico recebido;
- b) organizar o mecanismo para coordenar a assistência técnica;
- c) esforçar-se pelo desenvolvimento e sustentar financeiramente os projetos;
- d) assumir, pelo menos, as despesas em moeda local;
- e) publicar os resultados dos programas de assistência;
- f) informar sobre outra assistência já recebida.

A assistência técnica do PAAT torna todas as formas habituais:

- assessoramento e avisos técnicos (individual ou em grupo);
- treinamento: bolsas de estudo (separadas ou dentro de programas);
- cursos e seminários de treinamento (habitualmente, no país beneficiário);
- informações técnicas:
  - seminários de peritos
  - pesquisas científicas e planos pilotos
  - projetos demonstrativos
  - intercâmbio de informações técnicas;

(\*) - Contudo, é criticada a incompatibilidade entre esse princí-

- equipamento e material.

Até 1960, o PAAT tinha empregado US\$ 268 milhões beneficiando 104 países. A América Latina beneficiou-se de 27% das quantias desembolsadas. Dos fundos aplicados, 71% foram em envio de peritos, 18% em bôlsas, e 11% em outras atividades. Foram concedidas 16.000 bôlsas e enviados 9.000 peritos.

Para o Brasil, o dispêndio foi, em média, de US\$ 600.000,00 por ano, e, entre as atividades de assistência pelo PAAT, pode-se citar:

- envio de técnicos em agricultura e geologia para o SPVEA;
- envio de peritos em mão-de-obra, transportes, hidrogeologia e comercialização para a CODENE;
- assistência (pela OMS) ao Laboratório Nacional de Virologia e ao Conselho Intermunicipal de Contrôlo de Poluição de Águas e do Ar - SP;
- educação geral e industrial;
- bôlsas para estudos de reabilitação profissional;
- administração municipal;
- fornecimento de material de laboratório (Instituto Oswaldo Cruz).

Para o biênio 1963/1964, o Brasil apresenta através do CNAT, 28 projetos requintando recursos num total de US\$ 1.412.679,00 e envio de 28 peritos. Além disso, foram apresentados 13 projetos de categoria II, para um dispêndio de US\$ 524.700,00.

C) Além das atividades organizadas em tórno do Programa Regular, do FENU e do PAAT, outros organismos e agências internacionais fornecem assistência técnica, dentro dos seus próprios programas, porém em colaboração com as outras agências e dentro da coordenação da Junta e do ECOSOC. Entre êsses organismos, o mais importante é o Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI), criado em 1946 como órgão de emergência após a guerra e tornado permanente a partir de 1953, funciona com fundos particulares e governamentais, tendo como finalidades a ajuda às crianças, a saúde e a alimentação. Entre os projetos em andamento ou em revisão

nessa agência para o Brasil, cita-se:

- programas integrados de saúde (equipamentos, hospitais, laboratórios, centros de treinamento) em 15 Estados (US\$ 1.660.000,00);
- suprimentos e equipamentos para saneamento e abastecimento de água, em 14 Estados (US\$ 1.774.000,00);
- educação primária e normal, em Mato Grosso, Paraíba, Goiás (US\$ 700.000,00);
- reabilitação de crianças defeituosas - SP (US\$ 30.000,00);
- combate à tuberculose no Rio Grande do Norte (US\$ 190.000,00);
- uma fábrica de leite em pó (US\$ 300.000,00);
- educação alimentar (US\$ 200.000,00).

Outros organismos fornecem assistência técnica (treinamento, assessoramento, informações, etc.) dentro de suas atividades especializadas, tais como:

- a Agência Internacional de Energia Atômica (AIEA), e a União Postal Universal (UPU). (\*)

O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e o Fundo Monetário Internacional são órgãos de financiamento ou de equilíbrio monetário internacional, porém fornecem assistência técnica, consistindo em organização de programas de trabalho e de políticas econômicas e financeiras, assessoramento, missões, treinamento de técnicos (O FMI tem programa anual em 2 sessões), documentação bancária e monetária, etc. Tanto o BIRD, como o FMI colaboram com o PAAT e com os outros órgãos de assistência técnica: o FMI colabora com o CEMLA (Centro Para Estudos Monetários da América Latina), para cursos de treinamento e o BIRD, com o apoio das Fundações Ford e Rockefeller organizou o Instituto de Desenvolvimento Econômico, para estudos de especialidade.

Citaremos, ainda, os Programas OPE (Pessoal Operacional, Executivo e Administrativo), da ONU, que não se aplicam no Brasil por exigirem a aprovação do Congresso Nacional por causa da imprecisão dos compromissos a serem assumidos.

---

(\*) - A CEPAL ajuda também os Governos a formular programas e a formar pessoal técnico, organiza cursos, etc.

## 2.2 - ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS

A) As atividades diretas da OEA em matéria de assistência técnica, prendem-se a um programa tripartido, constando em:

- estimular os programas unilaterais de planejamento nacional para desenvolvimento econômico e para criar as instituições necessárias para o desenvolvimento;
- financiar a apreciação, pelos peritos, dos planos desenvolvimentistas;
- financiar estudos para agricultura, educação, saúde, administração pública e política fiscal.

Nessas atividades, a OEA colabora com outros organismos das Nações Unidas - por exemplo a CEPAL (Comissão Econômica da América Latina, subordinada ao ECOSOC) - ou com órgãos específicos, tais como o Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas, o Instituto Panamericano de Geografia e História, a Organização Panamericana da Saúde, a União Panamericana, etc.

A atividade assistencial da OEA manifesta-se através dos seguintes programas:

- programas (cursos);
- centros;
- bôlsas;
- cátedras;
- missões.

A coordenação é feita pelo CIES (Conselho Interamericano Econômico e Social), da OEA, correspondente ao ECOSOC, da ONU, o qual aprecia e aprova os pedidos de assistência técnica.

Acrescente-se que, na reunião do CIES em São Paulo (1963) foi proposta a aprovação, pela OEA, de um Fundo Especial (Multilateral e por contribuições voluntárias) para financiar as atividades da Secretaria da CIES em matéria de assistência para planejamento e atividades de treinamento dentro do Programa de Cooperação Técnica.

Para ter-se um idéia da variedade dos programas de assistência da OEA, citaremos a seguir uma lista de suas atividades no Brasil e outros países:

- Centro Interamericano de Treinamento para Estados Econômicos e Financeiros (Santiago-Chile); iniciado em 1953 - 4 estudantes do Brasil; distribui também material escolar e documentação;
- Centro Interamericano Educacional Rural (Rubio-Venezuela) 1954 2 estudantes do Brasil; distribui material, dá avisos, publica, estudos;
- Centro Panamericano de Treinamento para Avaliação de Recursos Naturais (Brasil - 1954) à 13 estudantes brasileiros;
- Educação Técnica para Melhoria da Agricultura (San José - Costa Rica): cursos, treinamento, avisos, publicação; um curso nacional de extensão agrícola em Pelotas (RGS);
- Centro Panamericano de Febre Aftosa (Rio-Petrópolis): treinamento, consultas, publicações, cursos;
- Curso Interamericano de Planejamento e Administração de Programas de Desenvolvimento Social (Buenos Aires - 1959): cursos, avisos;
- Programa Interamericano para treinamento de pós-graduados em Ciências Sociais Aplicadas (México - 1953); 4 estudantes brasileiros;
- Programa Interamericano para Treinamento em Administração Empresarial (São Paulo - 1959);
- Centro Latino-Americano para Crédito Agrícola (1961): treinamento, avisos, cursos em vários países;
- Programa Interamericano para Planejamento Urbano e Regional (Lima - 1961);
- Curso Interamericano sobre investigações zootécnicas (Argentina);
- Cursos sobre Habitação e Planejamento (Colômbia).

Quanto aos programas de bolsas e cátedras, iniciado em julho de 1958, havia, em 1963, 1.242 estudantes (114 brasileiros) e 149 professores, (53 brasileiros), tomando parte nesses programas. Até 1963, cerca de 200 bolsas tinham sido concedidas a estudantes brasileiros.



Finalmente, entre as missões de assessoramento, citaremos: no Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, na Comissão do Vale do Rio São Francisco (cooperativismo), na Escola Superior Veterinária de Belo Horizonte, na Universidade do Ceará (odontologia), etc.

B) O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) - foi constituído em decorrência da reunião dos Ministros de Relações Exteriores da OEA, em Washington (1958), a pedido do CIES, para redigir a carta constitutiva de uma instituição financeira interamericana. O projeto, redigido em janeiro/abril 1959, entrou em vigor em 30-12-1959, quando 85% do capital o tinha ratificado e começou a operar em 1-10-1960.

(\*) O BID fornece assistência técnica:

- sob forma de empréstimos e reembolsos; quando relacionada com projetos de colonização; aproveitamento da terra, instalações sanitárias, abastecimento de água, treinamento na educação superior;
- sob forma de empréstimos, doações ou reembolso, quando relacionada com a mobilização de recursos financeiros e fortalecimento de instituições financeiras e certos tipos de treinamento, em projetos referentes a: organização de departamentos técnicos financeiros, de instituições de poupança e crédito, de cooperativas, de bolsas de valores, assistência para melhoria do sistema fiscal e bancário, assistência a instituições de fomento a programas de integração regional, assessoramento financeiro, cursos de treinamento especializado e de pessoal administrativo financeiro, estudos de mercados de capital.

Os principais critérios aplicados pelo BID na apreciação dos pedidos de assistência técnica, são os seguintes:

- a) todo projeto deve estar relacionado com um programa nacional de desenvolvimento, contando com o apoio do Governo nacional;

---

(\*) - O BID é, em primeiro lugar, um organismo de crédito e financiamento, mas pode fornecer assistência juntamente com os projetos específicos ou antes.

- b) todo projeto deve estar relacionado com o uso eficiente dos recursos nacionais, tendo por finalidade atender às necessidades sociais e fortalecer o desenvolvimento econômico;
- c) todo programa deve ter por objetivo promover ao máximo a criação de poupanças nacionais e melhorar os sistemas fiscais e financeiros;
- d) a assistência deve destinar-se ao cumprimento de um objetivo concreto e específico, que não seja normalmente atendido por outras instituições nacionais ou internacionais;
- e) todo projeto que tenha por objetivo melhorar a equidade e efetividade dos sistemas de tributação, deve ser orientado de forma a produzir maiores rendas a fim de se lograr maior progresso social e desenvolvimento econômico mais equilibrado;
- f) todos os projetos, deverão receber contribuição adequada do país solicitante;
- g) dar-se-á preferência às solicitações relacionadas com propostas destinadas ao melhoramento das instituições que facilitem a mobilização de capitais internos;
- h) dispensar-se-á especial consideração às instituições que administrem projetos financiados através de empréstimos concedidos pelo Banco, como Administrador, a fim de assegurar a máxima eficiência em tais projetos.

Quando a assistência técnica é fornecida antes de um projeto específico, exatamente para facilitar a formação das propostas, a prestação de assistência não implica em autorização do projeto. As condições da assistência-gratuita ou reembolsável são regulamentadas pelo BID a seu critério.

O BID utiliza, para a assistência, tanto o seu capital ordinário, como um fundo de operações especiais.

Em 1962, o BID destinou dos seus recursos ordinários (capital e fundo especial) US\$ 6.451.516,00 para assistência, dos quais US\$ 1.399.618,00 não-reembolsável (\*). No Brasil, verifica-

- assistência à Comissão de Planejamento da Bahia, para preparação de estudos (US\$ 340.000,00, dos quais US\$ 265.000,00 reembolsáveis);
- assessoramento ao Banco Regional do Desenvolvimento do Extremo Sul para formulação de política operacional (não-reembolsável);
- participação nas despesas da missão criada pelo Comitê Interamericano de Desenvolvimento Agrícola do Nordeste, para estudo de problemas agrários (\*\*).

Deve-se citar, também, a assistência técnica fornecida juntamente com financiamentos de projetos específicos.

- ao Banco do Nordeste do Brasil, US\$ 112.000,00 (reembolsáveis), para formulação de tarifas e organização de entidades adequadas (projeto para sistema de água e esgotos);
- ao mesmo Banco, US\$ 100.000,00 (reembolsável), técnicos em ajuda mútua e poupança (projeto de construção de casas populares).

A fim de oferecer um quadro mais amplo da variedade das atividades do BID neste setor, acrescentaremos os seguintes exemplos, fora do Brasil:

- Reunião de um Comitê de técnicos em reforma agrária (Washington);
- Programa de Treinamento Conjunto em Reforma Agrária (com OEA e FAO);
- Primeiro Curso de Reforma Agrária (Costa Rica): bolsas de estudo);
- Simpósio sobre Administração de Água e Esgotos (Medellin - Colômbia);
- Seminário sobre Poupança e Empréstimos (Lima);
- Programa de Treinamento de supervisores de construção de casas pela ajuda mútua (Bogotá);
- Estudos sobre sistemas tributários na América Latina.

---

(\*\*) - US\$ 50.000,00 (não-reembolsáveis) ao Governo brasileiro para envio de técnicos para o desenvolvimento agrícola do Nor

As atividades no BID prendem-se, também, à má qualidade de administração de Fundo Fiduciário de Progresso Social. Na realidade, este Fundo representa uma contribuição dos Estados Unidos, em decorrência da declaração de Newport do Presidente Eisenhower (1960), e, sobretudo, das recomendações da Conferência de Bogotá (no mesmo ato) no sentido da necessidade de providências urgentes no terreno social. Em 27-5-1961, o Congresso destinou US\$ 394 milhões para a criação do Fundo Fiduciário para o Progresso Social, deixado na administração do BID (acôrdio de 19-6-1961).

O FFPS é administrado conforme as normas do BID e dentro das suas finalidades peculiares, conforme o espírito da Ata de Bogotá. Assim, o FFPS fornecerá assistência técnica (independente ou conjuntamente com financiamentos de projetos específicos) nos seguintes setores:

- a) colonização e melhor uso da terra, instituições de crédito supervisionado, serviços de extensão agrícola e armazenamento e colocação de produtos;
- b) habitação para setores de pequenos rendimentos, na base de auxílio a si próprio, e assistência e instituições de créditos imobiliário a longo prazo;
- c) serviços de água e esgotos;
- d) financiamento complementar de educação e treinamento avançados relacionados com o desenvolvimento econômico e social.

Quanto aos critérios de apreciação dos pedidos, valem aquele que o BID aplica aos pedidos referentes à assistência técnica fornecida pelos recursos próprios.

Como no caso do BID, a assistência pelo FFPS é reembolsável ou não, a critério do BID, tanto na hipótese de assistência independente, (estudos para execução de projetos, assessoramento na execução, etc.) ou ligadas aos projetos aprovados (treinamento, bolsas, cursos, etc.).

Até em 1963, o FFPS tinha aplicado US\$ 2.397.250,00 em 42 operações, das quais 33 de assistência independente e 9 de assistência ligada a projetos aprovados. Do total, US\$ 676.950,00 representaram assistência técnica não-reembolsável.

No capítulo da assistência técnica multilateral, deve-

riam entrar a atividade das agências da Organização Européia, porém até agora tiveram uma atuação discreta, com estabelecimento de planos, critérios, coordenação com os financiamentos, etc. Talvez com a recente tomada formal de contratos entre OECD e OEA, apareçam resultados mais concretos nesse setor.

### 3 - ASSISTÊNCIA TÉCNICA BILATERAL

#### 3.1 - INTRODUÇÃO

A idéia de solidariedade internacional no esforço desenvolvimentista se manifestou não apenas nas organizações internacionais criadas com essa finalidade, mas também na cooperação independente dos países desenvolvidos com os em desenvolvimento. Inicialmente, mais esparsa (constando sobretudo em envio de técnicos e concessão de bolsas de estudos, sem nenhuma programação), essa cooperação ampliou-se e organizou-se através de acôrdos, ajustes, etc.

A assistência técnica pode ser fornecida juntamente com os equipamentos dentro dos projetos específicos ou de maneira independente. A organização do mecanismo se faz graças a Acôrdos Básicos, que fixam as bases gerais da assistência técnica, e Ajustes Complementares, que tratou de programas especiais de assistência.

Quanto às modalidades da assistência técnica fornecida no quadro dos entendimentos bilaterais, são elas as mesmas como nos casos de assistências multilateral:

- envio de técnicos;
- concessão de bolsas de estudos;
- assessoramento;
- fornecimento de equipamento e documentação.

Os Acôrdos ou os entendimentos especiais determinam de maneira prática a extensão da assistência (duração, despesas a cargo do beneficiário, etc.).

A assistência técnica bilateral está a cargo da Divisão de Cooperação Econômica e Técnica (DCET) do Ministério das Relações Exteriores, a qual estuda e encaminha os projetos de assistência técnica.

conformidade com os princípios estabelecidos nos Acôrdos Básicos, por Ajustes Complementares ou, simplesmente, na prática anterior.

### 3.2 - ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA DO NORTE

A mais antiga e mais ampla assistência técnica é a dos Estados Unidos. Começando com vários programas esparsos, de conformidade com as necessidades momentâneas (PONTO IV, Lei 480), todo esse plano de assistência técnica foi consolidado, com o de assistência econômica pela Assistance Act de 1961 e atualmente é executado pelo AID (Agency for International Development) no quadro da "Aliança Para o Progresso". Além disso, ficaram ainda pequenas outras atividades independentes do programa centralizado. Continuaram, também, certas atividades instituídas por instrumentos específicos.

#### A - PONTO IV

Com base no Ponto IV das declarações do Presidente Truman (Programa de Cooperação Técnica do Governo dos EE.UU.), foram assinados em 1950 um Acôrdio Básico para um Programa de Cooperação Técnica e, em 1953, "Acôrdos para Serviços Técnicos Especiais". Dentro desses princípios, que constituíram o mais antigo e mais importante plano de existência para desenvolvimento mediante prioridades econômicas e sociais (e que, no terreno econômico, se cristalizou nos trabalhos da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos), foram estabelecidos mais de 100 projetos atinentes à educação, ensino industrial, atividades agro-pecuárias, administração, etc.

Em 1960, o programa tinha dispendido US\$ 11,2 milhões (dos quais US\$ 6,8 milhões em cooperação técnica e US\$ 4,4 milhões em assistência especial), contava com 215 técnicos no Brasil (161 empregados diretamente pela Administração de Cooperação Internacional e 54 contratados em caráter consultivo) e com 521 bolsistas, nos Estados Unidos ou outros países.

Desde a dissolução da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, as funções de coordenação e execução do Programa do Ponto IV ficaram a cargo de uma Comissão de Assessoramento de caráter exclusivamente cumulativo e, posteriormente, de dois representantes e Coordenadores Brasileiros.

B - LEI 480

A célebre Lei 480 (Agricultural Trade Development and Assistance Act) de 1954 estabeleceu, além das vendas de excedentes agrícolas e de distribuição de alimentos nas regiões pobres (Fbod for Peace Operacion Niños), diretamente ou através de agências voluntárias (CARE, Cruz Vermelha, Fundo de Socorro à Infância, etc.), programas de auxílio para projetos de construção de escolas, de imigração, de obras contra a seca, etc. (Título II). De outro lado, os fundos provenientes da Lei 480 suprem também, os programas da OEA, do Fundo Fiduciário para o Progresso Social, e do Peace Corps, e, deste modo, contribuem em várias formas nos programas de assistência técnica. Atualmente, os fundos da Lei 480 estão sob a administração da AID.

Ligados à Lei 480, é o "Programa Fulbright" que prevê o intercâmbio de professores e estudantes, sobretudo em assuntos agrícolas, dos países que compraram excedentes agrícolas dentro da referida Lei.

Nos acordos firmados pelo Brasil dentro da Lei 480 (Acordos do Trigo), uma parcela de 15% dos fundos resultantes destina-se, entre outras, às despesas de assistência técnica. Naturalmente, tratando-se de fundos em cruzeiros, as despesas só podem ser custeadas dentro do país.

C - FOREIGN ASSISTANCE ACT (1961)

Por esta lei, que completou a legislação do Ponto IV e o Development Loan Fund de 1957, deu-se maior ênfase à assistência técnica, prevendo-se um programa mais amplo e coordenado, maiores fundos e um organismo central de execução - que é a AID. As atividades desta Agência se enquadraram dentro do programa geral da "Aliança Para o Progresso". (A coordenação geral da assistência técnica cabe à ICA - International Cooperation Administration, que tem uma missão na Embaixada no Brasil - destinada a coordenação e administrar o programa brasileiro em cooperação com os brasileiros).

A Lei de Assistência Externa prevê que a assistência técnica terá as seguintes finalidades:

- o aperfeiçoamento do nível educacional, tecnológico e profissional;

- o aperfeiçoamento e a expansão das estruturas e práticas institucionais;
- a avaliação dos recursos materiais e humanos;
- a formulação de planos para desenvolvimento;
- a criação de bases físicas e infra-estrutura para o desenvolvimento.

A aprovação dos programas de assistência técnica prendeu-se aos seguintes critérios (dando-se uma especial ênfase ao grau de subdesenvolvimento):

- em que medida o programa pode contribuir para melhorar a educação e outras atividades e instituições necessárias para o desenvolvimento;
- se é coerente com outros programas;
- se possui solidez técnica e econômica;
- se existe uma certa sensibilidade do governo pelos problemas desenvolvimentistas e de self-help - isto é, se existe um esforço desenvolvimentista;
- se o projeto teria reflexos negativos sobre a economia norte-americana (porém isto se refere mais aos projetos de assistência econômica e financeira).

Dentro desses critérios, a AID tinha comprometido, até 31-12-63, US\$ 24,6 milhões em doações para a assistência técnica, dos quais US\$ 23,2 milhões já desembolsados. A assistência fornecida prendeu-se à melhoria do sistema de ensino técnico e profissional, melhoria das instituições, pesquisa de recursos, formulação de planos, etc. Não deve ser esquecida a atividade da AID através de outros organismos internacionais.

A ampliação dessas atividades está ligada ao futuro da "Aliança Para o Progresso", tanto do ponto de vista da eficiência funcional (com a criação de órgãos executivos adequados), como, sobretudo, do ponto de vista da magnitude dos fundos alocados. A tendência geral é de criar instituições permanentes: escolas especializadas, centros agrícolas, centros universitários, etc.

#### D - PEACE CORPS

As atividades desta organização prevêem, também "auxí-



liar o treinamento e a direção nos programas de ação das comunidades rurais e urbanas" - educação, saúde, cooperativismo, etc. Desde o início da "Aliança Para o Progresso", até 1963, Peace Corps gastou US\$ 19 milhões para assistência técnica.

(\*) Entre as atividades do AID no Brasil podemos citar a título de exemplo:

- envio de técnicos no Instituto de Educação de Belo Horizonte (dentro do Programa de Assistência Brasileira-Americana no Ensino Elementar);
- programa de treinamento e de assessoramento da Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial;
- programas de treinamento e educação em Pernambuco;
- envio de bolsistas brasileiros nos Estados Unidos;
- assessoramento e fornecimento de material no programa de erradicação da malária;
- assessoramento e treinamento no programa de melhoria da segurança pública;
- treinamento e pesquisa para os programas de abastecimento com água;
- pesquisa sobre recursos minerais, envio de professores de geologia e de técnicos;
- assistência à Escola de Administração Empresarial de São Paulo;
- envio de professores e material didático para a Escola Politécnica de São Paulo.

Enfim, existem em execução inúmeros programas de assistência técnica (envio de técnicos, bolsas de estudos, assessoramentos, organização de cursos e seminários, fornecimento de material, etc.), em todos os setores: educação, saúde pública, segurança pública, abastecimento d'água, aviação civil, pesquisas geológicas, meios de comunicação, habitação, administração pública e empresarial, agricultura e nutrição.

A participação dos Estados Unidos nos programas de assistência técnica processou-se, em grande escala, como já vimos, através do Fundo Fiduciário para o Progresso Social que assinalamos

por ocasião da análise das atividades do BID, que o administra.

### 3.4 - ALEMANHA

Até recentemente não havia um Acôrdo Básico de Assistência técnica desse país. Contudo, a Alemanha, fornecia, através do Fundo Alemão e Ajuda Para o Estrangeiro, técnicos e equipamentos em vários setores. Havia peritos alemães (8) para os Institutos Agronômicos, outros (4) para o estudo de Alagôas, etc.

Com os acôrdos formados em Bonn, em 30 de novembro de 1963, a Alemanha passou para o segundo lugar, depois dos Estados Unidos, entre os países a fornecer assistência técnica ao Brasil.

Além do Acôrdo Básico, foram assinados vários Ajustes complementares para empreendimentos específicos, tais como:

- convenção com a SUDENE para o plano de pré-investimentos;
- convenção para a instalação, em São Bernardo de Campo, de uma escola técnica para estudos em mecânica e eletrônica;
- convenção para a valorização do Vale do Rio dos Sinos (Rio Grande do Sul);
- ajuste referente à Cooperativa Colonizadora de Pindorama.

Foi prevista a assinatura de novos ajustes no futuro, de acôrdo com as necessidades.

### 3.5 - FRANCA

Apesar de não haver um Acôrdo Básico, a França forneceu e continua fornecendo assistência técnica ao Brasil, seja pelo envio de técnicos, seja pela concessão de bôlsas de estudos, seja por conferências, assessoramento, centros de formação técnica, intercâmbio de documentação, doações de equipamento, etc.

Em 1963, a França tinha 45 técnicos no Brasil, (agrônomo, eletricitas, geólogos, químicos, hidrólogos, matemáticos, peritos em telecomunicações) com uma grande participação, sobretudo na SUDENE, para estudos do solo e da irrigação, mas também na Uni-

versidade de Recife, P.U.C., Instituto Oswaldo Cruz e vários organismos estaduais.

De acordo com 5 Ajustes firmados para cooperação técnica, mais de 100 bolsistas brasileiros se encontravam na França, em 1963.

### 3.6 - ISRAEL

Em 1962 foi assinado o Acordo Básico, para assistência técnica, constando mais, até agora, em envio de técnicos e assessoramento.

Assim, os técnicos israelenses tomam parte nos seguintes projetos:

- estudos agrícolas e hidrológicos na SUDENE;
- centro para estudo do milho híbrido;
- missão para perfuração de poços tubulares (na SUDENE);
- fazenda experimental em Fortaleza;
- fazenda cooperativa no Rio Grande do Norte;
- perfuração e fazenda modelo no Piauí.

### 3.7 - JAPÃO

Atua desde 1958, através da Associação de Cooperação Técnica Internacional, que prevê o envio de professores, a formação de técnicos, a criação de centros de treinamento e de consultas técnicas e a assistência técnico-comercial (assistência técnica ligada ao fornecimento de capitais em projetos específicos). O programa contém um plano de Cooperação Econômica e Técnica com os países latino-americanos.

Dentro desses programas - e apesar de não ter sido ainda assinado um Acordo Básico - o Japão forneceu assistência técnica pelo envio de técnicos e concessão de bolsas de estudos (além da assistência técnica fornecida juntamente com o financiamento de projetos específicos).

Em 1962, foi assinado um Ajuste para a criação de um Centro Técnico de Treinamento para Indústrias Têxteis e existem também outros projetos ligados sobretudo ao Nordeste.

### 3.8 - INGLATERRA

A assistência técnica fica a cargo do Departamento De Cooperação Técnica (no Foreign Office), alcançado através a Embaixada do Brasil e o British Council.

A assistência técnica fornecida consta nos seguintes pontos:

- treinamento de técnicos na Inglaterra (sobretudo em energia nuclear, fungologia, silvicultura, biblioteconomia, etc.);
- bôlsas de estudos (sobretudo em administração pública e arquitetura escolar);
- assessoramento técnico pelo envio de químicos, economistas, etc.;
- fornecimento de equipamento técnico, livros, filmes, etc., assim como consultas técnicas;

### 3.9 - IUGOSLÁVIA

O Acôrdo Básico foi assinado em 1961. Parece não ter sido ainda elaborado o inventário de possibilidades.

### 3.10 - POLÔNIA

O Acôrdo Básico foi assinado em 1962 e houve conversações para envio de técnicos em carvão e pesca. Como no caso da Iugoslávia, a assistência técnica encontra-se numa fase embrionária.

Enfim, em caráter mais ou menos esparso, funciona a assistência técnica oferecida por outros países como a Suíça, Suécia, Holanda, Bélgica, etc., que a fornecem sobretudo no quadro dos projetos específicos.

Há, contudo, um empenho geral em ampliar essas atividades, sendo a primeira providência a tornar a negociação e a assinatura de Acôrdos Básicos, seguidos de programas adequados de assistência técnica. As possibilidades futuras serão, sem dúvida, muito maiores e, na medida em que os programas forem ampliados, as entidades brasileiras mais facilmente aproveitarão essa fonte assis-

### 3.11 - ENTIDADES PRIVADAS

A assistência técnica é fornecida também por entidades privadas, na maioria das vezes fundações ou organizações sem caráter lucrativo. Como não se trata de organismos de crédito e financiamento, a assistência técnica é fornecida, nesses casos, de maneira independente, sem ligação com um projeto específico.

A assistência técnica pode constar em:

- bôlsas de estudos, para professores estudantes;
- cursos e seminários locais;
- assessoramento de vários empreendimentos;
- levantamentos de recursos e pesquisas;
- fornecimento de material técnico, livros, etc.

Nesta categoria, devem ser citados os seguintes organismos particulares:

A - Fundação Rockefeller - Trabalha, no Brasil, desde 1917, oferecendo assistência técnica, nas formas mais variadas, sobretudo no setor de saúde pública e educação médica, também como (mais recentemente) no de alimentação com produtos básicos, estudos das ciências sociais e artes creativas. Uma operação de grande envergadura levada a cabo pela Fundação Rockefeller foi a erradicação da matéria do Nordeste, em 1939 - 1940.

Dos fundos aplicados (período 1960 - 1963). 68% foram destinados para ciências físicas e biológicas, 29% para estudos sobre recursos naturais e 3% para ciências sociais.

Recentemente, a Fundação Rockefeller reduziu as suas atividades no Brasil. Enquanto no período 1955-1959, a média anual de fundos aplicados era de US\$ 1 milhão, ela caiu constantemente, chegando nos últimos anos a menos de US\$ 500.000,00.

Como consequência, ela não tem mais, desde 1962, representante no Brasil, devendo a ligação ser feita diretamente na matriz norte-americana.

B - Fundação Ford - Atua apenas desde 1960 no Brasil, mas aplica importâncias muito maiores do que a Rockefeller. No período 1960-1962, a média anual foi superior a US\$ 1 milhão, chegando em 1963, a US\$ 3,3 milhões.

A assistência técnica fornecida refere-se, em geral, aos mesmos setores indicados para a Fundação Rockefeller: ciências básicas, agricultura, educação e treinamento, economia, administração pública, pesquisas, etc. Para não invadir o terreno específico da Rockefeller, a Fundação Ford dá menos ênfase à saúde e educação médica. No período 1960-1963, as somas alocadas foram distribuídas como segue: ciências físicas e biológicas 47%, recursos naturais 17%, ciências sociais 30%, ensino primário e secundário 6%.

Ao contrário da Rockefeller, a Fundação Ford não concede bôlsas individuais. Ela aloca fundos a serem administrados por entidades brasileiras (CAPES ou outras). As alocações para treinamentos referem-se exclusivamente a estudos pós-universitários. As doações são feitas sob a condição de se criar melhorias, modernização e racionalização, dos organismos contemplados.

A título de exemplo, citamos algumas doações da Fundação Ford:

- ao Estado de São Paulo, para a expansão dos estudos de nutrição animal e de industrialização da carne;
- ao Estado de Minas Gerais, para estatísticas agrícolas;
- ao Estado da Guanabara, para programas de artesanato nas escolas primárias.

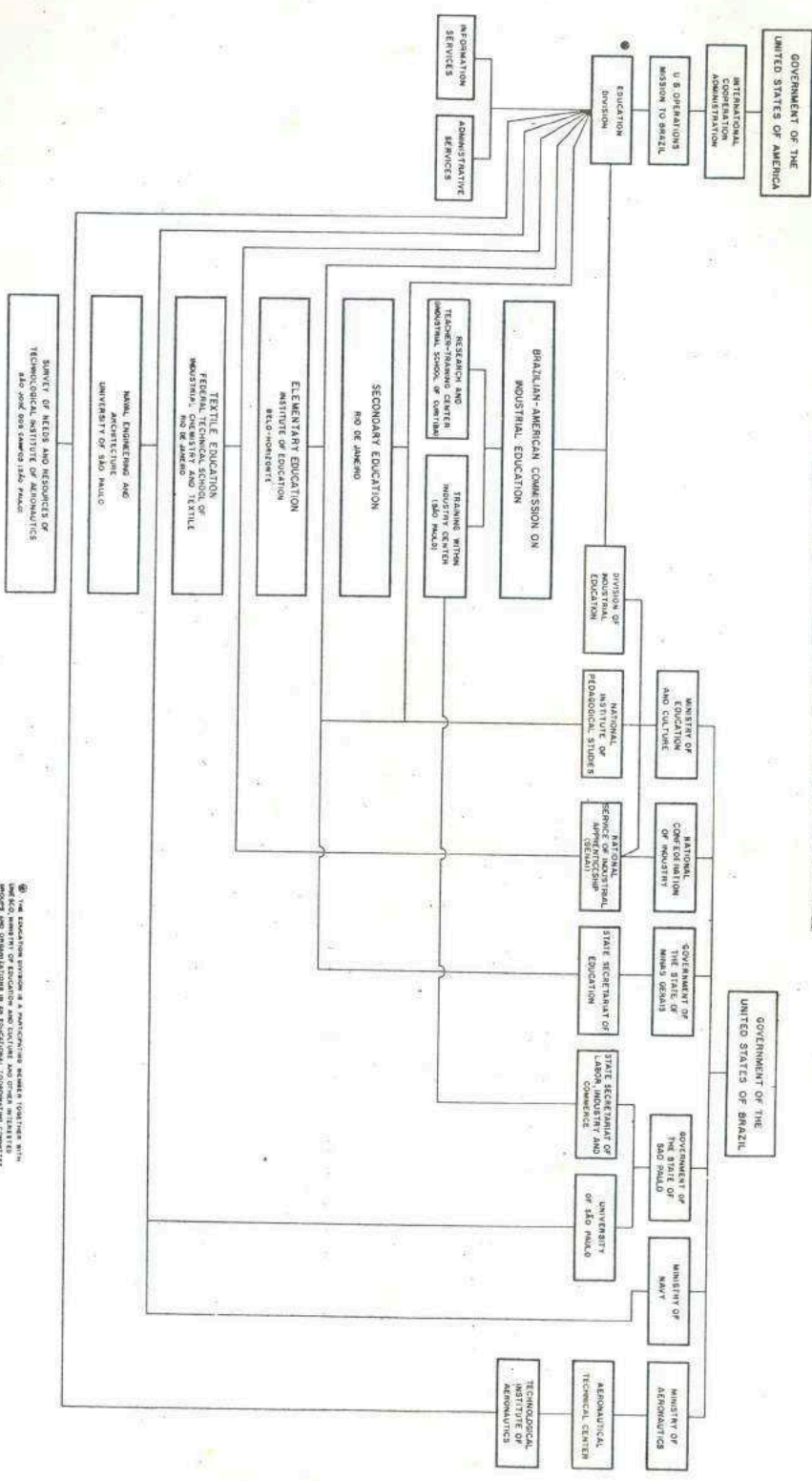
#### C - Outras Entidades Privadas

Com atividades menores, podem ser lembradas, no terreno da assistência técnica:

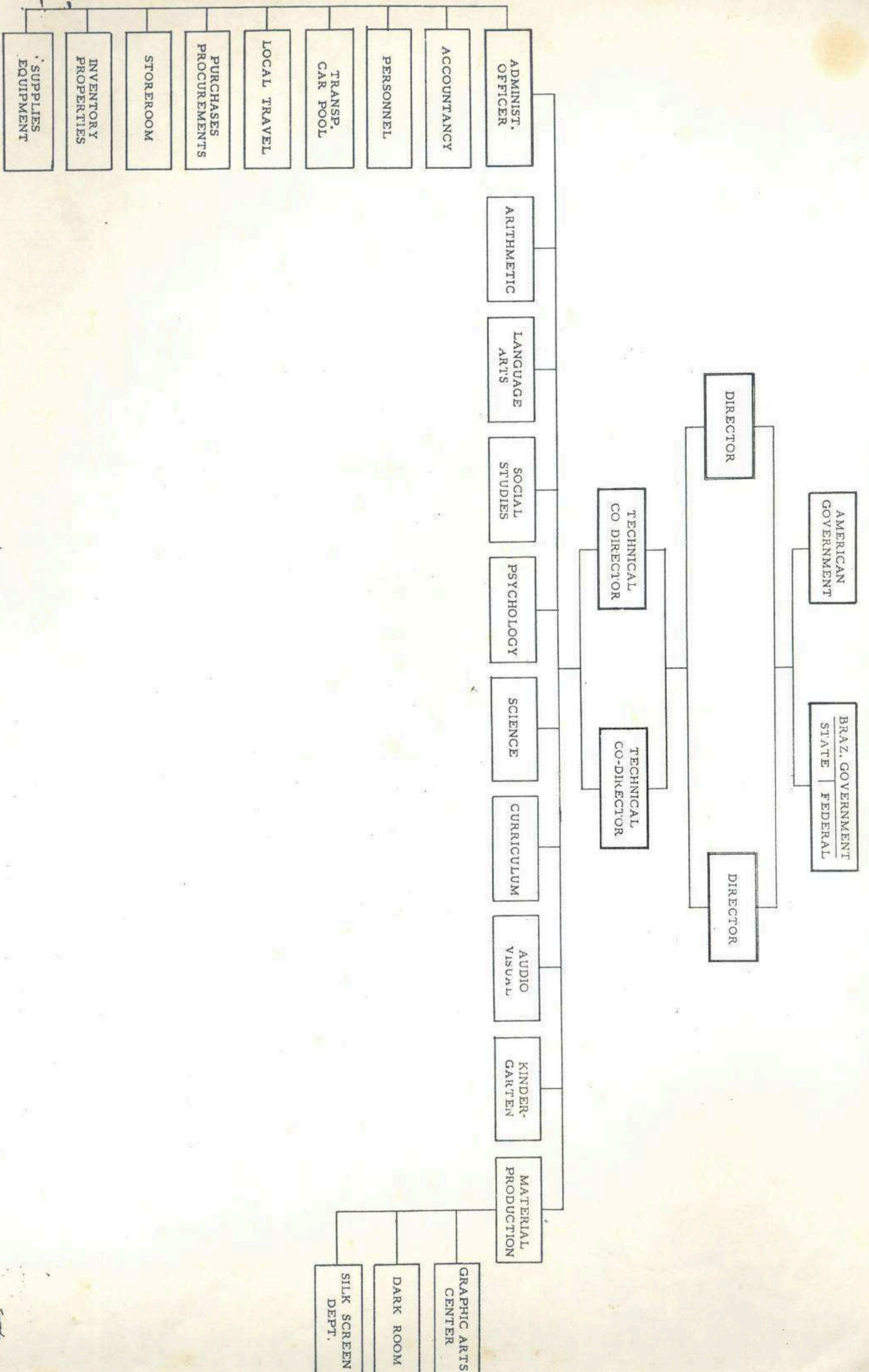
- a Fundação Kellogg, que concede bôlsas, sobretudo universitárias, no setor da medicina, odontologia e puericultura;
- a Fundação Korvette, mais nova e de menor capacidade, auxiliando o desenvolvimento dos hospitais em pesquisas e experiências;
- a Fundação Carnegie.

Enfim, várias entidades norte-americanas, de caráter privado ou meio privado prestaram assistência técnica, seja em caráter permanente, seja em casos específicos. Citamos:

# TECHNICAL ASSISTANCE IN EDUCATION



① The Education Division is a participating agency in contact with the Brazilian Ministry of Education and Culture, National Institute of Educational Studies, National Confederation of Industry, National Scientific Apprenticeship Training, State Secretariat of Education, State Secretariat of Labor, Industry and Commerce, and the University of São Paulo.



1000



I - O PROGRAMA DE CRIAÇÃO DOS "GINÁSIOS POLIVALENTES"

As finalidades deste documento são:

- 1) Descrever o trabalho realizado pelo PREMEN na execução dos objetivos decorrentes do acordo de empréstimo firmado pelo Governo Brasileiro com a USAID, em 13 de novembro de 1969.
- 2) Apresentar uma avaliação preliminar das escolas criadas em função desse acordo - os inicialmente chamados "Ginásios Polivalentes" - considerando-se sua posição na perspectiva da reforma do ensino brasileiro e sua presente situação no sistemas estaduais de ensino.

A primeira dessas finalidades se justifica à vista do que o programa de criação dos "Ginásios Polivalentes" representou enquanto cooperação financeira e técnica do Governo Federal com as Unidades da Federação.

Esse programa tem características realmente singulares, dentre as quais podem ser salientadas:

- a) -O objetivo não só de ampliação quantitativa, mas também e sobretudo de transformação estrutural e melhoria qualitativa do ensino.
- b) -O vulto dos recursos a aplicar visando a uma ação concentrada em quatro Estados e outra, extensiva, atingindo às demais Unidades da Federação.
- c) -A abrangência de sua programação, cuidadosamente delineada e se desdobrando em três projetos coordenados - construção, equipamento e treinamento de recursos humanos - de modo a assegurar-se que, ao se completar a construção, cada escola já dispuzesse de pessoal treinado para receber e instalar o equipamento necessário para o seu funcionamento, antes do início das aulas.

d) -A natureza do mecanismo criado para sua implementação e o espírito de administração gerencial porque o mesmo deveria ser acionado e que tão marcadamente - de acordo, aliás, com o caráter da Reforma Administrativa - corporificava a superação das anteriores funções predominantemente cartoriais do MEC.

O programa tem duplo caráter, pelo fato de se desdobrar em dois subprogramas, que tomaram as designações de "Subprograma dos Estados Participantes" e "Subprograma Nacional".

O Subprograma dos Estados Participantes abrange a construção, equipamento e treinamento de recursos humanos de número considerável de "Ginásios Polivalentes" nos Estados do RIO GRANDE DO SUL, MINAS GERAIS, BAHIA e ESPÍRITO SANTO.

O chamado Subprograma Nacional dizia respeito à construção, equipamento e treinamento de recursos humanos para um "Ginásio Polivalente" modelo no Distrito Federal e em cada um dos demais Estados não incluídos no Subprograma dos Estados Participantes.

Ambos os Subprogramas previam a concessão de bolsas de estudo para treinamento no exterior de especialistas em educação, tais como supervisores e orientadores educacionais, e para treinamento de professores de ciências e artes práticas.

Para execução do programa em cada Estado, foi assinado um Convênio, no qual, entre outros requisitos, se fixavam os compromissos do Estado em relação ao funcionamento futuro das escolas criadas, assegurando-lhes as indispensáveis condições.

Um dos anexos dos Convênios era constituído pelo documento "Diretrizes para o Ginásio Polivalente", o qual estabelecia as linhas básicas da organização pedagógica e administrativa do novo tipo de escola.

Do ponto de vista educacional, o que essencialmente caracterizava esse novo tipo escolar era seu currículo, no qual se procurava combinar a educação prescrita para o então chamado ensino secundário, com a iniciação vocacional feita através das artes práticas: Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas e Educação para o Lar.

Essa orientação curricular se harmonizava com a legislação então vigente, representada pela LDB de 1961, que prescrevia a inclusão no curso secundário de disciplinas ou práticas educativas vocacionais, em caráter optativo.

A então Diretoria do Ensino Secundário do MEC já promovera iniciativas tendentes a concretizar essa prescrição legal, pela qual o ginásio deveria evoluir no sentido de tornar-se uma escola de continuação do ensino primário, ministrando uma educação ao mesmo tempo humanista e prática, embora não prematuramente profissionalizante.

O "Ginásio Polivalente" deveria aprofundar a transformação estrutural do 1º ciclo do então denominado ensino médio, tanto quanto contribuir para a expansão do ensino público estadual e, sobretudo, para sua melhoria qualitativa.

Quanto aos aspectos qualitativos, além da preocupação de eficiência didática na ministração das artes práticas, dever-se-ia visar à obtenção da melhoria do ensino nas demais áreas curriculares, merecendo especial ênfase as ciências, por sua importância na civilização atual e pelas notórias deficiências verificadas no seu ensino.

→ O bom desempenho da função didática e educativa da escola depende do prédio escolar, do equipamento geral e didático, dos recursos humanos. Por isso o programa do 1º acordo contemplava cada um desses elementos, com a preocupação de evitar ocorrências já verificadas em programas anteriores, qual seja escolas construídas terem seu funcionamento retardado por falta do equipamento e/ou pessoal.

Para sua execução, em consequência, o programa se desdobrava em três projetos - construção, equipamento e recursos humanos - cada um dos quais confiado a uma das Gerências que integravam a estrutura do PREMEN.

Além da eficiente execução de seu projeto próprio, cada Gerência estabelecia seu cronograma de trabalho levando em conta os das demais, coordenando-se as ações de todas as três de modo a que, ao concluir-se a construção de uma escola logo fosse ela equipada e lotada com seu pessoal docente e técnico-administrativo.

Ao lado dos problemas específicos que cada Gerência teve a enfrentar na execução de seu projeto próprio, essa coordenação dos três projetos constituiu um dos maiores desafios enfrentados pelo PREMEN.

Tendo havido, evidentemente, casos em que os desejados resultados do esforço de coordenação dos três projetos não foram alcançados - a maioria desses casos decorrentes de fatores que fugiam ao controle do PREMEN - podemos entretanto afirmar que, de modo geral, a coordenação foi obtida.

Mas, não somente pelo esforço de execução simultânea e coordenada de três projetos, constituiu o programa do 1º acordo, pelo PREMEN, uma experiência realmente inovadora no desenvolvimento educacional brasileiro, da qual muitos ensinamentos podem ser aproveitados para experiências futuras, e cujos resultados devem ser preservados não apenas pelo investimento feito como, sobretudo, pelo que tais resultados representam como contribuição ao processo de renovação de nossa educação.

Em matéria de construção escolares, a experiência do PREMEN se salienta não apenas pelo vulto numérico dos prédios construídos, mas, sobretudo, pelas inovações introduzidas em matéria de filosofia do prédio escolar e de processos de seu planejamento.

O tipo escolar, cujas linhas básicas de organização e de currículo estavam consubstanciadas nas "Diretrizes para o Ginásio Polivalente", tinha que ser concretizado num correspondente tipo de prédio escolar.

Tivéssemos no Brasil uma anterior experiência de arquitetura educacional suficientemente sedimentada, essa transposição de um tipo pedagógico para um tipo de prédio não ofereceria, talvez, maior dificuldade.

Mas, a verdade é que, pela primeira vez no país, se desejava que a um tipo inovador de escola correspondesse, de modo o mais eficaz possível, um prédio funcionalmente adaptado aos objetivos educacionais, a um currículo e a processos de ensino previamente delineados.

Para se obter essa correspondência, partiu-se do conceito de que o planejamento de construções escolares e a elaboração de projetos arquitetônicos de escolas são tarefas que exigem estreita colaboração dos educadores com os arquitetos e engenheiros, à base de um documento - as "Especificações Educacionais" - que transmite aos especialistas em projetos de construção o pensamento dos educadores que idealizaram a escola, explicitando a filosofia do ensino e a operação escolar.

Assim, à base de Especificações Educacionais cuidadosamente estabelecidas, feitas e refeitas à base de diálogo entre educadores e arquitetos, foram por estes últimos elaborados os projetos arquitetônicos dos "Ginásios Polivalentes", projetos estes, por sua vez, repetidamente revistos e melhorados à base de novas discussões entre educadores e arquitetos.

Aspectos básicos e problemas da construção, equipamento e treinamento de recursos humanos dos "Ginásios Polivalentes"

Difícilmente um programa do vulto e complexidade como o da criação dos "Ginásios Polivalentes" pode proporcionar aos que dele participam a satisfação de verem plenamente realizadas as metas propostas no momento de concepção. Entretanto, mesmo não se considerando os outros componentes, além da criação dos "Ginásios Poli

valentes", que a programação do PREMEN envolvia em sua primeira fase, pode-se sem dúvida afirmar que, às vésperas de sua conclusão, o programa se realizou na melhor forma possível face dos obstáculos que lhe antepunha, e com um deficit quantitativo perfeitamente justificado pela incidência de fatores fora de controle do PREMEN e pela preocupação de não sacrificar a qualidade à quantidade.

O quadro anexo apresenta as metas do programa de criação dos "Ginásios Polivalentes" estabelecidas no planejamento inicial e a situação do programa em fins de 1974. Impressiona, à primeira vista, o deficit de quase 27% dos Ginásios que serão efetivamente construídos, em relação à meta inicialmente fixada. Sobretudo chama a atenção o fato de que as maiores contribuições para esse deficit sejam as dos Estados do RIO GRANDE DO SUL e de MINAS GERAIS, cujas metas respectivas eram as mais elevadas.

O deficit que os Ginásios já construídos e em construção representam em comparação com a meta de Ginásios a serem criados, explica-se, antes de tudo, pela diferença entre a área construída de cada Ginásio pressuposta no planejamento inicial, que era de 1500 m<sup>2</sup>, e a área efetivamente exigida pelos projetos elaborados à base das especificações educacionais definitivas estabelecidas pelo PREMEN, a qual se situou em torno de 2400 m<sup>2</sup>, chegando em alguns casos a 2700 m<sup>2</sup> e a 3100 m<sup>2</sup>.

A esse fato acresce que o preço médio por m<sup>2</sup> de construção pressuposto no planejamento inicial, bastante realista nesta fase, foi onerado a seguir pelo aumento de custos decorrentes da inflação, concorrendo este fator com o aumento da área construída para o crescimento do preço total das construções e, conseqüentemente, para forçar a redução da meta preestabelecida em termos de número de unidades a criar, a fim de não serem prejudicados os padrões de qualidade das construções e as especificações educacionais julgadas necessárias ao tipo de ensino que se desejava ministrar.

O aumento de custos decorrente da perda do poder aquisitivo do cruzeiro deveria afetar igualmente os custos de equipamento e de treinamento de recursos humanos, contribuindo também, dessa forma, para a redução das metas quantitativas. Se se dá ênfase, inicialmente, às construções é porque o projeto a estas relativo constituía de fato aquele em torno de cujo desenvolvimento teria de desenvolver-se o dos projetos de equipamento e de preparação de recursos humanos, aos quais competiria prover as escolas, no momento oportuno, desses elementos necessários ao seu funcionamento.

Ainda em relação ao projeto de construção, não só o número como a dispersão geográfica das obras a realizar permitem enfatizar a complexidade do programa realizado pelo PREMEN. De fato, se a massa das construções se encontrava em quatro Estados - dispersando-se entretanto pelo território de cada um - a ela se juntava a construção de uma escola em cada um dos demais Estados e no Distrito Federal, com o que o programa abrangia, de certo modo, todo o território brasileiro com a extrema diversidade de suas condições geográficas e de desenvolvimento econômico e técnico.

Uma circunstância adicional que prejudicou a consecução das metas previstas, residiu nas dificuldades naturais que cercariam um programa inédito por sua complexidade e que exigia a tomada de decisões e o estabelecimento de rotinas administrativas, financeiras e outras de uma multiplicidade de órgãos - do Governo Federal, dos Governos Estaduais, da agência financiadora - cada um sujeito a critérios e normas operacionais próprias, entre as quais se deveria procurar mútuo ajustamento a fim de obter-se a coordenação de ações.

Tal circunstância se fez sentir sobretudo no começo do programa, o que não significa que, no decorrer, não tenha havido reincidência das dificuldades decorrentes. Foi ela responsável, inicialmente, pelo fato de a primeira das quatro etapas anuais previstas só tenha tido efetivo início em meados de 1970, e não logo no princípio deste ano.

Conseqüentemente, houve superposição das duas primeiras etapas, acerretando o complemento das obras da primeira em meados de 1971, quando já se desenvolviam as da segunda, cuja conclusão deveria ter lugar ao final deste mesmo ano. Somados a isto os inevitáveis atrasos no desenvolvimento previsto, daí resultou que as escolas começadas a construir no decorrer de 1973 só estejam em condições de funcionamento no ano letivo de 1974.

Para que o PREMEN - mecanismo transitório cuja infraestrutura não deveria agigantar-se na medida a rigor necessária ao bom desempenho de tarefa marcada por peculiaridade de caráter extremamente técnico-especializado, como é a de construção - tenha podido dar cumprimento bastante satisfatório a suas metas, foi decisiva uma disposição do acordo de empréstimo. Previa-se no acordo que a Comissão de Administração contrataria firma brasileira de arquitetura e engenharia "a fim de projetar planos e especificações modelo para as escolas e aprovar todos os aspectos técnicos dos locais e trabalhos de construção de cada escola construída pelo programa".

A seleção de uma empresa de Consultoria de Arquitetura e Engenharia, para prestação de serviços que incluíam desde os problemas de planejamento - envolvidos na elaboração de especificações, nos estudos de microlocalização e na seleção de terrenos - até as atividades de elaboração de projetos, normas, instruções, editais de licitação, contratos padrão, instruções para fiscalização, pagamento de faturas, recebimento de obras etc., foi uma experiência inteiramente nova no âmbito do Ministério da Educação e Cultura. Serviram de modelo, trabalhos semelhantes, mas não iguais, que vinham se desenvolvendo em órgãos como o FINEP, DNER, GEIPOT etc., onde já era familiar o uso de empresas de Consultoria.

Realizada a licitação, rigorosamente de acordo com as exigências legais relativas ao assunto, dentro dez firmas ou consórcios que apresentaram documentação para pré-qualificação, das quais seis foram pré-qualificadas, foi selecionado o Consórcio Escritório Técnico J.C. Figueiredo Ferraz Ltda - Croce, Aflalo e Gasparine/Arquitetos Ltda., como o que apresentou melhor Proposta Técnica.



A partir de 04 de junho de 1970, quando foi assinado o contrato de Consultoria, esse Consórcio produziu, sob a fiscalização da Gerência de Construções e dos Assessores de Arquitetura e Engenharia da Secretaria-Executiva do PREMEN todas as instruções e normas de serviço que vieram a constituir-se no MANUAL TÉCNICO DE CONSTRUÇÃO DO PREMEN.

Já no dia 16 de outubro de 1970 estavam prontos 3 projetos modelo de "Ginásios Polivalentes", possíveis de adaptação para as particularidades de 48 terrenos nos quatro Estados Participantes (BA, ES, MG e RS). Um único terreno (CAXIAS/RS) exigiu um projeto especial em virtude de ser mais inclinado do que permitia a capacidade de adaptação dos projetos-modelo.

A partir da 2ª etapa, as implantações dos projetos-modelo passaram a ser feitas nas Comissões dos citados Estados, sob a supervisão da Consultoria de Arquitetura e Engenharia. Com referência ao Subprograma Nacional (implantação de uma escola modelo no Distrito Federal e em cada uma das 18 capitais dos demais Estados), foram em 1971 produzidos mais cinco projetos-modelo, adaptáveis aos climas e demais condições próprias das regiões NORTE, NORDESTE, CENTRO OESTE, LITORAL LESTE e SUL.

Aproveitaram-se para esses novos projetos-modelo as propostas técnicas apresentadas pelas demais firmas pré-qualificadas na seleção da Consultoria. Os projetos, desenvolvidos por MAURÍCIO ROBERTO, LUIZ PAULO CONDE, SABINO BARROSO e WIT-OLAF PROCHNIK, foram acompanhados e aprovados pela Consultoria de Arquitetura e Engenharia a serviço do PREMEN.

A partir de meados de 1971, começaram a ser avaliados os projetos já construídos, da avaliação resultando um trabalho de revisão dos projetos, normas e especificações, com vistas às construções previstas para a 3ª etapa do programa. Foi ainda projetada uma escola para oito séries do ensino de 1º grau, em SANTO ANDRÉ, municí-

pio no qual, em razão de entendimentos entre o PREMEN, a Secretaria de Educação de SÃO PAULO seria construída a escola destinada aquele Estado. O terreno bastante amplo e muito caro exigia melhor aproveitamento e decidiu-se, ao comum acordo, construir uma escola integrada para 800 alunos por turno.

Dos problemas surgidos no desenvolvimento do projeto de construção, em geral resultantes de causas fora do controle do PREMEN e da Consultoria de Arquitetura e Engenharia, mas aos quais aquele e esta procuraram pelos meios adequados prevenir e, quando ocorrentes, dar a melhor solução, merece destaque, antes de tudo, o de seleção de terrenos.

Via de regra não existe uma conscientização dos administradores da relevância de correta escolha de um terreno que se vá destinar a construção de uma escola. Geralmente, em decorrência do elevado custo da terra, os terrenos disponíveis para escolas são exatamente aqueles cujo aproveitamento se mostrou inviável, economicamente, para a iniciativa privada.

Para neutralizar os inconvenientes, em termos de aumento de custo e de tempo e dificuldade de construção, disso resultantes, todo o empenho foi posto no sentido da rigorosa observância das "Instruções para Seleção de Terrenos" elaboradas conjuntamente pelo PREMEN e pela Consultoria, bem como da motivação e orientação das Prefeituras Municipais para obter delas o máximo de colaboração, a qual vai desde o levantamento de informações necessárias ao estudo de microlocalização até a eventual doação do terreno e o compromisso de realização dos necessários trabalhos complementares de urbanização.

De acordo com as citadas "Instruções para Seleção de Terrenos", a indicação dos terrenos livres ou disponíveis nas áreas consideradas prioritárias, juntamente com as demais informações coletadas, possibilitam a escolha e aprovação preliminar do terreno. A esta se segue a complementação das informações destinadas à elaboração das implantações e adaptação dos projetos-modelo.

As obras do PREMEN são contratadas, após um processo de licitação na modalidade de concorrência pública e de acordo com os termos do Decreto-Lei 200. As concorrências são realizadas, de uma forma descentralizada, nas sedes das Comissões Estaduais do PREMEN ou através das Equipes Estaduais, no caso do Subprograma Nacional.

As firmas interessadas na licitação são inicialmente pré-qualificadas, e somente após detalhado exame da documentação exigida para pré-qualificação é que são abertos e examinados os preços propostos pelas empresas pré-qualificadas.

Definido o resultado da licitação a empresa vencedora é chamada para discutir e assinar o contrato de empreitada global, com preço reajustável como previsto no Decreto-Lei nº 185, de 23 de fevereiro de 1967. Após a assinatura do contrato é expedida uma ordem de início de serviços autorizando a firma a iniciá-los no prazo máximo de 10 (dez) dias.

O acompanhamento do desenvolvimento das obras é feito através da Fiscalização e da Supervisão. As Comissões Estaduais do PREMEN mantêm uma equipe de fiscais que fazem o acompanhamento direto da obra, com objetivo de fazer cumprir fielmente o contrato assinado, o projeto arquitetônico e as especificações de materiais. A frequência das visitas à obra por parte dos fiscais é decorrente do seu andamento da obra assim que nas etapas julgadas mais importantes (locação, concretagem etc.), ela chega a ser diária.

O PREMEN Nacional exerce o acompanhamento de todas as obras em execução através da supervisão a cargo de uma equipe de supervisores contratados pela CAE. As visitas dos supervisores são quinzenais e essas visitas, que são procedidas em conjunto com o fiscal e o engenheiro residente, visam ao esclarecimento de eventuais dúvidas de projeto, execução dos serviços e a coleta de dados para a emissão de relatório que enviado à CAE, em SÃO PAULO, será lançado no computador para a elaboração dos relatórios gerais de andamento e qualidade das obras.

Através desse relatório do computador, o PREMEN Nacional tem condições de manter-se constantemente informado sobre o andamento e sobre a qualidade dos serviços em execução em todas as obras.

A mesma complexidade assinalada em relação ao projeto de construção, decorrente do número e da dispersão, praticamente por todo o território nacional, dos "Ginásios Polivalentes" a criar, deve ser mencionada em relação ao projeto de equipamento. Outrossim, de semelhante caráter técnico e especializado se revestiam as tarefas a realizar, que incluíam desde as especificações de equipamento de uma grande variedade e sua quantificação por unidade escolar, até o estabelecimento de normas para licitação e recebimento.

Desde a fase de negociação do acordo de empréstimo, examinaram-se duas alternativas possíveis para o processo de aquisição do equipamento: esta ser feita a nível estadual, ou de forma centralizada. Esta última alternativa ofereceria as vantagens decorrentes do estabelecimento de mais eficaz padronização dos tipos de equipamento e da economia de escala permitida pela aquisição de grandes quantidades.

Os termos do acordo de empréstimo deliberadamente permitiam a escolha de qualquer das duas alternativas, estabelecendo simplesmente que a Comissão de Administração "obterá, em tempo hábil, o equipamento necessário à execução do programa, e assegurará a entrega oportuna de tal equipamento".

Durante as negociações com os Estados, prudentemente a minuta de convênio a estes submetida não indicava ainda a alternativa a ser escolhida, embora formulando expressamente as duas: "A Comissão de Administração adquirirá, ou para isto delegará poderes específicos à Comissão Estadual ou a especialistas ou órgãos especializados, o equipamento escolar necessário ao desenvolvimento do programa, em tempo hábil, e assegurará a entrega do referido equipamento na época oportuna".

Estabelecida a Secretaria-Executiva, ponderando-se todas as vantagens e desvantagens que cada uma das alternativas implicava, decidiu-se finalmente pela centralização da aquisição do equipamento. Esta opção tornava ainda mais complexo o trabalho da Gerência de Equipamento, pois que o Projeto de sua responsabilidade, além das tarefas já mencionadas passava a incluir também a efetivação da compra propriamente dita e a distribuição do equipamento a cada escola no momento próprio, envolvendo esta distribuição o transporte e, eventualmente, a armazenagem em centros intermediários de distribuição.

A Gerência de Equipamento, para elaboração de listagem do mobiliário e equipamento escolar, estabeleceu a seguinte sistemática:

- 1º - Em estreita ligação com a Gerência de Recursos Humanos, realiza-se o "Levantamento Inicial das Necessidades", com base na análise dos planos curriculares. Simultaneamente, em íntima ligação com a Gerência de Construção, procura verificar a compatibilidade das necessidades levantadas com as Especificações Educacionais das escolas, de modo a obter a melhor utilização das unidades especiais que deverão compor o projeto arquitetônico.
- 2º - Concluído o "Levantamento das Necessidades", o prosseguimento do processo envolve a execução das seguintes fases:
  - especificação dos artigos, que visa a estabelecer as características técnicas do mobiliário e equipamento escolar, tais como: forma, medidas, materiais de construção, índices de desempenho, tolerâncias, cores, acabamento etc;
  - padronização dos artigos, que objetiva dotar as peças do mobiliário e equipamento escolar, sempre que possível, de componentes comuns, de modo a facilitar a sua fabricação e eventual reposição;

- codificação dos artigos, para dar a cada peça um número de código, que representa sua individualização dentro da listagem adotada e fornece uma indicação sobre a categoria a que está subordinada a peça, o setor a que se destina e informações genéricas sobre tipo, modelo e tamanho.

A essa fase de planejamento segue-se a fase propriamente de execução, incluindo licitações, acompanhamento da fabricação, recebimento em depósitos de trânsito, licitação para transporte, realização do transporte do material e da sua entrega às escolas construídas, acompanhamento da instalação e avaliação do equipamento.

O transporte do mobiliário e equipamento constitui operação muito complexa, como se pode ver em relação às 49 escolas da 1ª. etapa. Consistiu ela em:

- 1 - Transportar cerca de 570 mil peças de 48 origens diferentes (48 fornecedores), localizadas nos Estados de GUANABARA, RIO DE JANEIRO, SÃO PAULO, PARANÁ e RIO GRANDE DO SUL, para quatro depósitos de trânsito instalados nas cidades do RIO DE JANEIRO, SÃO PAULO, JUNDIAÍ e CURITIBA.
- 2 - Reunir por destino e tipo de carga o material recebido dos fornecedores.
- 3 - Carregar e transportar as referidas 570 mil peças para 49 destinos diferentes.

Problema de Transporte

A correta instalação, na escola, do equipamento e mobiliário (notadamente o especializado), seu uso racional e conservação, constituem imperativo decorrente da defesa de um valioso patrimônio público, que merece cuidados extremos, não apenas em razão de seu valor econômico intrínseco, como, sobretudo, por motivo do rendimento que dele se pode e deve auferir em termos de proporcionar educação de boa qualidade à juventude brasileira.

Desde a concepção inicial do programa de criação dos "Ginásios Polivalentes", o problema dos recursos humanos necessários ao novo tipo escolar começou, na EPEM, a ser objeto de estudos. Quatro variáveis principais deveriam ser levadas em conta no equacionamento do problema e delineamento de sua solução:

- 1) as necessidades de recursos humanos de diversas categorias deveriam ser quantificadas com a maior exatidão possível, considerando-se, para efeito de programação do treinamento, o suprimento esperado das atividades normais das instituições de formação existentes e, a fim de preencher carências nas áreas em que estas se verificassem, prevendo-se os efetivos a treinar através de processos supletivos;
- 2) a qualidade dos recursos humanos necessários, considerando-se que deveriam estar imbuídos profundamente da concepção teórica inspiradora das novas escolas, quer se tratasse dos professores e outros elementos já possuidores da qualificação legalmente exigida, quer se tratasse dos que precisassem ser especialmente qualificados por meio de cursos especiais;
- √ 3) todos os cursos previstos deveriam ter um desenvolvimento cronológico que assegurasse estarem os recursos humanos com seu treinamento concluído ao mesmo tempo que completada a construção e equipada a escola em que iriam ser lotados;
- √ 4) devendo as escolas integrar os sistemas estaduais de ensino, o treinamento se situaria como etapa intermediária entre o recrutamento e seleção e a contratação do pessoal treinado pelo Estado, isto envolvendo o compromisso, deste último, de contratação desde a fase de seleção e o compromisso do candidatos de aceitar sua designação para a escola onde se fizesse necessário, depois de treinado.

Levadas em conta as variáveis acima enumeradas, o projeto de recursos humanos, no que se refere a recrutamento, seleção e contratação de pessoal para os "Ginásios Polivalentes" desenvolveu-se de acordo com as seguintes características gerais:

- 1 - O Programa procura recrutar o pessoal docente, técnico e administrativo na área geoescolar da Escola Polivalente que vai ser implantada.
- √ 2 - O recrutamento é feito mediante EDITAL de chamada onde são participadas aos candidatos todas as condições para inscrição, participação nos cursos e contratação.
- √ 3 - A chamada é feita primeiro para os cursos de "reciclagem", isto é, visando o pessoal que já possui a licenciatura plena das Universidades. Em seguida são chamados os candidatos para os cursos de "curta duração", a fim de completar as vagas existentes nas escolas de uma determinada etapa do Programa.
- 4 - O recrutamento é realizado sob a responsabilidade de uma Comissão composta de um representante do PREMEN e um da Secretaria de Educação do Estado e um da Agência de Treinamento.
- 5 - A seleção é feita pela Agência de Treinamento, observando determinadas condições pré-estabelecidas, de comum acordo, com o PREMEN e a Secretaria de Educação do Estado.
- 6 - O candidato aprovado escolhe a Escola onde deseja trabalhar, de acordo com sua classificação no exame de seleção, e se compromete a servir nela no mínimo por dois anos. Em contrapartida, a Secretaria Estadual de Educação assegura a sua contratação para a escola escolhida.

Como se infere do que se disse acima, diversas modalidades de curso foram utilizadas com a finalidade de prover os "Ginásios Polivalentes" exclusivamente com pessoal docente, técnico e administrativo habilitado e que tivesse recebido o retreinamento ou formação necessários para uma eficaz ação nas novas escolas.



O pessoal docente habilitado através das Faculdades de Filosofia ou de Educação deveria ter preferência, por força de exigência legal. Todavia, mesmo em relação a esses professores julgou-se que havia necessidade de lhes proporcionar breves cursos de adaptação, com a finalidade principal de permitir-lhes uma perfeita identificação com a filosofia do "Ginásio Polivalente", com as diretrizes gerais seguidas no treinamento de recursos humanos e com o programa como um todo.

Subsidiariamente, esses cursos denominados no planejamento inicial de "cursos de reciclagem", teriam como objetivo promover uma atualização geral de conhecimentos específicos dos professores já licenciados e procurar estabelecer padrões mínimos comuns de atuação docente destes professores e dos que, para complementar carências quantitativas de licenciados e para suprir áreas não atendidas pelas Faculdades de Filosofia, devessem ser formados através de cursos de outras modalidades.

Assim como os cursos para formação de professores de disciplinas de cultura geral, os cursos de "reciclagem" foram ministrados mediante convênios entre Universidade e o PREMEN, o qual proporcionou os recursos financeiros necessários. Os candidatos ficavam obrigados à dedicação em tempo integral aos estudos, os quais tiveram inicialmente a duração de 240 horas, ampliadas depois para 320 horas.

Esse aumento de tempo de "reciclagem" decorreu da confirmação de sua utilidade e da necessidade de enriquecimento de seu conteúdo, depois de já estarem em funcionamento os primeiros "Ginásios Polivalentes", pelo acréscimo de estágio orientado e planejamento escolar.

Desde o planejamento inicial da EPEM, evidenciou-se que seria impossível prover totalmente as escolas a serem criadas com pessoal portador de diploma conferido pelos cursos de licenciatura vigentes, ministrados pela Faculdade de Filosofia. Uma alternativa para assegurar professores a prazo certo, e onde e na medida em que fosse impossível selecionar licenciados, eram os chamados "exames de suficiência", precedidos de cursos especiais ministrados em convênio com Faculdade de Filosofia como já vinha sendo praticado pelo MEC.

Parecer 912/69  
255/70

Duas razões, entretanto, levaram a EPEM a procurar outra solução: primeiramente o fato de que, mesmo com a realização prévia dos cursos em convênio, as Faculdades e seus alunos nem sempre aceitavam sem resistências os exames de suficiência; em segundo lugar a circunstância de não ser conveniente a dualidade de tipos muito distintos de qualificação dos professores das novas escolas.

A solução concebida pela EPEM e encampada pelo PREMEN foi obter autorização do Conselho Federal de Educação, através dos Pareceres 912/69 e 255/70, para serem realizados, em caráter experimental, cursos de "Licenciatura de Curta Duração, em Regime Intensivo, para Disciplinas Acadêmicas", com a duração mínima de 1600 horas, integralizadas em 4 semanas/pelo menos.

Para execução dos cursos, o PREMEN promoveu a organização, por equipes de especialistas, de Planos de Curso para cada disciplina integrante das diferentes licenciaturas, os quais, juntamente com os Pareceres do CFE, foram analisados e discutidos com as equipes docentes das Universidades que ministrariam os cursos, durante o I Encontro de Coordenadores de Curso, realizado em julho de 1970. Partindo desse trabalho conjunto, cada agência de treinamento organizou seus próprios cursos.

Os convênios entre o PREMEN e as Universidades, para realização dos cursos, preveem o fornecimento de recursos do programa para remuneração dos professores mobilizados para ministração das atividades letivas, bem como para as despesas de coordenação, material didático, e serviços auxiliares e de administração.

O PREMEN assegura ainda os recursos financeiros para concessão de bolsas de estudos aos alunos, a fim de que estes possam se consagrarem, em tempo integral e em regime de dedicação exclusiva, aos estudos intensivos exigidos pelos cursos de Licenciatura de Curta Duração.

Parecer 74/70  
Secundária - 74/70

Para formação de professores de Artes Práticas o PREMEN obedeceu ao Parecer 74/70, do CFE, pelo qual foram instituídos, para essa área, cursos semelhantes aos de Licenciatura de Curta Duração, em Regime Intensivo, para Disciplinas Acadêmicas. Deste modo teve satisfatório atendimento a preocupação de proporcionar formação de nível equivalente a todos os professores dos "Ginásios Polivalentes".

Os antecedentes do citado Parecer são a Reforma Universitária (Lei 5540/68), que em seu artigo 30 prescreveu a formação em nível superior dos professores de disciplinas técnicas do então ensino médio, e o Decreto-Lei 749/69, que autorizou a Diretoria do Ensino Secundário a organizar, diretamente ou em convênio, os cursos em causa, tendo em vista que as Universidades ainda não se achavam preparadas para o fazerem.

Anteriormente os cursos para professores de Artes Práticas para os "Ginásios Orientados para o Trabalho" eram ministrados em Centros de Treinamento especialmente criados pela Diretoria do Ensino Secundário, ou em convênio com Escolas ou Centros de Educação Técnica, carecendo tais cursos, entretanto, de características próprias dos cursos de nível superior.

Em face das novas disposições legais citadas e do Parecer 74/70, o PREMEN pode preparar os professores de Artes Práticas dos "Ginásios Polivalentes" em cursos ministrados mediante convênio com aqueles Centros e Universidades, cabendo a estas últimas a parte de Formação Pedagógica, Estudos Brasileiros e Complementos de Português.

Em princípio, os candidatos a professor de qualquer das modalidades de Artes Práticas seriam licenciados à base de 1600 horas de estudos. Parte destas, entretanto, seriam dispensadas, se o candidato a professor (excluído o caso de professor de Artes Industriais) apresentasse como pré-requisito diploma de curso de 2º ciclo médio ou de curso superior correspondente à respectiva Arte Prática. Neste caso a duração do curso era de 800 horas.

Com o presente Relatório ficam encerradas as atividades referentes ao Acordo firmado entre o Governo Brasileiro e a Agência Internacional para o Desenvolvimento, dos EE.UU. da América do Norte. Foi, sem dúvida, uma preciosa experiência no setor de educação onde várias áreas tiveram substancial impulso e onde se verificou, também, importante impacto renovador visando a melhoria da qualidade do ensino de 1º e 2º graus. Não podemos, na oportunidade, deixar de ressaltar um fato interessante, já da vivência de muitas instituições semelhantes ao PREMEN e que, talvez, pudéssemos traduzir na seguinte afirmação: todo Plano de Implementação flexível e aberto sempre levará à descoberta de novos e importantes objetivos a serem alcançados. Muitas vezes, mesmo os objetivos secundários, quando atingidos, se transformam em subprodutos do Plano, mais importantes do que os próprios produtos inicialmente previstos. Em outras palavras, em todo Plano, havendo a necessária flexibilidade na reformulação e reorientação dos objetivos ocorre um enriquecimento inenso do produto final. O PREMEN buscou esta flexibilidade, implementou seus projetos dentro desta política e alcançou com isto inúmeros e importantes subprodutos que não estavam inicialmente previstos. Estamos certos de que pelos resultados aqui apresentados, cumpriu o PREMEN sua missão e mais, foi capaz de identificar e alcançar muitos e novos objetivos que, ao final, tornaram mais significativos os resultados conseguidos.

PERY FORNO  
Coordenador do PREMEN

Rio de Janeiro, 1978.

## ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	1
II. ADMINISTRAÇÃO DO PROGRAMA	7
III. COMPROMISSOS ASSUMIDOS	14
IV. PROJETOS EXECUTADOS	40
V. SISTEMA DE CONTROLE E AVALIAÇÃO FINANCEIRA	113
VI. PROGRAMA NACIONAL	128

## ANEXOS

Doc 21.09.71

O 2º Acordo de Empréstimo para o setor Educação (Acordo 512-L-081), foi firmado entre o Governo Brasileiro e o Governo dos Estados Unidos da América, representados, respectivamente, pelo Ministério da Educação e Cultura e pela Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional-USAID, em 17 de junho de 1971, quando ainda se encontrava em execução o programa do 1º Acordo.

Como se pode inferir <sup>desta circunstância</sup> o Programa do novo Acordo foi concebido com o caráter de prolongamento, ampliação e intensificação do anterior, cuja finalidade era contribuir para a expansão quantitativa, transformação estrutural e melhoria de qualidade da educação brasileira.

As peculiaridades de concepção e de execução do novo Programa, no qual se previa a aplicação de 100 milhões de ~~dólares~~ decorriam de diversos fatores e condições que cumpre salientar.

Antes de tudo, o Programa do 1º Acordo visava quase exclusivamente (e efetivamente a isso se limitou) ao então chamado Ginásio, ou 1º ciclo do ensino médio. O Programa do 2º Acordo, desde o início das negociações, não apresentaria essa limitação, devendo referir-se a todo o ensino regular, excluído apenas o ensino superior. <sup>abrangência</sup>desse modo, os antes chamados ensino primário e ensino médio, quanto a esse último visando seus dois ciclos - o ginásio e o colegial.

Além disso, deve-se dar ênfase a uma circunstância de maior significado para a implementação do 2º Acordo. Trata-se de que a transformação estrutural do sistema escolar brasileiro, que <sup>se pretendia</sup> no 1º Acordo <sup>propiciar</sup> mediante a criação de cerca de 200 "Ginásios Polivalentes", já assumira o caráter de um objetivo, de amplitude nacional, da política brasileira de educação.

De fato, enquanto se desenvolviam as negociações do 2º Acordo, o Governo Brasileiro cuidava, em função daquele objetivo, de estabelecer novas bases legais para os níveis básicos do ensino, dando continuidade à reforma, iniciada em 1968, do ensino de nível superior.

Com referência aos ensinos elementar e médio, as novas diretrizes e bases legais se consubstanciaram na Lei nº 5692, promulgada em 11 de agosto de 1971, portanto, quando já assinado o 2º Acordo de Empréstimo Setorial. Note-se, entretanto que esse documento legal já se encontrava praticamente definido, em

4

Inserindo-se nesse processo de implementação das novas diretrizes e bases do ensino brasileiro de 1º e 2º graus, o 2º Acordo, ao mesmo tempo em que pretendia prolongar, ampliar e intensificar o Programa do 1º Acordo, como já assinado, ~~de~~ necessariamente se diferenciava.

Assim, ele já não cogitou da implantação de um tipo de escola predefinido em suas linhas essenciais. As unidades escolares a construir, equipar e dotar de recursos humanos treinados, seriam dos tipos indicados pelos Estados participantes, de acordo com seus Planos de Reestruturação e Ampliação de seus Sistemas Escolares e de Implantação do Novo Ensino de 1º e 2º Graus.

A elaboração desses Planos constituiu condição inicial para que o Ministério da Educação e Cultura considerasse a participação dos Estados no Programa. E, para orientar essa elaboração de Planos, o Ministério preparou o Manual Técnico, no qual, além da indicação dos processos a serem usados para descrição, análise e prospecção da realidade educacional, eram fixados critérios a que deveria obedecer o Plano propriamente dito. *Estas englobam* atividades relativas a todos os setores de maior importância estratégica para a modificação e aperfeiçoamento do sistema educacional, *a serem desenvolvidas no quadriênio de vigência do Acordo e que seriam reprogramadas ano a ano para ajustamento às condições emergentes.*

Os Planos dos Estados que se interessaram em participar do Programa, foram analisados pelos órgãos técnicos do Ministério da Educação e Cultura e aprovados por sua Secretaria Geral, deles resultando cada Programa Estadual (parte do Plano Estadual financiada pelo Acordo 512-L-081), base para assinatura de Convênios MEC/Estado.

A programação *global do Acordo* compreendeu, além dos Programas Estaduais (constituídos de Projetos e Subprojetos), um Programa Nacional que teve como finalidade, reforçar e aperfeiçoar os órgãos técnicos do MEC, através de treinamento de recursos humanos, assistência técnica, equipamentos especializados, e apoiar a implantação de programas básicos, de caráter nacional, que poderiam servir como modelos ou fontes de experiências para os Estados que, de outra maneira, não teriam possibilidades *de* implementá-los.

Para execução do Programa Nacional foram assinados, em 1974 e 1975, Convênios entre o PREMEN e os seguintes órgãos: CEBRACE, CENESP, DEF, DEM, FENAME, INEP, <sup>COLÉGIO</sup> PEDRO II, PRONIBL, SECRETARIA GERAL (CAPES) e SIEC.

Para execução dos Programas Estaduais foram assinados Convênios entre a União e os seguintes Estados: CEARÁ, PERNAMBUCO, SANTA CATARINA, GOIÁS, PARANÁ, RIO DE JANEIRO e RIO GRANDE DO SUL.

Os Projetos financiados pelo Acordo, tanto no Programa Estadual como no Nacional foram os seguintes:

- 1 - Construção e Adaptação de Edifícios Escolares
- 2 - Equipamento e Mobiliário de Edifícios Escolares
- 3 - Pesquisa e Planejamento Educacional
- 4 - Inovações Metodológicas e Melhoria Qualitativa dos Sistemas Educacionais
- 5 - Implementação de um sistema de informações educacionais
- 6 - Treinamento de Recursos Humanos
- 7 - Aperfeiçoamento de pessoal técnico-administrativo e docente para o sistema educacional
- 8 - Material de ensino
- 9 - Elaboração de currículos e programas

Como se vê, em vez de limitar-se à construção e equipamento de escolas e ao treinamento dos respectivos recursos humanos, como ocorreu no Acordo anterior, o 2º Acordo apresentava característica mais compreensiva, incluindo grande variedade de projetos. Para a execução desses projetos, tornou-se necessário firmar convênios específicos, tanto com as Secretarias Estaduais de Educação, como com outros órgãos, federais e estaduais.

do 1º Acordo) Em vista da maior complexidade e do maior vulto do <sup>novo</sup> Acordo, o órgão <sup>criado para</sup> administração do Programa (foi reestruturado pelo Decreto nº 70.067, de 26 de janeiro de 1972, além de reestruturado, sua denominação passou a ser Programa de Expansão e Melhoria do Ensino - PREMEN, eliminando-se a menção restritiva ao ensino médio.



Para a consecução dos programas do 2º Acordo, o PREMEN passou a incluir, ao lado das anteriores Gerências de Construção, de Equipamento e de Recursos Humanos, uma Gerência de Projetos Especiais, além de integrar à Secretaria Executiva Nacional, três Subsecretarias: de Apoio, de Finanças e de Operações.

A nova estrutura também esteve integrada, <sup>em</sup> nível nacional, pelos seguintes setores:

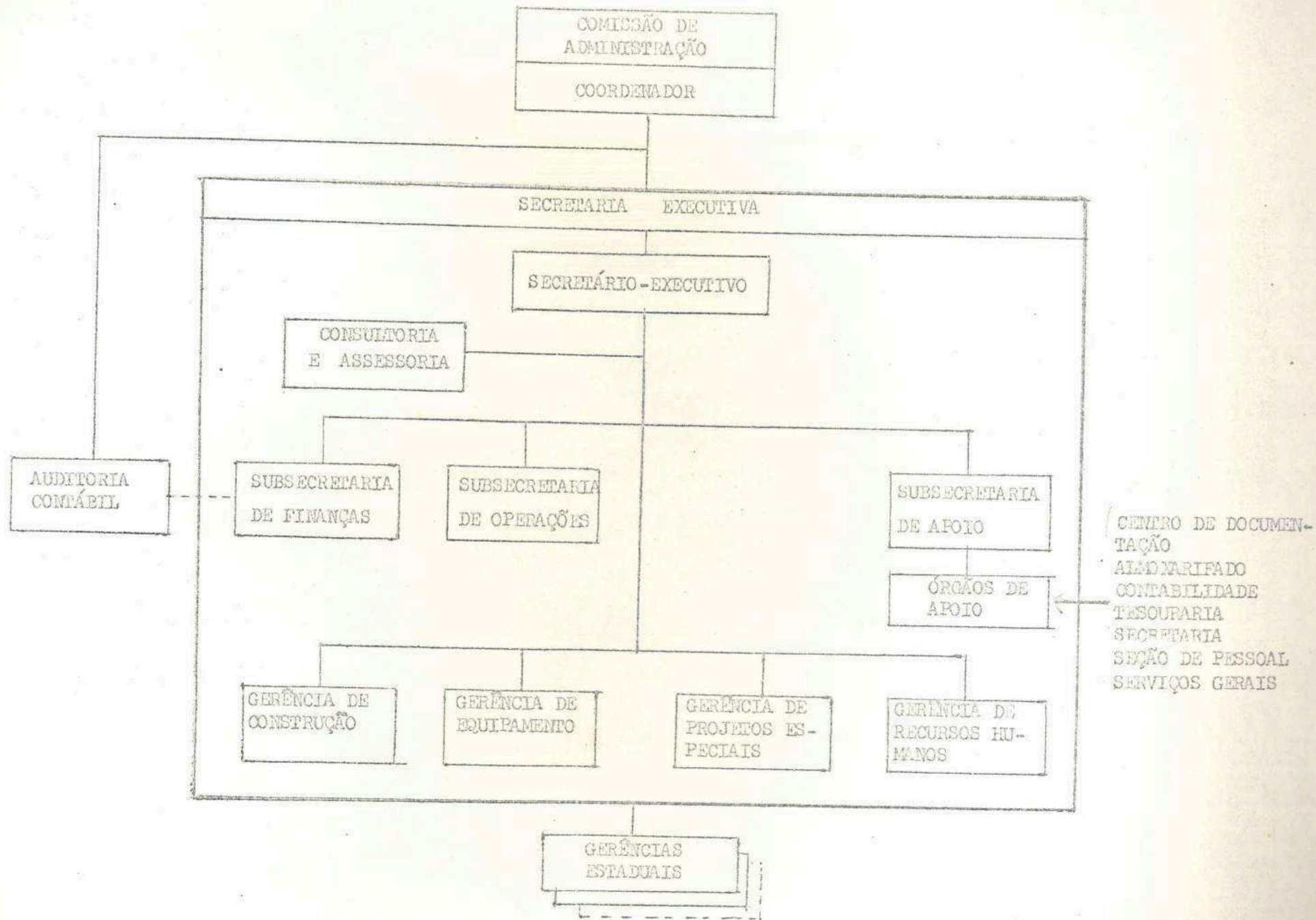
- Assessorias (Educativa, Jurídica, de Arquitetura e Engenharia, de Administração)
- Consultoria (de Arquitetura e Engenharia)
- Auditoria Contábil
- Órgãos de Apoio (Contabilidade, Tesouraria, Secretaria, Seção do Pessoal, Centro de Documentação, Almoxarifado, Serviços Gerais).

O poder normativo e de direção superior foi exercido por uma Comissão de Administração, constituída de sete membros designados pelo Ministro da Educação <sup>e Cultura</sup>, um dos quais Coordenador. Entre suas atribuições, vale mencionar a de representar a União em todos os atos relacionados com a execução dos projetos afetos ao órgão.

Para acompanhamento dos projetos junto aos Estados participantes foram criadas Gerências Estaduais, subordinadas administrativamente à Secretaria Executiva Nacional.

Constituídas por um gerente, subgerentes (de Construção e Equipamento, de Recursos Humanos e de Projetos Especiais), assessores técnicos e pessoal de apoio, as Gerências Estaduais representaram o órgão nacional em todas as ações necessárias à implantação e implementação dos projetos, em seus respectivos Estados.

O organograma da página seguinte resume a estrutura do PREMEN, concebida especialmente para o Acordo 512-L-081.



Do ponto de vista operacional, o PREMEN se apoiou nas quatro Gerências Nacionais e nas Gerências Estaduais, cujas atribuições foram as seguintes:

#### Gerência de Construção:

- . coordenar, dirigir e acompanhar todas as atividades relativas à construção dos prédios escolares;
- . submeter à aprovação final pela Comissão de Administração, os terrenos destinados a construções, selecionados pelas Gerências Estaduais e aprovados preliminarmente pela Consultoria de Arquitetura e Engenharia;
- . promover a realização dos levantamentos topográficos e sondagens;
- . coordenar a elaboração dos projetos de arquitetura e complementares;
- . promover licitações e contratação de obras;
- . fiscalizar e supervisionar as obras em execução;
- . receber (em caráter provisório ou definitivo) as obras executadas.

#### Gerência de Equipamento

- . executar as atividades de planejamento, organização e controle do processo de compra de mobiliário e equipamento escolar para as unidades educacionais implantadas pelo PREMEN, em estreita ligação com as Gerências de Recursos Humanos e de Construção;
- . realizar as licitações para compra e transporte de mobiliário e equipamento escolar, em estreita ligação com a Comissão de Licitação;
- . coordenar as atividades de planejamento, organização e controle do processo de transporte dos itens adquiridos para as unidades educacionais implantadas;
- . coordenar as atividades de planejamento, organização e controle do recebimento do mobiliário e equipamento dos fornecedores;
- . selecionar os locais para o estabelecimento de Depósitos de Trânsito, destinados a receber o mobiliário e equipamento escolar.
- . organizar e controlar o Depósito de Trânsito, atendendo as situações de recebimento e embarque para as unidades educacionais.

Gerência de Recursos Humanos:

- . planejar, programar, acompanhar e avaliar o treinamento de Recursos Humanos para o Ensino de 1º e 2º graus dos Estados participantes;
- . convencionar com os Estados e/ou Agências de Treinamento a execução de Cursos de Formação, Especialização, Aperfeiçoamento e Atualização de Recursos Humanos para o Ensino de 1º e 2º Graus, de acordo com a programação de cada Estado;
- . zelar pelo cumprimento dos compromissos assumidos pelo FREMEN, por meio dos Convênios firmados com os Estados e/ou com as Agências de Treinamento;
- . orientar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pela Subgerência de Recursos Humanos da Gerência do FREMEN em cada Estado.

Gerência de Projetos Especiais:

- . convencionar com os Estados participantes a execução dos Projetos Especiais;
- . orientar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelas equipes estaduais, responsáveis pela execução dos projetos;
- . coordenar a elaboração de documentos que definem diferentes tipos de unidades educacionais, no que se refere a: objetivos; fundamentação teórica, estrutura organizacional e especificações educacionais.

Gerências Estaduais:

- . estabelecer contatos com órgãos estaduais e municipais e com agências de treinamento;
- . realizar as licitações de construção e os contratos para execução de obras, por delegação da Gerência de Construção;

- . providenciar a realização dos serviços de levantamento topográfico e de sondagem dos terrenos selecionados e aprovados;
  - . acompanhar a execução física e financeira das obras, até o seu recebimento definitivo;
  - . receber os equipamentos destinados às escolas construídas;
  - . planejar, orientar, controlar e avaliar todas as atividades relativas a Recursos Humanos e Projetos Especiais;
  - . analisar e fornecer pareceres técnicos sobre planos de trabalho e relatórios referentes ao treinamento de Recursos Humanos e aos Projetos Especiais;
  - . acompanhar os assessores do PRIMEN em suas visitas de assistência técnica e de observação.
-

Além dos compromissos assumidos pelo Governo Brasileiro (mutuário), representado pelo MEC, com os Estados Unidos da América, representados pela Agência <sup>Norte-Americana</sup> para o Desenvolvimento Internacional (USAID), conforme texto do 2º Acordo, convênios foram celebrados entre a União e os Estados Participantes, através dos quais mútuas obrigações foram estabelecidas.

#### Compromissos assumidos pelo MEC

- . Estabelecer, dentro da estrutura do PREMEN, um Órgão em cada Estado, para implementação do PROGRAMA ESTADUAL e acompanhamento, por parte do MEC, do restante do Plano Estadual de Educação.
- . Depositar na conta FNDE/PREMEN, à conta do PROGRAMA ESTADUAL, a quantia destinada a esse Programa, atualizada anualmente em função das taxas cambiais vigentes.
- . Negociar, através do PREMEN, com a Agência Financiadora, o Acordo de Liberação de Parcela e seus Aditivos.
- . Receber do Estado, na conta FNDE/PREMEN, à conta do PROGRAMA ESTADUAL, a quantia equivalente a 20% desse PROGRAMA, reajustada anualmente, conforme variação cambial fixada pelo Ministério do Planejamento, segundo cronograma de desembolso elaborado sob a coordenação do PREMEN.
- . Implementar, através do PREMEN, segundo os cronogramas aprovados, o PROGRAMA ESTADUAL com os recursos da conta FNDE/PREMEN. As metas físicas do PROGRAMA ESTADUAL ~~deverão~~ atualizadas, anualmente, de modo a se manterem compatibilizadas com a evolução dos custos unitários.
- . Realizar, à custa de outros recursos da conta FNDE/PREMEN, as despesas de administração do PREMEN.
- . Utilizar, mediante convênios, os serviços de outros órgãos, necessários à implementação do PROGRAMA ESTADUAL.
- . Fornecer, através do PREMEN, manuais, normas e diretrizes para a implementação do PROGRAMA ESTADUAL, de forma a garantir os padrões mínimos desejáveis sob os aspectos administrativo, educacional e de arquitetura e engenharia.

- . Contratar e custear, através do PREMEN, os serviços de Consultoria de Arquitetura e Engenharia necessários à implementação do PROGRAMA ESTADUAL.
- . Acompanhar a implementação do Plano Estadual e avaliar anualmente o desempenho do ESTADO, para emitir o certificado necessário ao prosseguimento da implementação do PROGRAMA ESTADUAL por mais um período anual.
- . Prestar, através do PREMEN, assistência técnica à Secretaria de Educação do Estado e aos órgãos estaduais utilizados na implementação do PROGRAMA ESTADUAL.

Compromissos assumidos pelos Estados

Além da elaboração do Plano Estadual de Educação, condição inicial para participação no PROGRAMA, cada Estado se comprometeu a criar e/ou manter um órgão de planejamento ligado à Secretaria de Educação, responsável pelo controle e acompanhamento desse Plano.

Comprometeu-se, também, cada Estado, a assegurar uma estrutura capaz de executar as atividades propostas pelo Plano. Dentro dessa mesma ordem de compromissos, de natureza organizacional e administrativa, foi mantida a disponibilidade dos serviços estaduais de arquitetura e engenharia, para as atividades de construção financiadas pelo Programa.

Outros compromissos consistiram em:

- . Destinar <sup>à educação</sup> pelo menos 20% de sua quota do Fundo de Participação
- . Destinar pelo menos 20% da despesa orçamentária à Educação, exceto se o MEC concordar com outras condições.
- . Fazer todos os esforços possíveis para aumentar, anualmente, em termos reais, durante o período de duração do Plano Estadual, as despesas com Educação.
- . Garantir a inclusão, nos futuros orçamentos, de recursos adicionais prevendo a manutenção e operação adequada das instalações financiadas pelo PROGRAMA, inclusive no que se refira aos

- quadros docente e técnico-administrativo e às atividades de supervisão e avaliação.
- . Manter em dia, e de acordo com os dispositivos legais existentes, o pagamento dos professores do ESTADO.
  - . Selecionar ~~os municípios~~ participantes do Programa Estadual e assegurar que sejam cumpridas por elas, as mesmas obrigações financeiras referentes aos percentuais dos recursos destinados à Educação, bem como, ao pagamento dos professores.
  - . Cooperar com o MEC na preparação de um programa para desenvolvimento de material didático visando aumentar o uso do livro-texto e de meios auxiliares em nível estadual.
  - . Assegurar que em todas as escolas financiadas pelo PROGRAMA, haja o material didático necessário e suficiente para todos os estudantes. Esses materiais podem ser financiados dentro do PROGRAMA ou com recursos de outras fontes.
  - . Atualizar ou elaborar guias de currículos considerando a amplitude, seqüência e o conteúdo de cada disciplina e série, de acordo com os princípios estabelecidos na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.
  - . Empenhar-se na <sup>solução do problema</sup> ~~na~~ evasão e da repetência, pela eliminação das principais causas identificadas.
  - . Cooperar com o MEC na apresentação de projetos experimentais ou inovadores destinados a medir e solucionar problemas educacionais e no desenvolvimento de um programa para medir a eficiência do sistema educacional do ESTADO.
  - . Desenvolver e executar <sup>(programas de)</sup> treinamento de professores e do pessoal técnico e administrativo aprovados pelo MEC.
  - . Selecionar pessoal profissionalmente qualificado para administrar as escolas construídas ou transformadas pelo PROGRAMA.
  - . Assegurar que todos os professores selecionados para ~~atender~~ as escolas construídas ou transformadas pelo PROGRAMA sejam treinados na filosofia e na operação dos programas de ensino em seus respectivos níveis. Essa reciclagem pode ser obtida em cursos que o MEC promova em con



vênios com instituições reconhecidas.

- . Igualar ou exceder os níveis mínimos de salários estabelecidos pelo Governo Federal para os professores do 1º e 2º graus. Além disso, apoiar os esforços do MEC para estudar e desenvolver um programa estruturado de carreira e uma política salarial realista para o pessoal do sistema educacional.
- . Tomar todas as medidas possíveis para estimular e assegurar que os professores e administradores que venham a trabalhar nas instalações construídas pelo PROGRAMA, façam-no em regime de tempo integral, com salários e incentivos adequados, em função do índice de incidência a nível de área ou disciplina ministrada na Unidade.
- . Examinar toda a estrutura educacional com vistas a promover o conceito de um Programa Educacional integrado para o 1º e 2º grau, em todo o Estado.
- . Apresentar ao MEC, através do PREMEN, uma atualização do Plano Estadual, nove meses depois de assinado o CONVÊNIO, e anualmente após esse prazo.
- . Assegurar os terrenos adequados para a construção das instalações previstas no PROGRAMA ESTADUAL, observando as diretrizes e normas estabelecidas pelo PREMEN.
- . Estudar a localização das instalações a serem construídas dentro do PROGRAMA ESTADUAL, à base de critérios objetivos, visando:
  - 1º - alcançar um aumento substancial na matrícula total dos 1º e 2º graus e lograr sensível melhoria na qualidade do ensino;
  - 2º - assegurar o número de matrículas adequado à eficiente utilização da capacidade de novas instalações;
  - 3º - expandir e melhorar as oportunidades de educação até as últimas séries do 1º grau para as crianças de famílias de baixa renda.

- . Permitir que representantes da Comissão de Administração do PREMEN e outros agentes designados ou autorizados pela mesma, visitem todas as atividades financiadas com recursos do PROGRAMA.
- . Permitir que as construções executadas com fundos provenientes do Acordo de Financiamento 512-L-081 sejam devidamente identificadas e objeto de divulgação.

Dur<sup>o</sup>ante a execução do Acordo 512-L-081, cada Estado participante avaliou, anualmente, a execução do Programa. Essas avaliações retrataram o desenvolvimento das atividades, os êxitos alcançados, bem como as dificuldades que, <sup>em</sup> certos momentos, impediram o total cumprimento de compromissos assumidos.

---

Os projetos financiados pelo 2º Acordo foram executados mediante convênios específicos firmados com os Estados (Programa Estadual) e com órgãos do MEC (Programa Nacional). Tendo sido conduzida pelas Gerências de Projetos, a execução do Programa Estadual é relatada por Gerência, seguindo-se o Programa Nacional, que teve a sua execução supervisionada pela Subsecretaria de Operações.

GERÊNCIA DE CONSTRUÇÃO

O planejamento quantitativo de unidades escolares esteve fundamentado em dados que indicavam número <sup>insuficiente</sup> de estabelecimentos de ensino nos Estados e Municípios participantes do PROGRAMA.

Em termos qualitativos, foram mantidos <sup>nas construções</sup> os padrões utilizados no 1º Acordo, com melhoramentos resultantes da experiência adquirida. Determinados fatores, todavia, impediram que algumas metas fossem atingidas plenamente:

- . necessidade de aumento da área de construção das unidades escolares para atendimento às especificações e programas educacionais estaduais;
- . encarecimento do preço do metro quadrado de construção;
- . implantação de escolas em locais considerados prioritários por suas reais necessidades quanto à educação, mas que se apresentavam sem meios de apoio suficientes às exigências do Setor Técnico, criando <sup>em consequência</sup> uma sobretaxa nos preços da construção, tanto nos materiais como na mão-de-obra;
- . dispersão geográfica das obras realizadas, <sup>formando difícil a</sup> fiscalização pela Gerência de Construção, <sup>destinada a</sup> ~~fazer respeitar~~ os padrões prescritos;
- . diversidade de tipos de unidades construídas, tais como, Escola Polivalente, Escolas Fundamentais, Centros Interescolares do 2º Grau, Colégios Polivalentes de Habilitações Básicas e Departamentos Regionais de Educação;

dificuldades administrativas decorrentes da multiplicidade dos órgãos compromissados nas decisões e rotinas de ordem burocrática ou financeira, quais sejam o Governo Federal, o Governo Estadual, Prefeitura Municipais e a própria Agência Financiadora.

Processo de Execução

Os trabalhos de construção do 2º Acordo foram executados pela atuação convergente da Gerência de Construção, das Gerências Estaduais e da Consultoria de Arquitetura e Engenharia do PREMEN, por suas coordenações e supervisões nos Estados participantes.

A Gerência de Construção funcionou durante todo o 2º Acordo pelo concurso de um Gerente, um Subgerente, Assessores de arquitetura e engenharia e pessoal de apoio para o desempenho das funções técnicas e administrativas.

A Gerência de Construção teve como atribuição principal a coordenação geral e final de todos os trabalhos técnicos <sup>na</sup> à implantação física das unidades escolares, desde a escolha dos terrenos até a entrega da construção aos órgãos encarregados do recebimento definitivo da escola.

As Gerências Estaduais representaram a Gerência de Construção, desde a escolha e apresentação dos terrenos, o estabelecimento de contato com os órgãos estaduais e municipais, até a licitação das construções e contratação de arquitetos e engenheiros para a fiscalização e o acompanhamento das obras.

Como no 1º Acordo, foi decisiva uma disposição que previa a contratação pela Comissão de Administração do PREMEN, de uma firma brasileira de Consultoria nos campos da Arquitetura e da Engenharia - CAE, a fim de estudar e projetar planos e especificações - modelo para as escolas, e aprovar todos os aspectos téc

\* Consórcio Escritório Técnico J.C. de Figueiredo Ferraz Ltda. Croce Aflalo & Gasperini Arquitetos Ltda

nicos dos locais e da construção de cada escola implantada pelo Programa. No 2º Acordo a referida firma de Consultoria) <sup>novamente verificada da limitação feita</sup> continuou atuando dentro das atribuições previstas, o que facilitou ao PREMEN o cumprimento das tarefas programadas. Esse Consórcio atuou, sob a fiscalização da Subsecretaria de Operações e com a participação da Gerência de Construção, na elaboração de instruções, projetos de arquitetura, projetos técnicos, normas de serviço, tendo sido ainda aprimorado o Manual Técnico do PREMEN.

A Gerência de Construção <sup>afinou de modo contínuo</sup> no encaminhamento das licitações, <sup>e mantendo o controle das mesmas, quer fossem realizadas nos próprios Estados Participantes, ou na sede do PREMEN, no Rio de Janeiro.</sup>

Essas licitações obedeceram às normas e prescrições do Decreto-Lei 200, na modalidade de Concorrência.

As licitações foram realizadas de maneira descentralizada utilizando-se as Gerências Estaduais e o seu processamento se desenvolveu obedecendo à seguinte seqüência:

- . publicação do Edital;
- . fornecimento de plantas, dados e memoriais às firmas interessadas, com vista à elaboração e preparação da documentação a ser apresentada ao PREMEN;
- . entrega das propostas, <sup>constituídas pelo</sup> envelope da documentação de qualificação e <sup>pelo</sup> envelope da proposta de preços;
- . exame detalhado da documentação pela Gerência;
- . qualificação das firmas;
- . publicação do Edital de Qualificação e determinação da data de reunião da abertura das propostas de preço;
- . abertura das propostas de preços;
- . exame detalhado das propostas, composições, operações aritméticas, totais etc.

- . correções de resultados;
- . negociações, se necessárias (no caso <sup>de os</sup> ~~os~~ preços oferecidos ultrapassarem <sup>de</sup> ~~da~~ 10% <sup>do</sup> ~~o~~ preço básico do PREMEN);
- . classificação das firmas, indicação da firma vencedora, elaboração dos pareceres justificativos, mapas e certificados de aprovação dos trabalhos;
- . remessa de toda a documentação à Comissão de Administração do PREMEN para apreciação;
- . aprovação da concorrência e autorização para assinatura do Contrato pela Comissão de Administração do PREMEN;
- . solicitação à firma vencedora de documentação complementar;
- . assinatura do Contrato;
- . emissão da Ordem de Serviço pelos Gerentes Estaduais ou pelo Coordenador da Comissão de Administração do PREMEN <sup>no caso de</sup> ~~no caso de~~ obras situadas no Estado do Rio de Janeiro;
- . início das obras.

O PREMEN contratou as construções pelos menores preços apresentados pelas firmas licitantes, desde que as importâncias totais não ultrapassassem: 10% do preço básico estabelecido, nem se situassem a mais de 20% abaixo do orçamento básico.

Tarefas Anteriores à Construção

Durante a fase de planejamento, surgiram problemas que <sup>na maioria dos casos,</sup> foram satisfatoriamente resolvidos, pela ação conjunta e convergente da Gerência de Construção, das Gerências Estaduais, da Assessoria de Arquitetura e Engenharia e <sup>da</sup> ~~da~~ Consultoria de Arquitetura e Engenharia do PREMEN.

Esta fase compreendeu atividades (etapas) que foram realizadas observando-se, sempre que possível, a ordem a seguir :

- . constituição da Gerência Estadual;
- . constituição da Coordenação Estadual da CAE;
- . contatos da Gerência Estadual e Coordenação da CAE com a Secretaria de Educação e Prefeitura Municipal, com vista à escolha do terreno;
- . estabelecimento das necessidades;
- . elaboração dos mapas de microlocalização;
- . aprovação de terrenos pela Consultoria de Arquitetura e Engenharia, Gerência de Construção e Comissão de Administração do PREMEN;
- . execução de sondagem e levantamento topográfico;
- . elaboração do projeto, quando necessário (no caso de projeto especial);
- . adequação e implantação de projetos padrão;
- . aprovação dos projetos ou das adequações e <sup>das</sup> implantações, pela Comissão de Administração do PREMEN;
- . elaboração dos projetos de terraplenagem, quando necessário;
- . licitação dos serviços de terraplenagem;
- . licitação das obras;
- . contratação das obras;
- . execução, fiscalização e supervisão das obras;
- . recebimento das obras.

Durante as etapas e tarefas anteriores à construção propriamente dita surgiram, muitas vezes, problemas relativos à seleção de terrenos. Esses problemas foram resolvidos a contento, dentro das possibilidades de cada caso, pelo esforço conjunto das Gerências Estaduais, Coordenações Regionais da Consultoria de Arquitetura e Engenharia, Gerência de Construção, Assessoria de Arquitetura e Engenharia e da própria Coordenação Geral da Consultoria.

Como no 1º Acordo, <sup>não se fez sentir perfeita</sup> a conscientização dos administradores quanto à importância de uma boa escolha dos terrenos.

Dado o elevado custo da terra nos municípios escolhidos, os terrenos selecionados para a construção das escolas eram, <sup>em</sup> geral, aqueles de aproveitamento economicamente inviável para os empreendimentos da iniciativa privada. A qualidade dos terrenos <sup>em consequência</sup> estava sempre abaixo da média.

A fim de compensar essa má qualidade, foram adotados os seguintes procedimentos:

- . maior rigor na observância das "Instruções para Seleção de Terrenos", elaboradas conjuntamente pela Gerência de Construção e pela Consultoria de Arquitetura e Engenharia;
- . ação motivadora junto às Prefeituras Municipais;
- . estreita colaboração com essas Prefeituras, desde o levantamento de informações necessárias à micro localização até as providências legais relacionadas com a doação de terrenos;
- . exigência de documentos emitidos pelas Prefeituras Municipais, formalizando o compromisso de realizarem os necessários e indispensáveis trabalhos complementares de urbanização, terraplenagem e fechamento dos terrenos das Escolas;
- . acompanhamento do processo de doação e colaboração mais efetiva na escolha dos terrenos oferecidos, tendo em vista acelerar esse processo, através de gestões junto às autoridades municipais, estaduais e federais.



*obras, pela*  
Fiscalização da Consultoria de Arquitetura e Engenharia e <sup>pel</sup> Estado

De uma maneira geral, a fiscalização foi realizada por intermédio dos fiscais contratados pela Gerência Estadual e pelos Supervisores das Coordenações Regionais da Consultoria de Arquitetura e Engenharia (CAE).

A fiscalização efetuada pela Gerência Estadual consistiu no acompanhamento de todas as etapas da obra, por meio de visitas semanais (mínimo de duas).

As funções mais importantes de Supervisão da Consultoria foram:

- . visitas regulares à obra (quinzenais) e, eventuais, sempre que necessário;
- . elaboração de relatórios;
- . remessa dos relatórios à Coordenação Geral da CAE para elaboração dos Relatórios Gerais Quinzenais a serem remetidos à Gerência de Construção, na sede do PREMEN ;
- . assistência e acompanhamento efetivo, em nível de Supervisão, ao longo de todas as etapas, para solução de problemas e dificuldades relativas a projetos, obras ou qualquer outro assunto técnico ou legal.

A fiscalização e a supervisão tinham como tarefas, além das mencionadas, liberação de faturas, contatos com a firma empreiteira, apuração de execução de serviços extraordinários, modificação das especificações (quando necessário), aprovação de materiais, aprovação de serviços, atestado da boa qualidade de execução das obras, elucidação de qualquer dúvida referente às obras e aos projetos e recebimento provisório e definitivo das obras. Outras dificuldades eram levadas à Coordenação Geral da CAE e à Gerência de Construção.

O PREMEN acompanhou a execução de todas as obras nos Estados participantes, através da Consultoria de Arquitetura e Engenharia, cujos relatórios eram remetidos quinzenalmente à Gerência de Construção.

No 1º Acordo, esses relatórios tiveram seus resultados computados. No presente Acordo, quando houve uma substancial redução do número de obras, passaram a ser compilados por funcionários da Coordenação da Consultoria.

### Inovações

Por seu caráter inovador, algumas iniciativas tomadas no 2º Acordo devem ser aqui relacionadas:

• Para atender, ao mesmo tempo, às necessidades educacionais dos Estados participantes e a seus planos de adequação dos sistemas escolares às diretrizes da nova legislação federal, as Secretarias de Educação indicaram os tipos de unidades escolares, e participaram da elaboração das especificações e do planejamento das construções;

• *Na* elaboração dos projetos arquitetônicos e *para assegurar* mais efetiva na fiscalização das obras, houve a preocupação de aproveitar a experiência de entidades planejadoras, com sede nos Estados. Assim, no Paraná foi celebrado um Convênio com a Fundação Educacional do Estado do Paraná - FUNDEPAR para executar a implantação do projeto de construção no Estado, *sob* a coordenação e supervisão da Gerência Estadual do PREMEN. Em Goiás, no Rio Grande do Sul e no Paraná foram elaborados projetos de Escolas Polivalentes, Escolas Integradas e de Colégios Polivalentes de Habilitações Básicas;

• Também nas especificações do projeto arquitetônico foram introduzidas algumas inovações, seja por necessidade de substituição de materiais que não se comportaram à altura dos padrões desejados, seja pelo desejo de experimentação de materiais e processos construtivos surgidos no mercado de construção durante o 1º Acordo.

• *no* sentido de inovar padrões, projetos, especificações e procedimentos em geral, o PREMEN, neste Acordo, além de continuar a construção de Escolas Polivalentes de 5a. a 8a. série, *pod* elaborar novos projetos correspondentes aos tipos de unidades escolares a seguir relacionadas:

- . Escolas Polivalentes de 1a. a 8a. série (EP)
- . Colégios Polivalentes (CP)
- . Centros Interescolares (CIE)
- . Adaptação e ampliação de colégios de 2º grau
- . Um Centro Integrado de Educação Especial (CIESP)
- . Delegacias e/ou Departamentos Regionais de Ensino (DRE)

Cabe ressaltar que a construção do CIESP, unidade considerada "piloto" na área da Educação Especial, assim como a adaptação do Colégio Pedro II (no Rio de Janeiro) às disposições da Lei 5.692 e do Parecer 76/75, foram consideradas projetos de caráter especial.

QUADROS DEMONSTRATIVOS DAS OBRAS REALIZADAS E EQUIPADAS

ESCOLAS POLIVALENTES DE 1º GRAU  
COLÉGIOS POLIVALENTES DE 2º GRAU

ESTADOS (e programas)	1º GRAU				2º GRAU			
	PROGRAMA- DAS	REPROGRA- MADAS	CONSTRUÍDAS	CANCELADAS	Programas - DAS	REPROGRA- MADAS	CONSTRUÍDAS	CANCELADAS
CEARÁ	6	1	4	3	4	-	-	4
COIÁS	3	3	6	-	4	-	4	-
PARANÁ	5	2	7	-	4	3	7	-
PERNAMBUCO	5	4	6	3	3	-	-	3
RIO DE JANEIRO	8	1	7	1	-	-	-	-
RIO GRANDE DO SUL	29	-	18	11	1	-	-	1
SANTA CATARINA	-	-	-	-	10	-	4	6
PROGRAMA NA- CIONAL (COLÉ- GIO PEDRO II)	-	-	-	-	1	-	1	-
TOTAL	56	11	48	18	27	3	16	14

## DELEGACIAS E/CU DEPARTAMENTOS DE ENSINO\*

30

ESTADOS	MUNICÍPIO	PROGRAMADAS	CONSTRUÍDAS	CANCELADAS
CEARÁ	IGUATU	1	1	-
	LIMOEIRO DO NORTE	1	1	-
	RUSSAS	1	1	-
	SENADOR POMPEU	1	1	-
	CRATO	1	1	-
	JUAZEIRO	1	1	-
	QUIXADÁ	1	1	-
	TIANGUÁ	1	1	-
	TAUÁ	1	-	1
	ITAPIROCA	1	-	1
	CRATEÚS	1	-	1
	SOBRAL	1	-	1
	TOTAL	12	8	4
PERNAMBUCO	SALGUEIRO	1	1	-
	ARCOVERDE	1	1	-
	RECIFE	2	2	-
	TOTAL	4	4	-

 \* Área construída: 500 m<sup>2</sup> por unidade

ESCOLAS POLIVALENTES DE 1º GRAU

TIPO DE UNIDADE ESCOLAR: EP 5a./8a.

ÁREA CONSTRUÍDA: 2.542 m<sup>2</sup> p/unidade

ESTADO DO CEARÁ

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO ESCOLAR ATENDIDA POR TURNO	NÚMERO DE ESCOLAS			
		PROGRAMADAS		CONSTRUÍDAS	CANCELADAS
FORTALEZA (Parangaba)	400 (800)	1		1	-
FORTALEZA (A. Bezerra)	400 (800)	1		1	-
FORTALEZA	400	1		-	1
FORTALEZA	400	1		-	1
JUAZEIRO	400 (800)	1		1	-
IGUATU	400	1		-	1
CRATO	400 (800)	-		1	-
TOTAL	2.800 (5.200)	6		4	3

ESCOLAS POLIVALENTES DE 1º GRAU

ESTADO DE GOIÁS

MUNICÍPIO	TIPO DE UNIDADE ESCOLAR	ÁREA M <sup>2</sup>	POPULAÇÃO ESCOLAR ATENDIDA (ALUNO POR TURNO)	NÚMERO DE ESCOLAS		
				PROGRAMADAS	REPROGRAMADAS	CONSTRUÍDAS
COLÂNIA	EP 1º/8º	3.640	800 (1600)	1	-	1
ANÁPOLIS	EP 5º/8º	2.890	400 (800)	1	-	1
JATAÍ	EP 5º/8º	2.890	400 (800)	1	-	1
CATALÃO	EP 5º/8º	2.890	400 (800)	-	1	1
MINIROS	EP 5º/8º	2.890	400 (800)	-	1	1
ITUMBIARA	EP 5º/8º	2.890	400 (800)	-	1	1
TOTAL			2.800 (5.600)	3	3	6



ESCOLAS POLIVALENTES DE 1º GRAU e

CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CIESP)

ESTADO DO RIO DE JANEIRO

MUNICÍPIO Bairro	TIPO DE UNIDADE ESCOLAR	ÁREA M <sup>2</sup>	POPULAÇÃO ATEN- DIDA POR TURNO	NÚMERO DE ESCOLAS			
				PROGRAMADAS	REPROGRAMADAS	CONSTRUÍDAS	CANCELADAS
RJ/Barros Filho	EP 5a/8a.	3.531	600 (1200)	1	-	1	-
RJ/Jacarepaguá	EP 5a/8a.	3.531	600 (1200)	1	-	1	-
RJ/C. Grande I	EP 5a/8a.	3.531	600 (1200)	1	-	1	-
RJ/C. Grande II	EP 5a/8a.	2.239	400 (800)	1	-	1	-
RJ/Fazenda Botafogo	EP 5a/8a.	2.239	400 (800)	1	-	1	-
RJ/ Ilha do Governador	EP 5a/8a.	2.239	400 (800)	1	-	1	-
RJ/Inhoaíba	EP 5a/8a.	2.239	400	1	-	-	1
NOVA IGUAÇÚ	CIESP	3.046	60 (120)	1	-	1	-
MACAÉ	EP 5a/8a.	2.239	400 (800)	-	1	1	-
TOTAL			(6.220)	8	1	8	1

ESCOLAS POLIVALENTES DE 1.º GRAU

TIPO DE UNIDADE ESCOLAR: EP 5a./8a.

ÁREA: 3.080 m<sup>2</sup>

ESTADO DO PARANÁ

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO ESCOLAR ATENDIDA (ALUNO POR TURNO)	NÚMERO DE ESCOLAS		
		PROGRAMADAS	REPROGRAMADAS	CONSTRUÍDAS
LONDRINA	560 (1.200)	1	-	1
PONTA GROSSA	560 (1.200)	1	-	1
CURITIBA I	560 (1.200)	1	-	1
AFUCARANA	560 (1.200)	1	-	1
GOIO-ERÊ	560 (1.200)	1	-	1
ASSIS CHAPEAU-PRÉAND	560 (1.200)	-	1	1
CURITIBA II	560 (1.200)	-	1	1
TOTAL	(7.840)	5	2	7

ESCOLAS POLIVALENTES DE 1º GRAU

ESTADO DE PERNAMBUCO

MUNICÍPIO	TIPO DE UNIDADE ESCOLAR	ÁREA M <sup>2</sup>	POPULAÇÃO ESCOLAR ATENDIDA POR TURNO	NÚMERO DE ESCOLAS			
				PROGRAMADAS	REPROGRAMADAS	CONSTRUÍDAS	CANCELADAS
OLINDA	EF 1º/8º	4.750	800 (1.600)	1	-	1	-
CAPO	EF 1º/8º	4.750	800 (1.600)	1	-	1	-
VITÓRIA STO. ANIÃO	EF 1º/8º	4.750	800 (1.600)	1	-	1	-
RECIFE	EP 5º/8º	2.117	400	1	-	-	1
JABOATÃO	EP 5º/8º	2.117	400	1	-	-	1
G. RECIFE (Paratiba)	EP 5º/8º	2.117	400 (800)	-	1	1	-
G. RECIFE (Paulista)	EP 5º/8º	2.117	400	-	1	-	1
G. RECIFE (Mirueira)	EP 5º/8º	2.117	400 (800)	-	1	1	-
G. RECIFE (Ibura)	EP 5º/8º	2.117	400 (800)	-	1	1	-
TOTAL			(7.200)	5	4	6	3

G. Recife - Grande Recife

ESCOLAS POLIVALENTES DE 1º GRAU

TIPO DE UNIDADE ESCOLAR: EP 5a./8a.

ÁREA: 2.344 m<sup>2</sup>

POPULAÇÃO ESCOLAR ATENDIDA POR TURNO: 400

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

MUNICÍPIO	NÚMERO DE ESCOLAS		
	PROGRAMADAS	CONSTRUÍDAS	CANCELADAS
BAJÉ	1	1 (700)	-
N. HAMBURGO	1	1 (700)	-
P. FUNDO	1	1 (700)	-
Sta. MARIA	1	1 (700)	-
SANTIAGO	1	1 (700)	-
SÃO BORJA	1	1 (700)	-
S. JERÔNIMO	1	1 (700)	-
IBIRURÁ	1	1 (700)	-
ITAQUÍ	1	1 (700)	-
JAGUARÃO	1	1 (800)	-
IACOA VERMELHA	1	1 (700)	-
LAGEADO	1	1 (700)	-
QUARAÍ	1	1 (700)	-

*R. 200/10*



# Universidade Federal do Rio de Janeiro

**PROEDES**

Programa de Avaliação e Desenvolvimento  
da Educação Superior



Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade – PROEDES

Coleção Temática: Acordos MEC-USAID

Assunto	Sigla	Páginas
Acordos	AC	1 a 5
Atas	AT	5
Catálogos	CA	6
Convênios	CV	6 a 10
Correspondências	CR	10 a 12
Decretos	DE	12 a 14
Estudos	ES	14 a 19
Inventários	IV	19 a 20
Leis	LE	20
Manuais	MA	20 a 21
Pareceres	PA	21
Projetos	PR	22 a 25
Publicações	PU	25 a 40
Relatórios	RL	40 a 43
Teses	TE	43 a 44

## MEC-USAID

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
x 01	001	AC	1950	"República dos Estados Unidos do Brasil" e "The Institute of Interamerican Affairs"	"Acordo Básico". Dispõe sobre a realização de "Programa de Cooperação Educacional no Brasil" (14/10/50)	Bilingue (Português e Inglês)
x 01	002	AC	1950	Embaixada dos EUA (Herschell V. Johnson) e Ministério das Relações Exteriores Brasil (Raul Fernandes)	"Acordo Básico de Cooperação Técnica entre o Brasil e os Estados Unidos da América". Complementa acordos existentes entre os dois governos, incentivando (19/12/50)	Bilingue (Português/Inglês); Xerox
01	003	AC	1952	Governo dos EUA e do Brasil (Cujas execução fica sob a responsabilidade do "SENAI")	"Acordo do programa de aprendizagem industrial". Institui "um programa de assistência técnica no setor da aprendizagem industrial" e "conformidade" com o acordo de 19/12/50 (30/06/52). Com relatório das prorrogações.	Bilingue.

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
01	004	AC	1953	Governo do Brasil e dos EUA	"Acordo sobre serviços técnicos especiais entre o Governo dos EUA e o Governo dos Estados Unidos do Brasil". Em conformidade com o acordo básico, de 1902/50, estabelece "As condições para a prestação de serviços técnicos" especiais (30/05/53).	2 exemplares. Renovação do Acordo.
01	005	AC	1956	FGV e USOM (EUA)	"Development of Institutes of Business Administration", "Revisão de acordo", dando prosseguimento à manutenção e viabilização da "Escola de Administração e Engenharia de Produção Industrial no Brasil" (03/04/56).	Bilingue.
01	006	AC	1956	Escola Politécnica da USP e a USOM (EUA)	"Development of Institutes of Business Administration - Production Management Engineering Curriculum". Objetiva, "Instituir Treinamento em Administração e Engenharia de Produção industrial no Brasil" (14/06/56).	Bilingue; Em anexo, "complemento" desse documento.
01	007	AC	1957	MEC & USOM/B	"Brazilian - American Assistance to Elementary Education". Planejamento para o ano fiscal de 1957 (31/12/57).	Xerox; Em (Inglês e português) - 5 exemplares mimeografado (português) - 2 exemplares



<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
* 01	008	AC	1959	MEC & USOM	"Survey of Brazilian Higher Education". "Acordo sobre projeto" destinado a realização de um "Levantamento detalhado das necessidades, recursos, meios e objetivos do ensino superior no Brasil" (29/06/59).	
01	009	AC	1961	MEC & USOMB	"Elementary Education". "Ajuste" ao acordo de 22 de junho de 1966 (18/05/61). Analysis of the USOM education program (inglês)	Xerox da 1ª, 2ª p. apresentam informações ilegíveis (4 exemplares). Artigo de jornal.
* 01	010	AC	1962	MEC & USAID	"Elementary Education". Renovação do acordo sobre projeto de 22 de junho de 1966 (15/06/62). - Correspondências expedidas e recebidas.	Xerox; ver AC 05 (2 exemplares).
01	011	AC	1966	MEC & USOMB	"Elementary Eduaction". Acordo para criação de um "Centro Experimental de Programa Piloto de Educação Elementar na Escola Normal de Belo Horizonte" (22/06/56).	Xerox. (3 exemplares).

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
* 01	012	AC	1969	Brasil & USAID	"AID - Empréstimo nº 512 2018", "Acordo de Empréstimo" destinado ao ensino secundário (16/12/69). AID - programs (inglês).	Xerox do Diário Oficial de 16/12/69. (2 exemplares).
x 02	013	AC	1971	Brasil & USAID	"Loan Agreement Between the Federative Republic of Brazil and the USA for Fundamental and Secondary Education". Acordo de empréstimo destinado ao ensino fundamental e ao ensino médio (17/06/71).	Xerox. (3 exemplares).
- 02	014	AC	1972	MEC (DEF/DEM) SUBIN E USAID	"Education Administration & Planning". Visa o aprimoramento do planejamento para o 1º e 2º graus (15/06/72).	Xerox
f 02	015	AC	1972	SUBIN/Ministério do Planejamento e USAID	"Acordo Setorial SUBIN/DES/USAID nº 3". Objetiva "Assegurar a continuidade de apoio financeiro a projetos no setor de educação" (17/03/72).	O documento é acompanhado de quatro termos aditivos. (Vide também documento 037 na pasta 06).

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
* 02	016	AC	1974	MEC (DEF/DEM) SUBIN e USAID	"Education, Administration and Planning". Objetiva desenvolver melhores métodos de planejamento, elevar a eficiência administrativa do MEC e das Secretarias estaduais de Educação, visando a melhoria do ensino de 1º e 2º graus (07/03/74).	Xerox, AC acompanhado de três anexos datados de 28/06/74, 18/12/74 e 06/02/75. (2 exemplares).
02	017	AC	s/d	Estado de Goiás e USAID	"Alliance for Progress Loan Agreement (Improvement of education in the state of Goiás)". Empréstimo ao Estado de Goiás para o ensino elementar e profissionalizante.	Xerox em inglês.
* 02	018	AC	s/d	MEC/USAID	Acordo prevendo transferência de recursos ao MEC.	Xerox, documento incompleto.
* 03	019	AT	1956	Estados Unidos do Brasil - Coordenação do programa de cooperação técnica (ponto IV)	Atas das seis primeiras reuniões do escritório do representante do Governo Brasileiro junto à Administração de Cooperação Internacional (12/04/56).	As atas são precedidas por uma carta de Apolônio Sales, Representante do Governo Brasileiro.

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
* 04	020	CA	1967	Escritório do Governo Brasileiro - Ponto IV - CONTAP/USAID	Catálogos de Acordos de Assistência Técnica. Acordos de cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos (Abril de 1967).	Comentários de jornais.
(F) 05	021	CV	1963	MEC/Estado de Minas Gerais/USAID	"Elementary Education". Recursos materiais e humanos para o Centro Nacional de Educação Elementar de Belo Horizonte (21/06/63).	Xerox de documento incompleto.
05	022	CV	1964	MEC / Estado de Minas Gerais / USAID	"Elementary Education" (30/06/64).	Xerox. (3 exemplares).
* 05	023	CV	1964	MEC/USAID	"Elementary Education". Visa assegurar a continuidade da "Assistência técnica - consultiva da USAID" aos "centros regionais" do INEP (26/06/64).	Xerox de difícil leitura. Em anexo, termo aditivo de 30/12/66. (3 exemplares).

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
05	024	CV	1964	MEC / Governo de Minas Gerais / USAID	"Elementary Education" (30/06/64)	Xerox.
05	025	CV	1965	MEC / USAID	"Higher Education". Criação de grupo de planejamento binacional, de caráter permanente (23/06/65).	
05	026	CV	1965	MEC (DES/USAID)	"Secondary and Industrial Education". Assistência aos conselhos e secretarias de educação (31/03/65).	Xerox; acompanhado de termo aditivo - 18/09/68. (2 exemplares).
05	027	CV	1965	MEC / USAID	"Secondary and Industrial Education". Objetiva a orientação e assessoramento à educação secundária além do fornecimento de material e treinamento nos EUA (31/03/65).	Xerox. (2 exemplares).

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
* 05	028	CV	1966	MEC /USAID	"Higher Education". Assistência a cerca de 18 Universidades brasileiras (30/06/66).	Xerox
* 05	029	CV	1967	MEC - DES /USAID	"Convênio de assessoria ao planejamento do ensino superior". Objetiva promover assessoria à Diretoria do Ensino Superior (09/05/67).	Xerox. Em anexo, o regulamento do Convênio.
* 05	030	CV	1968	MEC - DES / USAID	"Secondary Education Planning and Consultant Services". Trata da vigência das atividades da EPEM (17/01/68).	Xerox. (2 exemplares)
* 05	031	CV	1969	MEC (DES)/USAID	"Secondary Education Planning and Consultant Services". Continuação do convênio acima (de 17/01/69), estendendo-o a outros estados (17/10/69).	Xerox; há partes ilegíveis (2 exemplares - 69,70 e 71).

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
05	032	CV	1969	MEC (DES)/USAID	"Secondary Education Planning and Consultant Services". Da prosseguimento ao projeto, "de assistência técnica a conselhos e secretarias estaduais de educação", assim como destina recursos para EPEM (17/01/69).	Xerox. Remete aos convênios de 31/03/65 e à prorrogação deste, de 17/01/68. (3 exemplares).
05	033	CV	1969	MEC (DES) / USAID	"Elementary Education Planning" Prevê assistência técnica à EATEP (Equipe de Assistência Técnica ao Ensino Primário), 06/01/69. - Correspondências e Portaria sobre a extinção.	Xerox. (2 exemplares).
06	034	CV	1970	MEC / USAID	"Secondary Education Planning and Consultant Services". Apresenta "objetivos a longo prazo para a educação secundária e, para viabilizá-los, determina o aumento da equipe do EPEM (para 30 membros) e sua estruturação permanente (13/05/70).	Xerox.
06	035	CV	1971	MEC (DES)/USAID	"Planejamento Educacional - Ensino Fundamental. MEC - DEF/ SUBIN". Assegura recursos da SUBIN para o MEC (16/03/71).	Xerox; Seguem 3 termos aditivos em anexo. (2 exemplares).

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
* 06	036	CV	1971	MEC (DES)/USAID	"Education Administration e Planning". Convênio relativo ao ensino de 1º grau e tendo como meta o apoio ao DEF para a elaboração de planos de educação, dentre outros (27/05/71). - Com correspondência.	Xerox. Bilingue. (2 exemplares).
* 06	037	CV	1972	SUBIN, MEC /USAID	"Convênio Setorial nº 3 SUBIN /MEC e outras entidades". Convênio que engloba vários projetos de educação (20/03/72). - Termo aditivo, e correspondência.	Xerox, seguem, em anexo, 7 termos aditivos; ver AC 18, de 17/03/72. (2 exemplares).
* 06	038	CV	1972	SUBIN, MEC /USAID	"Education Sector Loan Program-Premem". Dota o Premem de recursos financeiros para a implementação de um programa de educação em âmbito nacional (12/01/72). - Saldo do contra valor; - Prestação de conta; - Manual técnico do Acordo 512 - L081.	Xerox. (2 exemplares).
07	039	CR	1967	USOM - Brasil, Mazzocco, Willian, Vice Diretor	Carta a João Guilherme de Aragão, solicitando "revisão e assinatura" a "emenda" relativa "ao programa de assistência técnica (...) de 1967" (14/05/67). MEMO nº 245 (para Mario Casassanta).	Xerox.



<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
07	040	CR	1963	Escritório do Governo brasileiro para a Coordenação do programa de assistência técnica (Ponto IV)	Refere-se a empréstimo solicitado pelo governo do estado de Goiás para fins de expansão do ensino primário e médio (19/03/63).	Xerox.
<sup>7</sup> 07	041	CR	1967	CONTAP	Ofício interno do CONTAP dirigido ao secretário geral desse órgão (31/05/67).	Xerox, documento de difícil legibilidade.
<sup>3</sup> 07	042	CR	1968	USAID - (Stuart N (...) Dyles)	Carta dirigida ao Ministro Tarso Dutra visando o acerto da prorrogação do "Convênio de Planejamento do Ensino Superior" o qual expira em 30/06/68 (20/06/68).	Xerox; Documento de difícil legibilidade; Documento em inglês e uma "tradução não oficial" para o português.
<sup>2</sup> 07	043	CR	1968	Ministério da Fazenda (Antônio Delfim Netto)	Carta destinada ao Presidente do Banco Central solicitando-lhe a transferência de Ncr\$ 2.000.000,00 para o estado de Goiás, relativa a contrapartida de convênio com a USAID (15/02/68).	Xerox; ver também CR 40.

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
07	044	CR	1968	COCAP - (Cícero de Oliveira Salles)	Carta do Coordenador da COCAP ao representante do Governo do Estado de Goiás remetendo documento referente a concessão de empréstimo da USAID (20/02/68).	Xerox; Em anexo, "Carta convênio" (xerox) relativa ao mencionado empréstimo. Ver também CR 42.
07	045	CR	s/data	Tarso Dutra	Bilhete a Pery Porto.	
08	046	DE	1969	Poder legislativo	Da aprovação ao "Acordo Básico de Cooperação técnica e o Acordo sobre Programas de Serviços Técnicos Especiais" (12/11/69).	Xerox.
* 08	047	DE	1969	Poder executivo	"Dispõe sobre o funcionamento do Escritório (...) do Ponto IV" (30/03/69).	Xerox.

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
08	048	DE	1961	Poder executivo	"Dá nova redação ao Decreto nº 45.660 (...) e dá outras providências" (07/04/61).	Xerox
08	049	DE	1962	Poder Executivo	"Cria a comissão de coordenação da Aliança para o Progresso" (23/05/62).	Xerox
08	050	DE	1965	Poder Executivo	"Cria o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso e dá outras providências" (01/10/65).	Xerox
08	051	DE	1966	Poder Executivo	Institui no MEC a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED). 04/10/66.	Xerox

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
08	052	DE	1969	Poder Executivo	"Dispõe sobre as atividades de cooperação técnica internacional e dá outras providências" (21/10/69).	Xerox (2 exemplares).
09	053	ES	1957		Programa de Orientação e Modelo de Plano de Ação - PABAE - BH. (Português - 2 exemplares).	Portaria nº 7 (15/01/57).
09	054	ES	1963		Como um Ministro da Educação destrói uma obra de educação.	Transcrição do Jornal "O Globo". (com original).
09	055	ES	1964	CRHJD/DEF/MEC	II - Uma experiência pedagógica PABAE. O que é o PABAE e seus objetivos.	

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
09	056	ES	1966	Mário Garcia de Paiva	O Centro de Pesquisas Educacionais e o PABAAE no Instituto de Educação.	
09	057	ES	1970	A.P.S. Campos	A posição das matérias de formação pedagógica nos cursos. (Encontro de Coordenadores de Curso).	
09	058	ES	1970	Vicente Umbelino de Souza	O planejamento educacional - a EPEM; O Ginásio polivalente (Encontro dos Coordenadores de Curso).	
09	059	ES	1970	Donald M. Foster - EPEM, Rio	"Sistema de Organização (tentativa) de grupos de planejamento educacional nos estados". Estudo de Planejamento (setembro de 1970).	

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
09	060	ES	1971	MEC/DEF/PREMEN	Documento base para estudo da Implantação da Divisão de Supervisão de Ensino, junto às Secretarias de Educação e Cultura.	
09	061	ES	1971	CPPE/MG	Centro Pedagógico.	
09	062	ES	1972	MEC/PREMEN	Fundamentação Teórica da Escola Polivalente (Volume I - Série "A Escola Polivalente") e Estudo para um Colégio Polivalente (Volumes I e II).	
10	063	ES	1973	MEC	"Política Nacional de Materiais de Ensino - Aprendizagem". Propõe-se a definir "conceitos básicos", identificar "Pressupostos" e propor "diretrizes gerais da política nacional de materiais de ensino - aprendizagem".	

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
10	064	ES	1973	PREMEN/MEC (Danny José Alves)	O Serviço de Orientação Educacional na Escola Polivalente	3 exemplares.
10	065	ES	1977	MEC / Secretaria Geral /Premen	"Materiais de Ensino - Aprendizagem". Considerações sobre os projetos em implantação nos estados participantes do acordo 512-L-061 (maio de 77).	
10	066	ES	1978	Assessoria de Planejamento Acadêmico/SEPLAN UFMA	"Mérito e Mito do planejamento na Universidade do Maranhão". Estudo de caso sobre experiência vivida pelos autores (dezembro de 78).	Xerox
> 10	067	ES	1992	Maria de Lourdes de A. Fávero - PROEDES/FE/UFRJ	"Implicações dos acordos MEC/USAID na Educação Superior Brasileira". Artigo inédito tratando dos acordos relativos ao ensino superior.	

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
* 10	068	ES	s/d	EPEA	"Assistência Técnica Internacional". Historiciza a assistência técnica internacional e os órgãos responsáveis no Brasil.	Xerox (2 exemplares)
2 10	069	ES	s/d		"O Programa de Criação dos Ginásios Polivalentes". Descreve "o trabalho realizado pelo PREMEN" e apresenta "uma avaliação preliminar das escolas".	Xerox
3 11	070	ES	s/d		"O PREMEN e as escolas polivalentes". Informativo e avaliativo dos resultados obtidos nos acordos MEC/USAID, 512-2-078 e 512-2-081, que permitiram implementar e consolidar a escola polivalente".	
11	071	ES	s/d	MEC - PREMEN	"Atividades Extraclasse na escola polivalente". "Estudo" sobre tipos e modos de atividades extraclasse.	2 exemplares



<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
11	072	ES	s/d	MEC - PREMEN	"Um estudo para o relacionamento da escola polivalente com a sua comunidade". Estudo de referência, visando uma primeira orientação básica ao problema.	2 exemplares
12	073	IV	s/d		"Publicações do PREMEN/Nacional - CEDOC". Inventário de publicações do PREMEN.	Xerox
12	074	IV	s/d		"Programas do Ponto IV no Brasil". Listagem dos programas. Correspondências expedidas e recebidas.	Xerox
12	075	IV	s/d	MEC/NEP	Listagem do "Treinamento" de professores (1967, 1968 e 1969).	Xerox

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
12	076	IV	s/d	MEC - CEDATE - PREMEN	Documentação técnico - pedagógica produzida pelo PREMEN.	Xerox
12	077	IV	s/d		Listagem de auxílio ao pesquisador. Contem referências de: Acordos e Convênios; artigos e matérias de jornal; documentos do CRUB, etc.	Xerox
12	078	LE	1959	Poder Legislativo	"Institui a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste e dá outras providências" (15/12/59).	Xerox
13	079	MA	1973	MEC / SG / PREMEN	Projeto de Recursos Humanos. Diretrizes Gerais para os Cursos. Sistema de Controle e Avaliação dos Cursos.	

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
13	080	MA	1973	MEC/SG/PREMEN	Projetos de Recursos Humanos: Diretrizes Gerais para os cursos de treinamento de pessoal para o 1º grau.	
13	081	MA	s/d	MEC - SG - PREMEN	"Organização da Escola Polivalente" Volume elaborado para "servir aos cursos" de preparação de profissionais para atuarem "nas escolas polivalentes"	
14	082	PA	1965	Câmara de Planejamento do Conselho Federal de Educação.	Ambos os pareceres tratam de apreciação sobre "Convênio com a USAID para o Planejamento do Ensino Superior" (30/06/65).	1ª) Trata-se xerox de difícil leitura. Acompanham-nas por isso, reproduções dos textos, realizadas pelo PROEDES; 2ª) Os pareceres são introduzidos por um "aviso" de 30/06/65.
14	083	PA	1967	Câmara de Planejamento do Conselho Federal de Educação	Trata da "Consideração Final" do "Conselho sobre o acordo entre o MEC e USAID" (13/06/67).	1ª) Acompanham reproduções dos textos, produzidas pelo PROEDES; 2ª) Os pareceres são introduzidos por uma carta do diretor de ensino superior, de 13/06/67.

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
15	064	PR	1955	"MEC & Institute of Inter-American Affairs"	"Improvement of Secondary education". Projeto para a modernização do currículo da educação secundária (23/09/55).	Xerox em inglês. (2 exemplares) - cópia datilografada (inglês e português).
* 15	065	PR	1956	Governo Brasileiro e a USOM	"Elementary Education". Constitui-se numa primeira fase de programa destinado ao ensino primário e que prevê a ida de professores brasileiros para os EUA, afim de obterem treinamento (30/05/56).	Xerox em inglês.
> 15	066	PR	1956	Governo Brasileiro e a USOM	"Secondary Education". Objetiva o treinamento de 400 professores e a melhoria do currículo (07/12/56).	Xerox em inglês. (2 exemplares).
* 15	067	PR	1957	Brasil e ICA (international Cooperation Administration)	"Elementary Education". Objetiva o treinamento de 1000 professores, o desenvolvimento e publicação de materiais para o ensino elementar e normal, etc (08/01/57).	Xerox em inglês.

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
15	088	PR	1957	Brasil/ICA	"Secondary Education" Custos (21/03/57). Acordos sistematizando e comunicando diretrizes do programa de administração, - Treinamento de Professores.	Xerox em inglês. (2 exemplares inglês/português); (1 exemplar inglês).
15	089	PR	1957	MEC/USOM	"Brazilian-American Assistance to Secondary Education Program". Objetiva "criar um Centro piloto no Rio de Janeiro para o aperfeiçoamento de professores especialistas em ensino secundário", dentre outras coisas (27/06/57).	Xerox. (2 exemplares).
15	090	PR	1958	MEC/ICA	"Secondary Education". Prevê a seleção e treinamento de dez profissionais para o futuro centro de demonstração (21/11/58).	Xerox, em inglês. (3 exemplares).
15	091	PR	1958	MEC/USOM	"Elementary Education Project (PABAE)". Previsões e planos financeiro para o ano fiscal de 1958 (21 a 25/11/58).	Xerox, em inglês.

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
15	092	PR	1968	MEC/USOM	"Brazilian-American Assistance to Elementary Education Program (PABAE)". Previsões e plano financeiro para o ano fiscal de 1969 (24/11/58).	Xerox, em inglês.
15	093	PR	1968	MEC/USOM	"Brazilian-American Assistance to Elementary Education" "PABAE". Centro de treinamento de professores ensino elementar em Belo Horizonte (01/06/58). - Esforço histórico de uma Instituição Educacional (Análise do Projeto) "1976".	Xerox, em inglês (dificuldade para leitura). Português.
15	094	PR	1963	INEP (MEC)/USAID	"Elementary Education (Survey)". Projeto de assistência que inclui o pedido de equipamento, publicações técnicas e o envio de quatro especialistas para o Brasil (08/10/63). - Aprender a ouvir e ouvir para aprender (Publicação do PABAE). BH, 1960.	Xerox, em inglês. (2 exemplares) - Notícias de jornal.
15	095	PR	1970	Brasil e USAID	"Elementary Education Technical Support". Projeto de avaliação do programa de Assistência técnica ao ensino elementar (12/05/70).	Xerox, em inglês. (2 exemplares).

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
15	096	PR	s/data	PREMEN/SG/MEC	Projeto a longo prazo/ Objetivos do programa.	
16	097	PU	1946	Venâncio Filho, Francisco	"Contribuição Norte Americana à Educação no Brasil". Revista artigo da "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos", nº 25, vol. IX, nov./dez. 1946.	Xerox
16	098	PU	1952	J. Lyle Cunningham	"Programa de Cooperação Administrativa entre o Brasil e os Estados Unidos da América do Norte". Revista. Artigo da "Revista do Serviço Público" (agosto de 1952).	Xerox
16	099	PU	1959		Revista: "Documentário da Revista do Serviço Público sobre programas de Assistência (julho de 1959).	Xerox

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
x 16	100	PU	1967	Moniz de Aragão	"A propósito dos Convênios MEC/USAID". Revista. "MEC - Documenta", nº 69. Considerações do conselheiro do C.F.E. (maio de 1967).	Xerox
x 16	101	PU	1967	Ted Goertzel	"MEC/USAID". Ideologia de desenvolvimento Americano Aplicado à Educação Superior Brasileira". Revista Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 3 (14): 139-59, jul/1967.	Xerox
x 16	102	PU	1968	Sérgio Guerra Duarte	"A presença americana na Educação Nacional". Revista: "Cadernos Brasileiros", nº 46.	Xerox
16	103	PU	1974	Dulce Helena Alvares Pessoa Ramos	"Levantamento das pesquisas sobre assuntos brasileiros feitas em Universidades Americanas (1960/1970)". Revista. Artigo incluído em "Revista de História", vol. XLIX, nº 99, jul/set 1974.	Xerox



<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
16	104	PU	1976	Mª Carmem Rosa de Souza e Alii.	Textos sobre currículo. Boletim PREMEN/UFRGS	
16	104 A	PU	1979	Noel McGinn, Ernesto Schiefelbein e Donald Warvich	Educational Planning as Political Process: Two case studies from Latin America. Comparative Education Review (junho/79).	
16	105	PU	s/d	Christopher Mitchell	"AID and Politics in Latin America". Revista. Artigo incluído na "Latin American Research Review".	Xerox
17	106	PU	1967	Colted - Comissão do livro técnico e do livro didático.	"Colted Noticias". Revista. Informativo sobre a "1ª Semana de Estudos da Colted".	

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
17	107	PU	1967	Colted - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático	"Colted Noticias". Revista. Informativo sobre "decretos que deram estrutura à Colted", Regimento da mesma, etc.	
17	108	PU	1968	Colted - comissão do Livro técnico e do Livro didático.	"Colted Noticias". Revista. Informativo de preparação a "II Semana de Estudos Colted" (4 a 9 de março de 1968)	
17	109	PU	1968	Colted - Comissão de Livro técnico e do Livro didático.	"Colted Noticias". Revista. "Resultados da II Semana de Estudos Colted".	3 exemplares
* 18	110	PU	1962		"Cartilha para o progresso". Cartilha material de divulgação da Aliança para o Progresso (25/03/62). - Documentos da Aliança para o Progresso (16/08/1961).	Xerox; Falta uma página, uma "advertência".

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
18	111	PU	1970	"Escritório de divulgação da USAID"	"USAID/Brasil - Perguntas e respostas sobre o programa da USAID no Brasil". Cartilha esclarecimentos sobre a USAID no Brasil (julho de 70).	
19	112	PU	1965	"Escritório do Governo Brasileiro para a Coordenação do programa de Assistência Técnica (Ponto IV)";	"Programas Brasileiro Norteamericanos de assistência técnica (Ponto IV)". Livro. Volume com resumos e "Apreciações sobre programas brasileiros - norteamericanos de assistência técnica" (maio de 1965).	Xerox
19	113	PU	1967	MEC - Serviço de documentação	"Acordos, contratos, Convênios". Livro. Volume de divulgação dos "Convênios celebrados entre o MEC e organismos internacionais".	(2 exemplares).
20	114	PU	1968	MEC/INEP/USAID/ EATEP - Universidade de Nova York.	"Fenômenos da Evasão e Repetência na Escola Primária Brasileira". Livro. Dados ilustrados com gráficos sobre fenômenos da evasão e repetência.	

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
20	115	PU	1968	Márcio Moreira Alves	"Beabá dos MEC - USAID". Livro. Apanhado geral sobre os acordos MEC - USAID.	2 exemplares. (Xerox)
20	116	PU	1969	MEC - EPEM, Diretoria do Ensino Secundário.	"Subsídio para o estudo do ginásio polivalente". Livro. Coletânea de artigos sobre o ensino secundário (maio de 1969).	2 exemplares
20	117	PU	1969	Secretaria de Educação e Cultura	"I seminário dos ginásios orientados para o trabalho". Livro. Introdução geral ao tema e apresentação do trabalho dos grupos componentes do seminário.	
21	118	PU	1969	MEC - EAPES	"Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior". Livro. Sobre as atividades do EAPES.	(2 exemplares).

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
22	119	PU	1974	MEC - Secretaria Geral	"Considerações sobre o relatório do General Accounting Office - GAO". Livro. "Considerações a partir da análise procedida no relatório intitulado U.S. Foreign AID to Education: does Brazil need it???"	Xerox
22	120	PU	1975	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro. Apoio DEF/PREMEN/MEC.	"A Natureza, Fonte de Recursos" Livro. Publicação didática sobre recursos naturais e noções de ecologia.	3 exemplares
22	121	PU	s/d	Juracy Andrade	"Acordos MEC - USAID: Reforma Brasileira ou ideologia importada??" Livro. Capítulo dedicado ao exame dos Acordos MEC - USAID, quanto as suas "Finalidades", quanto ao "Plano da USAID no Brasil", etc.	Xerox
22	122	PU	s/d	Lincoln Gordon	"O progresso pela aliança" Livro. Digressão do embaixador dos EUA no Brasil sobre a aliança para o progresso.	Xerox

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
23	123	PU	1957		"Especializaram-se nos EEUU". Jornal. Sobre professores que fizeram especialização nos EUA (novembro de 1957).	Xerox
23	124	PU	1965	Jornal do Brasil	"Suplicy acha que convênio MEC - USAID vai reformar a Universidade Brasileira". Jornal. Entrevista do Ministro da Educação (20/07/65).	
23	125	PU	1965	Jornal do Brasil	"Suplicy afirma que 65 será o ano de reformulação das Universidades Brasileiras". Jornal. Sobre a reformulação das Universidades do Brasil (13/01/65).	
23	126	PU	1965	Jornal do Brasil	"A patafísica na Educação Superior brasileira". Jornal. Artigo sobre Ensino Superior no Brasil (14/07/65).	

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
Y 23	127	PU	1965	Jornal do Brasil	"Acadêmicos renegam a Lei Suplicy e tentarão boicote de tôdas as formas" Jornal. Sobre a resistência estudantil à Lei Suplicy (08/06/65).	
Y 23	128	PU	1965	Jornal do Brasil	"Universidade reformula as bases para buscar verdade". Jornal. Sobre a reformulação das Universidades (17/01/65)	
23	129	PU	1967	O Globo	"Aragão defende o acordo MEC - USAID" Jornal. Declarações do Reitor da UFRJ (09/05/67).	Xerox, de difícil leitura.
Y 23	130	PU	1967	Correio da Manhã	"MEC-USAID: Acordo virá ampliado". Jornal sobre a ampliação do acordo (03/05/67).	Xerox

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
x 23	131	PU	1967	Jornal do Brasil	"Revisão do MEC-USAID sai em dias". Jornal. Sobre a revisão dos acordos (29/04/67).	
z 23	132	PU	1967	O Globo	"Suplicy dá seu apoio ao novo acordo MEC- USAID". Jornal. Declarações do Ministro da Educação (06/05/67).	Xerox. de difícil leitura.
23	133	PU	1967	Jornal do Brasil	"Texto elementar". Jornal. Editorial (28/04/67).	
x 23	134	PU	1967	Jornal do Brasil	"Professor diz que acordo MEC-USAID interessa ao Brasil". Jornal. Declarações do professor Alvanir Bezerra de Carvalho (30/04/67).	



<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
23	135	PU	1967	Jornal do Brasil	"Universitários articularão hoje reação ao MEC - USAID". Jornal. Sobre os protestos estudantis ao acordo MEC - USAID (12/05/67).	Xerox
23	136	PU	1967	Jornal do Brasil	"Acordo MEC - USAID será revisto". Jornal. Sobre a revisão dos acordos (27/04/67).	
23	137	PU	1967	Correio da Manhã	"Aragão ataca defendendo MEC - USAID". Jornal. Declarações do Reitor da UFRJ (09/05/67).	Xerox
23	138	PU	1967	O Globo	"Assinado o novo acordo para o aperfeiçoamento do ensino". Jornal. Sobre o novo acordo para o ensino superior (10/05/67).	Xerox; de difícil leitura.

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
23	139	PU	1967	Jornal do Brasil	"MEC destitui comissões do acordo com USAID para revisá-lo". Jornal. Revisão dos acordos e recepção de comissão de estudantes no MEC (28/04/67).	
x 23	140	PU	1967	Jornal do Brasil	"Estudantes analisam Educação". Jornal. Sobre a análise, por parte dos estudantes, dos acordos MEC - USAID (07/05/67).	Xerox
x 23	141	PU	1967	Jornal do Brasil	"O convênio da discórdia". Jornal. Descrição de um dos acordos MEC-USAID (27/04/67).	
23	142	PU	1975	Jornal do Brasil	"Suplicy anuncia mensagem que dará primeiro passo para reformar Universidade". Jornal. Sobre a reforma Universitária (14 de julho de 1975).	

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
24	143	PU	1967	Jornal do Brasil	"Regime Integral". Jornal. Editorial (26/06/67).	Xerox; de difícil leitura.
24	144	PU	1967	Correio da Manhã	"CFE: Parecer do MEC - USAID volta à Câmara Superior". Jornal. Sobre as discussões no CFE, sobre o acordo MEC - USAID (07/06/67).	Xerox
24	145	PU	1967	Jornal do Brasil	"Conselho de Educação quer que Câmara do ensino faça exame do acordo MEC - USAID. Jornal. Sobre a apresentação do acordo MEC - USAID pelo Conselho Federal de Educação (07/06/67).	Xerox
24	146	PU	1967	Jornal do Brasil	"MEC - USAID farão outros acordos". Jornal. Quadro dos acordos MEC - USAID (26/05/67).	

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
24	147	PU	1967	O Globo	"As sugestões epidêmicas". Jornal. Sobre os Acordos MEC - USAID (23/05/67).	Xerox; de difícil leitura.
24	148	PU	1967	O Globo	"Instalada a comissão do acordo MEC - USAID". Jornal. Sobre o ato de instalação da comissão (13/05/67).	Xerox; de difícil leitura.
24	149	PU	1967	O Jornal	"Estudante alveja um colega no Recife por discordar da realização de uma passeata". Jornal. Sobre violência em mobilização estudantil (13/05/67).	Xerox; de difícil leitura.
24	150	PU	1967	Jornal do Brasil	"Desconversa". Jornal. Editorial (13/05/67).	Xerox.

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
X 24	151	PU	1967	Jornal do Brasil	"Grupo Brasileiro inicia trabalhos do MEC - USAID". Jornal. Sobre o grupo permanente de "planejamento para a execução do acordo MEC - USAID (13/05/67).	Xerox
X 24	152	PU	1967	O Metropolitano	"Imperialismo, MEC - USAID, ensino: Teses da U.M.E.". Jornal. Edição especial do Órgão Oficial da União Metropolitana e dos estudantes (junho de 1967).	Xerox
X 24	153	PU	1968	Jornal do Brasil	"Agência mantém 56 convênios em vigor". Jornal. Sobre os vários convênios que a USAID mantém com o Brasil (03/07/68).	
24	154	PU	1968	Jornal do Brasil	"Grupo apreciará anteprojeto para a reforma universitária". Jornal. Reforma universitária (21/07/68).	

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
> 24	155	PU	1968	Jornal do Brasil	"Fim do acordo MEC - USAID foi decidido pelos americanos". Jornal. Depoimento do Diretor da USAID no Brasil (03/07/68).	
> 24	156	PU	1968	Jornal do Brasil	"MEC anuncia novo acordo com USAID para ensino superior". Jornal. Sobre novo acordo a ser realizado (02/07/68).	
> 24	157	PU	1968	Jornal do Brasil	"O acordo da discórdia". Jornal. Observações sobre o acordo de 1964, revisto e ampliado em 1967 e concernente ao ensino universitário (02/07/68).	
25	158	RL	1967	USOMRJ	Relatório Anual do Programa Conjunto de Educação Brasil - Estados Unidos.	

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
25	159	RL	1963	BRASIL/FISI/UNESCO	Relatório Trimestral do INEP sobre o Centro de Treinamento do Magistério - março/maio de 1963.	
25	160	RL	1963	BRASIL/FISI/UNESCO	Relatório trimestral do INEP sobre o Centro de Treinamento do Magistério - setembro/novembro de 1963.	
25	161	RL	1964	PABAE	Relatório final do Programa de Assistência Brasileiro - Americana ao Ensino Elementar (1956/1964).	
25	162	RL	1965	EPEA (Ministério do Planejamento)	"Cooperação técnica entre o Brasil e os Estados Unidos". Informa sobre trabalhos durante viagem aos EUA na qual travou-se vários contatos entre o EPEA e organismos internacionais; Acerta detalhes de um "Seminário de Recursos Humanos", da SUDENE.	

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
25	163	RL	1967	Emerson Brown, Consultor da USAID	"Relatório sobre a implementação do Programa Nacional de Livros - texto no Brasil" (junho de 67)	
25	164	RL	1969	BRASIL/UNICEF/ UNESCO	Relatório do I Encontro de Coordenadores e Diretores de Cursos (MEC/INEP)	
25	165	RL	1969	BRASIL/UNICEF/ UNESCO	Relatório final sobre o Centro de Treinamento do Magistério (1967/1969)	
25	166	RL	1970	BRASIL/UNICEF/ UNESCO	Relatório final do III Plano de Operações	



<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
25	167	RL	1978	PREMEN	Relatório final do Acordo MEC/PREMEN/USAID.	
26	168	TE	1975	Linda Ganej Andrade	PRENEM - Uma experiência de inovação administrativa no setor educacional (1975).	
26	169	TE	1984	Jorge Graças de Alcântara Silva	"Educação e Hegemonia, um estudo sobre os papéis desempenhados pela EPEM e pelo PREMEN, a partir da década de 60". Dissertação de mestrado (março de 1984). - O movimento da Reforma Universitária (Relatório de Pesquisa); - Recorte de jornal.	
26	170	TE	1985	Arminda Faria Salomão Rangel Lima	O acordo MEC-USAID e a Reforma Universitária (Dissertação de Mestrado - março/1985).	

<i>Pasta</i>	<i>Nº</i>	<i>Espécie</i>	<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observação</i>
26	171	TE	1989	Ana Maria do Couto	"A influência norte-americana no sistema contábil brasileiro. Elementos para se repensar a História da Contabilidade no Brasil". Dissertação de mestrado (novembro de 1989).	
26	172	TE	1993	João Eudes Rodrigues Pinheiro	O PREMEN no Espírito Santo: Educação, Autoritarismo e Tecnocracia: subsídios para a história da educação capixaba (Tese de Doutorado - 1993).	