

**A PEDAGOGIA TECNICISTA NO CONTEXTO BRASILEIRO DO GOLPE MILITAR DE 1964:
O PROJETO EDUCACIONAL DO INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS SOCIAIS
(1961-1972)¹**

*Technicist Pedagogy in the Brazilian Contest of the Military Coup of 1964:
the educational project of the Social Research and Studies Institute (1961-1972)*

Décio Gatti Júnior²

RESUMO

Estudo sobre a pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964, com análise do projeto educacional do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES). Compreende a apresentação do contexto político e educacional da derrubada do governo João Goulart e a análise do papel do IPES no Golpe de 1964 e na consolidação do regime militar, com ênfase na questão educacional. Por fim, apreende os fundamentos da teoria estrutural-funcionalista e da “teoria da instrução” que animaram o projeto educacional do IPES e de seus órgãos associados durante o regime militar no Brasil.

Palavras-Chave: Educação; Tecnicismo; Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais; Teoria do Capital Humano, Modernização.

ABSTRACT

Study regarding technicist pedagogy in the Brazilian context of the military coup of 1964, with analysis of the educational project of the Social Research and Studies Institute (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) (IPES). It includes the presentation of the political and educational context for the overthrow of the João Goulart government and analysis of the role of the IPES in the 1964 Coup and in consolidation of the military regime, with emphasis on the question of education. Finally, it takes up the foundational aspects of the structural-functionalist theory and of the “instruction theory” which gave life to the educational project of the IPES and its associated organs during the military regime in Brazil.

Keywords: Education; Technicism; Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais; Theory of Human Capital, Modernization.

¹ Versão ampliada e atualizada de relatório de aproveitamento originariamente apresentado em 1991 como trabalho de conclusão do curso de Filosofia da Educação I, sob a direção do Prof. Dr. Jefferson Ildelfonso da Silva, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – História e Filosofia da Educação – da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

² Doutor em Educação – História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Contato: degatti@ufu.br

Introdução

Este trabalho ganha relevo em uma conjuntura fértil em termos de debates de temas educacionais ainda permeados pela teoria do capital humano, aliada a teoria da modernização, no qual diversos articulistas divulgam em jornais e revistas impressas brasileiras propostas educacionais em que a relação entre educação e trabalho é vista ainda pela lente da teoria do capital humano. Visão teórica que alicerça uma proposta de política econômica de modernização conservadora, sem mudanças de fundo nos processos de distribuição de renda e de iniquidade social que dificultam o desenvolvimento humano no Brasil.

Nesse sentido, o trabalho faz uma retomada de temática que abrange o processo de entrada da teoria do capital humano alinhado a consolidação da pedagogia tecnicista no contexto das políticas educacionais brasileiras, após o golpe militar de 1964, com ênfase no papel exercido pelas lideranças e pelos membros do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), protagonistas no processo de articulação da proposta educacional posta em ação no período do regime militar.

Inicialmente, a temática é analisada por meio da contextualização da proposta educacional brasileira do período populista durante o curto governo do presidente João Goulart. Em seguida, opera-se uma tentativa de entendimento do papel do IPES e do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) nas articulações, ações concretas e de intensa propaganda que alicerçaram o golpe militar e a conseqüente derrubada do governo do presidente João Goulart, dando início a institucionalização do regime militar. Depois, trata-se do entendimento da proposta educacional formulada no âmbito do IPES e da doutrina que a encerra. Por fim, procede-se um balanço dos motivos fundamentais do fracasso dessa política educacional, com exame das implicações para a realidade educacional brasileira.

1. O contexto político e educacional da derrubada do governo de João Goulart

Jânio Quadros foi eleito presidente do Brasil em 3 de outubro de 1960 pela União Democrática Nacional (UDN). Sua posse ocorreu em 31 de janeiro de 1961, mas seu governo não teve a duração prevista, dado que fracassou sua tentativa de fortalecimento do governo, realizada por meio de sua renúncia, em 25 de agosto de 1961, o que deu margem a uma dos processos político-institucionais mais delicados da história do país.

Sua renúncia foi aceita e houve enorme dificuldade política para aceitação de que seu mandato fosse transmitido ao então vice-presidente João Goulart, o que era questionado, sobretudo, pelos representantes da elite orgânica do país que à época fomentava firme associação aos interesses do capital estrangeiro, o que alcançava tanto membros da cúpula militar das Forças Armadas, como também parte considerável do empresariado brasileiro.

De fato, os setores mais conservadores da sociedade brasileira consideravam que um governo de João Goulart seria uma ameaça real ao futuro do país, dado que enxergavam

nele um representante do varguismo, com vínculos que se estendiam perigosamente ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) e ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), ainda que não existisse unanimidade sobre a temática na cúpula das Forças Armadas.

Nesse cenário difícil foi significativa a ação do então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, que também era parente próximo do vice-presidente João Goulart, com liderança na deflagração da “campanha da legalidade”, com mobilização concreta do estado do Rio Grande do Sul e de seu aparato militar na defesa da posse do vice-presidente como presidente do país. Esta ação concreta, somada a efetiva propaganda em diversas rádios, trouxe manifestações pela legalidade em outros estados da federação e criou o clima necessário para que uma solução para o impasse da posse do vice-presidente fosse buscada pela classe política do país.

Esta problemática praticamente levou o país a uma crise institucional que se resolveu por meio da retirada do poder de fato de um provável governo de João Goulart, por meio do estabelecimento de uma negociação que se concluiu com a instalação emergencial do regime de governo parlamentarista.

Assim, o presidente tomaria posse, preservando a ordem constitucional, mas parte considerável de sua margem de ação passaria ao primeiro-ministro. Após a aprovação do regime parlamentarista pelo Congresso Nacional em 2 de setembro de 1961, João Goulart assumiria a presidência, o que ocorreu de fato em 7 de setembro de 1961, sendo que Tancredo Neves, do Partido Social Democrático (PSD) tornou-se primeiro-ministro.

Tancredo Neves por sua vez demitiu-se do cargo de primeiro-ministro em 26 junho de 1962 para concorrer ao segundo mandato de deputado federal nas eleições de outubro desse mesmo ano. Após sua saída, tornou-se primeiro-ministro o gaúcho Brochado da Rocha, também do PSD. Em janeiro de 1963, houve um plebiscito que revogou o regime parlamentarista e reafirmou o presidencialismo, o que tornou possível ao governo João Goulart a ter maior controle político do Estado Brasileiro.

Porém, os militares só não intervieram em 1961 por receio de não terem o referendo de setores expressivos da sociedade brasileira, dado que não viam naquele momento motivos significativos o suficiente para não aceitarem a presidência constitucional de João Goulart. Porém, mesmo desde alguns anos antes da posse do presidente João Goulart, estavam em articulação movimentos das elites brasileiras associadas ao capital estrangeiro que colaborariam sobremaneira para sua deposição, em especial, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), criado em 1959 e extinto pela justiça federal, em dezembro de 1963. Instituto esse que fomentou a oposição ao governo João Goulart.

Com o poder político de fato nas mãos do presidente João Goulart que se sustentava na frágil aliança entre o PSD e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), com apoio de políticos do Congresso Nacional e de setores dos movimentos sociais, tais como a Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e a União Nacional dos Estudantes (UNE), o presidente encaminhou um conjunto de propostas de cunho reformista, a saber:

- 1) O Plano Trienal de Celso Furtado, que visava estabilizar a economia dado o clima necessário para sua efetivação das;
- 2) Reformas de Base, que apontavam para mudanças nos setores: agrário, bancário, urbano, administrativo, tributário, eleitoral, além de atingir os oligopólios por meio de uma “legislação antitrust” e as multinacionais por meio de uma legislação sobre “Remessas de Lucros”;
- 3) O Plano Nacional de Educação oriundo do Conselho Federal de Educação;
- 4) A Comissão Popular de Cultura, com a função de implantar o Sistema Paulo Freire de Alfabetização em Brasília (junho/63);
- 5) O Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que oficializava, em nível nacional, o Sistema Paulo Freire de Alfabetização (janeiro/64).

Percebe-se que a reforma educacional almejava por fim ao analfabetismo, por meio da utilização massiva do Método Paulo Freire. Pretendia-se uma reforma universitária e que 15% da riqueza produzida no país fosse revertida à educação nacional. A reforma tributária, por seu turno, fomentava o controle da remessa de lucros das empresas multinacionais para o exterior, com a proposição de que esses valores deveriam ser reinvestidos no próprio país. Além disso, o imposto de renda passaria a ser proporcional ao lucro pessoal. Outra frente reformista referia-se ao campo eleitoral, com extensão do direito de voto aos analfabetos e aos militares de baixa patente. A reforma agrária incluía a desapropriação de terras com mais de seicentos hectares que seriam repassadas à população pelo governo.

Porém, este conjunto de reformas, dada sua radicalidade frente à ordem vigente, não conseguiu o apoio político necessário para sua execução e o governo João Goulart assistiu à retirada do apoio da burguesia industrial nacionalista, representada pelo PSD, de sua já frágil base de apoio político que foi juntar-se aos setores que articulavam há tempos a derrubada do governo de João Goulart.

De outro lado, o governo João Goulart recebia pressões dos setores populares da população, para as quais respondeu por meio do abandono do controle econômico pretendido com o Plano Trienal, mergulhando na tentativa de implantação das Reformas de Base.

Nessa direção, o projeto educacional reformista visava à educação popular e tinha se iniciado desde o governo do presidente Jânio Quadros, por meio das propostas do Movimento Popular de Cultura, de Recife que contava com o apoio do prefeito daquela cidade, Miguel Arraes. Desse movimento, emergiu o Centro de Cultura Dona Olegarinha, vinculado à esquerda cristã; o Método de Alfabetização Paulo Freire; a Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, na cidade de Natal sob a administração do Prefeito Djalma Maranhão (fevereiro/1961). Além disso, apoiado diretamente por Jânio Quadros surgiu, em março de 1961, o Movimento de Educação

de Base, institucionalizado com o apoio da parte mais a esquerda da Igreja Católica que se utilizava principalmente do rádio como instrumento de educação de massa.

Paralelamente a esses movimentos institucionais de educação, surgiu, do então ativo movimento estudantil universitário, o Centro Popular de Cultura, conhecido como CPC da UNE que congregava um núcleo de intelectuais preocupados com a melhoria das condições de vida da população brasileira, bem como com a divulgação de uma “arte popular revolucionária”. Assim, no Manifesto do CPC, de março de 1962, pode-se clarificar suas intenções, a saber:

A arte popular revolucionária aí encontra seu eixo mestre: a transmissão do conceito de inversão da práxis, o conceito do movimento dialético segundo o qual o homem aparece como o próprio autor das condições históricas de sua existência [...] Nenhuma arte poderia se propor finalidade mais alta que esta de se alinhar lado a lado com as forças que atuam no sentido da passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade (Citado em CUNHA; GÓES, 1989, p. 30).

No período de 1961 a 1964 estes movimentos ganharam corpo e ampliaram sua atuação no cenário social e educacional brasileiro, com o apoio do governo João Goulart, o que ocorreu, especialmente, após o fim do parlamentarismo e o restabelecimento do presidencialismo, por meio do plebiscito de 1963.

João Goulart, por seu turno, manifestava e agia na direção do encaminhamento conjunto tanto das reformas econômicas estruturais como da reforma educacional, por meio do Plano Nacional de Educação, no qual se evidenciava a tentativa de estreitamento de ligações com os setores populares e, simultaneamente, um distanciamento das elites do país.

Porém, consciente dos limites dessa aproximação com os setores populares que, de modo algum, teria capacidade de garantir sua continuidade no poder, o presidente João Goulart tenta, no início 1964, uma reaproximação com os militares, o que se mostrou tardio, dado que a articulação do movimento que levaria a sua derrubada do poder estava consolidada, o que colocaria fim a experiência de governos civis que havia começado em 1946.

O Golpe de 64 levou os militares ao domínio do Estado brasileiro que naquele momento representavam principalmente os interesses da burguesia associada ao capital estrangeiro, mas que encapavam também interesses da burguesia nacionalista e de amplos setores da classe média brasileira.

Iniciava-se uma fase política de enorme centralismo político sob os militares que ocasionaria profundas mudanças na base econômica, na vida social e política e na educação do país.

Em linhas gerais, conclui-se que a proposta educacional fomentada no interior dos governos populistas e que toma um rumo popular no governo João Goulart marca uma tentativa de dar possibilidade a uma parcela mais ampla da sociedade brasileira, principalmente a massa trabalhadora, de aprender a ler e escrever, base mínima para a participação política popular. O golpe militar envidará uma ruptura esta política, impondo

sua concepção educacional delineada em torno da teoria do capital humano e da teoria da modernização.

2. O papel do IPES no Golpe de 64 e na consolidação do regime militar

Dado que os militares não tiveram condições satisfatórias para impedir a posse de João Goulart, haja vista o movimento liderado por Leonel Brizola, isto não significou que os setores conservadores tivessem aceitado com tranqüilidade na presidência um governante marcadamente vinculado ao PTB que se apoiava em sindicatos e em movimentos populares de forte tradição varguista.

Mediante o entendimento dessa situação e como forma de tentar resolvê-la, o IPES teve sua articulação inicial em novembro de 1961, logo após João Goulart assumir a presidência do país, com sua fundação, em 29 de novembro de 1961, sob a liderança de Augusto Trajano de Azevedo Antunes e Antônio Galloti, sendo composto fundamentalmente por militares da ativa e da reserva, empresários e profissionais liberais que atuavam em articulação com outros órgãos, tais como: o IBAD, criado desde 1959, com o objetivo de fazer oposição ao governo do presidente Juscelino Kubitschek; o Conselho Superior de Classes Produtoras (CONCLAP); a Ação Democrática Popular (ADEP) que tinha o objetivo principal de financiar os candidatos contrários a João Goulart que concorreriam às eleições legislativas e para o governo de onze estados em 1962; a Incrementadora de Vendas Promotion, com finalidade de financiar propaganda política contra o governo de João Goulart.

Pouco tempo após a fundação do IPES, o general Golbery do Couto e Silva, professor da Escola Superior de Guerra (ESG), estudioso de geopolítica militar e que seria, alguns anos depois, um dos artífices do regime militar, passou a dirigi-lo.

O IPES surgirá como agrupamento dos intelectuais orgânicos com interesses multinacionais e associados que objetivam a luta contra o governo nacional reformista do bloco populista oligárquico-industrial e contra, fundamentalmente, a emergência das classes trabalhadoras no processo político brasileiro.

O IPES representou, fundamentalmente, os interesses do empresariado brasileiro associado ao capital estrangeiro e das empresas multinacionais, de uma “elite orgânica” desse bloco histórico (DREIFUSS, 1981, p. 161) que terá como tarefa principal manipular a apreensão da realidade pela população, fazendo com que seus interesses corporativos apareçam como interesse geral da sociedade brasileira, em uma atuação marcante na superestrutura ideológica da mentalidade nacional. Eram, de fato, os responsáveis pela formação de uma nova hegemonia que legitimava uma intervenção militar na política nacional.

Assim, a função do IPES era basicamente a do “amadurecimento da disposição para agir dentro de programa capaz de mobilizar os homens de empresa, (buscando) oferecer soluções aos problemas do país”. (DREIFUSS, 1981, p. 162), em um processo de modelação das forças burguesas em uma classe tendo por objetivo, a transposição do poder privado, vinculado aos interesses multinacionais e associados, para o governo público do país.

A forma de execução dessa proposta poderia esbarrar em uma derrota política do novo bloco que queria chegar ao poder, porém, os liberais brasileiros acreditavam que para derrotar o bloco populista poderia ser acionada uma intervenção arbitrária e antidemocrática, por meio de uma vitória assegurada com a efetivação de um golpe militar.

As prerrogativas mais gerais do grupo apresentado pelo IPES eram marcadas por um anticomunismo ideológico, pela necessidade de evitar o avanço da luta de classes, pela defesa da limitada participação do governo na economia e pela ocupação dos cargos públicos por tecnocratas e não somente por políticos.

O IPES, em colaboração com o IBAD, atuava em direção frontalmente contrária aquela contida nas reformas de base propostas pelo governo João Goulart, fomentando uma campanha explicitamente antigovernamental. Agia por meio de intensa propaganda, por meio da publicação de artigos em jornais, produção de filmes, promoção de cursos, conferência e seminários, publicação de livros etc.

É importante ressaltar que o IPES aparecia para a sociedade brasileira com duplo caráter político, de um lado como agremiação educacional e cívica com a execução de análises das reformas básicas propostas por João Goulart e os políticos de esquerda, sob o ponto de vista de um técnico-empresariado liberal, além da promoção da educação cultural, moral e cívica dos indivíduos em um processo de progresso econômico e de bem-estar social, e, por outro lado, como órgão de coordenação de uma poderosa, sofisticada e multifacetada campanha política, ideológica e militar da burguesia insurrecional brasileira contra o bloco populista de poder.

Percebe-se, no campo da luta discursiva e ideológica, um embate entre modernismo e nacionalismo, ou seja, entre o bloco do poder multinacional e associado e o bloco de poder histórico-populista, sendo que os membros do IPES, em estreita ligação com os interesses norte-americanos, conforme se depreende do texto a seguir:

A elite orgânica recebia também estímulo de outras fontes. Com a ascensão de Lyndon Johnson ao poder, a elite orgânica brasileira, assim como as congêneres da América Latina, receberam apoio ainda maior. John Kennedy já havia, no entanto, dados os passos iniciais. Quando o Coronel Vernon A. Walters, eficiente homem de informações que se tornaria mais tarde vice-diretor da CIA, voltava da Itália em direção ao Brasil, para, ostensivamente, tornar-se adido militar, foi informado que o Presidente Kennedy “não se oporia à deposição do governo de João Goulart, se fosse substituído por um estável governo anticomunista que ficasse ao lado do mundo “livre” ocidental. Quando o movimento civil-militar contra João Goulart já se encontrava bem encaminhado, a Embaixada Americana “assegurava os conspiradores que os Estados Unidos estavam ao lado deles” (DREIFUSS, 1981, p. 172).

A ação política do IPES dava-se de forma bastante abrangente e quase sempre indiretamente, por meio de outros órgãos subsidiários, sendo que o Instituto lidava com atividades que iam desde a publicação e divulgação de suas idéias, passando pela infiltração de elementos em movimentos sociais, tais como os da educação e o dos

sindicatos, bem como na influência direta em órgãos da imprensa falada, televisionada e escrita do país.

De forma geral, o IPES articulado ao IBAD e outros órgãos, funcionou como formador de um bloco burguês militante sob liderança da elite orgânica necessário para alcançar a contenção das classes subordinadas e a exclusão dos interesses tradicionais, do nomeado bloco populista, servindo basicamente para a criação, fomento e divulgação de idéias que formaram o caldo cultural hegemônico para derrubar o governo do presidente João Goulart, bem como na formulação de um ideário que desse suporte a dominação do bloco transnacional e associado do país após o golpe, sendo que no governo do general Castelo Branco assistiu-se a ocupação de diversos postos chave do regime por militares e civis saídos do IPES, personagens estes que foram responsáveis por grande parte da política econômica e social do período da ditadura militar.

3. Fundamentos da teoria estrutural-funcionalista e da “teoria da instrução” que animaram o projeto educacional do IPES e do regime militar brasileiro.

No intuito de compreender de modo mais abrangente a proposta educacional veiculada pelo IPES e adotada pelos governos militares, foi necessário buscar uma análise que englobe o aspecto histórico-filosófico do processo de constituição da forma de conceber a educação pelo bloco multinacional e associado que chega ao poder com o Golpe de 64.

Concomitantemente a gênese do capitalismo europeu, assistiu-se ao aprofundamento de uma discussão filosófica, mais precisamente epistemológica, que procurou definir o lugar do nível teórico e empírico no processo de conhecimento científico, com passagem pelo racionalismo cartesiano, pelo ceticismo de Hume e, finalmente, pelo pensamento crítico de Kant, sendo que do aprofundamento do entendimento da posição de Kant, no qual o alcance de nosso conhecimento é limitado ao fenômeno sensível.

Como desdobramento radical dessa posição kantiana encontrar-se-á o estabelecimento da exclusividade da ciência positiva como possibilidade de verdade, na formulação do positivismo proposto por Comte e aprofundado por Durkheim que ao inferir a necessidade de por limite à razão especulativa, negligencia a noção kantiana de categorias apriorísticas do entendimento, a partir de Bacon, estrutura um “método experimental-matemático” das ciências, matriz de todo procedimento científico, tanto no âmbito do conhecimento da realidade natural como do conhecimento da realidade social (SEVERINO, 1995, p. 5).

Logo o positivismo viu-se preso em uma malha que comprometia seu próprio projeto epistemológico, mas, mesmo assim, foi bastante fecundo na formação de vertentes que lhe dão continuidade e o superam, tais como o funcionalismo e o estruturalismo.

O funcionalismo, inspirado no paradigma das ciências biológicas é portador da idéia de organicidade lógica e harmônica do todo social, bem como, em sua concepção epistemológica, da prerrogativa da exterioridade do objeto ao sujeito; enquanto o

estruturalismo que é marcado pela influência não da Física, nem mesmo da Biologia, mas, sobretudo, da Antropologia, da Lingüística e da Matemática. O funcionalismo tornou-se campo privilegiado da positividade racional, constituindo-se no paradigma fundante da epistemologia estruturalista que “através dos símbolos/signos, mediante os quais a humanidade se expressa em todos os setores da vida, é possível desvendar um sentido global” (SEVERINO, 1991, p. 7), e essa globalidade almejará ser a chave única da explicação da totalidade de uma sociedade estruturada.

Após essa abordagem inicial pode-se adentrar no referencial teórico que balizou o projeto educacional do IPES, no interior de um quadro geral de propostas político-econômicas do bloco multinacional e associado.

Os princípios onto-epistêmicos balizadores da pedagogia tecnicista fomentada pelo IPES e colocada em prática pelos reformadores da educação durante o regime militar encontram no positivismo sua base comum, mas é também expressão de sua superação, enquanto manifestações de contextos históricos mais avançados.

Dessa forma, a teoria estrutural-funcionalista que terá na sua expressão política a teoria da modernização e, na sua faceta econômico-educacional, a teoria do capital humano é o princípio básico que norteou a visão de educação do IPES e constituiu-se na prerrogativa básica de todo projeto educacional desse importante instituto. Desse modo, pode-se compreender a visão estrutural-funcionalista da educação como sendo uma “imagem adaptadora da educação, como instrumento de aperfeiçoamento da organização econômica e social da sociedade” (MACHADO, 1989, p. 90).

A visão de sociedade incorporada a essa idéia é a de um corpo funcional estático, no qual predomina a integração e não existe espaço para a contradição, sendo a solidariedade orgânica o princípio de conduta dos homens. É uma visão bastante limitadora da ação humana, pois a noção de sistema saudável é uma sociedade em que todos funcionam, cada qual em seu status, sendo que ter uma profissão e buscar qualificação profissional fazem parte de um estado de saúde social e são o fundamento para manter a funcionalidade do sistema social.

Nesse sentido, a concepção estrutural-funcionalista da educação verá como objetivo da mesma a socialização e seleção dos melhores por meio de critérios científicos e, portanto, objetivos, sendo as desigualdades fruto de incapacidades individuais, pois que a educação garante a mobilidade social. Na faceta política dessa concepção estrutural-funcionalista aparece à teoria da modernização que pode ser entendida como

[...] a imagem ideológica e modernizadora da educação, que se apresenta como instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos, culminando com um estreitamento das distâncias entre estes e os desenvolvidos (MACHADO, 1989, p. 90).

Na teoria da modernização a educação é tomada como fator para o desenvolvimento social, sendo que a mesma encontrará apoio consistente nas correntes behavioristas, psicodinâmica e difusionista (motivadora) como formas de se alcançar o aumento de produtividade, via passagem pelas etapas do desenvolvimento econômico e social.

Na faceta econômico-educacional da concepção estrutural-funcionalista, aparece a teoria do capital humano. Os trabalhos de Theodore W. Schultz, da Universidade de Chicago, no período posterior a segunda guerra, resultaram de suas pesquisas sobre o processo de recuperação da Alemanha e do Japão, comparando a situação desses países à da Inglaterra, país em que ocorria racionamento de alimentos tempos após o final da guerra, com a conclusão de que recuperação mais rápida devia-se a uma população saudável e, sobretudo, com educação de excelente nível. Para Schultz, a educação torna as pessoas produtivas e a boa atenção à saúde aumenta o retorno do investimento em educação. Assim, introduziu a idéia de “capital educacional” relacionando-o especificamente aos investimentos em educação.

Tal assertiva de Schultz animou a Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Gary Becker, que impactou sobre inúmeros trabalhos sobre a relação entre desenvolvimento e educação na década de 1980, motivando investimentos no ensino técnico e vocacional sobretudo pelas instituições financeiras do sistema construído a partir de Bretton Woods, tais como Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

Segundo Machado (1989, p. 90) a teoria do capital humano preconiza uma “[...] imagem ideológica e promocional da educação, que se apresenta como instrumento de democratização social, ao proporcionar os meios que considera adequados de ascensão social”.

Além de se constituir como uma poderosa teoria no campo da economia da educação, na qual a educação tem papel relevante no “processo de desenvolvimento econômico, ligado ao desenvolvimento tecnológico” (SILVA, 1991, p. 1). A base econômica dessa teoria encontra seus fundamentos no conceito marginalista de capital, no qual o valor advém da utilidade de um trabalho, em uma volta a política econômica pré-smithiana na qual a formação do valor advém da terra, do trabalho e do capital e não do trabalho abstrato e no qual existe um quarto fator de formação de valor que é a aplicação financeira no capital humano (saúde, educação e lazer).

O surgimento deste quarto fator está relacionado historicamente com a forma de alguns países se recuperarem da primeira guerra mundial, tendo aparentemente, a educação como mola propulsora do crescimento econômico. Nesse sentido a escola torna-se um importante apêndice da indústria, sendo necessário verificar “a relação entre o surgimento da Economia da Educação e o recrudescimento da crise do capital em sua fase monopolista” (MACHADO, 1989, p. 105).

Os princípios gerais apregoados pela Economia da Educação, comungam com a finalidade geral de “investigar as condições de maximização dos lucros decorrentes do investimento em educação”. (MACHADO, 1989, p. 104) e podem ser listados como:

- 1) A idéia fundamental que o progresso técnico como elemento do crescimento da produção (Fator Residual);
- 2) O progresso técnico com a possibilidade de ser aplicado na otimização de recursos e insumos e também na mão-de-obra;

- 3) A ampliação do conceito de capital, com o surgimento do Capital Humano;
- 4) A objetivação do homem no sentido pragmático, na busca pela eficiência, para que a sociedade atinja o Bem-Estar Social (na ótica durkheimiana).

A percepção do valor econômico da educação, pois resulta da idéia de que a educação interfere na produtividade econômica, sendo fator de desenvolvimento econômico, por meio do desenvolvimento tecnológico dos instrumentos e da organização da produção, bem como da necessidade da intervenção estatal como racionalizadora e equilibradora da produção (segunda fase do liberalismo, via *Welfare State*, no caso da Europa Ocidental).

Os recursos humanos para a produção são conseqüências dos investimentos entre os quais a instrução é muito importante e a capacidade produtiva do trabalho é, predominantemente, um meio de produção produzido. A educação, nessa perspectiva, teria duas funções básicas: a de “educar o produtor especializado ou o consumidor desinteressado de cultura” (MANACORDA, 1991, p. 8), ou seja, a distinção entre uma educação consuntiva, visando à satisfação e o uso de bens atuais e futuros (capacidade de consumo), ou o valor produtivo, no qual as aquisições de habilidades para a produção futura e para o crescimento da produtividade constituem o sentido pleno de investimento e econômico.

De modo geral, estes são os elementos principais do caldo filosófico e sócio-histórico em meio ao qual surge a proposta de Economia da Educação que passará a subsidiar a política educacional brasileira, especialmente nas propostas do IPES a partir de 1964.

Após o esvaziamento das propostas e práticas educacionais do bloco populista imposto pelo Golpe de 64, assiste-se ao surgimento de duas tendências marcantes na educação nacional que são fruto do mesmo princípio geral, qual seja, o da necessidade da burguesia expandir sua base de atuação para acumulação do grande capital, pois, nesse sentido, que se entende, por um lado, uma política de privatização da Educação, com o repasse maciço de verbas públicas para o setor educacional privado (faculdades isoladas) e, de outro lado, a ênfase no ensino técnico profissionalizante, via sondagem vocacional e profissionalização compulsória no nível médio de ensino.

Conjuntamente a este processo foi tomando corpo a pedagogia tecnicista, articulada aos ditames da economia da educação (modernização via capital humano), com seus principais articuladores e divulgadores no IPES, cujos tecnocratas ocupavam cargos importantes no governo do regime militar, pedagogia que se expressava nos diversos planos do governo federal, tais como:

- 1) Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG), 1964-1966;
- 2) Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (PDDS), 1967-1976;

- 3) Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED), 1968-1970;
- 4) Metas e Bases para a Ação do Governo (1970-1972);
- 5) I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND), Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974);
- 6) II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), II Plano Setorial de Educação e Cultura, Plano Nacional de Pós-Graduação 1975-1979;

As principais propostas veiculadas nos planos do Governo Militar, vinculavam diretamente educação e desenvolvimento no sentido da formação de recursos humanos, sendo o investimento em capital humano tomado claramente como fator econômico residual, do desenvolvimento tecnológico por meio de investimentos em Ciência e Tecnologia (C&T); do desenvolvimento social, por meio da distribuição de renda; do desenvolvimento humano, por meio dos indivíduos talentosos, mas tudo isso limitado pela ideologia da segurança nacional, na qual participação e cidadania não combinavam com oposição ao regime militar.

A consolidação da hegemonia social e política do bloco multinacional e associado, por meio do liberalismo individualista, conviveu muito bem com a ideologia autoritária e da segurança nacional.

O projeto educacional do IPES já imbricado no governo militar tinha como pressuposto básico, a educação como instrumento para solução do problema social e econômico, tendo como necessidades objetivas: atacar o analfabetismo, buscar a formação técnico-profissional atribuindo à iniciativa pública e particular, formar o homem “integral”. Percebe-se, desse modo, que o projeto ipesiano recebe do estrutural-funcionalismo, por meio da teoria da modernização e do capital humano marcas muito profundas.

As prerrogativas ipesianas podem ser encontradas, por exemplo, no Simpósio sobre a Reforma da Educação, de 1964, no qual se pretende realizar “discussão das linhas mestras de uma política educacional que possibilite a realização das aspirações nacionais de rápido desenvolvimento econômico e social” (SOUZA, 1981, p. 48), bem como no Fórum de Educação, de 1968, no qual se evidencia a necessidade do governo federal propor uma reforma no ensino superior, haja vista, a demanda do movimento estudantil na política do ensino de terceiro grau no país.

Desses movimentos gestados no interior do regime militar, a partir de Souza (1981), os objetivos e métodos da educação nacional devem seguir os seguintes pontos: treinamento dos recursos humanos para o desenvolvimento; a preparação de quadros profissionais; a formação de quadros dirigentes; educar para a “democracia” (moral); buscar nos currículos o equilíbrio entre ciências e letras, técnica e cultura; uso do método da Gestalt (inserção no conjunto via ambiente envolvente); uso do método experimental de observação etc.

A estrutura do sistema buscaria o desenvolvimento e a universalização do ensino em dependência dos recursos econômicos disponíveis e o aproveitamento dos mais capazes, com busca de conformação da pirâmide escolar, na qual o primeiro grau alcançaria cem por cento da população, o segundo grau vinte por cento e o terceiro grau apenas os cinco por cento mais capazes.

O ensino primário deveria aumentar os anos de escolarização para oito anos, buscando a unificação da escola primária e secundária, abolindo a reprovação e preparando os professores em cursos superiores. O ensino secundário, por seu turno, teria um caráter instrumental utilitarista, sendo facultativo e destinados aos mais capazes, adquirindo um sentido terminal para a maioria.

O curso superior deveria passar por uma modernização técnica, buscando formar “técnicos” de alto nível, sendo destinado somente para os que têm “aptidão” (cinco por cento da população) tendo seus elementos reguladores vinculados às necessidades do mercado, sendo que na nova estruturação dos cursos superiores ter-se-ia as seguintes funções, respectivamente:

- 1) Departamentos – Bacharelados
- 2) Faculdades – Licenciaturas
- 3) Institutos – Pesquisa e Estudos Avançados
- 4) Extensão – Cursos Populares
- 5) Cursos Rápidos – Demanda de Mercado
- 6) Cursos de Pós-Graduação – Ensino de Qualidade

A educação de adultos e a alfabetização geral eram vistas como necessidade pragmáticas do desenvolvimento, mas a orientação/instrução do povo deveria vincular-se a manutenção da hegemonia de poder dominante. Compreende-se melhor porque uma das primeiras medidas do governo militar, em 1964, foi extinguir o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que se utilizava do Método Paulo Freire de Alfabetização e que era comprometido com os interesses populares.

O sentido de educação para o desenvolvimento superava o humanismo liberal, de formação estritamente cultural do homem, avançando na direção do liberalismo econômico (capital humano e recursos humanos). Os recursos do Estado para a educação deviam subsidiar bolsas de estudos em escolas particulares, fomentar a pesquisa técnico-científica e apontar para a modernização e racionalização administrativa da máquina educacional e, finalmente, para o ensino superior pago conforme a renda.

De modo geral, pôde-se perceber que o projeto educacional do IPES, ponta de lança do bloco multinacional e associado que chega ao poder com o Golpe de 64, vinculava-se a tradição onto-epistêmica objetivista, no escopo positivista, por meio de suas

vertentes funcional e estrutural, em articulação com a teoria de modernização (dependente e etapista) e a Teoria do Capital Humano (homens capitalistas – Schultz), além de inserir-se no contexto da prática “liberal-autoritária” do regime imposto a sociedade brasileira, seja por consenso ou coerção e que durou basicamente até 1988.

Alinha-se a essa estrutura ideológica e histórica, o avanço das pedagogias cognitivas que tem início em meados da década de 1950, com desdobramentos que podem ser percebidos até os dias de hoje.

De fato, a ciência cognitiva teve grande impacto sobre o campo pedagógico, com passagem do ideário escolanovista tradicional, do pragmatismo e ativismo pedagógico, a teoria da instrução, cujo foco deixa de ser a relação escola/cidadania e passa a ser a aprendizagem em si mesma.

Ocorre, desse modo, um afastamento de discussões e reflexões sobre os problemas sociais da educação, com substituição por discussões acerca da aprendizagem, da instrução e da ciência cognitiva, por meio da pesquisa psicopedagógica, da pesquisa no âmbito da teoria da instrução, e, sobretudo, da pesquisa didática.

Nesse sentido, emerge a teoria do currículo, bem como as taxionomias dos objetivos escolares de aprendizagem e análises sobre as didáticas específicas das disciplinas escolares. Para Franco Cambi:

Se os grandes interpretes dessa virada psicopedagógica foram, sobretudo, Piaget, Vygotski e Bruner, no terreno da didática foram, porém, a Conferência de Woods Hole de 1959 e os “teóricos do currículo”, de Kerr a Nicholls, depois o advento das “novas tecnologias educativas” (desde o quadro luminoso até o computador), que operaram uma renovação radical e capilar da pedagogia, redescrevendo-a no sentido científico-operativo e submetendo-a a um processo de reelaboração em chave técnica, que está ainda hoje no centro do debate pedagógico e da pesquisa educativa (CAMBI, 1999, p. 609)

A influência de Piaget é enorme nos debates e nas práticas escolares contemporâneas, com pressupostos oriundos de uma visão biológica da organização sócio-escolar, na qual os princípios de assimilação e acomodação que ligam a mente infantil ao ambiente.

O pensamento infantil se divide em quatro fases: 1) senso-motora, de 0 a 3 anos; 2) intuitiva, de 3 a 7 anos; 3) operatório-concreta, de 7 a 11 anos; 4) hipotético-dedutiva, de 11 a 14 anos. Para a Pedagogia fica reservada a tarefa de otimizar sua ação, levando em consideração a fases pré-determinadas e que têm caráter universal. Parte-se para uma pedagogia ativa, em ruptura com a pedagogia tradicional, com espírito experimental, com passagem da experiência ao conceito.

Para Piaget a mente infantil é, sobretudo, epistemológica. Porém, Vygotski alia a essa visão de uma mente lógica a de uma mente inventiva também, supondo que o pensamento verbal não é inato, em divergência frontal com Piaget, caminhando na direção de uma psicologia social. A escola, em Vygotski tem papel central no desenvolvimento cognitivo da criança, com importância da utilização dos jogos no processo de aprendizagem.

Por seu turno, Bruner, psicopedagogo norte-americano, é o divulgador mais proeminente dos princípios cognitivistas na pedagogia. Para ele, a escola deve organizar-se a partir de uma “teoria da instrução” que leve em consideração a “progressão das aprendizagens”, por meio da estruturação de uma dinâmica de “reforço”. Segundo Franco Cambi:

Através dessa “teoria da instrução”, que fixa os critérios para a transmissão da cultura, é reconhecido um papel específico à escola, o de instruir, que a torna uma instituição autônoma e central (nas sociedades complexas), já que eleva “a criança do círculo fechado da atividade cotidiana” e a introduz de modo consciente nas “habilidades”, no “estilo”, nos “valores” de uma cultura-civilização (CAMBI, 1999, p. 613).

A pedagogia cognitiva proposta por Bruner pressupõe uma didática em que prescrição e norma são centrais na estruturação de sua “teoria da instrução”, com desdobramentos e incrementos posteriores que adensaram a proposta de Bruner e conferiram à mesma, impacto mundial, incluindo, a teoria do currículo e a emergência das tecnologias educativas.

Nessa direção, as pesquisas de Skinner, no âmbito do neocomportamentalismo, animaram significativamente o campo da novas tecnologias educativas, com incorporação de máquinas nos processos de ensino e de aprendizagem, tais como a calculadora, o televisor, os vídeos, e, mais recentemente, o computador e a Internet. As máquinas ganham relevância não apenas como suportes de ensino, mas, sobretudo, como novos protagonistas.

Nessa perspectiva, o processo de ensino e de aprendizagem tornou-se mais impessoal, controlável e microestruturado, com possibilidades de autocorreção.

Colabora com o desenvolvimento da “teoria da instrução”, vinculada ao uso de máquinas como protagonistas do ensino e da aprendizagem, a definição das taxionomia dos objetivos educacionais de Bloom, também de meados da década de 1950, com ênfase em objetivos instrucionais vinculados a cognição e a afetividade.

Percebe-se que essa ênfase na estruturação do ensino, via “teoria da instrução” irá permear as reformas educativas empreendidas durante o regime militar, em especial, a reforma do ensino superior (1968) e a reforma do ensino primário, normal e secundário (1971).

De fato, a crença na capacidade educativa centrada no material instrucional e no aparato tecnológico animou os planos educacionais colocados em ação durante os governos militares.

Houve, sem dúvida, uma conveniência entre as propostas que animavam o campo pedagógico no corte tecnicista, com ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem, e o regime militar em vigor, dado que essa opção deixava em segundo plano os debates em torno da relação escola e cidadania e, por conseqüência, os debates em torno da democracia.

A combinação de um regime político fechado, apoiado internacionalmente, com a estruturação de uma educação que aspirava a neutralidade, em correspondência com a doutrina de segurança nacional, coadunava-se ao processo de modernização conservadora

empreendida sob forte controle estatal e a lógica de uma escola que formaria o capital humano necessário para o desenvolvimento econômico brasileiro.

Considerações finais

Após esta pequena abordagem sobre a pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964, sobretudo do projeto educacional do IPES, faz-se necessário levantar os pontos ilusórios ou pseudo-concretos, a partir de Machado (1989), acerca das bases filosóficas da Economia da Educação, aproveitando para questionar a validade de um sistema “liberal-autoritário” no processo histórico recente da sociedade brasileira, bem como avaliando os resultados concretos de uma política educacional “ilusória” colocada em prática pelo regime militar e, por fim, dar alguns passos na análise da questão educacional no Brasil redemocratizado, em um mundo que já vive a nova revolução industrial impulsionado pela “tríade revolucionária – microeletrônica, microbiologia e energia nuclear” (SCHAFF, 1991, p. 25).

A “pseudo-concreticidade” da filosofia que subsidia a proposta de Economia da Educação só pode ser desvelada quando contraposta a uma visão da sociedade e do mundo mais concreta e abrangente, conforme propõe, por exemplo, a leitura histórico-dialética de compreender a totalidade do social, sendo sob a luz dessa perspectiva que abordar-se-á o estrutural-funcionalismo, e suas derivações: política, via teoria da modernização e do capital humano.

A concepção estrutural-funcionalista remonta a visão objetivista da razão, retirando do sujeito seu papel fundamental de agente transformador da realidade concreta, pois nesta concepção, a realidade exterior aparecerá como totalidade funcional estruturada que se constitui em um todo harmônico, representativo da ordem social natural que, por meio do progresso técnico-científico, alcançará a perfeição do “Estado Positivo”, negando-se a contradição de classes e apelando-se para a classificação durkheimiana de anomia social em qualquer situação de desordem.

A concepção educacional no interior do paradigma objetivista do positivismo-estrutural-funcional vinculou-se a uma função adaptadora do indivíduo a ordem harmônica progressiva da sociedade, negando o papel de resistência e crítica que a escola pudesse estimular entre os indivíduos que abriga, pois os homens são negados como possuidores de capacidades de transformação da realidade. O discurso presente na concepção estrutural-funcional leva a uma falsa idéia de mobilidade social quando na verdade trata-se de sofisticado mecanismo de reprodução das desigualdades sociais.

Neste contexto, a teoria da modernização aparece como continuação das prerrogativas funcional-estruturais em que os países considerados atrasados devem seguir o modelo dos países centrais do capitalismo mundial, que se tornam, neste contexto, paradigmas harmônico-progressivos para o desenvolvimento. Toma-se o Brasil, a título de exemplo, como parte anômica de uma possibilidade de normalidade que só não é alcançada por certa incompetência nacional.

O que se observa na Teoria da Modernização é uma estratégia de escamotear, pelo menos no período de 1964 a 1984, os interesses multinacionais e associados e de

acumulação maxi-concentrada do grande capital nas mãos de um grupo cada vez menor de empresas.

A Teoria do Capital Humano nega a dimensão antropológica do trabalho e ao abandonar o Humanismo Liberal, adentrando no economicismo liberal, reduz o homem ao aspecto econômico, tornando-o objeto e elemento de um sistema objetual (positivista) que consagra uma visão burguesa do “progresso econômico como objetivo da humanidade, num processo dirigido por leis independentes da vontade, da política e expressando uma ordem natural e espontânea” (SILVA, 1991, p. 3). Outra visão ilusória é a de que o homem possa ser visto como capital, mesmo que indireto, ou seja, o homem como parte constitutiva do valor.

A conjugação das três teorias desvia a questão estrutural de modo de produção capitalista para centrá-la no indivíduo, escamoteando o caráter ideológico das relações sociais de produção e as relações conflituosas de classes, bem como dando força a ilusão de que apenas o mérito dos indivíduos conduz a mobilidade social e a superação dos conflitos e das desigualdades sociais.

Na perspectiva estrutural-funcional ainda se tem a falsa idéia de que o subdesenvolvimento não é uma questão de poder, mas de modernização etapista e de criação de recursos humanos eficientes e aptos a alcançar os níveis de desenvolvimento do mundo desenvolvido.

Os resultados da aplicação do ideário da Economia da Educação redundaram em um grandioso fracasso que se vincula a falta de contextualização da própria realidade educacional brasileira por parte da elite orgânica ipesiana que trabalhou no nível conceitual sem adentrar na complexidade da realidade brasileira daquele momento histórico.

Talvez esse seja um dos motivos do projeto de profissionalização compulsória do governo tenha fracassado e experiências profissionalizantes mais antigas e consolidadas, tais como as empreendidas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) tenham alcançado sucesso e maior permanência, dada sua maior vinculação com a realidade objetiva.

A profissionalização geral e compulsória da Lei 5692/71, transformada posteriormente na vacuidade da preparação para o trabalho da Lei 7044/82, é a comprovação das dificuldades colocadas para escola pública e privada nacional, sendo que o resultado dessas políticas educacionais empreendidas pelo regime militar, de modo geral, não atingiram os objetivos propostos. Por seu turno, as escolas técnicas com êxito foram aquelas que já existiam desde muitas décadas e que conseguiram manter seu nível de ensino.

Em um mundo que muda constantemente, percebe-se a preocupação dos países centrais do capitalismo com os impactos da automação industrial, da energia nuclear e da biogenética como expressa Adam Schaff:

O primeiro problema importante decorrente da nova revolução industrial é o de como assegurar a manutenção de um exercício de pessoas estruturalmente desempregadas, que perderam seus empregos em consequência da automatização e da robotização da produção e dos serviços” (SCHAFF, 1991, p. 27)

Conclui-se que o papel do IPES no processo de formulação de políticas sociais e educacionais foi decisivo para colocar em prática uma ação estruturada do regime militar em diversos campos da atividade social, o que se fez em sintonia com a doutrina de segurança nacional, alinhada a estratégias de modernização conservadora, para a qual a teoria do capital humano permitiu a associação da atividade escolar à lógica de desenvolvimento econômico.

Nessa direção, ficou evidenciada a busca por um modelo didático pedagógico que superasse a discussão liberal mais radical que pressupunha a escola como formadora da cidadania que estimulasse a participação política, com defesa de um modelo didático-pedagógico que tomasse a escola como lugar neutro, no qual apenas o ensino e a aprendizagem de disciplinas estruturadas e que se utilizasse de material didático estruturado tivesse lugar.

Referências

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CUNHA, Luis Antônio; GÓES, Moacir de. *O Golpe na Educação*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

DREIFUSS, René Armand. *1984: A Conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

GATTI JR., Décio. *Caminhos e Descaminhos da Razão no Labirinto da Modernidade*. [Impresso] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.

KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia de Fábrica*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Educação e Divisão Social do Trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

PINHO, Carlos Marques. *Economia da Educação e Desenvolvimento Econômico*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1976.

SAVIANI, Dermeval. *Política e Educação no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHAFF, Adam. *A Sociedade Informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1973.

_____. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1973.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *As referências epistemológicas da filosofia da educação* [Impresso] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. *Apontamentos sobre economia da educação e a pedagogia tecnicista no Brasil*. [Impresso]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.

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

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

Recebido em setembro de 2009
Aprovado em novembro de 2009