

A Influência das Agências Internacionais no Brasil: os acordos MEC/USAID no contexto da ditadura militar de 1964

Alex Ricardo Bombarda¹

RESUMO

O objetivo deste artigo será discorrer acerca da participação de organismos internacionais na reforma promovida pelo Estado na área da educação durante a ditadura militar (1964-1985). Para viabilizar essa proposta, serão considerados os acordos MEC/USAID, focando, dentro dos limites deste artigo, as Leis 5.540/68 e 5.692/71. Além disso, será realizada discussão com base em autores que discutiram a crise que ocorreu no Brasil ao longo da década de 1960, com o intuito de compreendermos qual era o contexto econômico e político em que esses acordos foram firmados. A hipótese levantada é a de que esses organismos internacionais influenciaram – e ainda influenciam - de forma negativa a educação no Brasil e, além de criar empecilhos para que esse direito seja promovido segundo os pressupostos constitucionais da qualidade e da universalidade, contribuíram para o processo de precarização das condições de trabalho dos professores.

Palavras-chave: Acordos MEC/USAID. Cidadania. Ditadura Militar.

The Influence of International Agencies in Brazil: the MEC/USAID agreements in the context of the 1964 military dictatorship

ABSTRACT

The purpose of this article will be to discuss the participation of international organizations in the reform promoted by the State in the area of education during the military dictatorship (1964-1985). In order to make this proposal feasible, the MEC / USAID agreements will be considered, focusing, within the limits of this article, Laws number. 5.540 / 68 and number. 5.692 / 71. In addition, discussion will be held

¹ Mestre em Ciências Sociais pela na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Campus Araraquara. SP. Doutorando em Ciências Sociais na UNESP/Marília-SP. Professor de Sociologia no Estado de São Paulo. Email: alexrbo@bol.com.br

on the basis of authors who discussed the crisis that occurred in Brazil throughout the 1960s in order to understand the economic and political context in which these agreements were signed. The hypothesis raised is that these international bodies influenced - and still influence - in a negative way the education in Brazil and, besides creating impediments for this right to be promoted according to the constitutional assumptions of quality and universality, contributed to the process of precariousness of teachers' working conditions.

Keywords: MEC / USAID agreements. Citizenship. Military dictatorship.

La Influencia de las Agencias Internacionales en Brasil: los acuerdos MEC/USAID en el contexto de la dictadura militar de 1964

RESUMEN

El objetivo de este artículo será discurrir sobre la participación de organismos internacionales en la reforma promovida por el Estado en el área de la educación durante la dictadura militar (1964-1985). Para viabilizar esta propuesta, se considerarán los acuerdos MEC / USAID enfocando, dentro de los límites de este artículo, las leyes nº 5.540 / 68 y nº5.692 / 71. Además, se realizará discusión con base en autores que discutieron la crisis que ocurrió en Brasil a lo largo de la década de 1960 con el objetivo de comprender cuál era el contexto económico y político en que esos acuerdos fueron firmados. La hipótesis planteada es la de que estos organismos internacionales influyeron -y aún influyen- de forma negativa a la educación en Brasil y, además de crear obstáculos para que ese derecho sea promovido según los supuestos constitucionales de la calidad y de la universalidad, contribuyeron al proceso de precarización de las condiciones de trabajo de los profesores.

Palabras clave: Acuerdos MEC / USAID. Ciudadanía. Dictadura militar.

Introdução

A ditadura militar ocorrida no Brasil entre 1964 e 1985 representou um déficit civilizatório, cujas marcas estão presentes até os dias atuais. Nesse contexto, os direitos humanos e os chamados direitos de cidadania, que segundo T.H. Marshall (1967) seriam formados pelos direitos civis, políticos e sociais, foram suprimidos do nosso ordenamento

legal e foram substituídos pelo autoritarismo, repressão, perseguição e outros princípios alheios à democracia. Apesar do fim da ditadura e do estabelecimento de um Estado democrático de direito, que em 1988 se materializou com chamada Constituição Cidadã, vários resquícios do período ditatorial ainda continuam presentes na sociedade brasileira.

Dentre esses resquícios que abalam nossa frágil democracia podemos citar, por exemplo, os direitos civis. Apesar do pressuposto de que todos são iguais perante a lei, o tratamento dado às mulheres, negros, homossexuais, pobres, comunidades quilombolas, indígenas demonstra que a igualdade prevista na Constituição não encontra correspondência com a realidade. Nossos direitos políticos, como o direito de votar e de ser votado, são violados quando verificamos que “[...] na história do Brasil e da América Latina, a regra para afastar presidentes indesejados tem sido revoluções e golpes de Estado [...]” (CARVALHO, 2002, p. 205). Quanto aos direitos sociais, o direito à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho não abrange parte significativa da população do país.

Assim, nesse conjunto de direitos e deveres que compõem o conceito de cidadania, abordaremos o direito à educação. Esse direito social, previsto em nossa Constituição Cidadã, é citado segundo os pressupostos da universalidade e, também, da qualidade. No entanto, são inúmeras as dificuldades para promover o direito à educação de acordo com esses pressupostos legais. Mesmo com as diversas reformas e políticas públicas voltadas à promoção desse direito, os problemas da educação no Brasil ainda são graves e estão longe de serem resolvidos.

Desse modo, visando discorrer acerca das mudanças e das políticas promovidas na área da educação, iremos considerar o contexto da ditadura militar, com o intuito de discutir alguns elementos dos acordos que foram firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional 2 (USAID) focando em duas leis: a nº 5.540/68 e a nº 5.692/71. Alguns autores apontam que esses acordos representaram o início de um processo em “[...] que o presente ainda conserva elementos daquele passado [...]” (BITTAR; FERREIRA JR., 2006, p. 1160).

Firmados em 31 de março de 1965, os acordos MEC/USAID tinham o intuito de financiar uma série de políticas e mudanças para a área da educação. Esses contratos foram articulados por empresários ligados ao Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Segundo Saviani, “[...]”

2 Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

assim como os empresários ligados ao IPES operavam em articulação com seus colegas americanos e contavam com sua colaboração financeira, também no planejamento e execução orçamentária da educação estreitou-se a relação com os Estados Unidos [...]” (SAVIANI, 2008, p.297).

Outro ponto importante está relacionado à abrangência desses acordos que “[...] cobriam todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha [...]” (GÓES, 2002, p. 32).

Em relação à categoria dos professores, Ferreira Jr. e Marisa Bittar (2006) apontam que teria ocorrido, no período da ditadura militar, um processo de proletarização dos professores. Esse processo teria ganhado força a partir das políticas educacionais implementadas nesse contexto. Além disso, essas políticas favoreceram um processo de privatização do ensino, que foi verificado não apenas no ensino de 1º e 2º graus, mas também no ensino superior. Assim, “[...] se a tendência privatizante já se manifestava antes da instalação da ditadura civil-militar, é certo que ela se aprofundou e se consolidou no decorrer da vigência desse regime [...]” (SAVIANI, 2008, p. 301). Desse modo, os professores foram sendo, cada vez mais, submetidos à lógica mercantil, que incorporou à profissão uma série de elementos degradantes, como o arrocho salarial e as condições de trabalho cada vez mais precárias.

Diante desse cenário, surgiram movimentos de resistência a esse processo de precarização da educação e do trabalho docente. Além da importante expressão sindical representada pelos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus, a categoria também se destacou pela sua importante participação no processo de democratização da sociedade brasileira que, desde 1964, vivia sob uma ditadura militar. Assim, essa categoria, segundo apontamento feito por Ferreira Jr. e Bittar, havia se tornado uma importante interlocutora da educação pública brasileira.

A crise brasileira da década de 1960

Bresser Pereira (1987), ao tratar da crise brasileira, apontou que até o início dos anos de 1960 o Brasil era dominado por um sentimento de otimismo – que nos últimos anos de 1950 se transformara em eufo-

ria. Segundo Roberto Macedo, “[...] no que se refere ao desenvolvimento econômico, o país vinha de uma fase de euforia do período 1957-1961 em que a intensificação do processo de substituição de importações propiciou um crescimento do Produto Interno Bruto à elevada taxa média de 6,9% ao ano [...]” (MACEDO, 1987, p. 52).

No entanto, no início dos anos de 1960 a euforia foi se transformando em um sentimento de pessimismo, decorrente dessa que foi considerada a primeira grande crise econômica ocorrida no país em sua fase industrial. Na época, houve queda nas atividades industriais, na produção rural, na taxa de investimento e no crescimento da renda brasileira. Tudo indicava que o país estava entrando em uma conjuntura de crise.

Até 1961 a taxa de desenvolvimento da renda per capita, que girou em torno de 3%, tornou-se negativa em 1964 e apresentou uma redução de 6,1%. A este dado corresponde um decréscimo de 3% da renda global. Também houve redução de 4,5% sofrido pela produção rural e de 0,4% da produção industrial (o Brasil foi o país que no pós-guerra mais cresceu, atingindo a elevada taxa de 9,4% no período de 1945-60 a 1956-61).

Já em relação à atividade industrial, Bresser Pereira (1987) nos aponta que houve queda no primeiro semestre de 1964 de 6,4%. Essa queda foi anulada, no 2º semestre, pela alta de 6%. Assim, a queda teria sido de 0,4%. Já no início de 1965, começaram a operar novas causas que apontavam para uma crise. Ocorreram quedas na venda de bens duráveis de consumo e, conseqüentemente, na produção. Isso gerou um fenômeno novo no Brasil: o desemprego industrial.

Desemprego disfarçado, subemprego, pessoal trabalhando nos campos e nas cidades em serviços marginais sempre existiram no Brasil. Contudo, o “[...] desemprego aberto de pessoal que já se havia integrado na economia do Brasil, este nunca tivéramos em escala considerável [...]” (BRESSER PEREIRA, 1985, p. 124).

Segundo cálculos realizados pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), em junho de 1965 o desemprego na cidade de São Paulo subia a mais de 13% da força de trabalho industrial. Esse fenômeno também ocorria em Recife, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Porto Alegre.

No segundo semestre de 1965, houve uma pequena recuperação da economia. Contudo, essa recuperação não atingiu sua plenitude e não foi capaz de reverter a crise. A economia havia saído de uma cri-

se aguda para voltar ao estado de uma crise crônica. Em dezembro de 1965, num mês de atividade econômica intensa, o desemprego era de 4,5%. Em 1965, a taxa de crescimento do produto foi de 3,8%. Esse crescimento se deu em decorrência das grandes safras do setor agrícola. A indústria, nesse período, teve crescimento negativo de 4,7%.

No segundo semestre de 1966, depois de uma certa recuperação da atividade industrial (que cresceu à taxa de 7,5%), a economia volta a apresentar índices de crise. Segundo o Departamento de Pesquisas e Estudos Sociais (DIEESE), entre 1963-1966, houve uma redução de 19,4% dos empregados da indústria metalúrgica, mecânica e de material elétrico.

A partir de junho de 1967, segundo Bresser Pereira (1987), ocorreu um período de recuperação da economia que só iria terminar em 1974. No entanto, seria prematuro imaginar que a crise houvesse sido superada devido a esse período de prosperidade. Entre 1962-1966, a renda per capita no Brasil, considerando a taxa de 2,6 ao ano e o crescimento da população superior a 3%, declinou nesse período.

Além do aspecto econômico, a crise ocorrida também teve motivação política. Tal motivação estaria relacionada à falta de representatividade do sistema político brasileiro e ao intervencionismo militar. Outro aspecto dessa crise seria a emergência do militarismo dominador. Após o golpe de 1964, o militarismo, de tutelar, teria passado a ser dominador.

Aspectos econômicos e políticos da crise

Dentre as causas de médio prazo da economia brasileira, destacam-se duas: o caráter inflacionário do governo Kubitschek, a insegurança política e a incapacidade administrativa do Governo João Goulart. No entanto, Bresser Pereira nos lembra que é preciso não confundir crise econômica brasileira (que foi definida como um fenômeno de regressão econômica) com a inflação. Apesar do aumento da inflação ocorrido naquele momento ter sido uma das causas da redução da taxa de desenvolvimento, essa não seria a principal causa dessa redução.

O autor também reforça que atribuir ao Governo Kubitschek a responsabilidade pela aceleração da inflação é uma meia verdade. Durante esse governo, a taxa de inflação sofreu a seguinte variação: em 1954 foi de 26,2%; em 1956 foi de 21,2%; em 1957; foi de 13,4%; em 1958 foi de 17,3%; em 1959 foi de 52% e em 1960 foi de 23,8%. Terminado o governo de Juscelino Kubitschek, a taxa de inflação volta a crescer.

Em relação ao Governo Goulart, este teria sido um período de insegurança política. Isso explica a retração capitalista e a redução de investimentos. Assim, a crise, em parte, teve origem nesse período. Contudo, se o Governo Goulart fosse a única causa da crise, deveria ter se manifestado um processo de recuperação após o Golpe de 1964. Não foi o que ocorreu.

A partir de 1965, a crise tomou tons dramáticos, perdendo sua intensidade no semestre seguinte. Diante disso, o autor conclui que as causas personalistas, embora contribuam, não são capazes de explicar o problema. Assim, as causas de caráter estrutural estariam no fulcro da crise. Tais causas são divididas em três partes pelo autor: 1. Diminuição das oportunidades de investimento; 2. Limitação à capacidade de exportar/importar; 3. A inflação aberta.

Em relação à diminuição das oportunidades de investimentos, esta constituiria a causa estrutural de médio prazo mais importante. “[...] Na medida em que não houver possibilidades de investimento, enquanto não houver perspectivas de altos lucros e amplas possibilidades de expansão, não haverá investimentos privados [...]” (BRESSER PEREIRA, 1987, p. 132). A formação bruta de capital (investimentos brutos), que era de aproximadamente 16,5% no início dos anos de 1960, cai para 10,7% em 1965 e 12,8% em 1966 e o setor privado foi o principal responsável por essa queda.

O segundo item trata da redução das possibilidades de substituição de importações que vigorou até o final dos anos de 1950. Nos anos 30, o desenvolvimento da economia no Brasil teve como “[...] base o impulso interno e se processou no sentido da substituição de importações por artigos de produção interna. Com efeito, à medida que crescia a economia reduzia-se o coeficiente de importações [...]” (FURTADO, 2005, p. 211).

Desse modo, as atividades ligadas ao mercado interno “[...] não somente cresciam impulsionadas por seus maiores lucros, mas ainda recebiam novo impulso ao atrair capitais que se formavam ou desinvestiam no setor de exportação [...]” (FURTADO, 2005, p. 195). Naquele contexto, a depreciação do valor externo da moeda, ao mesmo tempo em que favoreceu a atividade industrial interna, criou empecilhos para sua expansão, já que, para aumentar sua capacidade de produção, era necessário importar equipamentos e outras ferramentas necessárias ao funcionamento das indústrias.

Na época, a solução encontrada foi aproveitar de forma mais intensa a capacidade das indústrias já instaladas no país. Isso ocorreu principalmente na primeira fase de expansão da produção no Brasil. Desse modo, mesmo com a depressão econômica vinda de fora, a produção industrial no Brasil cresceu em aproximadamente 50% entre os anos de 1929 e 1937. Em relação à produção primária, houve crescimento de mais de 40% nesse mesmo período. Já a renda nacional teve aumento de 20%.

Celso Furtado também nos lembra como esse processo – o de desenvolvimento do mercado interno – promoveu mudanças na taxa de câmbio e a transformou em um importantíssimo instrumento para todo o sistema econômico. Qualquer mudança nessa taxa influenciaria significativamente os preços relativos dos produtos importados e produzidos no país (FURTADO, 2005).

Assim, após o fim dessa fase, as novas empresas industriais já iniciavam suas atividades com um mercado cativo que havia sido aberto pelas importações de artigos manufaturados similares. No início desse processo de substituição de importações, era relativamente fácil iniciar uma nova empresa industrial no Brasil. Posteriormente, a possibilidade de substituição de importações foi consideravelmente reduzida devido aos altos investimentos necessários para produzir alguns dos produtos que constavam na pauta de importações do Brasil.

A partir de 1958, o produto per capita crescia enquanto os salários reais caíam. Entre os anos de 1956-1966, o salário mínimo passou de Cr\$71.591 para Cr\$52.437. A redução dos salários teve consequências negativas sobre o consumo. Embora o produto nacional tenha crescido a um ritmo menor, as empresas foram paulatinamente vendo-se sem mercado onde aplicar sua produção. Isso levou a uma redução dos seus investimentos. Esse problema seria agravado pela política salarial do Governo Castelo Branco.

Essa redução salarial, que na época afetou também a categoria dos professores públicos, teria sido consequência da concentração de renda provocada por investimentos cada vez mais altos em capitais-intensivos, atrelados por uma tecnologia importada de países desenvolvidos. Esse tipo de tecnologia visa economizar mão de obra que, nos países subdesenvolvidos, é abundante (BRESSER PEREIRA, 1987).

O longo do processo de Revolução Industrial no Brasil possibilitou um processo de racionalização da agricultura, especificamente no

estado São Paulo e nos estados limítrofes. Nesses estados foram introduzidos critérios capitalistas de produção. Também houve progressos no processo de comercialização de bens agrícolas e nas técnicas utilizadas que, somado à vitalidade da agricultura, foram fatores essenciais no desenvolvimento econômico brasileiro entre 1930-1961.

No Brasil, a agricultura teve resistência para suportar um processo de duplo impacto – a transferência de renda para a indústria e a liberação de mão de obra. Assim, cabia à agricultura um novo papel dentro da economia brasileira: o de constituir mercado para o prosseguimento da industrialização. No entanto, esse papel nunca foi desempenhado na agricultura brasileira, já que a reforma agrária nunca foi realizada.

Além da reforma agrária, o autor aponta para a importância de uma série de outros investimentos necessários para o Brasil, como no setor de transportes, na energia rural, nas técnicas de cultivo, na mecanização e introdução de métodos racionais de produção, na organização do trabalho e, também, nos processos de alfabetização em massa. Esse último item será discutido nas páginas seguintes.

O autor ainda ressalta que um mercado débil e sem vigor faz com que as empresas reduzam seus investimentos interferindo, desse modo, no seu desenvolvimento. Essa redução gera uma capacidade ociosa. Outro ponto importante seria representado pela inflação.

O processo inflacionário, ao criar uma demanda artificial, torna a taxa de juro negativa e dificulta o cálculo de rentabilidade dos investimentos. Isso levou as empresas a continuarem investindo quando não havia condições econômicas para tais investimentos (BRESSER PEREIRA, 1985).

Em relação às limitações da capacidade de importar, este item é apontado com sendo outra causa, a médio prazo, da crise econômica brasileira. A dificuldade de importar matérias primas e equipamentos reduzem as oportunidades de rendimentos.

Em 1964, nossas importações foram de 1.263 milhões de dólares em contraste com o período de 1955-1961, em que essa taxa era de 1.420 milhões. A limitação da capacidade de importar decorre da limitação da capacidade de exportar. Nessa época, os países africanos passaram a exportar café e, com a introdução de fibras sintéticas, reduziram a exportação do algodão do Brasil.

Entre 1930-1960, a substituição de importações permitiu o desenvolvimento da indústria em nosso país sem que ocorresse um con-

comitante e proporcional crescimento do mercado interno. A segunda etapa do processo de industrialização foi caracterizada pela produção de equipamentos, bens de consumo duráveis e produtos químicos. Houve, ao longo desse processo, tendência à acumulação de renda e queda nos salários.

Depois de 1951, a inflação passa a ganhar características de inflação aberta. Enquanto a inflação estava em torno de 20%, ainda era possível buscar sua origem no mercado externo (subida do dólar devido à crônica tendência de equilíbrio entre nossas importações e exportações). Assim, ficava cada vez mais claro no Brasil que a inflação passou a ser uma inflação de custo, não de procura. Isso porque a função desse tipo de inflação seria a de estimular uma procura insuficiente, dada a existência da capacidade ociosa de diversos setores da economia.

Empresas operando em regime de capacidade ociosa veem seus custos aumentarem e seus lucros reduzirem-se. Assim, a eficiência marginal do capitalismo decresce à medida que os diversos setores da economia vão entrando em uma situação de capacidade ociosa. Como forma de defesa, as empresas passam a elevar seus preços (o que é possível dado o caráter oligopolístico dos mercados), pressionar o governo para aumentar suas compras no setor privado e, também, o sistema bancário para que aumente a disponibilidade de crédito.

Além dos aspectos econômicos, que foram brevemente discutidos, Bresser Pereira (1987) aponta para as causas políticas. Dentre essas causas, podemos apontar o golpe de 1964, que agravou os problemas relacionados à representatividade política, o papel do legislativo e a perseguição aos partidos políticos de esquerda.

O golpe de 1964 envolveu militares de classe média e foi encampado por tecnocratas pertencentes à classe média tradicional, pela classe média de funcionais liberais e funcionários públicos e por padres. Esses grupos já existiam antes da Revolução Industrial Brasileira. Quanto aos industriais, estes acabaram sendo excluídos.

Essa exclusão teria ocorrido porque sempre foram omissos e tinham pouca participação e presença na política. Os industriais não haviam percebido a importância de um diálogo com as esquerdas e a importância da estabilidade política do país. Em vez disso, foram levados por forças conservadoras. Após o golpe, tais forças conservadoras deixaram os industriais de lado e, até mesmo, se voltaram contra eles.

Assim, nos anos 1960, o Brasil passou por uma série de acontecimentos econômicos, políticos e sociais que foram responsáveis por uma série de consequências negativas para o país. Além da crise econômica presente no horizonte, no âmbito dos direitos civis, políticos e sociais, o Brasil passou por vários retrocessos. No item a seguir, abordaremos os danos aos direitos de cidadania e os acordos MEC/USAID.

As reformas educacionais ocorridas na ditadura militar e os acordos MEC/USAID

Os anos vividos sob um regime de exceção suprimiram do nosso ordenamento legal as possibilidades de a sociedade brasileira contar com direitos e garantias fundamentais à dignidade humana. Somente após o fim da ditadura, ocorrido no ano de 1985, foram dados os primeiros passos com o intuito de promover princípios democráticos que, com a Constituição cidadã de 1988, foram efetivados devido à presença dos direitos humanos e dos direitos de cidadania em nosso ordenamento legal. Contudo, apesar do fim da ditadura ter ocorrido nos anos 1980, resquícios desse período ainda estão presentes em nossa sociedade

Medidas com o intuito de reverter a precária atenção dada aos direitos humanos no contexto pós-ditadura foram se intensificando, sendo a principal reivindicação o retorno do Estado de direito, pautado por um conjunto de direitos e garantias que fossem capazes de oferecer aos indivíduos um conjunto de direitos que Marshall (1967) classificou como civis, políticos e sociais, que em conjunto compõem os direitos de cidadania.

Assim, a cidadania seria constituída por três elementos: os direitos civis, que são “[...] necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça[...].” (MARSHALL, 1967, p.63); os direitos políticos, que envolvem a participação “[...] no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do Governo local [...]” (MARSHALL, 1967, p. 63). Já os direitos sociais estão relacionados à participação de todos na herança social, de modo a permitir que cada indivíduo “[...] possa levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com

ele são o sistema educacional e os serviços sociais [...]” (MARSHALL, 1967, p.64).

Assim, nesse conjunto de direitos que compõem os direitos de cidadania e que estão presentes em nossa Constituição Cidadã, abordaremos o direito à educação. Esse direito, previsto em nossa Constituição Cidadã, é citado segundo os pressupostos da universalidade e, também, da qualidade.

Durante a ditadura militar, a categoria profissional dos professores públicos sofreu algumas transformações radicais em sua trajetória e composição. Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2006), dentre as transformações ocorridas, duas delas merecem destaque: o crescimento numérico e o arrocho salarial que afetou essa categoria.

Essas transformações criaram uma distinção em relação aos traços que caracterizavam a categoria profissional até então, sobretudo a de ter sido uma categoria profissional pequena, com origem social proveniente das camadas médias e da elite e não afeita à organização sindical. Nesse contexto, a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), criado em 1962, transformou-se, em virtude das reformas ocorridas durante a ditadura, na Confederação dos professores do Brasil (CPB). É nesse cenário que o MEC firmou acordos com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)

Os chamados acordos MEC/USAID foram estabelecidos no final dos anos 60 e visavam promover uma série de reformas, inspiradas no modelo norte-americano, que abrangessem todos os níveis da educação brasileira. O ensino superior e o antigo ensino primário e secundário foram afetados, por meio das Leis nº 5.540/68 e nº5.692/71, por essas mudanças que foram o resultado de uma série de convênios estabelecidos pelo governo brasileiro.

Convém ressaltar, antes de focarmos nas referidas leis, os principais convênios que foram estabelecidos em função dessa parceria entre o Brasil e os Estados Unidos.

Os principais convênios MEC/USAID

De acordo com Frazon (2015), a Assessoria Para Modernização da Administração Universitária (Brasil, Convênios, s/p), de 30 de julho de 1966, foi o primeiro convênio que tratava do ensino superior. Na descrição sobre a situação dessa etapa de ensino havia a preocupação “[...]”

ante a perspectiva de ‘proliferação de instituições de ensino superior’, no passo que vinha ocorrendo desde 1944, recrudescendo os problemas de administração dessas instituições [...]” (FRAZON, 2015, p. 40623).

No ano de 1967, esse convênio foi reformulado e ampliado, deixando claros os objetivos norte-americanos para o Continente. Como membro da Aliança Para o Progresso (programa de assistência ao desenvolvimento socioeconômico da América Latina, que foi formalizado com a assinatura da Carta de Punta del Este, em agosto de 1961)³, o Brasil passa a planejar a curto, médio e a longo prazo medidas para o ensino superior, visando aumentar a eficiência dos seus métodos de trabalho e de seus diversos programas coordenados, com o objetivo de atender às necessidades educacionais do país. Para o cumprimento desses compromissos firmados, foi instituído um Grupo Permanente de Planejamento junto à Diretoria, que contava com a presença de educadores brasileiros e norte-americanos.

Quanto ao ensino médio, foi estabelecido convênio entre a USAID e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) por intermédio da Diretoria do Ensino Secundário (DES) e do Conselho de Cooperação Técnica de Aliança Para o Progresso (CONTAP). Este convênio, ao fazer um balanço da educação brasileira neste nível de ensino, apontava para o “[...] desejo de descentralização do controle de ensino, atribuindo responsabilidades aos Estados, em atendimento aos ditames da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) [...]” (FRAZON, 2015, p. 40624).

De acordo com Alves “[...] cada acordo é uma espiral, que leva a novos acordos e à transferência de mais encargos à USAID [...]. No setor do ensino médio não se limitaram ao planejamento da sua reformulação. Trataram também do treinamento de professores [...]” (ALVES, 1968, p. 70).

Assim, para promover essa medida, outro convênio foi firmado, em junho de 1966, entre a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) e o MEC por intermédio da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e do Conselho de Cooperação Técnica da Aliança Para o Progresso (CONTAP). O intuito era a criação de um centro de treinamento educacional para os professores.

³ Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-para-o-progresso-1>

No dia 24 de junho de 1966 foi estabelecido convênio de Assessoria Para Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil. A ideia era promover o treinamento de professores secundários. Além da DES, esse convênio foi firmado pela CONTAP e a USAID/BRASIL e tinha, dentre seus propósitos, apresentar sugestões para a reforma das faculdades de Filosofia com o objetivo de preparar professores do ensino secundário, oferecer treinamento a esses docentes e aumentar o número de profissionais formados.

Em dezembro de 1966, foi estabelecido um termo aditivo de Acordo de Planejamento de Educação Primária que foi assinado pelo MEC por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do CONTAP e da USAID/BRASIL. Neste termo, mais uma vez é ressaltada a necessidade de descentralização, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), e a falta de experiência de órgãos estatais na formulação de planos estaduais de educação (FRAZON, 2015).

Em janeiro de 1967, foi firmado outro acordo que abarcava Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais MEC/SNEL/USAID. Participaram desse acordo o MEC, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), e a USAID/BRASIL. A proposta era tornar disponível, em três anos, 51 milhões de livros para os estudantes e promover a edição de livros didáticos para as disciplinas que não contavam com publicações em português ou que não contavam com os requisitos de qualidade exigidos para o ensino. Assim, buscava-se incentivar e fortalecer a indústria editorial de livros didáticos e técnicos (FRAZON, 2015).

Ainda no ano de 1967, o convênio Educação Vocacional e Treinamento Rural foi firmado com a pretensão de promover a educação rural. Participaram, além do MEC, o CONTAP, a Diretoria do Ensino Agrícola (DEA) e o USAID/BRASIL.

Diante desses vários acordos firmados, a USAID proporcionou, em parceria com vários órgãos, ministérios e entidades, diversos serviços de assessoria e assistência técnica. De acordo com Patrícia Sposito Mechi⁴, “[...] a educação foi uma das grandes preocupações dos grupos que atuaram no âmbito do Estado após 1964, pois o regime necessitava, tanto de técnicos altamente qualificados quanto de mão-de-obra

4 Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/redemocratizacao-incompleta-perpetua-desigualdades-no-brasil-diz-relatorio-573.html/o-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf-1473.html>. Acesso em: 30 Jul 2018.

desqualificada. Mão-de-obra desqualificada e ‘dócil’[...]” (BRASIL, 2015, p. 2).

Assim que ocorreu o golpe de 1964, várias mudanças foram instituídas com o intuito de eliminar resquícios das Reformas de Bases do governo Jango. Dentre essas mudanças, estava a extinção do PNA (Programa Nacional de Alfabetização), que havia sido instituído em 21 de janeiro de 1964. Esse programa pretendia aplicar o método desenvolvido por Paulo Freire com o intuito de oficializar, a nível nacional, o Sistema Paulo Freire⁵.

Esse sistema havia sido desenvolvido pelo filósofo e educador Paulo Freire no início dos anos 1960 no Nordeste. De acordo com esse autor, o processo de alfabetização deveria estar baseado num método que considerasse as experiências cotidianas dos educandos.

O autor também chamava a atenção para o processo de proletarização do professorado, que significou, além do empobrecimento econômico, a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía. Essa depauperação cultural teria sido decorrente da reforma universitária, que operou um aligeiramento da formação de professores e que teve graves consequências culturais.

Na primeira metade dos anos 1960, a maior parte dos professores era do sexo feminino. As Escolas Normais, conhecidas também como ginásios para moças, atraíam, geralmente, moças de classes mais abastadas. A passagem da década de 1960 para 1970 foi marcada por mudanças estruturais no sistema nacional de educação. Na época do chamado “milagre econômico”, ocorrido no governo do general Castelo Branco, o regime militar estabeleceu uma vinculação entre educação e modelo autoritário de modernização das relações capitalistas de produção.

Essa modernização ocorreu através de duas reformas jurídicas na área da educação. A primeira foi a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reorganizou o funcionamento do ensino superior e se articulou com a escola média. Dentre as medidas propostas, que visavam ao aumento da produtividade e à eficiência da universidade, podemos citar o “[...] sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e pós-graduação [...]” (FÁVERO, 2006, p. 34).

5 Disponível em: https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/1_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf

Mesmo após a ditadura, algumas dessas medidas permanecem nas universidades brasileira como, por exemplo, a divisão por departamentos e o sistema de créditos. A União Nacional dos Estudantes (UNE), apesar da intensa mobilização contra alguns pontos da Reforma Universitária do final dos anos de 1960, não foi capaz de conter o avanço dessas reformas.

Mesmo atuando na clandestinidade, a UNE, no ano de 1967, levou milhares de estudantes às ruas para protestar contra os acordos MEC/USAID. No entanto, a forte repressão e perseguição que ocorreu em relação aos estudantes e a aos movimentos sociais criou uma série de empecilhos para a atuação desses grupos. Outro ponto importante foi o apoio que uma parcela significativa dos estudantes deu a algumas medidas da reforma do ensino superior. O modo como a reforma foi apresentada fez com que muitos vislumbrassem um caráter democrático em algumas propostas. Foi o caso, por exemplo, do sistema de créditos.

Em relação à Lei nº 5.692/71, foi enfatizada a formação do professor de 1º e 2º graus em função da mudança que havia tornado obrigatório o 1º grau, que havia passado de 4 para 8 anos. Desse modo, foi promovida a graduação superior de duração curta e plena, para o exercício até o 1º e 2º graus e habilitação de 2º grau para exercício até a metade do 1º. Assim, essa política “[...] acabou engendrando uma outra composição da categoria profissional dos professores públicos de 1º e 2º graus [...]” (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p. 1164).

Assim, a reforma universitária de 1968, com base nesse artigo, permitiu que uma parte do magistério de 1º grau, e, portanto, não apenas o 2º grau, fosse formada em cursos de nível superior. Essa medida se contrapôs à Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que distinguia a formação de professores para o ensino primário (realizada pelas escolas normais) e a do professor secundário (realizada nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras).

Essas mudanças promoveram uma nova configuração em relação aos professores. De acordo com a Lei nº 5.692/71, a formação de professores, segundo o artigo 30, estabelecia que para atuar como docente no 2º grau, era necessária formação em nível superior. Além disso, esta lei envolveu os antigos primário e ginásio, dando origem ao 1º e 2º graus. O resultado foi a junção dos quatro anos do ensino primário com os quatro anos do ginásio dando origem a um único ciclo de oito anos. O 1º grau se tornou obrigatório. Já o colegial deu origem ao 2º grau (SAVIANI, 1987).

Outro ponto importante envolvia o auxílio do tesouro nacional para os sistemas estaduais e municipais de educação. O artigo 54 da lei citada no parágrafo anterior estabelecia que os estados e municípios deveriam elaborar seus próprios Estatutos do Magistério para poderem ter acesso às verbas do governo federal. Como resultado, houve um processo de descentralização em que estados e municípios passaram a ter maiores responsabilidades em relação à promoção da educação.

Os resultados dessa reforma educacional se fizeram sentir no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980. O número de professores públicos estaduais de 1º e 2º graus era próximo de 1 milhão. No entanto, os professores de 1º grau foram os que tiveram o maior crescimento, já que o ensino de 8 séries iniciais era obrigatório. Na época, segundo o PNAD relativo ao ano de 1982, havia no Brasil 899 mil professores primários, excluindo a zona rural da Região Norte.

Assim, os professores deixaram de ser uma categoria constituída por uma:

[...] pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou uma rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para seu atendimento, a célebre formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico, tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p. 1166).

Essas mudanças ocorridas na área da educação levaram a um processo de proletarização dessa categoria. Esse fator teria contribuído para despertar uma consciência de classe que, de acordo com Gramsci, passaria por três etapas: a primeira seria a econômico-corporativo (que envolveria um grupo profissional e a iniciativa de organizá-lo sem, no entanto, considerar a unidade do grupo social mais amplo); a segunda teria como base a consciência da solidariedade entre todos os membros do grupo social circunscrita, no entanto, ao campo meramente econômico; e a terceira etapa seria quando se adquire a consciência de que os interesses corporativos

devem superar o campo econômico e abranger outros grupos subordinados.

Para Ferreira Jr e Bittar (2006), o movimento dos professores grevistas do final dos anos de 1970 e do início dos anos de 1980, classificando como “novo sindicalismo”, teria atingido a terceira etapa, pelo menos nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e Pernambuco, onde os professores teriam adquirido a consciência de uma solidariedade de interesses que envolvia todos os membros do grupo social.

Quanto à origem social desses professores, ocorreram dois processos. O primeiro envolveu uma mobilidade social decrescente, que proletarizou grupos de classe média e frações da elite. Já o segundo representou uma mobilidade social ascendente, que envolveu grupos de origem popular que ascenderam a uma profissão de classe média em decorrência da promoção da educação universitária ocorrida no período.

Esse processo de proletarização dos professores pode ser verificado diante da luta que os professores têm tido no sentido de preservar direitos trabalhistas enquanto, para outras categorias, esses direitos já podem ser considerados como já adquiridos (PERALVA, 1990, p. 158 apud FERREIRA JR.; BITTAR 2006). Além da luta pela preservação de direitos trabalhistas, os professores sofreram significativas perdas salariais. Em 1967, o salário médio por hora paga para os professores era equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo. Treze anos depois, esse valor era por volta de 2,2 salários mínimos (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1164).

Para o autor, a situação a categoria dos professores, que havia sido lesionada pelo achatamento salarial e pela deterioração de seu padrão de vida e de trabalho, passou a incorporar a tradição da luta operária assim como já estava colocado para a classe operária fabril. Desse modo, os professores foram sendo, cada vez mais, submetidos à lógica mercantil que incorporou à profissão elementos degradantes relacionados a essa lógica, como o arrocho salarial e as condições de trabalho cada vez mais precárias.

Em relação à questão relacionada a organização da categoria, esta tinha uma marca mais associativista e recreativa do que propriamente sindical, conforme atesta Ferreira Jr e Bittar (2006, p. 1171). Era o caso, por exemplo, da CPPB (Confederação dos Professores Primários do Brasil), considerada a mais importante entidade da época.

A CPPB, em meados da década de 1970, passaria a congregar também os professores do ensino secundário, passando a se chamar Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Nesse período, houve um aumento de entidades representantes do ensino básico e do ensino secundário que passaram a se filiar ao CPB. No ano de 1990, a CPB irá dar origem à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Ao longo da ditadura militar foram se constituindo importantes organizações que atuavam em prol da defesa dos professores. Essas associações, que posteriormente iriam originar CPB, passariam a reunir professores do ensino primário e secundário, reforçando, ao longo dos anos de 1970, grupos de representantes da educação que passariam, assim como outras categorias profissionais, a desferir severas críticas à ditadura militar.

Essa oposição promovida por essa e por outras entidades de caráter sindical, contribuíram para o fim da ditadura. Contudo, quando consideramos a educação pública, a redemocratização do Brasil não foi o suficiente para assegurar uma educação pública de qualidade e a promoção da dignidade e a igualdade humanas (RORTY, 1998 apud, FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p. 1172). A situação preocupante da educação pública no Brasil em relação ao ensino de 1º e 2º graus se reflete no número de professores que abandonam a profissão por conta da precarização das condições de trabalho e dos baixos salários.

Desse modo, os autores chegam à conclusão de que as políticas empreendidas na área da educação no contexto da ditadura militar (1964-1985) tiveram como consequência o rebaixamento das condições econômicas e da formação acadêmica. Esses dois elementos seriam um dos principais problemas enfrentados pela escola pública. O archo salarial enfrentado pela categoria teria repercutido na organização sindical e na luta por melhores condições de trabalho e de vida. A mobilização dos professores por um salário digno, que correspondesse à importância dessa profissão, ocorreu por meio de greves, manifestações e paralisações.

No entanto, as ações promovidas pelos movimentos sindicais não foram capazes de assegurar essas reivindicações para os professores da rede pública. Assim, para os autores, a nova composição social dos professores e a atuação sindical diante desse processo de precarização do trabalho docente seria a mais evidente materialização das profundas

mudanças que a educação, transformada em uma educação de massas, havia sofrido.

Considerações finais

A crise que teve início na década de 1960, provocada por elementos econômicos e políticos, emergiu com o esgotamento do modelo de substituição de importações, com a diminuição das oportunidades de investimentos e com a inflação aberta. Segundo Celso Furtado, a substituição de importações “[...] foi, sem lugar à dúvida, um processo reativo: tratou-se de encher um vazio. Uma demanda que florescera no quadro da economia primário-exportadora deu sentido e direção às transformações operadas no sistema produtivo [...]” (FURTADO, 1981, p. 41).

Com a falta de perspectivas de altos lucros, e sem possibilidades de expansão, ocorre uma diminuição das oportunidades de investimentos. Para complementar esse quadro, que marca o início dessa crise e em que pairava no horizonte o descontrole, a inflação sofre um processo de mudança e passa a ser atrelada ao custo. Com isso, objetivar-se-ia estimular uma procura já insuficiente, dada a existência de uma capacidade ociosa.

Esse cenário econômico é agravado pela crise política que culminou, no ano de 1964, com o golpe militar. A ditadura instaurada aboliu os parcos direitos de cidadania presentes na Constituição brasileira da época e cerceou, como é típico numa ditadura, quaisquer possibilidades de construção de um país pautado em princípios democráticos.

No campo dos direitos sociais, que abrange o direito à educação, foi firmada uma série de acordos com os Estados Unidos que ficaram conhecidos como os acordos MEC/USAID. Esses acordos, além da colaboração financeira, também atuaram no planejamento e na execução orçamentária da educação. De acordo com Saviani (2007), esses acordos teriam acentuado o processo de privatização do ensino e instaurado uma concepção produtivista da educação, valorizando a racionalidade, a eficiência e a produtividade visando ao máximo resultado com o mínimo de dispêndio.

O processo de proletarização, que segundo Ferreira Jr. e Bittar (2006) ocorreu em relação aos professores, aumentou o número desses profissionais em função da obrigatoriedade do ensino de 1º grau de oito anos. No entanto, concomitante ao aumento dessa categoria, os profes-

sores foram assolados pelo arrocho salarial e pela precarização de suas condições de trabalho.

Os acordos MEC/USAID fizeram com que os professores fossem, cada vez mais, submetidos à lógica mercantil. Como consequência disso, muitos desses profissionais passaram a ter uma expressiva atuação sindical e, além de lutarem por melhores salários e condições de trabalho, se tornaram uma importante força na luta contra a ditadura militar. O novo sindicalismo, que foi se constituindo no final dos anos 1970 com os metalúrgicos do ABC paulista, contou com a participação massiva de professores.

Na década de 1990, com o processo de implementação de uma série de políticas neoliberais, essa precarização será reforçada e ganhará novos contornos. Segundo Fernandes (2010), ao longo da década de 1990 e desde o início do século XXI, escolas de diferentes partes do mundo alteraram profundamente suas condições de funcionamento. Essas reformas foram pautadas por matizes reformistas definidas unilateralmente pelos organismos internacionais.

Neste processo, Fernandes (2010) atenta para uma dimensão focada, cada vez mais, no trabalho individual em contraposição ao coletivo, centralização de ações e medidas de controle por intermédio de avaliações externas. Esse direcionamento neoliberal impactou de forma negativa não apenas o processo de aprendizagem dos alunos, mas também as condições de trabalho dos docentes. Essa degradação das condições de trabalho ampliou, segundo a autora citada anteriormente, a angústia e descontentamento dos professores.

Segundo relatório divulgado pela Secretaria da Educação do Estado São Paulo, portal da transparência e Inep, no ano de 2015, foi recorde o número de professores que abandonaram seus cargos na rede estadual. Em setembro de 2014, havia 130.344 mil professores concursados e 113.708 mil não concursados. No ano seguinte, houve uma redução de aproximadamente 6% de professores concursados e 16% de não concursados. Esses dados reforçam o sentimento de angústia e insatisfação desses trabalhadores diante de condições de trabalho cada vez mais degradantes.

Essa insatisfação dos docentes tende a aumentar diante de mudanças - como a Reforma Trabalhista (2017) e a terceirização para todas as atividades (2017) - que irão potencializar as consequências negativas para os trabalhadores da educação e para a classe trabalhadora como um todo.

Referências

ALVES, M. M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 17 abr. 2019

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 4 maio. 2019.

FERREIRA JR, A. F.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v.27, n.97, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400005. Acesso em: 4 jul. 2019.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Desenvolvimento e crise no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LAFFER, B. M. **Planejamento no Brasil**. São Paulo: Perspectivas, 1987.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001 (capítulos 2, 3 e 4).

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FAVERO, M. L. A.. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=pt&nrm=iso&tIng=pt. Acesso em: 04 ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>.

FERNANDES, M. J. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, v.l.26, n.3, p. 75-101, 2010. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300005>. Acesso em: 08 ago 2018.

FRAZON, S. **Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968**: as garras da águia na legislação de ensino brasileira. Paraná, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf. Acesso em: 03 Ago 2018.

FURTADO, C. Estado e empresas multinacionais. Revista de Economia Política, 1981.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 34 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MACEDO, R. B. M. Plano trienal de desenvolvimento econômico e social (1963-1965). In LAFER, Betty Mindlin (organizadora) **Planejamento no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 12 Ago 2018.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 1987. 158p.

Recebido: junho/2019

Aceito: julho/2019