

Roberto Campos em defesa do “produtivismo” educacional na ditadura: uma concepção tecnicista na educação brasileira

Wanderson Fabio de Melo*

Resumo:

O presente texto tem como objetivo analisar a visão de Roberto Campos sobre a educação, tomando como referência os seus textos no período da ditadura, momento em que defendeu o ensino tecnocrático e produtivista. Pretende-se demonstrar as posições do autor e explicitar o núcleo social em que se sustentou, objetivando a maior compreensão da história da educação brasileira e a particularidade da proposta do ensino produtivista e tecnocrático durante a ditadura.

Palavras-chave: Roberto Campos; ensino tecnocrático; produtivismo; ditadura.

Roberto Campos in defense of educational “productivism” during the dictatorship: a technical conception of Brazilian education

Abstract:

This article aims to analyze Roberto Campos’ views about education based on his writings during the dictatorship, a period when he defended technocratic and “productivist” education. We attempt to make explicit the author’s positions and the social base that supported him, with the goal of better understanding Brazilian education and the particularities of the “productivist” and technocratic education proposed by the dictatorship.

Keywords: Roberto Campos; technocratic education; productivism; dictatorship.

Roberto Campos influenciou decisivamente no período de Castello Branco, o primeiro governo após o golpe de Estado em 1964, haja vista que foi o principal formulador do *Programa de Ação Econômica do Governo (Paeg)*, responsável pela implementação de uma série de medidas “modernizadoras” na economia

* Doutor em História; professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense, Rio das Ostras-RJ, Brasil. End. eletrônico: wfabiomelo@yahoo.com.br

brasileira. Foi um dos ideólogos que sistematizou a “consciência social prática” do bloco civil-militar, ancorado sempre nos grupos proprietários que advogavam as reformas financeiras e da estrutura produtiva. Ademais, veiculou uma proposta de educação que corroborou a Reforma Universitária (lei 5.540/68) e as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional 5.692/71, marcada pela concepção tecnicista¹.

Com vistas a justificar as suas propostas, Campos assumiu lugar na disputa social. Portador de uma interpretação sobre a educação brasileira, o intelectual sentiu-se convocado a responder à ascensão do movimento estudantil dos anos 60 do século XX. Destarte, pretendeu implantar o seu programa por meio da ação na sociedade política e atuou na persuasão da sociedade civil através da imprensa escrita, portanto, almejou a construção de um discurso hegemônico. Sua defesa explícita do “produtivismo educacional” endereçou-se à confrontação aos estudantes organizados, visto que estes últimos discordavam da modernização capitalista em curso no país, sobretudo, no que se referia ao decurso da questão educacional no pós-64.

Nos anos 60 do século XX verificou-se uma nova etapa no capitalismo mundial. Trata-se da terceira revolução industrial, dito de outro modo, foi o momento da revolução técnico-científica, a partir do advento da telemática e da micro-eletrônica. Assim, constata-se o pano de fundo das transformações exigidas no campo educacional, isto é, a transição da Universidade Tradicional para a Universidade Tecnocrática. A formação universitária tradicional esteve pautada na constituição das “elites” dirigentes, quadros que desempenhariam as funções de mando no Estado ou na administração. Tal propositura educativa correspondeu aos anseios dos grupos dominantes desde a formação dos estados nacionais até o período entre guerras. Entretanto, situado em um contexto distinto, ou seja, no pós-Segunda Guerra Mundial, o ensino superior tecnocrático buscou atender, por um lado, a necessidade de “mão-de-obra” especializada para indústria e o aparelho estatal em crescimento. Por outro, considerou a necessidade de responder à crescente procura de estudos superiores por setores expressivos da população que visavam obter ascensão social (Mandel, 1979: 42).

No início da década de 60, os movimentos sociais saem às ruas e, de certo modo, apoiam os anseios de construção das *Reformas de Base*, que previa em seus itens a “Reforma Educacional” e a “Reforma Universitária”. No entanto, o golpe civil militar de abril de 64 impôs a derrota à proposta reformista. Doravante, ao invés da educação com preocupações e compromissos sociais, a pauta nos

¹ A esse respeito, conferir Germano (2000) e Melo (2002).

assuntos do ensino se viu dominada pela “qualificação da mão-de-obra”, além do questionamento dos gastos estatais com a educação.

Destaca-se que boa parte dos escritos de Roberto Campos sobre a educação foram produzidos no ano de 1968, resultado de seu engajamento na temática. Naquele ano, os movimentos estudantis vivenciaram uma histórica ascensão. Com o intuito de enfrentar os estudantes, as camadas dirigentes se debruçaram a “encontrar soluções contra a perturbação da ordem social”, sendo organizado o Fórum de Educação do IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais). Segundo Maria Souza, da “organização do fórum participou diretamente o ex-ministro Roberto Campos, a quem foram submetidos esquemas e títulos das conferências e os nomes dos conferencistas e debatedores” (1981: 80).

A despeito das divergências no bloco de poder civil-militar quanto à condução política e econômica do país, no que se refere às questões educacionais verifica-se o consenso tecnicista, haja vista que as frações dominantes concordavam sobre a pertinência do acordo MEC (Ministério da Educação e Cultura) do Brasil e a USAID (*United State Agency International Development*) dos Estados Unidos.

Desse modo, os propósitos do presente texto serão responder às seguintes questões: Qual a visão de Roberto Campos sobre a função da educação? Quais as singularidades de sua proposta de “produtivismo” educacional nos anos 60? Como as posições defendidas por Roberto Campos se relacionaram com a educação na ditadura?

Pretende-se objetar a essas perguntas por meio da análise que capture a gênese e a função social do pensamento do economista, desvendando suas determinações sócio-históricas e revelando a sua lógica interna, assim, permite-se fazer o autor explicitar os seus próprios pressupostos. Nesse sentido, almeja-se problematizar a visão de Campos sobre a educação a partir de uma perspectiva histórica, cuja função principal, de acordo com Hobsbawm, “além de relembrar o que os outros esqueceram ou querem esquecer, é tomar distância, tanto quanto possível, dos registros da época contemporânea e vê-los em um contexto amplo e com uma perspectiva mais longa” (2007: 9).

Expressão de um projeto ideopolítico para a educação

Após estudar os artigos e discursos de Roberto Campos nos anos 60, pode-se observar que o núcleo de sua proposição se adequava às políticas aplicadas no período de Castello Branco, uma vez que o economista dirigiu críticas ao sistema de ensino público e gratuito e à Lei de Diretrizes e Bases para Educação aprovada em 1961. Nas proposições do autor, notou-se a defesa da transferência de atribuições para o Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica

que antes eram do Conselho Federal de Educação.

Segundo Campos, os temas da “educação” deveriam considerar a

melhoria da qualidade da mão-de-obra – como investimento não menos importante que a máquina, a estrada e a represa. Ou como dizia Adam Smith: “Esses talentos... a melhoria do adestramento de um trabalhador pode ser equiparada a uma ou a um instrumento de comércio”. (1968b: 92)

É possível desprender do fragmento acima a visão de educação do autor, visto que defendeu a “melhoria da mão-de-obra” e investimento em recursos humanos para a produção capitalista. Desse modo, o ministro expressou uma concepção de educação tecnicista, concebendo-a enquanto nível de “treinamento técnico” para a execução de tarefas, ao invés da produção de conhecimento científico. Portanto, é possível afirmar que o economista entendeu a educação como meramente formação do capital humano. Em outras palavras, subordinou-se o processo educativo aos anseios de valorização do capital, tomando o conhecimento enquanto insumo de potencialização de lucro na medida em que se incrementa a produtividade do trabalho. Para o autor Luís Pereira, a prática dessa visão de educação não é para se cuidar de “homens, mas de força de trabalho; não se trata da constituição de homens historicamente determinados, mas da elaboração de um fator de produção necessário – força de trabalho nos vários níveis e tipos de qualificação técnica” (1978: 163). Neste sentido, tal unilateralidade na educação estabelece a práxis que desconsidera a perspectiva da realização do humano em suas potencialidades.

É lúdico observar que as propostas educacionais da ditadura confrontaram as reivindicações dos movimentos estudantis em ascensão. Ao se debruçar na “explicação” das mobilizações universitárias, o economista declarou: “Diria que a inquietação estudantil, certamente, se alicerça bastante nesta constatação, pelo aluno, da futilidade do seu treinamento face ao mercado de trabalho.” (Campos, 1969: 79). Sendo assim, para o autor, o processo educativo referenciado no “mercado de trabalho” minaria a rebeldia estudantil.

Em relação ao sistema público de ensino superior, Roberto Campos elencou suas críticas ao sistema público de Ensino Superior gratuito por: a) “tirar recursos” do ensino básico e técnico, b) por atender a classe média para cima e c) por desconsiderar as exigências do mercado de trabalho (1968b: 93-95).

A proposta aparentemente equitativa e necessária explicitou que não estava em questão o processo de democratização real no ensino, na medida em que se perpetuou o “elitismo” das universidades tirando da estrutura de competição aos que não podem arcar com os custos da educação superior, o que, de efeito, dificultou e restringiu a mobilidade social.

Sobre o segundo aspecto de sua crítica, no tocante à questão da composição social dos alunos nas universidades públicas, torna-se necessário lembrar a pesquisa da socióloga Marialice Foracchi sobre a USP (Universidade de São Paulo), a mais tradicional e tida como a melhor e mais concorrida universidade do país. De acordo com a pesquisa, em 1963, 59% dos estudantes trabalhavam (sendo que 33% do total da amostragem frequentavam cursos noturnos); 36% eram mantidos pela família; 3% tinham bolsa de estudos. Dos 59% que trabalhavam, 34% o faziam em atividades que consideravam relacionadas com o curso e, por outro lado, 25% exerciam funções que não eram assim relacionadas. Além disso, 76% dos estudantes entrevistados correspondiam à primeira geração universitária de sua família. Do total dos estudantes da USP, 26% estavam dentre os que foram chamados de pertencentes ao “estado socioeconômico A” (1977: 124).

Partindo dos dados acima, percebe-se que aquela instituição já não era reduto apenas da antiga “aristocracia”, mas que em sua composição contava também elementos vindos das famílias das classes média, trabalhadora e assalariada.

Ao prosseguir o seu raciocínio, Campos defendeu a necessidade da Escola Superior Pública formar para o “mercado de trabalho”, priorizando o aperfeiçoamento técnico e a absorção de conhecimento. Além disso, ao criticar o sistema de ensino público, de certa forma, seus argumentos já se direcionavam a uma solução privatizante, haja vista que defendeu a cobrança de mensalidades nas universidades públicas e o fortalecimento do ensino privado em todos os níveis.

Vale destacar que a política educacional da ditadura possibilitou, pela primeira vez na história brasileira, a educação universitária em um setor para investimentos capitalistas privados extremamente rentáveis, de modo que a educação superior se transformou num grande negócio. Em consequência, segundo as informações analisadas por Bárbara Freitag (1986), em 1964 as matrículas no ensino superior público representavam 75% do total, em 1984 elas correspondiam apenas a 25%, no tocante a expansão constatou-se que entre 1968 e 1973, a oferta de vagas cresceu 210% na rede pública enquanto na rede particular a ampliação foi de 410%. Cabe ressaltar que a privatização, em casos muito significativos, foi protagonizada por grupos econômicos com prévia atuação no ensino primário e secundário, como pode ser atestada pela trajetória do Colégio Piedade à Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro.

Deve-se observar a participação de civis no golpe de Estado de 1964 que originou a ditadura que teve a direção do poder executivo na figura militar. Além disso, a participação de civis na esfera de poder foi relevante, como se observa na formulação da proposta educacional². Em consequência, nomeia-se o perí-

² Sobre o engajamento de empresários na formulação da política educacional da ditadura, conferir Souza (1981).

odo ditatorial como sendo o da ditadura civil-militar com o intuito de melhor desvendar as relações entre a sociedade e a forma de poder instituído. Ressalta-se que essa ponderação preliminarmente foi realizada por René Dreyfuss (1981), em sua monumental pesquisa na qual apontou a participação da sociedade civil na deflagração do golpe. Contudo, Dreyfuss ressaltou o fato de que a parte civil golpista era composta pelos proprietários do capital, de modo que também se pode definir a ditadura como *empresarial-militar*.

No tocante às dificuldades nos assuntos educacionais, Roberto Campos tratou de suas propostas para a educação afirmando que os problemas vinham do período anterior, pois nos anos 60 entendeu que o

país não conseguiu mobilizar recursos para alfabetizar mais que 40% da população, onde a educação média atinge pouco mais de 11% da população escolarizável (12-18 anos), e onde os estudantes que conseguem chegar à escola superior representam pouco mais de 2% da população escolarizável (19-25 anos)! (1968a: 3)

É importante destacar que Campos citou os desafios dos analfabetos adultos, mas não pôs no horizonte qualquer política pública para atacar a questão em seu período no governo, simplesmente abandonou esse enorme contingente³. Assim, nota-se que o economista protagonizou a *modernização excludente* ao não programar o enfrentamento do analfabetismo.

Desde o governo de Juscelino Kubitschek vinham-se intensificando as campanhas para a alfabetização. No governo Jânio Quadros foi assinado um convênio com a Igreja Católica criando o MEB (Movimento de Educação Básica). Após a conturbada renúncia de Quadros, o governo João Goulart continuou com o MEB e lançou o Movimento Nacional contra o Analfabetismo. No governo deste último, foram incentivadas várias experiências de alfabetização de adultos, tendo destaque os trabalhos do educador Paulo Freire, cuja metodologia parte da realidade do educando, entendendo o analfabeto como “sujeito” e a educação propiciadora da “práxis verdadeira para o oprimido” (Freire: 1987).

³ Vale lembrar que o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) direcionado ao combate do analfabetismo de adultos iniciou as suas atividades em 1969. Além disso, o insucesso do Mobral foi comprovado pelos dados, segundo Cunha “Se a taxa de analfabetismo de 1970 era de 33,6% para a população de 15 anos e mais, dez anos depois tinha baixado para 25,4%, ou seja, uma diferença de apenas 8,2%. Para uma barulhenta cruzada alfabetizadora, que esperava uma taxa residual de analfabetos em 1980 inferior a 10%, era o fracasso proclamado aos quatro ventos. Ventos que sopravam ainda mais forte quando se via que o número absoluto de analfabetos de 15 anos e mais aumentou, naquele período, de 540 mil pessoas, que foram somar-se aos 18,2 milhões de iletrados que havia em 1970” (1985: 59-60).

Na perspectiva das Reformas de Base os movimentos sociais aderiram de maneira militante ao trabalho de alfabetização de adultos. No Recife, formou-se o Movimento de Cultura Popular (MCP), militantes da esquerda da JUC (Juventude Universitária Católica) atuaram no MEB e a UNE (União Nacional dos Estudantes), por meio do Centro Popular de Cultura (CPC), também desenvolveu trabalhos nesse sentido. Na fase presidencialista, João Goulart oficializou o Plano Nacional de Alfabetização (decreto 53465, de janeiro de 1964), com a previsão em acrescentar cinco milhões de eleitores ao corpo votante, nos escrutínios de 1965, a fim de desequilibrar o poder da oligarquia em favor do movimento popular.

Paralelamente às políticas de governos, lançou-se o debate da LDBEN (Leis de Diretrizes e Bases Educação Nacional) em 1948, que foi promulgada Lei 4024, em dezembro de 1961. Nesse debate havia duas posições: a privatista, defendida pelas escolas privadas, e outra, defendida pelos educadores: escola pública, gratuita e laica. A LDB acabou sendo uma conciliação dos dois projetos, de modo que após a aprovação da Lei, o ensino no Brasil é direito tanto do poder público quanto da iniciativa privada. Esta legislação abria a possibilidade do estado financiar as escolas privadas.

A LDBEN consagrava a descentralização, isto é, estabelecia o Conselho Federal de Educação, tirando as políticas educacionais da dependência do poder executivo, ao passo que expressava a compreensão profissional, democrática e pluralista nos temas educacionais. Esta atribuição da lei recebeu crítica de Roberto Campos, pois em seu entendimento a

Lei de Diretrizes e Bases revelou irrealismo ao atribuir ao Conselho Federal de Educação a responsabilidade de planejamento do sistema federal de educação e de transferência, aos Estados, dos ‘Fundos Federais de Ensino’. De um lado, o planejamento da educação não pode ser tarefa exclusiva de educadores e homens de letras, pois envolve a fixação de prioridades no rateio de recursos, a análise do mercado de trabalho e o cálculo de custo, tarefas do economista. (1968b: 101)

Assim, a “tarefa do economista” seria “racionalizar” os gastos com educação, tirando a autonomia do setor educacional no encaminhamento de suas prioridades, de modo que

o planejamento (ou falta de planejamento) do ensino universitário no Brasil tem subordinado o dispêndio federal a dois critérios: o político-geográfico e o demográfico. De acordo com o primeiro deles, universidades e faculdades são criadas ou encampadas à luz de pressões políticas regionais, sem previa análise do custo previsível por aluno, ou das exigências do mercado de trabalho, a fim de se classificarem as prioridades de investimento. (1968b: 100-1)

Observa-se que o economista entendeu o problema educacional no tocante às adequações de recursos, além disso, ao ressaltar a “necessidade de conter os gastos”, propôs mudanças na montagem do ensino superior no país, rompendo, dessa maneira, com a legislação de carís liberal-democrata e progressista que àquela época se relacionava à plataforma nacional-desenvolvimentista e ao liberalismo da Constituição de 1946. A proposta de Campos estava nucleada na tecnocratização das decisões tendo como eixo articulador a economia de recursos, o atendimento às demandas do mercado e o favorecimento da rede particular de ensino.

Destarte, a crítica de Campos à primeira LDB expressou a sua concepção de planejamento para a educação, haja vista que

O sistema de planejamento deve partir da análise do mercado de trabalho, atual e potencial, e não de critérios geográficos ou demográficos, a fim de se evitar gastar dinheiro para produção de advogados, onde se necessitam agrônomos; engenheiros, onde se precisam mecânicos; economistas, onde se precisam contadores ou administradores de negócios (1968b: 102).

Assim, a autonomia da educação foi rompida, uma vez que passou-se a programação educacional, na fase de Castello Branco, para o Ministério do Planejamento, que realçou as exigências do “mercado de trabalho” e não os “critérios geográficos ou demográficos”. Nota-se que a concepção de planejamento educacional do ministro relevou o “mercado de trabalho” uma vez estabelecido, não fez referências ao *mundo do trabalho*, isto é, às novas possibilidades de relações profissionais e o desenvolvimento econômico e social que emerge a partir de novos conhecimentos construídos na coletividade e nas universidades. Dito de outro modo, impôs uma visão estática e não considerou a possibilidade de transformação do próprio processo de trabalho.

Vale destacar que uma das características das reformas educacionais nos estados autocráticos “que se pretende sempre inovadoras”, segundo a historiadora Vera Lúcia Vieira, é o intento de resolver o “acesso ao mercado de trabalho” (2005: 17). Nota-se, assim, que Roberto Campos se inseriu nessa tradição, uma vez que desempenhou a função de ministro de Estado e defendeu a primazia do “mercado de trabalho” nos temas educacionais.

Campos aderiu à proposta de Reforma Universitária da ditadura empresarial-militar. Esta era muito diferente das bandeiras defendidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro no governo Goulart, que consistia na expansão do ensino superior público e na democratização das decisões. Ao contrário, a *contrarreforma* da ditadura possibilitou a promoção do sistema privado de ensino superior e a autocratização das decisões.

Contudo, é importante destacar que tanto a reforma democrática propalada pela dupla progressista quanto a reforma da ditadura empresarial-militar recusaram o ensino tradicional elitista bacharelesco de outrora, visto que aquela prática se mostrava descompromissada com as novas necessidades sociais. A Universidade Tradicional se expressava no regime de cátedra dos professores desvinculado da produção científica.

É possível considerar que as proposituras do ministro Roberto Campos visaram enfrentar, a partir do ponto de vista capitalista, o aumento das matrículas no ensino superior e a redução do custo médio por aluno. Doravante, suas posições sustentavam o decreto-lei 53/66, que determinou os princípios e as normas de organização para as universidades federais, os quais, segundo Luiz Antonio Cunha, eram “vedava a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; determinava a unidade entre ensino e pesquisa; obrigava a concentração do ensino e da pesquisa básicos, de modo a formarem um sistema comum para toda a universidade” (2000: 179).

Assim, a reforma se pautou pela abolição das cátedras que perpetuavam um ensino magistral e unifuncional não articulado à lógica produtivista e tecnicista, ao passo que iniciou a instauração da forma organizativa departamental. Neste sentido, Campos corroborou a mudança do antigo padrão brasileiro de ensino superior, defendendo que: “a implantação do princípio de produtividade no ensino é a abolição das cátedras vitalícias” (1968a: 3).

Compreende-se que Campos se opôs ao sistema de cátedras na Universidade, visto que tal procedimento não se relacionava à ampliação da produtividade, além de atrapalhar o enlace entre educação e mercado.

Nota-se que as propostas de Roberto Campos para a educação superior ressaltavam que o espaço universitário deveria preencher uma função diferente da educação tradicional. No horizonte da faculdade constariam as inovações tecnológicas, formação de peritos tecnocráticos e a exigência da especialização. Para tanto, a atitude neopositivista substituiu o liberalismo clássico, atendendo a demanda da sociedade capitalista que emergiu no pós-Segunda Guerra Mundial. Neste sentido, na concepção de ensino proferida pelo economista constata-se a preponderância da especialização sobre a formação, uma vez que a estrutura organizativa por meio dos departamentos universitários cumpriria a nova função. O processo educativo é entendido como “treinamento” para a “melhoria de mão-de-obra”, portanto, não seriam necessários recursos para grandes infra-estruturas e viabilização de pesquisas originais.

A fim de encaminhar as suas proposições, Roberto Campos defendeu o acordo MEC/USAID no governo de Costa e Silva, uma vez que no seu entendimento:

[o acordo] visava simplesmente a transmitir a experiência norte-americana – e até mesmo a experiência comparada de outros países – em confronto com a realidade brasileira, para que livremente escolhêssemos o que houvesse de útil ou relevante para o melhoramento de nossos padrões universitários. Uns poucos dados indicam a probabilidade de termos algo que aprender e muito que economizar (1968c: 54).

É possível inferir que o autor enfatizou uma vez mais a necessidade de “economizar” recursos com a educação, portanto os conselhos dos técnicos educacionais norte-americanos seguiam o “critério” a máxima produtividade do ensino em relação a um mínimo de custo. As sugestões concretas visavam maior rentabilidade no ensino: a criação do sistema departamental e, em consequência, a extinção de cátedras, além da criação de cursos básicos. As mudanças deveriam, ainda, pautar os currículos, métodos didáticos e programas de pesquisa, com o intuito de se obter o aumento da produtividade e da eficiência com menor custo para as instituições de ensino superior.

Pode-se mencionar o saldo da “economia de recursos” com a educação liberados para investimentos em áreas monopolísticas, haja vista que, segundo Cunha, “A participação do MEC no orçamento da União, que oscilou entre 8,5% e 10,6% no período 1960-1965, desabou para a metade desses níveis nos anos 70, chegando a 4,3% em 1975” (1985: 51-52). Além disso, em 1974 as despesas representavam apenas 2,8% do Produto Nacional Bruto, o que deixava o país em 77º lugar no mundo. Em síntese, “este é um dos países em que, relativamente ao PNB, o Estado menos gasta em educação” (Cunha, 1985: 52).

Campos posicionou-se contrariamente à tendência de se buscar o conhecimento a partir do modelo autônomo de desenvolvimento nacional. Em suma, o ministro preferiu a subordinação tecnológica do Brasil em relação aos Estados Unidos, que avaliou como a “maior civilização que o mundo já conheceu” (1968b: 54). Logo, a educação brasileira deveria inspirar-se no

modelo americano [que] conseguiu harmonizar várias características: (a) democratizar o ensino universitário, aproximando-os das massas; (b) avançar com certo equilíbrio, em todo o leque de conhecimentos humanos; (c) conjugar a ciência e a tecnologia, associando a universidade à indústria e à tarefa do governo (1968b: 55).

Como se observa, reservou ao Brasil o papel de aperfeiçoador de tecnologia produzida nos países capitalistas hegemônicos, sobretudo, da produção científica estadunidense.

Campos foi ministro do governo Castello Branco, de acordo com a observação do historiador Rodrigo P. Sá Motta: “Castello Branco presidiu o governo mais pró-americano do regime militar, e talvez de toda a história brasileira, por

isso, nos meses imediatamente posteriores ao golpe, vários convênios, acordos e contratos foram estabelecidos entre os dois países” (2014: 76).

Ao tomar o modelo abstratamente, Campos não contextualizou a forma de desenvolvimento trilhado pelos Estados Unidos e suas diferenças com o capitalismo brasileiro da década de 1960⁴. A privatização do ensino superior em um país subdesenvolvido acarreta maiores dificuldades para propiciar o desenvolvimento das forças produtivas, uma vez que as principais invenções ocorreram fora do nexo privatista. O computador e a espaçonaves, por exemplo, foram concebidos para propósitos públicos (embora militares), a partir de maciços investimentos estatais e, portanto, não para enriquecer acionistas privados.

Pode-se destacar que a Reforma Universitária da ditadura empresarial-militar incorporou duas consignas dos professores e estudantes que lutavam pelo aperfeiçoamento do ensino superior brasileiro: a extinção da cátedra vitalícia e a universidade como padrão de organização do ensino superior. Entretanto, Florestan Fernandes notou que

sob a pressão constante de tendências modernizadoras que partiam do interior do país, dos Estados Unidos e de organismos econômicos, educacionais e culturais internacionais, e sob o desafio da rebelião estudantil, a reação conservadora preferiu tomar a liderança política da “reforma universitária”. Iria, portanto, modernizar sem romper com as antigas tradições, nem ferir interesses conservadores. Ao mesmo tempo, iria controlar a inovação. (1979: 58).

Desse modo, a reforma educacional da ditadura operou a refuncionalização do sistema de ensino em sintonia à modernização excludente que se processou na estrutura social brasileira. Em outras palavras, a educação na ditadura foi enquadrada no processo de privilegiamento do grande capital.

É importante observar que os governos da ditadura empresarial-militar no tocante a educação não seguiram integralmente as posições de Campos, uma vez que não se estabeleceu o pagamento de mensalidades nas universidades públicas, e houve a expansão do ensino público de 1º e 2º grau, bem como do ensino superior; embora tenha ocorrido o crescimento abissal do ensino privado em todos os níveis. Entretanto, constata-se a ocorrência da degradação do padrão de trabalho intelectual com a concepção educacional tecnicista assentada no pro-

⁴ Embora no presente texto não seja possível aprofundar a discussão acerca da especificidade das formas do capitalismo estadunidense e brasileiro, é válido mencionar que o desenvolvimento do capitalismo nos Estados Unidos foi tratado por Gramsci em *Americanismo e fordismo* (2001), ao passo que o capitalismo na América Latina e, por conseguinte, no Brasil, foi tema de estudos de Ruy Mauro Marini (2000), por exemplo.

ativismo acadêmico, prática de trabalho intelectual restrito ao fazer acadêmico nos limites da academia; o que inviabilizou o projeto de Universidade democrática e a formação do conhecimento socialmente referenciado na perspectiva da humanidade social.

Roberto Campos em defesa do ensino tecnocrático e produtivista

É lícito observar que Roberto Campos expressou o projeto educacional implementado pela ditadura empresarial-militar, visto que defendeu as reformas do ensino superior, do ensino secundário e a desarticulação das propostas de Reformas de Base e do Plano Nacional de Alfabetização elaborado no período de João Goulart.

A reforma universitária advogada pelo economista ressaltou a adaptação da educação superior brasileira à nova etapa da formação capitalista, isto é, o ensino foi refuncionalizado no contexto de aprofundamento das inovações tecnológicas para os novos processos de trabalho. Nesse sentido, Campos entendeu o estudo universitário como sendo o momento de qualificação intelectual e profissional administrado como formação de capital, ou seja, um momento de realização do “capital humano”. A formação educacional deveria ser avaliada pela eficácia e “produtividade”, tomando como parâmetro a subordinação dos conhecimentos universitários à lógica capitalista de incremento do lucro privado. Por fim, o planejamento autônomo universitário foi questionado por não expressar a exigência do capital no que se refere à oferta e a procura de qualificações intelectuais com o objetivo de atender as empresas privadas. Tais proposições revelaram a defesa da Universidade Tecnocrática na educação brasileira.

No tocante ao ensino secundário, de acordo com o entendimento de Roberto Campos, deveria possuir caráter terminal e uma formação técnica. Por fim, a proposta educacional do ministro e de Castello Branco não atendeu a alfabetização de adultos.

Em concomitância ao ensino tecnocrático para treinar a força de trabalho, o economista bateu pelo fortalecimento da educação particular, de modo a favorecer os grupos econômicos que se dedicavam ao negócio educacional.

Em síntese, verifica-se, então, que Campos defendeu o planejamento educacional relacionado ao mercado e às exigências das empresas privadas no sentido de treinamento da força de trabalho. Além disso, a sua concepção de educação tecnicista e produtivista revelou-se coerente com o projeto de subordinação ao capitalismo estadunidense, de modo que justificou a adaptação e a reprodução de conhecimentos produzidos no país imperialista.

Bibliografia

- CAMPOS, Roberto (1969). In: INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS SOCIAIS. *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro: IPES-GB/APEC.
- _____ (13/02/1968a). O investimento humano, ou os insumos invisíveis. In: *O Globo*. Rio de Janeiro.
- _____ (1968b). *Ensaio Contra a Maré*. 2a. ed., Rio de Janeiro: APEC.
- _____ (1968c). *Do Outro Lado da Cerca*. 2a. ed., Rio de Janeiro: APEC.
- CUNHA, Luiz Antônio (2000). Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T. (Org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____ (1985). Roda-viva. In: CUNHA, Luiz Antônio; GOÉS, Moacyr. *O golpe na educação*. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- DREYFUSS, René Armand (1981). 1964: *A conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- FORACCHI, Marialice. (1977). *O Estudante e a transformação de sociedade brasileira*. 2ª ed., São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. 7a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAG, Bárbara. (1986). *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes.
- GERMANO, José Willington (2000). *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 3.ed. São Paulo: Cortez.
- GRAMSCI, Antonio (2001). Americanismo e fordismo. *Cadernos do cárcere*. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HOBBSAWM, Eric (2007). *Globalização, democracia e terrorismo*. São Paulo: Cia. das Letras.
- MANDEL, Ernest (1979). *Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes*. Lisboa: Antídoto.
- MARINI, Ruy Mauro (2000). *A dialética da dependência*. Petrópolis: Vozes.
- MELO, Wanderson Fabio de (2002). *No governo de entressafra: a práxis de Roberto de Campos durante o governo de Castello Branco (1964-1967)*. Mestrado em História, PUC-SP.
- MOTTA, Rodrigo Sá (2014). *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar.
- PEREIRA, Luís (1978). *Classe operária: situação e reprodução*. São Paulo: Duas Cidades.

SOUZA, Maria Inês (1981). *Os empresários e a educação*. O IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: Vozes.

VIEIRA, Vera Lúcia (2005). Educação liberal em estados autocráticos burgueses. In: *Pro-Posições*. Revista da Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas-SP: Ed.Unicamp.