

3

A política educacional, a atuação do MEC e a situação do ensino médio brasileiro nos anos de 1950-1970

Nos debates havidos, nos anos de 1930, e depois, nos anos de 1950-1960, parecia que não havia dificuldade de entendimento sobre o que era público e o que era privado. Público era o ensino mantido com recursos governamentais, privado o que era mantido com recursos particulares (BUFFA, 2005, p. 60)

Procuro neste capítulo lançar algumas luzes sobre o(s) modo(s) como um dos objetos de estudo se relaciona com o eixo do tempo, procurando situar estes elementos historicamente, e tornar possível uma compreensão um pouco mais alargada do que pretendo investigar. Assim, cabe indicar que realizo uma breve descrição da situação do ensino médio brasileiro nos anos de 1960.

3.1

A conjuntura social, política e educacional dos anos de 1950-1970: breve panorama

Procuro, no decorrer desta seção, realizar um apanhado sucinto dos principais eventos referentes ao período de tempo investigado, procurando tomá-los em uma perspectiva macro explicativa, pois, conforme foi dito anteriormente, este é um estudo que pretende dialogar com as dimensões micro, meso e macro que se relacionam ao objeto de estudo. Para tanto, seguem então dois sub-itens referentes, respectivamente a uma contextualização macropolítica e econômica e à política educacional nacional (em termos gerais) deste período.

3.1.1

A Conjuntura social, política e econômica dos anos de 1950-1970

Os anos de 1950 foram um período de transformações importantes na história brasileira, sobretudo no plano econômico, que formam as raízes de alguns dos principais acontecimentos políticos dos anos de 1960. Apesar do Brasil já se encontrar, desde o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, em transição cada vez mais rápida em direção a um modelo capitalista de

desenvolvimento, com o fim da escravidão, a questão da “modernização” econômica, político-institucional, social e cultural do país estava longe de ser resolvida em meados dos anos de 1950, quando novas formas, propriamente capitalistas, de organização econômica e da vida social vão predominar no país, recolocando em questão o modelo de desenvolvimento a ser adotado.

Estas transformações tornaram-se concretas em função de um modelo sócio-político e econômico que teria sido instaurado com a revolução de 1930, que consistiu na emergência do Estado como o grande organizador do processo de desenvolvimento econômico, dando início a uma fase de canalização de esforços centrados no setor secundário, a partir da qual o desenvolvimento da indústria começou a ganhar impulso. Era esse ainda o modelo de desenvolvimento presente nos anos 50. Entretanto, nesse período, graças a uma opção por tornar secundário o setor agrícola como matriz produtiva no tocante ao investimento, a qual, por isso mesmo, levaria o País a uma fase de estagnação. A indústria a esta época passava a ocupar uma posição de franca liderança na dinamização do processo produtivo. Octavio Ianni, ao estudar o papel do Estado com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, referindo-se ao período de 30 a 60, afirma que:

a história econômica brasileira, nas últimas décadas, revela a crescente participação do poder público nas diferentes esferas da economia. Para romper internamente o ‘círculo vicioso da estagnação econômica’, ou melhor, para quebrar as relações de dependência tradicionais e reorientar os fluxos do excedente econômico, o Estado foi levado a assumir e ampliar as suas funções, tomando decisões que o colocaram no centro da política econômica nacional. (IANNI, 1965, p.5) [Mais adiante, ao analisar o Estado como centro de decisão, ele acrescenta:] a participação do aparelho estatal nas atividades econômicas em geral está intimamente relacionada com as flutuações do crescimento e do desenvolvimento econômico do Brasil. Na base deste fenômeno está o predomínio do setor secundário, em substituição à supremacia do setor primário, com suas implicações sociais e políticas. (IANNI, 1965, p.p. 42-43).

O país entra na década de 1950 ainda vivenciando um clima de abertura política, após a queda do Estado Novo com o fim da Segunda Guerra Mundial, com Getúlio Vargas novamente assumindo o poder por eleição direta, pouco menos de cinco anos depois de findo o período de ditadura por ele comandado. O mesmo Getúlio que, no longo período da sua primeira gestão, se havia empenhado em conseguir a implantação de um parque industrial nacional, tendo por base o

modelo de substituição de importações de bens de consumo não duráveis, iniciou seu novo mandato estabelecendo diretrizes agora voltadas para o equacionamento do problema da energia, para a fabricação de máquinas e equipamentos no Brasil, bem como para a contenção da evasão de capitais, como formas de consolidar um modelo de desenvolvimento economicamente autônomo e independente. São decorrentes dessas diretrizes: o monopólio estatal do petróleo, o projeto da Eletrobrás e a tentativa de criar mecanismos de regulamentação da remessa de lucros que as empresas de origem estrangeiras faziam às suas matrizes, no exterior. Entretanto, nessa época o Brasil vivia o dilema situado entre assumir esse modelo de desenvolvimento nacional, voltado para o mercado interno, ou um modelo de desenvolvimento associado ao capital internacional, voltando-se para o mercado externo (e conseqüentemente para uma posição de dependência econômica).

O governo getulista tinha uma nítida opção por um modelo de desenvolvimento econômico voltado para a sobrevivência da indústria nacional. Mas com esta opção, apesar dos grupos que lhe davam sustentação, liderados pelos liberais progressistas, o governo não deixou de sofrer as resistências dos grupos conservadores que se beneficiavam do modelo agrário-exportador. Mais ainda, ao longo da década cresce, nas palavras de Octávio Ianni, *o antagonismo entre os que desejam o desenvolvimento internacionalizado (ou associado com organizações externas) e os que pretendem acelerar o desenvolvimento econômico independente*. É neste cenário que, em 1954, pressionado por essas forças, Vargas acaba por suicidar-se em agosto desse mesmo ano, deixando uma carta-testamento na qual denuncia o quadro referente às pressões políticas e econômicas que vinha enfrentando até então.

Para completar o mandato de Getúlio Vargas, assume o Vice-Presidente Café Filho que, num período agitado, procura garantir o processo sucessório de 1955. Todavia, por questões de saúde é obrigado a se afastar antes do final do mandato, o qual acaba por ser completado pelo Vice-Presidente do Senado, Nereu Ramos. Nas eleições presidenciais desse ano, Juscelino Kubitschek, do PSD, sai vitorioso nas urnas, acompanhado por João Goulart, eleito para a Vice-Presidência pelo PTB, mesmo partido ao qual era filiado Getúlio Vargas e que parecia garantir a continuidade do modelo getulista de desenvolvimento econômico.

A direção assumida pelo novo governo indicava, no entanto, que este tomaria uma posição distinta. Deste modo, o Presidente Juscelino Kubitschek:

orientou a industrialização, não para os setores de base, para a produção de bens de capital, segundo o projeto de Vargas, mas sim para a fabricação de bens duráveis de consumo, [como é o caso dos automóveis e eletrodomésticos, e à base de] favores fiscais e de diversos tipos de respostas às dificuldades de importação de bens de consumo, funcionou de modo a atrair e a forçar as empresas estrangeiras a investirem no país. (Bandeira, 1978, p.p. 17-18).

Assim, com um programa de governo traduzido pelo slogan *50 anos em 5*, Juscelino Kubitschek imprime à economia a dinâmica de um projeto desenvolvimentista que, segundo IANNI, é o modo como a industrialização de tipo capitalista ocorre no Brasil, constituindo-se no seu ingrediente ideológico fundamental. Deste modo, apesar das divergências quanto ao norteamento do modelo de desenvolvimento capitalista:

nacionalista ou associado ao capital externo, esse desenvolvimentismo faz parte da corrente de idéias características dessa etapa de transição do sistema econômico nacional. Como fenômeno ideológico, continua o autor, teve seu florescimento máximo na época do Programa de Metas (1956-1960), que foi o clímax do processo de industrialização deliberada, iniciado em décadas anteriores. (Ianni: 1965: 108)

Deste modo, é correto afirmar que, de acordo com IANNI (1971, p. 68) este é um período que pode ser caracterizado como uma época de antagonismo e de aprofundamento de rupturas com os setores internos e com o modelo de sociedade tradicional. Portanto, no período juscelinista, o modelo de desenvolvimento adotado voltou-se para a internacionalização da economia brasileira, com a abertura das portas do mercado de capitais ao investimento estrangeiro. Como comenta Maria Victória de M. Benevides: *o núcleo da política econômica de Kubitschek consistiu na congregação da iniciativa privada acrescida substancialmente de capital e tecnologia estrangeiros* (1976, p. 202).

Os resultados da adoção de tal modelo logo começaram a surgir. Em virtude da progressiva introjeção do capital internacional no escopo dos investimentos governamentais em setores básicos, a economia passou a contar com a presença crescente de empresários estrangeiros, cujos interesses passaram a influir de modo

decisivo na política econômica. Por outro lado, a indústria passou a sofrer os efeitos desse processo, dependendo cada vez mais da produção de bens de consumo duráveis realizada por firmas estrangeiras aqui sediadas, minimizando desta maneira qualquer possibilidade de desenvolvimento autônomo.

À medida que o governo Juscelino avançava, as conseqüências danosas do seu modelo de desenvolvimento mais se faziam sentir, através dos desequilíbrios que se manifestavam na economia nacional: a evasão de divisas e o conseqüente aumento do déficit no balanço de pagamentos, os altos índices de inflação, a crise na expansão do capitalismo industrial, que apontavam para uma situação de estagnação. Nesse contexto, refletindo o clima da época, começou a surgir a *afirmação do socialismo como alternativa viável para a superação da contradição principal do capitalismo periférico*. (TOLEDO, 1977, p. 159). As reivindicações de vários setores descontentes com a política do Estado geravam greves e invasões de terra. Estas circunstâncias agravantes possibilitaram a formação de um clima propício à vitória da candidatura Jânio Quadros para a Presidência da República, em 1960, já que prometia, no setor econômico, austeridade, enquanto no quadro das relações internacionais pregava a necessidade de maior independência.

Devido à tomada de medidas impopulares no que tange ao combate da inflação, logo nos primeiros meses do seu governo, instauro-se um clima de insatisfação entre a população, clima este que levou o então Presidente a um ato de renúncia, prontamente aceito pelo Legislativo. No entanto, não bastou a renúncia para que a situação se acalmasse, pois a substituição na presidência pelo então Vice-Presidente João Goulart, homem identificado com tendências de esquerda e porta-voz de propostas de caráter socializante, causava inquietações junto aos ministros militares.

A ameaça de um golpe militar deu ensejo à criação de um movimento popular com vistas à manutenção da legalidade. Tal movimento contava em suas fileiras com a liderança do então Governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola. Com a vitória da legalidade, João Goulart assumiu a Presidência em 1961, e o fez com um programa de governo politicamente próximo da vertente social-democrata. Este programa continha vários projetos de reformas de base, entre elas a reforma agrária, e foi implementado de modo a estabelecer novas

diretrizes políticas que iriam nortear o processo histórico brasileiro até a crise de 1964.

A crise política gerada com a presença de um Presidente de tendência socialista (ainda que moderada) foi em parte solucionada pela aprovação da emenda parlamentarista, com o intuito de diminuir os poderes do Executivo. Mas, após o primeiro ano de governo, ficava evidente a inviabilidade do parlamentarismo, o que levou o Congresso a antecipar o plebiscito sobre o regime de governo para janeiro de 63, com a vitória do presidencialismo, que, em última instância, representava uma aprovação ao programa do governo do Presidente João Goulart. Entretanto, ao invés de levar a fundo seu projeto, com a radicalização do processo político, o Presidente procurou e assumiu uma posição de compromisso que determinaria a sua derrocada.

Entre as medidas por ele adotadas nesse momento, vale destacar o *Plano Trienal*, de autoria de Celso Furtado que, apoiado por um Ministério de grande competência técnica e politicamente identificado com posições de centro esquerda, se propunha a implementar um programa de combate à inflação como instrumento de retomada do crescimento econômico e do desenvolvimento do país. Em meio às negociações com o FMI e às pressões dos trabalhadores, insatisfeitos com a política de contenção salarial decorrente do Plano que se propunham derrubar, exigindo as reformas de base, a situação do Presidente se agravaria ainda mais pela reação das associações rurais contra o projeto de reforma agrária e das empresas estrangeiras em favor da reabertura do mercado brasileiro, levando-o a perder, além disso, parte significativa do apoio do seu partido, o PTB. Mas sua derrota final, que viria com o Movimento Revolucionário (ou, melhor dizendo, Golpe Militar) de 1964, não se daria sem outras ações de relevância no plano econômico e político.

Na área econômica destaca-se sua orientação do processo de desenvolvimento em uma direção mais independente do exterior e, no plano político, o respeito e o incentivo à organização política da própria sociedade, que se aprofundava e se ampliava através da criação de novos grupos, quer de esquerda, quer de direita. E os setores político-sociais conservadores (a direita), receosos de acontecerem avanços de caráter socialista, trataram de organizar-se, procurando garantir, em 1962, nas eleições para Governadores de Estado, uma vitória dos seus candidatos. Em São Paulo, elegeu-se Adhemar de Barros, que

representou a conquista de novos espaços para a direita, sendo um dos articuladores da investida contra o programa do Governo Federal.

Na interpretação de Muniz Bandeira, face à retomada pelo Presidente João Goulart dos poderes que lhe foram retirados pelo parlamentarismo, com a organização de um gabinete provisório de caráter mais presidencialista e o lançamento à campanha do plebiscito,

alguns empresários mais representativos da burguesia comercial e de grupos estrangeiros continuaram a se articular contra o Governo, fomentando movimentos cujo propósito, a pretexto de combater o suposto perigo comunista, era 'estabelecer uma ditadura de direita' (...) Esses empresários articularam o radicalismo de direita e patrocinaram a criação e o funcionamento de entidades como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), em estreito contato com a CIA, que lhes forneceu orientação, experiência e mesmo recursos financeiros, abundantemente, no esforço de corrupção e de intrigas, para influir nas eleições, impor diretrizes ao Congresso, carcomer os alicerces do Governo e derrocar o regime democrático. (BANDEIRA, 1978, p.p. 64-65) [Assim, acrescenta o autor, mais adiante:] os agentes da CIA teceram, sem dúvida, toda a rede de conspiração contra o Governo Goulart, com a colaboração não só de militares brasileiros, mas, também, de latifundiários, comerciantes e industriais, amatilhando os radicais da direita para atos de terror e sabotagem, lutas de guerrilha e anti-guerrilha. (BANDEIRA: 1978, p. 126)

Finalmente, em 1964, diante de um clima interno que se agravava, viria a ocorrer, na noite de 31 de março, uma sublevação interna do Exército, comandada a partir de Minas Gerais pelo General Mourão Filho. Incapaz de sufocar esta sublevação, o Presidente João Goulart capitula, deixando vaga a Presidência da República, a qual seria assumida, no dia 1º de abril, por uma Junta Militar.

Como bem resume IANNI, o golpe que derrubou o Governo de João Goulart, em 1º de abril de 1964, inspirou-se:

na interpretação de que o País estava sendo campo de uma verdadeira guerra revolucionária, [cujo fim era] instaurar a República Sindicalista. [Dessa perspectiva,] as relações do Presidente Goulart com o sistema sindical e os grupos políticos nacionalistas e de esquerda eram encaradas como manifestações claras de um programa subversivo. (1971, p. 142).

Quase em meados da década de 1960 voltava o Brasil a ver um novo período de ditadura militar, que seria longo e difícil, no clima de arbítrio criado

por atos institucionais que se sucederiam com crescente virulência até 1968. No plano econômico, a meta era a implantação definitiva de um modelo internacionalista de desenvolvimento associado que, segundo IANNI, *implicava na combinação e reagrupamento de empresas brasileiras e estrangeiras, com a formação de uma nova concepção de interdependência econômica, política, cultural e militar, na América Latina e com os Estados Unidos. (1971, p. 11).*

A partir de 1968, devido a pressões de diversos setores da sociedade brasileira (da intelectualidade até o empresariado e setores da classe média) descontentes, inicia-se uma longa e penosa trajetória rumo à redemocratização do Brasil, trajetória esta que viria a culminar com a anistia aos presos políticos e exilados no fim desta década. A referida trajetória aponta para um crescente endividamento externo do País durante os anos de 1970, e para uma tentativa de recuperação econômica por parte do governo militar após a crise do petróleo em 1973. No decorrer da década de 1970, especialmente na segunda metade desta observaremos um aumento enorme das taxas de inflação, bem como um elevado êxodo rural, resultado da política de expansão industrial com capital nacional associado ao capital estrangeiro, resultante do processo de expansão da economia no modelo de capitalismo dependente já mencionado (SUZIGAN, 1988). Deste modo, destaca-se ao fim deste período no cenário político e social a abertura democrática, que pode ser exemplificada com a já mencionada anistia, concedida em 1979, e que foi uma forma de evitar que o regime militar soçobrasse diante de tamanhas pressões da sociedade civil e dos grupos políticos que se (re)organizavam com o objetivo de por fim à ditadura e restaurar o regime democrático, o que viria a se dar somente em 1988, época bem posterior à delimitação temporal desta tese.

Na seção subsequente veremos um panorama referente ao período dos anos de 1960-1970, tomando como base o modo como a política educacional se configura nesta época.

3.1.2

A Política e a Legislação Educacional no Brasil dos anos de 1960-1970

Para a composição desta seção do trabalho, apoiei-me largamente nos registros documentais existentes nos periódicos governamentais denominados *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* e *Documenta*, os quais, de modo rico e aprofundado registram detalhes importantes a respeito da política educacional dos anos de 1960-1970. Ao longo deste período, pode-se observar que uma leitura que se prenda à perspectiva legalista indica que este seria um período no qual pouca coisa ocorre no âmbito da educação. Seguindo esta visão, afirma-se que nestas duas décadas, à exceção da promulgação da LDB 4.024/61 e da Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540/68), o debate educacional e os movimentos característicos da política educacional teriam conhecido um período que beirava a estagnação (ROMANELLI, 1993). De forma diferente dessa perspectiva historiográfica, resultante de uma visão de história que se apóia quase que exclusivamente na exegese jurídica como forma de compreensão das relações entre educação e sociedade, é possível entender o período supracitado como um período em que ocorrem diversas lutas e tensões em torno de questões prioritárias na educação brasileira, tais como as lutas em defesa da expansão do ensino público, e profundos debates sobre a identidade do ensino no Brasil (NUNES, 1979).

Os anos entre 1950-1960 foram momentos da política educacional brasileira caracterizados sobretudo pelas tensões, tensões estas deflagradas entre grupos que almejavam a hegemonia, notadamente no que diz respeito à formulação e condução destas políticas. Tal como vimos anteriormente, a perspectiva econômica de substituição de importações, iniciada em 1930, acelera-se e diversifica-se entre 1945 e o início da década de 1960. Isto provoca um tipo de influência que já estava de certa forma colocado no âmbito da política e da legislação educacional brasileiras, pois a Constituição de 1946 havia indicado a necessidade de novas leis educacionais que substituíssem as anteriores, consideradas ultrapassadas para o novo momento econômico e político que o país vivia (tal como relatado no item anterior).

O final da Segunda Guerra Mundial também imprime ao país novas necessidades, principalmente no tocante às demandas do mercado de trabalho e da sociedade, necessidades estas que a educação não podia ignorar, especialmente no que diz respeito à formação de mão-de-obra qualificada com vistas a atender ao modelo de desenvolvimento adotado pelo Estado Brasileiro. Sobreveio então, nos anos de 1950 e início dos anos de 1960 um período no qual havia intensa mobilização da intelectualidade e dos políticos acerca dos caminhos futuros a serem percorridos no contexto educacional do País. Ainda sobre esta época, especialmente no que diz respeito à educação é correto afirmar que entre 1950 e 1960, o país conheceu as maiores taxas de expansão da alfabetização. Isto se deve ao fato de que, a partir de 1947, foram instaladas classes de ensino supletivo na maior parte dos municípios. De certa forma, tal ensino incentivou a matrícula em cursos profissionais ou pré-profissionais de nível primário. As classes de supletivo e as de ensino complementar (pré-profissional e profissional) em conjunto foram freqüentadas por mais de 400 mil alunos cada ano, por treze anos consecutivos.

**TABELA 1 - EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO E DA
ESCOLARIZAÇÃO; POPULAÇÃO DE 5 A 19 ANOS, 1950/1970**

Ano	População de 5 a 19 anos	Matrícula no ensino primário	Matrícula no ensino médio	Total de matrícula	Taxa de escolari- zação	Cresc. Popula- cional*
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226	26,15	148,20
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,37	203,71
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,72	276,86

Fontes: IBGE, *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970; IBGE, *Estatísticas da Educação Nacional*, 1960-1971; INEP/MEC, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 101.

Deste modo, deve ser salientado que as mudanças foram sensíveis nestas décadas: a população total quase atingiu a casa dos 100 milhões, a população urbana cresceu e o índice de alfabetização acompanhou a modificação do perfil populacional. Este é um dado que fornece uma noção relativamente aprofundada do diagnóstico da situação educacional no País quanto a um de seus aspectos quantitativos mais relevantes, qual seja a taxa de analfabetismo. Outro aspecto que merece menção diz respeito à criação, nos anos de 1950, de escolas experimentais no Brasil. Em estudo anterior (SANTOS & LIMA, 2006), foi possível identificar este período relativo aos anos de 1950-1960 como um período

em que ocorrem diversas ações de intervenção nos sistemas de ensino do País¹² e na formação e aperfeiçoamento do magistério por conta de ações nas esferas públicas e privadas.

Um dos exemplos de intervenção desta natureza que foi mais intensamente investigado foi a CADES. Esta campanha foi desenvolvida pela Diretoria de Ensino Secundário (DESE) do MEC, sob o comando de Armando Hildebrand¹³, e tinha alguns objetivos que podem ser considerados inovadores a esta época, tais como: modernizar os currículos e programas de ensino dos ginásios, aparelhar e atualizar a infra-estrutura dos ginásios até então existentes e modificar os padrões formativos dos professores secundários (PINTO, 2008). Dentro do espectro destas estratégias, merece especial destaque a publicação da *Revista Escola Secundária*. Tal revista circulou nacionalmente entre 1957 e 1963, e possuía em sua linha editorial as seguintes características: a) era um periódico voltado para difundir as realizações da CADES, especialmente no que concerne a experimentos pedagógicos bem sucedidos no que tange à formação de professores; b) dentro desta abordagem, destacavam-se noções práticas referentes aos temas das disciplinas que compunham o Ensino Secundário, vindo a se apresentar como um manual de ensino destinado a este nível de ensino; c) nesta revista merecem destaque os artigos (em sua grande maioria escrito por professores secundários) sobre História, Didática da Matemática e Língua Portuguesa (XAVIER & FERNANDES, 2006; PIETROPAOLO & OLIVEIRA, 2007). Neste sentido, é importante salientar que o referido periódico acabava por ser mais um elemento de formação e conformação de uma identidade nacional dos professores secundários. Este seria um objetivo perseguido pelo MEC desde o início dos anos de 1950 e que encontraria na Revista Escola Secundária mais um meio de suporte para tal empreitada (FRANGELLA, 2003).

¹² Neste sentido, destacam-se as seguintes campanhas: a) Campanha de Desenvolvimento do Ensino Secundário (CADES) em 1953; b) Campanha de Inquéritos e Levantamentos Educacionais (CILEME); c) Campanha de Desenvolvimento do Livro Didático e Materiais de Ensino (CALDEME); d) Campanha de criação de ginásios experimentais; e) Campanha de Criação de Escolas Experimentais. A maioria destas campanhas foram desenvolvidas e geridas pelo MEC/INEP ao longo do período que vai de 1950 a 1960 (MENDONÇA et alli, 2005).

¹³ Este é um personagem que toma uma importância cada vez maior para este estudo à medida que nos aprofundamos no conhecimento de sua trajetória. Conforme poderemos ver adiante, Hildebrand é ao mesmo tempo o chefe da DES e fundador da entidade mantenedora do CEN a Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE).

A CADES foi uma campanha que teve longa duração, sendo desativada somente na década de 1960. A importância desta campanha para o presente estudo está no fato de que muitos recursos públicos foram destinados para a iniciativa privada como uma forma de subsidiar este desenvolvimento do ramo do ensino secundário, especialmente no que se refere à recuperação de escolas privadas que atendiam a este segmento. Merece destaque, igualmente, o caráter de inovação qualitativa promovido pela CADES, pois nela estava prevista, entre outras coisas (ver texto completo do decreto que cria a CADES em anexo), a realização de cursos periódicos de capacitação e aperfeiçoamento de professores e gestores de ensino, o que chegou a ser realizado com o apoio do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) mediante o (MENDONÇA & XAVIER, 2008).

Paralelamente a isto, em 1954 (conforme veremos adiante), é criada a FUBRAE (inicialmente denominada Fundação Brasileira do Ensino Secundário) por Armando Hildebrand, e que tem uma importância substancial para o CEN por ser a mantenedora desta instituição de ensino.

Retomando então a análise do período no que tange às iniciativas de desenvolvimento do ensino empreendidas pelo MEC/INEP, deve ser destacado que entre as razões para a efervescência deste momento da política educacional brasileira, destaca-se uma que já foi elencada anteriormente, qual seja, o momento de transição pelo qual passava a economia e a sociedade brasileiras, e que possibilitou a existência de um “solo fértil” para o desenvolvimento de iniciativas pedagógicas experimentais. Outra razão bastante significativa para que possamos entender o desenvolvimento de tais iniciativas experimentais foi, sem nenhuma sombra de dúvida a presença de Anísio Teixeira à frente do INEP, órgão de enorme influência na educação deste período. A equipe de educadores e cientistas sociais que compunha o INEP nesta época era favorável ao experimentalismo pedagógico, especialmente em sua vertente ligada à perspectiva filosófica e educacional de John Dewey, o que possibilitava o desenvolvimento de ações pedagógicas direcionadas neste sentido e aplicadas a escolas e sistemas de ensino desta época.

Tornou-se necessário realizar esta digressão para que fosse possível compreender que o momento dos anos de 1950-1960 foi um momento no qual a

educação nacional passava por modificações de caráter qualitativo e quantitativo, todas elas de grande monta, porém antes que nos percamos na discussão retrospectiva referente ao período supracitado, o qual é particularmente convidativo para que sejamos atraídos em direção ao estudo de seus múltiplos eventos e fenômenos, retorno à discussão dos elementos referentes à LDB 4.024 que tem vigência a partir do ano de 1961.

Este é um período em que a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61) acaba por possibilitar em meio às suas brechas legais, maiores concessões quanto à iniciativa privada, significando até mesmo em alguns casos, transferências de recursos substantivos para tal modalidade de ensino. Igualmente merece destaque a criação por esta LDB do Conselho Federal de Educação (CFE), órgão deliberativo do MEC, do qual se origina o atual Conselho Nacional de Educação. No que concerne aos principais dispositivos desta lei, estes incidiam sobre os seguintes pontos:

- Tanto o setor público quanto o setor privado têm a prerrogativa de ministrar o ensino em todos os níveis.
- O Estado pode subvencionar (financeiramente, inclusive) a iniciativa particular no que tange ao oferecimento de serviços educacionais.
- A estrutura do ensino manteve a mesma organização anterior, ou seja, era composta dos seguintes níveis:
 - I. *Ensino pré-primário*, composto de escolas maternas e jardins de infância.
 - II. *Ensino primário* de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicadas.
 - III. *Ensino médio*, subdividido em dois ciclos: o ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, abrangendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial) e o ensino normal.
 - IV. *Ensino superior*.
- Flexibilidade de organização curricular, o que não pressupõe um currículo único, vigente em todo o território nacional.

Deste modo, permanece na educação pública a divisão (que segue até os dias atuais) em sistemas de ensino municipais, estaduais e federal. Assim, de

modo sintético a estrutura do ensino, no que se refere a seus níveis consta no quadro que segue abaixo:

Quadro 1

**ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL
BRASILEIRO SEGUNDO A LDB 4.024/61**

Nível	Duração	Faixa Etária
Pré-escola	3 anos	de 4 a 6 anos
Escola primária	4 anos	de 7 a 10 anos
Ginásio	4 anos	de 11 a 14 anos
Colégio	3 anos	de 15 a 17 anos
Ensino superior	Variável	Após 18 anos

Esta estrutura irá permanecer durante toda a década de 1960, e somente virá a ser alterada em 1971, com a promulgação da Lei 5.692/71, que não é objeto de estudo da presente tese.

Durante este período, que vai de 1961 a 1970, ocorre igualmente a promulgação em 1968, da Lei de Reforma Universitária (Lei 5.540/68). Tal lei institui, entre outras coisas: a) O fim das cátedras e criação dos departamentos universitários; b) A instauração do regime de créditos, ao invés do regime discente dos anos de curso. O cenário em que esta Lei é promulgada corresponde a um momento de intensa atividade intelectual, assim como a profundas contestações ao sistema universitário realizadas pelos movimentos estudantis (FÁVERO, 1989). Ao longo dos anos de 1969 e 1970 acirram-se os debates referentes aos rumos do ensino fundamental e médio no Brasil. E é com esta tônica que o regime militar irá aprofundar uma característica da administração educacional ao longo de todo o período referente aos anos de 1970: a implementação de métodos, técnicas e práticas (no nível escolar e dos sistemas de ensino) cuja ênfase incide sobre os aspectos técnico-operacionais da educação. Inicia-se então a época que foi denominada tecnicista, no que se refere às tendências políticas e pedagógicas da educação nacional (SAVIANI, 1988), tendências estas que serão aprofundadas o longo de toda a década de 1970, em especial após a homologação da Lei 5.692/71, a qual se situa em período histórico posterior ao examinado nesta pesquisa.

3.2

A situação do ensino médio brasileiro nos anos de 1960-1970

Ao levar em consideração a perspectiva historiográfica adotada, reconhecemos a necessidade de não nos prendermos pura e simplesmente a um elemento pontual, ou a um objeto construído a partir de um olhar que se volta sobre si próprio. Deste modo, com vistas a compreender de que maneira o CEN interage com órgãos públicos em nível municipal, estadual e federal, e outras instituições escolares públicas e privadas, torna-se necessário destacar alguns dados referentes à situação do ensino secundário no Brasil durante o período analisado. Além disto, acredito que este breve panorama amplia as condições de entendimento, não só acerca do funcionamento do CEN e de suas relações com os referidos órgãos e instituições escolares, mas também das relações entre ao público e o privado na educação fluminense dos anos de 1954-1970.

3.2.1

O ensino médio nos anos de 1960-1970: o MEC e as estratégias de planificação deste nível do ensino

Neste item serão examinadas algumas das estratégias de planificação da educação nacional, registradas em documento oficial do MEC que procura retratar as principais realizações deste órgão ministerial entre 1937 e 1967. Devo destacar, no entanto, que o documento que será analisado a seguir, produzido no contexto da ditadura militar dá a entender que a política educacional pós-1964 constitui-se em uma espécie de “marco zero” na educação brasileira.. Deste modo, vamos então perceber uma valorização exarcebada do Plano Decenal de Educação no âmbito do discurso oficial que será apresentado adiante. Igualmente devemos atentar para o fato de que nenhuma das ações do MEC/INEP supracitadas consta deste documento, o que indica um apagamento intencional da memória referente a iniciativas com uma diretriz político-ideológica diferente da que seguiu o regime militar naquilo que tange à educação.

Início então o exame das estratégias de planificação da educação empreendidas pelo MEC (registradas no documento oficial datado de 1967) extraíndo a seguinte citação:

Em 27-12-1961 foi, finalmente, promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passou a vigir a partir de 1962. Com a constituição do Conselho Federal de Educação, de acordo com os preceitos dessa lei, iniciou-se o imenso esforço de planejamento nacional da educação, através do qual se disciplina a aplicação dos recursos [...] (BRASIL-a, 1967; p. 08)

Esta citação leva a crer que o MEC adota então como marco inicial das estratégias de planificação educacional a criação do Conselho Federal de Educação no ano de 1962. As campanhas desenvolvidas pelo INEP nos anos de 1950, são reduzidas a um mero “interesse do Ministério” pela educação rural, pela alfabetização de adultos, pelo ensino primário, pela formação de professores e pelo pessoal de nível superior, interesse este que não teve maior impacto na planificação da educação brasileira. Torna-se necessário destacar igualmente que o Conselho Federal de Educação (CFE) passa a ser entendido como órgão responsável pelo acompanhamento dos programas, pelo seu desenvolvimento e pela gestão dos recursos provenientes do MEC para tais programas. Neste documento, outra referência que é apontada como marco do período é o ano de 1966, por ser o ano de início do Plano Decenal de Educação (1966-1976). Antes de ir em direção ao que é dito sobre esta época, deve ser registrado que entre o marco anterior (1962) e o marco de 1966, ocorrem sucessivas mudanças ministeriais no âmbito do MEC, de modo que este órgão é presidido por nove ministros¹⁴, o que indica um período de intensa turbulência no que se refere à política educacional brasileira, a despeito do interesse do MEC na constituição de uma planificação estratégica de longo prazo¹⁵. Sobre tal planificação, o documento supracitado indica que:

O Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica procedeu a diversos levantamentos e análises relativas ao desenvolvimento sócio-econômico e educacional e, conjugando seus estudos com o Ministério da Educação e Cultura, formulou as diretrizes para o Plano Decenal de Educação, de 1966-1976. Há, agora, mais nítida consciência da responsabilidade do

¹⁴ Os ministros do período que vai de 1962 a 1966 são: Antonio Ferreira de Britto (08/09/1961 a 11/07/1962); Roberto Lyra (12/07/1962 a 14/09/1962); Darcy Ribeiro (18/09/1962 a 23/01/1963); Teotônio Maurício Monteiro de Barros Filho (23/01/1963 a 18/06/1963); Paulo de Tarso Santos (18/06/1963 a 21/10/1963); Julio Furquim Sambaquy (21/10/1963 a 06/04/1964); Luiz Antonio da Gama e Silva (06/04/1964 a 15/04/1964); Flavio Suplicy de Lacerda (15/04/1964 a 08/03/1965); Raymundo Moniz Aragão (22/04/1965 a 10/01/1966)

¹⁵ Cabe ressaltar que, neste meio tempo ocorre em 1964 o Golpe Militar que altera substancialmente a política educativa, a qual se encontra em boa parte expressa no documento de 1967 ora analisado.

Ministério da Educação e Cultura na expansão quantitativa e no aperfeiçoamento do ensino e na difusão da cultura, realizando, afinal, o postulado democrático de igualdade de oportunidades (BRASIL-a, 1967; p. 14).

Vemos assim que o autor deste documento indica grande expectativa em relação ao Plano Decenal, de forma que esta seria à época uma das iniciativas de maior porte (se não a maior) do MEC em relação à planificação educacional e nível nacional. Merece ser mencionada a ênfase dada à questão financeira deste empreendimento de planificação, na medida em que tal plano teria sido elaborado em conjunto com o Ministério do Planejamento, precedido de um esforço de levantamento sócio-econômico que dá a entender o quanto o governo militar estaria se esforçando para controlar fatores referentes à economia, em áreas que não a economia (como a área de educação).

Em relação ao Ensino Secundário, o documento referente às atividades do MEC indica que, nesse âmbito, durante a gestão de Raymundo Moniz Aragão à frente do Ministério, teriam sido desenvolvidas atividades que o Ministro indica serem de expansão. Na citação que se segue vemos exemplos de tais atividades:

No campo do Ensino Médio, foram desenvolvidas atividades de expansão, tanto no ensino secundário como no ensino profissional, empregando-se para tal fim, recursos do Plano Nacional de Educação, no montante de 7.435.680.000,00 (BRASIL-a, 1967; p. 45).

Ao longo da exposição das realizações do Plano até 1967, são destacados elementos referentes a cada uma das áreas do Ensino Secundário, com ênfase ao direcionamento de recursos para o ensino profissional e para a formação de professores. No tocante ao ensino profissional, deve ser mencionada a proposta de criação de:

[...]um programa de incentivo para a criação de um tipo de ginásio incluindo orientação para o trabalho, em atividades de produção industrial, agrícola e comercial. Para tanto foram criados Centros de Treinamento para os Ginásios Orientados para o Trabalho. Cuidou-se, ainda, do equipamento de tais ginásios com a instalação de 189 oficinas, em todo o País, e de 60 ginásio no Estado de São Paulo (BRASIL-a, 1967; p. 47).

Ao observarmos esta citação, é interessante salientar que ao mesmo tempo em que teria havido uma expansão quantitativa do número destas instituições, haveria igualmente um investimento que se poderia denominar qualitativo no que se refere à criação dos Ginásios Orientados para o Trabalho e centros de treinamento para os professores que viriam a atuar nestes ginásios. Claro está que a ênfase dada ao ensino profissional já anunciava a tentativa de subordinar todo este ramo do ensino à formação para o mercado de trabalho, tal como ocorreria dois anos depois com a Lei 5692/71, a qual por sua vez não conseguiu atender na prática a esta demanda de reestruturação da educação em nível nacional (ROMANELLI, 1993).

No que tange à formação de professores, o referido documento relata algumas iniciativas que seguem um padrão similar ao observado a partir do exame das estratégias referentes ao ensino. Uma citação que exemplifica isto é a seguinte:

O Programa referente ao treinamento de professores teve em vista dois aspectos: qualificação inicial de grande parcela do professorado que está em exercício a título precário e aperfeiçoamento de professores já qualificados, abrangendo em conjunto 14.597 professores [...] (BRASIL-a, 1967; p. 47).

Nesta pequena citação podemos perceber o tom apologético em relação às realizações empreendidas durante os anos iniciais do Plano Decenal. Este tom permanece subjacente à argumentação de Aragão, na medida em que são destacadas as realizações, utilizando inclusive números para reforçar a precisão do argumento, porém não é indicado o percentual que representaria este número ou mesmo a grande parcela do professorado carente de qualificação. Ainda a respeito da formação de professores, outro aspecto que merece menção é o que diz respeito aos Centros de Ciências Experimentais. Neste sentido, é importante salientar que são mencionados esforços de treinamento profissional vinculados a estes centros, conforme pode ser visto a seguir:

Funcionaram em 1966, seis Centros de Treinamento de Ciências Experimentais, nas seis maiores capitais do País (Belo Horizonte, Recife, Salvador, São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro) abrangendo não só os respectivos estados como os demais, vinculados todos os Centros a Universidades e Secretarias de Educação, os quais se incumbiriam do treinamento e aperfeiçoamento de professores de Ciências do Ginásio, e Física, Química, Biologia e da publicação e

fabricação de material científico [...] Através de 12 Secretarias de Educação de 12 Estados foram realizados cursos de preparação para os exames de madureza totalizando 14.544 inscrições (BRASIL-a, 1967; p. 48-49)

Estes Centros de Ciências Experimentais, ao que tudo indica aproveitavam boa parte da estrutura de Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE's) constituída nos anos de 1950 pelo INEP, porém utilizada de outra maneira, ao invés de darem continuidade ao empreendimento do INEP nos anos de 1950-1960¹⁶, o qual proveria os professores de condições de desenvolver seu espírito científico e de fazer da escola espaço privilegiado de observação, entendimento e atuação sobre os problemas educacionais brasileiros (MENDONÇA, 2005; SANTOS & LEITE FILHO, 2005). Os Centros Experimentais teriam assumido uma função mais restrita do que os CRPE's ao enfatizar o treinamento de professores ligados às ciências e a produção de material didático (e científico) exclusivamente para estas disciplinas, além de ministrar cursos preparatórios para os exames de madureza, responsáveis a esta época pela identificação dos professores que estariam aptos a trabalhar com crianças.

Dentre as estratégias de planificação de maior alcance e que abrangeriam todos os ramos do ensino médio estaria um grande levantamento do professorado brasileiro que atua neste segmento, o que pode ser observado na seguinte citação:

Merece ainda ser considerado o trabalho que está sendo realizado em convênio com o Serviço de Estatística da Educação e Cultura, com o objetivo de proceder ao levantamento do professorado em exercício nos estabelecimentos de ensino médio do País. Este censo do magistério de ensino médio irá suprir a presente carência de estatísticas suficientemente discriminadas sobre o corpo docente, que constitui uma das principais dificuldades ao planejamento do ensino de grau médio em seus vários ramos. Serão investigadas as principais características individuais dos professores em exercício, sejam de ordem censitária, sejam de natureza profissional (qualificação, disciplinas lecionadas, número de turmas e horas de trabalho, ocupação suplementar e etc.). Os resultados permitirão o estudo interpretativo da situação do magistério de nível médio, das necessidades futuras de professores e das diretrizes a seguir para assegurar seu suprimento e a continuidade do seu desenvolvimento do ensino médio (BRASIL-a, 1967; p. 49)

¹⁶ A este respeito, torna-se necessário recordar a Campanha de Criação das Escolas Experimentais, desenvolvida como parte integrante da Campanha de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário (CADES) datada de 1953 (NUNES, 1979).

Deste modo, é possível inferir que o esforço de planificação relativo à formação de professores, nesta etapa do desenvolvimento do Plano Decenal de Educação se concentrava quase que exclusivamente na tarefa de formação de professores de ciências experimentais e de levantamento da situação do magistério. Além disto, merece destaque especial o fato de que, da mesma maneira que nas outras partes referentes aos ramos do ensino secundário este documento possui um tom que oscila entre a apologia das realizações e a ênfase nas proposições futuras do governo, o que deixa entrever a idéia de que toda a educação nacional se encontrava amplamente controlada do ponto de vista das realizações, as quais permitiriam antever até mesmo quais seriam as condições futuras também controladas pelo Plano Decenal de Educação.

3.2.2

A situação do ensino médio brasileiro nos anos de 1960-1970: alguns dados quantitativos e inferências sobre a planificação educacional empreendida pelo MEC

Neste item serão apresentados alguns dados referentes ao ensino médio brasileiro no que tange à situação deste nível de ensino por município. Dentre tais dados, foram selecionados aqueles relativos ao ensino secundário fluminense, os quais são analisados tendo em vista um quadro amplo referente a todos os estados brasileiros. Este recurso objetivou tornar possível efetuar comparações nas esferas locais e nacionais, o que se enquadra no olhar metodológico escolhido, o qual propõe que não é possível uma historiografia que não utilize comparações (BRAUDEL, 1998).

Documento oficial do MEC relativo à situação do Ensino Médio afirma que em 1961, o Brasil possuía 7.287 unidades escolares (no ensino médio), com um corpo docente que perfazia um total de 102.370 professores, os quais lecionavam para um contingente de alunos cuja matrícula inicial chegava a 1.308.044 alunos. No que se refere à capital do Estado do Rio de Janeiro, que a esta época ainda era a cidade de Niterói, os números referentes a esta capital são os seguintes: 91 unidades escolares, 1.359 docentes, 17.239 alunos. Quanto ao ano de 1965, os números nacionais dão conta de 6.196 unidades escolares, 132.281 docentes e 2.154.030 alunos. No tocante à então capital do Estado do Rio de Janeiro, os

números são os seguintes: 101 unidades escolares, 1.675 docentes e 24.070 alunos. Em relação ao ano de 1968, os números referentes a todo o país indicam a existência de 7.986 unidades escolares, 173.541 docentes e 3.725.091 alunos. Já Niterói, a capital fluminense, demonstrava os seguintes números: 48 estabelecimentos escolares informantes, 2.162 docentes e 31.155 alunos.

Em primeiro lugar deve ser destacado que a partir destes dados é possível inferir que este período se caracterizou por uma expansão quantitativa das redes de ensino médio, sobretudo no que se refere ao número de matrículas dos alunos, bem como ao quantitativo de professores. A cidade de Niterói segue a mesma tendência de expansão quantitativa o que pode ser interpretado como uma integração desta capital na política do MEC no que tange ao ensino médio. O que ocorre, porém, é que se indiscutivelmente teria ocorrido neste período uma expansão no quantitativo de escolas, matrículas e docentes, tal expansão não teria sido acompanhada de melhorias tão significativas no que se refere à qualidade do ensino, muito embora mudanças significativas quanto aos currículos e à administração das escolas de ensino médio estivessem em curso nesta época.

No que se refere ainda à expansão quantitativa do ensino no período compreendido entre 1960-1962, Jayme Abreu comenta este tema e realiza algumas análises a respeito. Vejamos então o que esse autor afirma sobre isto:

Se tomarmos como ponto de referência comparativo o incremento, em números relativos, dos vários níveis de ensino no Brasil, no recente período cronológico de 1951 a 1960, concluiremos ter sido o ensino médio o que, proporcionalmente, mais cresceu (algo mais de 100% contra pouco menos disso no ensino superior e 75% no ensino primário). Em números absolutos cresceu de 581.600 em 1951 para 1.177.500 em 1960, em seus quantitativos de matrícula. Se esse crescimento é significativo do ponto de vista da expressão percentual do aumento registrado e se é bem maior do que o aumento da população escolar correspondente, que cresceu apenas 30% neste período, perde todavia muito de sua significação se cotejado com a população escolarizável nesse nível, no país, e com a estrutura ocupacional da nação de atividades classificadas como secundárias e terciárias a que deve servir (ABREU, 1962; p. 24).

Observando a citação acima, podemos ver que Jayme Abreu já relativizava esta expansão contrapondo aos números absolutos de expansão das matrículas

uma necessidade de escolarização média a qual o Brasil ainda estaria muito aquém de atender, pois:

Com efeito está o Brasil entre os países latino-americanos de menor percentagem de escolarização, em nível médio, da população de 12 a 18 anos atingindo, atualmente, onze por cento dessa população. Dividindo-se a matrícula na escola média latino-americana em três grupos como fez trabalho recente da UNESCO [...] Esse mesmo estudo sugere como meta educacional no campo da escola média, a ser atingida por esse grupo de países de menor percentual de matrícula alcançarem o índice de 30% até 1970, o que, no caso brasileiro implicará praticamente uma triplicação de seus efetivos atuais de matrícula (ABREU, 1962; p. 24-25).

Ao levar em consideração esta análise realizada por Jayme Abreu podemos concluir que a expansão quantitativa ocorrida nos primeiros anos de 1960 necessitaria ser ainda maior caso se desejasse que o Brasil atingisse nesta época os parâmetros definidos pela UNESCO como metas educacionais para a América Latina no que se refere ao nível médio do ensino.

O autor destaca ainda alguns elementos impeditivos de melhor expansão quantitativa e de uma correlata melhoria qualitativa do ensino médio. São estes:

1. Filosofia educacional oscilando entre o regressivismo e o conservadorismo cultural, adstrita a um humanismo beletista clássico, excedente do humanismo moderno.
2. Objetivos, legalmente estabelecidos, de ser agência preparadora apenas de individualidades condutoras.
3. Fixação em torno de critério de rigidez uniforme, formal, de currículos e programas.
4. Dominação pelo espírito de enciclopedismo e exaustão de estudo e exaustão de estudo e programas em seus cursos, expressão de tentativas frustradas de compromisso entre velhos e novos padrões culturais.
5. Apreço exclusivo aos talentos verbais.
6. Preocupação obsessivas com o ritual uniforme de exames, limitados e aleatórios quanto ao que apuram, obsoletos quanto às técnicas, representando processos superimpostos ao professor.

7. Organização à base de prescrições legais e não da capacidade e competência profissional dos peritos que por ela respondem. Algo assim como uma medicina que fora estruturada por leis e não por consenso científico.
8. Alienação da escola em relação à comunidade, produto do formalismo do ensino e da centralização de poder sobre ela.
9. Interesses empresariais privados prevalecendo com freqüência sobre os interesses do ensino, constituindo obstáculo, pela seleção econômica, a critérios mais amplos e democráticos de recrutamento de alunos, onde o fator mérito fosse o elemento primacial.
10. Deficiências operacionais, a partir das bases físicas de trabalho, estendendo-se ao professorado e direção das escolas, com precariedade muito acentuada nos moldes e condições do ensino de ciência.
11. Intelectualismo amoralista de propósitos, por isso que, salvo talvez casos especiais de internatos, não há nem tempo necessário, se propósitos houvera, à exercer influência sobre a formação do caráter e de integração na cidadania de seus alunos (ABREU, 1962; p. 30-31).

A análise de tais elementos destacados por ABREU permite inferir que apesar do inegável aumento de matrículas escolares no ensino médio, o Brasil ainda necessitava implementar grande número de ações que pudessem vir a transformar quantitativa e qualitativamente este nível de ensino. Dentre os elementos que tal autor destaca, dois em especial merecem ser ressaltados, quais sejam os que dizem respeito aos “interesses empresariais privados” e às “deficiências operacionais” do ensino médio nacional.

No que se refere ao primeiro destes elementos, não resta dúvida que o autor atribui aos empresários do ensino parcela considerável da responsabilidade pelos problemas educacionais enfrentados no nível médio do ensino brasileiro. Cabe, no entanto, sem aderir de imediato a esta posição claramente anti-privatista do autor entender em que medida este dado contribui para o estudo ora encetado, e neste sentido é correto afirmar que a educação de caráter privado experimentava um desenvolvimento a esta época o que se constitui em importante pista para a investigação que se pretende fazer a respeito da relação entre o MEC e o desenvolvimento do ensino privado secundário fluminense tomando como objeto central o CEN (SANTOS, 2005).

Em relação ao segundo dos elementos extraídos da análise do autor, as deficiências operacionais assinaladas poderiam indicar que durante o período por ele analisado a expansão qualitativa não teria sido acompanhada de uma melhoria qualitativa proporcional a tal expansão o que contribuiria para uma degradação da situação do ensino médio nos anos anteriores à década de 1970 (NUNES, 1989).

É neste cenário de expansão quantitativa rápida aliada à confusa diferenciação qualitativa das escolas (NUNES, 1989) que se situa o período (1960-1970) da história de uma instituição experimental privada que exemplifica alguns dos elementos referentes à relação entre o MEC e o desenvolvimento do ensino secundário fluminense no âmbito da iniciativa privada.

3.3

O campo pedagógico e a política educacional brasileira dos anos de 1960-1970

A partir dos dados que foram trazidos nas seções anteriores deste capítulo, torna-se possível esboçar um mapeamento do campo pedagógico do período do estudo, tomando como referência central o modo como as relações de poder entre seus agentes e instituições se dava. De antemão advirto, porém, que se trata de um breve exame deste aspecto da realidade educacional, o qual procurou minimamente situar os fulcros de poder e as relações entre instituições e atores presentes no campo educacional desta época.

Nos anos de 1960 (e início da década de 1970), em relação às instituições ligadas à política e à educação, temos um quadro no qual o INEP, a partir de 1963 começa a perder força política e organização administrativa, em um processo que culminará com a saída de Anísio Teixeira e sua equipe após o golpe militar de 1964 (MENDONÇA, 2005). Enquanto o INEP, que nos anos de 1950 teria sido um órgão cujo poder em alguns momentos rivalizava-se com o do MEC¹⁷ perde progressivamente seu alcance de atuação e sua força política, o CFE cresce progressivamente de importância no âmbito da educação brasileira, especialmente

¹⁷ Esta é uma expressão que se refere à autonomia político administrativa e financeira desfrutada por este órgão cuja estrutura administrativa situa-se em patamar hierárquico inferior ao MEC (à época, Ministério da Educação e Cultura), mas que na prática desenvolvia campanhas e pesquisas, bem como convênios de cooperação internacional de maneira praticamente independente da sanção do MEC. Devido a isto, merecendo de forma muito apropriada a comparação deste órgão com um “ministério dentro de outro ministério” (MENDONÇA, 2005; SANTOS & LEITE FILHO, 2004)

após o golpe militar de 1964, chegando a constituir, no período que vai de 1964 até o fim dos anos de 1970 uma espécie de “poder moderador”¹⁸ da educação brasileira, tal como destacado por Durmeval Trigueiro (TRIGUEIRO MENDES, 2000). Deve igualmente ser ressaltado que, desde 1961 as políticas do MEC começaram a sofrer um processo de centralização administrativa, simultâneo à expansão e fortalecimento dos vínculos entre o poder central (corporificado na esfera federal pelo MEC) e as secretarias estaduais e municipais de educação, de modo que, isto viria a afetar em muito o perfil dos secretários de educação de estados e municípios, aumentando as demandas de formação continuada para estes profissionais, sobretudo no que tange às competências administrativas referentes à gestão de sistemas de ensino (BAIA HORTA, 1981).

Desta maneira, é correto afirmar que se configura um campo educacional no qual, do ponto de vista das instituições, há um acúmulo de poder (especialmente no tocante ao poder político) por parte do CFE, do MEC e, uma perda de autonomia dos sistemas de ensino, sobretudo no tocante às políticas desenvolvidas pelas secretarias. Ao mesmo tempo, do ponto de vista dos agentes e atores institucionais, pode-se indicar que a mudança de perfil dos secretários de educação ocorrida nos anos de 1960-1970 apontou para uma valorização dos aspectos técnico-operacionais da educação, principalmente aqueles ligados à teoria do Capital Humano¹⁹ e à teoria de “Systems Analysis”²⁰ (CALAZANS, s.d.). Assim, tudo leva a crer que nesta época, no que tange a estes sujeitos, componentes das equipes do MEC e secretários de educação, o conhecimento pedagógico (e administrativo) dominante teria sua ênfase colocada nos referidos aspectos de racionalidade técnica. Segundo TRIGUEIRO MENDES (2000) esta foi uma época, no âmbito da administração dos sistemas de ensino, marcada pela

¹⁸ O Poder Moderador consistia em um “quarto poder”, exercido pelos imperadores da época do Brasil-Império. Tal poder advinha da possibilidade de veto das decisões do parlamento por parte do Imperador, obrigando-o a modificar tais resoluções e submetê-las novamente ao arbítrio (moderação) do Imperador (REALE, 2007).

¹⁹ A teoria do Capital Humano tem como premissa principal a idéia de que a educação é um tipo de capital, o qual, por se apresentar somente nas pessoas, e após um longo investimento em escolaridade, e (supostamente) render lucros ao indivíduo após tal processo de escolarização, permite a quem se escolariza o acúmulo de uma estrutura de rendimentos comparável à noção corrente de capital, ou seja, uma estrutura concreta capaz de se reproduzir e gerar lucros para quem o possui (SANTOS, 2007).

²⁰ De acordo com CALAZANS (s.d.), segundo a teoria de “Systems Analysis”, a administração de empresas, escolas e sistemas de ensino encontraria afinidades com pressupostos dos sistemas informáticos, nos quais a ordem de entrada e saída de informações, assim como o controle “programático” de todos os processos administrativos (em modelos do tipo fluxograma e outros assemelhados) seriam as formas de assegurar que a administração foi bem sucedida.

“égide da tecnocracia” (que viria a se agravar particularmente nos anos de 1970 após a homologação da Lei 5.692/71), e da preferência seletiva por um raciocínio que prioriza os fins em detrimento dos meios no que compete aos objetivos da educação. Nos anos de 1960 (principalmente após 1964) o MEC envia aos Estados Unidos da América (EUA) vários elementos-chave no que diz respeito à gestão dos sistemas de ensino (e do MEC) em diversos acordos de cooperação técnica, de modo a possibilitar-lhes aprenderem os procedimentos e conhecimentos pedagógicos considerados “de ponta” neste País e trazê-lo para seus respectivos campos de aplicação no Brasil (TRIGUEIRO MENDES, 1989).

Conforme pudemos ver, ao longo da década de 1960 há uma progressão no que se refere à influência do conhecimento pedagógico e administrativo produzido nos EUA sobre a educação brasileira, o que virá a se intensificar substantivamente nos anos de 1970, dando ensejo ao desenvolvimento, no Brasil, de metodologias pedagógicas e parâmetros de organização curricular identificados sob a genérica terminologia de “tecnicistas” (GENTILI, 1996). Cabe, no entanto, salientar que não adoto uma perspectiva historiográfica “totalizante” ou “faseológica”, e, assim, procuro demonstrar ao longo deste estudo que nesta mesma época coexistiram diferentes modelos de administração escolar e educacional, lutando para se afirmar como hegemônicos em um campo de forças cuja tônica certamente possuía muito mais diversidade, conflito e enfrentamentos do que a visão historiográfica supracitada (a qual procuro superar) apresenta. É neste campo de forças em conflito, cuja motivação colocada como móvel de tais disputas seria a hegemonia de alguns modelos pedagógicos e administrativos, mediados pelas instituições e seus atores, que se desenvolve este estudo. Por isso, sem perder de vista a dimensão macro (da política, da economia e da legislação educacional) abordada neste capítulo procuro compreendê-la de maneira relacional com a dinâmica interna da instituição escolar que é o fulcro investigativo privilegiado nesta tese, procurando assim compreender sua dinâmica administrativa e a atuação dos atores nela presentes a partir da consideração dos condicionantes em nível macro mencionados.

Assim, torna-se indispensável informar ao leitor que no capítulo que vem a seguir trataremos prioritariamente do CEN, escola experimental privada criada em 1960.