

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS - F G V

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO - I E S A E

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA DE EDUCAÇÃO

FBV
200
PRETO

A USAID E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Um estudo a partir de uma abordagem
crítica da teoria do capital humano

hg

JOSÉ OLIVEIRA ARAPIRACA

Dissertação submetida como requisito, parcial,
para obtenção do grau de mestre em Educação

Dr. VICTOR VINCENT VALLA

Orientador

A 684

Arapiraca, José Oliveira, 1940 -
A USAID e a educação brasileira;
um estudo a partir de uma abordagem'
crítica do capital humano. Rio de Ja
neiro, 1979.

273 p.

Dissertação (Mestrado em Educação)
Instituto de Estudos Avançados em Edu
cação / Fundação Getúlio Vargas.

CCD - 378.24281

A G R A D E C I M E N T O

A conclusão dessa dissertação contou com a participação direta de várias pessoas. Pacientemente, elas colaboraram com sua compreensão e competência, quando procuradas pela angústia e incertezas do autor.

Inicialmente nomearia a Mary Arapiraca, pela compreensão e devotamento com que se houve no atendimento afetivo, incentivando-nos cotidianamente, o que de certo nos possibilitou a conclusão deste trabalho. A Juscelino Barreto, pelas leituras e comentários críticos dos textos iniciais, como também pela tradução de documentos originais em inglês. A Ana Lúcia Magalhães, pelas informações e traduções de documentos sobre a San Diego State University. A Robert Verhine, pelas várias leituras e os comentários críticos consistentes feitos aos textos iniciais. A Nilton Nascimento, pela leitura e os comentários politicos dos textos iniciais. A Dilza Atta, pela ajuda na tradução de textos em francês, pelos comentários e também pela paciência franciscana com que revisou o português do texto final. Finalmente a Victor' Valla, orientador, pelo seu estímulo amigo no decurso da orientação.

Sem o auxílio e o estímulo de vocês, essa dissertação não' teria sido possível. Muito obrigado.

R E S U M O

À guisa de uma fundamentação teórica, procura esta dissertação, desmistificar toda uma noção de neutralidade conceitual do capital desenvolvida em função de uma visão ideologizada da economia da educação. A crítica a este preconceito procurou se respaldar nos argumentos de autoridade dos clássicos da economia; igualmente, tenta desideologizar a noção de capital humano, cujo desenvolvimento é impropriamente atribuído à função da educação; e finalmente, dimensiona-a, no contexto próprio do ideário capitalista.

Procura demonstrar que a ajuda proporcionada pela USAID ao processo educacional brasileiro era mais uma tentativa de garantir o lucro dos capitais investidos no Brasil, na medida em que o aparelho educativo produzisse um contingente de mão de obra eficientemente capaz de implementar o novo modelo econômico, implantado a partir de 1964.

Questiona a modernização do subsistema de ensino médio, considerado em função do "efeito demonstração" das Escolas Polivalentes, que buscava adaptar o aparelho escolar à racionalidade da empresa, na medida em que, assim, internalizava, no alunado, pela profissionalização precoce, os valores capitalistas da competição e do lucro, como valores universais.

Discute a EPEM e o PREMEN como organismos criados para implementar a transformação do subsistema de ensino médio. Análisa as Conferências de Educação e questiona o ideário da Escola Polivalente, identificando-o como contraditório e inconsistente para o modelo de sociedade sob o modo de produção capitalista, conforme é proposto pelo atual sistema de governo no Brasil.

O seu conteúdo pretende atingir a profissionais de educação em geral, e mais especificamente aos interessados em economia da educação, sociologia da educação e estudos sociais.

S U M M A R Y

Like a theoretic Fundament, this dissertation aims to disunite an idea of conceptual neutrality of capital that was expounded in respect of an ideological view from the economies of education.

The criticism about this preconception was rested on arguments from authority by the classics from the economics of education. Likewise, it tries to insert a notion of human capital, whose development is concerned to the function of education improperly; and finally it extends the education in the exact context of the capitalist conception.

It intends to demonstrate that the assistance granted by USAID' to Brazilian educational processo was once more an attempt of securing the gain of capital invested in Brazil, in proportion that the educational system could produce a contingent of hadiwork able efficiently to implement a new economical model, implanted since 1964.

It puts in question the modernism of the sub-system of secondary education, that's considered in respect of "result demonstration" at "Escola Polivalente"; these ones tried to adapt the school system to the rationality of the enterprise by the fact of these schools imprint the capitalist values of competition and gain as universal values to the students throught a precocios professional education.

It argues EPEN and PREMEN programs as organisms that were created in order to implement the transformation of the sub-system of secondary education.

It analyses the Educational Conferences and it questions the conception of "Escola Polivalente", considering a contradictive and inconsistent structure to a model of society according to the capitalist production as is proposed by Brazilian government system at present.

The contents intend to attain the educationalists in general an especially who is interested in economies and sociology of education or sociological studies.

S U M Á R I O

INTRODUÇÃO	I
1 - QUADRO REFERENCIAL TEÓRICO	
1.1. - O Capital - uma crítica à apropriação equivocada do conceito	1
1.1.1 - Dimensão histórica do Capital	6
1.1.2 - Capital como resultado do trabalho acumulado	18
1.1.3 - Habilidades adquiridas como capital humano	33
1.1.4 - Capital humano como ideologia do Capital	44
1.2 - A ajuda no desenvolvimento dos países periféricos	85
1.2.1 - A ajuda: suas formas, sua natureza e seus problemas	92
1.2.2 - As limitações da ajuda multilateral ..	100
1.2.3 - Denúncia da <i>ajuda ligada</i>	112
1.2.4 - Os compromissos políticos da ajuda ...	121
2 - A COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
2.1 - O papel da ajuda financiada pela USAID na modernização do sistema de educação média no Brasil	150
2.1.1 - A EPEM	154
2.1.1.1 - Cooperação técnica para articulação do ensino primário com o ensino médio ...	161
2.1.1.2 - Dimensão ideológica do conteúdo dos cursos e programa de treinamento nos EUA	169
2.1.1.3 - A espiral de ramificações do acordo de 31.03.65	181

2.1.2	- O PREMEN	186
2.1.2.1	- As Conferências	191
2.1.2.1.1	- As Conferências Internacionais	191
2.1.2.1.2	- As Conferências Interamericanas	192
2.1.2.2	- Plano Decenal de Educação da <i>Aliança</i> <i>para o Progresso</i>	194
2.1.2.3	- As Conferências Nacionais	206
2.1.2.3.1	- A Primeira Conferência	208
2.1.2.3.2	- A Segunda Conferência	209
2.1.2.3.3	- A Terceira Conferência	210
2.1.2.4	- A Escola Polivalente	212
2.1.2.4.1	- Fundamentos teóricos	219
2.1.2.4.2	- Estrutura e funcionamento	226
2.1.2.4.2.1	- A Organização	229
2.1.2.4.2.2	- O Currículo	230
3	- CONCLUSÃO	235
4	- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	263

I N T R O D U Ç Ã O

Esta dissertação, como um exercício acadêmico, tenta sistematizar um posicionamento teórico-político a partir da produção do conhecimento social disponível, confrontando-o com a realidade empírica do atual sistema educacional brasileiro. Para tanto utilizamos de toda uma vasta e variada literatura. Partimos então do pressuposto de que os fatos não falam por si. Mas que, antes, mesmo a simples noção de *dado* é sempre um resultado de uma interpretação de interpretações e de fatos, e não a simples descrições destes. A interpretação aqui é uma tentativa de ultrapassar os fatos e apreendê-los para explicá-los criticamente dentro de um contexto ou uma totalidade, no caso a sociedade brasileira com suas implicações, compromissos e alinhamentos internacionais.

A partir destas conotações, sentimos que, antes de apresentarmos o problema da tentativa de modernização do ensino médio brasileiro através a ajuda, buscada e oferecida pela USAID, foram necessárias (a fim de se encontrar uma explicação suficiente para interpretar este fato) incursões em algumas teorias de formação e desenvolvimento social para fundamentar o estabelecimento de um quadro referencial teórico, com algum rigor metodológico; e para que nos proporcionasse um distanciamento relativo para a compreensão daquele fenômeno, na medida em que fosse possível tomá-lo como um segmento integrante e não *recortado* da realidade global onde se inse

re. Consideramos que todo o processo de ajuda proporcionado ao segmento educativo pela USAID buscava racionalizá-lo com o projeto político-econômico que se implantava no Brasil a partir de 1964, já mais explicitamente comprometido com o capitalismo internacional em sua forma periférica.

Toda esta preocupação nos colocou, de mais a mais, diante do capitalismo monopolista em sua forma periférica desenvolvida na América Latina e em especial no Brasil. Chegamos a tal macro dimensão, preocupados em identificar a representividade da noção de Capital dentro da racionalidade do segmento educativo. Após termos analisado a origem e o processo de formação propriamente dita do capital, constatamos que sua produção, reprodução e acumulação resultaram da apropriação de cotas de sobretabalho do trabalhador. Neste sentido, a educação é utilizada para legitimar a dimensão ideológica do Capital, na forma dissimulada de capital-humano. Por esta noção, todo indivíduo é um *capitalista* potencial, bastando para tanto desenvolver suas capacidades individuais, especializando-se e transformando-se em trabalhador *potenciado*.

Inicialmente nos situamos na postura de demonstrar, teoricamente, que a noção de capital está sendo utilizada de modo equivocado. Denunciamos o viés ideológico desta utilização; como também aqueles a cujo serviço está aquela manipulação conceitual. Propomo-nos a desideologizar a dimensão original do capital, arrimando-nos na literatura clássica específica, identificando-o historicamente (na sua dimensão atual) com o capitalismo, na medida em que o

instituto da troca de mercadorias estabelecido entre os próprios produtores (M-D-M) que se identificava pelo seu valor de uso, se transformou em mercado, privilegiando o valor de troca (D-M-D) com o aparecimento da figura do estocador - que não é produtor.

Identificamos, assim, o capital a partir da relação equacionada (D-M-D), como sendo o início do proceso da apropriação do sobretrabalho humano, e do próprio capitalismo em si. Esta apropriação, levada ao processo de circulação (mercado), resulta sempre em lucro e possibilita uma acumulação incessante de capital pelo estocador (capitalista/apropriador), e, ao tempo em que condena o trabalhador a vender sua força de trabalho por preço abaixo do seu real nível de produtividade, a fim de subsistir, leva-o (quando subsidiado) a reproduzir-se como classe, para que o capital se reproduza para os proprietários dos meios de produção. Neste sentido, a participação da educação está configurada, na medida em que legitima o capital, proporcionando-lhe meios para sua acumulação, privilegiando assim formas de ensino profissionalizante para atendimento de suas necessidades de mão de obra especializada. A legitimação aí se estabelece através dos mecanismos ideológicos (capital humano) pelos quais o trabalhador se anula como classe, enredado por promissa de um dia se transformar num capitalista na medida em que, mais a mais, se especializa como indivíduo, utilizando a escola como fórum de ascensão social vertical.

Baseados nestes aspectos teóricos, buscamos nos fundamentar na realidade empírica, o que nos permitiu constatar nossas preocupações iniciais, ao relacionarmos o

projeto de ajuda da USAID com o sistema de ensino médio brasileiro, como mais uma fórmula de utilização da educação para fins econômicos do capitalismo norteamericano. Esta constatação se fortaleceu a partir da identificação da nova realidade diplomática desenvolvimentista da *Aliança para o Progresso* na América Latina pelos EUA, na busca de novos parceiros periféricos, substituindo assim, a doutrina *Monroe* e o *Big Stick*, políticas que mantinham a hegemonia norteamericana pelo enfrentamento militar - *manu militare*.

A implantação da política da *boa vizinhança* e o movimento desenvolvimentista da *Aliança para o Progresso* nos pareceram uma tentativa de utilização dos aparelhos superestruturais da sociedade latinoamericana e a brasileira em particular, para a conquista *pacífica* de novos parceiros periféricos. Neste sentido, o segmento educativo exerceu o papel de legitimador do *status quo* como também propiciou a implementação de novo *estado industrial*, fornecendo-lhe a mão de obra necessária.

Esta apropriação se configurou a partir da exigência de que os convênios de ajuda da USAID explicitassem que as partes receptoras dessem publicação daqueles gestos como uma ação da *Aliança para o Progresso*, na modernização do aparelho educativo; ao tempo em que dissimulava o objetivo maior da modernização que era o fornecimento da mão de obra necessária à implementação do modelo econômico que se implantava. Nesse sentido procedeu-se a toda uma reordenação da formação escolar média, profissionalizando nominalmente toda a população desse ciclo de ensino.

Com a cooperação estreita de especialistas e instituições norteamericanas, nosso sistema de ensino foi plasmado e sistematizado, com mais rigor nos fundamentos, nos valores e na ética do capitalismo. Para implementar este novo modelo, toda uma *massa crítica* pedagógica foi formada em instituições norteamericanas contratadas explicitamente para esse fim. Tais serviços foram prestados pela Universidade do Estado da Califórnia, a *Califórnia State University*, da cidade de *San Diego*, a partir de uma programação curricular específica.

Uma Equipe de Planejamento do Ensino Médio EPEM - foi constituída paritariamente entre brasileiros e norteamericanos, conforme determinavam os convênios de cooperação assinados, com o objetivo explícito de planejar uma nova ordem educacional no país. Dis estudos da EPEM surgiram vários programas e projetos, sendo um dos mais importantes o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino - PREMEN.

O PREMEN foi o programa responsável pela implantação da chamada Escola Polivalente. Esta se propunha a desempenhar um papel que servisse de modelo para transformação de toda a sistemática do ensino médio no País. Esta experiência teve início em quatro estados federados: Minas, Bahia, Espírito Santo e Rio Grande do Sul. Esta primeira parte do programa teve um custo oficial de mais de 73 (setenta e três) milhões de dólares, sendo 32 (trinta e dois) destes tomados de empréstimos da USAID e do BIRD. O programa foi desenvolvido até alcançar a totalidade dos

Estados federados.

Precedeu à implantação do modelo PREMEN todo um envolvimento da *intelligentzia* pedagógica oficial, em uma série de empreendimentos intelectuais que possibilitaram sua legalização, denominados de *conferências*; destas, a de Salvador em 1967, pela especificidade do seu temário, ensejou todas as justificativas para a implantação da Escola Polivalente.

Dissimuladamente, trazia o modelo PREMEN uma contradição aparente, que era uma justificativa teórica que negava, na prática, sua implantação como inconsistente. Isto, porque, nos modelos de Escola Única e Politécnica, buscou-se o embasamento teórico da Escola Polivalente. O contraditório era percebido pelo fato de ser a Escola Única um modelo de ensino apropriado para um tipo de sociedade solidária e com um *modo de produção* não competitivo, diferenciado em essência do *modo de produção* capitalista. Mas o aspecto contraditório neste caso era proposital, por que o que se procurava era dissimular os objetivos concretos da utilização do segmento educativo para fins puramente econômicos, ensejando para o povo alternativas de promoção social mais *competitivas*. Nestas práticas dissimuladoras toda uma mística neutral foi acionada para negar a luta de classe, ressaltando o individualismo, onde a fórmula do capital-humano aparecia como única capaz de promoção social do indivíduo.

Conquanto tenhamos nos preocupado em assumir uma postura metodologicamente rigorosa, não conside

ramos este nosso trabalho acadêmico como um projeto acabado. Antes, é preciso ressaltar, ele refletiu, por todos os tipos de dificuldades de informações por que padecemos, o obscurantismo que envolveu a sociedade brasileira nos últimos quinze anos. Para tanto concorreram vários aspectos, desde a própria limitação de um trabalho teórico, como é o caso deste, como também pela dificuldade de uma literatura específica.

A própria noção de capital (com a qual tivemos de nos familiarizar mais detidamente, porque está fora de nosso campo de formação específica) ainda é uma categoria tratada hermeticamente pela racionalidade específica da ciência econômica. Ainda assim, o conceito de capital humano dela decorrente, ressentiu-se também de maiores contribuições disponíveis que sejam consistentes e atualizadas.

Outro dado importante também a ressaltar é a grande lacuna existente na documentação oficial sobre os acordos entre o governo brasileiro e a USAID. Nesta área desenvolvemos um penoso trabalho de *cronista*. Não existem informações codificadas; e, em quase todas as informações conseguidas, percebia-se um certo mal estar das pessoas envolvidas quando provocadas a prestar esclarecimentos ou relatar suas participações. Mas, apesar de todas as dificuldades tentamos *juntar* os dados disponíveis apresentados de forma *recortada* e dar uma forma explicativa (para nós) do que significou o programa de ajuda da USAID para o ensino médio do sistema educacional brasileiro.

1 - QUADRO REFERENCIAL TEÓRICO

O CAPITAL: UMA CRÍTICA À APROPRIAÇÃO EQUÍVOCADA DO CONCEITO

1.1 - O Capital - uma crítica à apropriação equivocada do conceito

Procuraremos demonstrar que o conceito de capital usualmente veiculado é ideologizado¹ na medida em que coisifica a noção de valor-trabalho necessariamente nele implícito. O conceito é ideológico, ainda porque reifi- ca o capital como uma categoria neutral, na medida em que o privilegia como entidade autônoma. Mas o capital não é uma categoria independente. Ele se realiza a partir de uma relação de produção que se processa entre detentores de meios de produção e de força de trabalho. A sua autonomia deve ser negada, porque os valores econômicos não se desenvolvem por si, e sim num processo de relação.

O conceito de capital, por isso mesmo, é contextualmente compreendido e dimensionado através da noção de valor econômico, que "é o trabalho social materializado nas mercadorias"². Portanto, não é um conceito autônomo e independente, mas existe numa relação e dentro de um processo de produção determinado.

1 Entendemos por ideologia, toda idéia cuja racionalidade é submetida às suas próprias leis subjetivas, tomando o real muitas vezes como produto do mundo ideal.

2. MAKÁROVA, Borísov Zhamin. Dicionário de Economia Política. Ediciones Pueblos Unidos. Barcelona, 1976 p. 248.

Em essência, podemos dizer que capital "é um valor que se acresce de uma mais-valia"³, na medida em que o valor de uso do resultado do trabalho é acrescido de um valor de troca que é abstraído das qualidades naturais e físicas das mercadorias.⁴ A explicitação desse conceito pode ainda ser buscada em MANDEL, quando este, tentando divulgar MARX, explica que a qualidade natural, física ou química de uma mercadoria determina o seu valor de uso, que é utilidade relativa, mas não o seu valor de troca, uma vez que este abstrai tudo o que é físico e natural de uma mercadoria, e que existe uma única qualidade comum a todas as mercadorias que é o trabalho humano.⁵

Na verdade, em sendo o trabalho humano a medida determinante da noção unívoca do capital, fica assim questionado o caráter de autonomia do seu conceito, já que a sua compreensão se dá num contexto de relação de produção do qual o fator preponderante é o trabalho humano, sendo o capital uma criatura e nunca o criador de valor. Vale ressaltar, no entanto, que os variados modos de existência do capital (monetário, industrial e outros), não lhe confere um estatuto de gerador de mercadorias. Antes, é o processo de troca no comércio que constitui uma das condi-

3 MANDEL, Ernesto. Iniciação à Teoria Econômica Marxista s.ed., Porto, 1967. p.27

4 Mercadoria é aqui tomada como todo produto criado para ser vendido no mercado, e que, portanto, é provido de um valor de uso e de um valor de troca.

5 MANDEL, op. cit., p.23.

ções do surgimento do capital, que tem, por isso mesmo, a mercadoria e o dinheiro como suas premissas básicas.⁶

Diante disso, fica também contestada como falaciosa a própria noção de capital-humano. Por este conceito, pretende-se, por extensão, incluir as habilidades humanas como uma forma de existência do capital, do ponto de vista de que todo indivíduo é capitalista "pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico".⁷

A força de trabalho ao se transformar em mercadoria não possui a mesma plasticidade das demais mercadorias, que, trocadas por dinheiro, imprimem neste uma dimensão de capital no final do processo de circulação: D-M-D. A transformação do processo de trabalho, resulta por seus elementos constitutivos, em capital. Mas ainda por esta lógica não se explica que os elementos do processo do trabalho existam independentes de qualquer forma social determinada, como se o capital fosse um elemento imperecível da condição humana; ou mesmo que o capital seja uma lei natural eterna da produção humana também. Como sabemos, o trabalho é o meio pelo qual o capital se torna produtor de lucro, porque ao capitalista só interessa a mercadoria enquanto fator do

6 MARX, Karl. O Capital Livro I Capítulo VI (Inédito). Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, São Paulo, 1978, p. 97.

7 SCHULTZ, Theodore W. O Capital Humano. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1973. p. 35.

processo do trabalho, desde que essa seja veículo e meio do processo de valorização do capital, em que o valor de uso proporcionado pela posse do trabalho resulta sempre num repositório de seu valor de troca.⁸

Ao dizermos que a mercadoria *força de trabalho* possui dinâmica diferenciada em relação às outras mercadorias simples, estamos dizendo que o trabalho em si não é capital, somente o sendo enquanto mais-valia, na medida em que ao se objetivar no processo de produção converte-se num valor, e conseqüentemente em capital. Mas, como antes de produzir valor ele foi adquirido por outro, passa a ser deste o produto valorado que daí resulte. Visto mesmo que as condições necessárias à realização do trabalho estão alienadas em relação ao próprio operário, o adquirente da capacidade de trabalho é simplesmente a personificação do trabalho objetivado, que cede aos operários uma parte de si mesmo sob a forma de meios de subsistência, a fim de incorporar, em sua outra parte, a capacidade viva de trabalho, e, por força de tal incorporação, conservar-se íntegro e crescer acima da medida originária. Assim os meios de subsistência são formas materiais particulares de existência sob as quais o capital se contrapõe ao operário, antes de que este o adquira mediante a venda de sua capacidade de trabalho.⁹

8 MARX, Karl. O Capital (Inédito), op. cit., p. 47.

9 Ibidem, p. 34.

Como se vê, dizer-se que o capital também é humano porque se acha configurado no homem e por isso mesmo é uma fonte de satisfação futura e de futuros rendimentos¹⁰ denota uma tendência ideológica de estabelecer uma dimensão equivocada do conceito de capital. A educação, por exemplo, é um tipo de investimento para a sociedade e não para o indivíduo.¹¹ O que nos leva a dizer que o que é capital não é o valor de uso da força de trabalho enquanto tal para o indivíduo, mas a sua dimensão de valor de troca, quando ela é transformada em mercadoria por alienação. Mesmo porque, capital-humano é o conjunto de trabalhadores de uma empresa ou de uma sociedade.¹² Daí ser capital-humano uma mais-valia do trabalho potenciado. A especialização do indivíduo não lhe dá patente de capitalista (dono de capital), porque ele se aliena da posse do resultado do processo produtivo de que ele participa como fator preponderante, quando vende sua capacidade de trabalho antecipadamente.

10 SCHULTZ, op. cit., p. 53.

11 BLAUG, Mark. Introdução à Economia da Educação. Editora Globo, Porto Alegre, 1975. p. 2.

12 SUAREZ SUAREZ, Andrés S. et. alii. Diccionario Económico de la Empresa. Ediciones Pirámide S.A., Madrid, 1977 p. 71.

1.1.1 - Dimensão histórica do Capital

O fenômeno da simples troca de produto ou a circulação de mercadorias e de dinheiro ou moeda, sem que haja uma intenção de ganho futuro, não são por si sô, condições necessárias e suficientes para que exista capital . A existência do capital se dá quando o proprietário dos meios de produção (matéria prima, equipamentos, instrumentos de produção) se agrega à força de trabalho do trabalhador livre, considerada como mercadoria no mercado de oferta de fatores produtivos, e isto pode gerar uma corrente de serviços com intenção de uma renda futura ou lucro , com possibilidades de estoque e acumulação. Até mesmo a moeda dinheiro sô é capital quando no processo de circulação está em movimento intencionado para obtenção de lucro, porque

" o dinheiro sô se torna capital quando é usado para adquirir mercadoria ou trabalho com finalidade de vendê-los novamente com lucro".¹³

Esse argumento reforça o fato de que, mesmo em sendo o dinheiro uma forma modificada de mercadoria, ele sô se transforma em capital, quando a força de trabalho se transforma em mercadoria para o próprio trabalhador.¹⁴

13 HUBERMAN, Leo. História da Riqueza do Homem, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976. p.167.

14 MARX, Karl. O capital (Inédito). op. cit.p.98

O capital também é explicado a partir do modo de produção¹⁵ capitalista, como resultado da dinâmica desse processo produtivo, pela relação dos meios de produção com o trabalho assalariado, como uma forma de acrescentar valor aos produtos, nos quais, pela acumulação, produz lucro através da apropriação do sobretrabalho. De modo mais explícito, poderia acrescentar que,

" o capital se compõe de matéria prima de instrumentos de trabalho e de meios de subsistência de toda sorte que são empregados na produção de novas matérias primas, de novos instrumentos e de novos meios de subsistência. Todas essas partes constitutivas do capital são criação do trabalho, trabalho acumulado. O trabalho acumulado, que serve de meio para uma nova produção, é o capital. O capital não é, portanto, somente, uma soma de produtos materiais, é também uma soma de mercadoria, de valores de troca, de grandezas sociais. É exclusivamente o domínio do trabalho acumulado, passado, materializado, sobre o trabalho imediato, vivo, que transforma o trabalho em capital".¹⁶

15 por modo de produção, entendemos um conjunto relacionado de forças produtivas sociais e as relações de produção, e cujo centro de organização é uma determinada espécie de propriedade dos meios de produção. OSKAR LANGE. Moderna Economia Política, Editora Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1967.

16 MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. TEXTOS 3. Edições Sociais, São Paulo, 1976, p.68-70

O sentido de capital até aqui desenvolvido se completa, se é remetido à sua dimensão histórica, a partir da noção do fenômeno da apropriação do excedente do trabalho humano, desde a decomposição da unidade originária existente entre o homem trabalhador e os instrumentos de trabalho (meios de produção) usados para produzir seus produtos de consumo necessários à sua subsistência. Produto esse que passou a ser mercadoria na medida em que alguém se apropriou do excedente produzido com a finalidade de produzir lucro. Foi um processo que violentou a natureza histórica de identidade dialética homem-natureza e transformou os meios sociais de subsistência e produção em capital. A história do capital e da produção capitalista, portanto, é a história do homem e de como este foi obrigado a ter que vender sua força de trabalho para subsistir. E para melhor elucidação desse conceito vamos nos arrimar nas observações de *Oskar Lange*, quando ele explica que:

" Com base em pesquisa sobre o desenvolvimento histórico da sociedade humana, podemos distinguir cinco modos fundamentais de produção, os quais coincidem com certos períodos da história humana.

O primeiro é a comunidade primitiva, em que a maioria dos meios de produção, sobretudo a terra, constitui uma propriedade social;

O segundo é a escravatura, em que tanto os meios de produção como os homens que dele se servem são propriedades de outros homens, os proprietários

rios de escravos. Os escravos podem ser ou propriedade privada ou propriedade do Estado, ou, mais exatamente, da monarquia;

O terceiro modo de produção é o feudalismo. A terra, aqui, é em parte privada, e em parte propriedade do Estado (Real), ou então pertence a certas associações, como a Igreja ou a ordem religiosa. Os homens que lavram a terra encontram-se a ela ligados na qualidade de "servos", não podem deixá-la por sua livre vontade. Possuem uma certa porção de terra que lhes é atribuída pelo proprietário, para que cultivem para seu próprio uso, em troca do que devem trabalhar na terra do proprietário e entregar-lhe, a título de renda, uma parte dos produtos da terra que cultivam para si mesmos;

O quarto modo de produção é a produção capitalista. Esta é destinada à troca, ou, como se costuma dizer, é uma produção mercantil. Os meios de produção pertencem a uma certa parte da sociedade; a maioria não possui seus próprios meios de produção. Estes trabalham como assalariados livres que utilizam os meios de produção cuja propriedade pertence aos capitalistas. Isso se realiza em grandes unidades de produção, principalmente nas fábricas, ou nas grandes explorações agrícolas, onde se emprega um grande número

de trabalhadores assalariados, e onde existe uma cooperação e uma divisão de trabalho muito desenvolvida. Nessas condições os proprietários dos meios de produção apropriam-se de uma parte do produto criado no processo social do trabalho. Finalmente, o quinto modo de produção é a produção socialista. Os meios de produção aqui são propriedade social (propriedade de toda sociedade). Em certas condições, uma parte dos meios de produção pode ser propriedade comum de associações cooperativas ou de organizações sociais territoriais, como as comunas etc. O processo de produção é conscientemente planejado e dirigido pela sociedade, isto é, por organizações criadas para esse fim e que representam o conjunto da sociedade, com o fim de satisfazer às necessidades de todos os membros da sociedade".¹⁷

É característica do processo de produção, que utiliza o trabalho assalariado, consumir maior quantidade de trabalho vivo do que a que realmente comprou. E o produto que se materializa dessa situação se transforma em capital, que é uma espécie de riqueza acumulada por trabalho anterior cuja dimensão do valor produzido é apropriado

17 LANGE, Oskar, Moderna Economia Política, Editora Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1967. p. 29-30.

pelo detentor dos meios de produção. Aqui o conceito da apropriação é sempre remetido à pressuposição da existência do uso de um trabalho anterior, tendo em vista que toda riqueza é criada pelo trabalho humano, já que a natureza somente nos fornece matéria prima mais ou menos útil, que só se transforma em bem econômico, na medida em que é apropriada pelo homem e transformada por seu trabalho para satisfação de suas necessidades básicas. E quando essa transformação da coisa apropriada é conservada e acumulada para produzir lucro, diz-se que é capital. Diante disso riqueza é capital somente na perspectiva do seu emprego para gerar lucro. Um exemplo é a riqueza empregada para pagamento de salários no processo de produção e que, do ponto de vista do empregador, é capital e do ponto de vista do operário é somente remuneração de sua cota de subsistência. Todo capital é sempre resultado de trabalho alheio anterior acumulado, donde se conclui que o suposto produto de um capital seja sempre produto de algum trabalho alheio apropriado e acumulado. E é desta perspectiva que a noção de capital é absorvida para compreensão do fenômeno da reprodução capitalista acumulada:

" A reprodução ampliada sob condições capitalistas - ou, o que é a mesma coisa, a acumulação de capital - está ligada a uma série de condições específicas, que são as seguintes: 1a. condição: a produção deve criar a mais valia que é a única forma em que é possível, sob o sistema capitalista, o incremento da produção. Essa condição deve-

rã cumprir-se no próprio processo da produção, na relação entre capitalista e operário, na produção de mercadoria. 2a. condição: para que haja a apropriação da mais valia destinada a ampliação da reprodução uma vez cumprida a primeira condição, ela deverá realizar-se transformando-se em dinheiro. E essa condição nos leva ao mercado onde as probabilidades de trocas decidem sobre o destino ulterior da mais-valia e, portanto, também da futura reprodução. 3a. condição: supondo-se que se consiga realizar a mais-valia, e uma parte da mais valia realizada se transforme em Capital destinado à acumulação, o novo Capital terá que tomar forma reprodutiva, isto é, transformar-se em meios de produção e força de trabalho que adotará por sua vez a forma de meios de subsistência para os trabalhadores. Essa condição conduz de novo ao mercado de trabalho. Se tudo então ocorre e se sobrevem a reprodução ampliada das mercadorias, soma-se a 4a. condição: a massa adicional de mercadorias, que apresenta o novo Capital, junto com a nova mais-valia, deve ser realizada, transformada em dinheiro. Somente quando isso ocorre, então se verificará a reprodução ampliada no sentido capitalista. E esta última condição remonta mais uma vez o mercado".¹⁸

18 LUXEMBURGO, Rosa. A acumulação do Capital, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1977. p. 29

A transformação do produto em mercadoria, como já vimos explicada por *Oskar Lange*, remonta à história das relações sociais de produção considerando que

" a existência do produto como mercadoria implica determinadas condições históricas. A natureza não produz, de um lado possuidores de dinheiro ou de mercadorias e, de outro, meros possuidores da própria força de trabalho".¹⁹

A mercadoria aí é tomada como o produto do resultado do trabalho alheio que é apropriado por outro, acumulado e submetido ao processo de circulação para venda ou troca, com objetivo de lucro. E nesta dimensão, o produto da ação direta do trabalho vivo do trabalhador é convertido em capital da perspectiva do capitalista.

Salienta-se que o fato do aparecimento do produto, resultado da ação do trabalho vivo, na situação de mercadoria, implica no advento histórico da divisão social do trabalho, em que os valores de uso e de troca presentes no produto são dissociados, como também o nível de especialização do trabalho se desenvolveu em obediência à racionalidade produtiva do modo de produção capitalista. Em um primeiro momento, o trabalhador comparecia diante de outro trabalhador a fim de trocar o excedente de sua produ

19 MARX, Karl. O Capital. livro I volume 1, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1967. p.189

ção acumulada. Esse fato configurava a equação M-D-M: mercadoria trocada por mercadoria. Já num segundo momento vai aparecer a figura do indivíduo que estoca o resultado da produção acumulada pelo trabalhador e a revende com lucro. Nessa situação a equação anterior se transforma em D-M-D : dinheiro que compra mercadoria e a revende com margem de lucro. E este fenômeno acompanha o advento do capital que, inegavelmente, delimita uma fase do processo histórico da produção capitalista. E a partir destas considerações vamos buscar em *Adam Smith* o conceito de capital desenvolvido do ponto de vista de que é um fundo de valores acumulado pelo trabalho com o fito de lucro:

" todo homem é rico ou pobre segundo o grau em que possa gozar por si as coisas necessárias, úteis e deleitáveis para a vida humana, e uma vez introduzida no mundo a divisão social do trabalho é muito pequena a parte que se possa obter somente com o trabalho próprio. A maior porção, incomparavelmente, tem-se que captá-la e supri-la com o trabalho alheio, pelo qual, será pobre ou rico à medida da quantidade de trabalho alheio que ele possa ter à sua disposição ou adquirir de outros, e, pelo mesmo, o valor de uma mercadoria, com respeito à pessoa que possui, e que ou não tenha de usá-la, ou não consumi-la sem trocá-la por outras mercadorias, é igual à quantidade de trabalho alheio que com ela fi-

que habilitado a captar o trabalho, posto que ele é a medida real do valor permutável de toda mercadoria".²⁰

Desse modo, é perfeitamente possível concluir-se que o lucro ou até mesmo o capital é o resultado do excedente sobre o valor real do trabalho ou fruto do trabalho alheio não remunerado ou apropriado ilegitimamente. Daí, tem-se por extensão que o *modo de produção* que se utiliza do trabalho assalariado a partir da lógica da sua divisão social retira do trabalhador o direito do uso autônomo da sua força de trabalho, tendo em vista que o produto dessa passa a ser propriedade privada do detentor dos meios de produção, uma vez que a própria racionalidade do capitalismo recusa o fato de que possa existir capital sem a exploração econômica do trabalho alheio: do seu próprio trabalho ninguém capitaliza, e deste modo, não pode existir capital sem a divisão social do trabalho capitalista.

Sendo assim, temos também que o capital é um resultado do trabalho assalariado excedente apropriado ilegitimamente, e que esse depende, ainda assim, daquele e vice-versa. Em outras palavras, no *modo de produção* que utiliza trabalho assalariado e que enseja acumulação de capital, uma causação se estabelece: o detentor da força de trabalho, enquanto explorado, depende do capital para subsistir e este, enquanto explorador, depende dela para acumular. A

20 SMITH, Adam. Riquezas de las Naciones, Volume I, livro 1, Bosch casa Editorial, Barcelona, 1974. p.71

distinção só se estabelece na medida em que se reconhece que a força de trabalho é um bem intrínseco à pessoa humana e esta depende do exercício do seu trabalho para subsistir, pelo fato mesmo de já não dispor dos meios outros de produção, em vista de ter sido forçado a aliená-la em favor do proprietário de meios de produção, em troca de cotas necessárias de mercadorias, em forma de salário, para a manutenção de sua subsistência. Destituído da posse natural dos meios de produção, o trabalhador não tem escolha, a não ser vender sua capacidade de trabalhar que é sua força de trabalho. A respeito disso muito bem diz *Marshall*, se referindo a relação trabalho-capital:

" tomando o homem como é e como tem sido até agora considerado no mundo ocidental, o salário que recebe um trabalhador eficiente, muito mal dá para atender às necessidades de gastos com o seu sustento e para manter em atividade todas as suas energias".²¹

Considerando ainda a partir de *Adam Smith* que o trabalho seja a medida e o valor de toda mercadoria, *Marshall* nos conceitua capital como "toda acumulação de coisas resultantes de esforço e sacrifício humanos, destinados principalmente a assegurar benefícios no futuro".²²

21 MARSHALL, Alfred. Princípios de Economia, Aguilar, Madrid, 1957. p. 437.

22 Ibidem p. 647.

Nestes aspectos *Marshall* não se aprofunda na mesma dimensão de *Smith* quando este diz que o indivíduo é rico ou pobre na medida em que ele se utiliza ou não do trabalho alheio. Na mesma linha e com mais propriedade, *Marx* arremata, acrescentando que, em última instância, capital é o resultado da apropriação da cota de sobretabalho produzida pelo trabalhador. Em outros termos, o capital resultaria, finalmente, da apropriação do trabalho alheio excedente e sua acumulação com intenção futura de lucro, pela possibilidade de estoque e acumulação dos resultados. Tal argumento vem reforçar o ponto de vista já esboçado por *Marshall* de que, em verdade, há somente dois agentes de produção que são a natureza e o homem, sendo que o capital e a organização da produção são resultados do trabalho do homem ajudado pela natureza.²³ Considerando que *Marshall* não poderia ter ido além das limitações do seu tempo, é justificável que ele não tenha percebido o fenômeno das classes sociais. Pois se isso fosse possível, ele teria forçosamente concluído com *Marx* que capital é resultado da apropriação do trabalho alheio excedente que, acumulado, gera lucro.

23 - *Ibidem* p. 135

1.1.2 - Capital como resultado do trabalho acumulado.

Tomamos aqui, a partir do ponto de vista de *Marx*, que o dispêndio idêntico e homogêneo de força de trabalho é que substantiva os valores naquilo que consiste a relação de troca que as estabelece entre uma coisa e outra ou entre uma quantidade de produto e outra. Neste sentido, o valor de uma mercadoria é medido pelo dispêndio de força de trabalho simples, e que, a partir da necessidade de aumento da produtividade, multiplica-se o trabalho simples através da qualificação, mas que, a uma dada quantidade de trabalho qualificado corresponde, para efeito de valor, uma quantidade maior de trabalho simples, diferenciando somente o grau de apropriação da cota de sobretrabalho pelo capitalista. Nisso o pagamento de salário não aumenta na razão direta em que ocorre o aumento das necessidades básicas de subsistência da força de trabalho. Conquanto esses aumentos de necessidades sejam criados em razão do aumento da produtividade do processo produtivo, em nada se lhe acrescenta ao esforço do trabalhador. O que ocorre é que, com o aumento do crescimento do capital, aumenta também a concorrência entre os capitais, devido ao fato de que a mesma lei que determina o valor pelo tempo de trabalho que leva o capitalista que aplica o novo método a vender uma mercadoria abaixo do valor social, determina seus competidores, pela lei da concorrência, a adotar o novo processo de produção. Desse modo, se estabelece um desafio à caça

de lucros a fim de que possam os proprietários de capitais continuarem acumulando capitais através dos lucros oriundos do trabalho acumulado, isso porque, leva mais vantagem o capitalista que utiliza um sistema de produção mais aperfeiçoado, porque se apropria de maior quantidade de sobretabalho do que aquele outro do mesmo ramo que não o utiliza.²⁴

Mas a luta permanece, na medida em que cada proprietário é açoitado ou emulado a aumentar a produção cada vez mais com menos custo operacional e em menos tempo. Daí advém a necessidade de aumentar a produtividade do trabalho. E uma das várias formas é modernizar o processo produtivo, ora através do emprego de novos engenhos, ora através da reciclagem da força de trabalho para que esta aumente a sua eficiência técnica, ou, das duas maneiras; é a introdução de novas tecnologias de produção e o conseqüente aprimoramento da força de trabalho.

Contudo, todas estas intervenções para atendimento das necessidades da reprodução do Capital implicam sempre numa maior divisão social do trabalho. E na medida em que a concorrência aumenta, aumenta também em escala sempre crescente a necessidade de modernização dos processos produtivos, visando diminuir cada vez mais os custos da produção pela diminuição da folha de pagamento.

O produto ou a matéria prima, meios de

24 MARX, Karl. O Capital. op. cit. p. 189

produção ou mercadoria, ambos, no *modo de produção* capitalista, pertencem ao capitalista que detém o princípio gerador do processo produtivo. Contudo, conquanto a força de trabalho seja também fator e meio de produção produzidos, o seu detentor, o trabalhador, é forçado a alienar o excedente do que ela produz, ao proprietário do Capital e dos instrumentos de produção, uma vez que esse é, na verdade, o proprietário de todo o resultado do processo produtivo. A força de trabalho, em realidade, só nominalmente é considerada um fator de produção independente. O que ela é, na verdade, é uma mercadoria que, ironicamente, é produto do próprio trabalho acumulado que a produziu como um valor embutido na mercadoria, resultante do processo produtivo, que, por sua vez, irá gerar novas mercadorias indefinidamente.

Ao proprietário dos meios de produção, como comprador, pertence o uso da mercadoria força de trabalho e o seu conseqüente resultado. O trabalhador, por necessidade de subsistência, ao vender sua força de trabalho ao detentor dos meios de produção, para que este totalize a propriedade do processo produtivo, tendo em vista que já é detentor também do Capital, cedeu o valor de uso do produto do seu trabalho, para que seja transformado numa mercadoria e, conseqüentemente, num Capital. Assim sendo, essa mercadoria, como resultado do processo produtivo total, pertence exclusivamente ao comprador da força de trabalho. E esse, ao adquiri-la no mercado, remunera-a com a quantidade de mercadoria calculada socialmente e aceita como váli-

da e necessária à subsistência do trabalhador. Desse modo,

" o limite último do valor da força do trabalho é determinado pelo valor da quantidade de mercadorias indispensáveis para que o portador da força de trabalho, o ser humano, possa continuar vivendo, ou seja, portanto, pelos meios de subsistência fisicamente imprescindíveis ".²⁵

Podendo ainda comportar aqui a colocação de *Adam Smith* de que

" o homem sempre tem de viver e manter-se com o seu trabalho. Por conseguinte, seu salário tem de alcançar pelo menos o suficiente para sua manutenção. Contudo, é indispensável, a maioria das vezes, que ganhe algo mais que seu sustento, porque de outro modo, seria impossível manter uma família, e então a raça dos trabalhadores nunca passaria da primeira geração"²⁶

Com isso também estamos querendo dizer que a manutenção e reprodução da força de trabalho é uma necessidade intrínseca do *modo de produção* capitalista no sentido da sua reprodução histórica, na luta pela legitimação da propriedade privada dos meios de produção.

25 LUXEMBURGO, Rosa. Introdução à Economia Política. Editora Martins Fontes, São Paulo, 1977. p. 27

26 SMITH, Adam. op. cit. p. 112

Considerando-se que o Capital resulta da junção de meios de produção e força de trabalho, e tendo -se que a força de trabalho é adquirida como mercadoria, cujo detentor alienou o direito sobre o uso do resultado que essa relação gera (relação de produção), já que assim estabeleceu quando contratou a sua venda, tem-se que o Capital resultante da relação do processo de circulação das mercadorias no capitalismo, pertence, legalmente, ao detentor dos meios de produção. Isso posto, vê-se que, do mesmo modo, conquanto o trabalhador detenha a propriedade da sua força de trabalho, a ele não pertence também legalmente o produto do exercício do seu trabalho. Isso porque, ao vender sua força de trabalho, alienou, conseqüentemente, o valor de uso da mercadoria de que essa força de trabalho resultou na relação de produção, juntamente com os outros fatores do processo produtivo, com a diferença de que os demais fatores acumulam Capital na relação de troca, e a força de trabalho, não. Ocorre, ainda, o fato de que a força de trabalho sozinha (como também qualquer dos demais fatores isolados) não é capaz de produzir nada, sem que se lhe agregue o correspondente componente básico, como necessário e suficiente. Na medida em que o trabalhador, detentor do fator de produção (a força de trabalho), não pode adquirir no mercado meios de produção para gerar produtos necessários à sua subsistência ou estocar, a fim de ter condições de trocar e acumular Capital, como acontece com os detentores dos outros fatores (o Capital e os meios de produção), conclui-se que, no modo de produção que utili

za trabalho assalariado e cujos meios de produção são apropriados, segundo uma lei de mercado, o detentor da força de trabalho está ou fica impedido, simplesmente, de produzir ou possuir Capital, como acontece com os demais detentores de fatores, porque capital é o resultado da apropriação do produto do trabalho alheio acumulado. O fato diferenciador dessa relação ambígua, marcadamente contrário ao trabalhador, é que

" Os meios de produção não podem acrescentar mais valor do que eles mesmos encerram em si, independentemente do processo de trabalho a que servem, seu valor aparece no valor do produto, porém não se reproduz. Pelo contrário, a força de trabalho não só reproduz como cria um valor adicional, o sobretrabalho".²⁷

Conquanto exista uma relação de causação nominal na relação ou no processo produtivo (entre Capital & força de trabalho), o fato é que, quando no final do processo, e na ocasião do pagamento dos fatores, a força de trabalho dele não participa, porque o seu detentor, o trabalhador, alienou este direito em favor dos detentores dos demais fatores. De resto, conclui-se que,

" a quem não tem meios de produção, a quem não pode produzir mercadoria,

27 FINKEL, Sara. O Capital Humano, um Conceito Ideológico.

In: - Educação Burguesa. s.n.t. p. 278

não resta mais do que levar a si mesmo, quer dizer a sua própria força de trabalho como mercadoria ao mercado."²⁸

E só a história poderá um dia justificar por que o homem foi forçado a alienar o resultado excedente da sua força de trabalho, já que ela é considerada como uma

" mercadoria cujo valor de uso possui a propriedade de ser fonte de valor."²⁹

Nesta condição, a força de trabalho passa a ser considerada na esfera da circulação do mercado, uma mercadoria tal como o são os outros fatores de produção. Diante dessa realidade,

" ele e o possuidor do dinheiro encontram-se no mercado e entram em relação um com outro como possuidores de mercadorias, dotado de igual condição, diferenciando-se apenas por ser vendedor e outro comprador, sendo ambos juridicamente iguais... a continuidade dessa relação exige que o possuidor da força de trabalho venda-a, sempre por tempo determinado, pois se a vende de uma vez por todas, vender-se-á a si mesmo, transformar-se-á de homem livre em escravo, de vendedor de mercadoria em mercadoria".³⁰

28 MARX, Karl. O Capital. op. cit. p. 187

29 Ibidem. p.188

30 ibidem. p. 188-9.

O lucro do Capital aparece justamente quando a mercadoria é vendida por um valor além do custo da produção. Na contabilidade de custo da produção capitalista, a cota de lucro é esperada pela qualidade excedente da força de trabalho que fica embutida na mercadoria. Essa situação é o que se costuma chamar de sobretrabalho e serve para determinar o critério de lucro do empregador da força de trabalho. A partir dessas colocações, tem-se que o trabalho é também um meio de produção produzido pelo trabalho acumulado.

Dessa forma, os valores embutidos na mercadoria pelo excedente do exercício do trabalho irá desencadear uma espiral ascensional acumulativa de Capital (Capital gerando Capital), uma vez que os meios de produção se tornam valorados exclusivamente pelo exercício do trabalho excedente. E indefinidamente irão possibilitar novos processos produtivos, onde o uso da força de trabalho a cada fase do processo irá deixando resíduos valorativos nas mercadorias e nos Capitais, ensejando uma acumulação constantes nos Capitais como resultado do sobretrabalho, que é o lucro ³¹

31 Com relação ao conceito de lucro e mais-valia, nos arrimamos ainda em *OSKAR LANGE*, quando este tenta estabelecer ' graus intermediários para entender os conceitos maiores de mais-valia e lucro;

"O confronto de categorias econômicas extremamente abstratas com a realidade não pode, portanto fazer-se diretamente; exige uma série de graus intermediários. Esses graus consistem em introduzir, no modelo teórico, condições mais particulares, em passar da abstração geral para uma abstração menos geral, mais pormenorizada... A lei da mais-valia deve

dos proprietários dos bens de produção. É o meio de produção produzido pela apropriação do excedente da força de trabalho não remunerada, que em última instância, como já se disse, se constitui o capital. E, neste particular, o trabalho passa a ter duas funções específicas no processo produtivo: uma, como força de trabalho e outra, como meio de produção produzido pelo exercício do trabalho não remunerado (o sobretabalho) que é o trabalho passado e acumulado pela apropriação do excedente produzido pela força de trabalho, em vista ainda, de que

"é exclusivamente o domínio do trabalho acumulado, passado, materializado, sobre o trabalho imediato, vivo, que transforma o trabalho acumulado em Capital... O Capital não consiste em que o trabalho sirva de meio ao trabalho vivo para uma nova produção. Consiste em que o trabalho vivo serve de meio de trabalho acumulado para manter e aumentar o valor de troca

ser concretizada sob a forma da teoria do lucro, da teoria da renda urbana etc. A lei do valor exige ser concretizada sob a forma da teoria dos preços de produção, da teoria dos preços no comércio internacional, da teoria da formação dos preços regionais etc. É só depois de haver, assim, baixado o nível da abstração que se torna possível verificar as leis e as teorias formuladas pela economia política. OSKAR LANGE. In Moderna Economia Política, Editora Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, p.109-110.

desse último".³²

Conquanto a força de trabalho agregada no processo produtivo seja também parte constitutiva do Capital, por definição, esta parte agregada (força de trabalho) não resulta para seu detentor em nenhum poder acumulativo capaz de gerar por si só uma mercadoria outra. O fato é que o que determina o sentido acumulativo do produto do processo produtivo é o Capital inicial (financeiro ou não) e os meios de produção agregados à força de trabalho, sendo que esta não tem autonomia por ser intrinsecamente ligada a seu detentor (não podendo ser depois vendida como a simples mercadoria) e não participa do pagamento dos fatores na razão direta dos lucros auferidos na transação do mercado de troca, por que a vendeu ou alienou desta condição por razões históricas já denunciadas. A sua diferença substancial (da força de trabalho), em relação a outras mercadorias, é que as outras mercadorias são compradas pelo seu valor real, e o seu valor se encerra ao fim do seu uso; ao passo que a força de trabalho (como mercadoria) deixa um efeito valorativo residual (não remunerado) nas mercadorias resultantes do processo produtivo (do qual é também um fator) pelo que não recebe o necessário e suficiente pagamento. É deste efeito residual embutido na mercadoria, pelo 'sobretabalho' que o valor da mercadoria é cotado acima do preço de custo de sua produção. A mercadoria força de tra-

32 MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. TEXTO 3. Op. cit. p.390

balho não se distingue em nada das outras mercadorias no mercado, senão pelo fato de ser inseparável do seu vendedor, o trabalhador, e de não suportar esperar bastante tempo por comprador, porque morrerá com o seu portador, por falta de víveres, ao passo que a maior parte das mercadorias pode esperar mais ou menos algum tempo de vida. A particularidade da mercadoria

" força de trabalho não se manifesta pois, no mercado onde só o valor de troca desempenha um papel. Esta particularidades reside no valor de uso dessa mercadoria".³³

Existe no entanto uma outra diferença fundamental entre o trabalhador e o detentor do capital. Quando esse adoece, o dinheiro trabalha por ele; enquanto que para aquele, o fim de um emprego, por exemplo, é o fim do salário. Não tendo o operário fundo de subsistência, ele está consequentemente limitado no seu poder hipotético de barganhar salário. Mas, por ironia, o fator de produção, a força de trabalho, em si, é o único que não proporciona para seu detentor nenhum poder acumulativo de Capital capaz de gerar ou induzir um processo reprodutivo deste, já que é o único fator que proporciona acumulação e aumento da taxa de lucro nas mercadorias no processo de circulação. Consequentemente,

33 LUXEMBURGO, Rosa. Introdução à Economia Política. Op. cit. p. 67.

" o valor da força de trabalho é de terminado como o de qualquer outra mercadoria, pelo tempo de trabalho necessário a sua produção e, por consequência, a sua reprodução".³⁴

A reprodução da força de trabalho se dá por estrita necessidade social demandada pelo *modo de produção* que se estabelece como apropriador do excedente produzido pela força de trabalho, na medida em que, "o valor da força de trabalho e o valor dos meios de subsistência são necessárias à manutenção do seu possuidor".³⁵

A tais necessidades individuais do seu detentor, deve-se também acrescentar as necessidades básicas dos seus dependentes, a fim de que o processo de reprodução do fornecimento de força de trabalho no mercado não sofra interrupção ou prejudique o consequente processo de acumulação de Capital que do trabalho resulta. E além das necessidades que já foram citadas, acrescente-se a elas as de instrução. Essas últimas permitem que o exercício do trabalho se torne mais produtivo em menos tempo, possibilitando, portanto, maior taxa de lucratividade. Daí se concluir, confirmando que,

34 MARX, Karl. O Capital. Op. Cit. p. 193.

35 Ibidem, p. 191.

" o valor da força de trabalho reduz-se ao valor de uma soma de determinados meios de subsistência ".³⁶

Adam Smith considera que o homem tem de viver e manter-se com o seu trabalho e, por conseguinte, este tem de ser suficientemente capaz de proporcionar sua subsistência. Nisso ele parte da constatação da lei do mercado, de que toda mercadoria, em realidade, tem um valor nominal e um real (aqui já está também subtendido a força de trabalho como mercadoria). Considera que o trabalho é realmente a medida de valor permutável de todas as mercadorias, embora na prática o preço no mercado não se regule por esse valor, porque se compra uma mercadoria por outra e não em função da cota de trabalho empregada na fabricação da mercadoria, já que a produção desta varia mesmo até de capacidade de talento utilizada em duas espécies diferentes de trabalho. No entanto, admite *Adam Smith* que para o trabalhador, igual quantidade de trabalho, em todo lugar e tempo, é de igual valor. Este é e deve ser considerado o preço real do trabalho. Ao passo que o pagamento em função do valor corrente da moeda é sempre um preço nominal, tendo em vista o fato de que a quantidade de trabalho é adquirida em função da abundância ou escassez da quantidade de ouro ou prata existente no mercado:

36 Ibidem, p. 192.

" um mesmo preço real é sempre de um mesmo valor; porém um mesmo preço nominal é diverso em razão das variações no valor do ouro e da prata."³⁷

Se se compra a força de trabalho em determinado tempo , por menos ou mais dinheiro, a explicação para *Adam Smith* é que foram os valores nominais dos bens e do dinheiro que variaram e não o valor real do trabalho. Isso, porque, para o trabalhador a quantidade de trabalho é sempre de igual valor - é real:

" o trabalho tem também preço real e nominal, na quantidade de dinheiro, em cujo suposto, o trabalhador será pobre ou rico, bem ou mal remunerado, à proporção do preço real, não do nominal de seu trabalho".³⁸

O valor nominal das coisas, nestes casos, subiram, porém o valor real seria necessariamente o mesmo de antes. Isso porque a quantidade de trabalho necessário à confecção de objetos, como o número de trabalhadores é precisamente o mesmo de antes, embora o pagamento nominal dos salários parecesse maior. Conquanto o pagamento seja feito com mais pedras de ouro ou prata, com estas não se poderia adquirir maior quantidade de bens que antes.

Tudo isso em razão de que o pagamento do salário, na realidade se computa regularmente pela quantidade

37 SMITH, Adam. op. cit. p. 74

38 Ibidem, p. 73-75.

de de ouro ou prata com que se remunera o trabalhador, é quando essas quantidades aumentam, diz-se que igualmente aumentaram em proporção as cotas de salários, conquanto isso resulte da desvalorização da moeda, sem contudo implicar na diminuição do lucro do empresário que pode utilizar mais trabalho por menos custo. Com a desvalorização ou o inflacionamento do lastro da moeda (o ouro ou a prata) se proporciona um aumento nominal das coisas e dos salários, mas que não corresponde a um maior poder aquisitivo real dos salários na proporção em que foram remunerados com mais quantidade de pedras de ouro ou prata, na medida em que essas se desvalorizaram no mercado.³⁹

39 Ibidem, p.57,71,73,112

1.1.3 - Habilidades adquiridas como capital humano.

O conceito de capital humano foi explicitamente desenvolvido a partir da década de 1960, quando alguns economistas, notadamente os norte-americanos e ingleses, se preocuparam em encontrar fórmulas que compatibilizassem o crescimento econômico com a distribuição das rendas nacionais, uma vez que antes de 1960, a maior preocupação dos economistas se concentrava prioritariamente no alcance do pleno emprego do capital, na produção de bens e na eliminação das crises cíclicas da economia capitalista.

Um dos pontos centrais da *teoria*⁴⁰ é o de que o capital humano é algo deliberadamente produzido pelo investimento que se faz no indivíduo a partir da educação formal e do treinamento; que a produtividade do indivíduo resulta na maior ou menor quantidade de capital humano que venha este a possuir.

Sustenta ainda a *teoria* que um indivíduo em relação a outro, na medida em que o seu nível de educação cresce, cresce também sua renda, no pressuposto de que é pela educação e pelo treinamento que a produtividade do indivíduo aumenta, tudo dentro do suposto neoclássico da teoria econômica de que os fatores de produção são remunerados de acordo com a sua produtividade marginal. Des

40 Toda vez que nos referirmos à Teoria do Capital Humano, falaremos apenas de "*teoria*".

se modo, tem-se que as pessoas são por natureza educáveis (bens com potencialidades produtivas a partir do nível de aprimoramento); a educação tem como função precípua desenvolver as habilidades e conhecimentos objetivando o aumento da produtividade; um maior índice de estudos corresponde a um maior número de ganhos de habilidades cognitivas; e finalmente, quanto maior for o grau de produtividade, maior será a cota de renda que a pessoa perceberá.

Nessa linha, *Schultz*, um dos pioneiros da teoria, acha que a cada dia, as pessoas estão investindo fortemente em si mesmas, como ativos humanos; que tais investimentos humanos estão constituindo uma penetrante influência sobre o crescimento econômico; e que o investimento básico no capital humano é a partir da educação formal e do treinamento.⁴¹

Considerando como a teoria, que as habilidades que o indivíduo adquire através da educação e do treinamento ampliam sua produtividade e, em consequência, sua cota de participação nas rendas, a noção do próprio conceito de capital fica elástico para nele se incorporar as habilidades humanas também como um bem de produção produzido, ou seja, um bem que é capaz de produzir outros bens. A objetivação do trabalho potenciado, configuraria a especialização das habilidades humanas um *status* de *para si* do fator trabalho em relação ao processo de produção capitalista, na dimensão de que a força de trabalho

41 SCHULTZ, E. Theodore. O Valor Econômico da Educação. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1967. p.11

deixaria de ser simples mercadoria para ser um capital na medida em que, pela especialização, aumenta sua produtividade e o conseqüente poder de barganhar maior índice de remuneração dentro da função de produção.

Nesse sentido, *Schultz* arremata sua crítica à visão clássica sobre a noção de capital dizendo que,

" a recusa em considerar as habilidades adquiridas pelo homem (habilidades que ampliam a produtividade econômica desse homem) como uma forma de capital como bens produzidos da produção, como resultado de um investimento, tem estimulado o conceito restritivo, patentemente errôneo, de que o trabalho precisa do capital e de que somente importa o número de homem-hora. Mas, conforme já tive oportunidade de acentuar, os trabalhadores vêm-se tornando capitalistas, no sentido de que tem adquirido muito conhecimento e diversas habilidades que representam valor econômico. Nessa correlação, impõe-se evidentemente um conceito integrado de capital.. a maioria das habilitações econômicas das pessoas não vem de berço, ou da fase em que as crianças iniciam a sua instrução. Essas habilidades adquiridas exercem marcada influência. São de modo a alterar, radicalmente, os padrões correntes da acumulação de poupanças e de formação de capitais que se esteja operando. Alteram, também, as

estruturas de pagamento e salários, bem como os totais ganhos decorrentes do trabalho relativo ao montante do rendimento da propriedade ... o valor econômico da educação depende, predominantemente, da procura e da oferta da instrução, considerada como um investimento".⁴²

Schultz nos coloca em face de *Adam Smith* para, ampliando seus conceitos, formalizar este novo conceito elástico de capital. *Adam Smith*, tido pelos teóricos do capital humano como o primeiro economista a oferecer suportes conceituais para a *teoria*, considerava que o valor ou preço ganho pelo trabalho é um capital fixo, do mesmo modo que o dos instrumentos de sua lavoura, ao passo que a manutenção dele (o trabalhador) é um capital circulante. Mas o que poderia ser hoje atribuível a uma extensão do conceito de capital por *Adam Smith* a partir da inclusão das habilidades adquiridas pela educação e do treinamento, o é fundamentalmente da perspectiva explícita mesmo de que o

"preço do seu ganho de trabalho é um capital fixo, do mesmo modo que o dos instrumentos de sua lavoura",⁴³

por que, para ele, a noção de capital abrangente é a do capital circulante: capital ativo reproduzível. Disso tudo, o que se pode apreender, é que, considerar habilidades humanas como capital, *strictu sensu*, não era, a rigor, a intenção de *Adam Smith*. No entanto foi a partir desse enfoque que os

42 SCHULTZ, W. Theodore - in O Valor Econômico da Educação.
op. cit. p. 11-12.

43 SMITH, Adam. op. cit. Vol. II p. 9-10.

atuais teóricos do capital humano constituíram as estruturas da *teoria*, baseados no pressuposto de que a noção de capital é abrangente e heterogênea e não homogênea como queria *Smith*.

Analisando esses aspectos, *Le Tan Koy* acrescenta que a teoria clássica distinguia três fatores produtivos: terra, trabalho e capital, e os considerava fatores homogêneos, isto é, sem ter em conta diferenças qualitativas. Embora os clássicos desde *Adam Smith* até *Alfred Marshall* reconhecessem a importância dos talentos e das capacidades humanas no processo de Produção, não os incluíam de forma explícita. O progresso técnico era encarado como um agente exógeno e a educação era considerada a partir da situação social e não da ênfase econômica como quer e enfatiza hoje a teoria do capital humano. *Le Tan Koy* acrescenta, ainda, que a terra era assimilada ao capital, até porque, ela é um bem tratado pelo homem. Conquanto os salários se diferenciassem, também, segundo a qualificação dos operários, não eram considerados no estudo da produção. O aumento da produção era obtido através das unidades dos fatores (homogeneamente), sem se relevar as modificações ocorridas na sua composição e qualidade.⁴⁴

O conceito elástico de capital da *teoria* pressupõe que o sentido histórico atribuído à homogeneidade do capital, no qual a terra e o trabalho são tidos como estancos e imutáveis, contrasta com a atual transformação quali

44 KHÔI, Lê Thanh. A Indústria do Ensino. Livraria Civilização Editora, Porto, 1970. p. 493

tativa por que passa a técnica, como também com as implicações que essa tem para a teoria econômica, a formação e a acumulação do capital. Ainda aqui é *Schultz* quem nos diz que:

" a transformação da técnica em forma de capital, indubitavelmente apresenta implicações de largo alcance para o campo da teoria econômica. Uma delas é esta: tornar, de uma vez por todas, explícita a heterogeneidade do capital... não tratemos todas as formas de capital como um bem homogêneo de capital, mas, antes, que especifiquemos a heterogeneidade particular, relevante de capital necessária à asseveração de determinação do seu valor econômico em lugar de suas propriedades permanentes técnicas." ⁴⁵

O conceito de propriedade permanente técnica, a rigidez e a imutabilidade homogênea de capital são os pontos de separação da teoria clássica do capital humano.

Considerando que o conceito central na teoria do capital deve ser o da taxa de rendimento em relação ao investimento, *Schultz*, partindo do pressuposto de que o valor econômico da educação revela partes suplementares do capital e do crescimento em relação com as técnicas do capital, continua:

45 SCHULTZ, W. Theodore. Capital Humano. op. cit. p.28-29

" as omissões das formas particulares de capital continuam a infectar a teoria do crescimento econômico. O capital humano é uma dessas omissões fundamentais. O melhoramento da qualidade do capital humano é outra. Não quero significar que tais omissões são endêmicas a todo pensamento econômico que lida com o crescimento. Mesmo assim, a coisa chega a essa constatação, quando as técnicas são tratadas como formas exógenas, e não como formas novas de capital, porquanto esse capital deve ser também identificado ao adjudicarem-se os recursos de investimentos de acordo com prioridades levantadas pelas taxas relativas de rendimentos frente às oportunidades alternativas de investimentos".⁴⁶

Para *Adam Smith*, que foi o primeiro a considerar as habilidades humanas como um bem de natureza econômica, o Fundo ou os Recursos de um país inclui a soma das riquezas dos habitantes e se divide em três porções, todas

46 SCHULTZ, W.Theodore. O Capital Humano. op. cit. p.133.

com funções diferenciadas. A primeira é a que se refere imediatamente ao consumo; a segunda é aquela destinada a parte a ser fixada ou retida; e a terceira é o capital circulante cuja tendência é produzir lucro, circulando e mudando de dono.

Com referência a parte destinada ao chamado capital fixo, ele atribui às funções das máquinas e utensílios que abreviam o trabalho; a manutenção dos edifícios de moradia ou fábricas de propriedade da sociedade; dos juros da terra; e finalmente,

" nas habilidades, com os estudos e a aprendizagem, custa sempre a quem as adquire um custo real, que vem a ser um capital fixo, realizado na pessoa mesma. E assim como esta perícia entra na parte do caudal de quem as adquire, assim também entra como um bem público da sociedade da qual se é membro. A adiantada destreza de um operário pode considerar-se como uma máquina ou instrumento de ofício que facilita e abrevia o trabalho, e que, embora custe alguns gastos, recompensa seu custo com lucro".⁴⁷

Como se pode notar, mesmo estando fundamentados historicamente em *Adam Smith*, os pressupostos do capital humano tangenciam sua concepção clássica de capital na medida em que esta homogeniza a relação dos três fatores: terra, capital e trabalho, sem estabelecer as diferen-

47 SMITH, Adam. op. cit. p. 10-13

ças qualitativas que essa nova teoria econômica do capital humano possa comportar, a partir da inclusão de conceitos abrangentes de capital, como é o caso da técnica e das habilidades humanas adquiridas pela educação.

Para os teóricos do capital humano, o conceito de capital é elástico e heterogêneo e não linear e estático como queriam os clássicos economistas e particularmente *Adam Smith*. Para eles, segundo *Mark Blaug*, um dos seus mais fortes argumentos é o de que, se capital pode ser definido como um investimento que produz renda futura, o investimento que o indivíduo faz em si mesmo, constitui, por assim dizer, um investimento na sua capacidade futura de ganhar.⁴⁸

A rigor, não se pode colocar *Mark Blaug* na confraria da ortodoxia dos teóricos do capital humano ao lado de um *T. Schultz* ou de um *G.S. Becker*. *Blaug* se filia mais diretamente à corrente marginalista *Marshalliana* na medida em que, para ele, a educação é um investimento, não para o indivíduo, como um bem final, mas para a sociedade como um todo. Com isso estava *Mark Blaug* dizendo com *Marshall* que não se podem incluir as habilidades adquiridas de uma população, na medida da riqueza ou capital de uma economia, embora ele aceitasse, como *Adam Smith*, que um homem educado é comparado ao dispêndio de uma máquina

48 BLAUG, Mark. Introdução à Economia da Educação. Editora Globo, Porto Alegre, 1975. p.5

utilmente utilizada, visto que um homem educado custa muito e que o seu trabalho vem repor os investimentos nele feitos.⁴⁹ Para *Blaug*, os meios de adquirir educação deverão estar igualmente distribuídos para que não haja subinvestimento, uma vez que o investimento é social e não individual. É nessa linha que ele demonstra sua relação com *Marshall*, quando esse diz que

" Constitui um grande benefício para a nação que os filhos dos trabalhadores ingressem nos círculos dos que criam novas idéias e as desenvolvem em sólidas construções. Os benefícios desses serão grandes. Porém, no conjunto, ganha provavelmente cem vezes mais a sociedade."⁵⁰

Essa posição contrasta flagrantemente com a visão *recortada* e ortodoxa de *Schultz* e sua corrente sobre o homem e a sociedade, na medida em que este considera ' que o indivíduo pode se transformar em um capitalista (detentor de capital (capital humano) a partir da aquisição de habilidades pela educação e pelo treinamento. O que para *Mark Blaug* é um bem social, para *Schultz* é, antes, uma propriedade do indivíduo, e cuja posse lhe garante poder de ascensão social e mudança da situação de detentor de força de trabalho simplesmente para detentor de capital, já que o trabalho qualificado, sendo um meio de produção produzido pela educação é uma

49 Ibidem, p. 590

50 MARSHALL, Alfred, op. cit. p. 590

forma nova de capital não prevista nessa medida pela teoria da economia clássica. A educação, na teoria do capital humano, não é tomada no sentido da promoção do desenvolvimento integral do cidadão, e, como tal, um bem de natureza ético-social, mas do ponto de vista do indivíduo e da análise econômica, como investimento capaz de produzir renda futura ou capital, posto que trata de grandezas definidas estatisticamente da perspectiva da instrução e do treinamento ou propriamente do sentido estrito de educação individual. Ela dissimula o sentido reprodutor dos valores de classe da prática educativa, acenando ao indivíduo, como tal, perspectivas ascensionais de classe. Nesse momento é que se apresenta, aparentemente, uma dimensão contraditória da proposta da teoria, medida em que, de um lado, ela ressalta as vantagens da individualidade, enquanto o indivíduo como tal; e, por outro, ela acena com possibilidade de ascensão social. O seu caráter marcantemente ideológico reside no fato de tentar ela recortar o cidadão das suas relações de classe social e anulá-lo politicamente. Por isso é que o efeito contraditório da proposta da teoria de que falávamos é só aparente. O seu objetivo maior é a alienação política do cidadão, na medida em que ela explora a pretensa possibilidade de estoque de capital que a educação possa proporcionar ao indivíduo isolado. Enquanto isso, a perspectiva da ascensão social é dissimulada sempre como uma esperança futura, e que é alimentada pela exploração da refinação do consumo supérfluo. No fundo, é uma ascensão social ascendida mais para esse consumo supérfluo, como tentativa de dissimular a verdadeira dimensão ideológica da teoria do capital humano.

1.1.4 - Capital humano como ideologia do capital.

O valor econômico que a educação poderia proporcionar ao processo produtivo, é justamente o de poder reduzir a quantidade de insumo trabalho especializado necessário a produção a partir do desenvolvimento tecnológico, objetivando o aumento da produtividade da força de trabalho . É só a partir da alteração da função de produção do fator trabalho por Capital, que se estabelece a economicidade da inovação tecnológica. A quebra da normalidade da função de produção, a partir da diminuição do tempo de uso da força de trabalho no processo produtivo, e o conseqüente aumento de cota de Capital é que irá determinar a economicidade do nível da modernização empregado. E qualquer inovação que não altere a função de produção (a proporcionalidade por unidade produzida entre trabalho, Capital e meios de produção no processo produtivo) que não implique num maior grau de licenciamento de força de trabalho, por certo é redundante e antieconômica. Implica em perda de ponto da empresa no mundo da concorrência. Numa sociedade capitalista, o aguilhão, o estímulo ao aperfeiçoamento tecnológico, é geralmente a concorrência entre as empresas, o que leva a um desejo de reduzir os custos. E a redução de custo se faz, em última análise, através do aumento da produtividade do trabalho. De modo que, quando se discute inovação tecnológica, embora a ciência econômica considere três tipos de inovações possí

veis: (1) inovações que poupam trabalho, e usam mais Capital; (2) inovações que poupam Capital e usam mais trabalho; (3) e as chamadas inovações neutras que não alteram a função da produção. Apenas o primeiro caso é relevante.

O concorrente que primeiro utiliza uma inovação, que reduza o preço da mercadoria, tende a aumentar suas vendas no mercado e a sua conseqüente taxa de lucro. A racionalidade do emprego de meios modernizantes numa economia de mercado, está justamente no fato de se poder alcançar um nível máximo de lucratividade, na capacidade de acumulação de Capital e de aumento de excedente. E não são outras as razões explicativas e justificativas da idéia de progresso da ideologia capitalista:

" Na empresa capitalista (...) não há outra saída possível, a não ser a busca do lucro: tudo é quantificado e calculado em unidades monetárias, tudo é vendido ou comprado contra dinheiro, e o lucro é o único fim da atividade da empresa. Assim, na empresa capitalista, a obtenção do lucro máximo constitui uma necessidade econômica... A racionalidade da atividade da empresa capitalista tem um caráter privado e não social. ⁵¹

51 SINGER, Paul. Tecnologia e Emprego. In: - Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento. Editora Brasiliense, São Paulo, 1971. p. 65

Do mesmo modo que *Singer*, vemos esta preocupação em *Lange*. Para ele

" a racionalidade da empresa capitalista consiste na aplicação do princípio da racionalidade econômica de um fim privado, com vistas à obtenção do máximo lucro privado; não serve a nenhum fim que abranja a totalidade da atividade econômica da sociedade." ⁵²

Esse nível maior de lucratividade está justamente no momento em que os preços dos fatores de produção são reduzidos a partir da redução do uso do tempo de utilização da força de trabalho.

" Esse processo se torna possível pelo fato de que a sociedade, na mesma medida em que aumenta a produtividade do trabalho humano, reduz os custos do trabalho humano. E, reduzido o custo, aumenta o excedente (a mais valia em termos *marxistas*) e ao aumentar o excedente, a sociedade cria mais condições de elevar a produtividade de trabalho humano, e assim cumulativamente." ⁵³

E dessa alteração do tempo do fator trabalho na função da produção consiste a explicação da acumulação do Capital, no que resulta também maior remuneração deste.

E é na quebra da função tradicional do processo produtivo, no qual o fator trabalho tem sua remuneração

52 LANGE, Oskar. Op. cit. p.155

53 SINGER, Paul. Op. cit. p. 72

reduzida em função do número de licenciamento que o nível de modernização implica num maior padrão de remuneração do fator Capital, aumentando conseqüentemente o poder cumulativo deste.⁵⁴

O Capital só pode multiplicar-se sendo trocado pela força de trabalho assalariada. A força de trabalho do operário assalariado só pode ser trocada pelo Capital, aumentando-o, reforçando o poder do que ela é escrava. O aumento do Capital é conseqüentemente o aumento do proletariado, isto é, da classe operária.⁵⁵

Tem-se verificado que as mudanças modernizantes no processo produtivo implicam no sacrifício de parcelas das forças produtivas, como costuma acontecer nas sociedades de economia de mercado, onde geralmente as modernizações visam simplesmente a acumulação do fator Capital a partir da menor remuneração do fator trabalho. A espiral desenvolvimentista propalada a partir da modernização do processo produtivo que gera acumulação de Capital e daí mais emprego, só é verdadeira em relação ao aumento do Capital. Quanto à força de trabalho, a sua importância diminui na proporção di

54 Em um estudo recente elaborado pelo professor Roberto Macedo da USP, entre 1960 a 1970, as empresas paulistas diminuíram de 28 para 25% a participação da folha de pagamento de salário em relação aos custos da produção, o professor inclui o emprego de tecnologia poupadoras de mão-de-obra e ao progresso tecnológico. In Jornal do Brasil de 25.05.78.

55 MARX, Karl & ENGEL, F. Op. cit. p. 71

reta em que o Capital aumenta o seu poder de acumulação. As inovações tecnológicas que barateiam os bens consumidos (pe las camadas não assalariadas) evidentemente reduzem a parte consumida de suas rendas e aumentam a parte que é dedicada ao investimento.⁵⁶ Como se vê, num *modo de produção*, cujo objetivo é o lucro, toda a sua racionalidade está no sentido de acumular este lucro dentro de um aparato ideológico que consiste em tentar legitimar-se por normas e medidas que alcancem estes objetivos maiores.

Conquanto se reconheça a existência de um movimento das determinações e das contradições internas nas sociedades nacionais periféricas na conjuntura internacional de mercado de troca entre produtos primários e fabris, aquelas economias tem um nível de desempenho e modernização do processo produtivo refletido do desenvolvimento tecnológico dos centros hegemônicos. E, em consequência, o nível de desempenho e de especialização daquelas economias segmentam uma divisão social de trabalho também reflexa por que dependente da ordem internacional de comércio; até porque, "a divisão do trabalho tem seus limites segundo a extensão do mercado,"⁵⁷ cujo poder de barganha entre os componentes é limitado a partir da posse do maior nível de desempenho tecnológico pelo parceiro mais desenvolvido. Tudo isso devido à necessidade que tem os Países periféricos de estabelecer uma política de substituição de importação que, muitas vezes, é induzida exclusivamente pa-

56 SINGER, Paul. Op. cit. p. 69

57 SMITH, Adam. Op. cit. p. 57

ra que os Capitais monopolistas internacionais fujam de taxações de impostos em seus países, utilizando as facilidades alfandegárias e o baixo preço de força de trabalho dos países periféricos. Nesse sentido é importante a afirmação de HASKELL HOFFEBERG, empresário norteamericano:

" Basicamente, a maior riqueza exportável brasileira é a mão-de-obra . Não me refiro à mão-de-obra pobre, no sentido de produzir coisas mal-acabadas, como no Oriente, mas mão-de-obra de primeira, graças aos salários ainda baixos que se paga no Brasil... não queremos pechin-chas ou porcarias; queremos produtos com a mesma qualidade dos europeus, por menos preço. Não consideramos o Brasil um competidor do O-riente, mas da Europa... o salário mínimo em Nova York é de dois dólares e meio por hora. No Brasil, pagando a mesma coisa, conseguimos uma semana de trabalho."⁵⁸

Também aqui é importante notar, como nos demonstra *Samir Amin*, a tendência do irracionalismo capitalista de produzir mais que a necessidade de consumo, Na saga da acumulação característica do seu *modo de produção*, se estende imperialisticamente por todo o mundo, uma vez que, também na Ásia Oriental, o salário-hora na indústria têxtil pago pelas empresas multinacionais é de 30 Cents con

58 Um Americano que preza muito o Brasil. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 24-07-77. p.3 Cod.B

tra 2,40 dólares pago nos EUA para o mesmo teto de atividades.⁵⁹

Conquanto seja a política de substituição de importação ainda uma das poucas formas viáveis do processo de desenvolvimento dentro do universo capitalista, numa fase ainda não oligopólica, tal política poderá, se não for bem conduzida a partir de um *projeto histórico* nacionalista, determinar um grau de dependência maior ainda do que o estágio anterior. Uma vez que,

" Cada passo no processo da substituição de importações implica evidentemente numa importação de tecnologia. A tecnologia a ser usada já está embutida no próprio produto que vai ser substituído... Na medida em que isso é assim o processo de substituição de importações, que é a base do processo de desenvolvimento, não dá lugar a nenhuma grande escolha de técnicas, pois o produto a ser fabricado já está pré-determinado em alto grau."⁶⁰

E é a partir de uma panorâmica do global da sociedade capitalista que se deve colocar a tecnologia para poder desmistificá-la da sua dimensão *motor* de desenvolvimento, visto que a tecnologia, no seu aspecto econômico está relacionada ao processo produtivo e responde às demandas

59 AMIN, Samir. O Desenvolvimento Desigual. Forense, Rio de Janeiro, c1976. p. 179

60 SINGER, Paul. op. cit. p. 69

deste na medida da racionalidade do *modo de produção* que o regula, no caso o *modo de produção* capitalista. A tecnologia não se constitui uma variável independente do processo produtivo. Ela não é neutra. Ela não responde a nenhum papel inovador em si mesma. No fundo ela tenta conservar o sistema de dominação, na medida em que este procura, através da tecnologia, otimizar seu nível de produtividade, a fim de que o nível ascensional da acumulação do Capital continue. A tecnologia não é, em si, neutra e não significará, por força, elemento de independência. Mais frequentemente é fator de substituição de formas de dependência... a tecnologia atua conservadoramente, não só na manutenção e na expansão de modelos de produção principalmente acumulativos de Capital, como na preservação de modelo de organização política... nesse sentido, a estratégia para a independência carece de estar consciente do caráter político conservador da relação que existe entre o desenvolvimento tecnológico para o aumento de acumulação de Capital e o mesmo desenvolvimento, visando a independência... hoje está generalizada no mundo a idéia do desenvolvimento tecnológico visando a satisfação de demandas segundo projetos nacionais orientados por um conjunto de valores relacionados com a acumulação de poder e de Capital.⁶¹

E é nesta medida de dependência tecnológica do desenvolvimento dos países hegemônicos, exportadores, que se configura no interior do mercado de trabalho dos países pe-

61 TECNOLOGIA e Independência. Folha de São Paulo, São Paulo, 12.12.77.

riféricos, o reflexo de uma divisão internacional de trabalho, que nada tem a ver com modelos de modernização tecnológica para independência destes países ou que mesmo configure um nível de racionalidade técnica da força de trabalho no sentido desta se construir num fator independente do processo produtivo, de cujo pagamento o seu detentor, o trabalhador, possa participar inteiramente. É, portanto, uma divisão do trabalho traçada para obedecer a um nível de racionalidade do maior poder de acumular dos grandes Capitais através de um menor custo possível do trabalho. Não mais que isso. É enfim um nível de modernização que altera a função de produção pela diminuição do tempo do fator trabalho combinado com a diminuição do seu custo, para atender exclusivamente ao fenômeno da concorrência dos Capitais. E, finalmente, tem-se que, com a redução do tempo do trabalho na função da produção, a fim de maximizar a produtividade para fazer face ao movimento pendular da concorrência, a modernização daí resultante implica sempre num maior grau da divisão social do trabalho induzido pela racionalidade da ideologia da acumulação do Capital, aumentando a cada dia, irreversivelmente, a dependência do trabalho ao Capital e o maior poder acumulativo deste último.

E nesta guerra da concorrência entre os detentores de Capitais, se espreme o trabalhador (parodiando a tragédia da ostra em relação a briga do mar contra o rochedo). E quanto maior é o nível da divisão social do trabalho ou do nível de especialização demandada pelo padrão de modernização do sistema produtivo, menor é o número de

força de trabalho alocada. O problema é, em grande parte, a dequar o ritmo de introdução tecnológica à capacidade de acumulação de Capital e de criação de emprego, dentro da economia. Esta colocação só se pode fazer, em termos adequados, numa possível economia planejada,⁶² visto que tarefas que antes eram desempenhadas por número maior de indivíduos, atualmente o são por poucos, sem que sejam criados outros locais de empregos suficientes para absorver os *sobrados* e os resultantes do processo de crescimento vegetativo da população economicamente ativa da sociedade. Nesse sentido, ainda é significativa a expectativa do empresaria do estrangeiro, quando diz que

" enquanto o Brasil não praticar o controle da natalidade não vai haver problemas com mão-de-obra barata".⁶³

Isto tudo redunda no surgimento de um fato novo que é a transformação ou a extensão do fenômeno da concorrência entre os Capitais para o interior do mercado de força de trabalho. E, como sabemos, um dos elementos encarreadores do preço de custo da mercadoria é a remuneração do exercício do trabalho; e, considerando que o aumento do nível da especialização implica na diminuição do emprego da força de trabalho, inverte-se o fenômeno em termos do poder de barganha que tem o proprietário desta e na diminuição do

62 SINGER, Paul. Op. cit. p. 73

63 HOFFENBERG, Haskell. Jornal do Brasil. Op. Cit. Cad. 1, p.7

seu valor social que, se antes já era " a soma determinada de meios de subsistência"⁶⁴, com a sofisticação do processo (induzido) da divisão do trabalho passa a ser o *mínimo* necessário, embora não mais o suficiente. .

No início de funcionamento do modo de produção capitalista, antes do surgimento do fenômeno da concorrência, o maior índice de produtividade poderia ser medido pelo maior número de força de trabalho em atividade no processo produtivo; agora, a partir das exigências da racionalidade lucrativa demandada pelo acirramento da concorrência, a modernização das atividades produtivas implicam numa sofisticada variação tecnológica que depende, a cada dia, de menor quantidade de força de trabalho. Com outras palavras, se antes a produtividade exigia mais e mais ocupação de força de trabalho para atingir um ponto ótimo, esta agora é medida pelo menor número de trabalhadores empregados, relativamente mais qualificados, proporcionando, conseqüentemente, um maior número de licenciamento de força de trabalho não qualificado.

O uso crescente de tecnologia poupadora de força de trabalho irá por certo ensejar dois grupos bem distintos ou *estamentos* no interior do mercado de trabalho: os mais e os menos qualificados. Aliás esta situação já é tipificada na configuração esquemática da economia neoclássica quando caracteriza o trabalho em qualificado e

64 MARX, Karl. O Capital. Op. cit. p. 192

não qualificado, disso resultando que o grupo menos qualificado, conseqüentemente, será remunerado em função das suas mínimas necessidades básicas (quando o é), enquanto o mais qualificado será remunerado pelo status de escolarização do que mesmo pelo nível de produtividade, caracterizando mais um preconceito de estratificação social, do que mesmo um critério consistente tirado a partir da realidade.

Esse caráter dualista do mercado de trabalho, por certo, ocasionará um fenômeno pelo qual os mais escolarizados terão maior peso na busca ou na venda da sua força de trabalho, resultando num distanciamento do salário cada vez maior em favor dos mais escolarizados; sem contar que tal fenômeno reconhece que o acesso à escolarização implica sempre em existência de substrato econômico maior por parte da família do indivíduo.

Considerando que o trabalho é um meio de produção produzido pelo trabalho vivo acumulado, na medida em que é o trabalho que cria a tecnologia e sendo esta o resultado do seu exercício; e considerando ainda que, a partir do desenvolvimento da tecnologia, o trabalhador recebe cada vez menos pelo valor social do seu trabalho, tem-se que o alargamento da divisão do trabalho é criatura do próprio trabalhador alienado. Ou seja, o fenômeno da dissociação entre o valor de troca e o valor de uso do produto ensejou o fenômeno da transformação do produto em mercadoria, e faz da força de trabalho também uma mercadoria.

Enquanto isso, a espiral cumulativa do Capi-

tal continua de forma cada vez mais ascencional: a cada aumento de Capital produtivo corresponde um crescimento das especializações do trabalho no mercado.

Neste impulso de necessidades que tem o proprietário de bens e de capital de produzir mais em escala maior, por injunções intrínsecas desse modo de produção capitalista que o orienta e estimula, se distancia mais o proprietário da força de trabalho de se apropriar, de algum modo, de parcela do excedente do seu trabalho, a fim de poder gerar, de alguma forma de Capital. Neste sentido *Marx & Engels* sintetizam com muita propriedade a angústia do cotidiano do trabalhador quando emulado para a posse de um capital que jamais o terá:

" porque a floresta de braços que se ergue pedindo trabalho, se torna cada vez mais densa, enquanto os braços se tornam cada vez mais finos"⁶⁵

Na teoria do capital-humano, o trabalho desaparece como categoria fundamental na sua dimensão humana e passa a ser considerado dentro de uma conceituação autônoma e independente de capital, se constituindo em um dos fatores produtivos como um outro qualquer. Aos seus detentores se lhes dá o nome de *capitalista*, dentro de uma configuração total das forças econômicas encaradas *harmonicamente*,

65 MARX, Karl & ENGELS, F. Op. cit. p. 61

desconhecendo-se o problema e as implicações ao nível de classes sociais que a posse de fatores resulta no *modo de produção* capitalista. Tudo isso diante do fato de que, na configuração dos fatores nos regimes de economia de mercado, os meios de produção e o Capital são de propriedade privada; ao passo que os detentores da força de trabalho não são parceiros solidários dos demais possuidores dos fatores produtivos na mesma ordem de grandeza, pelo motivo simples de que a força de trabalho não é, na prática, um bem econômico de produção igualmente considerado para efeito de pagamento. Ela é considerada, pelo verdadeiro capitalista, como uma mercadoria simples, cuja remuneração é determinada em função dos meios de subsistência necessários à manutenção do seu possuidor.

Enquanto isso, *ignoram* os teóricos do capital humano que o exercício do trabalho, no regime capitalista é comprado como a uma mercadoria qualquer para insumo de produção, e usado na condição de propriedade de quem o comprou. E quem o comprou é o mesmo que detém os outros fatores de produção, e ainda é para este que vai o valor da parcela de sobretrabalho utilizada no processo produtivo, quando do pagamento dos fatores. Para o detentor da força de trabalho somente lhe é destinada uma cota, considerada como custo da produção, que é calculada basicamente a partir das necessidades de subsistência dele e de sua reprodução como classe, e neste aspecto

" O valor da força de trabalho é
o valor dos meios de subsistência ne

cessários à manutenção de seu possuidor".⁶⁶

A teoria do capital humano não esclarece sobre o problema da reprodução dos meios de produção nem do fenômeno das classes sociais e sua reprodução. Os teóricos do capital humano tentam *recortar* o homem do seu complexo histórico social e *tratá-lo* a partir da racionalidade da lógica da economia capitalista. Ela, desse modo se circunscreve a tratar do problema da produção. Substitui a análise das relações sociais de produção, que poderia ser considerada a partir de uma abordagem do fenômeno da apropriação da cota do sobretabalho, para encarar as relações sociais de produção como a um aspecto técnico e não social. E assim dizem que,

" quando os benefícios ocorrem no futuro, a instrução tem as características de um investimento. Como um investimento, tanto pode afetar as futuras despesas como as futuras rendas. Assim, o componente dos gastos com a instrução apresenta duas variantes: a instrução que atende à despesa atual e a instrução, como um investimento, para atender à futura despesa. O componente de produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimento que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em

66 MARX, Karl. O Capital. Op. cit. p. 191

(outros) bens de produção".⁶⁷

Um outro dado não considerado pela teoria do capital humano é o fato de não observar a estrutura de poder que regula o mecanismo de troca no mercado de fatores (meios de produção e força de trabalho). Ela considera legítima a troca trabalho-salário como uma troca entre dinheiro e mercadoria (produtos do trabalho), sem dissociar o fato de que o trabalhador, face às necessidades básicas de subsistência, e face o fato de estar diante de um mercado de trabalho sempre ameaçador, perde o poder de barganhar o preço justo pela remuneração da sua capacidade de contribuir no processo produtivo, em sua forma técnica e organizacional, que sempre exige mais e mais especialização. Pois, dele, enquanto operário, diante do desempenho da tecnologia face à concorrência, estão sempre exigindo que acompanhe os requisitos técnicos e educacionais mais modernos ou atualizados. E é desta especialização, mais e mais sofisticada que a quantidade e potencial de sua produtividade aumenta na razão inversa em que a cota de maior lucro resulta do seu sobretrabalho. Enfim, esta é a contribuição que o trabalhador dá para o processo de reprodução espiral afunilada do Capital, ao vender sua força de trabalho como mercadoria, emulado pela ideologia do capital humano, na espera de que um dia, o seu capital humano possa adquirir o poder mágico de também poder acumular, e ele se transforme

67 SCHULTZ, Theodore. O Capital Humano. Op. cit. p. 23-24

de vendedor de mercadoria em comprador de meios de produção e mercadoria, já que o Capital é um fator de produção produzido pelo sobretrabalho acumulado; isto, mesmo contrariando certos pontos de vistas acadêmicos sobre a liberdade do homem em relação à máquina, a partir dos quais na opinião de Lê Thān Khôi:

" O capital intelectual não se pode transferir, como acontece com o capital físico que pode ser comprado, vendido, trocado, numa palavra, passar por numerosas mãos. Claro que o trabalhador manual e intelectual *vendem* igualmente sua força de trabalho, mas tem a liberdade para disporem dela... nelas há um grau de liberdade que, evidentemente, não existe para a máquina... o homem cria o capital, o capital não consegue criar o homem."⁶⁸

Como se sabe, o que em verdade constitui o capital humano são os atributos do trabalhador embutidos na sua força de trabalho. Esses atributos são valorados, não por uma lei de mercado, de livre concorrência, mas por mecanismos da própria organização social do trabalho, cujo controle é mantido pelos proprietários do Capital e dos meios de produção. Afora as formas objetivas de impedimento que são controladas, existem os de características mais subjetivas, como a etnia, o sexo, a raça, a origem social e outros. Malgrado as manifestações explícitas nos discursos formais

68 KHÔI, Lê Thanh. Op. cit. p. 89

de igualdade de oportunidades, na prática esses aspectos subjetivos são deveras discricionários e impeditivos para o acesso ao mercado de trabalho, como também à organização de classe dos trabalhadores. De resto, as preferências, na prática, recaem sempre nos *vendedores* de força de trabalho que se aproximem da melhor origem de classe, do padrão de beleza branca, da idade viril, de mais escolaridade e alguns outros atributos que sejam capazes de contribuir para a preservação de uma organização social de sistema produtivo mais compatível com a acumulação de Capital e da divisão do trabalho que mais atenda aos objetivos da concorrência. Para Lê Thăn Khôi, ao estudar os determinantes sociais da educação, Marshall valoriza a influência da família, e, sobretudo, da mãe, da classe social, da instrução e do rendimento dos pais, bem como os efeitos do meio e da inteligência:

" o investimento de capital na educação e a formação dos trabalhadores são limitados pelos recursos dos pais nas diversas camadas sociais, pela sua capacidade de previsão do futuro e pela sua vontade de se sacrificarem a favor dos filhos."⁶⁹

E para quem considera o atendimento das aspirações individuais pela educação simplesmente, terá que reformular este conceito a partir do entendimento de que,

69 Ibidem. p. 496

o trabalho potenciado é um meio de produção que é produzido pelo trabalho acumulado justamente como resultante da racionalidade do *modo de produção* apropriador do sobretrabalho que, inclusive, se apropria deste meio de produção, e passa a determinar a forma de operacionalização do processo produtivo em função de suas necessidades. E são as regras de funcionamento do *modo de produção* capitalista que vão determinar em que bases se dá a divisão social do trabalho, a partir da demanda de qualificação técnica necessária à maximização desse mesmo processo, para fazer face à concorrência do mercado de troca; e com isso, temos que

" a educação é em parte organizada para produzir características do trabalhador demandadas pelos empregadores"⁷⁰.

O processo de produção não é uma realidade social puramente objetiva. Ele secreta, no seu processo, a ideologia de poder político que, por outro lado, estabelece os mecanismos sociais legitimadores através diversas formas de *aparelhos*. Mesmo porque, as leis que regulam o processo de produção resultam das relações entre as classes e suas formas de reprodução.

O pressuposto da teoria do capital humano de que o detentor da força de trabalho - o trabalhador - é também um capitalista, resulta irresistente diante da argumentação de que o exercício do trabalho não gera Capital. Mas tão somente o fato de que ao trabalhador lhe é destinado uma cota de salário, calculado como custo da produção,

70 Ibidem. p. 496.

para fazer face às suas necessidades mínimas de subsistência e de reprodução. A argumentação anterior é mais um presuposto falacioso da teoria do capital humano, ao lado daquela outra que diz que a educação é canal social de promoção vertical. Até porque, as escolas produzem melhores trabalhadores primeiramente através da correspondência estrutural das relações sociais com aqueles da produção capitalista, mais que pelo conteúdo do currículo acadêmico.⁷¹ Como se vê, a função da educação nos seus aspectos formais, em relação ao processo produtivo não é, objetiva e explicitamente, formar o mais qualificado trabalhador, mas a de instrumentalizá-lo ideologicamente para manter e reproduzir o *modo de produção* da propriedade privada dos meios de produção. Aliás, este é um truismo ao qual aderem mesmo aqueles comprometidos mais acentuadamente com a idéia de que a educação é antes um investimento de capital do que mesmo uma promoção para desenvolvimento de potencialidades individuais, explícito nos discursos das democracias oficiais.

Nesse sentido é representativa a declaração de um membro da *expertise* da atual reforma educacional brasileira, o antigo representante do Ponto IV, Prof. Farias Góes, quando afirma:

" De maneira geral cabe à educação formal principalmente, a função

71 BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert. O Problema com a Teoria do capital humano, uma crítica Marxista. The American Economic Review, s.l.:74-82, maio 1975.

de preparar o povo para ser treinado, mais do que treiná-lo. Por outras palavras, o principal rendimento da educação formal deveria ser educar pessoas treináveis".⁷²

Do modo como está dito, o adiestramento e a qualificação propriamente dito são feitos informalmente no interior da empresa. Na escola, instrumentaliza-se o trabalhador nos valores e nos padrões de vida socialmente aceitos e legitimados pelas leis e normas de funcionamento do sistema social de produção que pressupõe o lucro, a acumulação do Capital, a compra da força de trabalho pelo valor da quantidade de mercadoria necessária (mas nem sempre suficiente) à subsistência do seu detentor, e finalmente, a divisão social do trabalho. A escola tenta reproduzir uma forma de trabalho na medida das exigências das leis de relações sociais de produção do sistema capitalista. Onde,

" o sistema educacional faz muito mais do que produzir capital humano. Ele segmenta a força de trabalho, provém o desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores, e legitima a desigualdade econômica, providenciando um mecanismo aberto, objetivado e ostensivamente meritocrático para atribuir aos

72 GOES, J. Farias. O desenvolvimento econômico e o investimento em educação, MEC/CADES, Rio de Janeiro, 1966.p.8

indivíduos posições ocupacionais
mais desiguais".⁷³

O ato de se considerar o trabalho como um fator de produção produzido pelo trabalho acumulado, está muito mais distante do que se possa pensar da capacidade individual do trabalhador de determinar sua especialização, o seu capital humano, e deste capital poder estocar excedente e produzir lucros com possibilidades de acumulação, que é a característica do Capital *tout court*: produzir renda futura e poder acumular, a partir da apropriação do sobretrabalho gerado pela força de trabalho.

"A justificativa para a expressão "capital humano" é um fato de que habilidades, como outros ativos, constituem uma reivindicação de renda futura. O uso desta se complementa dentro da tradição neoclássica. Na tradição clássica, anterior, o conceito de capital articulava e unificava dois aspectos distintos: a reivindicação de renda futura e o controle sobre os meios de produção. A não ser dentro do limite estreito no qual a aprendizagem facilita a uma entrada na produção por sua conta, à educação não se pode chamar de capital no sentido clássico. A não ser que aceitemos o ponto de vista de *John K. Galbraith* a res-

73 BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert. Op. cit. p.79

peito da hegemonia da tecnoestrutur-
ra (uma orientação bem inverossímil
para a escola do capital humano) ,
teremos que admitir que trabalhado-
res educados não controlam, muito
menos possuem, os meios de produção.
No entanto, é precisamente este úl-
timo clássico sentido da palavra
capital aquele que providencia o
impacto ideológico para a afirmação
de que cada trabalhador é agora um
capitalista."⁷⁴

Mesmo porque, o problema conceitual de capital não se resolve por definição nem é uma questão que se supere nominalisticamente. Não é uma simples questão de nome. A sig-
nificação do discurso deverá obedecer a uma necessária cor-
respondência entre o termo e a realidade que designa. A com-
preensão do discurso não pode ser explicitada unilateralmen-
te por *convenções* de natureza ideológica, sob pena de não
podermos mais nos comunicar, a não ser que antes decodifique-
mos nossos termos a partir das regras universais da comunica-
ção humana, mas nunca por definição circular ou com *argumen-*
to de autoridade simplesmente. Mesmo porque, a partir desta
segunda colocação, desde *A. Smith* a *K. Marx*, nenhuma autori-
dade dessas considera que salário, como pagamento de força
de trabalho, se constitua capital; posto que capital é todo
bem econômico capaz de produzir renda futura com condições
de estoque para acumular e circular para daí gerar lucro, e
isso não se realiza com o salário.

74 Ibidem. p. 80.

Os defensores do capital humano tratam as especializações do trabalhador como se isso fosse para ele um meio de produção de sua propriedade. Consideram o conhecimento do trabalhador um bem acumulado que, produzido pela instrução (induzida) será capaz de gerar lucro para ele. Não consideram que, quanto mais especializado é o trabalhador, mais sobretrabalho ele produz; mais ele contribui para o acirramento das desigualdades no mercado de trabalho; e mais ainda ele impede o aprimoramento do nível de consciência de classe do trabalhador, no sentido da sua organização em classe. Essa situação é assim caracterizada por Rosa Luxemburgo, quando afirma que

" é necessário um certo nível de produtividade do trabalho para que o homem possa fornecer sobretrabalho. Esta produtividade do trabalho que confere à força de trabalho do atual trabalhador assalariado a propriedade de fornecer sobretrabalho não é uma particularidade fisiológica, inata ao homem, é um fenômeno social, o fruto de uma longa evolução. O sobretrabalho da mercadoria "força de trabalho" não é mais do que um outro nome da produtividade do trabalho social que permite ao trabalho de um homem manter vários"⁷⁵ outros sem trabalhar..

75 LUXEMBURGO, Rosa. Introdução à Economia Política. Op.

Cit. p. 299

A educação, no sentido formal ou informal, destinada a especialização da força de trabalho, tem implicações que extrapolam a simples visão empírica desfocada de um real referencial teórico apropriado. Não é só na capacidade de gerar sobretrabalho quantitativo ou qualitativo por parte do trabalhador que está interessado o sistema produtivo capitalista, não:

" Pelo papel essencial da educação em reproduzir a ordem capitalista como um todo, a classe capitalista tem um interesse na escolarização o qual transcende qualquer estreito cálculo de renda marginal ao nível de empresa"⁷⁶.

No momento em que se considera que as relações sociais de produção são explicadas pela maneira como os instrumentos de trabalho se repartem socialmente entre os diversos agentes da produção, temos então que as relações sociais de produção são uma combinação social de forças produtivas, mas de cujo pagamento, só a força de trabalho não participa, porque entrou no processo de produção como mercadoria simples comprada pelo detentor dos meios de produção e do Capital. Aí se estabelece a relação de propriedades de fatores, e é ainda o meio por onde se separa o trabalho produtivo dos meios de produção e Capital.

E se pelo *modo de produção* capitalista as relações sociais de produção se definem pela separação entre o Ca

76. BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert. Op. cit. p. 82

pital e o trabalho, temos que as relações sociais de produção neste *modo de produção* são marcadas pela divisão e estratificação da sociedade em classes: as dos detentores da força de trabalho e a dos detentores dos meios de produção, em vista mesmo de que

" as classes sociais se definem então pela luta que as opõem"⁷⁷.

Colocada a questão nesse plano (de classes sociais), temos que a reprodução das relações de produção implicam um fenômeno recorrente que é o da reprodução das classes detentoras dos fatores de produção e que ela se processa dialeticamente: de um lado, os detentores de Capital e dos meios de produção, e de outro lado os detentores da força de trabalho. E colocada ainda a questão nessa dimensão, a partir dessa perspectiva dialética, concluímos que a reprodução social dessas se dão "simultaneamente no seu antagonismo"⁷⁸. Desta maneira poderemos entender que a reprodução das classes sociais se dão em conjunto na própria relação social de produção. Onde a força de trabalho de um lado e os meios de produção de outro lado resultam na determinação do *modo de produção* historicamente denominado de capitalista. O que dessa maneira deixa concluir que o princípio do discurso capitalista liberal de que numa socie-

77 ESTABLET, Roger & BAUDELLOT, Cristian. A escola Capitalista na França - in As Instituições e os Discursos. Tempo Brasileiro, 35: 106, 1971

78 Ibidem. p.107.

dade de mercado a reprodução social permite mobilidade vertical fica falseado diante da observação empírica de que, conquanto as classes se reproduzam a partir de suas relações antagônicas, quando muito, pode acontecer uma mobilidade horizontal de estamentos dentro da mesma classe, mas nunca no sentido de promoção dos detentores dos meios de produção através o artifício mágico dos canais da especialização ou do capital humano.

E como a posse dos meios de produção pelo capitalista é uma realidade incontestada, a condição que determina o *modus operandi* do sistema produtivo é por esse manipulada, já que se apropria do sobretrabalho gerado pelo detentor da força de trabalho que, por isso mesmo, está, como um fator de produção, não tendo assim a mesma condição de acumular, presente nos demais fatores, e portanto, de gerar Capital. Desta forma, não tem o fator de produção (a força de trabalho) condições estruturais de determinar normas na função da produção. É a partir desse raciocínio que consideramos que as regras da forma de reprodução da força de trabalho é determinada pelo detentor dos meios de produção. E uma destas maneiras é concebida a partir do sistema escolar.

" O aparelho escolar ocupa assim um lugar privilegiado na superestrutura do modo de produção capitalista, pois ele é, de todos os aparelhos ideológicos, o único a inculcar a ideologia dominante sobre a base da formação de força de

trabalho"⁷⁹.

E obedecendo a uma determinação das normas do sistema das relações de produção, a escola contribui para a reprodução da força de trabalho a partir da constatação das seguintes evidências:

" 1º o modo de produção capitalista supõe a separação da força de trabalho e dos meios de produção ... Deve-se compreender isso num duplo sentido.

a) - o operário não é proprietário de meios de produção. Sua única propriedade é a força de trabalho; b) não há ligação orgânica entre a força de trabalho e os meios de produção.

2º a força de trabalho é uma mercadoria. É do interesse direto da classe capitalista conseguí-la pelo menor custo. Os custos da educação que servem para reproduzir a força de trabalho entram no valor da mercadoria.

3º a força de trabalho é uma mercadoria. Ela tem pois um valor de uso (utilidade). Este valor de uso é definido como para toda mercadoria, pelas necessidades do comprador: aqui a classe capitalista. Assim, a classe capitalista tem necessidade de que a classe operária se reproduza mesmo que fisiologicamente. Isso se traduz:

79 Ibidem. p. 107.

o operário precisa educar sua família"⁸⁰.

Enfim, pelos mecanismos do aparelho ideológico escolar os proprietários dos meios de produção procuram legitimar a divisão social do trabalho e a separação do capital da força do trabalho no processo produtivo, submetendo as necessidades dos trabalhadores às necessidades do Capital, no seu processo cumulativo e de reprodução.

Pode-se notar que outra razão não tem a teoria do capital humano senão a de legitimar a divisão social do trabalho do modo capitalista a fim de usufruir dividendos no fenômeno da especialização da força de trabalho. De outra forma, vê-se que essa análise se robustece na medida em que a evidência tem demonstrado ao longo das opiniões aqui já esboçadas que a posse da força de trabalho não gera capital, conquanto seja ela que valore o capital através do efeito residual qualitativo que embute na mercadoria, resultando nesta um aumento de valor de troca superior a seu custo de produção, sendo essa a cota de lucro que o detentor dos bens de capital e produção usufrui pela apropriação do excedente do exercício do trabalho que não é remunerado, o sobretrabalho. É da cota desse sobretrabalho, portanto, que o capitalista consegue acumular Capital. E é, infelizmente ainda, por não conseguir uma remuneração ou um preço socialmente justo pela sua cota de sobretrabalho, além da simples cota mínima da subsistência que lhe é atribuída, que o trabalhador não consegue estocar o excedente que produz, e conseqüentemente produzir e acumu-

80 *Ibidem.* p. 114-116

lar Capital, a fim de que possa realmente ser considerado um capitalista, enfim constituir-se num detentor de meios de produção que, adicionados à sua força de trabalho, tenham condições de produzir produtos para seu consumo e estocar o excedente produzido para poder trocar por outros produtos que, por acaso, não possa produzir, mas de que tenha necessidade. E é como diz Rosa, a separação da força de trabalho e dos meios de produção é o que faz da força de trabalho uma mercadoria.⁸¹

A verdade, contudo, é que a falaciosidade da teoria do capital humano não consegue, com os seus artifícios mágicos, descaracterizar um sistema de produção basicamente estabelecido a partir da apropriação do sobretabalho produzido pela força de trabalho e da acumulação do Capital pelo processo de reprodução ampliada e da divisão do trabalho.

Do modo como está dito na teoria do capital humano, essa se constitui ou é resultado da parte da cota de mercadorias que é destinada como pagamento do exercício do trabalho, e que o trabalhador investe em especialização e treinamento a fim de que possa competir no mercado de trabalho. Malgrado essa situação, ainda assim, não lhe sobra o suficientemente capaz de torná-lo proprietário de algum excedente do produto, produzido pela sua força de trabalho, e que, quando acumulado, produz o Capital.

A teoria do capital humano, como abaixo se vê, ao considerar o trabalho como um meio de produção produzido

81 LUXEMBURGO, Rosa - Introdução à Economia Política. Op.cit.

pelo trabalho acumulado, persiste na idéia de que este bem acumulado pode se constituir na propriedade do detentor da força de trabalho:

" sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola. Existem numerosos investimentos no capital humano e as cifras tornam-se elevadas. Pode-se dizer, na verdade, que a capacidade produtiva do trabalho é predominantemente, um meio de produção produzido. Nós produzimos, assim, a nós mesmos e, neste sentido, os " recursos humanos" são uma consequência de investimento entre os quais a instrução é da maior importância.⁸²

Em verdade, o que a teoria do capital humano deveria denotar, é que o conceito de Capital subjacente no seu ideário o é somente da perspectiva do *modo de produção* capitalista, a partir dos detentores dos meios de produção, e nunca da perspectiva do exercício da força do trabalho, do trabalhador enquanto indivíduo. A teoria do capital humano só identifica o trabalho como Capital, na medida em que considera o trabalho realmente como um meio de produção produzido pelo trabalho acumulado da perspectiva da noção de sobretrabalho. Os teóricos do capital huma-

82 SCHULTZ, Theodore. O Capital Humano. Op. cit. p. 25

no, na oportunidade em que reconhecem(?) a apropriação do sobretrabalho pelo capitalista como uma forma de capitalização, não demonstram que o capital humano, realmente e somente aí, é um capital. Mas da perspectiva do trabalhador, pelas razões já citadas, a sua força de trabalho jamais poderá proporcionar a construção de um capital. Para o assalariado, o exercício do trabalho no *modo de produção* capitalista é sempre considerado como uma mercadoria que ele vende ao proprietário dos meios de produção, e cujo pagamento está distante de ser considerado na mesma medida em que é feito aos dos meios de produção, no processo produtivo. Nesse sentido, até mesmo o trabalho qualificado, aquele ligado aos bens de produção técnico-científicos, embora sejam resultados da elaboração inteligente dos operários ou trabalhadores científicos, não lhes pertencem porque esses não dispõem de recursos necessários para usar reprodutivamente um produto de natureza científica. Isso porque o trabalhador que possui o segredo de *saber como produzir*, o máximo que pode fazer é vendê-lo a um outro capitalista diferente do que lhe proporcionou o internalizar e assimilar desse *como fazer*, mas não pode utilizá-lo para realizar um processo produtivo (que tenha intenção de lucro, geração e acumulação de capital) sob seu domínio, porque ele não possui os meios de produção ou insumos básicos necessários e suficientes para implementar um processo produtivo.

A grande diferença do sobretrabalho do trabalhador especializado em relação ao trabalhador manual simples, é que, enquanto o sobretrabalho do último é limitado

no tempo determinado do processo de produção, o especializa do produz uma taxa de sobretabalho infinitamente espiralada, uma vez que o uso do seu invento proporciona um longo processo que implica, todas as vezes em que for utilizado como insumo, outros processos de produção. Por isso mesmo o trabalho do trabalhador especializado não possui as mesmas limitações das de um trabalho simples ou de uma máquina individual que pode ser utilizada ao mesmo tempo e em muitos lugares sem limitações espaço-temporais. Consequentemente, produz muito mais lucro e possibilita muito mais capital.⁸³ A partir dessas constatações, concluimos com *Lúcio Kowarick*, quando afirma que o capital é uma forma de relação social de produção pela qual, entre outros fatores, o trabalho de outrem é comprado com a finalidade de se extrair o excedente.⁸⁴

E dessas verdades nos parece que compartilha *Harbison*, um dos teóricos do capital humano da linha menos ortodoxa, quando diz que "o desenvolvimento dos recursos humanos, em termos econômicos, poder-se-ia descrever como a acumulação de capital humano e o seu investimento profícuo no desenvolvimento de uma economia".⁸⁵

83. VIOLA, Eduardo.- Classes sociais e trabalho produtivo .

Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978, p. 51

84. KOWARICK, Lúcio. Classes sociais e trabalho produtivo .

Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1978. p. 87

85. HARBISON, Frederick & MYERS, A. Charles. Educação Mão-de Obra e Crescimento Econômico. Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1965. p. 14

Essa concepção parece aproximar-se mais da que considera realmente o trabalho acumulado como um meio de produção produzido pelo trabalho passado. E é desse trabalho acumulado que resulta o poder de acumular do capitalista. E, como sabemos, "o lucro é, com efeito, uma parte da mais valia"⁸⁶, sempre. Mesmo porque a diferença de salário percebido pelo trabalho potenciado é mais uma contribuição ao processo de produção do qual o empresário é o único beneficiário, em vista mesmo de que,

" se os trabalhadores que tivessem adquirido maior quantidade de educação obtivessem salários mais altos do que os daqueles que tivessem recebido menos educação, tal diferença não seria senão a expressão de uma contribuição - mais importante à produção. Em outras palavras a produtividade dos primeiros seria superior à dos outros. Os empregadores, acrescenta-se, não pagam salários mais altos a não ser que disso retirem vantagem para sua produção. Assim, do ponto de vista da oferta e da demanda, pode-se afirmar que há igualdade entre as remunerações percebidas e a produtividade dos trabalhadores!"⁸⁷

86 LANGE, Oskar. Op. cit. p. 160.

87 LAUTIER, Bruno & TORTAJADA, Ramon. École, force de travail et salariat-matériaux pour une critica de l'économie de l'éducation. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, s.d. p. 22

Dessa maneira se constata que toda racionalidade do processo de produção capitalista é determinado a partir dos detentores dos meios de produção, desde o entendimento de que a obtenção do lucro máximo e a acumulação incessante de Capital, constituem uma necessidade econômica característica inclusive desse modo de produção.

Conclui-se , então, que o estatuto capitalista da acumulação requer a cada instante um mais alto nível de especialização da força de trabalho empregada e uma consequente divisão social do trabalho demandada pela necessidade da concorrência como condição implícita de sobrevivência. E o motor para ativação desses pressupostos é inegavelmente o sistema educacional, tendo em vista que ele responde a demandas do processo produtivo; e sendo esse, como é, capitalista, que é regulado a partir da propriedade privada dos meios de produção, temos que:

" a apropriação dos meios de produção é uma relação social sobre o qual se baseia todo o complicado sistema das relações humanas que se estabelece no curso do processo social da produção. A propriedade dos meios de produção determina, com efeito , a maneira como estes são empregados, e portanto as possibilidades de cooperação e de divisão do trabalho , fixando ao mesmo tempo os limites. Além disso a propriedade dos produtos e, conseqüentemente, a distribuição"⁸⁸.

88 LANGE, Oskar. Op. cit. p. 28

Desse modo, o nível de racionalidade da divisão social do trabalho demandada pela racionalidade operacional capitalista, por certo, não é uma racionalidade da validade incontestável, desde o ponto de vista de que as pessoas, a partir da complexificação do processo produtivo social, devam desempenhar tarefas diferenciadas e complementares uma das outras. Isso porque, como já vimos, a racionalidade das *forças produtivas sociais*⁸⁹ no capitalismo é determinada pelo estatuto da propriedade privada dos meios de produção.

Decorre disso tudo o fato de que o nível de especialização buscada pela modernização do processo produtivo capitalista não está no mesmo nível de interesse da sociedade global, mas tão somente do ponto de vista dos detentores dos meios de produção (a classe dos capitalistas) que, por outro lado, estão dependentes do nível de racionalidade do sistema de concorrência de preço e mercado do capitalista.

E é justamente para um tipo de mercado e consumo induzidos que se dirige a racionalidade da divisão social do trabalho, no processo de produção capitalista. E a contribuição do sistema escolar é fundamental pelo aspec

89. Por forças produtivas sociais, conceituamos, a partir da Moderna Economia Política de OSKAR LANGE, como um conjunto de todos os fatores que determinam a produtividade social do trabalho histórico da sociedade: métodos de produção, meios de produção, instrumentos de trabalho e força de trabalho especializado.

to *formador* que ele presta na preparação do trabalhador para melhor capacitar-se diante da necessidade que tem de vender sua força de trabalho no mercado de fatores. Só que, nesse caso, a dimensão de fator atribuída à força de trabalho é meramente nominal, visto que, no plano real, sua dimensão é igual a de uma mercadoria simples que, para o comprador, tem seu valor esgotado ao final do seu uso.

A importância da complexificação da divisão social do trabalho no modo de produção capitalista é, como já vimos, puramente dirigida para diminuir o tempo de uso da força de trabalho no processo produtivo a fim de reduzir os custos de produção. É a redução da função trabalho no processo produtivo que interessa o aumento do nível de especialização da força de trabalho, para o capitalista. E é com a diminuição da função trabalho no processo produtivo que o capitalista aumenta a função do capital, consequentemente aumenta a cota de pagamento deste quando da remuneração total dos fatores. E dessa condição resulta, por certo, maior possibilidade para acumulação de Capital a partir do aumento de meios de produção produzidos pela apropriação do trabalho e das forças produtivas sociais em geral, sendo maior a cota de lucro do capitalista. Assim, procuramos demonstrar que o poder econômico da educação resulta do fato de que o papel desta é legitimar, no modo de produção capitalista, o trabalho acumulado como um meio de produção produzido pelo trabalho passado através de efeitos emulativos do ponto de vista do capital humano. Como se vê, é nessa dimensão que ela desempenha realmente o pa-

pel de ideologia do capital.

Conquanto seja verdadeiro que educação cria necessidade, e o salário seja também remunerado pelo nível de necessidade social a que tenha de satisfazer, é irrisitante o argumento maior da *teoria* de que a educação aumenta a produtividade do trabalho e que, em consequência, esse acréscimo de produtividade resulta numa renda com função de capital, transformando assim o assalariado especializado num capitalista. Nesse aspecto se caracteriza assim a dimensão ideológica da *teoria* quando essa tenta recortar um fenômeno social, que por sua natureza é interdisciplinar, não comportando análise isolada. Antes de qualquer dimensão de promotora de ascensão social, a educação quando muito, é critério para seleção de entrada no emprego, como quer I. Berg.⁹⁰ É um indicador de escolha, funciona, em termos de promoção, como um fator de oportunidade para diferenciação de salário inicial. Mas não que isso se constitua numa condição para o indivíduo isolado estabelecer uma corrente de serviços com possibilidade de renda futura, lucro, estoque e acumulação de excedente no que viria a gerar capital. Até porque, não é a partir da substituição do trabalho simples pelo trabalho *potenciado*, especializado, que o operário vai se tornar num capitalista pelo simples fato mesmo de ser o trabalho nominalmente um fator de produção, e os meios de produção pertencerem ao verdadeiro capitalista.

90 BERG. Ivar. Education and jobs: the great training.

Beacon Press, Boston.EUA, 1972

Ainda nesse aspecto é relevante recordar *Marshall*, quando ele se refere ao fato de que,

" a conveniência de se investir fundos públicos na educação não deve ser medida por seus frutos diretos. O valor econômico de um grande gênio industrial é suficiente para cobrir os gastos da educação de uma cidade, já que é bastante uma idéia nova, tal a principal invenção de *Bessemer*, para aumentar tanto a potência produtiva da Inglaterra como o trabalho de cem mil homens".⁹¹

Isso serve para mostrar que, mesmo do ponto de vista de um *modo de produção* determinado, o produto que resulta da educação do indivíduo pertence explicitamente à sociedade ou a um empresário, menos a ele como um bem exclusivo de uso autônomo, em vista mesmo de que o indivíduo como um ser social não é um *recorte* da sociedade.

Para o indivíduo, a educação funciona tão somente como requisito inicial de entrada para o trabalho. Um operário com maior índice de escolaridade terá sempre maior oferta inicial, dentre outras razões, porque já está mais afeiçoado aos valores da fábrica e da *origem* do sistema capitalista, embora, o requisito da escolaridade, não seja, por si só, condição necessária e suficiente para caracterizar um maior potencial de produtividade, conforme tenta nos demonstrar o próprio *Ivar Berg*.

Do ponto de vista do empresário, que está sen-

91 MARSHALL, Alfred. Op. cit. p. 184

tindo nos calcanhares o seu concorrente, a especialização do operário é uma condição buscada, em verdade, como um bem econômico e de capital, porque é a partir do emprego de tecnologia poupadora de mão-de-obra, que o capital será melhor remunerado. Quanto mais especializado for o operário, mais sobretrabalho ele produzirá, mais lucro ele proporcionará ao capital e mais licenciamento de mão-de-obra ele acarretará, possibilitando maior índice de acumulação. O trabalho especializado é, da perspectiva do empresário, sempre um bem econômico de capital produzido pela apropriação do sobretrabalho, e que é capaz de produzir mais lucro em menos tempo, e , em sendo assim, ele é considerado um capital.

Agora, da perspectiva do assalariado (o trabalhador), os pressupostos da *teoria* soam como um argumento falacioso, que funciona para dividir a classe, na medida em que procura encaminhar o operário numa visão do progresso humano a partir de uma ordem onde as mudanças se dão por harmonia e não por conflitos de classes; dissuadindo o trabalhador do processo de conscientização da divisão da sociedade em classes, no sentido de que é individualmente através um aprimoramento funcional que se consegue a ascensão social . É esse o aspecto no qual realmente funciona o capital humano como ideologia do capital.

1.2 - A AJUDA NO DESENVOLVIMENTO DOS PAÍSES PERIFÉRICOS

1.2 - A ajuda no desenvolvimento dos Países subdesenvolvidos.

As variadas formas de ajuda existentes hoje para os países subdesenvolvidos se apresentam como que tentando dissimular uma aparente desordenação e uma independência de ação entre os chamados países doadores. Contudo, essa desordenação, como já se disse, é bastante aparente. Esse seu aspecto anárquico chega até a confundir o crítico ingênuo quando ele tenta caracterizar o movimento capitalista internacional com essa dimensão. Mas, em verdade essa conotação já nos parece bastante superada historicamente. Em assim sendo, nos inclinamos por considerar e acreditar na existência real, hoje, de um verdadeiro sistema capitalista internacional.

Em função mesmo de suas ações ordenadas, constata-se que, em verdade, o "imperialismo é uma forma superior do capitalismo" porque a necessidade intrínseca de acumulação incessante de lucro, como uma das características principais do capitalismo, induz suas ações a uma infinita busca de poder, que o impele para fora das fronteiras nacionais na direção do internacionalismo.

A explicação dessa voracidade tentacular do capitalismo não deve ser entendida simploriamente a partir da divisão horizontal e física dos Estados-Nação; e sim na divisão vertical das sociedades em classes sociais antagônicas, em função da exploração a que é submetida a maio-

ria das populações por parte das minorias detentoras dos meios de produção e do conseqüente processo produtivo. Esse fenômeno, aliado ao da apropriação do excedente do produto do exercício do trabalho, é um dos critérios capazes de explicar a espiral ascensional do capitalismo imperialista. Assim, num primeiro plano, a natureza do capitalismo internacionalista pode ser explicada a partir da existência de classes sociais antagônicas no interior dos Estados-Nação; e num segundo momento, por uma necessidade de proteção natural, vê-se que ele é forçado a extrapolar as fronteiras nacionais na busca de parceiros, a fim de fortalecer-se para competição com outros concorrentes.

As formas de proteção em que se encastela o sistema capitalista internacional se manifesta muitas vezes conforme as variações das reações dos países situados na periferia de sua influência. Em alguns momentos, essa proteção ocorre de forma escudada em ação militar de enfrentamento; em outros momentos, esse ânimo de proteção se vê forçado a abdicar dessa feição *manu militare* e se inclina para uma postura conciliatória estratégica e mais liberal. As variações das formas, contudo, não muda a característica monopolizadora do capitalismo. A tendência dessa manifestação pretensamente liberal e episódica do capitalismo internacional tem o sentido de atração dos países situados na sua periferia a fim de comprometê-los com o modo de produção capitalista, e dessa forma legitimá-lo pela adesão e o conseqüente comprometimento.

Está de certo modo nesta estratégia o di-

mensiosamento de que a participação dos países periféricos se consubstancia na condição de consumidores de produtos industrializados e como fornecedores de matéria prima e da mão-de-obra barata. Essa estratégia, além de estar explicitada nas ações dos organismos oficiais das instituições de controle do capitalismo internacional, como o *Banco Mundial* e o *Fundo Monetário Internacional*, está sendo desenvolvido com apoio de associações e *clubes* constituídos por pessoas e empresas privadas.

São ações que se apresentam integradas geopoliticamente em defesa da ordenação do sistema capitalista, buscando, às vezes, enredarem os países subdesenvolvidos para assumirem compromissos como parceiros periféricos e dependentes.

A sustentação das atividades imperialistas do sistema capitalista internacional tem sido observada, há muito tempo, entre as associações empresariais com interesses comprometidos com esse *modo de produção*.

A primeira tentativa organizada se denominou de *Conselho de Relações Exteriores*, instituição esta criada na década de 1920. Desse *clube* diz-se que teve efetiva participação inclusive na última guerra mundial. Dele conhece-se pouco do seu funcionamento interno sabendo-se que sua existência se estendeu até a década de 1950.

A ele sucedeu o chamado *Círculo de Bilderberg*, fundado em 1954, na cidade holandesa de *Dosterbeak*, e que foi presidido pelo Príncipe *Bernardo* (o mesmo do escândalo da *Lockheed*.) Diz-se também que as ações desse clube eram

muito discretas e reservadas.

Em 1973 é criada por um grupo de banqueiros e industriais liderados por *David Rockefeller* e *Zbigniew Brzezinski* (atual ministro de Defesa dos EUA), a *Private North American-European-Japanese Initiative on Matter of Concern*.¹

Este clube é também chamado de *Comissão Trilateral*. Dentre as cem maiores empresas mais importantes aliadas a *Trilateral* citam-se as seguintes: *Fiat, Honda Motor Co, IBM, Shell, Mitsubishi, Exxon, Chase Manhattan, Banque de Paris, Bank of Tokyo, ITT, Rolls-Royce, Orion Bank* e tantas outras.

A *Trilateral* ideologicamente parte de uma visão geométrico-totalizadora dos problemas mundiais, objetivando a elaboração de uma estratégia político-econômica comum, a partir do interesse do triângulo: *EUA-Europa-Japão*.

Brzezinski, um dos ideólogos desse clube, advoga uma prática política conjunta com os Alemães e Japoneses, principalmente, a partir do relacionamento da "segurança nacional e as nossas políticas econômicas com esforços comuns, para promover a conciliação entre as nações e uma cooperação econômica mais efetiva."² Nesse sentido

1 Uma iniciativa da América do Norte-Europa-Japão para assuntos de interesses comuns.

2 SIST, Arturo & IRIARTE, Gregório. Da Segurança Nacional ao Trilateralismo- In A Trilateral, nona fase do capitalismo mundial. Vozes, Rio de Janeiro, p. 171.

Brzezinski demonstra estar convencido de que "uma comunidade firme e economicamente cooperativa das democracias industriais adiantadas é a necessária fonte de estabilidade para um sistema mais amplo de cooperação internacional."³

Essas aligeiradas referências, por si só, já são bastante representativas do real dimensionamento do "imperialismo como forma superior do capitalismo". Por isso mesmo, também esse não pode ser caracterizado a partir da simples visão físico-espacial de horizontalidade dos Estados-Nação. Em verdade, como já se disse, a real característica do capitalismo na sua forma avançada de imperialismo, antes deve ser buscada na própria estrutura do seu *modo de produção*, a partir da noção de propriedade privada dos meios de produção, do lucro, e de sua incessante necessidade de acumular capital. Tudo isso provoca um processo de saciamento de necessidade imanente, de concentração e de alianças.

Os objetivos das alianças são basicamente no sentido de minimizar as tensões provocadas pela irracionalidade do processo das concorrências, resultando daí os *clubes* fechados e toda uma série de protecionismo às atividades dos membros fiéis.

Mas, como todo processo de reprodução secreta no seu curso uma contradição imanente, esses *clubes*,

3 *Brzezinski*, Zbigniew. Prioridades da Política Externa. In *Diálogo*, vol.11, 1978, nº3, Tradução da revista Dialogue. p. 56.

percebendo a possibilidade de explodir em contradição de superprodução, em face da retração do consumo que a concentração afunilada de capital provoca, dado a condição de aviltamento e depauperação a que ficam condenadas as populações exploradas, ciclicamente patrocina políticas de aproximação com países subdesenvolvidos a fim de envolvê-los econômica e culturalmente.

Essas políticas são sempre tentativas de enredamento dos Estados-Nação subdesenvolvidos, para que se modernizem e, dessa forma, aumentem seu poder de consumo, para que o crescimento cumulativo do capital possa fluir livremente, até que ocorra outra ameaça de retração de consumo, e assim indefinidamente. E dado ao fato de que as crises cíclicas do processo de acumulação de capital da economia capitalista estão diminuindo seu espaço de duração, várias medidas para correção desse fluxo passam a ser adotadas.

E como extensão dessa política, os países hegemônicos, buscando legitimar-se por uma escala de tempo maior, procuram alinhar os países subdesenvolvidos na periferia do seu sistema internacional, acenando com compromissos a partir de esquemas de ajuda e cooperação.

São essas políticas de ajuda que dissimulam a real dimensão imperialista do capitalismo. É em função da ajuda e sob a forma da cooperação que os círculos da dependência se fecham. E a legitimação desse estatuto é sempre buscada a partir das superestruturas sociais. E nesse sentido tem sido a educação o segmento social mais utili-

zado, por ser um mecanismo de reprodução ideológica mais efetivo de controle de poder; como também ser por ele mais objetivo a manipulação das burguesias locais. } *trabalho*

Com essa abordagem, procuraremos, nos capítulos seguintes, tentar demonstrar que a política de ajuda aos países subdesenvolvidos promovida a partir dos países hegemônicos, dissimula uma forma de manutenção da hegemonia da economia capitalista concentradora, no sentido de enquadrarem os países receptores na sua esfera de dependência circular. É um enfoque na tentativa de demonstrar que a política de ajuda tão ostensivamente desenvolvida na modernidade, outra coisa não é, senão, o estabelecimento da lógica do círculo: ajuda-se aos países subdesenvolvidos para que esses ajudem aos países hegemônicos a continuarem sempre a acumular capital às expensas da exploração dos recursos daqueles.

1.2.1 - A Ajuda: suas formas, sua natureza e seus problemas.

É multivariado o número de agências internacionais prestadoras de assistência técnica ou ajuda aos países subdesenvolvidos. À grosso modo, poderemos caracterizá-las em dois grupos maiores para efeito de estudo: a) aquelas cuja ação se dá multilateralmente, como a *ONU* que comanda uma série de agências específicas, como é o caso da *CEPAL*, *UNESCO*, *OIT*, *PNUD*, *OMS* etc.; A *OEA*; o *Movimento Mundial das Igrejas*; o *Lions Club*; o *Rotary Club*; b) outras, cujas atividades são reguladas por acordos bilaterais de cunho privado, como é o caso da *Fundação Rockefeller* e da *Fundação Ford*. Afora essas, existem ainda os sistemas de ajuda prestados diretamente pelos governos nacionais através suas agências especializadas, como é o caso da *USAID*, a *Aliança para o Progresso* e o *corpo da paz dos EUA*, a *CIDA* do Governo Canadense e tantas outras. Existem, ainda o *Bird* e o *Bid*, esses mais ligados ao setor financeiro, sendo que o *BIRD* tem abrangência mundial e o *BID* se restringe as Américas. Além desses, existem muitos outros, mas de menor influência na América Latina.

Como se pode notar, existe uma distribuição heterogênea (aparente) quanto à origem e objetivos no universo dos prestadores de ajuda. De um lado, estão os governos nacionais com suas agências específicas; de outro, o setor privado através de suas fundações de estudos e desen -

volvimento de pesquisa existindo ainda os clubes de serviços; e, finalmente, as entidades religiosas, atuando em função de doações particulares ou até mesmo articulando campanhas de cuja dotação muitas vezes participam os vários tipos de agências, para situações como as de atendimento às calamidades públicas.

Para a operacionalização do processo da co operação, fica a constatação de que, a qualquer tipo de ajuda se estabelece a necessidade de se institucionalizar uma intermediação. E é a partir do juízo de valor, da oportunidade e do tipo de assistência que possa formular essa intermediação, que o processo de ajuda se dá. Isso em face da impossibilidade, muitas vezes invocada pelos doadores, da população recipiente formular por si os limites formais da satisfação de sua necessidade a ser atendida pela ajuda internacional ou até mesmo poder definir necessidades. A partir daí, estabelecem-se os organismos de intermediação para mobilizar o processo de ajuda, como exigência de racionalização da sua prestação, através de programas e projetos escolhidos ou induzidos pelos doadores. E essas eram as normas estabelecidas pelo *Relatório Pearson*:⁴

4 O RELATÓRIO PEARSON, foi como ficou conhecido o Relatório da Comissão de Desenvolvimento Internacional, elaborado a pedido do Banco Mundial em 1967-68, cujo objetivo era o de avaliar, por um grupo internacional de "alto gabarito e experiência", e estudar as consequências de 20 anos de assistência ao desenvolvimento, verificar os resultados, esclarecer os erros e propor planos de ação para um melhor funcionamento. O grupo foi presidido pelo Sr. *Lester B. Pearson*, ex primeiro Ministro do Canadá, e

" A preferência passada da maioria dos doadores de ajuda em favor de projetos é perfeitamente compreensível. A execução de um projeto pode ser facilmente supervisionada e o doador pode identificar seus fundos e inspecionar a eficiência técnica com que são usados. Portanto, recomendamos que os doadores adotem as formas de ajuda às necessidades do país recipiente e reconheçam o grande valor de maior ajuda para programas".⁵

Contudo, nessa necessidade de racionalizar o processo de ajuda através de programas e projetos, passam a aflorar, com mais clareza e em dimensão ampliada, os aspectos contraditórios da função social da ajuda internacional aos países subdesenvolvidos, em desenvolvimento ou periféricos. Isso devido ao fato mesmo de que a própria institucionalização de mecanismos de ajuda em forma de programas e de projeto acarreta sempre a legitimação de uma forma de controle social que vem implícita na ação política dos agentes doadores em relação à população atingida. E uma forma concreta do exercício de controle social observado através de programas de ajuda internacional está configurada no já ci-

era composto por Sir *Edward Boyle* (Reino Unido), Professor *Roberto Campos* (Brasil), Sir *Douglas Dillon* (Estados Unidos), Dr. *Wilfried Guth* (República Federal da Alemanha), professor *W. Arthur Lewis* (Jamaica), Dr. *Robert E. Marjolin* (França) e o Dr. *Saburo Okita* (Japão). Publicação da Editora APEC, Rio de Janeiro, 1971.

5 Ibidem, p. 51

tado *Relatório Pearson*, quando diz que

" o crescimento rápido da população pode ser nocivo à sociedade mesmo que os pais, individualmente, desejem ter grandes famílias".⁶

Agravando, assim, explicitamente a necessidade de manipular as realidades nacionais dos países tidos como receptores de doação, o *Relatório* enfatiza essa dimensão, e se torna categórico:

" recomendamos que as agências bilaterais e multilaterais pressionem, durante as negociações de ajuda, no sentido de uma análise adequada dos problemas de população e do efeito desses problemas sobre os programas de desenvolvimento".⁷

De todo modo, a questão da ajuda não pode ser simplificada a partir de definições do sentido de necessidades interpretado pelos chamados centros doadores. É relevante, aqui, acrescentar a denúncia dos Ministros de Educação reunidos em Bogotá, na Colômbia, sobre assistência técnica e financeira externa ao desenvolvimento da América Latina, quando observam que

" as organizações de (cooperação e ajuda) tendem a promover diretamente a assistência aos países, sem esperar que esses a solicitem expressamente".⁸

6 *Relatório Pearson*, op. cit. p. 217-218

7 *Ibidem*, p. 218

8 C.A. Interamericanas de Educação, Rio de Janeiro, MEC-INEP, 1965. p.21

Para tanto, é necessário se ressaltar que a dimensão do conceito de necessidades não é nunca universalmente aceito, ele é sempre a partir de um sentido da dinâmica da mutabilidade cultural do receptor. Essa questão está demonstrando que, no fundo, existem necessidades e necessidades. Essas observações se situam desde o ponto de vista de que, muitas vezes, certas necessidades são criadas ou desenvolvidas para satisfação de ocultar reais necessidades dos doadores, e, raramente, dos receptores. E nisso é importante observar a recomendação específica do *Relatório Pearson*, quando diz que:

" se as nações desenvolvidas quiserem preservar suas próprias posições no mundo, deverão desempenhar plenamente sua parte na criação de uma ordem mundial... O desenvolvimento internacional é o grande desafio de nossa época. A nossa receptividade mostrará se compreendemos essas implicações de interdependência ou se preferimos nos iludir com o fato de que a pobreza e a privação da grande maioria da humanidade podem ser ignorados sem que isso acarrete consequência trágica para todos nós".⁹

Do que se pode inferir, de momento, dessas advertências, fica a constatação de que as melhorias ou os padrões de desenvolvimento que o macro sistema capitalista

9 Relatório Pearson. Op. cit. p. 21

tenta estabelecer através de sua visão *modernizadora* é toda uma tentativa de mudança para manutenção do *Statu quo* capitalista concentrador e monopolista. Conquanto possa parecer paradoxal tal afirmativa para alguns, o seu sentido fica mais esclarecido se lhe juntarmos um parágrafo anterior, no mesmo *Relatório* onde se lê:

" sabemos agora que uma guerra, em qualquer parte do mundo diz respeito e pode comprometer a todos nós; que a poluição de determinado ambiente pode afetar a vida de todo o planeta; que epidemias e doenças não respeitam fronteiras nacionais. Os problemas de alimentação, de explosão demográfica e de reforma educacional são do âmbito internacional".¹⁰

Esse sentido dado à comunidade mundial como anterior à comunidade nacional, digamos que, em verdade, só o é a partir da perspectiva dos países economicamente hegemônicos, quando esses se vêem em perigo pela desagregação que causam com a exploração a que submetem os países periféricos. De resto, com isso se constata que, afora *sociação dos encargos*, observada nas relações de trocas comerciais, existe mesmo é uma comunidade mundial do capital, onde as comunidades nacionais subdesenvolvidas, em estado de ajuda, estão em verdade, ajudando a manutenção da ordem capitalista, quer pela preservação das comunidades detentoras do capital dos contágios de epidemias que possam por em risco suas civilizações, quer pelo processo de acumulação

10 Ibidem p. 20

de riqueza conseguida pelo aviltamento do preço das matérias primas importadas dos países periféricos como também, ainda, pela apropriação dos sobretabalhos dessa população periférica em indústrias implantadas nesses locais tudo isso graças às facilidades alfandegárias e ao incentivo à exportação, conseguidos pela corrupção das burguesias locais, e à utilização da mão-de-obra barata extraída do trabalhador explorado.

A questão da ajuda é antes uma questão político-ideológica, não devendo jamais ser entendida como uma questão de filantropia. Mesmo porque, a ajuda não é uma questão neutra. Quando se condiciona a ajuda à implementação de programas ou projetos, muitas vezes dimensionados a partir de instrumentos fornecidos pelos doadores, já se pode notar que o doador está querendo desenvolver prática de controle social a partir de modelos que lhe são próprios. Nessa colocação está implícita que, o que se busca muitas das vezes, é *modernizar* o receptor para *elevá-lo* à condição de *civilizado* e consumidor; para que a *incivilidade* desse não ofereça perigo à estabilidade do curso ascensional da comunidade do capital no seu processo de acumulação. Na verdade, em todos os casos, inclusive pela ausência de técnicas apropriadas, não se ajuda às comunidades subdesenvolvidas simplesmente pelo prazer de ajudar, mas do ponto de vista de como esta pode ajudar à comunidade do capital a legitimar-se pela internalização de seus valores, a partir de toda uma política de substituição cultural: insinua-se uma neutralidade científica pela sua objetividade, e, a partir daí

←
ajuda
como
prática
pol.

impõem-se racionalidades ditas científicas a todos os campos de saber das comunidades periféricas. Substituem-se as práticas históricas de subsistências sociais por modelos modernizadores dos Centros hegemônicos. Projetam-se e desenvolvem-se tecnologias sofisticadas, mesmo que estas impliquem em problemas sociais nas periferias, conquanto que sirva para baratear o custo dos produtos que se passam a fabricar com objetivo de exportar toda produção em detrimento do padrão de consumo básico da população nativa. Essa transformação toda acontece sob o título de ajuda. Ajudam-se, assim, os países periféricos a ajudarem os países detentores do capital a acumularem riquezas.

No pressuposto de que estão ajudando os países periféricos a absorverem tecnologias avançadas, os países doadores passam a insinuar o desenvolvimento de certos programas e projetos, a partir de financiamento ou ajuda, insinuando que estão proporcionando o seu desenvolvimento. Nestes casos, considerando que os países recipientes não tem tradição tecnológica, resulta que a seletividade dos instrumentos de análise utilizados para implementação dos programas, já por si sós, irão produzir resultados que atendam tão somente aos objetivos dos doadores. Frequentemente, toda vez que se oferecem recursos para conhecimento da realidade nativa, outro objetivo não tem o doador se não o controle e manipulação dessa realidade. No contexto do

¹¹
Relatório Pearson se configura o que vínhamos afirmando, quando

11 *Relatório* aí está se referindo a um processo de ajuda desenvolvido pelo Banco Mundial, *Bird*.

esse nós esclarece que:

" o pessoal enviado para atividades docentes e para a administração de escolas e instituições de nível superior foi razoavelmente bem treinado para se ajustar às estruturas existentes e para manter os padrões de desempenho copiados ou derivados de seu país de origem".¹²

1.2.2 - As limitações da Ajuda multilateral

Teoricamente, o sentido de ajuda é cooperação aos esforços de países periféricos ou subdesenvolvidos para desenvolverem seus recursos, melhorarem suas condições sociais e preservarem a qualidade da vida. No entanto, para atender a essas questões, somente as agências de contribuição e objetivos multilaterais conseguem se aproximar, em tese, dessa finalidade. Dizemos em tese, tendo em vista o fato de muitas dessas agências terem seus controles e objetivos determinados a partir de modelos civilizatórios de potências econômicas dominantes. Desse modo, ainda assim, o sentido de ajuda *tout court* permanece relativizado na prática. Não é possível ajuda neutra: no mínimo, em termos de graus de dependência que possa gerar um processo de ajuda, resulta sempre certa dose residual, quer a nível econômico explícito, quer

12 Relatório Pearson - Op. cit. p. 223.

a nível cultural, mesmo que o processo da ajuda tenha sido exercido pelos chamados organismos multilaterais, como é o caso da *ONU* ou até mesmo a *OEA*. Esses organismos são racionalizados por metodologias ou técnicas desenvolvidas nos países dominantes, haja a vista que as nações dependentes e periféricas não dispõem de códigos científicos elaborados ou mesmo reconhecidos com estatuto suficiente e credibilidade aceitável na comunidade científica mundial. Desse modo, não resta como exercer qualquer atividade de cooperação, senão pelos mecanismos da ideologia dominante que, em última instância, são provenientes dos países detentores do capital.

Em se tratando da *ONU*, e no caso da *UNESCO*, em particular, é consabido que todo o esforço e a quantidade de recurso de que essa agência dispõe, pouca coisa conseguiu até hoje executar, apesar dos seus objetivos proclamados de construir uma comunidade internacional e soberana. Esse aspecto, no entanto, é mais resultante, até pela impossibilidade dessas organizações de exercerem uma política de ajuda independente e neutra, fora de padrões de racionalidade ou modelos civilizatórios dominantes e sem, inclusive, disporem de condições efetivas para o exercício de poder econômico paralelo às grandes potências e, que lhes dêem, assim forma e condições reais para alcançar tamanhos objetivos. A própria áurea de neutralidade da *UNESCO*, torna inexecutável o seu projeto, inclusive pela inconsistência epistemológica da sua postulação, para elaboração de mecanismos para a ação social neutra. Isso porque, todas as práticas de intervenção social secretam no seu curso, objetivos discri-

minadores para internalização de valores ideológicos dominantes. E como as tecnologias de intervenção para transformação ou manutenção de valores sociais, disponíveis nas comunidades científicas *acreditadas*, foram elaboradas a partir das exigências das sociedades dominantes, a reação ao seu uso indiscriminado é uma constante por questões' ideológicas, e até mesmo justificada como uma defesa nacional de cada potência em sí. A primeira reação ao uso de determinadas tecnologias partem, antes, no interior mesmo da própria *UNESCO*, dado ao direcionamento a que o uso de uma dada metodologia de intervenção social poderá encaminhar esse ou aquele país ajudado, em relação a esta ou aquela ideologia que expresse valor social de uma determinada potência, beneficiando-a politicamente em detrimento de outras. Considerando, ainda, que essas potências são, em verdade, quem realmente financia esses organismos, é de se notar o nível de impasse existente no interior da *UNESCO* para definir política de prioridade de financiamento e ajuda a programas nacionais, utilizando tal ou qual metodologia. É difícil aceitar que seja possível encontrar uma tecnologia de intervenção social universalmente aceita a nível da comunidade mundial, sob o controle da *UNESCO*. Mesmo porque ordem mundial possível será resultado da ação das leis de superação das contradições sociais a partir dos *modos de produção* antagônicos existentes. Ela nunca chegará pelo funcionamento harmônico do sistema de relações sociais internacionais, como postula politicamente a ONU.

A prova de fraqueza e do exercício utópico da *UNESCO* é o seu projeto modelo, o chamado *Relatório Faure*

(Aprender a Ser): um alentado exercício de filosofias contemplativas de educação, cheio de conceitos evasivos e inconsistentes, resultado concreto da impossibilidade desse organismo de operar como pretense coordenador de uma ordem ideal de desenvolvimento mundial. Principalmente com o desconhecimento de que, sendo a educação uma prática de controle social, torna-se impossível haver concordância quanto a financiamento de determinado projeto educativo com uma determinada linha ideológica *pela UNESCO*, com o dinheiro da *URSS* e *EEUU*, por exemplo.

Esse organismo mais se parece com uma Academia onde se discutem e apresentam descobertas científicas. Em verdade esse deveria ser o seu papel explícito. Mas nunca uma agência de prestação de serviços de ajuda eficientemente capaz de proporcionar o desenvolvimento ou a transformação dos países de periféricos em hegemônicos ou desenvolvidos, a partir da ajuda à educação desses povos. Isso porque as contradições de que padecem esses países periféricos tem justamente suas raízes, a partir das relações de dependência econômica para com as potências que financiam substantivamente a *UNESCO*. Até mesmo porque ainda, e no espírito do *modo de produção* capitalista em particular, ninguém ajuda ninguém: ajudam-se os subdesenvolvidos a ajudarem os desenvolvidos. A persistir a atual ordem econômica capitalista concentradora, todo processo de ajuda internacional bilateral ou multilateral é sempre uma relação circular de dependência. Os países periféricos, pelas limitações estruturais de que padecem, não podem desenvolver seus próprios mecanis-

mos de superação do seu estado de dependência, em virtude mesmo do fato de que o controle desse processo de libertação, que é a produção tecnológica, está subordinado à dinâmica e até mesmo à racionalidade do *modo de produção* capitalista. É próprio da lógica desse *modo de produção* o afunilamento da pirâmide da propriedade do capital. Dessa maneira, é ingenuidade pensar-se uma *socialização* do *modo de produção* capitalista, por ser este um raciocínio contraditório na sua estrutura básica e historicamente impossível. É sempre importante não esquecer que a competição e o lucro são os valores básicos do *modo de produção* capitalista. A racionalidade do capitalismo tem na disputa ou na competição as bases da sua lógica. Sua racionalidade é a busca e a consecução do lucro como um valor maior. A competição é o seu processo. Logo, é um lêdo engano pensar-se, a partir do capitalismo, um processo de ajuda com fins filantrópicos. Ajuda no capitalismo existe somente na dimensão em que esse estatuto sirva para dissimular a sua verdadeira face de lobo.

Um fato característico ainda a ressaltar da inviabilidade da UNESCO como projeto de ajuda multilateral está mesmo, como já dissemos acima, na inconsistência epistemológica dos seus mecanismos de ação. Diante da impossibilidade de construir um mecanismo próprio da validade universal reconhecidamente neutro, eficiente e objetivo, capaz de ser utilizado para intervenção social e transformação qualitativa nas comunidades periféricas, passou a propagar uma vazia e inconsistente teoria de educação permanente, entre-

meada de neologismos, como os de *Andragogia* para denominar a antiga educação de adultos, e *Engenharia da Instrução* para denominar a metodologia de ensino. Não é possível esquecer que o achado da educação permanente é o verdadeiro nome da educação *tout court*. O vazio desses instrumentos tem seus fundamentos na contradição mesma do projeto *UNESCO* em si, em face da proclamação de entidade de promotora da *universalidade*.

O fato de coexistirem representações dentro da *UNESCO*, de vários regimes políticos, com objetivos sociais antagônicos, ao nosso ver, em vez de justificarem-na como entidade possivelmente válida para coordenar, universalmente, um processo de ajuda para desenvolvimento dos países periféricos em direção à sua autonomia ou independência, muito pelo contrário, impossibilita a ajuda. Está, justamente, na dimensão antagônica dos objetivos político-sociais desses regimes a impossibilidade deles coexistirem num mesmo *projeto histórico*. Essa é uma contradição básica, porque, somente através da superação dos valores sociais e *modo de produção* que esses cultivam de forma antagônica, é que se tornaria possível uma coexistência harmoniosa. De outra forma, pensar assim seria violentar o próprio curso do processo histórico, até agora só observado o seu progresso pela superação dialética de interesses de algumas classes.

É, sem dúvida alguma, um objetivo insustentável e inconsistente este pleiteado pela *UNESCO*. Daí, porque a idéia da *UNESCO* como fórum para política de ajuda neutra se apresenta mais como um exercício acadêmico do que mesmo como uma

prática política possível, na realidade do antagonismo dos modos de produção característicos das potências. E como estamos nos referindo, nesse momento à UNESCO, lembramos o que disse Tibor Mende, antigo funcionário da instituição, referindo-se à cooperação para educação:

"Por natureza mesmo da descolonização cultural, a ajuda estrangeira não tem praticamente nada de positivo que oferecer neste domínio. Mas ainda que, para os problemas da descolonização econômica em geral, os países subdesenvolvidos deverão lançar-se ao problema do ensino, apoiando-se em sua própria vontade e em seus próprios métodos."¹³

Uma outra prova de como se torna inviável o projeto de ajuda da UNESCO é a sua mais recente tentativa de uniformizar ou estabelecer limites de controle por parte dos governos nacionais do terceiro mundo sobre os canais de comunicações. A UNESCO parte do pressuposto de que, em sendo as agências de informações pertencentes aos grandes capitais, por certo, o controle das notícias irá beneficiar a manutenção do *statu quo* atual, impossibilitando o desenvolvimento cultural autônomo das comunidades nacionais, e beneficiando o colonialismo e a dependência dos países periféricos.

Desde o momento em que a UNESCO se manifestou a esse respeito, toda a estrutura do capital detentora do controle das informações mundial se levantou. A primei-

13 MENDE, Tibor. Ajuda o Recolonização? Siglo Veintiuno Editores S.A., México, 1974. p. 31

ra foi a *Comissão Mundial de Liberdade de Imprensa*. Vem-se reunindo e manifestando o seu repúdio a essa interferência do organismo da *ONU à livre imprensa*. Recentemente a *Sociedade Interamericana de Imprensa- SIP*, reunida em Miami, através da sua diretoria, denunciou a *UNESCO* como uma tentativa de "persistir e minar o processo de divulgação de informação".¹⁴ Já o representante do *New York Times*, nessa mesma reunião, classificou a idéia como uma "retórica e invariável forma de estabelecer obrigações e deveres aos meios de comunicações livres".¹⁵ A idéia romântica da *UNESCO* de que é possível a promoção do desenvolvimento dos países periféricos através de programa de ajuda, desconhecendo os conflitos que regulam as relações sociais, transforma, a cada ato, essa instituição num projeto insustentável, em vista mesmo da realidade contraditória que procura ordenar, a partir de tentativas de fazer coexistir filosofias sociais de governo as mais antagônicas, através práticas de intervenção social inconsistentes, porque são elaboradas do ponto de vista da viabilidade de uma neutralidade científica sem cunho ideológico.

Outro dado representativo a ser acrescentado

14 SIP teme que política de comunicação da UNESCO leve a controle governamental. Jornal do Brasil 12.10.78

15 Ibidem.

nessa argumentação é o próprio fato da exclusão de *Israel*, recentemente, da *UNESCO* e a ameaça dos EUA de retirar sua contribuição financeira, se este gesto se consumir. Esse último fato se deveu à exigência dos países árabes de querer impor seus princípios culturais tradicionais e religiosos para as terras ocupadas da Palestina, sob alegação de que *Israel* a estava desfigurando; ao tempo em que esse se achava no direito de desenvolver atividades culturais, segundo seus padrões, já que ocupava de fato aquela terra por conquista de guerra.

Ainda é importante salientar (fato noticiado amplamente pela imprensa nacional) a retirada de representação dos *EUA* da *OIT*, sob a justificativa de que os países do terceiro mundo, com apoio dos países socialistas, estariam desenvolvendo, através do organismo, práticas políticas contrárias a *livre empresa* que desfiguram as relações *harmônicas* do capital com o trabalho - característica teórica do capitalismo. Supunha, a representação norte-americana que, em sendo a *OIT* um organismo multilateral, e ainda financiada também pelos *EUA*, não devesse dessa forma desenvolver metodologias de intervenção social que pudessem pôr em perigo a estabilidade de sua filosofia social e sua forma de governo, como também o seu *modo de produção*. Essas e outras razões denunciam o estatuto da multilateralidade da ajuda como inconsistente, pela desobediência às leis que regulam as transformações histórico-sociais qualitativas, quando do exercício da cooperação internacional aos países periféricos e ao aceitar como pressuposto que

o desenvolvimento e o progresso histórico se dão através de relações harmoniosas sem conflitos.

Todas essas colocações valem também para ressaltar o quadro romântico da postulação proclamada pela ONU em 1974, na sua

" determinação geral de trabalhar urgentemente para o estabelecimento de uma nova ordem econômica internacional, baseada na equidade, na igualdade soberana, na interdependência, no interesse comum e na cooperação de todos os Estados, sejam quais forem os seus sistemas econômicos e sociais".¹⁶

É preciso não esquecer que toda prática de intervenção social pressupõe a satisfação de necessidade de transformar qualitativamente, a manutenção ou a reformulação de alguns aspectos da realidade. A dimensão de todos esses três ângulos é pressuposto um referencial teórico ou modelo político de sociedade. Esses modelos secretam ou explicitam as ideologias dominantes que dispõem de técnicas ou instrumentos específicos, e com os quais operacionalizam os projetos delineados. Desse modo, considerando que é sempre através do discurso técnico que normalmente se veicula

16 MENDE, Tibor. Op. Cit. p. 141

San Diego State University

The Trustees of The California State University and Colleges
upon recommendation of the Faculty
have conferred upon

the Degree of
Master of Arts
in Education
(Curriculum and Instruction)

with all rights, privileges, and honors thereunto appertaining.

Given at San Diego State University this
thirty-first day of December, nineteen hundred seventy-four



Robert A. Hunsby
Chairman
Board of Trustees

Ronald Reagan
Governor
President of the Board of Trustees

Samuel L. Daniels
Chancellor
The California State University
and Colleges
Faye A. Gredney
President
San Diego State University



DEPARTMENT OF STATE
Agency for International Development
CERTIFICATE OF ACHIEVEMENT

*This certifies that, under the Program of the Agency for International Development of the
Government of the United States of America in cooperation with other Governments,*

has successfully completed participation in a technical cooperation program

in the field of: EDUCATION - Curriculum and Supervision - Master's Degree

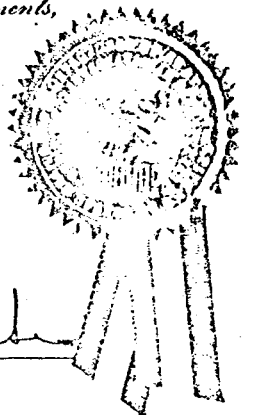
for the period: January 10 to December 16, 1974

ISSUED AT: Brasilia

THIS 23 day of January, 1975

Marvin Weissman
Marvin Weissman - Director - USAID/Brazil

Daniel Paul
ADMINISTRATOR



CONSULADO-GERAL DO BRASIL EM LOS ANGELES

Reconheço a veracidade e a assinatura no documento anexo de Robert D. Zumwalt, --
Adjunto Estado da Corte do Consulado de San Diego Estado da
Califórnia, Estados Unidos da América

F. para constar onde couber, mandei passar o presente, que assinai e fir selar com o Selo deste Consulado-Geral Para que este documento produza efeito no Brasil, deve a minha assinatura ser por sua turno legalizada na Secretaria de Estado das Relações Exteriores ou nas Repartições Fiscais da República.

Los Angeles, em 01 de abril, de 1975



OSWALDO CASTRO LOBO
CONSUL-GERAL DO BRASIL
SECRETARIA DE ESTADO DAS RELAÇÕES EXTERIORES
DIVISÃO CONSULAR

Reconheço esta assinatura de
Oswaldo Castro Lobo
Consul Geral do Brasil
em Los Angeles

Brasília, 25 ABR 1975
PELO CHEFE DA DIVISÃO CONSULAR
Oswaldo Castro Lobo

A legalização deste documento não implica aceitação ou aprovação do Brasil em D R A D E

The Notarization of this document does not imply...

Ruy Soares dos Santos
R JURAMENTADO
O LIVRO 1027/10-1-75
BAHIA - 1027/10-1-75

016413

Ruy Soares dos Santos
R JURAMENTADO
NO LIVRO 1027/10-1-75
- BAHIA - 1027/10-1-75

3937 013937

NOTARY PUBLIC
GLORIA B. MERRILL
SAN DIEGO COUNTY
San Diego State University, San Diego, CA

Subscribed and sworn to before me this
5 day of Dec 1974
Gloria B. Merrill
NOTARY PUBLIC and for the County
of San Diego, State of California

o discurso ideológico, é de se supor que a utilização de uma metodologia de intervenção social traz sempre no seu curso uma marca ideológica. Até porque, não existe a técnica de intervenção social neutra. Ela existe sempre como um resultado de necessidades sentidas de uma intervenção de uma dada sociedade para solucionar problemas seus específicos. Daí a dificuldade de se considerar os processos de ajuda internacional como neutros, filantrópicos ou destituídos de objetivos e proselitismos ideológicos ou de dependência econômico-cultural. E como os organismos multilaterais padecem de contradições internas fundamentais, tais como a coexistência de ideologias antagônicas, escamoteando uma busca de objetivos comuns aparentes, através de metodologias que lhe sejam afins, é ingênuo pensar-se que esses pleitos sejam alcançados a partir da idéia da harmonia do funcionamento do macro sistema social internacional. Assim sendo, e como somente a partir do conflito a superação da situação de dependência pode se dar, fica questionado o projeto de ajuda multilateral como inconsistente política e epistemologicamente, até. Tome-se ainda por base o raciocínio anterior de que as técnicas de intervenção social tem suas existências explicadas a partir de necessidades específicas, sentidas por determinado modelo de sociedade, para solucionar problemas seus característicos. A exportação dessas metodologias, forçosamente, tenderá a distorcer a representação da realidade periférica sob sua intervenção. Daí que, considerando que os modelos de intervenção social possuem uma matiz ideológica implícita e explicitamente determinada a partir do que expressa o modo de

produção aceito na sociedade da qual ele emergiu, fica difícil aceitar o caráter de neutralidade nesses instrumentos , para a transformação histórico-qualitativa de qualquer sociedade periférica que suponha, com tal instrumento, superar sua situação de dependência. .

De outro modo, como as instituições multilaterais de prestação de serviços de ajuda não expressam , como um todo, realidades nacionais objetivas, é difícil supor que delas possam emanar instrumentos para intervenção social capazes de provocar transformações qualitativas nas sociedades nacionais periféricas, sem que lhes desfigure suas características culturais básicas. Tudo isso de acordo com o raciocínio de que as técnicas de intervenção para transformação qualitativa das sociedades nascem de necessidades específicas e são operacionáveis segundo um dado *modo de produção* que lhe condiciona obrigatoriamente. Até porque, enfatizando, toda técnica secreta no seu curso a ideologia do modelo de sociedade que lhe dá forma e lhe impõe um curso.

Acrescente-se, ainda, o fato de que as agências multilaterais são constituídas por representação de sociedades *políticas* (Estados) que defendem filosofias sociais com *modos de produção* antagônicos, que procuram de *per si* universalizar suas formas de organização sociais através a difusão de suas idéias. Assim, a cada passo, fica difícil acreditar que possa existir ajuda neutra. Em síntese, poderíamos dizer que a ajuda neutra é impossível e que as agências multilaterais não proporcionam ajuda efetiva devido as contradições existentes no seu interior. Isso tudo implica acei -

tar e enfatizar a constatação final de que os instrumentos de intervenção para transformação social qualitativa oferecidos pelas agências multilaterais de ajuda não tem eficiência: porque só as sociedades nacionais objetivas é que podem gerar suas próprias metodologias de intervenção social capazes de promoverem a superação da situação de dependência econômico-cultural da qual padecem. E ainda mais , pelo fato mesmo de que a importação ou utilização desses modelos acarreta uma infinita dependência circular.

1.2.3 - Denúncia da *ajuda ligada*.

Procuramos demonstrar, no capítulo anterior, a inviabilidade da ajuda neutra, mesmo que essa tente se expressar através das chamadas agências multilaterais. De-ter-nos-emos nesta parte no que se convencionou chamar de ajuda bilateral.

A ajuda, para nós, se expressa fundamentalmente sob dois aspectos básicos: o econômico e o político. Embora um ou outro desses aspectos seja privilegiado em dados momentos, a sua dualidade é somente aparente. Eles formam um todo homogêneo, cujo objetivo é a manipulação das necessidades dos receptores, muitas vezes criadas pelos doadores, a fim de manter a dependência periférica daqueles. É como muito bem diz *Tibor Mende*:

" os países que se viram obrigados a renunciar a seus impérios tem encontrado na ajuda o instrumen-

to mais cômodo para prolongar suas influências e seu poder"¹⁷.

Esse ponto de vista coincide com o do antigo presidente do Banco Mundial, *George Woods*, quando afirma que

" determinados países tem indicado claramente que consideram o financiamento do desenvolvimento mais como uma subvenção de suas exportações".¹⁸

Corroborava ainda esses pontos de vista , a própria *ONU*, como se pode notar no comentário assinado por *Sennem Andriamirado* quando afirma que,

"o que é enganada é a própria ajuda para o desenvolvimento. Não existe empréstimo para os países em desenvolvimento; unicamente subsídios às exportações para os próprios emprestadores. Não importa qual seja o nome que se lhes dê , o fato é que os empréstimos ao terceiro mundo estão destinados exclusivamente a estimular as exportações dos países que os brindam. Isso significa que a ajuda é um bom negócio: com os empréstimos vincu-

17 MENDE, Tibor. Op. Cit, p. 63

18 Ibidem. p. 61

lados se assegura que os mercados fiquem garantidos com antecedência, os riscos comerciais ficam automaticamente eliminados, em virtude da falta de competição e riscos financeiros são inexistentes. Dar financiamento ao terceiro mundo significa que os países ricos não somente podem exportar suas mercadorias como também fixar seus preços".¹⁹

Como se pode notar, o financiamento do desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, é um ato político que possibilita a dependência circular desses em relação aos países do centro. E quanto mais créditos se proporciona ao suposto desenvolvimento do terceiro mundo, mais se está garantindo por antecipação mercado para escoar produtos industrializados dos países emprestadores,

" em vista do fato de que a maior parte da ajuda bilateral está vinculada a compras no país doador e ajuda a promover mais produção e exportações; o verdadeiro fardo da ajuda será menor do que o valor aparente dos recursos que são transferidos".²⁰

19 Nações Unidas. Foro del Desarrollo y Social - CIES/OPI, México, abril de 1977.

20 Relatório Pearson. Op. Cit. p. 459

Mesmo reconhecendo esse aspecto solapador da ajuda, é o mesmo relatório que, procurando racionalizar ou baratear o preço de ajuda, a partir de uma política de diminuição da concorrência, nesse especialíssimo mercado, recomenda que

" a maior ajuda deve ser proporcionada aos países recipientes, para organizarem suas compras nos países industrializados"²¹

que participem, por certo do *clube* dos doadores. Isso mesmo por causa de alguns países industrializados, como se pode notar no *Relatório*, que tenta nos mostrar que o processo de ajuda se dá não mais bilateralmente, entre o país doador e o receptor, mas entre o receptor e o *clube* de doadores. É uma tentativa política de baratear os custos da ajuda para os países industrializados.

Por certo, o nível dessa política parece estar ligada a um outro fato: partiu-se da constatação de

" a ajuda não vinculada ser uma exceção antes que a regra".²²

Um outro dado, também, a se considerar em relação a ajuda vinculada bilateralmente é a constatação observada pelo *Relatório* de que a

"vinculação da ajuda impõe muitos custos diferentes aos países receptores, podendo levar a importações e projetos de baixa priori-

21 Ibidem, p. 496

22 MENDE, Tibor. Op. Cit, p.62

dade".²³

Tibor Mende citando *Willian S. Guard* revela que esse, ao comentar o boletim nº 59/68 do *Departamento de Estado* dos EUA, constatara, ao analisar o papel da ajuda financeira a assistência técnica que

" o maior erro comentido com respeito ao programa de ajuda ao estrangeiro é a crença de que enviamos dinheiro. Não é assim. A ajuda ao estrangeiro consta de materiais, matéria prima, serviços e produtos alimentícios norteamericanos. 93% dos fundos da *Agência para o Desenvolvimento Internacional (AID)* se gastam diretamente nos *Estados Unidos* para pagar este tipo de coisas."²⁴

O custo operacional para os serviços da ajuda é, em muitos casos, superior à quantia recebida. Nesse aspecto, revela o *Relatório* o fato de que

" nem sempre a assistência técnica estrangeira é relevante para as necessidades dos países receptores".²⁵

Em muitos dos casos ela é criada para atender

23 Relatório Pearson. Op. Cit, p. 193

24 MENDE, Tibor. Op. Cit, p. 61.

- Nesse aspecto é significativo a declaração ao *Jornal do Brasil* do dia 09.03.78 do Presidente do INPI, no sentido de que, do total pago pelo Brasil nos últimos anos em assistência técnica estrangeira, os EUA ficaram com 40%. Fato que demonstra o quanto lucrativo é o estatuto da ajuda.

25 Relatório Pearson. Op. Cit, p. 205

objetivos dos doadores. É interessante a confirmação do *Relatório* quando diz que

" na realidade, cada 100 dólares gastos em assistência técnica, provavelmente representam só 20 dólares em transferência de moeda estrangeira para os países anfitriões."²⁶

Considerando, ainda, que a assistência técnica, de todo o processo de ajuda, não nos proporciona desenvolvimento, pelo fato de que ela se restringe à transmissão de conhecimento necessário para a utilização dos *pacotes* industriais adquiridos com o financiamento da ajuda. A assistência técnica não é nunca a promoção para o desenvolvimento de uma tecnologia própria do país receptor. Em última instância, a assistência técnica tão proclamada como uma espécie de ajuda ao desenvolvimento de países periféricos, se transforma num pesado ônus para esses países, na medida em que eles passam a financiar, na realidade, o investimento dos países industrializados na preparação e na subutilização da mão-de-obra barata. Confirma esse raciocínio o *Relatório*, quando constata que

" os países de renda baixa tem gradualmente começado a compreender que a assistência técnica, ostensivamente uma doação (?), poderá de fato representar uma despesa considerável para o recipiente. Às vezes, essa despesa poderá igualar-se à despesa do doador. No

26 Ibidem. p. 205.

ano fiscal de 1969 por exemplo, a parte do Brasil na despesa total de assistência técnica sob o programa da *USAID*, foi 137 por cento da parcela dos Estados Unidos".²⁷

Esses aspectos vem constatar que realmente os planos de financiamento da ajuda para a assistência técnica aos países periféricos beneficiam exclusivamente os países industrializados, pelo fato de que essas assistências se dirigem sempre a programas ligados à indústrias ou bens de exportação. E é nesse setor que se configura a circularidade da dependência dos *periféricos* aos industrializados. É também sabido por todos o quanto é menor o custo industrial de uma filial de um país periférico que, além de proporcionar ao investidor a mão-de-obra barata, ainda é o país receptor induzido a proporcionar proteção alfandegária para os produtos exportáveis, na suposição de captar recursos capazes para financiar o seu desenvolvimento. Lêdo engano. No fundo, os países periféricos estão é financiando o processo de acumulação de capital dos países industrializados.

Três fatos servem para constatar nossas afirmações acima. O primeiro é o que se relaciona ao custo das despesas que temos em relação à ajuda que recebemos em forma de financiamento para a assistência técnica que é superior em 137% da recebida. Um outro dado é o fato de que cada dólar que exportamos custa a nossa economia em

" insumos industriais, energia, mão

27 Ibidem, p. 204.

de-obra e outros elementos, Cr\$34,07
do dólar oficial de Cr\$19,25"²⁸,

quase o dobro do valor do dólar internacional ou seja, nos-
so poder de barganha é reduzido, porque o preço de *nossos*
produtos é ditado pela matriz que tem o seu controle feito'
internacionalmente. O terceiro fato se refere à taxa de
câmbio nos empréstimos realizados nos organismos financei
ros internacionais. Enquanto ao Brasil se cobrava uma taxa
de 13/8 para empréstimos de 10 anos e 15/8 para empréstimo'
de 12 anos, a Malásia tomava muito mais dinheiro a uma taxa
de 7/8 para dez anos.²⁹ Essa situação explicada por *An-*
thony Gebaner vice presidente do *Morgan* como

"uma situação de oferta e procura.
Não são muitos os bancos que es-
tão emprestando ao Brasil. Os
bancos estão com uma grande quan-
tidade de papéis brasileiros nas
mãos".³⁰

Essas explicações não são convincentes devido
ao fato mesmo da declaração do Sr. *Harry Heneberger* do
Citybank ter afirmado que

"o Brasil representou 20% dos nos-
sos lucros totais. Em 1967 foi o

28 US\$ 1 na exportação pode custar Cr\$34 para a economia
brasileira. Jornal do Brasil, 10.10.78.

29 BRASIL ainda paga caro . Jornal do Brasil, 02.05.78.

30 O QUE os banqueiros americanos acham do Brasil, do dó-
lar, do nosso futuro. Jornal do Brasil, 26.03.78

país onde mais lucrámos da mesma forma que em 1966".³¹

Atualmente o *Citybank* financia 8% da dívida externa brasileira.³² Ainda para o Sr. *Charles Pilliod*, Presidente da *Goodyear*,

" o clima do Brasil, basicamente é favorável ao capital norteamericano. Se não fosse assim não haveria tantos investimentos. As taxas de lucros dos investimentos no Brasil são bem superiores do que a média internacional".³³

Em sendo tudo isso verdadeiro não entendemos porque a taxa de empréstimo para o Brasil é maior. A inferência que fica é a de que a função dos países de economia periférica que atrelaram sua economia ao sistema financeiro internacional é a de subsidiar o processo de acumulação de capital dos países industrializados detentores do controle acionário das agências de financiamento. Em última instância, é esse o papel da ajuda internacional para o desenvolvimento dos países periféricos. Não existe ajuda. A ajuda é um processo de financiamento das exportações dos produtos industrializados pela conquista prévia de mercados para escoamentos de produtos, sem o perigo da flutuação de preço, pela ausência de concorrência, seguida de uma po

31 Recessão nos EUA não comprometerá Brasil - Jornal do Brasil de 17.08.78.

32 Ibidem

33 Ibidem.

lítica de aviltamento do preço das importações de matérias primas e a sub utilização da mão-de-obra na indústria. O resultado dessa política é o barateamento dos custos industriais nas filiais instaladas nos países periféricos em relação ao mercado internacional; e a perda do poder de barganha desses países e o conseqüente aumento da sua relação circular de dependência em face aos países industrializados.

1.2.4 - Os compromissos políticos da ajuda.

Estamos tentando demonstrar a impossibilidade de de uma política de ajuda desvinculada de compromissos econômico-político-ideológicos. Toda política de ajuda até aqui observada tem exigido um tipo de alinhamento determinado. Principalmente se essa política é processada a partir de sistema de governo, cujo *modo de produção* visa a propriedade privada dos meios de produção, como é o caso do sistema capitalista, tendo em vista mesmo que sua lógica e sua racionalidade é considerada em função do lucro auferido pela competição. Em toda retórica e literatura sobre ajuda, até agora, não foi observado o fato de que se tivesse ajudado alguém ou algum povo a desenvolver-se ou adquirir uma estabilidade social a partir dos seus valores culturais autóctones simplesmente. Ajuda-se, sempre, por objetivos declarados ou não, a que os outros ajudados assimilem o padrão cultural hegemônico do doador, desde o fim de con -

quistar mercados ao de conquistar adeptos para suas crenças e lutas políticas. E disso estava consciente *Kennedy* em 1961, quando disse:

" O fracasso econômico das nações livres, porém menos desenvolvidas, que se encontram atualmente em equilíbrio entre um crescimento sustentado e o caos econômico , seria desastroso para nossa segurança nacional e negativo para nossa prosperidade relativa".³⁴

Não resta dúvida que, naquele instante, ele deveria estar pensando em ativar possíveis mercados potenciais e estabelecer domínios sobre eles através um processo de endividamento circular gerado por uma série de financiamento em forma de ajuda. Seria uma forma de ajudar a construir um mercado de cujo o controle acionário fosse o proprietário.

E uma das consequências concretas neste campo foi o *Acordo sobre o seguro de Investimento Privado*, onde o Sr. *David E. Bell*, administrador da *USAID*, em nome do governo dos Estados Unidos e o Sr. *Juracy Magalhães*, embaixador do Brasil, em nome do governo brasileiro, assinaram em Washington, *ad referendum* do Congresso Nacional Brasileiro em 06-02-65.³⁵ Por este acordo o investidor america-

34 MENDE, Tibor. Op. Cit, p. 31

35 BRASIL, Ministério das Relações Exteriores- Textos e Declarações sobre Política Externa. Brasília, abr.

1964/abr. 1965

no que se sentir prejudicado por medidas do governo ou de política econômica brasileira, será indenizado pelo governo norteamericano, cujo montante de dívida será negociada de governo a governo ou arbitrada por tribunal internacional.

Essa medida política é parte de um conjunto de atitudes assumidas pelo governo brasileiro após o seu alinhamento à política de expansão do capitalismo norteamericano na América Latina, com a assinatura da Carta de Punta del Este, em 1961, que deu origem a *Aliança para o Progresso*. Logo após surgiu um outro diploma que foi a *Lei da Remessa de Lucro*. Com o alinhamento à política expansionista a partir da assinatura do tratado de Punta del Este, do *Acordo de garantia do Investimento Privado* e com a *Lei da Remessa de Lucro*, fechou-se um círculo do qual viria o Presidente Geisel declarar tempos depois que:

" nós denominamos esse regime de neocapitalista".³⁶

Essa revelação é significativa, porque até há bem pouco tempo uma explicitação a esse nível era dificultada, quer nos parecer, por razões que variavam desde um controle efetivo do poder, internamente, a um apoio internacional, o que veio ocorrer, tempos depois, em 1964.

O Brasil, assim, se aproveitava ou a burguesia nacional era beneficiária da nova fase da política norteamericana, com uma nova metodologia de intervenção diplomática.

36 DISCURSO do Presidente Ernesto Geisel em Joinville - Jornal do Brasil, 02.05.78.

A tentativa de legitimação da influência econômica dos *Estados Unidos* sobre a América Latina é patente em dois movimentos conhecidos,³⁸ o primeiro como a *Doutrina Monroe*, assumida na prática pelo Presidente *Theodore Roosevelt* que reivindicava para os Estados Unidos o *poder de polícia* em toda jurisdição do continente. O lema dessa doutrina era "a América para os Americanos".³⁹ O objetivo dessa política era expressa pela necessidade de repelir a intromissão de outras potências na sua esfera de domínio no Continente. Data de então a denominação da prática de intervenção denominada de *Big Stick* (o grande casete). Com esse *ánimus* os Estados Unidos procuravam legitimar o seu poder continental. Durante a vigência dessa política foram observadas várias intervenções e enfrentamentos militares com os países vizinhos latinoamericanos. Como exemplos, podemos citar o seguinte quadro de invasões:

38. Existem no entanto historiadores que classificam a política norteamericana para a América Latina da seguinte maneira:

1822 - 1898 - Doutrina Monroe

1898 - 1933 - Big Stick

1933 - 1945 - Boa Vizinhança

1945 - 1975 - Guerra fria, Ponto IV e Aliança para o Progresso.

1975 - _____ - Direitos Humanos.

39 BANDEIRA, Muniz. Presença dos EUA no Brasil, Civilização Brasileira, 2a. edição, 1978. p. 116.

1806

México - O Capitão Z.M. Pike, à frente de um pelotão, invade o território mexicano situado ao norte do Rio Grande, por ordem do General James Wilkinson.

1822

Cuba - janeiro - O Tenente Ramage desembarca com um destacamento do navio Porpoise na costa noroeste de Cuba. Pretexto: "perseguir os piratas".

1823

Cuba - abril - O Tenente Irtribiling desembarca fuzileiros navais dos barcos ianques Gallinipper e Mosquito em Puerto Escondido.

1824

Cuba - outubro - O navio ianque Porpoise desembarca marinheiros nas cercanias de Matanzas. Pretexto: ainda "perseguir piratas".

1825

Cuba - março - Destacamentos dos navios ianques Sea Guli e Gallinipper, praticam "ações contra os piratas nos cayos de Jutia Gorda e La Conicera".

1831

Argentina - dezembro - Fuzileiros do navio Lexington desembarcaram nas Ilhas Falkland, por ordem de Washington. (essas ilhas foram ocupadas pela Inglaterra dois anos mais tarde).

1838

Argentina - novembro - O mesmo navio Lexington faz um desembarque em Buenos Aires. Pretexto: "defender os cidadãos

norte-americanos durante as desordens revolucionárias".

1835

Peru - dezembro - Fuzileiros do navio Brandkwine desembarcaram em El Calao e seguem para Lima, onde se instalam "para proteger a cidade" durante os motins revolucionários. Os fuzileiros ianques permanecem ali, com algumas intermitências durante um ano.

1842

México - outubro - O comodoro T.A.C. Jones, no comando de uma esquadra que percorria as águas da Califórnia, ocupa Monterrez. Uma semana depois ocupa San Diego. Pretexto: "Jones pensava que se havia declarado a guerra".

1846-1848

México - Guerra dos Estados Unidos contra o México. Polk lançou as tropas ianques sobre um país que não havia realizado a menor provocação contra o seu poderoso adversário. Uma vez derrotado, o México firmou o tratado de Guadalupe-Hidalgo. Por esse tratado era "reconhecida" a anexação do Texas e cediam-se aos Estados Unidos, a Califórnia, o Arizona, o novo México e outras enormes extensões de terra: uma área superior à da França e Alemanha juntas. O México perdeu inclusive o Texas e mais da metade do seu território, em consequência deste avanço do imperialismo norte-americano.

1852-1853

Argentina - Durante a guerra civil

de Buenos Aires desde o mês de janeiro de 1852 até abril de 1853, os navios ianques Congress e Jamestown desembarcaram vários destacamentos. Pretexto: "proteger os interesses estrangeiros".

1853-1854

Nicaragua - O barco de guerra ianque Cyane coloca seus guardas em San Juan del Norte. Pretexto: "Defender a propriedade de uma companhia norte americana ameaçada pelo governo". A reação do povo nicaraguense foi muito forte, a propriedade dessa companhia foi destruída e o ministro dos Estados Unidos na Nicaraguá, Borland foi detido. O Cyane voltou à Nicaraguá no mês de julho de 1854, com ordens oficiais de obter reparações. O governo se negou a dá-las. A resposta do navio consistiu em canhonear a cidade, desembarcar um destacamento e incendiá-la.

1855

Uruguai - novembro - Forças do navio ianque Germantown desembarcaram em Montevideu. Pretexto: "Proteger os estrangeiros durante a guerra civil".

1856

Colombia- setembro - Desembarque, no Panamá de fuzileiros navais dos barcos ianques Independente e St. Mary- Pretexto: "proteger a estrada de ferro durante os motins revolucionários"

1857

Nicaraguá - Por ordem do comodoro Paul

ding, um destacamento de fuzileiros navais ianques, desembarca em território nicaraguense. Pretexto: "prender o flibusteiro Wilian Walker", que efetivamente prenderam e enviaram para Washington.

1858

Uruguai - janeiro - Forças dos navios ianques St. Lawrence e Falmouth desembarcaram em Montevideu e se apoderaram da Alfândega, dando como pretexto a guerra civil em processo.

1859

Panamá - Demonstrações de forças navais ianques no Panamá exigindo "desagravo" por suposto ataque contra o barco norte-americano Water Wicth. O governo panamenho se viu obrigado a "dar satisfações".

1859

México - Com o pretexto de perseguir o bandido mexicano Cortina, o capitão ianque Ford cruza com suas tropas o Rio Grande, penetrando ilegalmente em território mexicano.

1865

Colômbia - setembro e outubro
O navio ianque St. Mary, desembarca fuzileiros navais no Panamá. Pretexto: proteger o tráfico ferroviário e os interesses norte-americanos durante a guerra civil.

1866

Colômbia - março - Um destacamen-

to do mesmo St. Mary baixou a terra com o pretexto de "defender" os interesses norte americanos durante a revolução.

1868

México - novembro - O General Zedgwick exige e obtém a rendição de Matamoros, aduzindo que o fez para "reparar" as queixas dos residentes norte americanos. O general permanece em Matamoros três dias com 100 homens, até que o governo de Washington se decide ordenar-lhe que se retire.

1869

Uruguai - fevereiro - Fuzileiros navais dos Estados Unidos desembarcaram duas vezes em Montevideú. Pretexto: "proteger interesses norte-americanos durante a insurreição".

1868

Colombia - abril - Desembarque de marinheiros do navio Prenobscot em Aspinwall. De novo se alega: " É para proteger as riquezas norte-americanas".

1873-1882

México - Tropas dos Estados Unidos cruzam reiteradas vezes a fronteira mexicana em suposta - "perseguição a ladrões de gado". O governo do México apresentou vários protestos, o que não impediu que ocorressem vários choques entre forças dos dois países, como foi o caso de Remolina, em maio de 1873 e o de las

Cuencas, em 1875. Estas incursões se realizavam, conforme ficou comprovado, por ordens diretas do governo de Washington.

1876

México - maio - Fuzileiros navais ianques desembarcaram em Matamoros, a pedido do Cônsul norte-americano. Pretexto: "proteger os estrangeiros após a retirada de uma força revolucionária que controlava a cidade".

1885

Colômbia - março - O navio ianque Galena desce a terra uma grande força contra o Panamá, durante uma insurreição, sob o pretexto de proteger a ferrovia. No mês de maio seguinte uma esquadra ianque e vários destacamentos norte-americanos tomam, pela força, a maior parte da rota do Canal e da Cidade do Panamá. Em julho, o navio ianque Aliança, desembarca fuzileiros em Colón.

1888

Haiti - dezembro - Os navios ianques Galena e Yantic fazem uma apresentação de força por motivo do apresamento do barco mercante norte-americano Haytian Republic.

1890

Argentina - julho - O navio ianque Tallaposa desembarca um destacamento em Buenos Aires, durante

uma "perturbação revolucionária". Pre
texto: "proteger o consulado norte-a
mericano".

1891

Chile - outubro - Uma guarda mili -
tar norte-americana desembarca em
Valparaíso. Pretexto: "proteger o em
baixador dos Estados Unidos". Poste-
riormente houve um motim de que resultaram
(2) dois norte-americanos mortos, 18
feridos e 36 aprisionados .

A guerra chegou a
estar eminente, e o Chile se viu for
çado, por fim, a oferecer escusas e
a pagar indenizações.

1893-1894

Brasil - Durante a guerra civil, o
almirante ianque Banham, com uma gran
de esquadra norte-americana sob seu
comando, toma posição aberta contra
os insurretos.⁴⁰

1894

Nicarágua - julho e agosto- Os cru-
zadores norte-americanos Tarbleheatd
e Columbia realizam desembarques. Pre
texto: "proteger os interesses norte
americanos durante a guerra civil

40 A interferência ocorreu no episódio denominado de "A
revolta da Armada" em 1893. Este movimento ocasionou
a renúncia de Deodoro, tendo Floriano Peixoto através
um governo ditatorial conseguido resguardar a Repú -
blica que, segundo diziam, estava ameaçada pela Monarqu
ia a partir de interesses Monarquistas Europeus. Na
época invocando os princípios da *Doutrina Monroe*, che-
gava ao Rio de Janeiro em 12 de janeiro de 1894, o

entre Sasaca e Zelaya.

1895

Colombia - marco - Revolução no Panamá. Fuzileiros do navio ianque Atlanta desembarcaram em Bocca del Toro , no Istmo.

1896

Nicarágua - maio - O navio ianque Alert efetua um desembarque de fuzileiros em Corinte, durante os " motins revolucionários".

1898

Cuba - abril - Os Estados Unidos intervêm no conflito cubano-espanhol . A propaganda oficial apresenta o envio de tropas a Cuba como um ato generoso da América do Norte. Está hoje provado que esta tese é insustentável. Conforme escreveu um historiador insuspeito de radicalismo, Ramiro Guerra: "A intervenção não foi

Contra Almirante *Benham* a bordo do navio capitanea San Francisco, dizendo que era seu dever proteger os americanos e o comércio, e que tencionava fazer da maneira mais ampla possível. Neste sentido ele cumpriu sua advertência colocando a esquadra americana em posição de combate contra os navios comandados pelo Almirante *Saldanha* que se antepunha a utilização do porto pelos navios norteamericanos; tendo assim *Benhon* conseguido sufocar a rebeldia e garantir a manutenção do poder de *Floriano* ao fim de curto combate, ao qual os navios brasileiros não conseguiram resistir. BANDEIRA, Muniz. Op. Cit, p. 140

decidida pelo governo de Mc Kynley para ajudar o estabelecimento de uma república independente e soberana em Cuba, mas de fato, para realizar uma política muito claramente definida em todo o decorrer do século XX".

1899

Nicarágua - fevereiro - O navio ianque Marieta realiza um desembarque de fuzileiros em San Juan del Norte, "com objetivos de proteção", imediatamente após a insurreição de Reyes.

1901

Colômbia - abril - Fuzileiros do navio Machias desembarcam em Boca del Toro. A mesma coisa, no mês de novembro, no Panamá e em Colón, permanecendo em ambos os lugares até dezembro. Pretexto: "proteger a segurança ferroviária durante a guerra civil".

1902

Colômbia - Guardas-marinhas do navio ianque Machias desembarcaram em Puerto Cortez. Pouco depois, o mesmo navio e outros desembarcaram guardas-marinhas no Panamá e Colón, aí permanecendo até novembro. Pretexto: "proteger contra as desordens a ferrovia do Canal".

1903

Honduras - O navio de guerra ianque Marieta faz descer à terra um destacamento de guardas-marinhas. Pretexto: "proteger o consulado norte-americano durante a luta revolucionária". Outro navio, Olympia, também desembarcou um destacamento de fuzileiros para

"guardar o cais".

1903-1904

Colômbia-Panamá - Revolução panamenha. A história provou à sociedade que essa revolução foi provocada pelos norte-americanos com o objetivo de estabelecer o controle da Zona do Canal por eles. São bem conhecidos os incidentes deste cínico avanço imperialista. Não foi à toa que Teodoro Roosevelt pôde afirmar, alguns anos mais tarde: " Eu me apoderei do Canal". É a verdade rigorosa. E, para consegui-lo, o Presidente ianque violou as leis internacionais e os mais elementares princípios morais que exigem respeito à soberania dos povos.

1904

República Dominicana - janeiro- Fuzileiros do navio ianque Columbia desembarcam na cidade de Santo Domingo. Pretexto: "proteger o vice-cônsul alemão, ameaçado pelos revolucionários". Em janeiro e fevereiro uma grande força naval norte-americana efetuou um desembarque de fuzileiros em Puerto Plata e Souza, e com os seus canhões atacam os insurretos.

1904

Panamá - O almirante Goodrich ordena que um batalhão de fuzileiros navais avance desde a Zona do Canal até Aucon, para manter a ordem durante a rebelião do general Hertas. As tropas ocupam a cidade e permanecem nela uma semana.

1906

Cuba - Intervenção militar norte-ameri

cana, cujas tropas permaneceram no território cubano até 1907.

1907

Honduras - março - Fuzileiros navais do navio Marieta desembarcaram em território hondurenho com o pretexto de por fim ao conflito armado entre Nicarágua e Honduras. O navio ianque Paduach enviou forças à terra em Laguna e Choloma.

1910

Nicarágua - fevereiro - o navio ianque Buffalo desembarca uma "força de reconhecimento" em Corinto. Em maio os navios Paduach e Dubuque efetuam um desembarque de 100 homens em Blue fields. Em julho, o Dubuque ameaçou apresar navios nicaraguenses e abriu fogo contra a terra. Pretexto : os motins revolucionários incitados pelo próprio Departamento de Estado.

1910

Honduras - janeiro e fevereiro - Destacamentos dos navios ianques Tacoma e Marieta ocupam Puerto Cortez. Pretexto: "preservar os interesses dos Estados Unidos. As tropas ianques lá permaneceram até 1911.

1912

Honduras - Fevereiro - O navio ianque Petrel desembarca um destacamento para "impedir a ocupação pelo governo de uma estrada de ferro pertencente a uma empresa norte-americana".

1912

Cuba - maio . Desembarque de uma gran

de força ianque no porto de Guantana-
mo. Outro desembarque em Nipe. Outro
em Daiquiri. Pretexto: "proteger os
interesses norte-americanos durante
os distúrbios que se produziram ao le-
vantarem-se em armas os membros do
Partido Independente de Cor.

1912-1925

Nicarágua - agosto - o navio ianque
Annapolis desembarcou tropas que avan-
çam até Managua para "estabelecer a
pacificação do país". Os ianques ocu-
param o país e em consequência surgiu
um forte movimento de defesa de inde-
pendência nacional que sustentou pro-
longada luta contra o invasor ianque.
Os Estados Unidos mantiveram suas tro-
pas na Nicarágua até 1926.

1913

México - setembro - Um grupo de mari-
nheiros do barco ianque Buffalo desem-
barca em Ciaris Estero para "proteger
os norte-americanos dos distúrbios re-
volucionários.

1914

Haiti - janeiro - Fuzileiros do navio
ianque South Caroline desembarcaram
em Port-au-Prince. Logo depois novos
desembarques dos navios Wheeling e Ta-
coma.

1914

República Dominicana - junho e julho
O navio de guerra ianque South Caro-
line ancora em Puerto Plata. O navio
ianque Machias disparou seus canhões
contra revolucionários do país.

1914-1917

México - Incidente do Delphim, em Tampico. Os ianques se apoderam do Porto de Veracruz (21 de abril de 1914) ali permanecendo com 7.000 homens armados até novembro. Em março de 1916 tomando como pretexto a necessidade de perseguir o bandido "Pancho Villa", o general ianque Pershing lança contra o México a sua famosa "expedição punitiva". A luta prosseguiu até fevereiro de 1917. Esta é a chamada "guerra não declarada ao México".

1915-1934

Forças norte-americanas intervêm e ocupam Haiti (julho de 1915). Permaneceram ali até 1934, dezenove anos. O pretexto inicial foi o de "impedir os ataques aos estabelecimentos estrangeiros durante uma luta intestina".

1916-1924

República Dominicana - Grandes forças navais ianques desembarcam e ocupam o país à custa de muitas baixas. De 1916 a 1922 a República é administrada por governadores militares norte-americanos. Em 1924 foram-se os fuzileiros, que deixaram uma "grande guarda nativa" treinada por eles.

1917-1919

Cuba - Desembarcaram marinheiros ianques durante a Chamberlona, ocupando boa parte da província oriental. Pretexto: "proteger os interesses norte-americanos durante os distúrbios". Tropas ianques permaneceram em Cuba até 1919.

1918 -1919

México - Depois da retirada da "expedição punitiva" do Pershing, tropas ianques invadiram o território mexicano 3 (três) vezes em 1918, e seis vezes em 1919.

1919

Honduras - O navio ianque Cleveland desembarca uma força em Puerto Cortez em setembro ,para impedir desordem.

1919-1920

Panamá - Tropas ianques da zona do Canal penetram na província de Chiriqui ' de julho a agosto, "para supervisionar as eleições".

1920

Guatemala - abril - Os barcos ianques Tacoma e Niagara tomam a cidade de Guatemala. Pretexto: "defender os interesses norte-americanos durante a luta Civil".

1924-1925

Guatemala - fevereiro - Desembarcaram marinheiros ianques em vários pontos. O cruzador Dever serviu de base de operações ajudado pelo Billingsley e pelo Lardner. Em setembro, o Rochester desembarcou forças em Celba. Em abril de 1925 o Denver efetivou novo desembarque.

1925

Panamá - Tropas norte-americanas ocupam a cidade do Panamá. Pretexto: "prestar serviço de polícia durante uma greve".

1926- 1933

Nicarágua - Após poucos meses de se haverem retirado, regressam os fuzileiros navais ianques à Nicarágua, o que provo-

ca forte oposição nacional. As tropas dos Estados Unidos ocupam o país até 1933. Na prática, com um pequeno intervalo de uns poucos meses entre 1925 e 1926 a Nicarágua esteve ocupada militarmente por tropas ianques durante vários anos.

Este ciclo de invasões terminou depois da ascensão do Presidente Franklin Delano Roosevelt.

Em abril de 1965, os fuzileiros americanos barbaramente, invadiram São Domingos.⁴¹

Mesmo antes da explicitação da *Doutrina Monroe* em 1822, os *Estados Unidos* já aplicavam intervenção armada na América Latina; a primeira nação a ser invadida foi o México em 1806. O Presidente *James Monroe* procurava se resguardar de possíveis ataques da *Santa Aliança* para proteger pretensos interesses contrariados da Espanha em relação às suas colônias na América Latina. Ele partia do pressuposto de que "a América tem um hemisfério para si mesma".⁴² Esta política marcou as relações internacionais do EUA para com a América Latina até a década de 1960, onde vivemos sob o tacão do *big stick*.

41 ROCHA, Eusébio. Brasil País Ameaçado e o Acordo de garantias. Editora Fulgor, S.Paulo, 1965. O autor faz citação da obra de Clóvis Melo in o Colonialismo, Problema Internacional, que se baseia por outro lado nos estudos de Jorge Castellano, como também do livro de Edmar Morel, em O Golpe Começou em Washington.

42 BANDEIRA, Moniz. Op. Cit. p. 49

Era a inauguração da fase da política da ajuda que substituiu a da política do *Big Stick* que vigorou até início da década de 1960. E essa nova fase da política brasileira foi considerada pelo *Relatório Pearson* como uma arrancada em direção ao desenvolvimento, fadada a corrigir a distorção econômica:

" só depois da mudança de governo em 1964, e o estabelecimento de política interna mais coerente, a ajuda ao Brasil tomou um caráter contínuo e desenvolvimentista. Os empréstimos da USAID se tornaram mais flexíveis e de mais rápido desembolso para apoiar os novos programas. A orientação recente de ajuda foi no sentido do amparo às despesas de educação, saúde e agricultura, através o uso de empréstimos setoriais. A dívida externa foi renegociada, um novo programa de liberalização de importações ajudou a racionalizar o sistema de proteção, enquanto outras medidas eram tomadas para corrigir distorções nos preços relativos. Mas a vinculação da ajuda a importações e às exigências de *adicionalidade* nessa importação tenderem a enfraquecer a tendência liberalizante ao tornar inevitável a imposição de controles de comércio discriminatórios, criado ao mesmo tempo atritos políticos desnecessários".³⁷

37 Relatório Pearson. Op. Cit. p. 199-200

O segundo movimento da política externa norte-americana, que começou efetivamente em 1961 com a *Aliança para o Progresso*, se denominou de Política da *Boa Vizinhança*. Nesse ponto é significativo exhibir as declarações a este respeito do Embaixador *Viron P. Vaky*, Secretário de Estado Assistente para Assuntos Interamericanos, ao dizer que:

" as relações externas dos EUA no começo de sua história, concentram-se inicialmente em duas frentes: Europa e Hemisfério Ocidental. Os dois eram tratados como perfeitamente distintos. De fato, uma das mais antigas e importantes doutrinas das relações externas dos EUA, a *Doutrina Monroe*, formalizou a distinção dentro de um objetivo político maior: manter o Velho mundo fora do Novo.

" Excetuando-se conflitos territoriais graves com o México, entretanto, o maior envolvimento dos EUA com a América Latina data da virada do século, quando a aquisição de Porto Rico e seu papel na independência de Cuba e depois do Panamá, projetaram os EUA profundamente na moldagem dos acontecimentos no *Caribe* e América Central.

" Os anos subsequentes foram denominados, primeiro pelo que se chamou de diplomacia do *Big*

Stick e do dólar, e depois por uma substituição pela política da *boa vizinhança*. A doutrina de não intervenção nasceu dessa experiência, era largamente baseada nas reações hostis geradas por anteriores intervenções militares americanas.

" A América Latina, como um todo, é considerada como um elemento muito relevante na estratégia global dos EUA, tanto como aliado internacional quanto como reserva estratégica decisiva de gente e capacidade produtiva.

" Agora estamos plenamente envolvidos em novo período de relações interamericanas.

" A América Latina continua um importante mercado para exportação, ao qual os EUA vendem maquinaria, bens de consumo e produtos químicos tanto quanto vendem a todo Mercado Comum Europeu, e mais do que ao Japão.

" Por misturar diferenças culturais e raciais com desigualdades de poder, essa formulação é obviamente extremada. Mas suas implicações não devem ser ignoradas. Implica não somente que os interesses dos EUA e América Latina são diferentes, mas também que, enquanto os EUA tem poder para não fazer caso dos inte

resses latino-americanos, os latino-americanos não tem sequer o poder para desprezar os interesses dos EUA".⁴³

Está dito aí, quase de modo explícito, a máxima que nos pareceu folclórica, porque expressa de maneira *internalizada* por elemento *colonizado*, de que "o que é bom para os *EUA* é bom para o Brasil". Disso tudo fica a constatação de que uma *política de boa vizinhança* e da ajuda está longe de se constituir num gesto unilateral de filantropia. A mudança da política diplomática do *Big-stick* para a *não intervenção* através da ajuda foi determinada pela nova realidade internacional. No fundo, foi uma mudança para continuar a relação de hegemonia econômica, uma vez que houve a constatação da impossibilidade da continuidade da política do *cassetete* impunemente. E isto está explícito pelo Embaixador *Viron*, quando este reconhece que

"agora estamos plenamente envolvidos em novo período de relações interamericanas. O crescimento da América Latina, mudanças nos objetivos nacionais americanos, e novas condições políticas e econômicas internacionais, mudaram os relacionados assim como os problemas".⁴⁴

43 CONFERÊNCIA pronunciada no Woodrow Wilson International Center for Scholars, no dia 22 de setembro de 1978 - Jornal do Brasil, 08.10.78.

44 Ibidem.

Esse não é um reconhecimento exclusivo dos norte-americanos, não. É também uma constatação atribuída à própria ONU, quando nos revela, através de um de seus colaboradores de mais de vinte anos, no caso o Sr. *Tibor Mende*, ao afirmar que

" em quase todos os casos, as novas relações de ajuda proporcionaram igualmente votos de apoio preciosos e seguros, nas assembléias internacionais. De fato, as políticas de ajuda tem-se revelado gradualmente como a inovação mais importante na grande transformação contemporânea, da custosa e direta presença colonial para um controle indireto bem mais proveitoso".⁴⁵

É sabido por todos que o móvel principal para o surgimento da *Aliança para o Progresso* data do advento da tomada do poder em Cuba por *Fidel Castro*. Aquele fato veio a mostrar o quanto estava superada a diplomacia do *Big Stick*, dado ao grau de hostilidade que ela acarreta e da qual nos lembra o Embaixador *Viron*. E desde então já se notava que o mundo não mais se dividia somente por fronteiras físicas e sim também por fronteiras ideológicas e econômicas bem explícitas. E nesse sentido é bem clara a função que exercem os sucessivos *clubes* como a *trilateral* e tantos outros. Para esse, "o desafio prioritário é de ordem econômica

45 MENDE, Tibor. Op. Cit, p. 63-64.

que se caracteriza na pela tensão Norte-Sul, isto é, países pobres versus países ricos".⁴⁶ Além do mais, o custo para a manutenção de uma política de enfrentamento direto estava se tornando um demasiado desperdício. E por outro lado ainda, a presença física sempre possível dos *marines* estava se constituindo em um fator de aglutinação e multiplicação dos movimentos nacionalistas de libertação, do qual *Cuba* deveria ser o último exemplo. E a consistência dessa interpretação tem mostrado que até o momento, enquanto outras contradições não surjam, para que possam ser observadas a política da boa vizinhança através da dissimulação de ajuda é ainda mais que apropriada para os objetivos atuais da Geopolítica do capitalismo internacional, praticada a partir dos EUA no Continente. Por ela, tem sido mais fácil dividir as nacionalidades através do uso e das concessões feitas às burguesias locais, e, através delas, manter a relação de dependência dissimulada, acenando para um pretenso desenvolvimento. Essa situação se reflete no Plano Geral da população, através das variadas metodologias de intervenção social, da qual a educação é sempre utilizada como exemplo de controle ideológico pelo qual se acena para o culto do individualismo e o seu aprimoramento como forma de ascensão. E não era sem sentido a recomendação de *Zbigniew Brzezinski* publicada na

46. SIST, Arturo & IRIARTE, Gregorio. Da Segurança Nacional ao Trilateralismo - in A Trilateral. Op. cit, p.172.

revista específica da *Trilateral*, a *Dialogue* de que essa instituição devesse, como meta, implementar um projeto de pesquisa sobre a "implicações sócio-educacionais da maleabilidade do ser humano e as implicações político-constitucionais da disponibilidade de novos meios de controle social".⁴⁷ É mais uma tentativa da repetição do Projeto *Camelot* utilizado no Chile, em 1965, para detectar tensões sociais no terceiro mundo.

Mas tudo isso não se dá mecânica e linearmente, só é possível na medida em que os poderes locais dos países doadores passam a introjetar valores modernizantes nas práticas de intervenção social. E uma das consequências mais alienantes é o endividamento através do financiamento das importações. Esse é um verdadeiro cavalo de Tróia. E foi dessa forma que se iniciou a chamada política de não intervenção ou da boa vizinhança através da ajuda.⁴⁸ A partir daí e da posse e do controle dos aparelhos ideológicos está-se a um passo da manipulação efetiva da nação por *controle remoto*. Tudo sem gastar um tiro sequer, bastando somente conquistar os serviços das burguesias locais.

E é desse modo que se manietta uma Nação por algum tempo, (até que as contradições passem a ser percebidas e agudizadas) através da introjeção de mecanismos de eficácia ideológica, como são as chamadas técnicas ditas

47 Assmann, Hugo. O Terceiro Mundo Visto como Ameaça - in A Trilateral. Op. Cit, p.9

48 Relatório Pearson. Op. Cit, p. 277.

neutras. No caso específico do Brasil essa situação se concretizou pela política da *boa vizinhança*, através da ajuda pelo endividamento externo para financiar importação, num primeiro momento; noutro, endividou-se para financiamento da política de substituição de importação. Só que, nesse último caso, a circularidade da dependência está fechada até o surgimento de alguma contradição que faça quebrar este círculo. Isso devida ao fato de que não se substituiu importação alguma. Financiaram importação de modelos de pacotes industriais, *caixas pretas*, cujos produtos elaborados exportamos a preços regulados pelos mesmos grupos que financiaram aquelas importações, e que, assim, passam a deter o controle da empresa. Com o agravante aqui de que estes produtos são mais competitivos no mercado internacional, em virtude do seu menor custo industrial, devido ainda à mão-de-obra e a matéria prima barata que utilizam, como também às facilidades alfandegárias que conseguem para exportar. No fundo mesmo, financiamos a acumulação do capital daqueles que nos financiaram as importações de seus produtos; e hoje continuamos financiando os seus lucros ao lhes proporcionar matéria prima e mão-de-obra baratas de cuja qualificação pagamos caro. Tudo isso graças à política da ajuda e da *boa vizinhança*. Enfim, sobra-nos uma constatação de que, com a política da *boa vizinhança*, através da diplomacia da ajuda, ajudaram a que nós ajudássemos ao capital internacional a acumular mais seus lucros, subutilizando nossas energias a preço aviltante, ingenuamente, (?) como se estivéssemos ajudando a nós mesmos.

É significativa nesse contexto, ainda, a entrevista do Sr. *Robert M. Sayre*⁴⁹, (Embaixador dos EUA em Brasília), afirmando que o "Brasil tornou-se um importante fator no sistema econômico mundial". Notadamente o Sistema capitalista, por certo. Ressalta, ainda, na entrevista, o Sr. Embaixador que na escalada de captação de lucro nos países subdesenvolvidos pelo capitalismo, o Brasil se constituiu no terceiro maior beneficiário de empréstimos privados norte-americanos do mundo. E ainda na mesma entrevista, que " de 1970 a 1976, o total de investimento direto norte-americano no exterior aumentou 82%. E o investimento norte-americano no Brasil no decorrer do mesmo período aumentou em 254%".⁵⁰ Sem comentários. Os fatos falam por si.

49 SAYRE, Robert M. Jornal da Bahia, Salvador, 18 mar. 1979. Revista Nacional.

50 Ibidem

2. A COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

2.1 - O PAPEL DA AJUDA FINANCIADA PELA USAID NA MODERNIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL - *EPEM e PREMEN*

Nesse capítulo, procuramos analisar os aspectos concretos de um programa de ajuda bilateral ocorrido entre a *USAID* e o MEC. Devemos salientar que a intensificação desse programa de ajuda foi possível após o fato político relacionado com o movimento armado que tomou o poder no Brasil, em 1964, embora já existisse empenho da *USAID* em programa de especialização de professores primários através da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse, no entanto, foi um processo de cooperação que nos pareceu ter sido demarado dentro do espírito da carta de Punta del Este, *Aliança para o Progresso*, e com algumas características ainda da doutrina Monroe¹, dado o envolvimento do Departamento do Estado dos *EUA* nos momentos que antecederam ao desfecho final daquele movimento. Esse fato foi evidenciado, inclusive, pelo pronto reconhecimento pelos *EUA* da nova situação que se estabelecia, marcadamente pró-ocidente capitalista.²

1 Foi significativa a constatação, quando da repressão ao movimento estudantil que protestava em 1965 a 1967 - contra os acordos MEC/USAID, a utilização pela polícia brasileira de bombas de gás lacrimogêneo, em cujo envelope era estampada o emblema dos *EUA* sobre duas mãos se cumprimentando e ao lado a frase: *Aliança para o Progresso*.

2 A especificidade deste nosso trabalho não permite um maior aprofundamento sobre esta questão; por isso nos resguardamos para enfoca-lo em outra oportunidade.

De todo modo, consideramos que o processo de ajuda em causa proporcionado ao segmento educativo brasileiro pela USAID é perfeitamente caracterizado como uma *ajudaligada*. Se bem que já com conotações bem diferenciadas da antiga dimensão diplomática do *big stick*. Essa agora é o que se pode classificar de diplomacia da *boa vizinhança* dentro do espírito do *desenvolvimentismo* da *Aliança para o Progresso*. Aqui já era evidente que os *EUA* estavam a procura de novos *parceiros*. Já se notava que os *EUA* procuravam conquistar um Estado-Nação, ajudando a função da repressão ostensiva. Não mais agia diretamente através a diplomacia de força propriamente, mas pela persuasão e pelo envolvimento dos países periféricos a sua filosofia econômica, através do processo dissimulado de endividamento com o financiamento da ajuda.

Nós pretendemos aqui analisar o processo de ajuda que se refira estritamente ao segmento educativo. A partir desse segmento, admitimos que houve intenção em legitimar toda uma transformação modernizadora imposta à nacionalidade brasileira, no sentido de direcionar sua racionalidade pelo *modo de produção* capitalista. Com essa direção impuseram-se mudanças radicais no processo do ensino, objetivando *modernizá-lo* pela internalização da filosofia pedagógica desenvolvida nos *EUA*. Houve toda uma mobilização dos quadros da *intelligentzia* pedagógica brasileira, no sentido da absorção das práticas educativas observadas nos *EUA*, principalmente com referência à efetividade e à eficiência do aparelho escolar alternativo para as *minorias*, ali desenvol-

vido. Todas as práticas de intervenção social superestruturais passaram a refletir o novo *ânimus* da filosofia neocapitalista. E a educação, como não podia deixar de ser, foi a principal envolvida, contando, inclusive, com a postura acrítica de educadores *colonizados*.

Os valores do capital, coerentemente embutidos nas propostas de ajuda, começaram a ser repetidos dentro do *aparelho* escolar, dando foros de eficácia neutral a uma nova racionalidade pedagógica. Impunha-se, explicitamente, uma nova eficiência de ensino correspondente àquela observada no processo de produção industrial. Busca-se, com o concurso de novas metodologias, ditar medidas neutras, tomadas de empréstimos da economia, viabilizar um retorno, corrigido, dos investimentos aplicados em educação, visto que ela passou a ser um bem econômico e como tal um capital. O indivíduo que não consegue se *capitalizar* através da acumulação do seu capital humano é conscientizado ideologicamente à auto purgação da sua indolência. É tido como um perdedor, e incapaz para a competição.

A mística do capital humano passa a se constituir no passaporte da ascensão social possível, já que está ao alcance de todos a oportunidade de educar-se e daí aumentar o seu poder de barganhar maiores salários. Todos são iguais perante a lei. Ganha o mais apto. Reifica-se o indivíduo em detrimento da classe. Minimiza-se a contradição social básica entre o capital e o trabalho.

Nisso tudo percebe-se que a ajuda ao segmento educativo secreta uma dimensão ideológica dissimuladora

de inexistência de luta de classe social; e induz o indivíduo, como sua única esperança, a escudar-se nos seus méritos pessoais, pois esses se constituem numa fonte de capitalização, se convenientemente explorados através de um processo de educação pragmática e profissionalizante, mesmo que prematura. Acena-se com isso uma educação politécnica pela *Escola Única*.

A fim de objetivar essa nova mística da ascensão social pela acumulação do capital humano *individual*, como também possibilitar a criação de um número suficiente de indivíduos treináveis, sempre além das condições de absorção do mercado de trabalho já internalizados então dos valores do capital e da competição, vários acordos para financiamento da modernização do aparelho escolar foram assinados entre o MEC e a *USAID*, dentro deste novo espírito da ajuda inspirado na diplomacia da *boa vizinhança*.

Como resultado concreto (no campo específico do nosso problema de estudo-a educação), todo o sistema de ensino primário e médio brasileiro foi radicalmente transformado: unificou-se o ensino primário com o ginásio e profissionalizou-se o colégio. Modificou-se estruturalmente a lei básica de normalização de ensino. E mais especificamente, criou-se um novo tipo de escola, modelada nos *EUA*, denominado Escola Polivalente. Explicitamente, tomou-se esse modelo de escola como um *efeito demonstração* para toda a reformulação a que se seguiu no sistema escolar.

São esses os aspectos que iremos detalhar e comentar a seguir, com a ressalva de que não é do nosso

propósito, inclusive metodológico, estender essas análises aos limites de uma avaliação histórica dos resultados das reformas impostas ao sistema educacional brasileiro, em função dessa política de ajuda norteamericana nos últimos 15 anos. O nosso propósito específico é demonstrar a interferência impositiva de modelos e práticas educativas estrangeiras em nossa realidade cultural, com o objetivo de proporcionar *efeito demonstração* a fim de viabilizar todo um processo de *modernização*, do processo produtivo nacional, como necessário e legítimo, à nova dimensão *desenvolvimentista*, induzida pela diplomacia da *boa vizinhança*.

2.1.1 - A EPEM

Em 1965, as autoridades federais responsáveis pelo planejamento da educação brasileira, chegavam a conclusão de que um dos fatores impeditivos do seu desenvolvimento era a ausência de "treinamento de autoridades estaduais de educação, no preparo e execução de planos estaduais de ensino.". Para tanto,

" funcionários categorizados do Conselho Federal da Educação (CFE) , do Ministério da Educação (MEC) e da Diretoria do Ensino Secundário (DES) entendem que a orientação e assessoramento por parte de consultores norteamericanos possuidores da ampla experiência no planejamento do ensino estadual serão de grande valia na correção

dessas deficiências".³

A partir dessa justificativa, o MEC solicitou ajuda, sob a forma de cooperação técnica e de financiamento à *USAID*, no que foi prontamente atendido. Foi assinado, então, um Acordo de Consultoria de Serviços para Educação Secundária e Industrial.⁴

A finalidade do presente acordo era assistir os conselhos e secretarias estaduais de educação no preparo de seus planos para o ensino de nível secundário e no treinamento de uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino. Nesse sentido, a *USAID* contratou pelo sistema universitário do Estado da Califórnia (EUA) representado pela *San Diego State College Foundation*, inicialmente, os serviços de quatro especialistas para atuarem como consultores pelo período de 2 anos, nas áreas de planejamento do ensino secundário no âmbito federal e estadual. Especificamente, esperava-se dos trabalhos de consultoria destes norte-americanos, os seguintes resultados:

a) formação de uma equipe integrada por fun

3 Justificativa do Acordo de Serviço de Consultoria para o ensino Secundário e Industrial, assinado em 31 de março de 1965 entre a Agência Norteamericana para o Desenvolvimento Internacional (*USAID/Brasil*) e o MEC através a DES, com o consentimento do CFE. (não publicado).

4 O Acordo foi codificado na Subsecretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional (*SUBIN*) sob o nº 512-11-610-042, em 31 de março de 1965; com validade até 30 de julho de 1967.

- também citado em "Beabá dos MEC-USAID" de Márcio Moreira Alves. Edições Gernasa, Rio de Janeiro, 1968.

cionários do Ministério e do DES devidamente treinados para orientar e assessorar , em caráter permanente, os estados no setor do planejamento do ensino secundário; (o que veio a ser a Equipe de Planejamento do Ensino Médio - (EPEM) .

- b) planos racionais sobre o ensino secundário de âmbito estadual, de grande e pequena amplitude, para um mínimo de seis estados e para tantos estados quanto permitissem as condições; (resultou no Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio - PREMEM - como sendo o produto do Planejamento encomendado à EPEM) .
- c) circunstanciado relatório e recomendações ao Ministério, ao DES e ao Conselho (CFE) acerca das condições e reclamos do ensino secundário no Brasil, de correntes do desenvolvimento de planos estaduais; (resultou igualmente na transformação completa do ensino Médio e Primário com a promulgação da Lei nº 5.692/71) .

Ainda como parte de suas obrigações convencionadas, a *USAID* se comprometia a financiar uma quantia até US\$ 410.000 para os serviços de consultoria acima descritos.

O MEC delegava, assim, responsabilidade de execução ao DES, e se comprometia a:

- a) designar quatro educadores brasileiros para trabalharem com os norteamericanos;
- b) cooperar, de forma mais eficiente possível, com os norteamericanos, com vistas à prestação dos seus serviços;
- c) proporcionar aos norteamericanos, instalações e serviços complementares de secretaria necessários;
- d) proporcionar salários e bolsistas selecionados, de comum acordo com os norteamericanos, a ser enviados aos EUA.

Ademais, arrematava a *USAID*, querendo ressaltar sua condição de doador, e exigia que

" as partes brasileiras desse convênio envidarão os melhores esforços para dar publicidade ao andamento e realizações desse projeto, através da imprensa, rádio e outros meios de difusão, identificando-o especificamente como parte da Aliança para o Progresso".⁵

5. Acordo MEC/USAID de 31.03.65

- Assim evidencia-se a intenção norteamericana em se apresentar como doador, quando, na verdade, sua participação no processo foi mais identificada com a de um prestador.

Já em 27.12.65, cumprindo cláusulas conveni-
das, foram encaminhadas, para aprovação pelo DES os nomes dos
quatro consultores norteamericanos iniciais. Sendo que de-
pois, com as sucessivas renovações do acordo inicial, vári-
os outros norteamericanos foram contratados. Inicialmente
foram eles: *Manfred H. Scherupp, Rudolph Sando, Albert Hamel*
*e Floyd L. Mullinix.*⁶ Em janeiro de 1966, com a chegada ao
Brasil dos norteamericanos, o DES designou quatro educado-
res brasileiros, escolha que recaiu nos Srs.: *Pery Porto,*
Vicente Umbelino, Theodolindo Cerdeira e Geraldo Bastos Sil
*va.*⁷ para comporem a comissão paritária.

Formado o grupo de oito pessoas, criou-se
o que se denominou de Equipe de planejamento do Ensino Mé-
dio - *EPEM*. Essa equipe inicial de oito pessoas foi sucessi-
vamente se modificando, de modo que dela participaram vári-
as outras pessoas, tanto norteamericanos como brasileiros.

Durante dois anos, a *EPEM* se estruturou e
prestou serviços de assessoramentos aos Estados, principal-
mente Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espí-
rito Santo, Bahia e Pernambuco. Nesses Estados foram implanta-
dos os *EPEMs* locais que, atuando sob a orientação da *EPEM* na-
cional, elaboraram seus planos educacionais.

Ainda dentro das atividades da *EPEM* e visan

6 Ofício de Rasson L. Cardevell (diretor de Recursos Huma-
nos USAID/Brasil) para o Prof. Joaquim Farias Gões (di-
retor executivo do Escritório do Governo Brasileiro pa-
ra Coordenação do Programa de Assistência Técnica- Pon-
to IV).

7 Informação revelada por antigo membro da *EPEM*.

do agilizar a planificação global de toda a área do ensino primário e médio, o governo brasileiro solicita ajuda financeira, que, através de fundos conjuntos do governo brasileiro e da USAID pudesse proporcionar maior "expansão e melhoria do ensino médio, com ênfase especial na construção de prédios adaptados a currículos de caráter compreensivo".⁸ O referido empréstimo se destinaria a custear o planejamento educacional daqueles cinco primeiros estados já citados. Estava também previsto nesse empréstimo a preparação de um plano trienal para a educação média naquelas unidades federadas, com apoio técnico da *EPEM* nacional.

Mais uma vez, orientado pela *EPEM*, o governo brasileiro solicita e é atendido pela *USAID* na pretensão do aumento do empréstimo, como também foi prorrogado a vigência do acordo original de 31-03-65 cujo o término era previsto para 30-07-67 e foi alterado para 1968 e, com esse novo aditivo, foi ampliado a vigência até 31-12-71.

Especificamente o novo termo aditivo prevê incorporação de outros estados, levantamento de dados sócio-econômicos pertinentes à educação primária, e estudos para melhorar a coordenação entre os sistemas estaduais de educação elementar e média.

Para essa nova fase, o governo brasileiro se responsabilizava em designar mais seis educadores a fim de assessorar a *EPEM* nacional; custear as despesas de viagem

8 Acordo assinado entre USAID, MEC, DES e SUBIN em 13 de maio de 1970 - ampliação do Acordo original de 31.03.65.

da equipe brasileira, como também manter os salários dos bolsistas nos *EUA*.

A *USAID* se responsabilizava por acrescentar no montante do projeto mais um empréstimo no valor de *US\$* \$325.000,00 para financiar os serviços dos consultores norte americanos no Brasil, como também para a manutenção de bolsistas brasileiros na *San Diego State College Foundation*, previamente selecionados de comum acordo entre os consultores norteamericanos e o *DES*. Essa fase de treinamento na *San Diego* se estendeu até 1974.⁹

Por sugestão contida no acordo de 13 de maio de 1970, entre a *USAID* e o *MEC*, a partir de 1972 a *EPEM* se integrou à estrutura de Planejamento do *MEC*. Desde então essa Equipe perdeu sua autonomia, se incorporando administrativamente ao *PREMEN*. Ressalte-se, no entanto, que este organismo teve um papel teórico e de planejamento fundamental em todo o processo de transformação do sistema médio do ensino brasileiro. Foi ele que proporcionou toda a estrutura logística que ensejou o Plano de reforma. Ele estruturou o mecanismo de intervenção e planejou o treinamento dos elementos que foram e voltaram dos *EUA* com a função de multiplicarem os conteúdos ali internalizados.

9 Acordo assinado entre a *USAID*, *MEC*, *DES* e o Conselho de cooperação da Aliança para o Progresso. *CONTAP*, em 17 de janeiro de 1968 (não publicado).

2.1.1.1. Cooperação técnica para articulação do ensino primário com o ensino médio

O projeto setorial da ajuda pela *USAID* para modernização do segmento educativo brasileiro se subdividia em vários subprojetos que obedeciam a uma linha estrutural de modo a que fosse observada uma coerência sistêmica em relação ao planejamento e conteúdo.

E é com essa determinação que os estudos para o desenvolvimento do ensino primário tornaram obrigatória uma vinculação maior com o ensino médio. Por essa vinculação, os ideólogos já pressupunham a junção do ensino primário com o ginásio, fato depois constatado com a promulgação da lei 5692/71.

Nesse sentido foi firmado um acordo de cooperação técnica para planejamento da Educação primária. Por esse convênio a *USAID* concordava em fornecer a quantia não superior a 375.000 dólares para financiar o custo do contrato, por dois anos, de um grupo de seis especialistas norte-americanos em educação, que auxiliariam o *MEC* em seu programa de aperfeiçoamento do ensino primário no Brasil.

Subsequentemente, foi suplementada em 29.12.65 a quantia de mais 225.000 dólares ao contrato original, para fazer face aos custos de serviços de mais dois especialistas norteamericanos em educação.

Em 30.12.66 foi assinado um novo termo aditivo a esse mesmo projeto, já aí envolvidos diretamente o

MEC, o INEP, o Conselho de Cooperação Técnica da *Aliança para o Progresso (CONTAP)* e a *USAID/Brasil*.¹⁰

O objetivo do presente termo aditivo era o de ampliar e esclarecer as cláusulas sobre "objetivos e responsabilidades" dos dois convênios anteriores mencionados e obter recursos do *CONTAP* para certos custos em cruzeiros relacionados com o trabalho dos técnicos brasileiros que auxiliassem os norteamericanos na execução do projeto. E mais especificamente: a) contribuir em base nacional e estadual para a qualidade e eficácia da educação primária, elaborar e executar um plano específico para aumentar e aperfeiçoar o fluxo dos alunos pelo sistema escolar; b) elaborar planos e ações específicas para o melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior; c) melhorar os serviços nacionais e regionais, desde os Conselhos Estaduais, Secretarias Estaduais de Educação, no desenvolvimento e execução de programas eficazes de educação primária; d) treinar uma equipe de, pelo menos, seis técnicos brasileiros em planejamento, para a educação primária em nível nacional, capaz de dar assistência a Regiões e Estados, em bases contínuas, e que se encarregariam do preparo de pessoal-chave em técnicas de planejamento, execução, avaliação e administração de educação primária, em nível estadual.

O *CONTAP* se dispunha a fornecer ao *INEP* a

10 Acordo registrado na SUBIN, sob o código PIO/T-512-073-3-50185, entre a USAID, MEC, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, CONTAP em 30.12.66).

quantia de Cr\$443.000,00 para custear salários, diárias e viagens dos componentes de equipe dentro do Brasil, até / 30.06.67.

Além disso, o acordo proporcionou a ida aos EUA de vários técnicos brasileiros em educação primária para treinamento e observação de modelos de ensino primário desenvolvidos naquele país. Visavam, com esse programa, formar um corpo de técnicos que fossem capazes de multiplicar recursos humanos, a fim de atender maior quantidade possível de necessidades de serviços educacionais.

Foi escolhida a *University of Wisconsin - Milwaukee*¹¹ para proceder ao treinamento dos técnicos brasileiros. O objetivo era o de capacitá-los para influírem na expansão e melhoria do sistema brasileiro de educação elementar. A referida Universidade desenvolveu dois programas de assistência técnica, cuja duração era de 9 meses cada. Da programação do treinamento pela *Wisconsin*, constava que:

" todo esforço já feito para identificar as oportunidades para que os educadores brasileiros observassem e participassem de uma ampla variedade de situações de "ma

11 Education for Development. Brazilian Elementary Education - Projeto II.

- A Projeto Jointly sponsored by the Agency for International Development of the United States and the Ministry of Education of Brazil, and administered by the School of Education THE UNIVERSITY OF WISCONSIN - MILWAUKEE. March 1 - December, 9, 1967.

neira-de-viver" do povo americano para facilitar a compreensão da teoria e prática da educação nos EUA, numa perspectiva cultural ; motivar os participantes para se aculturarem o máximo possível, durante uma permanência nos EUA.

"Desta forma os participantes poderiam externar sua compreensão da relação funcional que existe entre cultura e objetivos educacionais e espera-se que, assim, eles estejam melhor qualificados para adaptarem suas experiências educacionais (adquiridas nos EUA) ao contexto cultural contemporâneo de seu ambiente de trabalho no Brasil".¹²

Principalmente o projeto II - Educação elementar brasileira na UWM - foi planejado para incluir três grandes áreas: orientação, estudo acadêmico e treinamento.

Na fase de orientação foi observado o ensino da língua inglesa, informações sobre a estrutura e o funcionamento da UWM, e a assistência aos participantes quanto às técnicas de estudos, pesquisas e elementos da comunidade.

Na segunda fase, destinada ao trabalho acadêmico, foi observado uma série de curso de conteúdo sobre:

- . Planejamento de Currículo - sobre meios para melhorar e mudar o currículo e as práticas instrucionais;

12 Ibidem.

- . Estudos Sociais - foi planejado para incluir uma base filosófica dos programas nas escolas dos EUA; definir Estudos Sociais e Problemas para o planejamento de programas.
- . Administração Escolar - a ênfase do curso foi na administração da educação pública dos EUA, incluindo funções administrativas a nível local, estilo de liderança e as tarefas da educação pública.
- . Supervisão - uma tentativa para analisar, comparar e contrastar o papel dos supervisores no Brasil e nos EUA.
- . Sistema Educacional dos EUA - organização geral e controle da educação nos EUA; supervisão e avaliação do professor; relações humanas na administração e supervisão.
- . Formação de Professores nos EUA - apresentação histórica da formação de professores nos EUA.
- . Liderança Funcional - análise do comportamento do grupo; liderança funcional, dinâmica de grupo, motivação e hierarquia de necessidades.
- . Educação numa Perspectiva Sociológica - o papel da educação na transmissão dos

valores básicos de uma cultura específica, como base para examinar as práticas educacionais.

Além desses cursos, os participantes brasileiros tomaram parte em variadas atividades, nas quais eram incluídas conferências sobre educação rural, recursos humanos na América Latina e "ensino dos valores".

Tendo em vista que os participantes brasileiros nesses programas de ajuda desenvolvidos nos *EUA* eram os elementos responsáveis em seus Estados no Brasil pela educação elementar, é de supor que, neste caso, o objetivo da ajuda era o de familiarizar esses elementos com os valores da educação norteamericana. Isso inclusive está explícito na justificativa do projeto II quando a *UWM* diz em sua publicação que, "espera-se que, assim, eles estejam melhor qualificados para adaptarem suas experiências educacionais (adquiridas nos *EUA*) ao contexto cultural contemporâneo de seu ambiente de trabalho no Brasil".

Os próprios enunciados dos cursos já denotam a preocupação em identificar os *EUA* como parâmetro de civilização ou mesmo Centro de Produção inquestionável da ciência.

Uma outra medida explícita no termo aditivo assinado em 30-12-66, já pressupunha mudanças radicais no ensino primário, quando se referia ao "entrosamento da educação primária com a secundária", como um de seus objetivos. E por esse ângulo, é de se supor que desde aí estava implícita a necessidade de se formar ou reciclar quadros técnicos

cos *internalizados* de valores pedagógicos que fossem capazes de implementar tal proposta. A constatação desse raciocínio pode ser melhor aferida se nos remetermos ao conteúdo dos cursos a que foram submetidos durante nove meses de cada vez os nossos técnicos nos EUA. Lá está presente, entre outros,

" estudos das bases filosóficas dos programas nas escolas dos *EUA*; administração da educação pública nos *EUA*; sistema educacional dos *EUA*; formação de professores nos *EUA*; papel da educação na transmissão dos valores básicos de uma cultura específica, como base para examinar as práticas educacionais".

E finalmente, já em nível de conferências, o que eles denominaram de "o ensino dos valores". O treinamento foi todo dimensionado, como se pode constatar, a partir da perspectiva ideológico cultural e sob o ângulo da filosofia social norteamericana. Essa, pois, foi a forma de ajuda que nos proporcionaram com financiamento da *USAID*, a fim de implementarmos o atual modelo de educação.

Não discutimos aqui os aspectos técnicos da validade ou não da unificação do ensino primário com o ginásio. Estamos apenas evidenciando a dimensão ideológico cultural dos mecanismos da ajuda, numa tentativa de denunciar, pela amostra dos fatos, os aspectos alienantes a que nossas tradições culturais foram submetidas. E a veemência dessa denúncia fica mais contundente a partir da constatação do fato de que os técnicos responsáveis pela implementação da Reforma não foram buscar nos *EUA* orientaç

ção técnica simplesmente; eles foram ser submetidos à pro -
cessos de *internalização* de valores culturais para "serem
melhor qualificados para adaptarem suas experiências adqui -
ridas nos EUA ao seu ambiente de trabalho no Brasil".

Como queríamos demonstrar, pela clareza dos termos da ajuda proporcionada para desenvolvimento do ensino primário no Brasil, fica a conclusão de que, as orientações filosóficas e doutrinárias que lastrearam a Reforma de ensino do 1º e 2º graus foram assimilados de outras culturas, bem distantes da nossa, pelo fato mesmo de que os elementos que a implementaram foram norteamericanos e brasileiros treinados nos *EUA* para esse fim, a partir do modelo educacional ali desenvolvido. É relevante observar, inclusive, que o treinamento para os brasileiros não foi proporcionado nos padrões mais desenvolvidos do ensino norteamericano, não. O treinamento tomou como parâmetro as comunidades de baixa renda. Isso é o que se depreende da recomendação da UWM, quando recomenda "atenção especial dada à observação de atividades em escolas-comunidade de grupos não privilegiados e estudo do papel da escola em comunidades em mudanças"; como também pode ser constatado a partir das atividades e dos conteúdos dos cursos ministrados aos bolsistas brasileiros que tinham determinação de aplicarem aqui os conhecimentos recebidos lá nos *EUA*.

2.1.1.2 - Dimensão ideológica do conteúdo dos cursos e programas desenvolvidos nos EUA.

Era nítida a preocupação da assessoria norte-americana de transferir para o aparelho educacional brasileiro, as alternativas planejadas e em experiências para as classes de pouca renda nos *EUA-minorias*. Essa preocupação chegou ao ponto de estabelecer uma polêmica entre o *IPEA* *CNRH*¹⁴ e a Secretaria Geral no *MEC*. O *IPEA* discordava da imposição norte-americana com referência à *San Diego State University* como única agência de prestação de serviços técnicos. Argumentava então o *IPEA*, justificando-se que

"a experiência de programas anteriores de cooperação técnica tem indicado a inconveniência da *universidade cativa* como agência executora, em determinados projetos, notadamente aqueles envolvendo aspectos multidisciplinares como é o caso aqui. Não será fácil, como não tem sido até aqui, encontrar uma universidade americana que detenha toda a *expertise* necessária e adequada para a execução do convênio proposto".¹⁵

14 *IPEA* - Instituto de Planejamento Econômico e Social
CNRH - Coordenação Nacional de Recursos Humanos.

15 Ofício codificado SG/SUBIN/0/271/72 de 25.05.72.- É relevante ressaltar aqui para o que diz Frank Bowler da Universidade de Michigan U.S.A. Diz ele que quando a USAID contrata para prestar serviços técnicos no exterior, raramente consegue recrutar os melhores elementos da instituição contratada; frequentemente as operações no exterior são conduzida por equipes recru

A contraargumentação do MEC era no sentido de que esse dispositivo era uma imposição da USAID e que se prendia a aspectos administrativos. Deixava transparecer que o MEC poderia indicar outra instituição, mas sob o agenciamento da *San Diego*, quando possível. Dizia a nota que: "Por imposição de ordem administrativa, o contrato só poderá ser realizado com uma única universidade, conforme determinação de *Washington*".¹⁶

De todo modo, a exclusividade da *San Diego* deve ter permitido, por certo, um maior controle da transferência de um referido modelo educativo, sem os percalços que a interferência de outras fontes causariam, até mesmo pela possibilidade de escolhas alternativas de modelos. No entanto uma conclusão objetiva nessa linha de raciocínio se torna bastante difícil na medida em que não se tenha experienciado essas possíveis alternativas e se elas realmente existiriam. A dúvida que permanece é se realmente esse modelo de ensino importado seria o mais viável se fosse permitida uma ampla discussão por um maior número de educa

tadas de outras instituições somente para aquele fim exclusivo. E que em geral são pessoas já apresentadas de outras instituições. Esta revelação serve para ilustrar um fato registrado no EPEM regional da Bahia, onde o *expert* designado pela *San Diego* não teve seu contrato renovado por demonstrar desqualificação para a função.

16 Ofício codificado SG/ASSAI de nº1993 - Brasília, 31.5.72 assinado pelo Secretário Geral do MEC.

- Além do mais, esta exigência da USAID denuncia a própria natureza da ajuda *ligada*. Um aspecto a ser denunciado ainda é a feição cartorial da USAID. Esta contraiu a *San Diego State University* para cumprir convênio firmado com o MEC para proporcionar curso a nível de Mestrado em Currículo e Supervisão. No entanto, em função de normas internas e legais da *San Diego* esta

dores e especialistas brasileiros. Somente aí, diante do fato de que, embora a necessidade do MEC fosse a de serviços de supervisão, isso não foi atendido conforme a denúncia do rodapé contrastar com a da USAID, já se antevê como, de fato, essa instituição tentou dissimular seus reais objetivos secretos ao ponto de forjar diplomas falsos.

O modelo educativo adotado, diante da documentação existente, em verdade, espelha mais uma realidade de alienígena a que se está querendo alinhar toda a nacionalidade.

A documentação disponível expressa claramente a tentativa político-ideológica por parte da USAID de manipular o aparelho escolar brasileiro para legitimar um processo de modernização da sociedade, a fim de possibilitar um alinhamento geopolítico com o neocapitalismo norteamericano no continente. Essa afirmativa pode ser ilustrada pela imposição da USAID, expressa no acordo de 31.03.65, exigindo que

"as partes brasileiras desse convênio envidarão os melhores esforços para dar publicidade ao andamento e realizações deste projeto através da imprensa, rádio e outros meios de difusão, iden

Universidade em causa só ministrou curso de Mestrado em *Curriculo e Instrução* (conforme se nota na cópia do diploma ao lado) enquanto a USAID visando dar por cumprida sua parte no convênio com o MEC emite (sem autoridade legal) outro diploma onde consta *Curriculo e Supervisão*. (o nome da pessoa contemplada com os diplomas foi retirado do documento apresentado por solicitação da mesma).

tificando-o especificamente como parte da Aliança para o Progresso".

Estamos tentando demonstrar que a cooperação técnica ou a ajuda bilateral proporcionada pelo governo dos EUA através da USAID ao aparelho educacional brasileiro, tem sido idêntica à fórmula até então utilizada como alternativa naquele país para solucionar os problemas de pressão social das chamadas *minorias* ali existentes.

Dessa forma, fica evidente mais uma vez que, se realmente o programa da ajuda bilateral fosse dirigido para proporcionar o desenvolvimento independente do Brasil, a partir da exploração de suas potencialidades culturais o processo jamais teria sido o de copiar modelos educacionais como se fez. Universalizamos justamente as Reformas de exceção utilizadas pelos EUA para manter as estruturas de classes fundamentais de sua sociedade fundamentada no modo de produção capitalista. O modelo alternativo utilizado pelo EUA conota uma marcante dimensão ideológica na solução dos seus problemas sociais, na medida em que, reconhecendo as desigualdades sociais, procura dissimulá-las através práticas políticas capazes de manter a hegemonia da classe dirigente. É a política de mudar para continuar.

Nesse sentido, não é de se estranhar que tenha sido justamente a solução aplicada para as *minorias* locais, nos EUA as escolhidas para o programa da ajuda pela USAID ao segmento educativo brasileiro. O financiamento desse programa é o financiamento da nossa dependência político econômica aos EUA; na mesma medida em que aqueles programas

alternativos aplicados para as *minorias* nos EUA se constitui na legitimação daquelas classes como subalternas na sociedade norteamericana.

O que era de se esperar, era, em verdade, um programa de ajuda onde fosse possível observar e experimentar criticamente os mais modernos avanços metodológicos para a conquista do conhecimento científico já desenvolvido pelos *EUA* que, de certo modo, é multivariado e eficiente às vezes; e não a exportação de soluções alternativas já superadas desde 1915, conforme acentua Carnoy.¹⁷

Em função mesmo da teoria da dependência, fomos considerados pela *USAID* *minorias* no plano internacional, na mesma medida em que são considerados os trabalhadores nacionais norteamericanos de baixa renda, em relação à estrutura social daquele País.

Aqui estão algumas ementas dos programas de estudos e de cursos proporcionados na *San Diego State University* para os brasileiros, escolhidos de comum acordo com a *USAID*, que depois de treinados vieram implementar o novo modelo educacional:

17 CARNOY, M. *La Educación como Imperialismo Cultural*. Siglo XXI, México, DF, 1977. p. 237:

" os *EUA* estão exportando atualmente reformas que se realizaram no plano nacional antes de 1920. Por exemplo o Secundário ampliado - traço importante da expansão escolar norteamericana no século passado - está exportado para a América Latina.... a expansão do ensino secundário, de acordo com esse modelo, foi idealizado para conservar a estrutura por trás de uma fachada de democracia e de igualdade de oportunidades".

. DHEW - Planejamento de Educação ele
mentar: 13/4 a 10/5 de 1969
os objetivos deste programa (para oi-
to pessoas] coordenado pelo Dr. *Jack*
Mooers, foram : (1) proporcionar
ao pessoal da liderança brasileira a
oportunidade de ver o planejamento e-
ducacional em operação em Porto Rico
e Estados Unidos; (2) proporcionar u-
ma série de observações, conferênci -
as, seminários e sessões de avaliação
em dois tipos de ambientes, um em Es-
tado em desenvolvimento como Porto Ri-
co e em Estado bem desenvolvido como
a Califórnia; e (3) proporcionar esse
tipo de experiência para pessoas de
média responsabilidade e status em es-
tados nos quais a EPEM está atualmen-
te trabalhando.

. AID - Planejamento Educacional

13/10 a 07/11 de 1969

os objetivos deste programa para 13
participantes, coordenado pelo Dr.
Hayden Smith, foram proporcionar
ao pessoal brasileiro uma sessão de
estudos concentrados, e após observa-
ção do planejamento e funcionamento de
escolas secundárias compreensivas, re-
latar as possibilidades da adaptação
desse tipo de escola para o Brasil.

. PREMEN - Planejamento de Contrução

03/09 a 06/09 de 1970

os objetivos deste programa para 5
participantes, coordenado pelo Dr.
Robert Nardelli, foram : (1) pro-

porcionar oportunidades a engenheiros e arquitetos do PREMEN de visitarem pequenos e selecionados "junior - senior high schools" para formarem idéias relevantes para o programa brasileiro, as quais eles passam dividir com arquitetos e engenheiros dos *loan State* de como adaptarem os projetos de escola - modelo às condições locais; (2) e familiarizarem-se com instituições e pessoal de contrato da Universidade norteamericana e da USAID que dão suporte e assistência técnica aos programas da EPEM/ PREMEN.

. AID - Planejamento educacional

01 a 26/11 de 1970

os objetivos desse programa para 14 participantes coordenados pelo Dr. *Lloyd Kendall*, foram : (1) desenvolver uma melhor compreensão dos processos encontrados em implementação de projetos, particularmente gerência; (2) enfatizar um integrado programa de escola compreensiva da 1a. a 8a. séries, como também a necessária articulação com a educação secundária e universitária.

. AID - Aconselhamento

24 a 28/10 de 1970

o objetivo deste programa para 4 educadores brasileiros, coordenado pelo Dr. *Robert Nardelli*, foi familiarizar os participantes com os métodos de administrar programas.

. AID - Planejamento Educacional

(Secretarias Estaduais de Edu-

cação)

02 à 25/11 de 1971

os objetivos deste programa para 19 participantes, coordenado pelo Dr. *Lloyd Kendall*, foram : (1) desenvolver a compreensão do sistema escolar, incluindo a estrutura administrativa e o relacionamento com o estado, micro região e a níveis locais como tem sido desenvolvido nos Estados Unidos; (2) Analisar problemas relacionados a políticas de desenvolvimento do sistema educacional; (3) analisar o sistema de articulação entre os vários níveis de escolarização, particularmente em programas desenvolvidos para as séries da 1a. a 8a.; (4) desenvolver a compreensão do financiamento escolar (utilização de recursos locais, estaduais e federais) como tem sido feito nos Estados Unidos; e (5) observar o processo de envolvimento da comunidade nas escolas e ao nível local, em áreas urbanas e rurais.

. AID - Planejamento Educacional

(Planejadores Estaduais)

02/11 a 25/11 de 1971

os objetivos deste programa para 15 participantes, coordenados pelo Dr. *Lloyd Kendall* foram : (1) desenvolver uma melhor compreensão do processo de planejamento educacional, particularmente o relacionamento da análise de problemas básicos e o estabelecimento de políticas que

tenham impacto no desenvolvimento de um melhor sistema educacional; (2) analisar a articulação entre programas para diferentes níveis educacionais, enfatizando a articulação da la. série até o nível da junior high school; (3) analisar o processo de desenvolvimento de currículo.

. PREMEN - Educação

(Biblioteconomia, Aconselhamento e Curriculum) 11/03 a 02/06 de 1972 os objetivos desse programa, conduzido pelo Dr. *John Mcleie* e Professor *Hilton Salles* (PREMEN), para 51 participantes nos campos de biblioteconomia (librarianship), aconselhamento, e currículo, foram capacitar participantes a (1) coletar informações sobre supervisão, técnicas e programas de treinamento fora e em serviço e (pre-service) o papel, organização e funcionamento dos Conselhos de Educação local e regional e Associação de Pais e Mestres; o papel, organização e funcionamento dos Conselhos de Educação local e regional e Associação de Pais e Mestres; o papel do Departamento Estadual de Educação em financiar, normatizar e legitimar escolas e professores, e o processo de tomada de decisões na educação americana; (2) analisar novos materiais e técnicas instrucionais; (3) demonstrar habilidade em algumas das inovações em seus respectivos campos; (4) aplicar informações e *insights* obtidos através de a

tividades estabelecidas previamente para o quadro da educação secundária brasileira, com especial referência ao Ginásio Polivalente; (5) desenvolver a coesão do grupo no respectivo campo, no Ministério da Educação e nos estados; e (6) formular e escrever planos de ação para aplicação nos grupos dos respectivos campos, Ministério de Educação, nos estados e locais de escolas isoladas.

. AID - Planejamento Educacional
(DEF Elementar)

08/10 a 11/11 de 1972

os objetivos deste programa para 12 participantes, coordenado pelo Dr. *Manfred Schrupp* e Dr. *Lloyd Kendall*, foram : (1) desenvolver um conhecimento do sistema educacional americano a nível local, micro-regional e estadual; (2) analisar os problemas relacionados com as políticas de desenvolvimento educacional; (3) analisar o relacionamento entre os diferentes níveis de educação, particularmente aqueles concernentes a educação fundamental; (4) proporcionar o conhecimento do sistema de financiamento escolar (utilização de recursos locais, estaduais e federais) como tem sido feito nos Estados Unidos e (5) observar o processo de participação da comunidade em atividades escolares nas áreas rural e urbana.

. AID - Planejamento Educacional
(DEM/Secundária e Vocacional)
07/11 a 08/12 de 1972

os objetivos deste programa para 15 participantes, coordenado pelo Dr. *Manfred Schrupp* e Dr. *John McLevie*, foram : (1) identificar e analisar as soluções americanas para os problemas de educação secundária aos níveis de local, micro-regional e estadual; (2) identificar e analisar as soluções americanas para os problemas de treinamento acelerado de mão de obra industrial; (3) estudar as soluções americanas para os problemas de melhoria, atualização, aperfeiçoamento e especialização de professores e instrutores; (4) analisar os problemas relacionados com as políticas de desenvolvimento educacional; (5) analisar os relacionamentos entre os vários níveis de educação (particularmente o secundário) e dentro deste os seus equivalentes nos Estados Unidos, o relacionamento entre os cursos (of study) que ele oferece; (6) estudar os sistemas de financiamento escolar (utilização de recursos locais, estaduais e federais) e a contribuição individual aos estudantes; e (7) analisar o processo de participação da comunidade na vida da escola, nas zonas rural e urbana.

. AID - Planejamento Educacional
(Secundária e Profissional)
25/6 a 29/ de 1973

o objetivo deste programa para 15 par

ticipantes, coordenado pelo Dr. *Manfred Schrupp* e Dr. *Philip Halfaken*, foi proporcionar orientação sobre o sistema de educação secundária nos Estados Unidos com ênfase no treinamento profissional e seu relacionamento com a educação em geral por capacitar participantes para observar e analisar os processos de planejamento, currículos, e práticas operacionais do sistema educacional da Califórnia.

. SAN-MEC- Programa de Mestrado

Desde 1967 um total de 42 educadores brasileiros receberam o grau de Mestre de Artes em Educação na *Universidade Estadual de San Diego*.¹⁸

Esse programa desenvolvido pelo *SAN-MEC* contratou ainda a *Universidade do New Mexico* para desenvolver o treinamento dos supervisores das áreas de Ciências e Artes Práticas (Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas, Educação para o Lar, Artes Industriais). Contudo, a orientação metodológica obedeceu às mesmas determinações configuradas no convênio da *USAID* com a *San Diego*. Assim sendo, a parte metodológica e doutrinária ficou sob a responsabilidade da *San Diego* e a técnica operacional para o grupo de Ciências e Artes ficou para a *New Mexico*.

18 - Brazilian Participant Programs. Short term and long term.

- Conducted at: *SAN DIEGO STATE UNIVERSITY*.

- During the period: 1965 - 1974.

2.1.1.3 - A espiral de ramificações do 1º acordo
MEC/USAID de 31-03-65.

O acordo assinado em 31-03-65 entre o MEC e a *USAID*, cujo término era estipulado para 30-07-67, em verdade era somente o início de um grande processo de envolvimento e endividamento até hoje observado. Essa dimensão inclusive estava implícita na letra "B" das disposições gerais do acordo, quando explicitava que as "partes brasileiras do presente convênio autorizam por este instrumento, o coordenador a firmar emendas ao presente convênio..." objetivando evidentemente sua continuidade.

A conclusão que resulta da análise da documentação disponível é a de que, a partir do acordo de "Serviços Consultivos para Planejamento do Ensino Secundário e Industrial", firmado em 31-03-65, evoluiu-se para a dimensão de "Serviços Consultivos para Planejamento e Administração Educacional", e abarcou toda a realidade do ensino primário e médio brasileiros, sem que isto constasse da proposta original.

Por uma análise da documentação disponível, pode-se constatar que todo o ensino de 1º e 2º grau vigente resultou da política da ajuda da *USAID*. Em resumo, é esse o quadro da espiral dos acordos pela evolução constantes de seus aditivos:¹⁹

19 - A descrição que se segue constitui um resumo da documentação disponível, tais como: jornais, revistas, informa

. Acordo de 31-03-65 a 30-07-67.

A finalidade é assistir os conselhos e secretarias estaduais de educação no preparo de seus planos para o ensino de nível secundário e no treinamento de uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino que prestam serviços consultivos permanentes. A *USAID* firmará contrato com uma universidade norte-americana para proporcionar os serviços iniciais de 4 consultores.

. Acordo de 11-01-67 a 30-07-68.

Prorroga a vigência do anterior; e acrescenta a participação e recursos do *Conselho de Cooperação da Aliança para o Progresso - CONTAP*.

17-01-68 - 31-12-69

- incluir novos Estados; levantamento de dados sócio-econômicos nos 5 Estados que receberam assistência técnica para planejamento do ensino médio; otimizar a coordenação entre os sistemas de ensino elementar e médio.

18-09-68 - 31-12-69

- prestar assistência na implantação.

- ções orais, "Beabã do MEC-USAID" de Márcio Moreira Alves.

A disposição da documentação dificultou, em parte, mas não impediu uma visão global das causas e consequências dos Acordos de Cooperação entre a *USAID* e o *MEC* a partir de 1965, em função da posição que tomamos em situar a questão dentro do quadro geral das relações de dependência econômica em que se encontra o Brasil perante os EUA.

do sistema de ensino secundário destinado a introduzir e estimular o desenvolvimento de ginásios polivalentes e adaptar os currículos tradicionais de ensino secundário brasileiro às atuais necessidades sócio-econômicas do país.

17-01-69 - 31-12-70

dar prosseguimento ao plano de assistência técnica a Conselhos Estaduais de Educação e treinamento de planejadores e assessores no campo da educação. Por esse acordo, a USAID prorroga o convênio firmado com a *San Diego* em 1966 para até dezembro de 1969, como também proporciona serviços consultivos de mais 6 especialistas e programas de bolsas nos EUA.

17-10-69 - 31-12-70

extensão a mais 5 novos Estados de assistência técnica para elaboração de planos integrados relacionados com ensino primário e médio e na formação e treinamento de um corpo de planejadores e assessores em questões educacionais.

13-05-70 - 31-12-71

- expandir a capacidade de planejamento educacional, em caráter permanente, dentro do MEC, assimilando a EPEM;

- desenvolver nas SECs selecionadas a capacidade de planejamento educacional;

- formular planos plurianuais, proporcionar projetos, em nível nacional, bem como, identificando os problemas cruciais e a projeção de necessidades futuras e a elaboração de planos de implementação.

01-01-72 a 31-03-72

prestar assistência técnica aos Estados para elaboração de planos de educação no que diz respeito ao ensino fundamental ou de 1º grau; incrementar nos estados mentalidade de planejamento educacional; especializar um grupo de técnicos em planejamento no estudo, elaboração, implementação, avaliação e reformulação de planos, programas e projetos educacionais.

27-05-71 a 30-09-72

- apoiar o DEF na prestação de assistência técnica aos Estados para elaboração de seus planos de educação selecionados com os seus sistemas de ensino fundamental ou de 1º grau; como também treinar nos EUA pessoal em atividade de planejamento educacional nos Estados que recebem assistência técnica do DEF.

15-06-72 - 30-09-74

- desenvolver melhores métodos de planejamento e elevar o nível de eficiência administrativa do MEC e das SECs, visando melhores padrões de ensino de 1º e 2º graus, apoio ao DEF e ao DEM para assistência aos Estados nos seus planos educacionais;

Desenvolver nos Estados planos integrados de expansão e melhoria do ensino de 1º e 2º graus; e revisão administrativa da SEC; seleção para recomendação à USAID do pessoal chave a ser treinado nos *EUA*: Em 1972, 5 MA e 30 elementos participaram de cursos de treinamento de curta duração; 1973, 20 MA e 15 em curta duração. Segundo a letra "c" do item 6 (responsabilidades) será facultado ao MEC indicar sua preferência por consultores norteamericanos estrangeiros aos quadros da Universidade de *San Diego*; e na medida do possível esta providenciará o recrutamento das pessoas indicadas pelo MEC.

- Esse acordo teve sua vigência prorrogada por mais dois anos, a partir de março de 1974 até setembro de 1976. Embora o primeiro acordo de 31 de março de 1965 tivesse indicado o seu término para 30 de julho de 1967, até hoje se observa o seu desenvolvimento espiralado para o infinito. E "como se percebe, cada acordo é uma espiral, que leva a novos acordos e à transferência de mais encargos à USAID".²⁰

2.1.2 - O *PREMEN*

O programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio - *PREMEN*, é um organismo administrativo criado pelo Decreto Presidencial de nº63.914 de 26 de dezembro de 1968, para incentivar e implementar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio; e com base no planejamento da *EPEN*, construir, instalar e equipar Escolas Polivalentes que associam a educação geral à sondagem vocacional. Começou a funcionar em 1º de fevereiro de 1970, em quatro Estados: Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e Espírito Santo.²¹

Administrativamente, o *PREMEN* é composto por uma comissão que funciona junto ao *MEC*, constituída de seis membros, sendo um deles coordenador designado pelo Ministro. É também sua função promover aplicação dos recursos provenientes dos convênios e empréstimos externos para expansão e melhoria do ensino médio.²²

O Programa se desdobra em dois subprogramas: o subprograma nacional e os estaduais. Esses contêm três projetos: equipamento, construção e treinamento. Todos possuem uma gerência específica que se subordina à gerência geral nos estados, e são hierarquizados às gerên-

21 MEC/SG/PREMEN - Fundamentação teórica da Escola Polivalente, (Série "A Escola Polivalente", v.1) p. mimeg.

22 Ibidem.

cias nacionais, e estas ao coordenador nacional.

A fim de compatibilizar o PREMEN aos objetivos de novos acordos de financiamento com a *USAID*, o governo, através do Decreto nº70.067 de janeiro de 1972, reformulou a estrutura do órgão, que passou a se denominar de Programa de Expansão e Melhoria do Ensino- *PREMEN*, passando a ter como objetivo fundamental o aperfeiçoamento de todo o sistema de ensino de 1º e 2º graus do país.²³

Além da orientação técnica dada pela *EPEM*, o *PREMEN* assimilou alguns resíduos da idéia do Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT), (Criação material da Diretoria do Ensino Secundário -*DES* do *MEC*) nos anos sessenta. A elaboração do *PREMEN* pela *EPEM* se processou entre 1966 e 1970, quando foram definidas as linhas mestras da Escola Polivalente, para ministrar ensino de 5a. a 8a. séries, podendo, a depender da caracterização do modelo de escola, (se escola de área ou integrada), cada um deles se diferenciar de acordo com o modo pelo qual se relacionava com o contingente de 1a. a 4a. série inicial.

O Programa foi implementado após a concessão do empréstimo de US\$ 32.000.000,00 pela Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional *USAID*. As condições de pagamento do empréstimo foram estabelecidas num prazo de quarenta anos a juros de 2,5% ao ano e uma carência de dez anos.²⁴

23 Ibidem.

24 Ibidem.

A contrapartida do Governo Brasileiro, juntamente com a contribuição dos quatro Estados participantes, superou em mais de 100% o custo operacional do primeiro empréstimo para implementação da experiência com os modelos de Escola Polivalente em quatro estados. Ficou num montante de US\$ 73.866.622,89 (setenta e três milhões, oitocentos e sessenta e seis mil, seissentos e vinte e dois dólares e oitenta e nove centavos), discriminado da seguinte maneira: *USAID*, US\$ 32.000.000,00; Governo Federal US\$ 26.089.326,61; Estado do Rio Grande do Sul US\$ 3.369.121,73; Estado de Minas Gerais, US\$7.379.450,96 ; Estado do Espírito Santo US\$ 2.244.683,50; e o Estado da Bahia com US\$ 2.784.040,09. Os Estados e a *USAID* participaram somente com o custo de construção e recursos humanos, ao passo que o Governo Federal se envolveu em toda dimensão do Projeto, ou seja construção, equipamento, recursos humanos e administração.²⁵

Esses dados comprovam a revelação do *Relatório Pearson* de que, "no ano de 1969, a parte do Brasil na despesa total de assistência técnica, sob o Programa da *USAID*, foi cento e trinta e sete por cento da parcela dos Estados Unidos".²⁶

25 MEC/PREMEN - Histórico e Relatório final do 1º Empréstimo Setorial para Educação: Acordo de financiamento 512-L-078, firmado entre o governo Brasileiro-MEC e o Governo dos Estados Unidos da América do Norte-USAID.

26 Relatório Pearson. Op. Cit. p. 204.

A partir da entrega das primeiras Escolas polivalentes em 1971, foram assinados vários acordos complementares de empréstimos com a *USAID*, tendo também participado, desta feita, o BID e o BIRD. As condições negociadas para os novos empréstimos variaram de agência para agência. A *USAID* emprestava, num prazo de 40 anos, cobrando 2,5% de juros ao ano, com um prazo de carência de 10 anos, e cobria 50% dos custos totais do projeto; o *BID* cobrava juros de 6,0% ao ano, num prazo de 20 anos com mais oito de carência, e cobria 40% dos custos do Projeto; já o *BIRD* cobrava também juros de 6,0% ao ano, com um prazo de 8 anos e mais 2 de carência, e cobria 40% do custo total do projeto.²⁷

Foram assinados vários acordos para modernização do ensino médio. O primeiro acordo foi feito para implantar o 1º grau (Escola Polivalente do 1º grau). Somente com esse projeto, para quatro Estados, o custo ficou estimado em mais de setenta e três milhões de dólares. E diga-se que, dessa quantia, a cota de empréstimo da *USAID* foi de apenas trinta e dois milhões de dólares.

Já em 1971, com o funcionamento do 1º projeto, foi assinado o 2º acordo, para atender a outros estados, cuja cota de empréstimo da *USAID* foi de cinquenta milhões de dólares.²⁸ Acrescida a contrapartida de 137%

27 Informações confidenciais por elementos do PREMEN ao autor.

28 MEC/SG/PREMEN. Op. Cit.

do governo brasileiro, espera-se um custo em dólar muito alto. Aqui começam a se agravar os custos do dólar, e consequentemente do projeto, devido aos juros das outras agências (BIRD e BID), que passaram também a financiar o programa a 6,0% ao ano, ao passo que a USAID cobrou à razão de 2,5%.

Como se pode notar, o projeto de ajuda para modernização do ensino médio não foi um empreendimento filantrópico. Se o seu custo financeiro tomou o vulto que tomou, o seu custo social deve ter sido muito maior. A dificuldade de se encontrar instrumento confiável para levantamento e avaliação da efetividade desse projeto, nos deixa impedidos de estabelecer conclusões objetivas. Contudo, para nós, basta somente o avultado custo financeiro observado, e a inconsistência das justificações teóricas, em face da impossibilidade de interpretar a realidade social concreta a qual se implantou a experiência, para que nos convençamos da sua impropriedade. É flagrante a inconsistência teórica do projeto, na medida em que ela busca, em modelos de escola viáveis em sociedades solidárias e sem classes sociais antagônicas, e por isso mesmo não competitivas, os subsídios para justificar o modelo da Escola Polivalente implantada com tão alto custo.

2.1.2.1 -As Conferências

A educação, como todo corpo de saber organizado, também realiza seus encontros periódicos para discutir e informar sobre seus problemas e suas soluções técnicas. Especificamente, às reuniões para discutir problemas educacionais se convencionou chamar de *conferências*. Essas conferências, na maioria das vezes, se condicionavam a um plano puramente técnico. Pela impossibilidade de descenderem a nível concretos, sempre suas conclusões se situavam no plano das recomendações generalistas. O conteúdo das reuniões se dirigia quase sempre para uma espécie de homem *adão*, desprovido de sentido de historicidade.

Considerando que educação tem sido uma técnica de controle social; que não existe um fim universalmente aceito como válido para definir educação; considerando que o fim e o modelo de homem que a educação é dado realizar é determinado antes pela filosofia social e política reinante na sociedade; e considerando ainda que as ditas *conferências* não eram encomendadas por nenhuma realidade nacional com fim específico de propor soluções para problemas concretos, era de se justificar a vaguidade e até a dimensão metafísica das suas conclusões. Falaremos a seguir das conferências *Internacionais*, *Interamericanas* e das *Nacionais*.

2.1.2.1.1 As Conferências Internacionais

As Conferências Internacionais de

Instrução Pública tem sido patrocinada pelo *Bureau International d'Education* de Genebra. O *BIE* patrocina as conferências desde 1929. A partir de 1974, o *BIE* se agregou à UNESCO, tendo sido constituída, a partir daí, uma comissão mista para fixar as bases dessa cooperação. Desde então as conferências são convocadas e patrocinadas pelas duas entidades.

De 1934, até 1963, foram realizadas vinte e quatro conferências que produziram cinquenta e seis Recomendações de caráter generalista, sem maiores preocupações casuísticas. O conteúdo das Recomendações versavam sobre a extensão da escolaridade obrigatória; e em quase todas se observou uma marcante preocupação com a escolaridade primária e a formação de professores primários.²⁹

2.1.2.1.2 - Conferências Interamericanas

Foram realizadas duas Conferências Interamericanas de Educação precedidas de três reuniões de Ministros de Educação. A primeira reunião foi convocada pelo Conselho da Organização dos Estados Americanos, e realizou-se no *Panamá* em outubro de 1943. Das cinquenta e oito Recomendações, muitas delas também generalistas, resultou, no entanto, uma proposta concreta, apresentada pela representação Panamenha, que ensejou a criação e a aprovação do Estatuto da Universidade Interamericana, já com a promessa de doação do terreno pelo governo do *Panamá*. Um fato a ser ressaltado nesse evento, foi a consignação de

29 MEC/INEP - Conferências Internacionais da Instrução Pública. Rio de Janeiro. 1965.

restrição da representação norteamericana referente à possíveis obrigações do governo de Washington para com o projeto.

A segunda reunião, também convocada pela OEA, realizou-se em Lima, no Peru em maio de 1956, notando-se ainda uma ênfase em conteúdo generalista e vago. A Conferência recomendava aos governos e à OEA "que estudem tais recomendações e procurem cumpri-las, na medida do possível".³⁰ Ainda assim com tais ressalvas, mais uma vez a representação norteamericana faz consignar sua abstenção na Recomendação.

A primeira Conferência Regional Latinoamericana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória realizou-se em abril de 1956 em Lima, Peru, promovida pela UNESCO, OEA e governo do Peru. Essa Conferência ressalta a necessidade de aumentar a escolaridade primária para até seis anos ou mais tendo ainda, explicitamente, reconhecido a "valiosa e eficaz colaboração que tem prestado aos governos Latino-Americanos, os EUA, dentro do marco dos acordos bilaterais que regem a ação do Serviço Cooperativo Interamericano de Educação".³¹

30 MEC/INEP - Conferências Interamericanas de Educação.
Rio de Janeiro. 1965.

31 Ibidem.

2.1.2.1.3 - Plano Decenal de Educação da
Aliança para o Progresso.

Em agosto de 1961, a Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social em Nível Ministerial fixa as bases para a efetivação da política inspirada pela *Aliança para o Progresso*. Esta Reunião foi realizada em Punta del Este, Uruguai. Dela se disse ter representado

" para a educação e para muitos outros problemas, o início de uma nova era em que a abundante retórica que envolveu declarações anteriores é substituída pela manifesta vontade de efetivar e cumprir o convencionado".³²

O Conselho dizia que os baixos níveis de educação nos países Latino-Americanos, são, ao mesmo tempo, o resultado e a causa de uma situação econômica e social. E para quebrar esse círculo vicioso, era proposta uma maior integração dos planos de desenvolvimento educacional com os programas nacionais de desenvolvimento. Para tanto, foi estabelecido um plano decenal de metas onde no qual a conselharia:

Que se adotem, como metas da *Aliança Para o Progresso* no campo da educação, a serem alcançadas nos próximos dez anos, as seguintes:

32 Ibidem.

- a) proporcionar, no mínimo, seis anos de educação primária, gratuita e obrigatória, para toda população de idade escolar. Isto pressuporia o aumento da matrícula nas escolas primárias, que foi aproximadamente de 26 milhões de crianças em 1960, para 45 milhões em 1970;
- b) realizar campanhas sistemáticas para a educação de adultos, com vistas ao desenvolvimento das comunidades, habilitação de mão-de-obra, extensão cultural e eliminação do analfabetismo. Desta maneira, pode conseguir-se que mais de 50 milhões de adultos analfabetos participem efetivamente, em níveis mínimos, da vida cultural, social e econômica de seus países;
- c) reformar e estender o ensino secundário, de tal modo que proporção muito mais alta da nova geração tenha oportunidade de continuar sua educação geral e receber tipo de formação vocacional ou profissional de alta qualidade. Isso redundaria em considerável aumento da atual matrícula (aproximadamente 3,2 milhões) na escola secundária;
- d) realizar estudos para determinar-se as variadas necessidades de mão-de-obra qualificada, exigida pelo desenvolvimento indus-

trial, pela reforma agrária e a promoção agrícola, programas de desenvolvimento social, administração pública em todos os seus níveis e para o estabelecimento de programas de emergência para a habilitação ou formação acelerada do referido pessoal;

- e) reformar, estender e melhorar o ensino superior de tal modo que proporção muitíssimo mais alta de jovens possa nele ingressar. Dessa forma se conseguirá substancial aumento da matrícula nas universidades, a qual é atualmente de cerca de 500 mil alunos;
- f) fomentar o ensino no campo das ciências e da pesquisa científica e tecnológica, e intensificar o preparo e aperfeiçoamento de cientistas e professores de ciência;
- g) intensificar o intercâmbio de estudantes, mestres, professores, pesquisadores e outros especialistas, a fim de estimular-se a compreensão mútua e o aproveitamento máximo dos meios de formação e de pesquisas;
- h) desenvolver as bibliotecas públicas e escolares, como um dos meios mais eficazes para complementar-se e reforçar-se a obra educacional, e para enriquecer-se e difundir-se o patrimônio

artístico e cultural;

- i) reorientar a estrutura, conteúdo e métodos de educação em todos os níveis, a fim de adaptá-los melhor aos progressos no domínio do saber, da ciência e da tecnologia, às necessidades culturais dos países latino-americanos e às exigências de seu desenvolvimento social e econômico;
- j) estabelecer bolsas de estudo e outras formas de assistência social e econômica ao estudante, a fim de reduzir-se a deserção escolar, particularmente nas zonas rurais, e de garantir-se igualdade efetiva de oportunidades educativas em todos os seus níveis;
- l) desenvolver e fortalecer centros nacionais e regionais, para o aperfeiçoamento e formação de mestres e professores, e de especialistas nos vários setores do planejamento e na administração dos serviços educacionais, requeridos para a consecução das aludidas metas".³³

Seguida à Reunião de Punta del Este, foi realizada a segunda Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, cuja sede foi em

33 Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso. In Conferencias Interamericana de Educação, MEC-INEP, Rio de Janeiro, 1965. p.112.

Santiago do Chile, em março de 1962, desta vez patrocinada pela UNESCO, CEPAL, OIT, FAO e OEA. O conteúdo desta Conferência já foi bastante pragmático. Nela se propõem realmente metas e se encaminham critérios para alcançá-las. A ênfase maior foi dada à estrutura e administração dos serviços educativos. Concluiu-se que se procedesse uma profunda reorientação na estrutura educativa a fim de se alcançar o máximo de aproveitamento dos recursos disponíveis

Em vista disso, recomenda-se que a estrutura do sistema escolar nos países latino-americanos compreenda:

- a) uma primeira etapa de 8 a 9 anos de educação geral que, sobre a base do período pré-primário ou da educação proporcionada no lar, abrangendo a educação primária e o 1º ciclo ou o ciclo básico da instrução média. Nessa etapa, que culminaria em um período de orientação vocacional, conviria explorar, estimular e desenvolver as aptidões de cada criança, que servirão de esteio à futura formação especializada;
- b) uma segunda de 2 a 4 anos, durante a qual a amplitude relativa da educação geral variará segundo se trate de formação vocacional ou profissional que conduzirá a estudos superiores;
- c) uma terceira de 2 a 7 ou 8 anos, em que a formação geral se combinará, em proporções variadas, com

as múltiplas modalidades da formação especializada profissional ou científica, de nível superior;

- d) como solução temporária para os próximos anos, uma etapa de 2 ou 3 anos de iniciação profissional sobre a base do nível primário ' destinada especialmente àqueles que, por diversas razões, completam os estudos primários aproximadamente aos 15 anos.³⁴

Quanto à educação primária as recomendações acentuavam a necessidade de se proporcionar assistência alimentar, o aumento dos dias escolares para duzentos; seis anos de escolaridade para a população de idade escolar; e que, principalmente, dentre outras recomendações,

"se orientasse a atividade da escola para que a criança obtenha os conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes próprias da educação, capaz de contribuir eficazmente para o desenvolvimento econômico e social".³⁵

Para o ensino médio, ele deveria se caracterizar "pelo estudo sistematizado compreendido entre o término da educação primária e o ensino superior". E que os países deveriam "organizá-lo em dois ciclos, um superior e outro inferior. Que "se procurasse prestar maior atenção à educação técnica, industrial, agropecuária, comercial e

34 Ibidem. p.119

35 Ibidem. p.123

administrativa". E finalmente " que os governos iniciassem estudos e investigações como meio de relacionar a política educativa com as metas nacionais de desenvolvimento econômico e social". E mais:

Que se reserve a mais alta prioridade aos seguintes temas de estudo:

a) Planejamento da Educação

- . princípios e técnicas do planejamento educativo; métodos de coordenar esse planejamento com a planificação global;
- . tecnologia da educação (possibilidades de novos métodos didáticos);
- . papel que desempenha o professor e requisitos a que deve satisfazer (situação social e econômica, nível de capacitação);

b) Relação Entre Educação e o Desenvolvimento Econômico.

- . importância dos recursos humanos para o desenvolvimento econômico;
- . as inversões e a educação; métodos de avaliar os gastos em educação e os benefícios respectivos; problemas de atribuição ótima de recursos à educação;
- . técnicas de investigação das necessidades educativas relacionadas com o desenvolvimento econômico e social no plano nacional.³⁶

36 Ibidem. p.149

Objetivando concretizar algumas das Recomen
dações da Conferência de Punta del Este e da Conferência so
bre Educação Econômico.e Social da América Latina, uma ter
ceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação, foi
realizada em agosto de 1963, em *Bogotá* na *Colômbia* por
convocação do Conselho da Organização dos Estados America-
nos - *OEA*.³⁷ Nessa reunião observou-se o desenvolvimento de
uma linha pragmática marcadamente democrática e nacionalis-
ta.

A finalidade maior dessa reunião foi
avaliar o desempenho do plano decenal de Educação da *Alian*
ça para o Progresso, como também propor as correções neces-
sárias à plena concretização daquela proposta. Considera -
vam ainda os membros daquela Reunião que, embora as Reco -
mendações propostas pela Carta de Punta del Este e a pró -
pria Conferência de Santiago tivesse fugido do Plano retô-
rico das demais conferências até então realizadas, as me-
tas precisas só poderiam ser explicitadas a partir da reali-
dade de cada nacionalidade. E nisso estavam acordes os Mi-
nistros ali reunidos quando declararam

" que as metas propostas em *Punta*
del Este e em Santiago do *Chile*,
estabelecidas quantitativamente
para serem cumpridas nos próxi-
mos dez anos, constituem um pon-
to de referência para orientar
a ação e avaliar os progressos
realizados, mas não podem ser -
vir de metas precisas para os
planos de desenvolvimento educa

37 Ibidem. . p.65

cional de cada país".³⁸

Procurando seguir as linhas gerais das demais conferências, no que elas tivessem de comum, os Ministros tentaram redimensionar muitos dos objetivos da Carta de Punta del Este e da Conferência de Santiago. Era clara a tentativa dessa Reunião em afastar, como estava implícito naqueles documentos, o aparelho educativo da idéia de "fábrica de mão-de-obra", Observou-se aqui a necessidade do desenvolvimento pleno do homem e de que este é um ser histórico que se realiza no social. Tentou-se desmistificar a dimensão individualista da ascensão social pelo aprimoramento profissional. Ressaltaram-se os valores da solidariedade e desmistificou-se ainda a competição, como forma de resolver os conflitos. Para tanto, recomendaram os Ministros que os países americanos se orientassem no sentido da realização dos seguintes fins:

- a) formação e desenvolvimento, no indivíduo, da capacidade de raciocínio, espírito crítico e capacidade criadora e ânimo realizador;
- b) fortalecimento da convicção de que cada indivíduo tem deveres para com a comunidade, uma vez que somente nela se desenvolve plenamente sua personalidade;
- c) desenvolvimento da faculdade de discernir os valores individuais e sociais bem como da dispo

38 Ibidem. p.70-71.

sição de participar, com espírito de solidariedade e senso de responsabilidade, da vida social e econômica, e de resolver de maneira racional os conflitos e tensões que nela costumam surgir;

d) desenvolvimento da capacidade de ajustar-se de maneira construtiva às alterações que se operam em cada indivíduo e na sociedade;

e) desenvolvimento da compreensão da interdependência dos grupos sociais no plano nacional, continental e mundial, e da importância da paz e da cooperação;

f) formação de uma concepção do mundo e da vida, inspirada nos mais altos valores da nossa cultura e orientada no sentido dos ideais da democracia, na qual se integrem o pensamento e a ação.³⁹

Essa redefinição conceitual nos pareceu refletir o momento de transição política observado no continente Latino-Americano em 1963. Era flagrante o contraste ideológico com as recomendações da Conferência de Santiago, quando essa recomendava, por exemplo,

" que se oriente a atividade da

³⁹ Ibidem. p.71-72

escola para que a criança obtenha os conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes próprias da educação capaz de contribuir eficazmente para o desenvolvimento econômico e social".⁴⁰

A própria representação brasileira presente na Reunião, em declaração de voto, considerava que a *Aliança para o Progresso* se encontrava diante da opção histórica: "ou busca o apoio do povo ou perece". Prosseguia dizendo ainda na sua declaração de voto, que "os organismos executores da *Aliança para o Progresso* devem levar em conta sua inspiração revolucionária original, evitando entendimentos com grupos privilegiados e procurando estimular as reformas estruturais indispensáveis e inadiáveis".⁴¹ Essa

⁴⁰ Ibidem, p.149.

⁴¹ Estas observações vieram a ser comprovadas pela própria *intelligentzia* do Sistema Norteamericano, especificamente pelo Prof. T.O. Walker da Universidade de Ohio que em conferência proferida no Departamento do Estado dizia: "A Aliança mostra-se um fracasso... muitas pessoas sinceras trabalharam bastante para promover a Aliança para o Progresso. Parecia razoável prover os governos latino-americanos de capacidade contra-revolucionária para assegurar um período de estabilidade no qual as nações envolvidas pudessem fazer a transição do subdesenvolvimento para a "arrancada" desenvolvimentista... Infelizmente essas hipóteses foram prejudicadas por equívocos políticos e econômicos fundamentais. Ignoramos o princípio mais básico da política: que os benefícios e privilégios correm para os grupos da sociedade em proporção direta à sua capacidade de demonstrar ou exercer o poder. Assim, é muito simples: equipando com sofisticada capacidade contra-revolucionária os governos de elite da América Latina, nós os tornamos imunes ao poder coercitivo das massas populares. Em breve, as classes dominantes chegaram à conclusão óbvia de que realmente não era necessário fazer sacrifícios distributivos solicitados pela Aliança, uma vez que as reivindicações populares poderiam simplesmente ser suprimidas. Os *chê gue varas* e os *carlos mariguélas* foram eficientemente despachados, assim como todos os governos populares que

Essa posição refletia plenamente o espírito reformista presente no Brasil naquela época.

Por fim a Reunião concluiu recomendando aos organismos de ajuda que cooperassem na execução de 25 projetos relacionados com o desenvolvimento da educação na América Latina.

Diante do processo político de transição em que se encontrava o Brasil em 1963, não nos consta que nenhuma daquelas recomendações tivessem sido objeto de apreciação pela direção da *Aliança para o Progresso*. Contudo, após a redefinição político-econômico-ideológica observada no Brasil após 1964, as recomendações originais da Carta de Punta del Este e da Conferência de Santiago foram retomadas e aplicadas ao Brasil com um realismo ainda maior que a própria letra fria daqueles documentos. Todas as recomendações pragmatistas, antes obstados por divergências ideológicas, foram amplamente desenvolvidas e aplicadas no Brasil, após 1964. Toda cota de financiamento de ajuda antes negada, foi concedida até com mais liberalidade, diante do alinhamento em que se posicionou o Brasil em 1964.

davam sinais de ameaçar o *status quo*. Em breve ditaduras militares ultra conservadoras tornaram-se a regra, e não a exceção em todo o continente."

Jornal do Brasil, 25.05.79. Caderno Especial.P.6.

2.1.2.1.4 - As Conferências *Nacionais*

As Conferências Nacionais foram legalizadas para compatibilizar as recomendações da Carta de Punta del Este e da Conferência de Santiago aos objetivos do novo modelo político que se instalou no Brasil em 1964. Para tanto todas as facilidades de ajuda foram postos à disposição do governo, tendo sido, inclusive, renegociados os prazos da dívida externa com os *EUA*.

"Depois da mudança de governo em abril de 1964, e o estabelecimento de política interna mais coerente, a ajuda ao Brasil tomou um caráter contínuo e desenvolvimentista. Os empréstimos da Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (*USAID*) se tornaram mais flexíveis e de mais rápido desembolso. A orientação recente da ajuda foi no sentido de amparo às despesas crescentes de educação..."⁴²

Antes, as conferências eram organizadas pela Associação Brasileira de Educação (*ABE*), e foram realizadas doze Conferências nos anos de 1927 a 1956. A ênfase teórica acentuada nessas Conferências correspondia ao descompromisso objetivo desta organização com a prática efetiva das obrigações educativas. Não havia encomenda de soluções para problemas concretos e nisso está a justificativa do generalismo das recomendações finais daqueles encontros.

⁴² Relatório Pearson - Op.Cit, p.276-278.

Eram mais reuniões de intelectuais que dissertavam sobre : "O conceito de educação democrática"; "a concepção atual do humanismo" e temas outros correlatas.⁴³

Ressalve-se, no entanto, a execução da organização pelo Estado Novo de uma 1ª Conferência Nacional de Educação. Essa Conferência obedecia ao disposto na lei que criou o Ministério da Educação e Saúde. Ela se realizou em novembro de 1941. Foi uma tentativa de organização de todo o *aparelho* educativo nacional. E uma de suas metas era a de "assentar as medidas de ordem administrativas que possibilitem a imediata organização da juventude brasileira em todas as escolas do país".⁴⁴ Foi também uma tentativa do *aparelho* do Estado se legitimar através o *aparelho* ideológico escolar. Também foi nessa época que se criou e estruturou o ensino técnico-profissional através das leis orgânicas do ensino secundário, industrial, comercial, agrícola e normal. Contudo, o estatuto da Conferência não foi institucionalizado nem legalizado pelo governo de então.

A institucionalização e a legalização das Conferências Nacionais de Educação pelo Estado, se deu somente a partir de 1965, por coincidência, nas mesmas condições históricas de exceção política em que ocorreu a 1ª Conferência no *Estado Novo*. Tanto 1941 como em 1964, os objetivos também eram o de *organizar* o segmento educativo

43 CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1. Brasília, D.F., 1965
Anais... Rio de Janeiro, MEC/INEP, 1965.

44 Ibidem, p.6.

para atender ao novo *Projeto Histórico Nacional*. As diferenças são apenas circunstanciais de tempo. O sentido ideológico permanece o mesmo, que é o de legitimar o poder através do *aparelho* educativo. Existia, contudo, a diferença fundamental que era a dimensão ideológica bem mais explícita e menos dissimulada como agora. E a própria Constituição de 1937 dizia que "o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado".⁴⁵ O Estado aí, não só reconhecia a existência de classes sociais, como procurava ordená-las paternalisticamente.

Pelo Decreto do Presidente da República, de nº 54.999, datado de 13 de novembro de 1964, foi instituída a Conferência Nacional de Educação. Neste mesmo ato ficava determinado o mês de março de cada ano para a realização de Conferências, ao tempo em que nomeava Brasília como sede da primeira. Posteriormente, a portaria do Ministro de Educação de nº 348 de 20 de dezembro de 1965, regulamentava aquele Decreto Presidencial.

2.1.2.4.1 - A Primeira Conferência

A Primeira Conferência Nacional de Educação, após a institucionalização desse instituto, foi realizada em Brasília entre os meses de março e abril de 1965, tendo abordado como tema central, "a coordenação de

45 BRASIL/Constituição, 1937, Artigo 129.

recursos e medidas para o desenvolvimento da educação nacional", com dois sub temas, "Plano nacional e Planos estaduais de Educação"; e "normas para elaboração, articulação, execução e avaliação dos planos de educação".⁴⁶

As recomendações mais significativas foram no sentido do estabelecimento de uma ação sistemática racional planejada da educação, de modo a compatibilizá-la com os padrões das técnicas econométricas do *orçamento programa*; como também tornar obrigatória a colaboração e execução de planos estaduais de educação.

2.1.2.4.2 - A Segunda Conferência

A Segunda Conferência versou sobre o tema do desenvolvimento do ensino primário, treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários; construção e equipamentos de escolas. Ela foi realizada em abril de 1966, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.⁴⁷

Nessa Conferência foram ressaltados, dentre outros aspectos mais específicos a necessidade de formação profissional do especialista em educação por faculdades, o desligamento dos cursos normais da vinculação

46. MEC/INEP - Anais da I Conferência Nacional de Educação, Brasília, 1965.

47. MEC/INEP - II Conferência Nacional de Educação, Porto Alegre, 1966.

com outros níveis de ensino; o aumento de três para quatro anos do tempo de formação do professor primário; elaboração do Estatuto do Magistério.

2.1.2.4.3 - A Terceira Conferência

A terceira conferência foi realizada na cidade do Salvador na Bahia, em abril de 1967. Ela abordou como tema central, a extensão da escolaridade", e como subtemas a "criação de classes de 5a. e 6a. séries do curso primário; e articulação entre ensino primário e o ginásial".

As recomendações mais significativas foram no sentido da

" reformulação do conteúdo dos programas de ensino do curso primário e do 1º ciclo do ensino médio, a fim de conferir unidade aos seus objetivos comuns de formação de cultura geral moderna e de exploração vocacional; que os sistemas de ensino devem consagrar o ginásio multicurricular e polivalente como solução mais adequada para a reorganização da escola média de 1º ciclo, transformando, em unidades desse tipo , os ginásios já existentes e não criando novas unidades escolares fora desses moldes".⁴⁸

Estavam aqui lançadas as bases para a implantação do novo modelo educativo da "escola polivalente", da própria reforma do

48 MEC/INEP- III Conferência Nacional de Educação. Salvador , 1967.

ensino médio, e até da própria lei 5692/71 que institucionalizou a exploração vocacional para o 1º ciclo, e profissionalizante para o 2º ciclo.

Verdadeiramente, o ideário desenvolvido nas três conferências nacionais, ao internalizar os conceitos pragmáticos e economicistas da Carta de Punta del Este e da Conferência de Santiago, projetou as diretrizes técnicas da proposta de Escola Polivalente. Aquela solução técnica espelhava a ideologia desenvolvimentista que deu corpo ao modelo do novo *projeto Histórico Nacional* que se instalou no Brasil. E à educação como *aparelho* ideológico que é, foi dada a função de legitimá-lo.

E o *PREMEM* foi então projetado pela *EPEM* para operacionalizar as idéias contidas no acordo firmado pelo governo brasileiro com a *USAID* em 13 de novembro de 1969. Por este acordo a *USAID* se propunha a

" prestar assistência na implantação de sistemas estaduais de ensino secundário destinados a introduzir e estimular o desenvolvimento de Ginásios Polivalentes, e adaptar os currículos tradicionais de ensino secundário brasileiro às atuais necessidades sócio-econômicas do País".

Coube ao MEC, através da *EPEM*, "proporcionar assistência técnica para instalação e funcionamento dos Ginásios Polivalentes cujos currículos incluiriam artes industriais, técnicas comerciais e agrícolas, e economia doméstica".⁴⁹

49 MEC/SG/PREMEM - Fundamentação teórica da Escola Polivalente. (Série "A Escola Polivalente". v.1).

Dessa forma, conquanto a idéia da mudança estrutural do sistema educacional tivesse sido estabelecido antes pelos acordos com a *USAID*, coube, no entanto, principalmente à 3a. Conferência realizada em Salvador legitimá-la.

2.1.2.5 - Escola Polivalente

Esta expressão foi assimilado dos conceitos teóricos da *Comprehensive High School* norteamericana. Antes esses conceitos foram adaptados no Brasil numa experiência escolar denominada de Ginásio Orientado para o Trabalho pela Diretoria do Ensino Secundário (DES) do MEC. Houve experiências também nessa linha denominada de Ginásios Pluricurriculares, em S. Paulo, e o Centro de Educação Popular, na Bahia.⁵⁰

Tendo sido o *GOT* implantado sob a coordenação da Diretoria do Ensino Secundário, dizia seu diretor que este proporciona

"um ensino geral que inclui orientação para o trabalho. É ensino geral mas não é um ensino geral isolado que negue qualquer introdução de orientação para o trabalho. Elimina as diferenças entre os ginásios secundários e os giná

50 TEIXEIRA, Anísio - Discurso de inauguração do Centro Educacional "Carneiro Ribeiro" em 1950 na Bahia como Secretário de Educação e Cultura do Estado. (Publicação interna da escola).

sios profissionais".⁵¹

O Sr. *Gildásio Amado*, seu tutor, também já classificava o GOT como um Ginásio Polivalente que, dizia ele, "atende melhor que os ginásios diferenciados aos princípios de justiça em educação". Segundo avaliação do próprio MEC, cerca de seissentos (600) GOTs foram implantados, coexistindo paralelamente com os Ginásios tradicionais. A maioria não completou sua organização, ficando limitada a uma ou duas áreas técnicas, sem conseguir integrá-las convenientemente aos currículos, através da correlação das atividades pretendida por estas ou aquelas disciplinas.⁵²

No Centro de Educação Popular, na dimensão liberalista de *Anísio Teixeira*, para o seu criador, o aluno deveria

" praticar na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão, enfim, útil inteligente responsável e feliz. Tal escola não é um suplemento à vida que vai levar a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança".⁵³

Essa experiência que seria a la. de uma série de nove, para

51 AMADO, Gildásio. Subsídios para o Estudo do Ginásio Polivalente. MEC/EPDM/DES-1969.

52 MEC/DEF - Série, Ensino Fundamental, 1976. p.10.

53 TEIXEIRA, Anísio. - Op. Cit.

4 mil alunos, em Salvador, não passou de uma.

E foi com essa idéia de justiça que a *intelligentzia* pedagógica oficial, marcadamente liberal, tentou experienciar aqueles modelos de escolas em nosso meio. Saliente-se que todas as experiências anteriores não foram bem sucedidas, falharam. O fato é que não existe mais nenhuma em funcionamento. A falência desses experimentos aconteceu mesmo antes do governo ter determinado sua incorporação ao espírito da lei 5692/71.

Acontece que essas experiências falharam também porque elas trazem dentro de si o esboço de uma contradição imanente. É que esse é um modelo de escola somente viável em uma sociedade sem classe. E somente num ambiente social assim constituído é capaz de vingar esse tipo de escola. É preciso entender que não é a escola que modela a sociedade, mas as exigências sociais é que modelam o tipo de escola que será capaz de resolver seus problemas. O que se tentou foi inverter a função histórico-social da escola, ingenuamente. A *Escola Única*, em si, pressupõe a existência de uma sociedade solidária, não competitiva. Perceber as coisas de outro modo violenta a razão. Uma sociedade voltada para os valores do capital e sua conseqüente acumulação, pressupõe uma prática social competitiva, e isto é incompatível com o espírito da *Escola Única*. A *escola capitalista* tem necessariamente que ser uma *escola de classe*. Uma escola diferenciadora por excelência. Porque a sociedade capitalista é uma sociedade dividida entre patrão e empregado, porque o instituto da propriedade privada dos meios de produ -

ção é legalizado. E como somente a poucos é dado o direito de se apropriar daqueles meios, aos restantes é destinado o direito somente de negociar sua própria força de trabalho.

E na persistência dessa experiência, embora com outra denominação, agora de Escola Polivalente, é necessário se levantar a dúvida sobre a eficácia técnica da implantação oficial desse modelo. Esta é uma forma de escola, por todos os méritos incongruente com o novo sistema político-econômico que se instalou no Brasil, após 1964. Nós somos, oficialmente, um país neocapitalista, diziamos o sr. Presidente da República, e em razão disso mesmo cultivamos e desenvolvemos uma prática social competitiva. De outro modo, poderá estar acontecendo uma apropriação do *aparelho* educativo para dissimular outros objetivos, na medida em que se louva esta eficácia escolar proclamada pela adaptação da Escola Polivalente entre nós.

Essa experiência tem sido testada em muitos países de economia capitalista, sem ter sido correspondida na prática,⁵⁴ mesmo tentando dissimular com esse modelo de escola uma outra função ideológica que lhe seja implícita, escamoteando isso pela proclamação da vantagem de técnicas relevantes. A inaplicabilidade desse modelo de escola nestas sociedades de classe não é um problema técnico, antes é um problema de incongruência na utilização de instrumentos de intervenção social. É que essa prática social

54 Carnoy, M. Op. Cit. p.237.

nega, justamente, os valores que a sociedade de classe tenta preservar, que é a competição e a propriedade privada dos meios de produção. É uma solução técnica híbrida que se tenta aplicar ao nosso modelo de ensino. O *Estado Novo* incluiu, na constituição um dispositivo que dizia que "o ensino de trabalhos manuais será obrigatório em todas as escolas primárias, normais e secundárias"⁵⁵. Pedagogicamente foi uma solução bem mais realista e coerente em face das limitações organizacionais do seu *aparelho* escolar.

E quanto à tentativa de imposição desse modelo de escola como uma técnica neutra e universal, *Martin Carnoy* a denuncia, afirmado que

" Os *EUA* estão exportando atualmente reformas que se realizaram no plano nacional antes de 1920 . Por exemplo, o secundário ampliado, traço importante da expansão escolar norteamericana do século passado, está sendo exportado para a América Latina. O secundário ampliado foi idealizado para conservar a estrutura de classe para trás de uma fachada de democracia e de igualdade de oportunidade"⁵⁶ .

Observa-se, assim, que tanto lá como aqui, tenta-se dissimular o real papel da educação, de ser um reproduzidor de valores de classe.

55 BRADIL. Constituição, 1937. Artigo 171.

56 CARNOY, M - Op. Cit, p. 293

A justificativa da adoção pelos *EVA* desse tipo de escola é dada por *Carnoy*, a partir da necessidade por que passava aquele país naquela época de mão-de-obra diferenciada; o papel da educação seria, assim, o de selecionar os alunos mais sistematicamente de acordo com a vocação de cada um, a fim de melhor atender as necessidades do sistema econômico da época. E nesse sentido a eficiência da escola teria que repetir o mesmo nível de racionalidade do processo de produção.⁵⁷

A experiência brasileira com a Escola Polivalente, está justamente no alcance das críticas de *Carnoy* na medida em que o Conselho Federal de Educação (CFE) no seu Parecer 912/69 reconhece que aquele tipo de escola não é propriamente um ginásio profissional, "mas virá proporcionar ao aluno experiências que desenvolvam atitudes e capacidades de trabalho adequados à preparação do jovem para a sociedade industrial em que vivemos".

Esta atitude do CFE corresponde, em termos, aos objetivos do convênio firmado entre o MEC e a *USAID*, que proporcionou os recursos financeiros para a concretização do funcionamento da Escola Polivalente. Dizia os termos do Convênio que sua finalidade era a de

"prestar assistência na implantação de sistemas estaduais de ensino secundário destinados a introduzir e estimular o desenvolvimento de ginásios Polivalentes e adaptar os currículos tradicionais do ensino secundário brasileiros às atuais necessidades sócio-econômicas do

57 Ibidem. p. 338.

país"⁵⁸.

Como se pode notar, havia um perfeito entrosamento entre o que constava dos termos do acordo com a *USAID*, e os pontos de vista do órgão legitimador, o CFE.

Como se isso não bastasse, a identidade de propósitos pode ainda ser buscada na própria Conferência de Santiago, que legitimou a Carta de Punta del Este, quando recomenda que as atividades da escola fossem orientadas

"Para que a criança obtenha os conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes próprios da educação capaz de contribuir eficazmente para o desenvolvimento econômico e social".⁵⁹

A partir dessas constatações, é bastante legítimo inferir-se da impossibilidade que se configura de que uma sociedade capitalista como a nossa, dividida em classe como é, possa estabelecer um modelo de *escola única*, de ensino politécnico, indistintamente para todos, como uma medida técnica simplesmente. A prova disso também é que nos EUA, se destina esse tipo de escola à faixa etária até 14 anos, como uma política de atendimento alternativo para as camadas sociais chamadas de *minorias*, como é o caso dos portorriquenhos e dos negros lá existentes.

58 Acordo MEC/USAID de 17.01.68.

59 MEC/INEP - Conferências Interamericanas de Educação 1965. p. 123.

2.1.2.5.1 - Fundamentos teóricos

O modelo teórico da Escola Polivalente chega até aqui precedido dos conceitos do Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT) dos Ginásios Pluricurriculares, do Ginásio Compreensivo e do Centro de Educação Popular. A modulação do Ginásio Polivalente é normalmente diferenciada para alcançar o 1º e 2º graus médio. Doutrinariamente, essa concepção de escola subsidia a idéia da chamada *Escola Única* de caráter politécnico. A sua filosofia se expressa pela pedagogia do *aprender a fazer*. A escola polivalente de 2º grau normalmente desenvolve suas atividades no sentido de profissionalizar o estudante, dando a este momento do seu processo educativo um sentido de terminalidade final. Já a escola Polivalente do 1º grau, quase sempre engloba o ensino primário com o ginásio, pressupõe que "os termos "ensino primário" e "ensino secundário" designam não duas fases sucessivas de um processo contínuo entre os quais toda a distinção rigorosa seria obrigatória e romperia a verdadeira continuidade do crescimento e da educação"⁶⁰. E assim justificam-se a extensão da escolaridade obrigatória do ponto de vista da psico-pedagogia.

Por sua natureza, o ensino politécnico proporciona, através do sistema da *Escola Única*, uma educação capaz de unir a teoria à prática. Seus princípios políticos essenciais são os de que, a cisão entre os aspectos teóricos e os aspectos práticos da vida, e a divisão dos sistemas do ensino

60 PARKIN, George W.- O Ensino de Segundo grau. MEC/DES, 1966. p. 131

no em virtude da qual certos jovens recebem instrução de caráter essencialmente geral e cultural, ao passo que outros recebem formação nitidamente profissional, espelham a divisão social de classe; desse modo, torna-se necessário que a sociedade democrática proporcione a todos indistintamente atividades culturais e profissionais, teóricas e práticas.⁶¹

Assim sendo, os valores teóricos que justificam o modelo de Escola Polivalente, desde o ponto de vista psico-pedagógico ou até mesmo do político-ideológico, deixam margem a se perceber que, principalmente para uma faixa etária de 7 a 14 anos, ela deve desenvolver sempre uma pedagogia do *aprender a fazer*. Esses conceitos estão bastante distantes daquela dimensão do *saber fazer* bem mais pragmática do modelo de Escola Polivalente que ora se implanta. A educação polivalente da dimensão politécnica e da *Escola Única*, de cujas raízes teóricas saiu a nossa atual experiência, toma a manualização como uma atividade meio, no desenvolvimento intelectual e político do aluno ainda infanto-juvenil - 7 a 14 anos. Ela não visa direcionar o aluno para o processo de produção como uma meta de consecussão imediata ou mesmo mediata. O fim é o homem crítico, enquanto ser histórico, capaz de assim se perceber. Até porque o homem se transforma com a atividade que transforma as circunstâncias e, com isso, ao próprio homem, porque ele se cria e se realiza como totalidade, na medida da satisfação das necessidades históricas.

Diferente é a conotação emprestada à

61 Ibidem. p. 166.

nossa Escola Polivalente, na justificativa teórica do CFE. Para ele o projeto *PREMEN*, a partir da visão pragmática do *saber fazer*, "visa proporcionar ao aluno experiências que desenvolvam atitudes e capacidades de trabalho adequados à preparação do jovem para a sociedade industrial em que vivemos"⁶². O que se pretende, em verdade, com essas observações, é "introduzir o aluno em áreas vocacionais a serem desenvolvidas ulteriormente"⁶³. Essa posição é contrastada pelo próprio Dewey (ideólogo sempre buscado pelos teóricos da nossa Escola Polivalente) quando esse afirma que "o fim da educação é o seu próprio processo"⁶⁴ numa tentativa de diferenciar a educação propriamente dita da concepção do treinamento para o trabalho imediato, como o querem fazer com esse modelo de Escola Polivalente, dissimuladamente.

Um aspecto inconsistente a se ressaltar ainda nessa questão é a contradição ou dissimulação na explicação teórica do modelo de Escola Polivalente adotado, pela qual o mais importante da experiência *PREMEN* é o impacto que ela provoca nos sistemas de ensino. "Sua atuação injeta novas idéias, novos conceitos pedagógicos, administrativos, arquitetônicos que, a curto e médio prazos, se refletem nos sistemas educacionais de todo país"⁶⁵. Essas preocupações estão contidas doutrina

62. BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº912/69.

63. Ibidem.

64. DEWEY, John. Democracia e Educação. Companhia Editora Nacional. São Paulo. 1959. p. 215.

65. MEC/SG/PREMEN. Fundamentos Teóricos da Escola Polivalente.

riamente em todos os documentos oficiais. E o mais expressivo é que ela deve "aprofundar as transformações estruturais do 1º ciclo".⁶⁶

Na medida em que se busca a inspiração no modelo de *Escola Única* e *Politécnica* e chega-se até a afirmar que "as Escolas Polivalentes contribuirão para a realização de um dos objetivos da educação, que é promover a unidade e a solidariedade social"⁶⁷, espera-se um mínimo de coerência na aplicação desses conceitos com os pressupostos teóricos que lhe dão forma.

No entanto, não foi essa a postura do CFE quando tentou pragmatizar o modelo, como também, não foi a da própria *EPEM*, na sua justificativa, quando diz que a

"Escola Polivalente é uma síntese da melhor experiência brasileira na formação geral e na formação vocacional. Seu objetivo é oferecer experiências de iniciação humanística, científica e prática destinadas a constituir a base para estudos posteriores de 2º grau ou para ingresso imediato em cadeiras ou ocupações para aqueles alunos cuja escolarização tenha terminalidade ao fim dos oito anos de ensino de 1º grau"⁶⁸

66 MEC/PREMEN. Histórico e Relatório Final do I Empréstimo Setorial para Educação.

67 MEC/SG/PREMEN - Fundamentação Teórica da Escola Polivalente.

68 Ibidem.

O aspecto dissimulador aí existe, na medida em que, para a filosofia da educação politécnica pela *Escola Única*, o fim da educação de formação elementar, por exemplo, a referida até os 14 anos, é o próprio processo educativo; e não se constitui numa base para estudos posteriores ou para ingresso imediato em ocupações, como querem os ideólogos dessa Escola Polivalente para os "alunos cuja escolarização tenha terminalidade ao fim de oito anos de ensino do 1º grau".⁶⁹

Como se pode notar, existe uma flagrante oposição entre o modelo teórico de ensino politécnico da *Escola Única*, cujo objetivo é explorar as potencialidades intelectuais do indivíduo através da experimentação e amannualização do conhecimento naturalmente pelo indivíduo, e um sistema de ensino que tenta objetivar, a priori, uma potencialidade, dirigindo-a a um processo produtivo prematuramente, na pressuposição de que com isto estão praticando a "solidariedade social"⁷⁰ pela *Escola Única* não diferenciada.

Quer-nos parecer, no entanto, que essa tentativa de se apropriar do universo conceitual da educação politécnica e da *Escola Única* para justificar o modelo da Escola Polivalente implantada, e com isto legitimá-la, como o achado de uma solução universalmente buscada, e que por isso mesmo está além e acima de qualquer suspeição de ideologia de classe, é irresistente conceitualmente, e imprati-

69 Ibidem.

70 Ibidem.

cável socialmente numa sociedade de classe como a nossa.

O que existe é uma deliberada dissimulação, pelo fato mesmo, inclusive, de que a sociedade atual não suportaria a pressão de tantos *profissionais* buscando emprego ainda que essa intenção deliberada seja para baratear a força de trabalho. Tenta-se, em verdade, é preparar o indivíduo para ser treinado, mas, após este ter internalizado (pelos mecanismos operacionais da escola, assimilado do processo de produção capitalista) a mística da divisão social do trabalho, e a competição como uma prática social válida.

De todo modo, percebe-se, uma inconsistente argumentação, tentando a dissimulação, através de citações recorrentes à educação politécnica da *Escola Única*, nos objetivos, de algum modo explícito, da documentação disponível. De um lado é o Ministro do Planejamento dizendo do objetivo principal do governo que é o de salientar a importância do fator educativo no processo de desenvolvimento econômico e social, e clamando pela "eficientização do ensino primário".⁷¹ De outro é o próprio CFE dizendo que a Escola Polivalente visa "desenvolver atitudes e capacidades de trabalho adequadas à preparação do jovem para a sociedade industrial em que vivemos".⁷²

Nosso propósito aqui foi o de demonstrar que

71 BRASIL. Ministério do Planejamento. Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada.

72 BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 912/69.

a proposta da Escola Polivalente está longe de se identificar com os pressupostos teóricos da *Escola Única* de ensino Politécnico; e que nem tão pouco está preocupada em combater efetivamente o dualismo tradicional entre ensino acadêmico e ensino técnico, conforme se está dizendo. A sua tarefa era a de provocar impacto no sistema de ensino a partir do seu *efeito demonstração*; ao mesmo tempo em que se esperava a partir do segmento educativo, legitimar todo um processo de *modernização* do processo de produção nacional. Essa conclusão é coerente porque não se pode admitir a educação funcionando *recortada* dos compromissos da sociedade global. E não nos esqueçamos de que o modelo da Escola Polivalente foi uma solução buscada justamente para compatibilizar e legitimar o novo pacto de alinhamento a que se submetia o governo brasileiro com capitalismo norteamericano como *parceiro* periférico no continente. Até porque, inclusive, é próprio do *aparelho* educativo desenvolver os mecanismos sociais capazes de tornar legítima a ação do poder do Estado. E é mais ou menos como está expresso no próprio documento da Fundamentação Teórica da Escola Polivalente, de que esta não visa privilegiar a formação acadêmica nem a profissional, mas está "mais identificada com a realidade sócio-econômica do País", o que deveria estar explícito em toda documentação oficial. Essa postura seria aceitável, em virtude mesmo do fato de que as práticas de intervenção social não são transculturais ao ponto delas se aplicarem em qualquer *modo de produção*. E a prática da educação politécnica pela *Escola Única* não é uma prática aplicável em sociedades ordenadas

por *modos de produção* que legalizam a apropriação privada dos meios de produção. A nossa realidade, então, é uma sociedade de classe, e o papel da educação aqui é reproduzir os valores de classe que detém o Poder.

Nesse sentido, não deixa de ser singular *ingenuidade* o fato de que a Escola Polivalente possa se constituir em um tipo de escola capaz de proporcionar "educação que, colocando-se na mesma linha das *escolas compreensivas* dos *EUA* e da *educação politécnica* da *URSS*, de modo concomitante fosse totalmente sintonizada com a realidade brasileira"⁷³.

Permanece a inconsistência da fundamentação teórica, aplicada para a Escola Polivalente, quando tenta fazer coexistir práticas sociais, por si só antagônicas, já que cada uma delas foram instituídas para resolver problemas sociais específicos existentes nos regimes políticos possuidores de tal ou qual *modo de produção*.

2.1.2.5.2 - Estrutura e funcionamento.

A Escola Polivalente, como já foi dito anteriormente, doutrinariamente deveria assumir o papel das antigas escolas diferenciadas, historicamente destinadas às classes sociais diferentes. Elas foram pensadas para contribuírem na realização de um dos objetivos da edu-

73 MEC/SG/PREMEN - Fundamentação Teórica da Escola Polivalente.

74 Ibidem.

cação, que é promover a unidade e a solidariedade social . E ainda mais enfático, esperavam os seus teóricos, liberais (alguns), que ela se constituísse em um núcleo de vitalização da sociedade democrática.⁷⁴

Como se pode observar, existe uma flagrante contradição na justificação teórica que dá suporte a um tipo de escola polivalente e *única*, destinada a "promover a unidade e a solidariedade social";⁷⁵ e apóia ao mesmo tempo, uma função prática para esse tipo de escola, no sentido dela se destinar a "preparar indivíduos para ingresso imediato em ocupações ,ao fim dos oito anos de ensino do 1º grau".⁷⁶

Observando-se mais atentamente e com um certo rigor crítico, os aspectos que ,de início ,nos pareceram contraditórios nas justificativas das escolas polivalentes, percebe-se que eles são sô aparentes. Na verdade, a não diferenciação proclamada oficialmente, tenta aparentar, dissimuladamente, para confundir (quer nos parecer) este modelo com o da *Escola Única* universalmente buscada por todos como a solução educativa para uma sociedade realmente democrática. Pois é na própria Fundamentação Teórica da Escola Polivalente, oficialmente distribuída , onde se encontra os resquícios da constatação do fato de que este tipo de escola, que se experimenta como um *efeito demonstração* para modernizar todo o *aparelho* escolar nacional, não é o mesmo ~~des~~

74 Ibidem.

75 Ibidem.

76 Ibidem.

crito na teoria. Na prática diz-se que "o currículo deve incluir atividades de aprendizagem de alto valor prático para o estudante dentro e fora da sala de aula"; e que, além disso, "deve preparar o estudante, de maneira adequada, para assumir o papel de adulto responsável no mundo atual". Prosseguindo, dizem os Fundamentos Teóricos que, a 5a. e 6a. séries devem ser exploratórias, e os "estudos serão aprofundados na 7a. e 8a. séries, atendendo a uma opção vocacional"⁷⁷. É insignificante se em verdade essas conseguiram ou não esses intentos. O importante aqui a ressaltar é que elas foram projetadas para preparar os indivíduos para serem mais facilmente treináveis, na medida em que não pudessem elas mesmas profissionalizá-los. De todo modo, não foram elas projetadas intencionalmente para serem *escolas não diferenciadas*, mas locais de preparação de possíveis trabalhadores mais facilmente treináveis. E um tipo de escola desse só pode ser uma *escola de classe*. Embora o sentido universalizante emprestado pela lei 5692/71 explicitamente essa dimensão, ela jamais será alcançada na nossa atual realidade social, dividida em classes como é. Admitir tal hipótese seria a violência da própria razão. Uma sociedade competitiva, como a nossa, não pode utilizar os mecanismos de sua reprodução, como é o papel do *aparelho* escolar, para produzir valores que lhe sejam antagônicos. Por esses motivos, e por acreditar na inteligência e na coerência dos propósitos dos ideólogos do

77 Ibidem.

projeto de *modernização* do *aparelho* escolar, a partir da experimentação do modelo Polivalente, é que não consideramos contraditórios seus argumentos. A marca de suas inteligências justamente está em tentar dissimular esse modelo, pela apropriação dos conceitos maiores da *Escola Única* indiferenciada, e portanto uma escola para uma sociedade solidária e justa.

2.1.2.5.2.1 - A organização da Escola Polivalente.

Basicamente a Escola Polivalente se classifica por dois momentos tipológicos:

a) Escola Polivalente do tipo Integrada. Este tipo se caracteriza pela possibilidade de que tem de comportar alunos desde a 1ª. série à 8ª.série. Deste modo, física, pedagógica e administrativamente ela também é integrada.

b) Escola Polivalente de 5ª. a 8ª.séries . Este modelo se caracteriza pela propriedade que tem de absorver o contingente escolar de outras escolas, as antigas primárias. Ela assume duas funções básicas:

1 - é chamada de *escola aberta* quando recebe alunos concluintes de 4ª série do 1º grau de qualquer esco-

la da rede;

2 - e é chamada de *escola de área* ou ainda *complexo escolar* quando restringe sua clientela de concluintes de 4a.série de 1º grau de determinadas escolas, denominadas de *tributárias*.

O módulo de aluno é estimado em 800 para a *escola aberta* e de 5a. a 8a.séries. Sendo 400 por turno, e 40 alunos por turma. Já para a *escola integrada* o módulo é de 1.600, 800 por turno, e turmas de 25 da 1a. a 4a. séries, e 40 para 5a. e 8a. séries.⁷⁸

2.1.2.5.2.2 - O currículo

As disciplinas de caráter prático e vocacional são consideradas obrigatórias no currículo mínimo dos cursos da escola polivalente.

Nas duas séries iniciais (5a. e 6a.), a fim de cumprir as necessidades de sondagem das aptidões vocacionais, os alunos serão obrigados a um mínimo determinado de atividade prática que varia entre Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas, Economia Doméstica e Educação para o Lar. Esse processo é intensificado na 7a.série quando o aluno é obrigado a optar por uma das práticas acima enumeradas. E na 8a.série o aluno se envolve com uma das opções, definitivamente.⁷⁹

78 Ibidem.

79 Ibidem.

Com referência às disciplinas de estudos ge
rais ou acadêmicas, diz a instrução que

" os requisitos para obtenção de cert
ificados de conclusão abrangerão
as artes práticas, as quais, ordin
ariamente, serão incluídas no curr
rículo pela redução do número a-
propriado de horas reservadas às
disciplinas acadêmicas; tais alter
ações, serão efetuadas naquelas part
es do currículo obrigatório, em
que, por lei, a escolha compete à
escola e ao Estado".⁸⁰

Passados já alguns anos, é surpreendente a
informação do MEC de que, para o exercício de 1979, mais de
sete milhões de estudantes situados na faixa etária de 7 a
14 anos não terão vagas no sistema escolar brasileiro.⁸¹ Mas
esse relato, aparentemente frio e simples, serve para de-
monstrar a impropriedade do Projeto *PREMEN* e toda sua místi
ca de *efeito demonstração* extensivo ao sistema escolar bra-
sileiro, e que culminou com a Reforma do Ensino Médio atra-
vés a Lei 5692/71. Com a reformulação *modernizante* do apare
lho escolar médio, se buscava, na época, justamente solucio-
nar o problema das vagas através da otimização de todo o sist
tema, evitando-se inclusive a evasão pela profissionaliza-
ção e a exploração vocacional. Pelos relatos oficiais insuspe
itados, o resultado da experiências da mudança induzida pe-
los modelos de *escola compreensiva* falhou totalmente. E não
se diga que falhou pela incapacidade de assimilar de nossos
pedagogos, não. Ela falhou, e fatos como esta recente decla

80 MEC/SG/PREMEN - OPC.

81 Jornal do Brasil, 12.12.78

ração do MEC permite a inferência, pela impropriedade do modelo para a realidade de uma sociedade como a nossa, competitiva e dividida em classe, que não comporta prática educativa plasmadora de comportamentos solidários. Mesmo que dissimuladamente se quisesse, como realmente o fizeram, apropriar só teoricamente dos pressupostos da *Escola Única*. Esse fato, quer-nos parecer, veio agudizar a contradição da experiência *PREMEN*, pela dubiedade e a conseqüente inconsistência de que se revestiu o modelo na sua aplicação no Brasil.

A indefinição ideológica e o medo de admitir, abertamente, e assumir o modelo capitalista no qual o País passava explicitamente a se alinhar deve ter contribuído para o anunciado fracasso do atual sistema de ensino, que, com tanto alarde verbal e esbanjamento de recursos financeiros, financiados pela *USAID*, não consegue alocar na escola *modernizada* sete milhões de uma população de vinte e cinco milhões de jovens entre 7 a 14 anos.

Acrescente-se, ainda, o fato de que o modelo não só foi incapaz de absorver, conforme propunha, a clientela escolarizável na faixa etária específica; como também não dotou o sistema de ensino da eficácia e efetividade proclamada. O estatuto da *profissionalização* de ontem foi substituída pela *Habilitação Básica* para hoje, numa prova de que o enunciado ensino politécnico pela *Escola Única* teve apenas o intuito de dissimular e serviu para ressaltar a dubiedade do modelo e caracterizar sua impropriedade.

Enfim, foi um modelo contraditório, mas que serviu para espelhar a ausência de uma filosofia social no movimento que tomou o poder no Brasil em 1964. Era-se contra tudo, mas não se tinha um *Projeto Histórico* definido a implementar. O estar contra o comunismo, por exemplo, caracterizava uma filosofia do *não ser*. Afirmava-se pela negação. O que de todo modo não significaria assumir uma posição epistemológica consistente e consequente. Preexistia uma ambiência de alinhamento com o ocidente capitalista, mas sem que se lhe fosse dada uma forma, nem sob que condições explicitamente este alinhamento devesse ser.

A ausência de um *Projeto Histórico*, por certo influenciou no estabelecimento da política educacional. E no *vazio* da indefinição, foi acenada a possibilidade de cooperação pelos *EUA* no pressuposto de *modernização* do sistema de ensino, com o argumento de otimização da efetividade da educação com vistas a profissionalização do ensino médio. Induziu-se um modelo de ensino politécnico pela *Escola Única*, cuja pronta aceitação resultou na atual experiência educacional, da qual onde o *PREMEN* foi o grande *motor*.

Aconteceu que a corrente para alimentação e energética do *motor* que deveria acionar as *Escolas Polivalentes* não coincide com a voltagem da energia aqui produzida. E, no momento, o *motor* está trabalhando em baixa.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

I

Não existe necessariamente um modelo padrão universal de escola. As práticas escolares refletem sempre os modelos de sociedade nos quais elas se inserem. Teoricamente as sociedades sob o *modo de produção* socialista devem demandar, por questão de coerência de seus princípios, um tipo de *escola única* e politécnica. Já no sistema capitalista, pelas mesmas questões, a escola deve refletir uma educação diferenciadora - ser uma *escola de classe*.

Isto por que é na *escola de classe* que o indivíduo aprende a fazer da satisfação de necessidade virtude. É dessa forma que a ideologia dominante se faz povo e fabrica o povo de que tem necessidade. Paradoxalmente, é por ela que o filho do patrão se faz patrão e o filho do operário se faz operário, embora muitas vezes se diga que o indivíduo instruído é sempre um elemento *capitalizado*. É desta necessidade de *capitalizar-se* que o cidadão desprovido de *bens de raiz* aprende na *escola de classe* a ser virtuoso. E utilizando uma pedagogia motivadora de crescimento / pessoal, o exercício da função educativa na *escola de classe* induz o indivíduo à satisfação de necessidades muitas vezes criadas pelas necessidades de maior ganho dos detentores do capital, que se utilizam do trabalho mais qualificado do indivíduo emulado por ela, para mais acumular riquezas. Dessa forma, o proprietário de bens econômicos' está sempre reproduzindo suas riquezas; ao passo que o tra

balhador escolarizado na saga de *capitalizar-se* um dia , simplesmente é remunerado pelo seu trabalho o suficiente para subsistir. Assim, o gesto *virtuoso* se transforma numa *expição*, a exemplo de *Sísifo*: isolado como indivíduo, e *recortado*, (através de uma formação deturpada na *escola de classe*) da sua dimensão social de classe, o trabalhador *potenciado*, na busca de ganhos de capital, quando muito, satisfaz suas necessidades de subsistir e reproduzir-se, paradoxalmente, como classe. Em outras palavras, em lugar de *capitalizar-se*, exercitando os valores internalizados na *escola de classe*, o trabalhador contribui com suas atividades *virtuosas* adquiridas para que o capital mais e mais se reproduza em benefício do seu dono; ao tempo em que ele muito mal consegue ganhar para subsistir, mas sempre com esperança de um dia se transformar num *capitalista*. Lêdo engano. E ainda com um agravante de que, deste modo, ele é obrigado a reproduzir-se como classe (a classe dos trabalhadores necessária para implementação do lucro / do capital) embora na *escola de classe* lhe houvessem internalizado valores dissimulados de necessidades *virtuosas*, com acenos de *capitalização* pelo aprimoramento individual.

Contudo, a função social da escola em si não foi sempre assim. Os valores das classes dominantes sã em tempos mais recentes se voltaram para a utilização da escola como um *aparelho ideológico* explicitamente. Foi a sofisticação do sistema produtivo do *modo de produção* capitalista com sua racionalidade competitiva que se apropriou da função social da escola como uma forma de garantia de sua reprodução. Com isso não estamos dizendo que ela não era utilizada em outros tempos para a reprodução das classes

dirigentes, não. Estamos sim, tentando mostrar que com o desenvolvimento do capitalismo monopolista a função social da escola, na sua dimensão explícita de inculcadora de *valores permanentes* ideologizados, está muito mais controlada do que antes, principalmente quando o liberalismo era uma posição de avanço político contra os dogmatismos aristocráticos. Em verdade, o liberalismo representou no seu tempo um progresso no desenvolvimento das doutrinas pedagógicas. Inspiradas fundamentalmente no utilitarismo pragmático, tivemos expressivas doutrinas pedagógicas: veja-se a *Escola Progressiva* em Dewey, a *Escola Funcional* em Claparède a *Escola Ativa* em Decroly, e finalmente a *Escola Nova*, aqui entre nós desenvolvida por Anísio Teixeira.

Porém um dos suportes básicos mais representativos desse movimento, denotando uma certa dose de ingenuidade, era o consenso estabelecido de que à escola cabia o papel de proporcionar 'uma educação nova para a formação de homem novo numa sociedade nova'. Atribuíam, assim, à atividade da escola um papel de motor de transformação social. Acreditava-se, por exemplo, com muita ingenuidade ainda, que o "abrir escola era fechar cadeia". A dimensão histórica de seus postulados parecia buscar uma identidade perdida com um possível funcionamento harmônico da sociedade na qual, pela ausência de conflitos naturais, o liberalismo / político humanista se identificasse com o liberalismo econômico da livre empresa, regulado pela lei da oferta e da procura no mercado de troca.

O liberalismo humanista da linha pedagógica, tangenciava em duas direções. A primeira se arrimava nos pressupostos de uma filosofia pela qual o homem era concebido' como uma entidade cuja essência eterna e imutável determi-

nava sua existência. Percebia-se a figura do Estado como uma entidade "dada" e corporificada de valores transculturais e transhistóricos. Em decorrência e por dedução lógica, a educação igualmente era concebida como um exercício de sublimação humana. O magistério era considerado um "sacerdócio". E a realidade, como tal, era tida como corporificação de uma ordem suprema, eterna e imutável.

Paralelamente uma outra teoria tentava explicar a atividade educativa, a partir da inversão dos princípios da primeira corrente. Já aqui a educação era dimensionada a partir de uma postura de filosofia da existência. Assim, o homem era concebido em função de sua existência, determinando sua essência. Ele deveria orientar o princípio de sua vida a partir de sua própria vontade individual em função dos condicionamentos do seu contexto ambiental.

Na primeira abordagem essencialista pode-se dizer que existia uma dimensão exclusivamente político-ideológica da prática de uma educação liberal. Identificava-se, assim, quase que uma reação à idéia de se ligar a educação às formas de produção ou a qualquer atividade utilitarista-pragmática. Educação era sempre relacionada à sublimação, era realmente concebida como um processo de iniciação "sacerdotal".

Na segunda colocação, existencialista, podemos sentir a presença de uma preocupação que ultrapassa a político-ideológica. Vinculava-se o fenômeno educativo também ao econômico-social. Já era possível identificar o homem no seu existir cotidiano. Essa postura acredita que era o existir contextual que determinava a essência humana.

Aceita o homem estruturado simplesmente, não se importando se ele é anterior, posterior ou coetâneo com a estrutura, chegando inclusive a afirmar que o que importa é o que o homem faz do que fizeram dele.

Um traço identificador, no entanto, é que as duas correntes principais (essencialista e a existencialista) estão preocupadas tão somente em adaptar o homem ao seu meio ambiente, seja o mundo dos valores ou o mundo real e concreto de relações e dependência social. A divergência principal entre elas é se referirem a uma educação decorrente da consciência, simplesmente, ou das relações ambientais existentes no cotidiano.

Contudo, o homem não se forma nem exclusivamente sob a influência das circunstâncias ambientais, nem exclusivamente sob a influência da consciência, nem finalmente pela influência linear de certas combinações destes dois elementos. O fator decisivo que configura os homens é sua própria atividade social aí, por certo, configura o ambiente e a consciência. Porém o processo pelo qual os homens se transformam com a atividade que transforma as circunstâncias e os homens, constitui assim um princípio diretor historicamente conseqüente de uma teoria educativa maior.

O problema dicotomizado, tal como está posto (essência & existência), inexistente dado ao fato de que o homem se cria na história e no transcurso da própria atividade, por que a essência humana configura e evolui no processo histórico da criação do mundo e da conquista do domínio deste mundo. Esta postura se baseia no conhecimento

de que a existência do homem se transforma e evolui no trancurso da atividade determinada pela satisfação das necessidades históricas. Isso porque as formas de existência humana não são *dadas* mas elas existem em processo (dialético) de estruturação-desestruturação-reestruturação. É um processo educativo descolonizador, então. Deve ser desenvolvido a partir de um sentido de totalidade, no qual interajam individuos e meio ambiente, sendo que aí o indivíduo procura equilibrar-se nessa totalidade em cujo seio coexistem outros fatores.

A idéia de progresso, aqui, então, é explicada a partir do ponto em que o indivíduo, diante de uma necessidade, esboça uma ação, buscando satisfação, e quando o equilíbrio que a sustentava (suas concepções de mundo e seus condicionamentos) tende a romper em face dessa necessidade de avanço qualitativo, ele restabelece esse equilíbrio pelo envolvimento crítico no contexto, e readapta-se. Em outras palavras, a idéia de progresso se dá para o indivíduo a partir da transição dele sobre o meio e o meio sobre ele, que pressupõe assim o restabelecimento do equilíbrio de troca / permanentemente dialético entre sujeito e objeto, e nunca a partir de uma relação linear de causa e efeito: educador' & educando, ou simplesmente entre meio ambiente e indivíduo. Deste modo se processa uma interação conserquente dos vârios fatores existentes em interação dentro do sistema educativo, e que não se esgota no funcionamento harmônico simples e mecânico das partes que interagem nele. Vai mais além, agindo como totalidade em interação com outros processos estruturados, numa dança transacional de interrelações' de vários sistemas que, em se estruturando em novas totalidades se desestruturam em outras interrelações, tornando a

se reestruturar *ad infinitum*.

A realidade objetiva não é uma substância acabada, é uma série de processos em movimento, constituídos por uma série de relações. A concepção que se tem da realidade objetiva tem muito a ver com o conceito de verdade e os critérios de sua validade. Se a realidade é definida como 'imutável, terminada e imóvel, a verdade que representa uma adequação entre os conteúdos da consciência e a realidade' objetiva será também como algo metafísico imutável e definitivo - como algo absoluto. Porém, se a realidade é entendida como um processo ou conjunto de processos cuja essência se acha constituída por relações onde sua dinâmica se dá mediante as contradições que constitui, então a verdade como reflexo dessa realidade em movimento não será jamais' considerada como terminada e absoluta, sendo assim relativa e dependente do grau segundo o qual a consciência reflete adequadamente as leis do movimento da realidade objetiva.

Assim sendo, um modelo de escola que exercita em suas práticas pedagógicas a competição como um móvel emulador, tendo em vista simplesmente alcançar objetivos finais pragmáticos imediatos, como o caso da profissionalização utilitarista, já a nível médio por exemplo, não faz se não *recortar* o indivíduo passível desse processo, da sua historicidade. Ou seja, retira do indivíduo a possibilidade / de perceber-se relacionado na totalidade do processo histórico, porque o dicotomiza como a uma mercadoria acabada e pronta para ingressar no mercado da vida - um produto final para o consumo do processo produtivo.

A escola tomada universalmente como progressista, não se constitui num *ritual de passagem*: da ignorância para o saber, nem como uma forma de ascensão social. Ela não se constitui no canal da mobilidade social vertical (por que pensá-la assim é ser contraditório) embora assim seja internalizada pela pedagogia da *escola de classe* quando induz o indivíduo a *capitalizar-se* pela profissionalização, fazendo valer deste modo, o conceito pragmatista de que o que é útil é verdadeiro.

A tônica da educação permanente entre nós veicula da, contudo, não redime a *escola de classe* da sua dimensão ahistórica e antiprogressista, porque simplesmente estes são comportamentos dissimuladores já sobejamente conhecidos, em função mesmo de que o que é *permanente* é o adestramento da mão de obra e não a educação em si. Em verdade a *escola de classe* está condenada a ser eternamente *diferenciada* por excelência, por que o *modo de produção* capitalista que lhe dá forma exige que por ela seja internalizada os valores da competição e do lucro como *valores permanentes*, por que sua racionalidade admite a utilidade como único critério de verdade.

Contudo, vale ressaltar, o problema em si da diferenciação não reside no interior da escola somente, mas sim na estrutura social utilitarista que lhe dá forma e atribuições de reprodução desses valores. E são esses valores da competição, por exemplo, pelos quais o indivíduo é confundido com o capital e tratado utilitaristicamente como mercadoria, que carecem ser discutidos. A *escola de classe* simplesmente reflete, veicula e instrumentaliza, em seus processos pedagógicos, a verdade que representa os valores do modo de produção capitalista que lhe dá forma.

II

O processo educacional brasileiro, à guisa de modernização de suas práticas, padeceu de uma transformação imposta sem que se tivesse observado a participação de setores representativos da nacionalidade. A partir de decisões centralizadas, conveniou-se com entidades estrangeiras e procederam-se mudanças radicais em nosso sistema de ensino.

Assim, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino - PREMEN, como já disse, é uma resultante da política dos acordos estabelecidos entre o MEC e a USAID que teve, na regulamentação do Decreto Federal nº 63. 914 de 27.12.1968, o objetivo especial de incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio. Conquanto tenha sido anterior a 1964 a existência da cooperação da USAID no Brasil, a ênfase maior de sua colaboração só veio a se desenvolver depois, com o acordo de cooperação para desenvolvimento do ensino secundário e industrial em 31.03.1965.

Por esse acordo, a USAID objetivamente se propunha a contratar uma instituição de ensino norteamericano 'San Diego', para prestar serviços de consultoria ao MEC/DES e às Secretarias de Estado, objetivando ao planejamento do ensino secundário no âmbito federal e estadual.

A partir de 1968, começa o período de treinamento do grupo de *intelligentzia* de educadores que iriam acompanhar e assessorar, localmente, os trabalhos de planejamento da EPEM, já aí, em direção objetiva ao modelo PREMEN. Foram desenvolvidos doze programas de treinamento nos EEUU, coordenados pela Universidade Estadual de San Diego, sendo onze de curta duração e um de longa duração a nível de Mestrado e Doutorado. Ao todo, até 1974, foram treinados duzen

tos e treze bolsistas, sendo cento e setenta e um em curso de curta duração e quarenta e dois em longa duração. Sua função era a de experienciar os sistemas alternativos de ensino nos EEUU, com a prévia orientação de *adaptarem* as soluções observadas ao novo modelo em implantação no Brasil.

Modelado assim a partir das referências teóricas e dos protótipos vivenciados pelos elementos da EPEM nos EEUU, o PREMEN teve objetivada, como primeira missão, a de implantar o acordo MEC/USAID, cuja metas principais eram:

criação de aperfeiçoamento quantitativo, através de novas e rápidas atividades de treinamento de professores; modernização de currículos; administração educacional; criação de escolas modelo e suprimento de equipamentos escolares e material didático.

Conseqüentemente o programa PREMEN implementou as chamadas, hoje, *Escolas Polivalentes*, adaptadas teoricamente que foram pela EPEM, de modelos observados nos EUA, a fim de se constituírem, nas comunidades locais, em *efeito demonstração*, como força motriz capaz de provocar toda uma transformação radical, de baixo para cima, no sistema educacional brasileiro.

A Escola Polivalente deveria assim aprofundar a transformação estrutural do 1º ciclo do então denominado ensino médio, tanto quanto contribuir para a expansão do ensino público estadual e, sobretudo, para a sua melhoria qualitativa. Desse modo, toda uma massa de construção

se implantou inicialmente em quatro Estados, dispersando-se pela extensão territorial de cada um. Depois disso justificou-se a construção de uma escola de modelo idêntico em cada um dos demais Estados e no Distrito Federal para que, após o *efeito demonstração* que se esperava que viessem (como vieram) a desempenhar, se incorporassem também na programação oficial do PREMEN. A promulgação da Lei 5692/71, ocorrida quando já iniciada a implantação do programa das Escolas Polivalentes, transformou a fundamentação teórica desse tipo de escola, em diretrizes normativas a que obedeceu a estrutura e funcionamento do ensino do 1º grau em todo o sistema escolar brasileiro.

Malgrado estes aspectos, ainda assim, para uma maior compreensão da dimensão do projeto PREMEN é fundamental um aprofundamento mais analítico da transformação política também observada no Capitalismo norteamericano em relação a América Latina, a partir da Conferência de Punta del Este em 1961, que resultou na *Aliança para o Progresso*, e o envolvimento posterior do Brasil com aquele programa, como também a consequente assinatura do acordo MEC/USAID em 31.03.65, após o movimento militar de 1964.

No momento em que o Capitalismo começou a ser despertado por seus ideólogos, no sentido de que outras alternativas eram possíveis, para manutenção de sua hegemonia além do exercício do seu poder de polícia, cujo abusivo exercício estava paradoxalmente enfraquecendo suas ações, a utilização da educação se apresentou assim como uma alternativa ótima na busca de parceiros. E na medida em que ocorreu também no interior dos Países periféricos o desenvol-

vimento da educação básica necessária era dificultada pela escassez de recursos, com o aceno de ajuda pelo capitalismo internacional todas as condições objetivas e subjetivas se tornavam favoráveis à conveniência de um pacto, principalmente para as burguesias nativas.

O PREMEN, contudo, não pode ser simplesmente explicado ainda pela lógica de uma linearidade funcional intervencionista do Capitalismo ou como um processo de causa e efeito determinístico da economia industrial do Centro, em relação a periferia do sistema. Entendemos que as transformações provocadas pelo implemento do modelo PREMEN no sistema educacional brasileiro são também fruto das con tradições internas e das aspirações desenvolvimentistas existentes em nossa sociedade.

Como demonstração deste aspecto vemos nas determinantes do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico Social de 1966 a consignação de que o

nosso objetivo principal é, de um lado, salientar a importância do fator educação no processo de desenvolvimento econômico e social, e, de outro lado, contribuir de algum modo para o melhor esclarecimento da estrutura e problemas do sistema educacional brasileiro.

em resumo, impõe-se a eficientização do ensino primário (...) no ensino médio, deve-se realizar a implantação, o mais rápido possível, do Ginásio Moderno (com práticas vocacionais educativas), que virá reformular o atual ensino médio e criar incentivos para

formação mais ampla de técnicos em grau médio. Deve-se efetuar o aperfeiçoamento de professores, com intensificação dos cursos de emergência, rápidos e intensivos.

E além do mais, como sabemos, o formalismo doutrinário da educação brasileira também contribuiu bastante, uma vez que era sustentado ainda por resíduos da filosofiada *Escola Nova*, que propunha como princípio "uma educação nova para formação do homem novo numa sociedade nova". Partiam do pressuposto clássico do liberalismo humanista de que era possível recortar um segmento social como a educação, e tratá-lo separadamente e de modo psicológico, desfocado do sentido de globalidade histórica e do ponto de vista das contradições que, em última instância, regulam o processo social.

O realismo dos nossos Pedagogos era, sem dúvida, eivado da influência psicologista da ala menos progressista da *Escola Nova*. Admitiam que um ensino voltado para a sondagem vocacional, a partir da amannualização, o uso das mãos iria propiciar o desenvolvimento do *homem todo* se constituía na verdadeira educação politécnica esperada como modelo, para a *sociedade aberta*, como se educação fosse uma entidade dada idealmente e de validade transcultural e transhistórica. Não se apercebiam que educação é uma prática de intervenção social, que como tal, é limitada no espaço e no tempo histórico de cada modelo de sociedade.

O pressuposto da *Escola Nova*, que antes se identificava com uma Pedagogia do *aprender a fazer* a par -

tir do conceito da *amanualização* ou ainda da simples sonda-
gem e das atividades do trabalho manual, foi substituído por
outro mais pragmático e imediatista, que era o do *saber fa-
zer*, com um sentido bem mais utilitarista e certamente ende-
reçado a um tipo de homem mais necessário a um determinado
modelo econômico que se implantava, visto que era necessário
transferir para dentro do processo educativo a *mística* do
conceito da racionalidade e da eficiência do sistema econômi-
co, a fim de facilitar a implementação do novo processo pro-
dutivo com uma nova dimensão de *parceria* do Capitalismo peri-
férico.

E nessa corrente de exigências do sistema, pa-
ra que o segmento educativo se tornasse mais eficiente nas
suas práticas operacionais, toda estrutura burocrática se
apressava no sentido do estabelecimento da sintonia geral
buscada. Nesse aspecto, o próprio CFE, justificou o projeto
PREMEN através do parecer 912/69 com o raciocínio de que se

trata de uma escola secundária seme-
lhante, sob certos aspectos, à Compre-
hensive High School, na medida em que
procura conciliar as exigências da e-
ducação geral básica com a iniciação
vocacional. Não é um ginásio profissi-
onal, mas visa proporcionar ao aluno
experiências que desenvolvam atitudes
e capacidades de trabalho adequados à
preparação do jovem para a sociedade
industrial em que vivemos.

O que se pretende diziam antes de tu-
do, é dar educação geral a todos e su-
ficientemente flexível para oferecer
opções que, sem especialização prema-

tura, pudessem introduzir o aluno em áreas vocacionais a serem desenvolvidas ulteriormente.

Como se pode notar, a preocupação era a desenvolver educação pragmatista destinada a preparar o indivíduo para um tipo de sociedade industrial, na qual o objetivo maior não é o de profissionalizar simplesmente, mas sim de instrumentalizar os valores sociais de uma sociedade industrial que emergia comprometida com o *modo de produção* capitalista.

É de modo explícito ainda que o PREMEN se propõe então a preparar "jovens para a sociedade industrial em que vivemos". E diga-se que os objetivos desta preparação, era mais uma iniciação a um sistema de valores do que mesmo uma profissionalização como um produto final ou terminal da atividade característica do sistema escolar. É da doutrina do PREMEN a preocupação de "introduzir o aluno em áreas vocacionais a serem desenvolvidas ulteriormente". O que se infere de tudo isso é que o discurso da profissionalização pela escola tenta transferir para o cidadão o ônus da sua ascensão social como um valor a ser buscado individualmente, visto que a escola é considerada o canal legítimo de ascensão social. O conhecimento assim adquirido pela escolarização é considerado um bem econômico de um capital do indivíduo, e este é visto como tendo a possibilidade de utilizá-lo com toda a liberdade para se apropriar das vantagens que o sistema supostamente pode lhe conferir.

Mas a verdade é bem outra. Alienando-se nos pressupostos falaciosos das ideologias do capital-humano e

da ascensão social pela escolarização, o indivíduo se distancia do sentido de classe social em que a questão se situa, e tende a internalizar os valores segregados na *escola de classe* como se esta fosse o fórum neutro de decisão da promoção social. Embora a *escola de classe* tenha funções formais objetivas internalizar nos indivíduos justamente a estrutura da divisão social do trabalho, na medida em que ela é identificada como um *aparelho ideológico* do poder da sociedade capitalista.

É dentro desta perspectiva que a função técnica da educação se confunde com sua função político-ideológica.

Houve um outro fato que influenciou bastante no atual estágio do nosso sistema educacional, em termos de envolvimento da educação com o sentido de eficiência e efetividade características do segmento econômico e sua racionalidade, que mais fez ressaltar a dimensão técnica da política na atividade educativa: as chamadas Conferências.

Antes, as Conferências se desenvolviam no plano externo e suas conclusões ficavam no nível das recomendações, dado a total ausência de poder de decisão de que se revestiam. As discussões se desenvolviam mais de modo abstrato, pela impossibilidade de descerem a planos concretos. Faltava um espaço e um tempo por onde se pudessem experimentar as tantas teorias humanísticas de tendências *unesquianas* ou *Escolanovistas*, que transformavam as reuniões em verdadeiras tertúlias. Daí saíam recomendações generalistas, inspiradas por certo, na imagem de um homem dado e idealizado pela metafísica desprovida de sentido de histo

ricidade, porque nenhum Estado-Nação concretamente encomendava ou se comprometia em assumir aquelas recomendações, pela inclusive total ausência de recursos econômicos, uma vez que as recomendações eram dirigidas a Países subdesenvolvidos no pressuposto de que a expressão *lugar comum*, "educação é desenvolvimento" tomasse de impacto aquelas nacionalidades.

E nisso é significativa a dimensão que tomou o instituto da conferência no Brasil a partir da Carta de Punta del Este. Justamente esse instituto se transformou no forum de decisão legitimadora da política educacional na América Latina. E foi a partir da decisão do governo brasileiro de se incorporar explicitamente ao modelo político compatível com os interesses do capitalismo internacional em 1964, que as diretrizes do Plano Decenal da Aliança para o Progresso passaram a inspirar nossas reformas. Por ato do Presidente da República, foi então instituída a conferência Nacional de Educação através o Decreto 54.999 de novembro de 1964, regulamentada por Portaria do Ministro da Educação sob o ato nº348 de 20.12.65.

Como se pode notar, foi realmente o ideário dos temas desenvolvidos nas três conferências nacionais, o suporte teórico do projeto PREMEN e toda a gama de reformas daí secundadas. Notadamente pode-se concluir que os pressupostos teóricos e as recomendações traduzidas das Conferências no atual modelo educacional extraem suas raízes primeiras do ideário maior da nova definição político-econômica traçado a partir da nova tentativa do Capitalismo internaci

onal, na sua feição americana em angariar *parceiros* periféricos na América Latina. Tentativa essa que se formalizou na reunião de Punta del Este em 1961, mas que somente em 1964, as condições objetivas permitiram que o Brasil se compromettesse, explicitamente, com aquele ideário.

Considerando embora que as três Conferências nacionais verdadeiramente formam um corpo de idéias bem claro do que deveria ser a educação no desenvolvimento do novo *Projeto Histórico Nacional*, são, no entanto, significativas para o modelo PREMEN as recomendações da III Conferência de Salvador. Foi realmente ela que deu as diretrizes técnicas para o que depois veio a se constituir na Escola Polivalente.

A importância da Conferência de Santiago do Chile em 1962, se constituiu no marco da história das conferências interamericanas sobre educação. Pois, na verdade, é realmente nessa reunião de Santiago que o Sistema Interamericano encampa os acenos de *parceria* na expansão do Capitalismo Internacional e resolve assumir as recomendações do Plano Decenal da Aliança para o Progresso, expressos na carta de Punta del Este em 1961. Naquele instante, percebia-se que o Capitalismo começava a se conscientizar da significação da educação como segmento responsável pelo suprimento da formação da força de trabalho especializado e sua importância como capital, além daquilo que isso poderia representar na diminuição dos custos do processo de produção, visto que o egresso da escola formal é mais treinável em menos tempo, já que está possuído ou internalizado dos valores sociais *permanentes* e, portanto, é um elemento capaz de gerar

um maior número de licenciamento de mão-de-obra, diminuindo bastante a participação da folha de pagamento nos custos da produção e aumentando conseqüentemente o pagamento do capital. Tudo isso, além da capacidade que tem o segmento educativo em difundir a ideologia do Capital e sua acumulação, pela internalização desses conceitos a partir da idéia de lucro, da competição, da propriedade privada e da importância da especialização na divisão social do trabalho Capitalista, em que a escola realmente se constitui na verdadeira *oficina* da vida.

III

O Capitalismo se apropriou de tal forma da função social da educação, antes considerada pelas burguesias nacionais como sacrário e instância de *iniciação* para ingressos na civilização, que chegou inclusive a tentativas de redefinir ideologicamente o conceito clássico de Capital, a fim de que fossem incluídas na sua interpretação as habilidades humanas adquiridas pelo indivíduo em função da sua educação como também uma forma de Capital humano. Nesse sentido, passa a surgir uma variada gama de literatura, coincidentemente divulgada na mesma época em que se intessificava o movimento das conferências. Chegava-se assim à conclusão de que educação era também um bem econômico, não só da perspectiva do proprietário dos meios de produção, como também de detentor da força de trabalho - o trabalhador. O trabalhador passava, nominalmente, a se constituir num *Capitalista*, uma vez que era detentor de Capital - suas habilidades.

Essa questão assim se apresentava como uma tentativa dos capitalistas em envolver os trabalhadores no aumento da produtividade. Para tanto se relacionava sempre

o aumento de salário inicial com a quantidade de educação possuída pelo trabalhador, embora nem sempre essa situação correspondesse a uma conseqüente diferença de produtividade real, em relação com outro trabalhador menos especializado na mesma função. Uma vez mesmo porque, quando ocorre o fato de um trabalhador escolarizado produzir mais que outro sem escolaridade, e por isso ser melhor remunerado, esse fato pode ser explicado pela condição mesma de o trabalho *potenciado* produzir mais *mais valia* que o trabalho simples, e não pelo simples fato de ser mais escolarizado. De outro modo ainda, pode-se dizer que, um ganho maior, em função de um maior nível de especialização pelo operário, necessariamente não resulta para este uma cota de aumento de salário conseqüente, mas sim que ele passa a produzir mais *mais valia*.

Nesta tentativa dissimuladora só não souberam explicar ainda se na ordem de grandeza dos pagamentos dos fatores de produção (Capital, recursos naturais e força de trabalho), o trabalhador recebe solidariamente sua cota de lucro na mesma porcentagem em que recebe o proprietário dos meios de produção e do Capital, tendo em vista que o processo de produção só se dá a partir da união dos três fatores indissociadamente. Em verdade mesmo, os pressupostos da teoria do capital humano se identificam muito mais com uma apologética de uma pretensa sociedade em que todos sejam capitalistas.

Enquanto isso, a educação continua a ser, objetivamente, uma forma de garantia do investimento para o desenvolvimento do capitalismo. E, nesse sentido, é ne-

cessário, portanto, que o processo de produção e reprodução dos recursos humanos constem, de modo integrativo, do planejamento econômico. Desse modo, coloca-se a racionalidade da prática econômica repetida dentro do segmento educativo e passa-se a demandar da educação a mesma *eficiência* instrumental do *aparelho* econômico. E como o *aparelho* educativo padece de uma metodologia de controle de qualidade própria, introduzem-se os instrumentos de aferição da economia, como *taxa de retorno* e *custo benefício*, para medir a qualidade dos serviços educativos e os investimentos nele feitos. Passa-se, assim, a cobrar da prática escolar uma objetividade correspondente à do processo de produção industrial, com a argumentação de que todo investimento deve ter uma taxa de retorno garantida, um mínimo de risco calculado. E numa tentativa de anular a unidade contraditória existente entre as classes sociais no processo de produção capitalista, a *teoria* passa a considerar o processo educativo a partir de um cálculo individual, como uma forma de promoção.

E foi nessa ambiência liberal mistificadora que o Sistema Interamericano assumiu os postulados da Aliança para o Progresso como uma solução desenvolvimentista. Tendo assim, cada Estado membro se comprometido, na medida em que se recompunham as forças internas com vista a um comprometimento mais explícito, a se redefinir por uma ordem sócio-econômica nomeadamente capitalista periférica. É nesse sentido que o Brasil, somente quatro anos após, conseguiu assumir explicitamente sua condição de periférico, no que foram expressivos os acordos entre o MEC e a USAID a

partir de 31.03.1965.

Fica, assim, configurado como inegável, que foi na Conferência de Santiago do Chile, em 1962, inspirada na Carta de Punta del Este, em 1961, onde se estabeleceram os objetivos e as metas das reformas nos sistemas educacionais dos Países signatários do Plano Decenal para o Desenvolvimento da *Aliança para o Progresso*. No caso Brasil, as transformações observadas no segmento educativo resultaram quase que, de modo idêntico às prescrições recomendadas pela Conferência de Santiago, a partir da guinada para a direita que teve o projeto nacionalista de reconstrução social que a nacionalidade brasileira discutia em 1963 em instituições como o ISEB e tantas outras. Nesse aspecto foram significativas as adaptações observadas em nosso sistema de ensino: a divisão em dois únicos ciclos, de 1º e 2º graus, e o aumento da escolaridade inicial para oito anos. Quanto ao aspecto técnico-operacional, todos os sentidos das recomendações para uma maior efficientização foram desenvolvidas e aplicadas nas novas práticas pedagógicas a fim de se aferir com mais objetividade o rendimento escolar, como também foi desenvolvido o emprego de novos instrumentos de controle de qualidade dentro dos conceitos de Análise de Sistema, do Ensino por Objetivo e da Instrução Programada.

É significativo também observar, a forma como o legislador brasileiro *adaptou* as recomendações da Conferência de Santiago à legislação brasileira. O Parecer nº912/69 do CFE é o maior atestado do modo como foi absorvida as recomendações da Carta de Punta del Este pelo sistema educacional brasileiro.

É também importante notar a relevância que a Conferência de Santiago do Chile emprestava ao nível de eficiência das práticas, do controle da qualidade, do planejamento, e das necessidades de se entrosar a racionalidade educativa com a racionalidade do econômico, a partir do entrosamento do produto da escola com as necessidades do desenvolvimento econômico.

Para a operacionalização dessas recomendações foi muito significativa a participação da Universidade de *San Diego*, agenciada pela *USAID*, no preparo dos primeiros quadros que depois vieram a multiplicar técnicas adquiridas e experimentadas nos EEUU, na formação de novos elementos mais diretamente responsáveis pelo implemento das Escolas Polivalentes do PREMEN, nos diversos Estados convenientes com os acordos MEC/USAID.

Com o surpreendente apoio dado à educação a partir dos anos sessenta, chegamos um ponto de constatação de que o projeto PREMEN resultou dentro da nova tomada de posição estratégica do Capitalismo internacional, em se apresentar ostentando uma postura política mais de acordo com a tese desenvolvimentista utilizado pelos EUA nas relações internacionais. A partir de então, percebe-se que o Capitalismo norteamericano encontra no desenvolvimento da educação um modo alternativo de substituir seu antigo *poder de polícia* ostensivo, inclusive de enfrentamento militar, sempre utilizado para manter sua hegemonia. Escudando-se, assim, em *aparelhos* superestruturais ideológicos como a educação, o Capitalismo procurava e encontrou uma

forma de convivência mais harmônica, a nível de parceria, a partir das contradições e das condições objetivas existentes em cada país que aceitava se constituir em *hospedeiro* de capitais e como membro situado na Periferia do seu grande Sistema Internacional.

A utilização do desenvolvimento da educação como uma nova prática de ação política alternativa atende, de vários modos, à hegemonia buscada pelo Capitalismo, tendo ainda a vantagem de contar mais abertamente com a simpatia de várias forças internas de cada país periférico (as burguesias locais) devido à necessidade que esses governos têm de dinamizar seus *aparelhos* educativos, para implementar reformas econômicas, sem contudo possuir os recursos necessários.

Um problema, no entanto, passa a se constituir na medida em que os países do Centro do Sistema buscam orientar e financiar projetos educativos inteiramente destinados a alimentar, através da formação de quadros técnico-profissionais, (para atendimento de necessidades das empresas instaladas nos países *hospedeiros*) os investimentos dos setores básicos da sua economia, como no caso da indústria de exportação. É, portanto, um modelo educativo caracterizadamente *modernizador*, que se implementa a partir de técnicas do nível da racionalidade do segmento econômico e da indústria. São técnicas objetivas que se busca desenvolver pelo sistema escolar para controle de qualidade de desempenho dos egressos da escola, como se esses fossem produtos industrializados pelas fábricas. E nisso se constitui a

transposição da *eficiência* de desempenho buscada no setor fabril para o interior da escola, transformando, assim, as atividades das práticas escolares como se estas fossem oficinas de produção de mão-de-obra.

Nesse sentido, estabeleceram-se planos de ajuda com objetivo explícito de transformar o sistema educacional, de acordo com as regras de empréstimo das agências de financiamento; os emprestadores de dinheiro estão sempre impondo suas participações desde os primeiros estágios do trabalho dos planejadores da educação, a fim de garantir que uma determinada proposta educacional seja razoavelmente calculada para promover o crescimento econômico, (para acumulação de capital) sem a interferência, às vezes indevidas, de outros objetivos da educação, que os educadores nativos sempre desejaram proteger e preservar.

Providos de tais salvaguardas, ficam os *licenciadores* de capital de empréstimo com o controle do desenvolvimento do modelo educativo do país *hospedeiro* do capital, desde a determinação dos seus objetivos, às formas de operacionalização das técnicas pedagógicas.

Assim, sem outras alternativas, ficamos os países que assumiram a situação de ação de periferia, condicionados a receber ajuda para dinamizar seus processos educativos a partir das necessidades que tenha o capital internacional de implementar seus projetos econômicos e do nível de segurança que esses precisem ter para garantir seu nível de rentabilidade aceitável, em termos da melhor remuneração existente no mercado de aplicação internacional.

Nessa conjuntura, o Brasil foi signatário do Plano Decenal do Desenvolvimento da *Aliança para o Progresso* em 1961, em Punta del Este, e da *Carta de Santiago*, em 1962. Por esses acordos, o Brasil se obrigava a desenvolver um projeto educativo, financiado pela *USAID* e *BIRD*, dirigido para o desenvolvimento econômico, mas que só teve condições objetivas de cumprir-se após 1964, depois do vitorioso movimento político-militar que tomou o poder em março daquele ano. A partir daí, o novo governo instituído assumiu a o compromisso explícito de alinhamento à política econômico-periférica, nomeando inclusive, explicitamente o novo regime como neocapitalista.

Vencidos assim os níveis de resistência interna que reagiam a um maior envolvimento do Brasil com um modelo econômico marcadamente Capitalista periférico, foi possível desenvolverem-se planos e projetos educativos, dos quais o *PREMEN* foi um dos que logrou imediatamente ajuda, através dos acordos *MEC/USAID*, tendo resultado, na prática, as Escolas Polivalentes e daí uma completa transformação no sistema educacional brasileiro.

Assim, tentamos demonstrar também que, com o funcionamento e a ajuda ao sistema educativo a partir do implemento do modelo *PREMEN*, e o que de tudo isto decorreu, o Sistema Capitalista Internacional, pelo envolvimento de seus instrumentos políticos e financeiros como a *USAID*, *BIRD* e *BID*, não tiveram como objetivo maior montar (como explicitam) um aparelho educativo que fosse capaz de impulsionar o desenvolvimento nacional simplesmente. Muito pelo

contrário, utilizaram-no a fim de manipular todo o processo de formação da nacionalidade. Mesmo porque, sem um fornecimento nativo de mão-de-obra, os projetos econômicos adequados ao apoio do Banco Mundial (BIRD) e da *USAID* seriam difíceis de desenvolver. Tipicamente, quando o *BIRD* e a *USAID* assumem o financiamento de um empreendimento industrial, estabelecem também a certeza de que a assistência técnica e o apoio de peritos de todos os tipos sejam fornecidos, para que o empreendimento como tal não resulte em prejuízo ou menor taxa de lucro. A inclusão de projetos educacionais na área geral de empréstimo dá aos tomadores e emprestadores (burguesias locais) como um todo, a segurança de que, com a aplicação em um determinado tipo de educação, também ficam assegurados os objetivos de lucros e de acumulação do capital através da formação de mão-de-obra necessária à implementação do empreendimento negociado.

Com essas informações, sustentamos que a ajuda internacional ao sistema educativo brasileiro visou simplesmente a transformação do estudante em um indivíduo *treinável* pela fábrica, e mais facilmente preparável para o aperfeiçoamento de sua competência profissional e técnica na força de trabalho, do que seria se não tivesse tal educação. Isso porque, à escola do *modo de produção* capitalista, não cabe, por questão de coerência, o papel de formar o trabalhador final em nível de eficiência profissional para desempenho na indústria, mas o de instrumentizá-lo nos valores do Capital, da competição, da propriedade privada, enfim *socializá-lo* na racionalidade do capital.

A partir da internalização desses conceitos ideológicos, espera-se que o indivíduo seja capaz de se considerar em condições de *capitalizar-se* na medida em que aumenta seu nível de especialização e treinamento, podendo estocar capital (humano) e se constituir num *capitalista*. Lêdo engano. Porque a força de trabalho especializada só se constitui capital da perspectiva do proprietário dos meios de produção, na medida em que o aumento do seu lucro resulta da cota de sobretrabalho apropriada do exercício do trabalho vivo mais especializado. O trabalhador, conquanto detenha a posse física da força de trabalho, o uso dos seus benefícios em qualquer circunstância é usufruído pelo capitalista, que como dono dos meios de produção também detém o direito sobre o produto do uso da força de trabalho porque a comprou no mercado de fatores.

Finalmente no nível de dependência em que se encontram as relações de produção no Capitalismo Internacional, a educação continuará sendo *financiada e ajudada* para promover o desenvolvimento do processo de acumulação do Capital do prestador, e uma garantia de lucro certo. Há ainda o fato a se constatar de que a utilização do *aparelho* escolar pelo capitalista, além de servir para legitimar a estrutura social diferenciadora e desigual, é utilizado para induzir a um aumento de consumo supérfluo. Uma vez que é pelo alargamento da faixa de consumo que o capitalismo monopolista-concentrador supera sua contradição em face às *crises cíclicas* que vem padecendo em todo o decurso de sua história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS *

* Constan nessas referências as obras citadas e consultadas para essa dissertação, como também indicações que poderão ser utilizadas para aprofundamento do tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W. Crítica Cultural y Sociedade. Edições Ariel, Barcelona, 1973. 230 p.

ALTHUSSER, Louis. Filosofia e Filosofia Espontânea dos Cientistas, Editorial Presença Ltda, Lisboa, c1976. 202 p.

_____. Análise Crítica da Teoria Marxista, Zahar Editores, Rio de Janeiro, c1976. 220 p.

_____. Posições - 1, Graal Editora, Rio de Janeiro, c1978. 168 p.

_____. Sobre o Trabalho Teórico, Editorial Presença Ltda, Lisboa, c1967. 115 p.

_____. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, Editorial Presença Ltda, Lisboa c1970. 120 p.

ALVES, Márcio Moreira. Beabá dos MEC-USAID, Edições Gernasa, Rio de Janeiro, c1968. 111 p.

AMADO, Gildásio, Educação Média e Fundamental. Livraria J.Olympio' Editora. Rio de Janeiro, 1973. 336 p.

AMIN, Samir. O Desenvolvimento Desigual, Forense Universitária, Rio de Janeiro c1976. 334 p.

_____. La acumulacion a Escala Mundial. Siglo Vinteuno, México, c1970. 660 p.

ANDRADE, Almir. O Capital nos Sistemas Econômicos. Editora Rio, Rio de Janeiro. 1973. 326 p.

ANDRADE Júnior, Átila de Souza Leão. O Capital Estrangeiro no Sistema Jurídico Brasileiro. Forense, São Paulo, 1979. 399 p.

ASSMAN, Hugo et alli. A Trilateral. Vozes, Rio de Janeiro, c1978 . 215 p.

ASTARDA, Carlos. Trabalho e Alienação. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro c1968. 103 p.

- BANDEIRA, Moniz. Cartéis e Desnacionalização. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. 1975. 221 p.
- _____. Presença dos Estados Unidos no Brasil. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. 1978. 497 p.
- _____. O Governo João Goulart. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1977. 187 p.
- BARREIRO, Júlio. Educacion Popular y Proceso de Concientizacion, Siglo XXI Editores, Argentina, c1974. 161 p.
- BASBAUM, Leoncio. Alienação e Humanismo. Editora Fulgor, São Paulo. 1967. 157 p.
- BAUDHUIN, Fernand. Princípios de Economia Contemporânea. Difusão Européia do Livro, São Paulo, c1966. 290 p.
- BEEBY, C.E. Educação e Desenvolvimento Econômico. Editora Zahar. Rio de Janeiro, c1967. 132 p.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e Educação Popular. Livraria Pioneira Editora, São Paulo, 1974. 189 p.
- BELLON, Bertand. Desemprego e Capital. Porto, A Regra do Jogo Edições, c1975. 107 p.
- BERG, Ivar. Education and Jobs: The great training Robbery. Beacon Press, Boston, 1972. 200 p.
- BERNFEELD, Siegfried. Sisifo o Los Limites de La Educacion. Editora Siglo Vinteuno, Argentina Editores, México. c1972. 220 p.
- BERTIN, Gilles. As Empresas Multi Nacionais. Zahar Editores, Rio de Janeiro, c1978. 230 p.
- BIATO, Francisco Almeida et alii. A Transferência de Tecnologia no Brasil. Instituto de Planejamento Econômico e Social, Brasília, 1973. 220 p.
- BLAUG, M. et alii. Economia de la Educacion. Editorial Tecnos, Madrid c1972. 394 p.

- BLAUG, M. Introdução à Economia da Educação. Editora Globo, Porto Alegre, 1975. 373 p.
- BOON, Gerard Karel. Factores Físicos y Humanos en La Produccion. Editora Fundo de Cultura Econômica. México, cl970. 406 p.
- BOURDIUE, Pierre & PASSERON, Jean Claude. A Reprodução. Livraria Francisco Alves Editora, Rio de Janeiro, cl975. 238 p.
- _____. et alii. El Oficio de Sociólogo. Siglo XXI Editores, Argentina, cl975. 371 p.
- _____. A Economia das Trocas Simbólicas. Editora Perspectiva, São Paulo, cl974. 361 p.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert. Schooling in Capitalist America. Basic Books. New York, cl976. 340 p.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Departamento Cultural e de Informações. Textos e Declarações Sobre Política Externa. 1965. 150 p.
- _____. Divisão de Atos Internacionais. Índice da Coleção de Atos Internacionais. 1973. 187 p.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. Educação para o Trabalho no Ensino de 1º Grau. Brasília, 1976. 54 p.
- _____. Equipe de Planejamento do Ensino Médio- EPEM. Subsídios para o Estudo do Ginásio Polivalente. 96 p. mimeografadas.
- _____. Equipe de Planejamento do Ensino Médio-EPEM. Fundação Teórica do Ginásio Polivalente. Brasília, 1970. 17 p.
- _____. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- INEP. 1a. Conferência Nacional de Educação. Brasília, 1965. 127 p.
- _____. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- INEP. 2a. Conferência Nacional de Educação. Porto Alegre, 1966. 270 p.
- _____. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino- PREMEN. Histórico e Relatório Final. (Empréstimo Auxiliar - 512-L-078) Rio de Janeiro, 64 p. mimeografadas.

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino-PREMEN. O Serviço de Orientação Educacional na Escola Polivalente. S.L. 26 p. mimeografadas.
- _____. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino-PREMEN. Um Estudo para o Relacionamento da Escola Polivalente com a sua Comunidade. S.D. 20 p. mimeografadas.
- _____. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino-PREMEN. A Idéia do Colégio Polivalente. 8 p. mimeografadas.
- _____. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino-PREMEN. Os objetivos do Colégio Polivalente. 127 p. mimeografadas.
- _____. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino- PREMEN. Especificações Educacionais do Colégio Polivalente. 59 p. mimeografadas.
- _____. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino-PREMEN. O Equipamento do Colégio Polivalente. 3 p. mimeografadas.
- _____. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada. Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social-Educação.
- BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista. Editora Zahar Editores, Rio de Janeiro, cl977. 379 p.
- BRUYNE, Paul de et alii. Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais. / Francisco Alves Editora, Rio de Janeiro, cl977. 251 p.
- BUKHARIN, N. Tratado de Materialismo Histórico. Editora Laemmert, Rio de Janeiro, 1970. 382 p.
- CALIFORNIA STATE UNIVERSITY. Brasilian Educators' Training Program / Abroad. San Diego, 1972. 49 p.
- CARDOSO, Fernando Henrique. O Modelo Plítico Brasileiro. Difusão Européia do Livro. São Paulo, 1973. 211 p.
- CARNOY, Martin. La Educación Como Imperialismo Cultural. Siglo XXI Editores, Madrid, cl977. 349 p.
- CASSIRER, Ernst. El Mito Del Estado. Editora Fundo de Cultura Económica. México, cl974. 362 p.

- CASTRO, Claudio de Moura. Investimento em Educação no Brasil: um Estudo Sócio Econômico de duas Comunidades Industriais. Editora / IPEA/INPES, Rio de Janeiro, 1973. 207 p.
- CASTRO, C.de Moura & Souza, Alberto de Melo. Mão-de-obra Industrial / no Brasil. Instituto de Planejamento Econômico e Social. Serviço Editorial, Rio de Janeiro, 1974. 424 p.
- CORREA, Marcos Sã. Casa Branca. Editora L & PM. Porto Alegre, cl977 . 160 p.
- CUBA. A Educação em Cuba. Editora Seara Nova. Lisboa, cl975. 256 p.
- CULMAN, Henri. Os Mecanismos Econômicos. Publicações Europa-América, Lisboa, 1978. 129 p.
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Edições Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1975. 293 p.
- _____. Política Educacional no Brasil: A Profissionalização no Ensino Médio. Livraria Eldorado Tijura Tijuca. S.D. Rio de Janeiro . 157 p.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e Educação Brasileira. Cortez & Moraes Ltda. São Paulo, 1978. 201 p.
- DAHRENDORF, Ralf. Homo Sociologicus. Edições Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1969. 115 p.
- DERRY, T.K. História de latecnologia. Siglo Ventiuno Editores, México, 1978. 2 v.
- DIETRICH, Theo. Para uma Pedagogia Activa Socialista. Livraria Martins Fontes, Santos, 1974. 57 p.
- DION, Michel. Sociologia e Ideologia. Prelo Editora, Lisboa, 1974. 203 p.
- DOBB, Maurice. A Evolução do Capitalismo. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1974. 482 p.
- _____. Economica Política e Capitalismo. Edições Graal, Rio de Janeiro, cl978. 259 p.

- DOBB, Maurice. Os Salários. Editora Cultrix, São Paulo, 1977. 191 p.
- DOBB, Maurice et alli. Estudos Sobre el Capital. Siglo Vinteuno Editores, México, 1970. 193 p.
- DOCKES, Pierre. A Internacional do Capital. Zahar Editores. Rio de Janeiro, c1976. 285 p.
- DOMMANGET, Maurice. Os Grandes Socialistas e a Educação. S.L. Publicações Europa-América, c1974. 532 p.
- DUMONT, Fernand. La Dialéctica del Objeto Económico. Editions / Anthropos, Barcelona, c1970. 292 p.
- DURKHEIM, Emílio. La Educacion Moral. Schapire Editor, Argentina , c1972. 310 p.
- _____. Educación y Sociologia. Schapire Editor, Argentina, c1974 . 99 p.
- ECHEVERRIA, J. Javier. Escuela y Concientizacion. S.A. Editora, Madrid, ZYX, c1974. 102 p.
- ECHEVARRIA, José Medona. Desenvolvimento, Trabalho e Educação. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1967. 254 p.
- EISENSTADT, Samuel N. Modernização e Mudança Social. Editora do Professor, Minas Gerais, c1968. 241 p.
- ELIUTIN, V. La Enseñanza Superior En La URSS. Editorial de la Agencia de Prensa NÓvosti, Moscú. S. D. 123 p.
- ELLUL, Jacques. A Técnica e o Desafio do Século. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, c1968. 445 p.
- ELVIN, H.L. La Educacion y La Sociedad Contemporánea. Editorial Labor, Barcelona, c1973. 207 p.
- FARHAT, Emil. Educação, a Nova Ideologia. Companhia Editora Nacional , São Paulo, 1975. 326 p.
- FAURE, Edgar. et alii. Aprender a Ser. Editorial Alianza, Madrid, c1972. 426 p.

- FILHO, Lourenço. Introdução ao Estudo da Escola Nova. Edições Melhoramentos. São Paulo, cl974. 271 p.
- FIORAVANTE, Eduardo. et alii. Conceito de Modo de Produção. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, cl978. 275 p.
- FOHLEN, Claude. O Trabalho no Século XIX. Editorial Estúdios Cor, s.l., 1974. 145 p.
- FOURASTIE, Jean. A Produtividade. Editora Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1961. 120 p.
- FREINET, Celestin. Para uma Escola do povo. Editora Presença, Lisboa, cl969. 213 p.
- _____. A Educação pelo Trabalho. Editorial Presença, Lisboa, 1974. 196 p.
- _____. Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. Siglo XXI Editores, Argentina, cl974. 145 p.
- FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. Editora Edart, São Paulo, 1977. 135 p.
- FRIEDMANN, Georges. O Trabalho em Migalhas. Editora Perspectiva, São Paulo, 1972. 287 p.
- FURTADO, Celso. Análise do "Modelo" Brasileiro. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1975. 122 p.
- _____. Nova Economia Política. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976. 137 p.
- _____. Prefácio a Nova Economia Política. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, cl976. 137 p.
- _____. Um Projeto para o Brasil. Editora Saga, Rio de Janeiro, 1968. 132 p.
- _____. Teoria e Política do Desenvolvimento Econômico. Cia. Ed. Nacional, São Paulo, 1977. 344 p.
- _____. O Mito do Desenvolvimento Econômico. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, cl974. 117 p.

- GANSHOF, F.L. Que é o Feudalismo? Editora Francisco de Castro, 1976. 236 p.
- GARCIA, Pedro Benjamim. Educação: Modernização ou Dependência? Francisco Alves Editora, Rio de Janeiro, c1977. 132 p.
- GARCIA, Walter E. et alii. Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento. Editora Mc Graw-Hill do Brasil, São Paulo, c1976. 277 p.
- GAUDEMAR, Jean Paul de. Mobilidade do Trabalho e Acumulação do Capital. S.E. Lisboa, c1977. 404 p.
- GERAS, Norman. A Actualidade de Rosa Luxemburgo. Edições Antídoto, Lisboa, 1978. 238 p.
- GERMANI, Gino. Sociologia da Modernização. Editora Mestre Jou, s.d. São Paulo. 261 p.
- GIANNOTTI, José Arthur. Origens da Dialética do Trabalho. Editora Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1966. 265 p.
- GOBELIER, Maurice. Racionalidade e Irracionalidade na Economia. Edições Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, s.d. 397 p.
- GOODMAN, L. Landon. O Homem e a Automação. Editora Ulisseia, Lisboa, c1957. 348 p.
- GORZ, André. Estratégia Operária e Neocapitalismo. Zahar Editores, Rio de Janeiro, c1968. 196 p.
- _____. Divisão Social do Trabalho e Modo de Produção Capitalista. Publicações Escorpião. Porto, c1976. 284 p.
- GRAMSCI, Antonio. A Formação dos Intelectuais. Editorial Grijalko, México, 1972. 151 p.
- _____. Es Intelectuais e a Organização da Cultura. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978. 244 p.
- GREEN, Francis & NORE, Peter. A Economia; um antitexto. Zahar, Rio de Janeiro, 1977. 242 p.

- GURVITCH, Georges. As classes Sociais. Editoriais Iniciativas, Lisboa, 1966. 254 p.
- _____. La Vocation Actuelle de La Sociologie. Editora Presses Universitaires de France, Paris, 1969. 500 p. v. 1.
- HALM, George N. Sistemas Econômicos. Editora Fundo de Cultura, São Paulo, 1960. 418 p.
- HANSON, John W. d BREMBECK, Cole S. Educação e Desenvolvimento. Editora Ibrasa, São Paulo, 1969. 556 p.
- HARBISON, Frederick & MYERS, Charles A. Educação Mão-de-obra e Crescimento Econômico. Editora Fundo de Cultura, São Paulo, 1965. 256 p.
- HARNECKER, Marta. Os Conceitos Elementais do Materialismo Histórico. s.n.t.
- HEGENBERG, Leonidas. Definições: Termos Teóricos e Significado. Editora Cultrix, s.d. São Paulo. 136 p.
- HEIERLI, Urs. et alii. Realidade Tecnológica. Rés Editora, Porto, 1976. 253 p.
- HINDESS, Barry & HIRST, Paul Q. Modos de Produção e Formação Social. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1978. 74 p.
- _____. Modos de Produção Pré-Capitalista. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976. 384 p.
- HIRANO, Sedi. Castas, Estamentos e Classes Sociais. Editora Alfa Omega, São Paulo, 1975. 132 p.
- HOLLIS, Martin & NELL, J. Edward. O homem Econômico Racional. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1977. 348 p.
- HOROWITZ, David. et alii. A Economia Moderna e o Marxismo. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1972. 334 p.
- HOROWITZ, Irving Louis. Ascensão e Queda do Projeto Camelot. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1969. 400 p.
- HUBERMAN, Leo. História da Riqueza do Homem. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976. 318 p.

- HUTCHINSON, Bertram. Mobilidade e Trabalho. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, 1960. 449 p.
- HYMER, Stephen. Empresas Multinacionais: A Internacionalização do Capital. Editora Graal, Rio de Janeiro, 1978. 118 p.
- IANNI, Octavio. Imperialismo e Cultura. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 1976. 149 p.
- _____. Estado e Capitalismo. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1965. 270 p.
- IPEA. Planejamento de Recursos Humanos. Editora Coethe, Brasília, 1973. 131 p.
- JACCARD, Pierre. Psicossociologia do Trabalho. Moraes Editores, Lisboa, 1969. 256 p.
- KAY, Geoffrey. Desenvolvimento e Subdesenvolvimento: uma análise Marxista. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1977. 217 p.
- KAUFMANN, Felix. Metodologia das Ciências Sociais. Francisco Alves Editora, Rio de Janeiro, 1977. 317 p.
- KHÔI, Lê Thanh. A Indústria do Ensino. Livraria Civilização Editora, Porto, 1970. 547 p.
- KOZLIK, Adolf. El Capitalismo Popular. Siglo Vinte uno, México, / 1968. 334 p.
- LAGNEAU, Janina Markiewicz. Educação Igualdade e Socialismo. Editora Seara Nova, Lisboa, 1973. 239 p.
- LANGONI, Carlos Geraldo. As Causas do Crescimento Econômico do Brasil. Editora APEC, Rio de Janeiro, 1974. 120 p.
- LATOUCHE, Serge. Análise Econômica e Materialismo Histórico. Zahar / Editores, Rio de Janeiro, 1977. 190 p.
- LAUTIER, Bruno & TORTAJADA Ramon. École, force de Travail et salariat. Presses Universitaires de Grenoble. François Maspero, s.l. e s.d. 197 p.
- LEFERVRE, Henri. O Pensamento Marxista e a Cidade. Editora Ulisseia, Póvoa de Varzin, Portugal, 1972. 173 p.

- LEFERBVRE, Henri. Posição: Contra os Tecnoctatas. Editora Documentos, São Paulo, c1969, 203 p.
- LETTE, Rogério C. de Cerqueira. Tecnologia e Desenvolvimento Nacional. Editora Livraria Duas Cidade, São Paulo, 1976. 92 p.
- LEMME, Paschoal. Educação Democrática e Progressista. Editorial Pluma, São Paulo, 1961. 268 p.
- LENGRAND, Paul. Introducción a la Educación Permanente. Editora Teide, Barcelona, c1973. 169 p.
- LENIN, V.I. Que Fazer? Editora Hucitec, São Paulo, 1978. 149 p.
- LEPADE, Marie Claire. Pedagogia e Pedagogias. Edições 70, Lisboa , c1975. 408 p.
- LEVINSON, Carles. Capital Inflação e Empresas Multi-Nacionais. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, c1972. 243 p.
- LIMA, Lauro de Oliveira. Tecnologia, Educação e Democracia. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1965. 202 p.
- LUXEMBURG, Rosa. A Acumulação do Capital. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976. 516 p.
- _____. Introdução à Economia Política. Livraria Martins Fontes Editora, São Paulo, s.d. 351 p.
- LOMBARDI, Franco. Las Ideas Pedagógicas de Gramsci. A. Redondo, Barcelona, c1972. 104 p.
- LOWY, Michael. Método Dialético e Teoria Política. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1975. 142 p.
- MAHER, John E. O Trabalhismo e a Economia. Livraria Freitas Bastos, Rio de Janeiro, c1965. 452 p.
- MANDEL, Ernest. Iniciação à Teoria Econômica Marxista. Porto, s.d. / 1967. 72 p.
- MANNHEIM, Jarl. Ideologia e Utopia. Zahar Editores, Rio de Janeiro , 1968. 330 p.

- MAR, José Matos. La Crisis del Desarrollismo y la Nueva Dependencia. Amorrortu Editores, Buenos Aires, cl972. 189 p.
- MARCUSE, Herbert. Materialismo Histórico e Existência. Editora Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1968. 159 p.
- _____. Ideologia da Sociedade Industrial. Zahar Editores, Rio de Janeiro, cl967. 238 p.
- MAGALINE, A.D. Luta de Classe e Desvalorização do Capital. Moraes Editores, Lisboa, cl975. 197 p.
- MARGLIN, Stephen et alii. Divisão Social do Trabalho, Ciência e Modo de Produção Capitalista. Editora Publicações Escorpião, Porto, 1974. 252 p.
- MAKSOD, Henry. et alii. Ciência Tecnologia e Desenvolvimento. Editora Brasiliense, São Paulo, 1971. 168 p.
- MARTINS, Carlos Estevam. Capitalismo do Estado e Modelo Político no Brasil. Editora Graal, Rio de Janeiro, cl977. 425 p.
- _____. Tecnocracia e Capitalismo. Editora Brasiliense, São Paulo, 1974. 214 p.
- MATHIEU, Gilbert. Vocabulário de Economia. Editores Moraes, Lisboa, 1974. 283 p.
- MATTELART, Armand. As Multinacionais da Cultura. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1976. 145 p.
- MAKÁROVA, Boríssov Zhamin. Dicionário de Economia Política. Ediciones Grijalbo, Barcelona, cl966. 251 p.
- MARX, Karl. Lineas fundamentales de la Crítica de la Economía Política (GRUMDRISSE). Grupo Editorial Grijalbo, México, 1977. 1.137 p. 2 v.
- _____. O Capital. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1968. 6 v.
- _____. Crítica de la Filosofía del Estado de Hegel. Editorial Grijalbo, México, 1968. 158 p.

- MARX, Karl. O Capital. Livro I Capítulo VI (inédito). Livraria Editora Ciências Humanas, São Paulo, cl978. 149 p.
- _____. Teorias Sobre la Plusvalia. Editorial Cartargo, Buenos Aires, cl974. 3 v.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. Editorial Presença, Lisboa. s.d. 327 p.
- _____. A Sagrada Família. Editorial Presença, Lisboa. s.d. 327 p.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Textos 3. Editora Alfa-Omega, São Paulo, 1977. 381 p.
- MEMMI, Albert. Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977. 126 p.
- MENDE, Timbor. Ayuda e Recolonización. Editora Siglo Vinteuno, México, cl974. 247 p.
- MENDEL, Gerard & VOGT, Cristian. El manifiesto de la Educación. Siglo Veintiuno Editores, México, 1978. 324 p.
- MIROW, Kurt Rudolf. A Ditadura dos Cartéis. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978. 272 p.
- MONDOLFO, Rodolfo. El Materialismo Historico em F. Engels. Editorial Raigal, Buenos Aires, 1956, 413 p.
- MOYA, Carlos. Sociólogos y Sociologia. Editora Siglo XXI, México, cl975. 295 p.
- NELSON, Richard R. Tecnologia e Desenvolvimento Economico. Companhia Editora Forense, Rio de Janeiro, cl967. 236 p.
- NUNES, Maria Thetis. Ensino Secundário e Sociedade Brasileira. Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1962. 136 p.
- OGDEN, C. & RICHARDS, I.A. O Significado de Significado. Zahar Editores, Rio de Janeiro, cl972. 349 p.
- OLIVEIRA, Francisco de. A Economia da Dependência Imperfeita. Edições Graal, Rio de Janeiro, cl977. 159 p.

- OLIVEIRA, J. Batista Araujo. Tecnologia Educacional, Teorias da Instrução. Editora Vozes, Rio de Janeiro.
- PALEWSKI, J. Paul. A Organização Científica do Trabalho. Editora Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1971. 132 p.
- PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. Edições Loyola, São Paulo, 1973. 367 p.
- PALMA, Armando de. et alii. La Divison Capitalista del Trabajo. Editora Siglo Vientiuno Argentina, Argentina, c1974. 204 p.
- PARKIN, George W. O Ensino de Segundo Grau. Ministério de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino SECundário, 1966. 197 p.
- PEREIRA, João Batista Borges. A Escola Secundária numa Sociedade em mudança. Editora Livraria Pioneira, São Paulo, 1969. 143 p.
- PEREIRA, Luiz. Anotações sobre o Capitalismo. Editora Livraria Pioneira, São Paulo, 1977. 157 p.
- PEREIRA, L. C. Bresser. Tecnoburacracia e Contestação. Editora Vozes, Rio de Janeiro, c1972. 306 p.
- PERROUX, François. O Capitalismo. Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1970. 138 p.
- PIELE, Philip K. et alii. Mudança Social e Mudança Tecnológica. Editora Cultrix, São Paulo, 1976. 377 p.
- PIRES, Egincordo. Valor e Acumulação. Zahar, Rio de Janeiro, 1979. 120 p.
- PINTO, Alvaro Vieira. Consciência e Realidade Nacional. Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1960. 2 v.
- PINTO, Anibal & FREDES, Carlos. Curso de Economia. Difusão Editorial, Rio de Janeiro, c1968. 215 p.
- PINTO, Costa. Desenvolvimento Econômico e Transformação Social. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978. 194 p.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA, A Educação que nos Convém. Editora Apec, Rio de Janeiro, 1968. 211 p.

- POPPER, Karl. Lógica das Ciências Sociais. Editora Universidade de Brasília, Rio de Janeiro, 1978. 101 p.
- _____. Conhecimento Objetivo. Editora Itatiaia, Belo Horizonte, 1975. 394 p.
- PRANDI, José Reginaldo. O Trabalhador por Conta Própria sob o Capital. Edições Símbolos, São Paulo, 1978. 165 p.
- RADICE, Lúcio Lombardo. Educação e Revolução. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1968. 255 p.
- REISSIG, Luiz. A Era Tecnológica e a Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 1959. 68 p.
- RICHTA, Radovan. Economia Socialista e Revolução Tecnológica. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, c1972. 289 p.
- ROCHA, Euzébio. Brasil País Ameaçado e o Acordo de Garantias. Editora Fulgor, São Paulo, 1965. 190 p.
- RODRIGUES, Leôncio Martins. Trabalhadores Sindicatos e Industrialização. Editora Brasiliense, São Paulo, 1974. 158 p.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. Capitalismo e Educação. Editora Cortez e Moraes, São Paulo, 1978. 160 p.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. Origem e Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens. Editora Francisco de Castro, s.d., 1976. 121 p.
- RUITENBEER, Hendrik. et alii. O Dilema da Sociologia Tecnológica. Editora Vozes, Rio de Janeiro, c1971. 231 p.
- SARTRE, Dermeval. Educação Brasileira Estrutura e Sistema. Edições Saraiva, São Paulo, 1975. 146 p.
- SCHATZ, Oskar et alii. La Sociedad Tecnológica. Editora Monte Ávila' Editores, Caracas, c1975. 233 p.
- SCHULTZ, Theodore W. O Capital Humano. Zahar Editores, Rio de Janeiro, c1973. 250 p.
- _____. O Valor Econômico da Educação. Zahar Editora, Rio de Janeiro, c1967. 101 p.
- SCHWEBEL, Milton. Educação para Quem? Editora Cultrix, São Paulo, c1968. 295 p.

- SELDON, Arthur & PENNANCE F.G. Dicionário de Economia. Editora Bloch, Rio de Janeiro, cl975. 487 p.
- SHANNON, James A. Ciência: Objetivos e Prioridades Nacionais. Editora Ibrasa, São Paulo, cl975. 323 p.
- SHACKLE, G.L.S. Epistêmica y Economia; Crítica das doutrinas econômicas. Fundo de Cultura Econômica, Madrid, cl972. 528 p.
- SIMPSON, George. O Homem na Sociedade. Bloch Editores, Rio de Janeiro, cl967. 135 p.
- SINGER, Paul. Dinâmica Populacional e Desenvolvimento. Editora / HUCITEC, São Paulo, cl976. 250 p.
- _____. Economia Política do Trabalho. Editora HUCITEC, São Paulo, cl977. 198 p.
- _____. Curso de Introdução à Economia Política. Forense-Universitária, Rio de Janeiro, 1975. 186 p.
- SMITH, Adam. Riqueza de Las Naciones. Editora Bosch Casa Editorial, Barcelona, 1955.
- SNYDERS, Georges. Où Vont les Pédagogies non-Directives? Presses Universitaires de France, Paris, cl974. 335 p.
- _____. Pedagogia Progressista. Livraria Almeida, Coimbra, cl974. 220 p.
- SODRÉ, Nelson Werneck. A Ideologia do Colonialismo. Ministério de Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1961. 275 p.
- SOFRI, Gianni. El Modo de Producción Asiático. Editora Ediciones Península, Barcelona, cl971. 232 p.
- SPENCER, Herbert. De L'éducation Intellectuelle, Morale et Phisique. Editora Marabout Université, Verviers, Belgique, cl974. 240 p.
- SROUR, Robert Henry. Modos de Produção; Elementos da Problemática. Edições Graal, Rio de Janeiro, cl978. 540 p.
- STRAUSS, Claude Levi et alii. El Proceso Ideológico. Editora Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, cl976. 293 p.

- SUÁREZ, Andrés S. Suarez et alii. Diccionario Económico de la Empresa. Ediciones Pirámide, Madrid, c1977.
- SULCHODOLSKI, Bagdavan. Teoria Marxista de la Educacion. Editorial Grijalbo, México, c1966. 382 p.
- SWEETZ, Paul M. Teoria do Desenvolvimento Capitalista. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1973. 413 p.
- SWEETZ, Paul et alii. Crítica a la Ciência Economica. Ediciones Periferia, Buenos Aires, c1972. 184 p.
- TABAK, Franny et alii. Dependência Tecnológica e Desenvolvimento Nacional. Editora e Distribuidora Pallas, Rio de Janeiro, c1975. 198 p.
- TAVARES, Maria da Conceição. Da Substituição de Importações ao Capitalismo Financeiro. Editora Zahar, Rio de Janeiro, c1977. 263 p.
- TOLLEDO, Caio Navarro de. ISEB: Fábrica de Ideologias. Editora Ática, São Paulo, 1977. 192 p.
- TOLIPAN, Ricardo et alii. A Controvérsia sobre Distribuição de Renda e Desenvolvimento. Zahar Editores, Rio de Janeiro, c1975. 319 p.
- TRATENBERG, Maurício. Burocracia e Ideologia. Editora Ática, São Paulo, 1977. 228 p.
- TOURAINÉ, Alain. La Sociedade Post-industrial. Editora Ariel, Madrid, c1977. 237 p.
- VAZEY, John. Economia da Educação. Instituto Brasileiro de Difusão Cultural, São Paulo, 1968. 190 p.
- VALLA, Victor V. A Penetração Norte-Americana na Economia Brasileira. Ao Livro Técnico, Rio de Janeiro, 1978. 196 p.
- VENN, Grant. O Homem, a Educação e o Trabalho. Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1970. 221 p.
- VILALOBOS, André et alii. Classes Sociais e Trabalho Produtivo. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978. 142 p.

VOGT, Christian & MENDEL, Gérard. Le Manifest Éducatif. Petite Bibliothèque Payot, Paris., 1973. 302 p.

WARREN, Hugh. O Ensino Técnico e Profissional. Editora Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, cl973. 249 p.

WEBER, Max. Sobre a Teoria das Ciências Sociais. Editorial Presença, Lisboa, 1977. 192 p.

WOLFE, Marshall. Desenvolvimento Para Que e Para Quem? Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, cl976. 284 p.

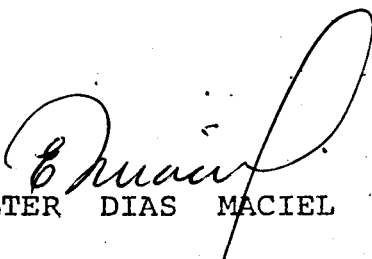
YAPUR, Maria Clotilde et alii. Ideologia Y Educacion. Editora Axis, Buenos Aires, cl975. 89 p.

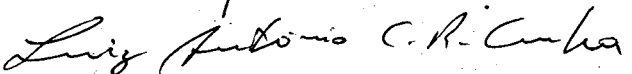
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS - F G V

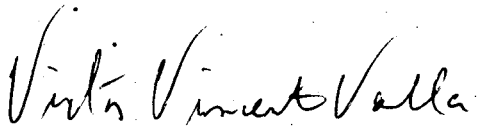
INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO _ IESAE

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada em defesa pública
aos Srs.

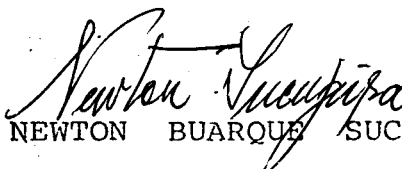

ELTER DIAS MACIEL

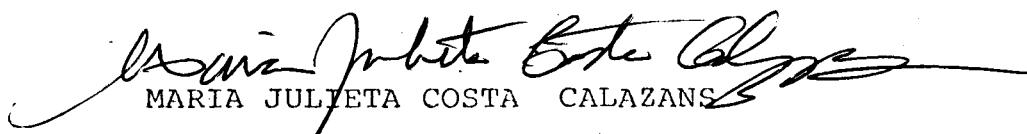

LUIZ ANTONIO CONSTANT RODRIGUES DA CUNHA


VICTOR VINCENT VALLA

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 12 de novembro de 1979


NEWTON BUARQUE SUCUPIRA
Coordenador Geral de Ensino


MARIA JULIETA COSTA CALAZANS
Coordenadora Geral de Pesquisa