

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

MARCELO PERALLI BROTI

**A Cruzada Pelo Ensino Técnico no Estado de São Paulo em Tempos de Ditadura:
O Governo Abreu Sodré e a Educação Desenvolvimentista
(1967-1971)**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO
2023

MARCELO PERALLI BROTI

**A Cruzada Pelo Ensino Técnico no Estado de São Paulo em Tempos
de Ditadura: O Governo Abreu Sodré e a Educação Desenvolvimentista
(1967-1971)**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Tese apresentada à banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de título de DOUTOR em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves.

SÃO PAULO

2023

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves (PUC-SP)

Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio (UNITAU-SP)

Prof. Dr. Eduardo Norcia Scarfoni (PUC-SP)

Prof.^a Dr.(a) Maria Lucia Mendes de Carvalho (CEETEPS-SP)

Prof. Dr. Samuel Robes Loureiro (USP-SP)

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil (CAPES) - Número do processo: 8888.466801/2019-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Brasil (CAPES) - Número do processo: 8888.466801/2019-00

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram para a realização desse trabalho, em especial ao meu orientador, Prof. D.r Mauro Castilho Gonçalves; aos professores do Programa Educação, História, Política, Sociedade (PUC-SP). Às professoras e amigas Maria Lucia Mendes de Carvalho, Ruth do Carmo e Sibele Biondi Foltran. Por fim, pelo apoio, à Betinha.

“Somos personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo”. - Antonio da Costa Ciampa

BROTI, Marcelo Peralli. **A Cruzada Pelo Ensino Técnico no Estado de São Paulo em Tempos de Ditadura:** O Governo Abreu Sodré e a Educação Desenvolvimentista (1967-1971). 2023. 117 f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

RESUMO

A tese proposta tem por objetivo analisar as políticas educacionais do governo Abreu Sodré (1967-1971), a partir da abordagem de uma rede de influências, interesses e propostas alinhados a uma política desenvolvimentista implantada pelo governo militar. As fontes são livros lançados pelo governador, documentos oficiais, como decretos, ofícios, as legislações da época (que podem ser consultada no site do Diário Oficial do Estado de São Paulo), o *Plano Estadual de Educação de Estado de São Paulo Biênio 1970-1971* e publicações da imprensa durante o período de mandato. A pesquisa propõe analisar como a teoria do capital humano, a política desenvolvimentista do governo militar e as experiências dos intelectuais que compuseram seu governo contribuíram para a criação de políticas públicas, instituições educacionais e como estas serviram de instrumentos de hegemonia social. Como proposta de análise partimos dos aportes teóricos *intelectual* e *hegemonia cultural*, de Antonio Gramsci e *experiência*, do historiador inglês E.P Thompson, além da *história das ideias*, que deve ser apresentada como uma modalidade historiográfica relacionada a um campo específico. Gramsci contribui para uma maior compreensão da atuação dos intelectuais orgânicos formados pelas instituições educacionais do governo Sodré e como estas contribuíram para a manutenção da hegemonia social. Thompson foi escolhido pela renovação metodológica, considerando fundamental as experiências dos sujeitos históricos. Logo, a pesquisa propõe estudar a atuação, partindo de suas experiências, dos sujeitos do governo Abreu Sodré, como agentes históricos, dentro das condições sociais do período, no campo da educação.

Palavras-chave: ditadura civil-militar, Centro Paula Souza (CEETEPS), teoria do capital humano, governo Abreu Sodré

BROTI, Marcelo Peralli. **A Cruzada Pelo Ensino Técnico no Estado de São Paulo em Tempos de Ditadura:** O Governo Abreu Sodré e a Educação Desenvolvimentista (1967-1971). 2023. 117 f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

ABSTRACT

The proposed thesis aims to analyze the educational policies of the Abreu Sodré government (1967-1971), from the approach of a network of influences, interests and proposals aligned with a developmental policy implemented by the military government. The sources are books released by the governor, official documents, such as decrees, letters, the legislation of the time (which can be consulted on the website of the Official Gazette of the State of São Paulo), the State Education Plan of the State of São Paulo Biennium 1970- 1971 and press publications during the term of office. The research proposes to analyze how the theory of human capital, the developmental policy of the military government and the experiences of the intellectuals who composed its government contributed to the creation of public policies, educational institutions and how these served as instruments of social hegemony. As a proposal for analysis, we start from the theoretical contributions *intellectual* and *cultural hegemony*, by Antonio Gramsci and *experience*, by the English historian E.P. Thompson, in addition to the *history of ideas*, which must be presented as a historiographical modality related to a specific field. Gramsci contributes to a better understanding of the work of organic intellectuals formed by the educational institutions of the Sodré government and how they contributed to the maintenance of social hegemony. Thompson was chosen for the methodological renewal, considering the experiences of historical subjects as fundamental. Therefore, the research proposes to study the performance, based on their experiences, of the subjects of the Abreu Sodré government, as historical agents, within the social conditions of the period, in the field of education.

Keywords: ditadura civil-militar, Centro Paula Souza (CEETEPS), teoria do capital humano, governo Abreu Sodré

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do Plano Estadual de Educação - Biênio 1970-1971.....	120
Figura 2: Membros do Conselho Estadual de Educação - Biênio 1970-1971.....	121
Figuras 3 e 4: Inauguração da escola técnica Estadual Professor Camargo Aranha e decreto datado de 13 de fevereiro de 1970, renomeando para Prof. Camargo Aranha o Colégio Comercial de São Paulo.....	122
Figura 5: Prédio onde localizava-se o Palácio do Governo no Horto Florestal. Aqui foi realizada a reunião entre Sodré e o então presidente Jânio Quadros, um mês antes da renúncia.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Aspectos de duas ideologias do progresso.....	74
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

CNMC - Comissão Nacional de Moral e Civismo

COMASP - Companhia Metropolitana de Abastecimento

CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

EMBRATEL - Empresa Brasileira de Telecomunicações

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FATEC - Faculdade de Tecnologia

FFCL/USP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FMJD - Federação Mundial de Juventude Democrática

GEPMHEP - Grupo de Estudo e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional

IBAD - Instituto Brasileiro de Ação democrática

IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica

MIS - Museu da Imagem e do Som

NIEPHE - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas de História da Educação

OBAN - Operação Bandeirante

OCLAE - Organização Continental Latino-Americana de Estudantes

RTC - Rádio e Televisão Cultura

SENAI - Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial

UDN - União Democrática Nacional

UIE - União Internacional do Estudantes

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	CAPÍTULO 1- APORTES TEÓRICOS.....	22
1.1	Experiência e cultura.....	22
1.2	O papel do governador Sodré na educa�o entre 1968 a 1971 - experiências, cultura e valores.....	24
1.3	Gramsci e hegemonia cultural.....	28
1.4	O Intelectual.....	32
2	CAPÍTULO 2- A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E O GOVERNO SODRÉ.....	37
2.1	A teoria do capital humano.....	37
3	CAPÍTULO 3- O AMBIENTE DE IDEIAS NO GOVERNO SODRÉ.....	44
3.1	A história das ideias.....	44
3.2	A política desenvolvimentista e o combate ao <i>comunismo</i>	45
3.3	O papel do economista nas políticas educacionais.....	48
4	CAPÍTULO 4 - O GOVERNO SODRÉ: SUJEITOS, EXPERIÊNCIAS E O AMBIENTE DE IDEIAS.....	52
4.1	Sodré, a UDN e as elei�es presidenciais na década de 1950.....	52
4.2	Os governadores.....	55
4.3	A UDN e Jânio Quadros.....	57
4.4	A participa�o da sociedade civil no golpe de 1964.....	59
4.5	O governo Sodré e suas principais ideias.....	61
4.6	Sujeitos e experiências.....	66
5	CAPÍTULO 5 - A TV CULTURA, O CEETEPS E O PLANO ESTADUAL DE EDUCA�O NO BIÊNIO 1970 A 1971: A HEGEMONIA CULTURAL NO GOVERNO SODRÉ.....	71
5.1	O acordo MEC-USAID e o ambiente de ideias.....	71
5.2	A gênese da TV Cultura.....	76
5.3	O Centro Paula Souza.....	82
5.4	O CEETEPS como instrumento hegemônico.....	85
5.5	O Plano Estadual de Educa�o e a política desenvolvimentista no Estado de São Paulo.....	88

6	CAPÍTULO 6 - GOVERNO SODRÉ: A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A CRUZADA EM PROL DO ENSINO TÉCNICO.....	93
7	CAPÍTULO 7 – O INTELLECTUAL FORMADO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO GOVERNO SODRÉ.....	98
7.1	O contexto de ideias presentes nas instituições educacionais do governo Sodré.....	98
7.2	O conceito de hegemonia, a disciplina <i>Educação Moral e Cívica</i> e a cultura humanística.....	100
7.3	O intelectual técnico.....	102
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	111
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	117
	ANEXOS.....	120

INTRODUÇÃO

Em janeiro de 1998 conclui minha graduação em psicologia já sabendo que, entre outras atividades, iria atuar na educação. Quatro meses depois iniciava minhas atividades como docente em uma unidade do CEETEPS, localizada no bairro da Penha, São Paulo. Conforme fui me familiarizando com a instituição, meu interesse por ensino técnico e profissionalizante no Brasil aumentou. Eu quis entender como este poderia colaborar para amenizar as desigualdades em uma sociedade como a brasileira e em qual contexto se relacionava com a política. Entre 1998 e 2007 lecionei, entre outros, os componentes curriculares *psicologia*, *psicologia social*, *ética e cidadania organizacional* e *administração de recursos humanos* em seis unidades do Centro Paula Souza. Entre 2008 e 2015 assumi a direção de uma Etec na cidade de São Paulo. Foi neste período que ingressei no programa de mestrado Educação, História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com um projeto de pesquisa voltado a analisar a gênese do Centro Paula Souza e a relação desta com uma teoria muito em voga nos anos setenta. A saber: a teoria do capital humano. A partir da análise documental foi possível compreender que o CEETEPS foi criado pelo governo Abreu Sodré, embasado na teoria citada e inserido em um contexto social marcado por uma política desenvolvimentista, implantada pelo governo militar. A instituição, portanto, foi um importante instrumento de educação pautada no desenvolvimento econômico e político da época.

Como uma continuidade dos estudos iniciados no mestrado, abrangendo outras instituições educacionais, a tese de doutorado tem como objetivo estudar as políticas educacionais criadas pelo Governo do Estado de São Paulo, durante a gestão de Abreu Sodré (1968 a 1971), a partir da abordagem de uma rede de influências, interesses e propostas para o campo educacional, alinhado à política desenvolvimentista do governo militar.

A pesquisa propõe analisar como a teoria do capital humano, a ideologia desenvolvimentista imposta pela ditadura militar e as experiências e ideias dos intelectuais que compuseram o governo Sodré contribuíram para a criação de políticas e instituições educacionais.

Como proposta de análise partimos dos aportes teóricos dos pensadores E.P. Thompson e Antonio Gramsci, além da história das ideias. Barros (2007) apresenta uma relação dialógica entre a histórias das ideias e o campo das histórias cultural e política, ou seja, a história das ideias deve ser apresentada como uma modalidade historiográfica

relacionada aos domínios da história, uma subdivisão da história relacionada a um campo específico.

Thompson foi escolhido pela renovação metodológica e sua ruptura com a tradição estruturalista e economicista das concepções marxistas clássicas: em obras como *A miséria da teoria ou um planetário de erros, uma crítica ao pensamento de Althusser*, o pensador inglês especifica que a infraestrutura econômica de uma sociedade, apesar de muito importante, não é o único elemento determinante de suas instituições, uma vez que cada sujeito traz suas experiências pessoais e atuam, com maior ou menor poder, no processo histórico de uma instituição. Assim, a pesquisa propõe estudar a atuação, partindo de suas experiências, dos sujeitos do governo Abreu Sodré, como agentes históricos, dentro das condições sociais do período, no campo da educação.

Gramsci, por sua vez, considera a infraestrutura de uma sociedade todo um contexto em que as relações humanas podem acontecer. Desse modo as instituições da sociedade civil, como a escola e a o poder judiciário são partes integrantes da infraestrutura de uma sociedade. Neste contexto destaca-se um sujeito muito importante, a saber: o intelectual. Para o pensador o intelectual é formado por um organismo social e, sem perceber, contribui para a hegemonia de uma classe social específica.

Cospito¹ (2017), descreve a categoria hegemonia, de Gramsci como

No que diz respeito ao significado que deve ser atribuído a “hegemonia”, desde o início (Q 1, 44, 41), G. oscila entre um sentido mais restrito de “direção” em oposição a “domínio”, e um mais amplo e compreensivo de ambos (direção mais domínio). Com efeito, ele escreve que “uma classe é dominante em dois modos, isto é, é ‘dirigente’ e ‘dominante’. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Portanto, uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser ‘dirigente’ (e deve sê-lo): quando está no poder torna-se dominante, mas continua sendo também ‘dirigente’. [...] (COSPITO, 2017, p. 691).

Logo, partindo do conceito gramsciano, analisar o espaço paulista onde se dava a disputa pela hegemonia de classes, durante a gestão Sodré, torna-se elemento chave para uma maior compreensão do tipo de intelectual técnico formado pelas instituições educacionais do seu governo e, assim, compreender melhor como se dava a hegemonia na sociedade civil. Em

¹ Uma importante obra utilizada para nossos estudos é o Dicionário Gramsciano, organizado por Liguori e Voza, publicado no Brasil pela editora Boitempo. Trata-se de uma coletânea de verbetes, escritos por autores diversos, elaborados a partir das cartas e textos escritos por Gramsci durante o período em que esteve no cárcere. A referência a Gramsci aparece com a letra G maiúscula e aos cadernos segue-se a grafia da edição de Gerratana, iniciando-se com a letra Q.

comum Thompson e Gramsci desconsideraram que a infraestrutura econômica determina a superestrutura, ampliando, inclusive, o conceito de infraestrutura:

A partir de léxicos, objetivos e contextos de produção distintos, tanto Thompson quanto Gramsci enfatizaram o protagonismo do sujeito na história, de maneira que suas obras representavam uma reação aos determinismos teóricos que minimizavam nas suas explicações do mundo social o lugar do sujeito e da política em favor da força estruturante da dimensão econômica. [...] (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010, p. 521).

Também buscamos analisar o cenário político, as ideias predominantes na época, como o *combate ao comunismo* e a concepção de *verdade* nos fatos presentes nos discursos do governador Sodré. Entre as principais realizações do governo Sodré, no campo educacional, podemos destacar o *Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)* e a *Rádio e Televisão Cultura (RTC)*².

A noção de educação articulada ao desenvolvimento econômico   recorrente em muitos discursos proferidos por Sodré na defesa da educação técnica: “Estou certo de que o desenvolvimento, pela educação, é a mais importante mobilização em prol da riqueza e da segurança nacional” (SODRÉ, 1970, p. 75).

A legislação federal da época também articulava a educação com a política desenvolvimentista do país:

Art. 2  Será negada autorização para funcionamento de universidade instit ida diretamente ou estabelecimento isolado de ensino superior quando, satisfeitos embora os mínimos requisitos prefixados a sua criação não corresponda às exigências do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional. (BRASIL, 1969).

A legislação que serviu de suporte para a criação do CEETEPS submetia a educação ao desenvolvimento econômico e, portanto, embasada na teoria do capital humano. Importante citar como as experiências dos sujeitos chaves foram importantes para a criação da autarquia, bem como suas primeiras grades curriculares. Sodré, por exemplo, viajou por vários países e trouxe suas experiências com as *Junior College* (escolas técnicas dos Estados Unidos).

² O CEETEPS foi criado em 1969, inicialmente com a denominação Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e oferecendo cinco cursos de nível superior em duas áreas: Construção civil e mecânica. A RTC foi inaugurada em 1960 pelos Diários Associados, mas foi repassada a Fundação Padre Anchieta durante o governo Sodré. Ambas as instituições são abordadas em capítulos subsequentes.

Após o levantamento bibliográfico constatou-se a ausência de teses e dissertações focados no governo Sodré, porém encontrou-se pesquisas abordando a teoria do capital humano. Podemos citar, como exemplos: Motta (2008), que especifica o seguinte:

A ‘teoria do capital humano’ foi incorporada na teoria econômica moderna por Jacob Mincer e popularizada por Schultz e Becker nas décadas de 1950 e 1960. A idéia fundamental da teoria é que o trabalho, mais do que um fator de produção, é um tipo de capital: capital humano. Esse capital   tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade. Essa qualidade é dada pela intensidade de treinamento científico-tecnológico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida. A qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual do trabalhador – tornando-o mais produtivo – como é um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico do país e de equalização social. (MOTTA, 2008).

Para Jung e Silva (2014) “[...] dentro da perspectiva neoliberal, delega-se aos próprios trabalhadores a responsabilidade de adquirir condições de empregabilidade por meio da aquisição de competências, como um trunfo para a inserção no mercado de trabalho”. (JUNG; SILVA, 2014).

Segundo Frigotto (2010) a ideia de capital humano já estava presente no Brasil de 1950 e embasava a formulação de políticas educacionais e de emprego. As legislações consultadas para a presente pesquisa, articulavam a oferta de ensino técnico com a política desenvolvimentista implantada pelo governo militar. Podemos citar como exemplos o *Plano Estadual de Educação do Governo Abreu Sodre (Biênio 1970-1971)*. O documento citado estabelece que “[...] o desenvolvimento da política educacional do Estado far-se-  de acordo com um planejamento que se integre nos planos de desenvolvimento sócio-econômico” (SÃO PAULO, 1970, p. 6).

Como outro exemplo podemos citar a Lei Federal n  5.540:

[...]

Art. 18. Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional.

[...]

Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e   duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.  1  Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior. (BRASIL, 1968).

O já mencionado CEETEPS foi criado para atender as necessidades desta política desenvolvimentista. Em acordo com Manfredi (2002):

As Faculdades de Tecnologia constituem um projeto que se desenvolveu com base em dois movimentos estruturantes:

1. O esforço governamental de implementar a expansão de cursos universitários de curta duração, nas áreas técnicas (inicialmente Engenharia), para fazer face às necessidades do mercado de trabalho, no período do chamado "milagre econômico", nos anos 70 [...]
2. A tentativa de se estruturarem curso de menor duração nas áreas de tecnologia de ponta, projeto que se iniciou com os cursos de Engenharia Operacional instituídos e regulamentados pelos Pareceres 60/63 e 25/65 do Conselho Federal de Educação. [...] (MANFREDI, 2002, p. 65).

Quanto ao levantamento de fontes e acervo bibliográfico referente ao governo Sodré, encontramos livros e documentos oficiais, entre eles obras do próprio Sodré, como por exemplo, o ensaio *Ensino Superior - Ordem Social e Ordem Jurídica*, artigo publicado na revista *Ciências Econ micas e Sociais* (Vol. 3 - n  1 - julho de 1968), na qual o autor destaca o papel do jurista na sociedade. No entanto, neste artigo o então governador faz uma crítica ao sistema de ensino superior tradicional, quando afirma que

Analisadas e meditadas as questões aqui postas, não se diga, portanto, que o Brasil não precisa de escolas de Direito e de bacharéis. O de que ele não precisa, o que é criminoso criar e produzir, é a escola de cola e do ranço e da frequência comprada; é o bacharel a quem legitimamente pode ser perguntado se sabe ler e escrever³. (SODRÉ, 1968, p. 24).

A obra *A renovação do ensino superior. Diretrizes da política universitária do governo do Estado de São Paulo*, publicado pela Editora da Universidade de Campinas em 1970, na primeira seção, compilou discursos, conferências, aulas, pronunciamentos e saudações de Roberto Costa de Abreu Sodré, já como governador de São Paulo, no período entre 1967 e 1971. A segunda parte do livro apresenta correspondências oficiais – ofícios e memorandos, especialmente – assinadas pelo então governador. Por fim, a terceira seção, sistematizou a legislação relativa ao ensino superior paulista, entre os anos de 1967 e 1970.

O primeiro discurso apresentado ocorreu em março de 1967, para professores e alunos da Escola de Administração de São Paulo. Nele, o então governador exaltou a relevância da administração privada como modelo a ser adotado pelas instituições públicas. *Ensino eficiente, flexibilidade de organização, cursos pós-graduados, diversificação de currículos,*

³ Como veremos ao longo do texto, Sodré fez duras críticas ao ensino superior tradicional, propondo a expansão do ensino técnico em detrimento da formação de bacharéis.

estrutura nos moldes da empresa privada, formação de dirigentes, encorajamento dos investimentos particulares, dentre outras máximas, foram, no discurso, utilizadas por Sodré para identificar aquela instituição de ensino como paradigma a ser seguido. As palavras-chave são um indicativo da percepção daquele que efetiva o discurso, com base nos temas em pauta, quais sejam: o ensino superior e a alteração de sua estrutura e currículo.

A ideia central que fundamentou a conferência versou sobre as relações entre universidade e sociedade e seus impactos numa cidade – São Paulo - em processo de profundas transformações, especialmente marcada pelo êxodo migratório. Para Sodré, o caminho estava na formação do especialista em escolas técnicas superiores para a dinamização dos setores produtivos e de acúmulo de capital.

A ideia de investimento em educação técnica caracterizava a visão de *democracia* e de expansão do ensino público do governo militar. A educação seria um instrumento para desenvolver “potencialidades” e, ao mesmo tempo, trazer um retorno no campo da economia. Tal educação, mesmo embasada no *como fazer*, não poderia deixar de lado a formação da personalidade de seus indivíduos, tarefa que caberia à grande área de Humanidades.

Outra importante obra é o livro de memórias *No espelho do tempo: meio século de política*. Nela Sodré relata sua trajetória como político e traz a sua versão de fatos que antecederam o golpe de 1964. Sodré foi um importante membro da sociedade civil que, junto com outros intelectuais orgânicos da elite, teve uma atuação significativa nos bastidores que levaram a queda do governo Goulart. Nestes relatos foi possível analisar as ideias predominantes no período estudado, como, por exemplo, o medo de uma ameaça *comunista*⁴. Outra importante fonte de pesquisa são os levantamentos bibliográficos organizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional (GEPMHEP), criado pelo próprio Centro Paula Souza em 2008. Em acordo com o site do GEPMHEP:

No Centro Paula Souza, desde 2008, os professores que atuam no GEPMHEP, ou que desenvolvem projetos de memórias e história da educação profissional e tecnológica, participam de encontros e jornadas bianuais, apresentando os resultados de estudos e pesquisas que realizam nas unidades escolares ou nas faculdades de tecnologia, com o apoio institucional, e por meio de projetos de horas atividades específicas. Além destes eventos para difusão de pesquisas e desenvolvimento de projetos, o Centro Paula Souza oferece cursos de capacitação relacionados ao patrimônio histórico educativo e ao patrimônio cultural e tecnológico, que

⁴ Ideia explorada até os dias atuais.

são denominados pelo grupo de Clubes de Memórias, e oferecidos três vezes ao ano, discutindo categorias de investigação, e realizando rodas de conversa como práticas de comunicação entre os docentes, de diferentes regiões do estado de São Paulo. (CEETEPS, 2008). disponível em: www.cpscetec.com.br/memorias/arquivos/gepemhep/pdf. Acesso em: 05 de jun.2022.

No site do GEPEMHEP encontram-se disponíveis importantes documentos, como livros, revistas e anais sobre a educação profissional no Brasil. Destacamos as obras *Patrimônio artístico, histórico e tecnológico na educação profissional, Cultura, saberes e práticas e Patrimônio, currículos e processos formativos*. Todas são coletâneas de artigos que resgatam a história de escolas do CEETEPS, além da elaboração das grades curriculares dos cursos, o que permitiu alinhar ensino, ideias e contexto histórico.

Uma fonte muito importante é o livro *Educação técnica e tecnológica em questão – 25 anos do CEETEPS – uma história vivida*, de Shozo Motoyama. Trata-se de uma importante coletânea de entrevistas com personagens pioneiros na criação do Centro Paula Souza, como Paulo Ernesto Tolle, José Augusto Martins e Heins Schramm. Nelas, são descritas as experiências e as principais idéias sobre educação que pautaram a gênese da instituição. Sodré, por exemplo, cita suas experiências com instituições de ensino no exterior, além da sua *cruzada* em prol do ensino técnico:

Começou a aumentar em mim a convicção resultante as minhas observações em terras estrangeiras. Iniciei uma verdadeira cruzada em prol do ensino técnico, tentando convencer meus interlocutores a mudarem de idéia, batalharem por uma escola técnica ou por uma faculdade de tecnologia. Isso não foi nada fácil. Encontrei resistência nos idos de 1970. (MOTOYAMA, 1995, p. 84).

Por fim, a pesquisa pauta-se em algumas perguntas operacionais, a saber:

- a) Como a política educacional do governo Sodré pode ser entendida à luz da teoria do capital humano e como definiu as políticas educacionais?
- b) Como os discursos do governador Sodré vieram ao encontro da política desenvolvimentista da época?
- c) Quais sujeitos constituíam a rede de influências no governo Sodré e qual era o projeto educacional em curso?
- d) Como o Centro Paula Souza e as demais instituições criadas no governo Sodré

serviram de instrumentos na luta hegemônica do período supracitado?

O texto está dividido em sete capítulos. No primeiro apresentamos os autores que servem de aportes teóricos para nossos estudos: Thompson e Gramsci. Destacamos as categorias *experiência*, de Thompson e *hegemonia*, de Gramsci. A primeira traz as experiências dos sujeitos como agentes históricos, indo além da visão estruturalista do marxismo clássico. A segunda categoria analisa como as instituições sociais são instrumentos de hegemonia social. Também analisamos quais eram as ideias predominantes na época e a noção do que era considerado *verdade* nos discursos oficiais.

Na segundo e terceiro capítulos analisamos a teoria do capital humano e o ambiente de ideias difundidas pelo governo militar, com destaque para o desenvolvimento nacional e o combate ao que se entendia por *comunismo*, na época. No quarto capítulo investigamos as experiências e a atuação dos principais sujeitos que fizeram parte do governo, assim como os contatos com as instituições de ensino no exterior. No capítulo seguinte buscamos compreender como duas importantes instituições criadas pelo governo Sodré serviram como instrumento de hegemonia cultural e social, além do Plano Estadual de Educação do referido período, assim como a educação foi pautada na ideia desenvolvimentista, de segurança nacional e hegemonia social. Também analisamos ambiente político e de ideias, como a noção de *empresarialismo* e como este esteve presente nas políticas educacionais.

Nos capítulos seis e sete abordamos a teoria do capital humano e como esta teve uma forte influência na *cruzada* pelo ensino técnico, promovida por Abreu Sodré, durante o ano de 1968, período que antecedeu a criação do Centro Paula Souza, além de analisarmos o perfil do intelectual formado nas instituições de ensino no governo Sodré, sua importância para a política desenvolvimentista do governo militar e seu papel na hegemonia social. Por fim apresentamos as conclusões e respondemos as perguntas operacionais.

Importante ressaltar que procuramos manter a grafia original da época nas citações.

CAPÍTULO 1 - APORTES TEÓRICOS: GRAMSCI E THOMPSON

Neste capítulo abordaremos os aportes teóricos utilizados para a análise do governo Sodré: as categorias *experiência*, do historiador inglês E. P. Thompson, *hegemonia cultural* e *intelectual*, de Antonio Gramsci e a *história intelectual*, além de uma teoria que esteve em voga nos anos 70 e serviu de base para as políticas do governo Sodré: a teoria do capital humano. Também abordaremos a História das Ideias como suporte para uma análise do ambiente ideológico no período do governo Sodré.

1.1 Experiência e cultura

A pesquisa tem como aportes teóricos as categorias propostas pelo historiador inglês Edward Palmer Thompson, o pensador italiano Antonio Gramsci e a história das ideias e da intelectualidade.

Edward Palmer Thompson foi um historiador marxista inglês que “[...] como sabemos, concentra-se, sobretudo, na busca do entendimento do processo de constituição (making) da classe trabalhadora na Inglaterra ao longo do século XVIII e início do século XIX” (BERTUCCI; FILHO, p. 13, 2009).

Este processo trouxe transformações profundas na sociedade da época, em todos os seus aspectos, incluindo as instituições, os costumes e tradições. Thompson rompe com o marxismo tradicional ao buscar:

[...] entender também a forma como estrutura e processo se articulam na história. Se por um lado ele concebe que a estrutura (entendida aqui não apenas como estrutura econômica, mas como os diferentes elementos que organizados permitem a vida em sociedade) determina a a  o e a consciência humana, por outro lado ele também propõe que a história não   predeterminada e que   a  o criativa dos homens e mulheres que fazem história. [...] (BERTUCCI; FILHO, p. 13, 2009).

Portanto, sem desconsiderar a estrutura econômica e a luta de classes, os sujeitos podem fazer história. No entanto, as ações humanas não acontecem em um espaço vazio, mas em um contexto cultural com instituições e tradições que lhe dão sentido e, condicionando, assim, a atividade humana (não determinando, como na perspectiva marxista clássica). Para Thompson   papel do historiador entender o processo histórico e como este articula-se com a estrutura.

O entendimento desta, porém, ocorre de um modo diferenciado do pensamento marxista clássico: O conceito de estrutura não apenas sob uma perspectiva econômica, mas um conjunto de diferentes elementos que permitem a vida em sociedade.

E ainda:

Para ele não é possível assumir a premissa de uma correspondência automática e direta entre as dinâmicas do crescimento econômico e da vida social e cultural. Entre determinação cultural e apropriação cultural, economia e política, generalização sociológica e singularidade histórica medeia a experiência dos sujeitos concretos. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010, p. 519).

O diálogo entre hipótese e evidência é a base de uma pesquisa histórica: “A história *como processo*, como acontecer inacabado e indeterminado – mas não por isso destituído de *lógica* racional ou de *pressões* determinantes [...]” (THOMPSON, 1981, p. 97 - grifo do autor).

Experiência é uma outra categoria importante utilizada por Thompson que, inclusive articula-se com a já citada cultura: “A categoria de experiência, em sua articulação com a de cultura, talvez seja um dos marcos teóricos mais controversos no âmbito da obra thompsoniana” (MORAES; MULLER, p. 338, 2003).

Elencado na categoria experiência, Thompson considera que a estrutura é transmutada em processo e o indivíduo reinserido na história, deixando, portanto, de ser passivo ou alguém cuja consciência é determinada pela estrutura econômica. E mais: a experiência pode propor novas questões sobre a consciência, levando o sujeito a desenvolver exercícios intelectuais mais elaborados.

Como vimos, na visão thompsoniana, a experiência é uma categoria indispensável ao trabalho do pesquisador, uma vez que compreende uma resposta mental ou emocional de um indivíduo ou grupo social a acontecimentos interrelacionados.

Thompson considera, ainda, a existência de dois tipos de experiência: a vivida (experiência I) e percebida (experiência II). A primeira resulta de causas independentes da consciência, como por exemplo, uma catástrofe natural. A segunda trata-se de uma resposta mental ou emocional do sujeito ou grupo frente aos acontecimentos.

A experiência é exatamente o que constitui a articulação entre o cultural e não cultural, uma parte dentro do ser social, outra dentro da consciência social.

No próximo tópico vamos analisar, de forma breve, o papel do governador Sodré na área da educação, partindo das categorias cultura, experiência e processo.

1.2 O papel do governador Sodré na educa o entre 1968 a 1971 - experiências, cultura e valores

No capítulo 4 analisaremos o governo Sodré, seus sujeitos e suas experiências. Por ora podemos demonstrar sua atua o no campo educacional, considerando as categorias propostas por Thompson.

Sodré teve uma participa o ativa no golpe civil-militar de 1964:

Corriam notícias de que as tropas e blindados sob o comando do almirante Aragão se deslocavam em dire o ao palácio, pelas ruas Paissandu e Farani. Chegavam, a cada momento, novos boatos. Todos estávamos sobressaltados. Com o poder e fogo dos tanques dos fuzileiros de Aragão, seríamos liquidados em minutos. Do nosso lado, tudo improvisado. A tal ponto que sem a menor forma o militar, a não ser reminiscências de um longínquo tiro-de-guerra, recebi do coronel Mandim a incumbência de comandar um grupo de rapazes armados de granadas. (SODRÉ, 1995, p. 134).

Anos mais tarde, no livro *No espelho do tempo*, Sodré deixa claro sua convic o que o golpe civil militar de 1964 foi necessário para evitar que o Brasil se tornasse um país socialista:

Dada a minha posi o de observador privilegiado, como presidente da Assembleia Legislativa de São Paulo, cedo me convenci de que as forças democráticas deveriam recorrer a soluço revolucionária. Solu o perigosa e indesejável, mas a única que nos restava para evitar que João Goulart, dominado por Brizola, transformasse o Brasil em uma república sindicalista. Formada essa convic o, não hesitei em participar do processo conspiratório. (SODRÉ, 1995, 127).

Em 1968, a ditadura promoveu uma reforma universitária que buscou despolitizar a universidade e fazer dela uma divulgadora de conhecimentos. A reforma serviu de base para uma das principais cria es do governo Sodré, o CEETEPS.

Importante citar que um dos principais integrantes do governo Sodré, professor Ernesto Tolle, teve uma participa o importante na formula o da lei que resultou na citada reforma universitária:

Por coincidência, fui apresentado pelo governador Sodré ao então deputado Haroldo Peres, que havia sido nomeado para integrar uma comissão encarregada de estudar a reforma do ensino superior. Fui assessor -lo no preparo de sugestões e pareceres para a reforma, que resultou na Lei n  5540. Essa reforma foi muito contestada, mas, para mim, a cria o do e a instala o de cursos de nível superior de curta dura o foi uma das iniciativas mais importantes. (MOTOYAMA, 1995, p. 105).

E aqui, recorrendo a Thompson, cabe uma breve análise do papel de Sodré e outros membros de seu governo na educação técnica, considerando suas experiências com as instituições de ensino no exterior (em particular as *Junior Colleges*, escolas técnicas norte americanas) e sua consciência social, como membro da elite na época.

Em entrevista cedida a Motoyama (1995), Tolle especifica que

[...] o governador salientava a necessidade de se ampliarem os cursos de nível superior para poder oferecer mais oportunidades aos jovens que não conseguiam frequentar a faculdade. Sodré comentava que havia sido um dos maiores opositores à criação de cursos superiores para a formação de bacharéis e que um dos pontos básicos de sua gestão estava voltada ao ensino técnico. Optou-se por fornecer recursos aos ginásios e colégios, principalmente para os da área técnica. Assim, em várias conversas sobre o assunto, relatei as experiências do Pasadena, as sugestões do prof. Gaspar Ricardo, os Junior Colleges, os Community Colleges, as escolas técnicas do Chile, da Rússia, dos Estados Unidos etc. [...] (MOTOYAMA, 1995, p. 101).

Abreu Sodré ocupou um papel muito importante no início do CEETEPS (na época Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo - CEETPS). Quando era membro da Comissão de Educação e Líder da bancada da União Democrática Nacional, começou um trabalho de doutrinação em prol do ensino técnico. Utilizava-se do termo *bacharelismo* para identificar a valorização do ensino superior convencional em detrimento do ensino técnico e tecnólogo.

Em entrevista cedida a Motoyama (1995) explicou que, para ele, o Brasil estava com uma "inflação" de bacharéis, todos com formação deficiente. A única saída era o investimento no ensino técnico profissional. Na mesma entrevista ainda cita: “Eu desejei, quando estava no governo, criar algo como o College of Advanced Technology ou Junior College, que havia visto nos Estados Unidos” [...] (MOTOYAMA, 1995, p. 88).

O país e o Estado de São Paulo, no entanto, passavam por um processo desenvolvimentista e a educação superior, depois da reforma universitária de 1968⁵ tornou-se parte estratégica de uma política também desenvolvimentista. Assim, como um possível projeto hegemônico das elites na época, reflexo, este, de uma cultura burguesa.

Os primeiros cursos do CEETEPS tinham a grade curricular dividida em duas áreas: técnica de acordo com o curso, e humanidades, com conteúdos comuns a todos os cursos. Destaca-se para nossa análise, a disciplina *educação moral e cívica*, cuja finalidade era criar

⁵ Adiante, voltaremos a falar da reforma de 1968.

um sentimento cívico, baseado em uma tradição de culto a pátria e seus heróis nacionais e o preparo para atividades cívicas⁶.

Nesse contexto, o CEETEPS tornou-se um instrumento muito interessante para o governo militar, uma vez que fornecia profissionais especializados e, ao mesmo tempo, também moldava o caráter em acordo com a uma ideologia desenvolvimentista e preocupada com a segurança nacional da época.

A experiência de Sodré com o ensino técnico no exterior foi algo relevante: "a realidade amarga nos despertou, já na adolescência, para o ensinamento de que a promoção do desenvolvimento de recursos humanos e o único meio para atingirmos qualquer forma de desenvolvimento" (SODRÉ, 1970, p. 22).

Podemos afirmar, portanto, que o ensino técnico, na visão do governador, era um importante elemento *democratizante* - exigia um tempo menor e, ao mesmo tempo, desenvolveria potencialidades. Ainda em acordo com a cultura burguesa do período militar, questões ideológicas não foram omitidas: ideologias contrárias ao regime eram vistas com um entrave ao desenvolvimento e, portanto, deveriam se combatidas.

Como mencionado acima, outra importante realização do governador Sodré foi a fundação Padre Anchieta⁷. Cabe ressaltar que esta foi outra obra marcada pelas experiências de Sodré no exterior:

Eleito governador, aproveitei o intervalo antes da posse para uma viagem de trabalho a Europa, começando por Portugal. Levava na minha bagagem algumas ideias fixas.

Uma delas (estamos falando de vinte e oito anos atrás) era saber como funcionavam as TVS educativas, pois já tinha notícias de que este meio de comunicação se mostrava extremamente eficiente na propagação da cultura e da educação [...] (SODRÉ, 1995, p. 227).

E mais: meu propósito de lançar em São Paulo obra tão revolucionária em favor da cultura e da educação tornou-se uma obsessão. (Ibidem, p.227). De acordo com o próprio Sodré, durante a copa de 70, a TV Cultura foi a única que contava com equipamentos de última geração, capazes de receber as transmissões em cores.

⁶ No capítulo 7 analisaremos a disciplina *Educação Moral e Cívica* como um meio de criar um sentimento cívico e, portanto, de hegemonia social.

⁷ Abordaremos a TV Cultura adiante e como esta foi um importante instrumento de hegemonia social.

Comentando sobre TV Cultura em 1995: “[...] mas voltando ao conselho que dirige a TV Cultura, ele reúne pessoas de grande saber, entre elas a ilustre professora da USP, Ruth Cardoso” (SODRÉ, 1995, p. 229).

Sob a perspectiva thompsoniana, vimos que as experiências e a cultura de Abreu Sodré foram muito importantes no início de duas grandes instituições paulistas: O CEETEPS⁸ e a TV Cultura (Fundação Padre Anchieta).

Sodré era um representante da elite paulista em um período de forte repressão, por parte do governo, aos seus oponentes. Ambos foram criados para vir ao encontro da ideologia e aos interesses de uma política desenvolvimentista e preocupada com a segurança nacional. Suas ações não ocorreram em um espaço vazio, mas em um contexto cultural da época. Portanto não podem ser desconectadas das instituições e das tradições. Como exemplo, novamente citamos o CEETEPS como um instrumento fornecedor de mão de obra técnica e de um sujeito comprometido com os valores da ditadura.

Não podemos desconsiderar que a atuação do governador estava inserida em um processo histórico de manutenção da sociedade de classes. Apesar de ter sido forte oponente do governo Vargas, Sodré era oriundo de uma família tradicional de cafeicultores.

Desde a época de estudante de direito do Largo São Francisco, já demonstrava críticas ao socialismo:

[...] Getúlio Vargas continuava navegando num mar de ambiguidades, ora jogando com a esquerda de Luís Carlos Prestes, ora com a direita de Plínio Salgado. Nesse jogo entre doutrinas que pareciam opostas, mas assemelhadas nos métodos, *por serem ambas totalitárias*, o ditador armara o golpe de 37. [...] (SODRÉ, 1995, p. 33 - grifo nosso).

E continuou demonstrando críticas ao socialismo durante toda sua carreira, assim como aos partidos de esquerda, já em um momento democrático da política brasileira:

Aí estão os túneis e avenidas iniciados por Jânio, obstruídos por Erundina, agora retomados, e outros em final de construção. Os nossos urbanistas precisam ter a visão de Haussmann, que modernizou Paris no tempo de Napoleão III. (SODRÉ, 1995, p. 182).

E ainda:

Passados trinta anos, continuo acreditando que a Revolução de 64 - apesar dos descaminhos, que foram muitos - era indispensável. Evitou-nos a experiência comunista com consequências por demais conhecidas na sociedade e na economia e riscos absolutamente imprevisíveis para a nossa segurança e soberania (Ibidem, 136).

⁸ No início a instituição foi denominada como Centro Estadual de Educação tecnológica de São Paulo, sendo renomeada para CEETEPS a partir de 1973, como veremos ao longo do texto.

As instituições criadas durante o governo Sodré estavam condicionadas a uma cultura elitizada e de manutenção do domínio de uma classe dominante. No entanto, como vimos em Thompson, a estrutura social condiciona, mas não determina as ações do indivíduo. A ditadura não detinha total controle sobre as instituições. Podemos citar como exemplo, no caso do CEETEPS, alguns sujeitos que, mesmo trabalhando de acordo com os interesses dos militares, trouxeram suas experiências individuais aos cursos.

Em entrevista concedida a Motoyama (1995), Peterossi, por exemplo, cita o questionamento das ideologias que estavam em voga na época: "[...] a preocupação com o social e o educacional fazia-nos levantar certas bandeiras e questionar o que lá fora estava no auge: a teoria do capital humano, a teoria da dependência de todas as ideologias subjacentes" (MOTOYAMA, 1995, p. 345).

Tais experiências articuladas com a cultura podem ser um instrumento muito eficiente para entendermos melhor a história não apenas do Centro Paula Souza ou da Fundação Padre Anchieta, mas do papel do governo Sodré na educação no Estado de São Paulo⁹. Outras categorias de análise propostas para a pesquisa são *hegemonia cultural* e o *intelectual*, do pensador Antonio Gramsci, que abordaremos a seguir.

1.3 Gramsci e a hegemonia cultural

Antonio Gramsci foi um filósofo, jornalista e político italiano. De orientação marxista, foi co-fundador e membro do partido comunista italiano, além de deputado pelo partido do V neto. Descreve o marxismo como algo que ainda está em processo de formação, sem uma forma sistemática definitiva, ou "[...] o marxismo não é apenas um movimento do pensamento, limitado a pequenos grupos intelectuais: ele é a filosofia da classe operária, a ideologia que organiza essa classe para a conquista e exercício da hegemonia" (COUTINHO; KONDER, 1978, p.5).

Viveu em um período histórico turbulento, marcado pela ascensão do fascismo na Itália e do Nazismo na Alemanha, foi preso durante o governo de Benito Mussolini e passou boa parte da vida na prisão. Morreu aos 46 anos de idade, pouco tempo depois de ser libertado, devido à saúde fragilizada. Deixou como legado uma obra extensa (boa parte escrita durante o período em que esteve na prisão).

⁹ No capítulo 5 analisaremos o contexto em que as instituições educacionais foram criadas no governo Sodré e o papel destas para a educação no Estado de São Paulo.

Um conceito importante a ser destacado na obra de Gramsci é o de filosofia da práxis: A filosofia, doravante, tem que ter um sentido prático e ser apropriada pela classe subalterna para a superação de seus próprios problemas e, assim, encontrar novas perspectivas políticas, econômicas de sociais.

Estabelecido assim o materialismo histórico como filosofia original e independente, G. trabalha para desenvolver uma “total filosofia”, distinta das tendências estranhas ao marxismo. Antes de tudo, o que distingue o marxismo concebido como filosofia da práxis do materialismo filosófico e vulgar? Uma primeira diferença consiste, como se viu, na própria definição de “matéria”. Se para o materialismo filosófico a matéria é dado ontológico e totalidade do existente, para a filosofia da práxis a matéria é “social e historicamente organizada para a produção, como relação humana” (Q 4, 25, 443). (DAINOTTO, 2017, p. 594).

Piетtre (1969), ao citar a práxis como um ponto importante no pensamento marxista, explicita que

A práxis, pois, como se fora por uma espécie de dialética interna, acaba por virar ao contrário as relações habituais entre o pensamento e a ação. Enquanto a filosofia do ser tinha o costume de colocar o pensamento, o princípio, em primeiro lugar, para deduzir dele as consequências práticas, a *práxis*, a *práxis* situa a ação no princípio do pensamento. (PIETTRE, 1969. P. 49 – grifo do autor).

Logo, pensamento filosófico deve ter um princípio de ação, de modificar a realidade social. Outro conceito importante é o de intelectual. Para Gramsci todo homem é um intelectual¹⁰ e um filósofo:

Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo difícil pelo fato de ser atividade intelectual própria de uma categoria determinada de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente, que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta filosofia espontânea” peculiar a todo mundo, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom-senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por “folclore”. (GRAMSCI, 1978, p.11).

¹⁰ Adiante voltaremos a abordar o conceito de intelectual, bem como o intelectual formado pelas instituições educacionais do governo Sodré e sua contribuição com a hegemonia social na época.

Gramsci analisou o processo de industrialização nos Estados Unidos e na Europa e como este impacta as demais esferas sociais: Doravante os hábitos do indivíduo estão condicionados a uma racionalidade industrial, ou seja, direcionados ao desenvolvimento industrial.

Segundo Redondo (2020),

[...] Ou seja, uma mão de obra com domínio técnico de uma função restrita não seria o suficiente para o progresso contínuo do industrialismo, mas a composição de indivíduos que pensem e ajam integralmente, além do âmbito de trabalho, em favor da ordem vigente seria uma opção viável ao desenvolvimento do capitalismo. (REDONDO, 2020, p. 9).

Assim, o processo de industrialização exige a formação de um homem novo, cuja formação educacional, ética e moral condiciona-se às exigências da produção industrial. Neste contexto, dois conceitos elaborados por Gramsci interessam-nos de forma sobremaneira como meio de análise dos nossos estudos. A saber: Hegemonia cultural e o conceito de intelectual.

O primeiro descreve o tipo de dominação de uma classe social ou um grupo pelo outro, sendo impossível a dominação acontecer sem o consentimento da classe ou grupo subalterno. “Importante citar que “o conceito de “hegemonia” é muito anterior ao nascimento do marxismo. Em suas origens, aludia ao predomínio de um Estado-nação poderoso sobre outro mais fraco” (KOHAN; REP, 2019, p. 83).

A expressão *hegemonia* foi, inicialmente, utilizada por Gramsci para indicar sua equivalência a palavra supremacia, porém com uma amplitude maior de significados, em diferentes contextos de áreas diversas, como a psicologia, a religião e a antropologia. Mas com um ponto em comum: são questões *metódicas* e *não orgânicas*, uma vez que uma questão linguística traz consigo outros problemas: a formação e ampliação de uma classe dirigente e a necessidade de estabelecer relações seguras e profundas entre grupos dirigentes e a massa, ou seja criar, organizar ou reorganizar a *hegemonia cultural*.

Em acordo com Cospito (2017),

No que diz respeito ao significado que deve ser atribuído a “hegemonia”, desde o início (Q 1, 44, 41), G. oscila entre um sentido mais restrito de “direção” em oposição a “domínio”, e um mais amplo e compreensivo de ambos (direção mais domínio). Com efeito, ele escreve que “uma classe é dominante em dois modos, isto é, é ‘dirigente’ e ‘dominante’. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Portanto, uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser ‘dirigente’ [...] (COSPITO, 2017, p. 691).

A hegemonia é construída cotidianamente e a escola e os meios de comunicação desempenham um papel muito importante neste contexto. O termo *hegemonia cultural* não deve opor-se à política, uma vez que Gramsci utiliza expressões como *hegemonia político-cultural*, *político-intelectual* e *intelectual, moral e política*.

A filosofia da práxis considera o conhecimento presente nas relações humanas como um elemento de hegemonia política. Cabe aqui uma reflexão bem interessante sobre a hegemonia, que oscila em duas direções - dirigente e dominante. Uma classe é dirigente das classes aliada, mas dominantes das adversárias. Assim, um grupo é dirigente antes de chegar ao poder, porém uma vez no poder, torna-se-á dirigente e dominante.

Há, porém, situações que oscilam entre o *exercício normal* da hegemonia e a quebra do *aparelho hegemônico*. Temos como exemplo do primeiro o regime parlamentar, caracterizado por uma combinação de forças e do consenso que se equilibram. Quando o aparelho racha, surge a *crise do princípio de autoridade* e a *dissolução do regime parlamentar*, seguida da *crise orgânica* ou *crise de hegemonia*.

Interessante notar que, para Gramsci, a hegemonia nasce na fábrica, dispensando os intermediários políticos e ideológicos, uma vez que nenhum estado pode deixar de atravessar a fase econômico-corporativa. Logo, a hegemonia política tem que ser de ordem econômica.

O terreno no qual se desenvolve a luta pela hegemonia é o da sociedade civil, sendo que Gramsci distingue três momentos: primeiro ligado à estrutura, o segundo é a relação das forças públicas e o terceiro das forças militares.

No segundo terreno, as ideologias entram em embate até uma delas prevalece ou há uma combinação delas. Neste momento o grupo subalterno pode sair da fase econômico-corporativo e elevar-se à fase da hegemonia político-intelectual na sociedade civil e tornar-se dominante. A opinião pública, inclusive, está ligada a hegemonia política, uma vez que é o ponto de contato entre a sociedade civil e a sociedade política. Sociedade política couraçada de coerção.

Ditadura e hegemonia são indistinguíveis: não podemos dissociar a sociedade política da civil: existe somente o estado e o estado-governo. Gramsci também distingue situações em que um partido é portador de uma nova cultura e outras nas quais um partido quer impedir que outro, portador de uma nova cultura torne-se totalitário, surgindo a partir daí, uma fase regressiva e reacionária.

O pensador também descreve a instauração de um novo modelo de organização social, onde o estado, identificado com a sociedade civil deverá passar para uma fase de estado-guarda-noturno, ou seja, para uma organização coercitiva que protegerá o desenvolvimento

dos elementos de uma sociedade regulada, reduzindo, assim, suas intervenções autoritárias, até uma era de liberdade orgânica.

Esta mudança de organização social difere da tradição trotskista de guerra permanente; também ressalta a figura do intelectual como um agente de influência hegemônica, além do papel das instituições de ensino como instrumentos hegemônicos. Cada grupo social cria uma camada de intelectuais, porém sua relação com a produção não é imediata, mas mediada pela sociedade civil e pelo estado. Além disso é necessário considerar o papel do chefe do estado como o chefe do partido que busca a hegemonia¹¹.

Porém,

Todo processo de exercício da hegemonia carrega, implícito, a tentativa de generalizar os valores particulares de um setor social para o conjunto da população. A escala de valores de toda a sociedade sempre está em disputa. Termina predominando a daquele setor que exerce a hegemonia, mas esta sempre enfrenta uma tentativa de contra-hegemônica por parte dos segmentos subordinados. (KOHAN; REP, 2019, p. 87).

As instituições criadas pelo estado, portanto, desempenham um papel fundamental no processo hegemônico da sociedade. Merecem destaques as instituições educacionais, porque formam um agente decisivo neste cenário: o intelectual.

1.4 O intelectual

O intelectual tem um papel muito importante para a que a hegemonia de um grupo sobre outro possa acontecer. Ao longo da história cada grupo social criou diferentes categorias de intelectuais. No entanto, estes intelectuais eram representantes de uma continuidade histórica. Logo, as modificações das formas políticas e sociais não trouxeram um rompimento com a história.

Gramsci explora um problema muito interessante: os intelectuais constituem um grupo social independente ou cada grupo social cria sua própria categoria de intelectuais? Há várias formas de formação histórica de categorias de intelectuais. Gramsci aponta duas como sendo as mais importantes:

- 1) cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão

¹¹ Portanto é mister estudar o papel do governo Sodré e como as institui es criadas por este atuaram para manter a hegemonia social.

homogeneidade e consciência da própria função, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. [...]

2) Cada grupo social "essencial", contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou - pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias - categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. (GRAMSCI, 1991, pp. 3-7. grifo nosso).

Ainda em acordo com o pensador, há dois pontos que destaco para os nossos estudos: as diversas categorias de intelectuais consideram a si próprias como independentes do grupo social dominante e é possível afirmar que todo homem é intelectual, mas nem todos desempenham a função de intelectuais na sociedade¹².

No entanto "essa função específica é ideológica e consiste em proporcionar a cada classe social homogeneidade e consciência de sua própria função" (KOHAN; REP, 2018, p. 120).

E mais: "Como "especialistas da ideologia", os intelectuais têm a aparência de ser completamente independentes das classes sociais, mas, na verdade, mantêm com elas uma estreita relação" (KOHAN; REP, 2018, p. 120). Redondo (2020) especifica que o papel do intelectual é fundamental para a hegemonia social, uma vez que assumem a atribuição de pensar e gerar soluções pautadas nas necessidades e demandas das organizações sociais das quais integram.

Cada classe social, em sua época gera seus próprios intelectuais, mas não deixa de recorrer aos intelectuais já existentes ou criados em momentos anteriores. Neste contexto a escola desempenha um papel fundamental:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados onde pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado estado [...] (GRAMSCI, 1991, p. 9).

¹² Por esse princípio podemos afirmar que os profissionais formados pelas instituições de ensino criadas durante o governo Sodrê eram intelectuais que viam a si próprios como independentes dos grupos dominantes. Cabe-nos investigar como a formação desses intelectuais contribuíram para a hegemonia social na época.

A preparação de intelectuais e, conseqüentemente, de escolas para a formação destes intelectuais pode servir de parâmetro para avaliar o nível de desenvolvimento de um estado: quanto maior a complexidade para construir laboratórios e máquinas, maior será o nível de civilização deste estado¹³.

Ainda em acordo com o pensador, o intelectual não é formado em um campo democrático, mas de acordo com processos históricos concretos: formaram-se camadas que tradicionalmente formam intelectuais: a pequena e a média burguesia fundiária e das cidades¹⁴. E mais: a relação entre os intelectuais e o modo de produção é mediatizada por todo o contexto social pelo conjunto de superestrutura. Neste cenário, o intelectual é um *funcionário* do grupo dominante para a manutenção da hegemonia e do governo político. Esta hegemonia se dá por um consenso histórico, que nasce do prestígio e confiança que a classe subalterna nutre pela dominante.

O Estado também conta com um aparato de repressão que disciplina aqueles que não concordam com a ordem dominante. Assim cabe-nos investigar a relação entre o aparelho hegemônico e a política educacional do governo Sodré. Gramsci nos aponta uma direção:

Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo   vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas [...] A divisão fundamental de escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se as classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais [...] (GRAMSCI, 1991, pp 117-118).

Em 1968, a ditadura implantou uma reforma universitária que trouxe mudanças para boa parte das instituições de ensino superior: foi criado o sistema de p s-graduação e as cátedras foram substituídas pelo regime de departamentos. Cunha (1988) cita que a reforma, porém, despolitizou a universidade, deixando-a distante dos movimentos sociais.

A universidade foi vista como motivo de preocupação em um contexto social marcado por uma política de preocupação com a segurança nacional, contudo ao mesmo tempo era um importante instrumento de desenvolvimento e de doutrinação.

¹³ Podemos citar a política desenvolvimentista do governo militar e de segurança nacional: as instituições de ensino formavam intelectuais para atender a ambas.

¹⁴ Como vimos Sodré era de uma família aristocrática. Cabe-nos na alisar quem eram os membros do seu governo na área educacional.

Partindo da relação entre intelectual e hegemonia, podemos ter uma compreensão maior do papel das instituições de ensino na formação dos intelectuais e do papel de ambos na hegemonia social durante o governo Sodré. Podemos citar, como exemplo, trechos do terceiro capítulo do Plano Estadual de Educação do biênio 1970-1971:

III. Ensino Superior

1- Reorganização da rêde de ensino superior (Universidades e institutos isolados) de forma a ajustá-la às exigências da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, e as necessidades do desenvolvimento econômico e social.

Providências

[...]

c) criação de novos estabelecimentos de ensino superior   medida que e apenas quando a r de já existente não satisfaça às exigências, inclusive qualitativas, do desenvolvimento material e cultural do estado;

d) instalação de novos cursos em Universidades e Institutos Isolados com observância dos critérios indicados na alínea anterior.

[...]

g) enriquecimento das oportunidades educacionais, mediante a diversificação e flexibilidade dos currículos e permeabilidade dos cursos, inclusive com aproveitamento de estudos já feitos em nível superior.

h) reformulação do regime escolar e dos períodos letivos das Universidades e Institutos Isolados, visando o pleno aproveitamento da capacidade material e dos recursos humanos, durante todo o ano;

j) criação de cursos técnicos de nível superior, estruturados em dois ciclos admitida a possibilidade de um estabelecimento manter apenas um d eles, com caráter terminal ou sequencial.

i) instituição de cursos de p s-graduação destinados à formação de profissionais e pesquisadores de alto nível, de docentes para o ensino superior e de especialistas em educação

[...]

3- Criação de um centro estadual de educação tecnológica destinado à formação de docentes para as disciplinas específicas do primeiro e segundo ciclos do ensino médio e   preparação, para o mesmo fim, de diplomados por escolas de formação profissional de nível superior correspondente. (SÃO PAULO, (ESTADO), 1970, pp 14-15).

Tanto Gramsci como Thompson enfatizam que o sujeito¹⁵   um protagonista na história, em detrimento da visão determinista e economicista. Hegemonia e experiência, por exemplo, são conceitos que não desconsideram a estrutura econômica da sociedade, mas

o concebe a partir da relação de mútua determinação entre política e economia, História e natureza, indivíduo e sociedade. Relação que, segundo esses autores, deve ser estudada historicamente, pois as formas de relacionamentos estabelecidas entre sujeito e estrutura social são produzidas em função de contextos e experiências singulares. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010, p. 522).

¹⁵ Sujeito coletivo, membro de grupo ou classe social.

As experiências dos sujeitos históricos que compuseram o governo Sodré foram muito importantes na constituição das instituições de ensino e na elaboração de políticas educacionais durante a gestão Sodré. O intelectual formado tinha um papel fundamental na manutenção da hegemonia social. No próximo capítulo, vamos analisar uma teoria que esteve em voga nos anos 70 e que também serviu de base para as políticas do governo Sodré: a teoria do capital humano.

CAPÍTULO 2 - A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E O GOVERNO SODRÉ

2.1 A teoria do capital humano

As mudanças trazidas pelo pós-guerra abriram espaço para um novo tipo de analista das políticas educacionais: o economista. Doravante a educação deveria estar subordinada às necessidades do mercado e a escola deveria submeter-se à racionalização de produção de mercadorias de uma empresa. Na obra *O valor econômico da educação*, Schultz privilegia as ciências econômicas e sua colaboração no setor educacional:

O meu objetivo é trazer ao setor educacional a colaboração da análise econômica. Até há pouco tempo, a julgar pelas realizações dos economistas, neste setor, poder-se-ia deduzir que os seus préstimos seriam de muito pouca valia no estudo da educação; ou talvez, que o custo e o valor econômico dessa educação não apresentariam a importância necessária para justificar uma atenção maior. Ao desenvolverem a estrutura analítica e fixarem os limites da Economia, os primeiros mestres não adotaram um tratamento sistemático com respeito à educação. Deixaram de considerar tanto a compensação que as pessoas podem obter da instrução como os atributos do investimento que elevam a produtividade e os lucros dos trabalhadores. (SCHULTZ, 1967, p. 16).

Este cenário difundiu, principalmente nos meios universitários, uma ideia que via a educação como um investimento econômico: a teoria do capital humano. Tendo como influentes, entre outros, Theodore Schultz, Edward Denison e Gary S. Becker, a teoria do capital humano defende que a única maneira de se implementar um processo de distribuição de riqueza na sociedade capitalista passa pela educação, que se subordina à economia. Schultz, na introdução da já citada obra *O valor econômico da educação*, deixa claro o pressuposto da teoria do capital humano:

Este ensaio na fundamenta na proposição, segundo a qual as pessoas valorizam as suas capacidades, quer como produtores, quer como consumidores, pelo auto-investimento, e de que a instrução é o maior investimento no capital humano. Esta conceituação implica que a maioria das habilitações econômicas, das pessoas, não vem do berço, ou da fase em que as crianças iniciam a sua instrução. Estas habilitações *adquiridas* exercem marcada influência. São de modo a alterar, radicalmente, os padrões correntes da acumulação de poupanças e da formação de capitais que se esteja operando. (SCHULTZ, 1967, p. 13 – grifo nosso).

A ideia da educação como um fator de desenvolvimento econômico é defendida por outros autores. Pinho (1970), por exemplo, defende que

É indiscutível a importância da educação para o progresso de um país, seja ele desenvolvido ou esteja em vias de desenvolvimento. *Economistas*, sociólogos, políticos, intelectuais ou homens de ação, todos hoje são unânimes em aceitar a educação, quer como utilização eficaz dos recursos humanos, quer como inversão de capital com rendimentos passíveis até de mensuração. (PINHO, 1970, p. 38 – grifo nosso).

Em *A economia da educação*, Sheehan (1975), inicia o primeiro capítulo abordando a intenção de dimensionar a educação em um contexto econômico: “[...] o que desejamos é, simplesmente, dar uma visão geral da dimensão e do lugar da atividade educacional em relação à economia com um todo” (SHEEHAN, 1975, p. 9).

Adiante o autor trata a educação como um bem de consumo e um investimento:

A educação é tratada como um bem de consumo para fins de contabilidade nacional, exceto quanto à despesa em itens duráveis como prédios escolares. Isso é uma questão de conveniência e consistência estatística em geral e, para certos propósitos, poderá ser uma classificação inadequada. Em termos de dupla diferenciação geral antes mencionada, a educação produz seus benefícios ou é “consumida”. Assim a educação é, em termos gerais um investimento. (PINHO, 1970, p. 22).

Racionalização dos recursos financeiros, aliada a uma educação alinhada com as necessidades de desenvolvimento econômico, marcou a política do governo paulista no período proposto pela pesquisa. Podemos citar como um exemplo um trecho do discurso de Sodré membros do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo, proferido em 8 de maio de 1967:

Precisamos distinguir entre o *essencial* e o que pode ser adiado; entre o que gostaríamos de realizar e o que podemos *realizar*; entre as coisas que *deveríamos* fazer e as que temos que fazer. Não é, portanto, a supressão da pesquisa desinteressada o que estou propondo, mas uma equilibrada distribuição de recursos humanos e financeiros em que prepondere a atenção às necessidades mais urgentes do país. (SODRÉ, 1970, p. 23 – grifo do autor).

Não apenas a educação está submetida às necessidades econômicas de uma nação, mas em sua essência, a teoria do capital humano vem ao encontro da concepção liberal de natureza humana, que tem como ponto central a ideia de que todos os indivíduos nascem com as mesmas condições de igualdade perante o mercado de trabalho, sendo o sujeito o único responsável por suas próprias escolhas. Cabe ao estado investir em um modelo de educação que permita aumentar o nível de desenvolvimento cognitivo e as competências técnicas do educando. Assim, o investimento em educação traria um retorno financeiro para a sociedade,

uma vez que o trabalhador, ao adquirir novas habilitações, teria um aumento na renda e, conseqüentemente, gastaria mais, fazendo girar, dessa forma, a roda da economia.

No Brasil, imbricada em uma política desenvolvimentista, a lei 5.692 de 1971 modificou a estrutura da educação no país, orientando o ensino de segundo grau para o mercado de trabalho, tornando-o profissionalizante:

Art. 1º) O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. [...] (BRASIL, 1971).

Ressalta-se que o *Plano Estadual de Educação (Biênio 1970-1971)* tem como uma de suas providências para o ensino médio: “a) transformação de ginásios agrícolas e industriais que ofereçam as necessárias condições para tal – em cursos de aprendizagem” (SÃO PAULO (ESTADO), 1970, p. 10).

Apesar do entusiasmo dos adeptos da teoria do capital humano, Arapiaca (1978), no entanto explica que o conceito de capital humano se torna ideologizado na medida em considera o capital como algo autônomo, desconsiderando as relações de produção entre capital e força de trabalho.

O conceito é ideológico, ainda porque reifica o capital como uma categoria neutral, na medida em que o privilegia como entidade autônoma. Mas o capital não é uma categoria independente. Ele se realiza a partir de uma relação de produção que se processa entre detentores de meios de produção e de força de trabalho. A sua autonomia deve ser negada, porque os valores econômicos não se desenvolvem por si, e sim num processo de relação. (ARAPIACA, 1978, p. 1).

No capítulo 6, analisaremos como a teoria do capital humano teve forte influência nas políticas públicas do governo Sodré, servindo de base, inclusive, para a *cruzada* pelo ensino técnico e a gênese do Centro Paula Souza: a modernização de uma sociedade demanda mão de obra qualificada, o que justifica o investimento em educação técnica, uma vez que, do ponto de vista do teoria do capital humano, a escola passa a educar de acordo com as demandas do mercado de trabalho, subordinando-se às necessidades econômicas de um país. Podemos citar como exemplo um trecho do discurso proferido por Sodré na aula inaugural na Escola de Administração de Empresas de São Paulo, em seis de março de 1967. O então governador deixa claro que a educação tem que estar alinhada aos moldes de uma empresa privada:

Ensino eficiente, flexibilidade de organização; cursos pós-graduados; diversificação de currículos; participação no planejamento social e econômico; *estrutura nos moldes da empresa privada*; encorajamento dos investimentos particulares; formação de dirigentes e de novos docentes, em qualquer um desses temas – que são alguns dos vários que preocupam o Governo do Estado no setor educacional – a Escola de Administração de Empresas de São Paulo se destaca, como experiência bem sucedida, como modelo a seguir-se. (SODRÉ, 1970, p. 11 – grifo nosso).

Segundo Silva (2011),

Nesse sentido a escola passou a ser vista, como local destinado a treinar mão de obra para o mercado de trabalho. Tendo em vista se tentar evitar o desperdício se privilegiou a educação voltada para o trabalho, em sentido profissionalizante, e abandono da educação voltada para a cultura geral. (SILVA, 2011, p. 251).

Para seus adeptos há uma distinção entre os custos e os benefícios sociais e privados. O primeiro aumenta o poder aquisitivo individual e o segundo traz um aumento de renda para o país.

A instrução tanto pode proporcionar satisfações no presente (prazer imediato com a companhia dos colegas de colégio) quanto no futuro (capacidade crescente de saborear os bons livros). Quando os benefícios ocorrem no futuro, a instrução tem as características de um investimento. Como um investimento, tanto pode afetar as futuras despesas como as futuras rendas. Assim, os componentes dos gastos com a instrução apresentam duas variantes: a instrução que atende a despesa atual e a instrução, como um investimento, para atender à futura despesa. (SCHULTZ, 1967, p. 23).

Ao alinhar a educação com a economia e as necessidades da demanda exigidas pelo crescimento econômico, a teoria do capital humano abre espaço para a educação desenvolvimentista, em detrimento da educação em geral:

O que se deve acentuar, porém, é que a educação precipuamente desenvolvimentista é aquela que prepara mão-de-obra qualificada, técnicos e especialistas para as atividades econômicas consideradas básicas em determinados períodos. E aqui cabe fazer reserva também quanto à excessiva formação de bacharéis em Direito, filósofos ou literatos já que a instalação de cursos superiores dessas especialidades custa relativamente pouco, devido à ausência de equipamentos dispendiosos, diversamente do caso de faculdades de Engenharia ou Medicina e outras faculdades técnicas. (PINHO, 1970, p. 55).

E mais: para o indivíduo valeria a pena sacrificar suas economias, mesmo parcas, na educação, uma vez que esta traria um retorno ao sujeito e, conseqüentemente, à sociedade:

Se a educação é considerada *investimento*, todavia, o ensino deve ser expandido, e nunca limitado pela poupança. Ao contrário, deve-se aplicar na educação a poupança conseguida ao refrear o consumo, porque a médio e a longo prazo êsse investimento estimula o desenvolvimento econômico. E, como todo investimento produtivo, deve proporcionar “lucros”, ou seja, um retorno dentro de determinado período de tempo. (PINHO, 1970, p. 70 – grifo nosso).

A teoria do Capital humano justifica as desigualdades sociais como sendo algo natural, devendo o indivíduo aprimorar-se, e o estado oferecer uma educação subordinada ao mercado de trabalho:

É mediante a esse discurso que a Teoria do Capital humano se apresenta ao setor empresarial visando o aprimoramento dos recursos humanos com sendo indispensáveis para obtenção de suas metas. Essas noções acabam por atribuir ao indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, pelo seu *status* e ascensão social. (SILVA, 2011, p. 254 – grifo nosso).

Logo, a formação profissional não apenas tem um papel fundamental no desenvolvimento de uma nação, mas trata-se de um poderoso instrumento ideológico do estado:

A formação profissional tem sido vista como uma resposta estratégica aos problemas posto pela globalização econômica, pela busca da qualidade e competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho pelo desemprego estrutural. Paralelamente a escola tem sido instrumento muito eficaz para a difusão da concepção neoliberal como aparelho ideológico do Estado, na perspectiva de disseminar a educação não mais como um direito social, mas sobretudo como um investimento e aquisição individual de competências e habilidades para subserviência ao perfil de trabalhador dito coo empregável, exigências da nova reestruturação do trabalho. (SILVA, 2011, p. 252).

Enquanto Gramsci considera a infraestrutura de uma sociedade todo um contexto que vai além da estrutura econômica, Schultz considera que o modo como uma sociedade organiza suas atividades de produção faz parte da cultura desta mesma sociedade, sendo a dicotomia entre cultura e economia uma mera crença:

No entanto, persistirá a crença de que os méritos da instrução não devem ficar sujeitos à Economia, pelo menos, indubitavelmente, até que os estudos

dos economistas consigam provar que isso não é verdade. [...] Esta dicotomia, de qualquer maneira, repousa em um conceito de cultura, não difundido e extremamente acanhado. Um amplo e compreensivo conceito de cultura não exclui as atividades de produção e consumo, tão focalizadas pela análise econômica. [...] (SCHULTZ, 1967, pp 22-23).

Em defesa da ideia de que a maneira como os meios de produção fazem parte da cultura de um povo e como a economia é uma ciência que pode contribuir com a educação, Schultz faz uma referência aos gastos com a instrução nos Estados Unidos:

[...] também, se toda instrução fosse destinada a fins morais ou ao refinamento do gosto, ela não seria gratuita. Nos Estados Unidos, conforme já foi observado, essa instrução absorve, anualmente, mais de trinta bilhões de dólares e o bem-estar atingido é, presumivelmente, proporcional à soma investida. Concluo, portanto, este comentário, observando ser uma distorção considerar a cultura como se ela não tivesse implicações econômicas; as despesas com propósitos morais ou refinamento do gosto não fogem à análise econômica. (SCHULTZ, 1967, p. 23).

O discurso proferido por Sodré, na aula magna na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca, em 5 de maio de 1967, alinha-se ao pensamento de Schultz; O então governador defende que uma instituição de ensino pública deve suprir as necessidades econômicas de uma sociedade:

[...] A caracterização da universidade como escola da comunidade, foco para o progresso da região, é outro tema que nos provoca à meditação. Por um lado, como afirmou um educador avesso à idéia de ser a universidade uma fornecedora de serviços públicos, a escola superior deve dar à sociedade não o que esta quer, mas o que esta necessita. [...]

Entendo, por isso, que é um direito do fazendeiro, do sitiante, do chacareiro, bater às portas da escola de agronomia ou de veterinária e pedir ajuda técnica para a solução de seus problemas agropecuários. É um direito do industrial o recurso à consultoria dos especialistas das escolas técnicas superiores. É um direito do munícipe convocar o cientista social, o urbanista, o especialista no controle da poluição das águas ou do ar, para que desça, algumas vezes, de sua alta cátedra e participe do trabalho comunitário. E é uma obrigação de toda Faculdade e Universidade funcionar como agente inovador, analista, crítico, conselheiro da sociedade. (SODRÉ, 1970, p. 19).

Como vimos, houve uma forte influência da teoria do capital humano nos discursos e nas políticas públicas do governo Sodré. Adiante analisaremos como a teoria do capital humano foi uma ideia central na *cruzada* do governador pelo ensino técnico. No próximo capítulo vamos abordar outro ponto importante na análise do governo Sodré. A saber: o ambiente de ideias presentes e difundidas pela ditadura militar, particularmente o

desenvolvimento do país, o combate ao *comunismo* e a preocupação com a segurança nacional.

CAPÍTULO 3 - O AMBIENTE DE IDEIAS NO GOVERNO SODRÉ

3.1 A história das ideias

Em seu ensaio *A história das ideias - em torno de um domínio historiográfico*, José D'Assunção Barros apresenta uma relação dialógica entre a histórias das ideias e o campo das histórias cultural e política. Para o autor, a história das ideias deve ser apresentada como uma modalidade historiográfica relacionada aos domínios da história, ou seja, uma subdivisão da história relacionada a um campo específico.

Barros define domínio como um campo temático privilegiado pelos historiadores. Em suas próprias palavras:

Para além das modalidades relacionadas a dimensões e abordagens, podemos pensar finalmente nas divisões da História que chamaremos de domínios, e que se referem a campos temáticos privilegiados pelos historiadores. Vários domínios da História têm surgido e mesmo desaparecido no horizonte de saber desta complexa disciplina que é a História. Estaremos falando de domínios quando nos referimos a uma História da Mulher, a uma História do Direito, a uma História de Sexualidade, a uma História Rural. (BARROS, 2007, p. 201).

Os domínios da história podem ser de número indefinido, abrangendo campos como os agentes sociais e os ambientes históricos. No entanto, ainda em acordo com Barros (2007), há domínios com uma maior afinidade com uma determinada área.

O autor cita como exemplo a história da arte, que pode ser considerada uma especialidade da história cultural. Alguns domínios, porém, surgem quando há uma afinidade dentro da sociedade. Novamente citando Barros (2007), uma história da sexualidade dificilmente surgiria em uma Inglaterra puritana.

Há uma sintonia entre a história das ideias e história cultural e política, sendo estes os campos principais onde se colocam os diálogos. E nesse contexto podem ser examinados o pensamento de sujeitos específicos ou as concepções de arte e democracia.¹⁶

Ainda em acordo com Barros (2007) “[...] no momento em que a história das ideias se preocupa em examinar as ideologias e sua difusão, a história das ideias passa a interconectar-se com a história social, tornando-se assim, uma história social das ideias” (BARROS, 2007, p. 206).

¹⁶ Nesse contexto examinaremos a ideia de democracia no governo Sodré.

Cabe aqui um questionamento: uma análise do discurso, portanto, pode ser um ponto inicial para investigar qual o ambiente social de ideias em que esse mesmo discurso foi criado? Uma resposta pode ser o exemplo que Barros (2007) cita ao mencionar as variações nos conceitos de *liberdade, igualdade e diferença*.

E mais:

O campo dedicado ao estudo das Ideologias e da difusão de idéias, bem como o campo seguinte, já referido às idéias coletivas de longa duração – mas também às idéias que circulam em articulação a todo um âmbito de práticas culturais que escapam ao universo da cultura letrada – já começam a posicionar a História das Idéias diante de possíveis diálogos com a História das Mentalidades, que é segundo nossa classificação uma ‘dimensão histórica’. A História das Mentalidades, por outro lado, não deve ser confundida com a História das Idéias, ainda que entre elas haja uma possibilidade de intersecção – mais especificamente nas proximidades do limiar que assinala o âmbito dos inconscientes coletivos [...] (BARROS, 2007, p. 206).

Ideias, portanto, podem sair do campo individual e migrar para o coletivo, sem que haja a identificação de um autor específico. E aqui cabe uma reflexão a respeito do momento histórico do governo Sodré: qual era o ambiente de idéias dominante naquele período?

Para um maior entendimento desta questão, é mister compreender a relevância que a noção da educação como um investimento econômico ganhou no período do pós-guerra¹⁷, o espaço que esta abriu para a ascensão do economista como um novo intérprete da realidade social e a política anti-comunista da ditadura militar.

3.2 A política desenvolvimentista e o combate ao comunismo

Como abordamos anteriormente, no final da década de 1960, a ditadura implantou uma reforma universitária que teve, entre outros objetivos, despolitizar a universidade.¹⁸ Esta reforma trouxe um forte impacto para as instituições de ensino superior no Brasil, pois, se por um lado modernizou boa parte das universidades federais, estaduais e confessionais, por outro, fez com que instituições transmissoras de conhecimentos profissionalizantes, afastando-as das atividades de pesquisas. Sodré, na oração de paraninfo, proferida em março de 1967, na Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade de São Paulo, deixa claro que o ensino superior deveria estar alinhado ao desenvolvimento e   modernização do país:

¹⁷ Na já citada teoria do capital humano.

¹⁸ Na década de 50 o país passou por uma onda de modernização que teve como uma das características a mobilização das forças populares, com uma aproximação entre os movimentos sociais, estudantis e a universidade.

Se a educação é, como todos reconhecem, “a chave que abre a porta da modernização” e ao desenvolvimento, precisamos atentar para a boa aplicação do dinheiro público nessa empresa. Assim, não pode cada universidade ou escola ambicionar à expansão em todos dos campos do saber: encorajar cada uma delas a atingir excelência em um, ou alguns departamentos do conhecimento, é o que dever fazer o poder público. Subsidiar mais intensamente os cursos que conduzem a atividades prioritárias no processo de desenvolvimento e que correspondem a setores mais carentes de recursos humanos, é o que o Poder Público tem o dever de fazer. (SODRÉ, 1970, p. 13).

Desenvolvimento e preocupação com a segurança nacional foram a base de uma ideologia que fundamentou a política do governo militar. Nesse cenário, a universidade foi vista como motivo de preocupação e instrumento doutrinador. Um dos documentos que destacaremos aqui é um discurso do coronel Rubens Resstel, proferido em 11 de novembro de 1970, no Círculo Militar de São Paulo, às autoridades do professorado paulista, intitulado *Infiltração Comunista nos Meios Educacionais*.¹⁹

O documento explana o cenário brasileiro antes do golpe de 1964, exalta o AI-5 e expõe, na visão da ditadura, as modalidades de atuação dos chamados *comunistas* pelo governo militar²⁰. Ainda segundo o documento citado, havia uma rede internacional de comunistas, formada por instituições como a União Internacional do Estudantes (UIE), Organização Continental Latino-Americana de Estudantes (OCLAE) e Federação Mundial de Juventude Democrática (FMJD), cujo objetivo é infiltrar *agentes* nas instituições de ensino, principalmente nos cursos de filosofia:

Em sua linha de atuação, os comunistas procuram se infiltrar nas Faculdades de Filosofia, justamente onde são formados os professores do curso secundário. A sua atuação tem sido constante e persistente nesse setor, com especial interesse na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. (RESSTEL, 1970, p.9).

Resstel cita que os *comunistas* teriam uma especial atração pelos cursos de psicologia, ciências sociais e comunicação, utilizando-se de *chantagem*, *tóxicos* e *atração sexual*²¹. O documento alerta, ainda, para uma *deficiência* na estrutura administrativa e disciplinar no Estado de São Paulo, tornando-o um polo atrativo para os *agentes comunistas*.

¹⁹ Interessante destacar que a apresentação deste documento é assinada por Paulo Ernesto Tolle, secretário de educação e uma figura chave na criação do CEETEPS.

²⁰ O documento contou com a participação de civis: Antonio Carlos Pacheco e Silva, José Pedro Galvão de Souza, Olavo Baptista Filho, César Lourenço dos Santos, Nilo Magalhães Ribeiro, Amélia Americano Domingues de Castro, Laerte Ramos de Carvalho e Erasmo de Freitas Nuzzi. Os três últimos foram pessoas importantes para o governo Sodré.

²¹ No documento   possível encontrar termos utilizados nos dias atuais, como a palavra *doutrinação ideológica*.

Cabe destacar, que o documento ignora as contradições causadas pela estrutura econômica capitalista, acusando alguns componentes curriculares de *exaltar* tais contradições e deixar de lado as políticas desenvolvimentistas governamentais²².

Alguns métodos e técnicas de ensino prestam-se a desvios de suas finalidades, servindo a propósitos ocultos. Assim, por exemplo, o chamado “Estudo do Meio”, válido como técnica didático-pedagógica, mas utilizado muitas vezes, como se constatou, com outras intenções, definidas pela escolha dos ambientes e da orientação dada, ressaltava com frequência as nossas contradições sociais, sem ressaltar também os aspectos positivos da nossa sociedade em evolução. (RESSTEL, 1970, p. 11).

Na sequência podemos observar que o documento condena qualquer linha de pensamento e análise que critica a ideologia da ditadura:

Não é na proposição do Estudo do Meio, genérica e técnica que poderíamos identificar os riscos que semelhantes estudos podem identificar. É na forma, na maneira de utilizar e conduzir o interesse dos estudantes, levando-os a deter-se predominantemente que, contrariando o espírito e a finalidade do Estudo do Meio, a condução do assunto poderá favorecer um tratamento político e ideológico dos problemas levantados pela curiosidade dos educandos. (RESSTEL, 1970, p.12).

O texto orienta profissionais de ensino a ficar atentos, caso contrário, os mesmos poderiam ser enquadrados na Lei de Segurança Nacional. Outro documento que expõe a universidade como motivo de preocupação da ditadura foi o Decreto-Lei 477, de fevereiro de 1969, que estabeleceu punições a alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino:

Art.1º) Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:
 I - Alcie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;
 II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;
 III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;
 IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
 V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

²² Mais uma vez o alinhamento entre a economia e educação.

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública. (BRASIL, 1969).

Vinte e seis anos depois, Sodré falaria sua versão sobre os movimentos estudantis no final da década de 60:

Foi difícil. Houve um período, no Brasil, em que a juventude teve uma influência muito grande dos extremistas de esquerda. Não que não tivessem o direito de pregar suas ideias, marxistas, leninistas, maoístas, albanesas. Mas o que não poderia haver era violência, atentados por detrás dessa pregação. Evidentemente, o governo federal cometeu realmente alguma violência nesse combate. Eu os enfrentei com a experiência do estudante de 1939, que combatia a ditadura de Getúlio Vargas [...] (MOTOYAMA, 1995, p. 94).

Desenvolvimento e uma forte repressão aos elementos contrários e considerados inimigos do regime militar embasaram as políticas públicas da ditadura por vinte e um anos. Políticas que ascenderam o profissional de economia como um sujeito muito importante na educação do país.

3.3 O papel do economista nas políticas educacionais

O golpe de 1964 abriu espaço para a ascensão de um ambiente de idéias promovidas por um novo tipo de intérprete no Brasil: o economista. Cunha (1988) ressalta que, na visão da ditadura, o processo educacional era associado à produção de mercadorias, implicando um custo e um benefício. A idéia de educação como um investimento esteve fortemente presente nas políticas educacionais do governo Sodré. Discursando para alunos da universidade Mackenzie, Sodré enfatiza o incentivo à iniciativa privada, bem como o planejamento econômico:

A riqueza não é um fim em si mesma, e a medida de valor de um povo, na escala do desenvolvimento dos valores humanos e sociais, tem maior ponderação do que os índices materiais e econômicos. Nesta linha de pensamento, a instrução e a educação do povo devem ter prioridade, *não só porque economicamente convenientes*, mas porque moralmente êste é o caminho certo. (SODRÉ, 1970, p. 49 - grifo nosso).

E ainda:

Por outro lado, a empresa muito pode ensinar ao poder público e também à administração da Universidade. Já se entrosam, empresas e escolas, no campo da complementação prática de ensino. É urgente, no entanto, transferir ao mundo acadêmico a experiência vivida pela empresa, cuja

sobrevivência se conquista pela racionalização do trabalho, a eficiência, o investimento bem feito, o financiamento equilibrado, o controle da qualidade, a adoção das técnicas da motivação e dinâmicas de grupo. (SODRÉ, 1970, p. 50).

Como vimos, a ideia da educação como um investimento foi muito difundida na década de 1960. Para seus adeptos, a educação era a única forma de implementar um processo de distribuição de riqueza: o trabalhador com uma formação vende sua força de trabalho por um valor maior. Consequentemente consome mais, girando, assim, a roda da economia. As diferenças de classes sociais seriam, assim, diferenças inatas de cada trabalhador.

Cabe ao governo investir na educação para desenvolver competências e habilidades. Neste contexto, fica perceptível o ambiente de ideias que pautou a reforma universitária de 1968, a educação técnica como para atender as necessidades de uma política desenvolvimentista e a noção da palavra democracia, presente os discursos do então governador:

É evidente, pois, que a participação do militar em campos antes privativos de profissionais e administradores civis é inexorável consequência de seu preparo tecnológico-científico. Igualmente, as novas concepções de segurança e a crescente fusão da tecnologia e da administração militar com a civil, impõem a revisão, essencial ao sistema democrático, da velha ideia de neutralidade política das instituições militares. [...] Estou certo de que, se procurarmos dar real atenção ao ensino, em termos de prioridade e de reformulação educacional, não serão os poucos baderneiros que conseguirão atemorizar o Governo e imobilizar a imensa maioria da nossa juventude democrática. [...] (SODRÉ, 1970, pp. 76-79).

Essa noção de democracia, portanto, insere-se em um contexto de ideias imbricado em uma política desenvolvimentista e de segurança nacional, cujo papel do governo é investir em um modelo de ensino capaz desenvolver as potencialidades necessárias a essa mesma política de desenvolver e modernizar o país a todo custo.

Sodré, no entanto, era um intelectual oriundo de uma elite cafeicultora paulista, que se cercou de outros intelectuais, com muitas ideias e traços em comum, a saber: as experiências com instituições de ensino no exterior, a crença no desenvolvimento, o perfil conservador e, no tocante ao Centro Paula Souza, o papel que o ensino técnico desempenharia nesse cenário.

Como afirmou o engenheiro Heinz Schramm, em entrevista cedida a Motoyama (1995):

Nós tínhamos uma lacuna. O que era necessário? Obviamente, deveríamos preencher essa lacuna. Estudei os currículos de vários países e me pareceu que os mais interessantes eram o italiano, o japonês e o de Israel, além do

currículo dos Estados Unidos, pela própria história de seu desenvolvimento econômico. Foi assim que projetei os currículos da Fatec. [...] (MOTOYAMA, 1995, p. 173).

Altamirano (2007) considera uma pluralidade de enfoques teóricos, recortes temáticos e estratégias de investigação que permeiam os estudos do mundo histórico e social.

E ainda:

O novo impulso da História política e os instrumentos da sociologia das elites culturais deveriam beneficiar uma História intelectual que não se limitasse a ser uma História puramente intrínseca das obras e dos processos ideológicos, nem contentar-se com referências sinópticas e da vida política. (ALTAMIRANO, 2007, p. 10).

O autor ainda cita Dominick LaCapra, segundo o qual, a história intelectual privilegia certa classe de fatos, em destaque os fatos do discurso, “[...] porque eles dão acesso a uma decifração da história que não pode ser obtida por outros meios e porque proporcionam pontos de observação únicos sobre o passado”. (LA CAPRA apud ALTAMIRANO, 2007, p. 11).

Um dos elementos para a análise do discurso pode ser a palavra dita a partir de uma posição de verdade, seja política, moral ou de autoridade. A partir dessa premissa, podemos analisar o foco nos discursos do então governador Sodré e o que era a verdade para a classe de intelectuais que compunham seu governo.

[...] visitando os Estados Unidos, vi a importância que se dava aos “estudantes de macacão”. Não eram, evidentemente, estudantes bacharéis das profissões liberais, mas sim da área técnica. Pelas minhas andanças por Detroit, Chicago, Nova York e outras cidades norte-americanas, percebi como as grandes universidades levavam a sério o ensino de tecnologia. [...] [...] nossa na o só poderia crescer se tivesse uma equipe de tecnólogos realmente muito bem preparada, um povo não pode progredir se não for educado de uma maneira correta. Nesse sentido, quando olho para tr s, penso: “Cumprir a minha missão” (MOTOYAMA, pp 84-88 – grifos do autor).

Referindo-se ao golpe de 1964:

Deixei de lado o discurso protocolar, que havia escrito e s  tratei da importância da União Parlamentar, lançando-me num improvisado sobre o perigo de cairmos numa república sindicalista de esquerda, porta aberta para a instaura o de um regime marxista. (SODRÉ, 1995, p. 123).

Partindo das premissas de Altamirano podemos citar como elementos que podem ter pautado as políticas do governo Sodré:

1. A educação para atender as necessidades do ensino técnico como meio de desenvolvimento e modernização do país.
2. A crença que o golpe de 64 evitou a instauração de uma *república sindicalista* no Brasil²³.
3. As experiências obtidas com as instituições de ensino tecnológico no exterior.

Mais uma vez citando Altamirano:

De todo modo, o fato é que nossas elites, não apenas as elites políticas e militares, mas também as intelectuais (nossos “letrados”, nossos “pensadores”), tiveram que defrontar o problema fundamental e clássico de construir uma ordem política que exercesse uma dominação efetiva e duradoura. (ALTAMIRANO, 2007, p. 14).

No próximo capítulo analisaremos o governo Sodré, considerando as categorias que foram propostas: as experiências dos intelectuais que compuseram o governo e do próprio governador, além do ambiente político e de idéias.

²³ Idéia fortemente presentes nos discursos de Sodré.

CAPÍTULO 4 - O GOVERNO SODRÉ: SUJEITOS, EXPERIÊNCIAS E O AMBIENTE DE IDEIAS

Neste capítulo analisaremos o governo Sodré, tendo por base as categorias propostas: as experiências dos principais intelectuais que compuseram o governo e do próprio governador, além do ambiente político e de idéias.

4.1 Sodré, a UDN e as eleições presidenciais na década de 1950

Roberto Costa de Abreu Sodré nasceu na cidade de São Paulo, em 21 de junho de 1918, sendo o décimo segundo filho de uma família tradicional de cafeicultores e políticos. Seu avô paterno, Francisco Baltazar de Abreu Sodré, foi parlamentar nos últimos anos do império, e Antonio da Costa Junior, seu avô materno, foi signatário da constituição de 1891.

Em suas próprias palavras:

Meu pai, médico e político, fluminense, pertenceu ao Partido Republicano Paulista, tornou-se deputado pelo quarto distrito, representado por Ubatuba e outras cidades do litoral norte do Estado. Seguiu-o na vida pública meu irmão, Antônio Carlos, militante na política desde a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, onde foi, em 1919, presidente do Centro Acadêmico XI de Agosto. Posteriormente, na bancada paulista na Câmara Federal, no Rio de Janeiro, tornou-se líder e foi signatário da Constituição de 1934. (SODRÉ, 1995, p. 17).

Ingressou na Faculdade de Direito do Largo São Francisco em 1938, no início do chamado Estado Novo, implantado por Getúlio Vargas, época em que a cidade de São Paulo passava por grandes transformações estruturais²⁴. A Faculdade de Direito do Largo São Francisco foi pioneira em ter em seus quadros alunos e professores engajados em movimentos políticos brasileiros, como o movimento republicano, o abolicionismo e a guerra paulista de 1932.

Novamente citando Sodré (1995), "Como não podíamos agir inteiramente às claras, camuflamos nosso ativismo fundando a Sociedade Amigos de Rui Barbosa, artifício jurídico-literário, que tinha como único objetivo abrigar uma célula de conspiração" [...] (SODRÉ, 1995, p. 17).

²⁴ Podemos citar, como exemplos, a criação da biblioteca municipal (posteriormente renomeada Mario de Andrade), o Estádio Municipal do Pacaembu e as avenidas Rebouças e Brasil.

Continuou na militância política/acadêmica mesmo depois de formado. Em 22 de maio de 1943, instalou-se em São Paulo, com uma cerimônia no Teatro Municipal, a *Sociedade Amigos da América*²⁵. Segundo Sodré (1995), “[...] essa organização política, com objetivos conspiradores ocultos, teve grande influência na queda da ditadura varguista.” (SODRÉ, 1995, p. 39).

Terminada a faculdade, continuei minha militância política ingressando na União Democrática Brasileira - UDB, soma da "esquerda democrática" de João Mangabeira com os remanescentes do Partido Constitucionalista. Foi a raiz da União Democrática Nacional - UDN, partido ao qual consagraria todos os meus esforços nos anos seguintes. (SODRÉ, 1995, p. 53).

Sua atuação, quando governador do estado de São Paulo foi muito importante para a constituição do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Neste período, iniciou uma *cruzada* em prol do ensino técnico, em detrimento do que chamava *bacharelismo*²⁶.

Atualmente, o Centro Paula Souza administra mais de 200 escolas técnicas e mais de 60 Faculdade de Tecnologia. Em seu último discurso como governador, durante uma cerimônia no Palácio dos Bandeirantes, Sodré fez uma referência ao então denominado Centro de Educação Tecnológica de São Paulo:

[...] aí que foi o grande milagre de São Paulo. Fizemos neste estado uma experimentação, que hoje está sendo adotada em todo país. Trouxemos para cá as idéias inovadoras que já começam a dar resultado em toda a nação brasileira. Modificamos, sem desprezar o ensino tradicional. Não queríamos que a juventude continuasse a se formar nas profissões cujo diploma levava a profissões ociosas. Queríamos ao lado de entregar o diploma, entregar o diploma com a perspectiva da certeza de no dia de amanhã conseguir um emprego. [...] Criamos, pela primeira vez neste país, a escola superior de curta duração, que foi o Centro de Educação Tecnológica. [...] (MUSEU DA IMAGEM E DO SOM, 1971. Disponível em: <http://acervo.mis-sp.org.br/audio/discurso-de-roberto-de-abreu-sodre-parte-14>. Acesso em: 14 de mai. 2020.

Como veremos mais adiante, apesar do entusiasmo do governador, o investimento em ensino técnico era muito interessante naquele momento: São Paulo passava por um forte desenvolvimento econômico, que necessitava de mão de obra. Importante ressaltar, também,

²⁵ Segundo o site do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) a *Sociedade Amigos da América* foi fundada no Rio de Janeiro em 1943 e tinha por objetivos a *preservação de ideais democráticos*, opondo-se ao Estado Novo. Sede localizava-se na sede do Automóvel Clube. Ainda em acordo com site, no dia 11 de agosto de 1944 foi extinta por ordem do chefe da polícia. Reaberta no ano seguinte, foi absorvida pela UDN (União Democrática Nacional).

²⁶ Termo cunhado por Sodré para expressar a valorização do ensino superior.

que o ensino superior estava em uma situação alarmante: havia a questão dos excedentes²⁷ e a pressão das classes que apoiaram o golpe.

Em acordo com Manfredi (2002),

É importante salientar que essa idéia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em o País objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar humanos para a absorção pelo mercado de trabalho. (MANFREDI, 2002, p. 105).

Ainda durante a gestão de Sodré, reformou-se a Secretaria da Educação, com a criação de três coordenadorias: Coordenadoria do Ensino Superior, Coordenadoria do Ensino Primário, Médio e Normal e Coordenadoria do Ensino Técnico.

Durante seu mandato, os aparelhos repressivos da ditadura foram responsáveis pela prisão e morte de vários opositores do governo federal no estado de São Paulo.

Na fase democrática, pós ditadura civil-militar, exerceu o cargo de ministro das Relações Exteriores do Brasil, entre 1986 a 1990.

Em outubro de 1945, formou-se o cenário político e partidário para as eleições presidenciais marcadas para 15 de novembro do mesmo ano. Os políticos de orientação getulista agruparam-se em torno de dois partidos: o PSD (Partido Social Democrático) e o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro). Ambos se uniram em torno da candidatura do marechal Eurico Gaspar Dutra. O Partido Comunista lançou o nome de Iedo Fiúza e a UDN, juntamente com o PR (Partido Republicano) e o PL (Partido Libertador), uniram-se em torno do nome do brigadeiro Eduardo Gomes.

Anos depois, em seu livro de memórias, Sodré relata que o então candidato, apesar de encarnar os ideais da UDN, não se comunicava bem nos discursos, o que não entusiasmava o povo.

Além disso em suas próprias palavras,

A essas deficiências vieram se somar os erros táticos da campanha da UDN (e me incluo entre os que se enganaram). Somente nos preocupavam a *moralidade pública*, o império da juricidade no regime democrático e a aceleração do retorno ao regime das liberdades individuais. [...] Em nossos pronunciamentos, as palavras sindicato, operário e trabalhador eram sempre substituídas por *democracia, honradez e liberdade*. Dessa maneira só alcançávamos a elite e a alta burguesia. (SODRÉ, 1995, p. 56 - grifo nosso).

²⁷ Candidatos que eram aprovados nos vestibulares, mas tinham o ingresso impedido por falta de vagas.

Broti (2012) analisa o ideal democrático em um contexto educacional pautado na teoria do capital humano. O investimento em educação técnica atendia aos interesses da política desenvolvimentista do governo militar em duas frentes: fornecer mão de obra de baixo custo para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, formar um indivíduo comprometido ideologicamente com as políticas ufanistas da ditadura.

A democracia imbricava-se na oferta do ensino técnico como um elemento de desenvolvimento das potencialidades do trabalhador. O governo, portanto, eximia-se da responsabilidade de criar políticas no sentido de diminuir as desigualdades sociais: a oferta de ensino técnico era o *instrumento democratizante*, cabendo a cada um a necessidade de adaptar-se.

Essa visão justificava a palavra *democracia*, promovida pela ditadura. Novamente recorrendo ao último discurso pronunciado enquanto governador, Sodré deixa claro a visão desta democracia atrelada a teoria do capital humano:

[...] não há um só município no estado de São Paulo que não tenha um ginásio. Creio na América Latina toda não existe um fenômeno como esse, em que todas as unidades administrativas e políticas do país tenha plantada um estabelecimento de ensino secundário. É assim que se pode construir uma democracia de oportunidades. (MUSEU DA IMAGEM E DO SOM, 1971. Disponível em: <http://acervo.mis-sp.org.br/audio/discurso-de-roberto-de-abreu-sodre-parte-14>. acesso em: 14 de abr. 2020.

Na campanha para as eleições presidenciais de 1950, a UDN relançou a candidatura do brigadeiro Eduardo Gomes, cujo principal oponente foi Getúlio Vargas. Este, por sua vez, aliou-se ao governador Adhemar de Barros e Luiz Carlos Prestes. Vargas saiu vencedor, mas suicidou-se em 1954.

Em 1955, novamente o partido de Sodré tenta concorrer às eleições presidenciais, desta vez com a candidatura de Juarez Távora, cujo principal oponente seria o ex-governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek de Oliveira. Segundo Sodré, a UDN cometeu o mesmo erro da eleição anterior: faltava carisma a Juarez Távora, o que não conseguia atrair simpatia popular. Mais uma vez a UDN amargou uma derrota.

4.2 Os governadores

Abreu Sodré atuou como advogado, na segunda metade da década de 40, em um escritório no centro da cidade de São Paulo, em sociedade com Francisco Mesquita. Porém

atuou por pouco tempo, sendo eleito deputado estadual nas eleições de 1950, sendo oposição ao então governador Adhemar de Barros.

A União Democrática Nacional aliava-se a outras agremiações, destacando-se o Partido Socialista Brasileiro e o Partido Libertador. Apoiavam o governo parte do Partido Democrata Cristão, o Partido Trabalhista Nacional, o Partido Social Progressista, o Partido Republicano, o Partido Trabalhista Brasileiro e o Partido de Representação Popular. Com regimento interno liberal, as discussões e respectivas votações nas questões controvertidas se arrastavam por dias e noites. (SODRÉ, 1995, p. 64).

Sodré foi deputado de 1951 a 1963. No oitavo ano de mandato tornou-se líder da UDN e presidente da Assembléia Legislativa, entre 1960 e 1963. Durante sua presidência, iniciou o processo de construção do Palácio Nove de Julho (atual sede da Assembléia)²⁸.

Foi deputado estadual durante os mandatos dos respectivos governadores: Adhemar de Barros (1947 a 1961, e 1964 a 1966); Lucas Nogueira Garcez (1951 a 1955), Jânio Quadros (1955 a 1959) e Carvalho Pinto (1959 a 1964).

Em uma visita a Lucas Nogueira Garcez, em sua residência na cidade de São Paulo, Sodré conseguiu convencer o então governador a romper com o *adhemarismo*²⁹:

No decorrer da nossa conversa inicial e de várias outras nos meses seguintes, incentivei calorosamente Garcez a romper com o adhemarismo. De minha parte, procurei a direção partidária da UDN, defendendo a conveniência de nos unirmos ao governador contra nosso verdadeiro adversário, Adhemar de Barros. (SODRÉ, 1995, p. 79).

Garcez foi sucedido por Jânio Quadros, que, ao final do mandato foi eleito presidente da república e conseguiu eleger seu sucessor no estado de São Paulo, Carvalho Pinto:

No fim das contas, Carvalho Pinto fez um governo de acordo com seu temperamento. Era um homem tímido, honrado, preocupado com o controle burocrático das contas públicas e a execução de pequenas obras como casas de lavoura e centros de saúde. Com exceção da hidrelétrica de Jurumirim e do Ceasa, não deixou obra de vulto. Iniciou a hidrelétrica de Ilha Solteira, que me coube concluir. (SODRÉ, 1995, p. 81).

²⁸ Até então a sede da Assembléia Legislativa localizava-se no Palácio das Indústrias.

²⁹ Posteriormente, já como governador, Sodré convidou Garcez para assumir a presidência da Cesp - Cia Energética de São Paulo. Garcez aceitou o cargo, mas despachava diretamente com o governador, uma vez que o seria subordinado ao secretário de obras, Eduardo Yassuda que era, por sua vez, seu ex-aluno da Politécnica, o que poderia causar certo constrangimento.

Carvalho Pinto não conseguiu eleger o candidato que escolheu apoiar para sua sucessão, José Bonifácio Coutinho Nogueira, que também contava com o apoio da UDN. No entanto, para o governo do Estado de São Paulo venceu novamente Adhemar de Barros. Posteriormente, Adhemar de Barros, juntamente com Sodré, apoiaria o golpe militar de 1964.

4.3 A UDN e Jânio Quadros

A campanha presidencial de 1960 dividiu a UDN: parte acreditava que deveria apoiar Jânio Quadros, cuja vitória parecia ser eminente, enquanto outra queria lançar um candidato próprio na figura de Juraci Magalhães:

Para mim, a opção foi extremante difícil. A fidelidade partidária e a administração pessoal inclinavam-me para Juraci. [...] Como orador, mostrava-se muito mais espontâneo e comunicativo do que o brigadeiro e como político muito mais hábil e menos sujeito a rompantes que Juarez Távora.

Ainda assim, nem ele, e nem qualquer outro político brasileiro, teria chances frente ao fenômeno Jânio Quadros. (SODRÉ, 1995, p. 95).

Assim após muitas reuniões com lideranças da UDN (algumas bem tensas, como a que ocorreu na residência do próprio Sodré com Carlos Lacerda e Jânio Quadros, ambos rivais políticos), decidiu-se que Jânio seria o candidato da UDN.

[...] sem dúvida, teria sido preferível enfrentar a derrota com Juraci à vitória com Jânio. Não que isso viesse mudar a sorte final das urnas. Jânio era um fenômeno político inevitável. Venceria mesmo sem o apoio udenista. Foi um erro nosso, mas sobretudo erro de milhões de brasileiros. (SODRÉ, 1995, 97).

Sodré atuou ativamente na campanha de Jânio, viajando ao lado do candidato, subindo aos palanques e participando dos comícios. Em seu livro de memórias relata que Jânio fazia um jogo duplo: estava em campanha com a UDN, mas reunia-se, de forma sigilosa, com Brizola, para fortalecer a chapa de João Goulart, mesmo este sendo seu vice.³⁰ Segundo Sodré, isso ocorreu talvez com o objetivo de conseguir votos ao PTB, o partido de Goulart.

O último comício ocorreu em São Paulo, na praça Roosevelt, em um imenso palanque, mas que terminava em uma plataforma para cinco pessoas. Jânio tornou-se presidente com a maioria esmagadora de votos.

³⁰ A legislação da época permitia ao candidato concorrer em duas chapas: a presidente em uma e vice em outra.

Entre a eleição e a posse, fui testemunha privilegiada de outro capítulo da saga janista: a escolha de nomes para a composição do seu ministério. Jânio havia prometido ministérios e cargos a todos os partidos e a todos os líderes políticos, convencido de que a promessa de candidato tem valor relativo, para não dizer nulo. Já usara dessa filosofia ao formar o seu secretariado estadual. (SODRÉ, 1995, p. 109).

Ainda em acordo com Sodré, Jânio montou o seu ministério à custa de muitas promessas não cumpridas. A decepção veio apenas sete meses depois.

Um mês antes da renúncia, procurei-o na residência de verão do governador de São Paulo, no Horto Florestal, onde se achava hospedado. Era um sábado de manhã. Vinha dar-lhe conta de uma viagem ao Japão e a outros países do Oriente, missão que ele me confiara com o objetivo de ampliar o mercado importador do nosso café. [...] (SODRÉ, 1995, p. 109).

O então presidente relatou que essa missão deveria ser esquecida e que a situação do Brasil estava ingovernável; a solução deveria ser a dissolução do parlamento. Diante da negativa e dos argumentos de Sodré, Jânio insistiu que ele cancelasse a viagem, devendo ir em seu lugar o vice, João Goulart, porém indo à China e não ao Japão.

Havia um clima político bastante tenso, inclusive com uma denúncia, com pouca repercussão, feita por Carlos Lacerda, na televisão Excelsior: Jânio estava planejando um golpe. No dia seguinte, 25 de agosto de 1961, após assistir a um desfile militar em Brasília, Jânio convocou seus ministros militares, caminhou de braços entrelaçados com eles até a sala de despachos, onde informou que havia tomado a decisão de renunciar. A carta de renúncia, inclusive, já estava pronta e assinada.

Esta renúncia já foi bastante elucidada, claro, sem esgotar o assunto. Sodré traz um elemento interessante, a saber: Jânio alimentava a esperança de uma reviravolta, que o povo clamasse por seu retorno e que as forças armadas exigissem sua volta:

Sua fisionomia não escondia o seu desespero. Chamada por dona Eloá, dona Yolanda de Carvalho Pinto pega Maria, minha esposa, e, juntas, seguem para a base aérea. Presencial, por minutos, o estado de desespero de Jânio. Ele entra e pergunta: "o vice João Goulart está de retorno ao Brasil? Maria informa que sim, só não sabia por que rota - Europa ou Pacífico. Ainda em voz trêmula pergunta por mim. E a resposta de Maria sai rápida e seca: "Está no lugar para a qual foi eleito, presidindo a Assembléia Legislativa. Os deputados estão em reunião permanente, aguardando seu sucessor constitucional. Meu marido não abandonou o posto. (SODRÉ, 1995, p. 115).

O clima político, no início dos anos 60, era de muita instabilidade. Em São Paulo, no dia 19 de março de 1964, acontece a *marcha da família com Deus pela liberdade*, organizada pelos setores mais conservadores da sociedade paulistana e da qual Sodré foi um dos articuladores:

Abre-se enfim à crise na hierarquia militar e, em 19 de março de 64, surge em São Paulo, a grande reação civil com a Marcha da Família com Deus pela liberdade, da qual fui, ao lado do senador padre Calazans, Antônio Sílvio da Cunha Bueno, líderes sindicais e representantes da classe política e empresarial, um dos articuladores. [...] (SODRÉ, 1995, p. 121).

A ideologia predominante entre a elite brasileira, na época (que encontra defensores até os dias atuais) era que o então presidente João Goulart levaria o país a um suposto *regime comunista*³¹. Sodré (1995) advoga que havia uma conspiração liderada por Leonel Brizola (cunhado de Goulart):

[...] cedo me convenci de que as forças democráticas deveriam recorrer à solução revolucionária. Solução perigosa e indesejável, mas a única que nos restava para evitar que João Goulart, dominado por Brizola, transformasse o Brasil em uma *república sindicalista*. (SODRÉ, 1995, p. 127 - grifo nosso).

A participação de Sodré, assim como demais membros civis evidenciam que setores conservadores da sociedade brasileira, fora do círculo militar, tiveram um papel muito importante no golpe de 1964.

4.4 A participação da sociedade civil no golpe de 1964

O apoio dos setores mais conservadores da sociedade civil foi muito importante para o êxito do golpe de 1964:

O envolvimento de outros setores civis também foi fundamental para desestabilizar o governo de Jango, preparar o clima do golpe e legitimar a ação dos militares. Empresários, a Igreja Católica e a própria Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), por exemplo, foram a favor da intervenção militar. [...] (ANDRADE, 2018). Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2014/04/24/bracos-civis-de-uma-intervencao-militar/>. Acesso em: 01 mai. 2020.

Podemos citar como exemplos, duas instituições civis que desempenharam um papel muito importante nos bastidores do golpe. A saber: *O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais*

³¹ Desnecessário dizer que nunca houve condições disto acontecer no Brasil.

(IPES) e o *Instituto Brasileiro de Ação democrática (IBAD)*, ambas formadas por intelectuais orgânicos da burguesia e dos meios militares, que coordenavam uma campanha ideológica contra o governo de João Goulart.

Em acordo com Dreifuss (2008),

O IBAD agia como uma unidade tática e o IPES operava como centro estratégico, sendo que o IBAD e outras organizações subsidiárias e paralelas tomavam a si a maior parte do insucesso (ou glória) por atividades secretas, expondo-se a muito mais do que o IPES. [...]

A elite orgânica se empenhava na fusão dos militantes grupos antigovernistas que se encontravam dispersos. Ela instituiu organizações de cobertura para operações encobertas (penetração e contenção) dentro de movimentos estudantis e operários e desencorajou a mobilização de camponeses. [...] (DREIFUSS, 2009, p. 174-177).

Ao lado de políticos como Carlos Lacerda, Adhemar de Barros e Magalhães Pinto, Sodré teve uma participação efetiva no golpe, como ele próprio admite:

Formada essa convicção, não hesitei em participar do processo conspiratório. De acordo com o alto comando, exercido informalmente pelo general Cordeiro de Farias, tornei-me elemento de ligação, mantendo frequentes contatos com os conspiradores civis e militares do Rio, Minas Gerais e São Paulo. (SODRÉ, 1995, p. 127).

Ainda segundo Sodré, boa parte da conspiração paulista desenvolveu-se na residência de Júlio de Mesquita Filho e no próprio jornal O Estado de São Paulo. Entre os membros da sociedade civil paulista, destacam-se: Teodoro Quartim Barbosa (banqueiro), Antônio Carlos Pacheco e Silva (médico), Otávio Marcondes Ferraz (ministro), Paulo Egydio Martins (empresário), além de lideranças udenistas, sindicais e professores universitários.

[...] durante a fase preparatória, eu costumava me encontrar no Rio de Janeiro com o general Cordeiro de Farias e eventualmente com os irmãos Ernesto e Orlando Geisel. Em São Paulo, trocava idéias com o coronel Rubens Restel, principal elemento de ligação entre civis e militares, e com o general Bizarria Mamed, transferido para Bauru, em posto de chefia que caberia a patente subalterna. (SODRÉ, 1995, p. 128).

Sodré também teve diversas conversas com o general Olímpio Mourão Filho, que comandou a II região militar em São Paulo, mas foi transferido para Minas Gerais, de onde comandou as tropas no dia 31 de março.

[...] costumava visitá-lo na residência do comando da II Região, uma casa pequena na rua Brigadeiro Luis Antônio. Nas noites de verão, sentávamos na varanda para discutir. Quando ele se animava nas suas imprecações contra os radicais de esquerda, minha impressão é que poderia ser ouvido por todo o quarteirão. Incomodado, pedia que ele baixasse o tom de voz. Ele concordava, mas cinco minutos depois estava novamente aos brados. (SODRÉ, 1995, p. 129).

Na visão de Sodré, duas condições que eram aguardadas pelos militares: uma investida de Jango contra a ordem institucional e o apoio da população ao movimento. Para os militares a primeira ocorreu quando Jango apoiou o movimento dos marinheiros e sargentos³², o que era visto como *ameaça comunista*; o estopim para o segundo foi a greve geral de São Paulo e grande comício de Jango em frente à Central do Brasil, no Rio de Janeiro. A *marcha da Família com Deus pela Liberdade* (organizada por setores conservadores, como já abordamos) serviu de base ideológica, criando a idéia de adesão popular ao golpe. Em 31 de março consolidava-se uma ditadura que duraria 21 anos no Brasil.

4.5 O governo Sodré e suas principais ideias

Sob o lema *integração e desenvolvimento*, durante sua gestão, reformou a Secretaria da Educação com a criação de três coordenadorias: a do Ensino Superior, que regia os institutos isolados do estado; do Ensino Primário, Médio e Normal (depois alterada para 1º e 2º graus) e a Coordenadoria do Ensino Técnico. Segundo Sodré, a oposição, por parte de seus colegas deputados, ao ensino técnico era grande: “[...] estabelecer uma faculdade de filosofia ou medicina em uma cidade do interior traria grande prestígio a esta mesma cidade” (MOTOYAMA, 1995, p. 86).

Quando membro da Comissão de Educação e líder da bancada da União Democrática Nacional, Sodré realizou um trabalho sistemático de defesa do ensino técnico: toda vez que era obrigado a emitir um parecer favorável à criação de uma faculdade, procurava demonstrar que o *bacharelismo* era um erro, que era necessário *cair* na realidade do mundo moderno, ou seja, investir na tecnologia e na pesquisa.

Na condição de governador, e com o conhecimento que adquiriu visitando instituições estrangeiras, Sodré projetou para São Paulo uma concepção de ensino superior:

³²Segundo Lamarão (2020): Rebelião promovida por cabos, sargentos e suboficiais, principalmente da Aeronáutica e da Marinha, em 12 de setembro de 1963, em Brasília. Foi motivada pela decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de reafirmar a inelegibilidade dos sargentos para os Órgãos do poder Legislativo, o que era previsto na Constituição de 1946.

Eu desejei, quando estava no governo, criar algo como o College of Advanced Technology ou Junior College, que havia visto nos Estados Unidos. Igualmente, na França, existe o Supérieure de Technologie. À semelhança desses dois países, queria instituir uma grande escola de tecnologia aqui em São Paulo. (MOTOYAMA, 1995, p. 88).

O discurso de abertura da coletânea *A renovação do ensino superior. Diretrizes da política universitária do governo do Estado de São Paulo* ocorreu em março de 1967, para professores e alunos da Escola de Administração de São Paulo. Nele, o então governador exaltou a relevância da administração privada como modelo a ser adotado pelas instituições públicas. *Ensino eficiente; flexibilidade de organização; cursos pós-graduados; diversificação de currículos; estrutura nos moldes da empresa privada; formação de dirigentes; encorajamento dos investimentos particulares*. Estas, dentre outras máximas, foram, no discurso, utilizadas por Sodré para identificar aquela instituição de ensino como paradigma a ser seguido.

As palavras-chave são um indicativo da percepção daquele que efetiva o discurso, com base nos temas em pauta, quais sejam: o ensino superior e a alteração de sua estrutura e currículo. A ideia central que fundamentou a conferência versou sobre as relações entre universidade e sociedade e seus impactos numa cidade – São Paulo - em processo de profundas transformações, especialmente marcada pelo êxodo migratório.

Para Sodré, o caminho estava na formação do especialista em escolas técnicas superiores para a dinamização dos setores produtivos e de acúmulo de capital. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), “[...] que se multiplicaram no estado de São Paulo nas décadas de 1950 e 1960” (Salles, 1998), foram alvo da crítica de Abreu Sodré.

Em 1967, discursando para alunos da FFCL de Franca, questionou o que definiu como *ensino bacharelresco*, a *pesquisa científica desinteressada*, defendendo o ensino técnico, de formação especialistas e lideranças, pois, para ele, “[...] a civilização brasileira se firmará na medida em que a Universidade prepare gerações de homens cultos e técnicos” (SODRÉ, 1970, p. 22).

Em 1967, adaptando sua palestra ao público que direcionava o discurso, - alunos do curso de Artes Plástica, Humanidades e Comunicações, da Fundação Armando Alvares Penteado de São Paulo - Sodré tratou de abordar as relações entre as Humanidades e o surto tecnológico do pós-guerra, enfatizando o “[...] papel do artista como intérprete de sentimentos que estão na consciência ou no subconsciente do povo” (SODRÉ, 1970, p. 28).

Para a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), no jubileu de prata do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o conteúdo centrou-se na crítica

ao *academicismo*, para abordar a natureza do ensino superior no país e a necessidade de profundas alterações curriculares.

Não menos contundente foi o título dado à conferência de encerramento da II Jornadas Luso-Brasileiras de Engenharia Civil (1967): *A Engenharia – força de libertação do trabalho civil – e a importância da técnica e da ciência na solução dos problemas sociais*, título de envergadura para quem estava liderando um processo de transformação na lógica do ensino superior em São Paulo.

Da série de pronunciamentos selecionados para análise, outros dois possuem um conteúdo relevante para os propósitos do presente texto. Em 19 de janeiro de 1968, Sodré dirigiu algumas palavras ao Grupo de Trabalho que convocou para planejar a criação de uma rede de escolas técnicas de nível superior em São Paulo. Segundo ele, a escolha recaiu sobre

homens que sei incapazes de uma adesão irrefletida à novidade importada [...] homens que sei indiferentes ao incenso dos aduladores (...) homens experientes nos vários campos do ensino e da administração escolar e que tem a mente ágil e o espírito aberto à investigação. (SODRÉ, 1970, p.55).

Estava constituída a plêiade de intelectuais responsável pelo desenho de uma nova estrutura de ensino superior no estado. O governador atestava a competência da equipe técnica selecionada para a tarefa e, ao mesmo tempo, consolidava um projeto que há tempos vinha defendendo para São Paulo.

A máxima de Sodré era “[...] fazer bem, construir bem, aplicar bem” (SODRÉ, 1970, p. 93), seguindo a orientação desenvolvimentista do governo militar. O movimento estudantil organizado, oposição à ditadura, não foi omitido pela *metralhadora giratória* de Abreu Sodré. Nessa direção, três pronunciamentos são paradigmáticos: aos formandos em Economia do Mackenzie (12/01/1968), aos estagiários da Escola Superior de Guerra (23/05/1968) e, por fim, aos alunos da Universidade Estadual de Campinas (16/08/1968). Nesse último, suas palavras agem como estiletes no coração do movimento crítico:

“Há quem diga que precisamos adotar medidas de repressão à pequena minoria da juventude, ínfima minoria, que deseja aproveitar o impulso legítimo de uma reformulação universitária para desprezando-a, fazer agitação política”. [...] Precisamos reformular o ensino, e neste Governo [...] a preocupação do Governador, que se adiantara à convulsão que ameaça o mundo, é de ir ao encontro da juventude e não contra ela, para orientá-la e não para destruir” (SODRÉ, 1970, p. 79).

“E repetem o refrão cacete, sujam com ele as paredes de toda cidade, dando demonstração pública de que não sabem escrever, de que escrevem mal e errado, por que o traduzem de outra língua, inadaptável à nossa” (SODRÉ, 1970, p. 81).

Os termos-chave *Revolução no Brasil* e *Segurança Nacional* conduziram do discurso proferido aos estagiários da Escola Superior de Guerra. O conteúdo apologético abordou, de início,

a crescente solidariedade e identificação entre os militares – cada vez mais familiarizados com a ciência, a tecnologia, a administração – e os civis, dia a dia mais identificados com o sistema de conduzir o País: uns e outros, pessoalmente responsáveis pela segurança nacional. (SODRÉ, 1970, p. 70).

Ao aproximar as forças militares brasileiras às conquistas da ciência e da tecnologia, o protagonista da conferência deixou explícita a defesa do regime e a necessidade de alterações na estrutura científica, tecnológica e industrial, campos estrategicamente relevantes na consolidação da filosofia da *Segurança Nacional*.

O desenvolvimento econômico necessitou de mão de obra e o Estado de São Paulo foi o receptáculo de trabalhadores provenientes de diversos estados brasileiros, fator que ampliou a demanda por profissionais especializados, inclusive com ensino superior.

Uma das mais importantes instituições de ensino técnico e tecnológico do Estado de São Paulo foi criado nesta época. A saber: O já citado Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza³³. Um dos pioneiros da criação do Centro, professor Ernesto Tolle, declarou: “[...] vinte e cinco anos depois: “uma das grandes realizações de seu governo foi a criação do Centro Paula Souza, baseado na ideia de que a escola deveria oferecer uma formação profissional ao operariado e a outros níveis”. (MOTOYAMA, 1995, p. 107).

No entanto, na década de 1950, discutia-se uma proposta de ensino universitário diferente do que foi adotado pelo governo militar nos anos 60: a ditadura implantou uma reforma universitária que, entre outros objetivos, deveria despolitizar a universidade, deixando-a bem distante dos movimentos sociais, no sentido oposto ao que aconteceu na onda de modernização dos anos 50.

Como vimos, a reforma de 1968 trouxe um forte impacto para as instituições de ensino superior no Brasil: criou o sistema de pós-graduação e substituiu as cátedras pelo regime de departamentos. Abreu Sodré, na aula inaugural da Escola de Administração de Empresas de São Paulo, em 1967, expôs qual deveria ser a organização das universidades, após a reforma:

³³ Adiante abordaremos o centro como um instrumento hegemônico do governo paulista

É preciso, ainda, fazer uso adequado dos princípios de autonomia e descentralização trazidos pela lei de Diretrizes e Bases da Educação. E partir, resolutos, para iniciativas e experimentações no campo da ciência da administração da escola, organizando-a à maneira da empresa privada e sem a total dependência das subvenções dos cofres públicos. O equilíbrio financeiro é a única segurança da autonomia universitária. (SODRÉ, 1970, p. 10).

Na visão do governo militar, o ensino superior deveria ter objetivos práticos e adaptar-se às metas da política desenvolvimentista nacional. Sob a alegação de indisponibilidade de recursos financeiros, pregava-se a expansão com contenção, atendendo ao máximo à demanda, mas com o menor custo financeiro. A função da educação superior, agora, era apenas transmitir conhecimentos, sendo a universidade um instrumento de controle social.

Em entrevista cedida a Motoyama (1995), Octávio Gaspar de Souza Ricardo especifica a ideologia presente na criação dos cursos da Fatec:

Desejávamos um superintendente que sofresse os embates políticos, e resguardasse o diretor de ensino, que manteria o ensino da Fatec dentro dos rumos iniciais. Este esquema desabou rapidamente, pois um dos superintendentes interpretou-o como um entrave à sua autoridade. A idéia inicial era proteger as finalidades da faculdade e o seu corpo docente das tendências inevitáveis de academicismo, que viriam por vias políticas – como de fato vieram. (MOTOYAMA, p. 123, 1995).

Compatível com essa política, o ensino técnico desempenharia um papel estratégico: era de curta duração e atendia às necessidades de um mercado em desenvolvimento. O discurso em prol do desenvolvimento paulista e os cursos técnicos como estratégia para a efetivação dessa política aparecem no já citado Parecer 56/70, do CEE:

[...] Trata-se, pois, de iniciativa prioritária, necessária aos reclamos do desenvolvimento brasileiro e paulista, o que nos leva, tranquilamente, a opinar favoravelmente quanto à conveniência do imediato funcionamento dos cursos propostos. (CEE, Parecer 56/70, p.08).

Discursando para alunos da UNICAMP, em 1968, Sodré aconselha:

Não devemos inflacionar este país de bacharéis, mas sim, provê-lo de técnicos. Escolas para os primeiros existem demais, custam muito e, custando muito, tiram de muitos, para que apenas alguns tenham o orgulho ou a vaidade de ter um diploma, pendurá-lo e deixá-lo empoeirado na parede. (SODRÉ, 1970, 82).

Em entrevista concedida a Motoyama (1995), Tolle refere-se ao trabalho pró-ensino técnico, realizado pelo governo do Estado no período:

É importante salientar que, na época, a pressão para que o governo estadual criasse escolas de nível superior era muito forte. Segundo um levantamento que apresentei em 1964 ao Conselho Estadual de Educação, havia cerca de 400 projetos de lei na Assembléia Legislativa e muitos deles já estavam aprovados, mas não havia nenhuma garantia de quando seriam instalados os cursos, pois tudo dependeria da disponibilidade de verbas. Assim, uma das sugestões desse grupo de trabalho era incentivar os municípios a organizarem as escolas que iriam oferecer os cursos de tecnologia. (MOTOYAMA, 1995, p. 102).

Houve, portanto, uma ação do governo em defesa do ensino técnico. Após resultados negativos do primeiro grupo de trabalho em convencer os municípios, “[...] Sodré concluiu que seria necessária a criação de uma faculdade de tecnologia estadual que pudesse servir de modelo para os municípios” (MOTOYAMA, 1995, p. 103).

Coerente com essa concepção, o *ensinar a fazer* foi uma das preocupações na elaboração do currículo do CEETEPS, como explicita o professor Heinz Schramm:

Estudei os currículos de vários países e me pareceu que os mais interessantes eram o italiano, o japonês e o de Israel, além do currículo dos Estados Unidos, pela própria história de seu desenvolvimento econômico. Foi assim que projetei os currículos da Fatec. O objetivo era criar uma escola onde se ensinasse a parte de execução. (MOTOYAMA, 1995, p. 173).

Sobre a orientação de uma política desenvolvimentista, a reforma universitária de 1968 e a preocupação com a segurança nacional as instituições educacionais formaram intelectuais que, por sua vez, contribuíram com a hegemonia social no período estudado. Analisar como ocorreu esse processo pode contribuir para um maior entendimento da trajetória do ensino técnico no Brasil, assim como compreender de que maneira tais instituições tornaram-se um importante instrumento hegemônico. Hegemonia, aliás, que permanece até os dias atuais.

4.6 Sujeitos e experiências

O anexo 2 traz a relação dos membros do Conselho Estadual de Educação que elaboraram o Plano Estadual de Educação do biênio 1970/1971. Vamos mencionar as experiências de alguns deles.

Na época da publicação do referido plano o secretário de educação e cultura era o médico e professor Antônio Barros de Ulhôa Cintra. foi reitor da Universidade de São Paulo entre 1960 e 1963. Em 1961, assume o Conselho Superior da FAPESP, permanecendo em sua presidência até 1973. Em 1941, com a bolsa da Fundação Rockefeller, foi para os Estados Unidos e trabalhou no Massachusetts General Hospital, da Universidade de Harvard, e no Pratt Diagnostic Hospital, em Boston. De 1967 a 1971, foi secretário de educação e cultura no governo Sodré, cargo em que priorizou a expansão do chamado, na época, ensino ginasial.

O presidente da Câmara do Ensino Superior era o Professor Laerte Ramos Carvalho. Nascido em Jaboticabal (SP), Laerte Ramos de Carvalho formou-se em filosofia pela Universidade de São Paulo. Assumiu a reitoria da Universidade de Brasília em 1965, em um clima muito tenso: estudantes e professores não concordavam com as políticas repressivas da ditadura, inclusive houve uma invasão do campo por tropas federais. O próprio Laerte Ramos de Carvalho chegou a solicitar intervenção militar no campus. Foi também professor em alguns colégios de São Paulo, além de redator do jornal *O Estado de São Paulo*.

Laerte Ramos de Carvalho era um pensador liberal³⁴. Em suas próprias palavras: "escolhi deliberadamente o jornal *O Estado de S. Paulo*, para iniciar este novo trabalho, porque sabia que a defesa dos ideais perenes do liberalismo nele encontrava um dos mais inconquist veis de seus redutos". (PILETTI, 1980, p. 40).

Ainda segundo Piletti (1980), as principais ideias de Laerte Ramos de Carvalho em relação a democracia referem-se a quatro aspectos: o conceito de democracia, educação e escola, o fracasso das políticas educacionais e a necessidade de uma política educacional.

A democracia é um ideal. Para atingi-lo, a escola desempenha um papel fundamental, sendo este princípio, o meio e o fim do regime. Para ele, a democracia no Brasil estava em crise pela ausência de líderes, sendo muito mais uma democracia de direito do que uma democracia real. Mas não há implantação da democracia sem a educação, que deveria ser universal.

As reformas educacionais realizadas no Brasil malograram porque os fins não passavam de afirmações plat nicas, sem sentido, em que nem sempre havia correspondência dos fins propostos com os meios que lhe servem de base e, por fim, nem sempre os meios encontram as condições ideais para chegar ao seu fim.

Cabe ressaltar que, ao atribuir à escola um papel moralizante dentro da sociedade, esta se torna um poderoso instrumento de hegemonia e controle social. Ao analisarmos a

³⁴ Um importante estudo sobre o assunto é a obra *Laerte Ramos de Carvalho e a constituição da história e filosofia da educação como disciplina acadêmica*, do professor Bruno Bontempi Júnior.

grade de Humanidades, constatamos o ensino de conteúdos fortemente voltados para a manutenção e hegemonia social em acordo com a política desenvolvimentista da época.

Na época da aprovação do Plano Estadual de Educação (biênio 1970-1971), o Conselho Estadual de Educação estava sobre a presidência do professor Carlos Pasquale. No entanto, Pasquale faleceu antes do término do período mencionado, em agosto de 1970. Formou-se médico pela Universidade de São Paulo, mas nunca exerceu a medicina. Era empresário e um dos fundadores do Colégio Metropolitano que, posteriormente, foi a base das *Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)*.

Pasquale foi secretário de educação do estado entre 1959 e 1960, e depois em 1962. Na área do ensino técnico, foi diretor do Senai no mesmo período em que presidiu o Conselho Estadual de Educação.

Única mulher a integrar o Conselho Estadual de Educação no período estudado, a professora Amélia Americano Domingues de Castro³⁵ ingressou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP) em 1938, sendo aluna de professores que participaram da fundação da USP. Posteriormente passou a atuar como professora assistente substituta, integrando a Cadeira de Didática Geral, no mesmo ano em que se formou. Segundo o banco de dados do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas de História da Educação (NIEPHE),

No ano de 1950, obteve o título de Doutora em Educação na FFCL/USP ao defender a tese intitulada "Princípios do método no ensino de História". Após doutorar-se, realizou uma nova licenciatura, dessa vez em Filosofia. O curso foi concluído em 1953, pela mesma faculdade. Neste ano começou a lecionar também Didática Especial de Filosofia, até o ano de 1961. Na modalidade de extensão, cursou "Modernas Teorias da Personalidade", em 1952, e "Psicologia Industrial", em 1953, ambos oferecidos pela FFCL, cursou ainda "Instrução Programada", em 1965, ministrado pela Sociedade de Psicologia de São Paulo³⁶. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2021).

Ainda em acordo com o NIEPHE, Amélia Americano era uma leitora ávida de leitores escola-novistas, como John Dewey, além de articular as idéias de Piaget à prática pedagógica. O destaque para a professora Amélia Americano cabe ao fato de ter sido uma das poucas mulheres a exercer o magistério no ensino superior, em uma época em que este era restrito a uma parcela muito pequeno da população.

³⁵ Interessante citar que também foi a única mulher citada como colaboradora no documento analisado no primeiro capítulo, *Infiltração comunista nos meios educacionais*.

³⁶ Disponível em: <https://sites.usp.br/niephe/mulher-inovadoras/amelia-americano-franco-domingues-de-castro>. Acesso em: 09 de mai. 2021.

Houve um membro do Conselho Estadual de Educação que foi muito importante na gênese do Centro Paula Souza, o professor Octávio Gaspar Souza Ricardo. Oriundo de uma família de engenheiros, formou-se em engenharia civil pela Escola Politécnica da USP, onde também se doutorou em 1964. Estudou no exterior, graduando-se em engenharia aeronáutica no *Imperial College of Science and Techbology*, em Londres. Foi professor assistente de estruturas aeronáuticas no ITA, instituição que, segundo o próprio Ricardo, foi a principal referência na criação do CEETEPS.

Desempenhou um papel muito importante na definição do currículo da FATEC: "qual elenco seria compatível, ao mesmo tempo, com a duração de dois anos, com carga horária aceitável, e com objetivo de dar realmente uma formação profissional?" (MOTOYAMA, 1995, p. 122). No plano das idéias, observa-se algo em comum com Sodré, o alinhamento entre educação e desenvolvimento: quando questionado sobre a escolha dos cursos iniciais da FATEC, argumentou que seriam os que atendessem melhor ao mercado de trabalho.

Outro membro do Conselho Estadual de Educação com uma vasta experiência no exterior foi o Professor Paulo Nathanael Pereira de Souza³⁷. Em acordo com a página da Academia Paulista de Letras:

Viajou pelo mundo todo, a estudos e a convite dos governos de França, Espanha, USA, Japão, Canadá, Portugal, Itália, Alemanha, Áustria, Holanda, Bélgica, México, Colômbia, Jamaica, Venezuela, Argentina, Uruguai, Chile, entre outros. Foi escolhido como cidadão honorário por dezenas de municípios, com destaque para São Paulo e Goiânia³⁸. (ACADEMIA PAULISTA DE LETRAS, [2021]. Disponível em: <https://www.academiapaulistadeletras.org.br/academicos.asp?materia=31>. Acesso em: 05 mai. 2021.

Natural de José Paulino (atual Paulínia) Paulo Nathanael Pereira de Souza foi jornalista e professor em várias escolas na cidade de São Carlos. Mudou-se para a cidade de São Paulo em 1961, onde ocupou a coordenadoria da geral do ensino na Secretaria Estadual de Educação por um semestre, além de reitor de diversas universidades privadas.

Lecionou no ensino primário, secundário e superior, além de ter ocupado os cargos de inspetor de aluno, diretor de escola e chefe de gabinete na Secretaria Estadual de Educação.

³⁷ Atualmente presidente da Academia Paulista de Letras, tendo como patrono Paulo Egydio de Oliveira Carvalho. Tomou posse em 2009.

³⁸ Disponível em: <https://www.academiapaulistadeletras.org.br/academicos.asp?materia=31>. Acesso em: 05 mai. 2021.

Outro membro do Conselho Estadual de Educação que destacamos foi padre Aldemar Moreira. Aldemar Pasini Moreira nasceu em João Pessoa (Paraíba) em 1910. Em 1927, ingressou na Companhia de Jesus. Seu interesse pela vida religiosa começou quando ainda estava no Colégio Nóbrega, de padres jesuítas, em Recife.

Assim como outros membros do Governo Sodré, Aldemar Moreira teve uma larga experiência com instituições de ensino no exterior. De acordo com a lei 5898/08, do município de São Bernardo do Campo:

Por oito anos se estabeleceu na Europa, perfazendo a primeira parte da longa formação jesuítica, cursando: Letras e Ciências na Faculdade de Filosofia de Braga, em Portugal e Filosofia em Vals, na França. Como era de praxe na Companhia de Jesus, passou alguns anos desenvolvendo atividades de magistério. Completou sua formação teológica no Brasil, na Faculdade de Teologia Cristo Rei, em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, onde se ordenou em 1943. Em 1945, fez sua terceira provação. [...] (SÃO BERNARDO DO CAMPO (MUNICÍPIO), 2008).

Foi professor na PUC/SP e na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, onde obteve o título de mestre, com uma tese denominada *Formas Populares de Religião*. Foi também na Escola de Sociologia e Política que conseguiu uma bolsa para cursar uma pós-graduação na Universidade Católica da América, em Washington, D.C., nos Estados Unidos.

Ainda em acordo com a lei 5898/08:

Em 1992 recebeu o título de Cidadão São-bernardense da Câmara Municipal de São Bernardo do Campo, onde a FEI se estabeleceu em 1963. Desde 1969 até o fim de sua vida, foi Presidente da Fundação de Ciências Aplicadas (a partir de 2002 passou a ser chamada de Fundação Educacional Inaciana "Pe. Sabóia de Medeiros" e passou a constituir o Centro Universitário da FEI) no referido município, o que confirma ainda mais o seu empenho na área educacional. Também nesse período foi presidente da Ação Social Pe. Sabóia de Medeiros. (SÃO BERNARDO DO CAMPO (MUNICÍPIO), 2008).

Como demonstrado, vários membros do Conselho Estadual de Educação tinham em comum experiências no exterior e em instituições privadas de ensino, além de uma visão política alinhada ao conservadorismo. No próximo capítulo, analisaremos como esses elementos ajudaram a constituir o CEETEPS e a TV Cultura, duas fortes instituições hegemônicas do governo, além do Plano Estadual de Educação durante o biênio 1970-1971.

CAPÍTULO 5 - A TV CULTURA, O CEETEPS E O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO BIÊNIO 1970 A 1971: A HEGEMONIA CULTURAL NO GOVERNO SODRÉ

Neste capítulo, analisamos duas importantes instituições criadas durante o governo Sodré e como estas serviram para a hegemonia cultural, além de, juntamente com o Plano Estadual de Educação do biênio 1970 a 1971, estavam alinhadas   política desenvolvimentista do governo militar e do Estado de São Paulo, principal polo econômico da época.

5.1 O acordo MEC-USAID e o ambiente de ideias

Citaremos, novamente, a reforma do ensino superior, marcada por uma expansão do ensino universitário, baseado no ensino privado e com uma contenção de gastos. Se por um lado, modernizaram-se as universidades, criando-se, inclusive, os sistemas de p s-graduação, por outro despolitizaram-se as instituições de ensino superior e criou-se uma estrutura nos moldes de uma empresa privada.

Segundo Prado (2018),

Tal projeto de modernização se efetivou ao lado de uma política repressiva que impunha a despolitização por meio de intervenções diretas nas instituições superiores, de prisões de alunos e professores e de cassações de docentes. As universidades foram entendidas pelo regime como um espaço que precisava ser "limpo" do perigo "vermelho". [...] (PRADO, 2018, p. 81).

Na visão do governo militar, o ensino superior deveria ter objetivos práticos e estar em acordo com a política desenvolvimentista nacional. A função do ensino superior, agora, era apenas transmitir conhecimentos, sendo a universidade um instrumento de controle social e ideológico.

Um elemento muito importante para uma maior compreensão da reforma foi um acordo entre o governo brasileiro e o estadunidense, que concedeu uma forte responsabilidade da reorganização do ensino superior a um grupo de cinco planejadores da *United States Agency for International Development (USAID)*.

Teoricamente as  g ncias de contribuição internacional cooperaram para melhorar as condições sociais nos países periféricos do capitalismo internacional. No entanto, segundo

Arapiaca (1979), essa cooperação³⁹ acontece apenas em tese, uma vez que o controle destas mesmas agências é feito por potências dominantes:

Teoricamente, o sentido de ajuda é cooperação aos esforços de países periféricos ou subdesenvolvidos para desenvolverem seus recursos, melhorarem suas condições sociais e preservarem a qualidade da vida. No entanto, para atender a essas questões, somente as agências de contribuição e objetivos multilaterais conseguem se aproximar, em tese, dessa finalidade. Dizemos em tese, tendo em vista o fato de muitas dessas agências terem seus controles e objetivos determinados a partir de modelos civilizatórios de potências econômicas dominantes. [...] (ARAPIACA, 1979, p. 100).

Na visão dos planejadores da USAID, a educação superior era parte do processo de desenvolvimento econômico: os intelectuais, o governo e os homens de empresas eram a *vanguarda* e a classe trabalhadora era passiva e submissa. E mais: Para Goertzel (1967) há uma relação indubitável entre ensino superior e desenvolvimento:

[...] Os planejadores de desenvolvimento encaram a educação universitária como fonte de uma força altamente capaz - "recursos humanos" segundo sua expressão favorita - para a indústria. Argumentam, de fato, que a educação superior está-se tornando uma "indústria de saber", fornecendo um produto que é muito mais essencial ao complexo industrial-militar do que meros materiais brutos ou trabalho sem perícia. (GOERTZEL, 1967, p. 124).

Arapiaca (1979) explicita que o acordo trouxe para a educação uma pedagogia baseada na lógica do capital, principalmente a que foi desenvolvida nos Estados Unidos para as escolas de massa e, naturalmente, alinhada ao processo de produção industrial:

Os valores do capital, coerentemente embutidos nas propostas de ajuda começaram a ser repetidos dentro do aparelho escolar, dando foros de eficácia neutral a uma nova racionalidade pedagógica. Impunha-se, explicitamente, uma nova eficiência de ensino correspondente àquela observada no processo de produção industrial. Busca-se, com o concurso de novas metodologias, ditar medidas neutras, tomadas de empréstimos da economia, viabilizar um retorno, corrigido, dos investimentos aplicados em educação, visto que ela passou a ser um bem econômico e como tal um capital. [...] (ARAPIACA, 1979, p. 152).

³⁹ Outro ponto relevante, segundo Arapiaca, é o fato da cooperação entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos dissimula as reais contradições do imperialismo: aproximam os países para amenizar as condições de pauperização que as populações dos países em desenvolvimento estão submetidas, mas defendendo políticas embasadas na lógica do capital, que aprofunda o poço entre nações pobres e ricas.

A educação está imbricada na teoria do capital humano, alinhada à economia – quem não assimilar a lógica competitiva do mercado, é tido como um perdedor, excluindo o governo de qualquer culpa por isso.

E mais:

Nisso tudo percebe-se que a ajuda ao segmento educativo secreta uma dimensão ideológica dissimuladora de inexistência de luta de classe social; e induz o indivíduo, como sua única esperança, a escudar-se nos seus méritos pessoais, pois esses se constituem numa fonte de capitalização, se convenientemente explorados através de um processo de educação pragmática e profissionalizante, mesmo que prematura. Acena-se com isso uma educação politécnica pela *Escola Única*. (ARAPIACA, 1979, p.153 – grifo do autor).

Outro elemento muito importante é a concepção de *empresarialismo*, ou seja, a ideia de que os países capitalistas estão convergindo para uma estrutura social comum. O *empresarialismo* esteve fortemente presente no acordo entre o governo brasileiro e a USAID.

Na visão dos teóricos desta concepção de mundo, a universidade deve separar-se do restante da sociedade e somente uma lógica empresarial pode ofertar a educação superior em larga escala. Ou de forma mais específica: “[...] As universidades são pagas pelo resto da sociedade para preencher certas funções que grupos, dentro da sociedade, querem pagar [...]” (ARAPIACA, 1979, p. 125).

Como consequência natural do *empresarialismo*, temos a criação de políticas educacionais públicas e uma visão de ensino superior que aproxima a universidade de uma empresa privada.

Observe um trecho do discurso de Sodré proferido durante a aula inaugural para alunos na Escola de Administração de Empresas de São Paulo, em 1967:

[...] questão das mais relevantes é a de adaptar a universidade à realidade social, que está sempre em mutação. Isso significa, por um lado, adotar uma organização flexível, dinâmica, sensível às exigências sociais e culturais da comunidade. Por outro lado, requer o emprêgo de métodos - *quase todos da indústria* - de controle de qualidade, de continuada auto-avaliação, de incessante revisão das técnicas do ensino e da composição dos currículos. (SODRÉ, 1970, p. 10 - grifo nosso).

Sendo inevitável a relação entre progresso e universidade Goertzel (1967) propõe como alternativa ao *empresarialismo* uma ideologia voltada para o esclarecimento da população como um todo e não apenas de um grupo específico: a visão revolucionária. Nesta

visão a massa constitui um grupo participante dos processos sociais e não apenas recursos a serem explorados.

Confira a diferença entre essas duas visões ideológicas na tabela 1:

Tabela: Aspectos de duas ideologias do progresso

Revolucionária
1. Dá ênfase à necessidade de mudança qualitativa para alterar o sistema ou estabelecer um sistema melhor. 2. Ciência, saber e artes são valorizados por si só 3. Liberdades civis, direitos humanos são importantes. Deposita-se confiança na consciência individual para manter a ordem social 4. Criatividade e inovação são valores chaves 5. Identificação com grupos abstratos, por ex. classe baixa, países subdesenvolvidos 6. Não conformista, dirigida para dentro.
Empresarial
1. Dá ênfase á necessidade de mudanças quantitativas para fazer aperfeiçoamentos progressivos do sistema 2. Ciência aplicada, engenharia, relações públicas e perícia administrativa têm valor para manter e aperfeiçoar os sistemas 3. Autoridade, sistematização e normas burocráticas são consideradas necessárias para manter a ordem ou mesmo consideradas como fim em si. 4. Orientação para tradição, repetição e confiança na autoridade. 5. Identificação com grupo igual atual ou antecipatório, em especial com grupos poderosos 6. Conformista, dirigida para fora

Fonte: GOERTZEL, 1967, p. 127

Ainda em acordo com Goertzel (1967) um aspecto característico do *empresarialismo* é a ênfase dada a uma carreira específica em detrimento ao desenvolvimento do intelecto geral.

Neste sentido, a educação orienta-se à produtividade, tornando-se passiva e, portanto, contribuindo com a manutenção do sistema. Assim, as universidades atendem ao anseio das indústrias, deixando de lado a defesa dos interesses de grupos menos favorecidos.

A compreensão do *empresarialismo* torna-se uma chave para um maior entendimento da direção das políticas públicas implantadas pelo governo militar, assim como o alinhamento entre o *empresarialismo* e as políticas educacionais do governo Sodré:

Se a educação é, como todos reconhecem, "a chave que abre a porta   modernização" e ao desenvolvimento, precisamos atentar para a boa aplicação do dinheiro público nessa emprêsa. Assim, *não pode cada universidade ou escola ambicionar   expansão em todos os campos do saber*: encorajar cada uma delas a atingir a excelência em um, ou alguns departamentos do conhecimento, é o que deve fazer o poder público. Subsidiar mais intensamente os cursos que conduzem a atividades prioritárias no processo de desenvolvimento e que correspondem a setores mais carentes de recursos humanos, é o que o poder público tem o dever de fazer. (Sodré, 1970, p. 13 - grifo nosso).

Educação alinhada aos interesses da empresa, ao desenvolvimento econômico e *empresarialismo* ampliaram o espaço para a atuação de um profissional outrora restrito ao campo econômico: o economista.

E dentre os homens de pensamento, aqueles cujas responsabilidades já são grandes e se ampliam cada vez mais, destacam-se, sem d vida, o economista, o administrador de emprêsas e contabilista. E por uma razão muito simples: os grandes problemas de nossa época, quer entre as nações, quer internamente, em cada país, possuem acentuado fundo econômico. [...] (Sodré, 1970, p. 48).

O espaço reservado a Humanidades nos currículos *empresarialistas* são preteridos em função das ciências naturais aplicadas e são direcionadas ao treinamento empresarial. A disciplina *Educação Moral e Cívica*, por exemplo, tinha por objetivo criar um sentimento ufanista, de culto   pátria. Outras disciplinas como *Estudos de Problemas Brasileiros* tinham o foco na subversão como uma das ameaças a ser combatidas, uma vez que

A segurança interna era uma das maiores preocupações por parte do governo e a universidade, motivo de preocupação nacional, mas também um instrumento de desenvolvimento - ao mesmo tempo que fornecia profissionais especializados, também doutrinava o caráter: a defesa da democracia residia na visão de que o ensino criaria oportunidades iguais para todos. (BROTI, 2012, p. 72).

Empresarialismo foi o foco do acordo MEC/USAID, com destaque para o implemento da educação técnica, reforçando que o Brasil tinha um número maior de estudantes em cursos não relacionados às necessidades do país. O primeiro artigo do Decreto Federal 63.341, de outubro de 1968 deixa claro que os aspectos econômicos seriam prevalentes para a autorização de abertura de novos cursos universitário no país:

Art. 1º. No exame dos pedidos de autorização e reconhecimento de universidades e de estabelecimentos isolados de ensino superior, bem como de financiamentos de programas e projetos de instituições existentes ou a serem criadas, observar-se-ão, conforme o caso, os seguintes critérios, além de outros legalmente estabelecidos:

I - Evitar-se-á a expansão de vagas e a criação de novas unidades para as profissões já suficientemente atendidas, exceto nos casos em que a iniciativa apresente um alto padrão, capaz de contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa no setor abrangido;
II - Na hipótese de profissões suficientemente atendidas, poder-se-á determinar a transformação de unidades relativas àquele setor em instituições destinadas à formação de profissionais dos quais exista déficit;
III - Tendo em vista a importância de que a autorização para funcionamento de novas unidades fique condicionada não só à comprovação de sua viabilidade pedagógica e científica, mas também de sua viabilidade administrativa e econômico-financeira, deverá o Conselho Federal de Educação, para êsse efeito, ser assessorado por Comissões de Especialista e por representantes de órgãos técnicos dos Ministérios da Educação e Cultura Planejamento e Coordenação Geral e Fazenda; [...] (BRASIL, 1968).

Chaui (1980) deixa claro os princípios norteadores da reforma do ensino superior. Tais princípios que, inclusive, foram a base das políticas da ditadura durante seus vinte e um anos de existência:

Examinando as idéias que nortearam a reforma do ensino, em geral, e da universidade, em particular, percebemos que três delas nunca foram abandonadas nos sucessivos remanejamentos educacionais. Foram sempre mantidas aquelas idéias que vinculam a educação à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico nacional e à integração nacional. [...] Assim, a noção de segurança terá um papel ideológico definido, enquanto as de desenvolvimento econômico e de integração determinarão a forma, o conteúdo, a duração, a quantidade e a qualidade de todo o processo educacional, do 1º grau à universidade. (CHAUI, 1980, p. 38).

Neste cenário, é notável a intenção de produzir profissionais alinhados ao desenvolvimento econômico do Brasil. Foi neste contexto que o governo Sodré criou o CEETEPS, a TV Cultura e elaborou suas políticas educacionais.

5.2 A gênese da TV Cultura

Em *Algumas implicações sociais da tecnologia moderna*, Marcuse nos mostra o aparato tecnológico como um processo social, no qual a técnica é apenas um fator parcial, sendo o próprio aparato um meio de perpetuar as relações sociais.

Na segunda metade da década de 60, houve um forte investimento da ditadura militar no setor de telecomunicações, sendo o aparelho de televisão um poderoso instrumento de dominação ideológica:

Especificamente, quanto à televisão, observa-se nesse período a instalação, através da Embratel (Empresa Brasileira de Telecomunicações), de 24 Centros de TV em cidades grandes e médias do país, com a responsabilidade pelo controle, comutação e distribuição de transmissões de televisão. [...] Tratava-se de uma decisão política. A televisão passava a ser peça-chave na estrutura de manutenção de poder. [...] (FILHO, 1988, p. 32-33).

Assim o investimento maciço em telecomunicações tinha um propósito: servir de instrumento hegemônico social. Foi nesse contexto que foi criado a Rádio e Televisão Cultura (RTC), administrada por uma fundação, a saber: a Fundação Padre Anchieta⁴⁰.

Faço saber, que nos termos do § 1º do artigo 24 da Constituição Estadual, promulgo a seguinte lei:

Artigo 1º – Fica o Poder Executivo autorizado a constituir uma Fundação destinada a promover atividades educativas e culturais através do rádio e da televisão. (SODRÉ, 1970, p. 137).

Dois artigos da lei que criou a Fundação Padre Anchieta merecem destaque, a saber: o segundo artigo, por especificar seus objetivos. Entre eles podemos apontar a distribuição de sua programação através dos sistemas universitários: “[...] distribuir suas programações através dos sistemas universitários estadual, nacional e internacional de Rádio e TV-Educativa” (SODRÉ, 1970, p. 137).

E o quarto artigo, que cedeu ao governo paulista, na época, total controle sobre a emissora: “Artigo 4º – No ato da constituição da Fundação “Padre Anchieta” – Centro Paulista de Rádio e Televisão, o Estado será representado pelo Secretário de Governo e seus estatutos deverão ser aprovados por decreto do governador. (SODRÉ, 1970, p. 137).

Apesar da lei ser datada de 1967, a gênese da RTC remonta a 1960, no mês de setembro, quando o grupo dos *Diários e Emissoras Associados*, inaugurava, na cidade de São Paulo, sua segunda emissora de televisão: a *TV Cultura*, Canal 2. Se em suas origens a nova

⁴⁰ Criada pela Lei nº 9.849, de 26 de setembro de 1969.

emissora tinha como objetivo manter no ar uma programação cultural, logo a disputa em um mercado marcado pela audiência se fez presente: o programa de maior público era o popularesco e apelativo policial, apresentado por Jacinto Figueira Júnior, *O homem do sapato branco*, dedicado a histórias de usuários de drogas e brigas familiares.

No entanto, no final dos anos 70, grupo dos *Diários e Emissoras Associados* foi a falência e a emissora foi vendida para a Fundação Padre Anchieta, de propriedade do governo paulista. Surgia, assim, após o governo abrir concorrência⁴¹, a TV Cultura, indo ao ar em 15 de junho de 1969. Pouco antes da posse, Sodré viajou para Portugal, tendo como uma das intenções conhecer o funcionamento das TVs educativas.

Meu propósito de lançar em São Paulo obra tão revolucionária em favor da cultura e da educação tornou-se uma obsessão [...] Surgiu então a primeira dificuldade. De acordo com a técnica da época, não havia mais canais disponíveis. Tornava-se necessário adquirir no mercado um já existente. Por sorte, o grupo de Assis Chateaubriand, dispunha-se a vender, por preço irrisório, um de seus dois canais, exatamente o da cultura, sediado na avenida São João. Essa era a única solução factível no momento. (SODRÉ, 1995, p. 227-228).

No início de 1968, discursando para parlamentares na Assembléia Legislativa de São Paulo, Sodré faz uma referência à TV Cultura:

[...] quisemos ampliar poderosamente a ação do Govêrno, indo buscar na figura de Anchieta, o primeiro educador, o patrono do primeiro canal de Rádio e TV popular e educativa, que disseminará, em larga escala, os padrões da nossa formação paulista e nacional e ampliará, assim, as possibilidades já abertas pelas seis salas de aula que estão sendo construídas por dia. (SODRÉ, 1968, p. XII).

A TV Cultura, apesar de mantida pelo Estado, nasceu de um projeto liberal e, contraditoriamente, em um dos momentos mais repressivos do governo militar - tratava-se de uma empresa pública, porém de direito privado:

A partir dessas observações foi possível formular a hipótese de que o projeto liberal onde fundou-se a RTC buscava articular projetos da sociedade civil, portanto privados, com dos da sociedade política, os públicos, visando à consolidação de um tipo de hegemonia liberal burguesa (FILHO, 1988, p. 14).

⁴¹ Segundo Filho (1988), a compra foi por 3 milhões e 400 mil cruzeiros novos, o que fez o deputado estadual Hélio Dejtiar acusar o governo de ter feito um edital para que apenas esse canal de televisão pudesse adquirir emissora.

Sobre isso Sodré comentou:

Concentrei-me na parte jurídica, preocupado em encontrar a fórmula legal que preservasse o pressuposto que, como já disse considerava básico: a criação de um sistema de comunicação audiovisual, custeado pelo Tesouro, mas sem vínculo de servilidade com governantes. (SODRÉ, 1995, p. 228).

Na prática, a Fundação Padre Anchieta, apesar do projeto liberal, teve sua orientação em acordo com as políticas do governo autoritário, servindo como um instrumento hegemônico e ideológico, ou seja, apesar do discurso liberal, a produção da TV Cultura, nesse momento, tinha uma inclinação conservadora, atendendo aos interesses de uma elite.

No entanto, cabe-nos, aqui, fazer uma reflexão gramsciana: para manter a hegemonia social, as forças do governo criaram um projeto que ia além da sala de aula: era necessário a inserção de todos dentro do contexto ideológico dominante. E, naturalmente, esse projeto impactou a programação da TV Cultura: para as camadas subalternas da sociedade havia programas de escolarização, que conviviam com outros voltados para a elite. Sobre isso um crítico do Jornal da Tarde comentou:

[...] “defendo sinceramente a necessidade de uma programação sofisticada, a das últimas horas da noite, por exemplo, para as pessoas intelectualmente divorciadas da televisão por culpa da pobreza cultural da tevê. Mas pretendo defender, intransigentemente, a necessidade de transformar a programação no sentido de atingir o povo. A questão posta em outros termos era esta: com o aluno do curso de Madureza seria atraído para assistir ao Grande Concerto Musical? (FILHO, 1988, p. 27).

Novamente a categoria intelectual pode nos auxiliar na análise da programação da TV Cultura: uma emissora constituída por intelectuais e selecionando o que deveria ser direcionado a uma parcela subalterna da população e que, apesar disso, também formada por intelectuais, porém não reconhecida como tal. A esta parcela estariam destinados os programas de alfabetização. A outra fatia da programação estaria destinada aos que são reconhecidos como intelectuais: uma classe de eruditos que, por seus próprios privilégios, poderia ter acesso a programas considerados de nível superior. Assim, a TV Cultura garantia a hegemonia de uma classe dominante sobre uma dominada.

A categoria hegemonia nos auxilia a compreender duas tensões internas na emissora: a divisão na programação entre o que seria considerado *erudito* e *popular* e o conflito entre um projeto que deveria ser liberal, mas que entrou em choque com um estado autoritário. Antes de abordarmos essa questão, vamos discorrer um pouco melhor sobre a categoria hegemonia:

A primeira recorrência do termo “hegemonia” está no Q 1, 44, 41, no qual encontramos a expressão “hegemonia política”, expressão introduzida por G. entre aspas, para indicar a sua particular valência em relação à genérica acepção de “preeminência”, “supremacia”, que se encontra em sequência no mesmo apontamento, constituindo um espectro extremamente amplo de significados em um âmbito de contextos que vai da economia até a literatura, da religião até a antropologia, da psicologia até a linguística. (COSPITO, 2017, p. 691).

Gramsci utiliza expressões como *hegemonia político-cultural*, *político-intelectual* e *intelectual, moral e política*. Assim, a hegemonia não se opõe à política. Cabe-nos, aqui, fazer uma reflexão bem interessante sobre a hegemonia: esta oscila em duas direções - dirigente e dominante. Assim, uma classe é dirigente das classes aliadas, mas dominantes das adversárias. Porém quando chega ao poder, a esta classe dirigente torna-se dirigente e dominante.

Com base nesta reflexão, podemos voltar aos conflitos internos na RTC. A TV Cultura surgiu em um momento em que a ditadura impunha ao país um modelo de desenvolvimento econômico que excluía qualquer tipo de participação democrática. Desenvolvimento e preocupação com a segurança nacional foram os pilares que sustentaram o direcionamento político da ditadura por 21 anos. Neste contexto, a televisão torna-se um instrumento da ideologia pregada pela Escola Superior de Guerra: integração nacional, segurança e desenvolvimento.

Duas datas se tornariam importantes nesse contexto: 1965, quando o governo cria a EMBRATEL e 1967, quando foi criado o Ministério das Comunicações. O Decreto-Lei 486, de 1968, isentou de impostos a importação de equipamentos e peças para a instalação e manutenção de emissoras de rádio e tv.

Havia uma demanda, na época, para a criação de programas educacionais. Em parte, motivada por uma lei criada para as emissoras de rádio, em 1936, pelo ministro Gustavo Capanema, que impedia as emissoras estatais de vincular publicidade. E, por outro lado para atender a “[...] necessidade, no Brasil, de acelerar a formação de mão-de-obra com certa qualificação, a fim de atender às demandas do modelo econômico” (FILHO, 1988, p. 38).

Ainda em acordo com Filho (1988),

Iniciativa privada e a ação estatal são, dessa forma, complementares no processo de implantação e de consolidação do poder da televisão no Brasil. Nesse quadro, a comunicação passa a ser fator estrutural na consolidação do modelo de capitalismo associado imposto ao país. (FILHO, 1988, p. 39).

Neste cenário, não nos causa estranhamento a tv cultura nascer como uma empresa de direito privado, mesmo mantida por uma fundação estatal:

A Fundação Padre Anchieta passou então a ter sua orientação sempre oscilando entre o projeto liberal e o projeto autoritário, nunca conseguindo uma feição própria e, por isso, contribuindo muito pouco para a sustentação de qualquer um desses objetivos. (FILHO, 1988, p. 14).

José Bonifácio Coutinho Nogueira, primeiro presidente da Fundação Padre Anchieta, afirmou, durante o discurso de inauguração da TV Cultura, que a emissora não teria nenhuma outra posição política que não fosse divulgadora dos postulados da democracia. No entanto, a estrutura e o estatuto da RTC foram criados para manter e perpetuar o grupo que estava no poder. A crise gerada por essa dicotomia logo refletiu-se nos baixos índices de uma audiência marcada por uma programação dividida entre o popularesco e o erudito. Incorporar o popular na programação foi necessário para que a hegemonia pudesse acontecer. Porém estava subordinada à visão de mundo de uma classe dominante.

O pensamento liberal que está nas origens da emissora deve ser situado aqui de forma vinculada à "noção de" 'massa' (que) permitiria demonstrar o término das classes sociais, das contradições e da luta sócio-política e, conseqüentemente, com o fim da luta de classes, da ideologia [...] (FILHO, 1988, p. 64).

Essa visão de mundo torna possível e justifica a idéia de democracia baseada na já citada teoria do capital humano: o governo investindo em uma educação para atender os interesses da então política desenvolvimentista da época. Assim, a RTC, apesar dos conflitos entre o discurso liberal e uma política repressiva, veio ao encontro da ideologia desenvolvimentista do governo militar, com uma programação erudita e outra marcada com telecuriosos para a formação de mão de obra.

Mais uma vez citando Filho (1988): " A década de 70 marca, pelo lado da televisão comercial, a diminuição relativa da importância do "popularesco" para obtenção de audiência e, com a criação das emissoras educativas, a tentativa de impor um padrão considerado culto" (FILHO, 1988, p. 46).

Abreu Sodré presidiu o conselho da emissora até ser substituído pelo então presidente da Academia Paulista de Letras, professor Antonio Soares Amora. Como vimos, a Fundação Padre Anchieta foi criada em um ambiente conflituoso, mas cuja programação alinhava-se com a política desenvolvimentista da época, inclusive, como especificado na lei

de sua criação, deveria distribuir sua programação nos sistemas universitários. Outra instituição muito importante criada pelo governo Sodré que também veio ao encontro da política desenvolvimentista foi o Centro Paula Souza.

5.3 O Centro Paula Souza

A gênese do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza foi bastante explorada na minha dissertação de mestrado⁴². Abordaremos aqui alguns aspectos fundamentais e analisaremos como essa importante instituição de ensino contribuiu (e ainda contribui para a hegemonia social).

Nas palavras de Sodré havia uma valorização do ensino superior em detrimento ao ensino técnico e tecnológico:

Não devemos inflacionar este país de bacharéis, mas sim prov -lo de técnicos. Escolas para os primeiros existem demais, custam muito e, custando muito, tiram de muitos, para que apenas alguns tenham o orgulho de ter um diploma, dependur -lo e deixá-lo na parede. (SODRÉ, 1970, p. 82).

O então governador teve um papel muito importante no início da história do Centro Paula Souza⁴³. Em vários discursos Sodré deixou claro sua intenção de ver em implantada, em São Paulo, uma rede de cursos técnicos nos moldes dos *Colleges of Advanced Technology*.⁴⁴:

Eu desejei, quando estava no governo, criar algo como o College of Advanced Technology ou Junior College, que havia visto nos Estados Unidos. Igualmente, na França, existe o Supérieure de Technologie.   semelhança desses dois países, queria instituir uma grande escola de tecnologia aqui em São Paulo. (MOTOYAMA, 1995, p. 88).

⁴² Vide BROTI, Marcelo Peralli. *O Ensino Superior no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: sujeitos, experiências e currículo (1969-1976)*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pont f cia Universidade Católica de São Paulo. 2012.

⁴³ Inicialmente a instituição recebeu o nome Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo.

⁴⁴ Instituições de ensino técnico nos Estados Unidos.

Sodré iniciou uma *cruzada* em prol do ensino técnico, tentando convencer, em seus discursos, a sociedade civil da importância do investimento, naquele momento, em educação tecnológica. A Resolução 2001, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 16 de janeiro de 1968, constituiu um grupo de trabalho para estudar a viabilidade de implantar, no estado, uma rede de cursos superiores de curta duração. No dia 19 de mesmo mês, Sodré discursou para o grupo e deixou claro suas convicções:

Nunca aceitei - sempre combati - o exclusivo encaminhamento da juventude para cursos do tipo acadêmico tradicional ou de mero prestígio. Sempre entendi que a escola, selecionando e instruindo os moços segundo sua capacidade e a sua dedicação, sem considerar origem social ou nível financeiro, deve enaltecer a excelência e ensinar os estudantes a amá-la e a alcançá-la em todo e qualquer tipo de trabalho útil à sociedade. (SODRÉ, 1970, p. 54).

Em uma mensagem à Assembléia Legislativa, em 14 de março de 1967, deixou claro a intenção do governo paulista em investir em educação técnica:

"Pretende o Governo abrir uma nova frente de ação no campo educacional, oferecendo à população do Estado novas oportunidades de ascensão social e profissional [...] O desenvolvimento da mão-de-obra especializada, que, como um dos fatores específicos da produção industrial, assume papel de especial relevância... o desenvolvimento de escolas profissionais e técnicas... cujo resultado se refletirá tanto nos níveis médios da produtividade industrial, como também nos salários médios da mão-de-obra empregada." (SODRÉ, 1970, p. 41).

O decreto-lei que criou o Centro Estadual Educação Tecnológica de São Paulo foi publicado em 6 de outubro de 1969. A instituição foi criada como “[...] entidade autárquica, com personalidade jurídica e patrimônio próprio, com sede e foro na Capital” (CEETEPS, 1980, p. 46).

Há três elementos muito importantes para uma maior compreensão da gênese do CEETEPS: a já abordada reforma universitária de 1968, a constituição do sistema universitário paulista e a política desenvolvimentista e de preocupação com a segurança nacional, que permaneceu durante toda a ditadura civil-militar. Vamos, de forma sucinta, comentar os dois últimos:

A) A constituição do sistema universitário paulista - segundo Caldeira “O sistema universitário paulista configurou-se ao longo de um período de importantes transformações havidas em São Paulo e no Brasil, entre 1930 e 1980”(…) (CALDEIRA, 2010, p. 601 - grifo

do autor). Essas transformações configuraram-se em sucessivas ondas de modernização, marcadas por períodos democráticos e autoritários. Nenhuma delas, entretanto, trouxe uma superação das desigualdades que sempre estiveram presentes na sociedade brasileira. Interessante notar que, ainda em acordo com Caldeira (2010)

No transcurso das ondas de modernização, ressalta-se ainda o crescente interesse por um melhor conhecimento da realidade brasileira, na qual se pretende intervir tanto por meio de diversas manifestações culturais (cinema, teatro, literatura etc.) como por meio da produção de Ciência & Tecnologia. Daí a ênfase que merecidamente se deve conceder à constituição, no transcorrer das referidas *ondas*, do *sistema universitário paulista*, no interior do qual aqueles setores são amplamente contemplados. (CALDEIRA, 2010 p. 603- grifo do autor).

Na década de 50 e início dos anos 60, houve uma nova onda de modernização no país, marcada por uma tendência democrática na área política. O campo da ciência foi marcado pela reestruturação da USP e a criação da UNICAMP e da FAPESP. O golpe de 1964, no entanto, mudou o rumo do sistema universitário paulista: afastou a universidade dos movimentos sociais, aposentou compulsoriamente doentes e pesquisadores, substituiu o sistema de cátedras por departamentos e criou o sistema de pós-graduação. Interessa-nos, sobretudo, o alinhamento do sistema universitário paulista à ideologia de desenvolvimentista e de segurança nacional. A UNICAMP, por exemplo, voltou-se para o ensino e a pesquisa nas áreas de ciência aplicada e tecnologia.

O sistema universitário paulista consolidou-se com a criação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, em 1976. Um ponto importante: a Lei n. 952, que criou a UNESP, vinculou o CEETEPS à recém-criada universidade e fez deste uma autarquia de regime especial⁴⁵. Também incorporou ao CEETEPS a Faculdade de Tecnologia de São Paulo e a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba.

Apesar de trazer mudanças⁴⁶, a vinculação ocorreu por motivos políticos: em 1976, o governo do Estado de São Paulo decidiu não manter mais nenhum instituto isolado de ensino. O que fazer com essa já tão importante instituição de ensino tecnológico criada pelo próprio governo paulista? A solução foi o vínculo com a UNESP. Estava consolidado o alinhamento entre o CEETEPS e a política desenvolvimentista do governo autoritário.

⁴⁵ A vinculação com a UNESP permanece até os dias atuais. A organização do CEETEPS inclusive, deve ser definida nos estatutos da universidade.

⁴⁶ Os cursos, por exemplo, passaram de quadrimestrais a semestrais.

B) A política desenvolvimentista e a preocupação com a segurança nacional. Como vimos, a ditadura civil-militar alinhou o ensino superior à ideologia de segurança nacional e a uma política desenvolvimentista. Neste cenário, tanto o estado como a cidade de São Paulo desempenharam um papel muito importante como produtora de renda para o país: novas indústrias foram instaladas no entorno da cidade, principalmente na região do chamado Grande ABC paulista. Como consequência disto, as regiões urbanas do estado foram palco de um forte crescimento populacional, principalmente a cidade de São Paulo.

O desenvolvimento econômico necessitou de mão de obra, o que levou a um grande fluxo migratório no estado, além da demanda por profissionais especializados. José Augusto Martins⁴⁷, em entrevista cedida a Motoyama (1995), deixa claro a direção que o ensino ofertado pelo então Centro Tecnológico de São Paulo deveria ofertar:

A filosofia do ensino deveria estar voltada para a capacidade do fazer, que era o elo entre a criação e a execução. O objetivo era dotar o aluno de um ensino fortemente apoiado em atividades práticas, com laboratórios bem equipados. O governo, então, mandou recursos para que alguns laboratórios fossem instalados. (MOTOYAMA, 1995, p. 187).

Neste cenário, o CEETEPS foi um importante instrumento hegemônico, vindo ao encontro das necessidades da política desenvolvimentista e de combate à subversão⁴⁸.

5.4 O CEETEPS como instrumento hegemônico

Estruturadas, as propostas Faculdades de Tecnologia, com programas de primeiro ciclo de alto padrão acadêmico, poderão oferecer a mais ampla variedade de cursos, atendendo, a um tempo, às necessidades do mercado de trabalho e às diferenças de aptidões e tendências dos estudantes, sem se circunscrever aos clássicos e reduzidos campos profissionais que ainda caracterizam a escola superior brasileira. (CEETEPS, 1980, p. 4).

O texto acima foi extraído de um relatório elaborado pelos primeiros grupos de trabalho constituído por Abreu Sodré para estudar a possibilidade de implantar uma faculdade de tecnologia, fora dos padrões dos cursos superiores oferecidos até aquele momento no

⁴⁷ Um dos pioneiros da criação do Centro Paula Souza. Engenheiro civil formado pela Escola Politécnica da USP, em 1944. Fez parte do Conselho Deliberativo do CEETEPS até 1976.

⁴⁸ O combate às ideias contrárias ao governo militar era estudado em *Educação Moral e Cívica* (falaremos dela mais adiante), nos ensinos fundamental e médio. No superior havia uma similar denominada *Estudos de Problemas Brasileiros*.

Brasil. Inicialmente a instituição deveria ser criada sob o regime jurídico de fundação, o que permitiria a participação do capital privado.

Em 10 de abril de 1969, foi publicada a Resolução 2.227, que constituiu uma comissão para a elaboração de projeto de criação e instalação de um instituto tecnológico e educacional no estado. No início do ano anterior, discursando para parlamentares, Sodré exaltou o papel do ensino técnico como fundamental para o desenvolvimento do país:

No plano educativo, visaremos ampliação, ao máximo, da nossa rede escolar e sua adequação às exigências de uma sociedade em evolução, dando ênfase ao ensino técnico capaz de preparar a juventude para as tarefas do desenvolvimento. (SODRÉ, 1968, p. XIII).

Apesar da orientação jurídica, o então Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo foi criado como uma autarquia, pelo decreto-lei de 6 de outubro. As grades curriculares dos primeiros cursos do CEETEPS eram divididas em duas áreas - Técnica, de acordo com o curso; e Humanidades, com conteúdos comuns a todos os cursos. Nesta última interessa-nos, para nossa análise, dois componentes específicos: *Estudo de Problemas Brasileiros* (na qual, entre outros temas, estudava-se *Educação Moral e Cívica*, *Problemas Políticos*, *Segurança Nacional* e *O Brasil e o Futuro*) e Humanidades (estudava-se *arte*, *cinema* e *teatro*).

Educação Moral e Cívica foi implantada pelo Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, como disciplina obrigatória no ensino fundamental. Tinha, entre outras, a finalidade de fortalecer a unidade nacional e o culto à pátria. Logo, tinha um caráter doutrinador, incutindo sentimentos de obediência aos valores impostos pela ditadura na época.

A visão de democracia do estado militar era oferecer a possibilidade de o sujeito desenvolver suas habilidades. Em troca, evocava-se a responsabilidade com a manutenção da ordem vigente, em que o inimigo a ser combatido era o denominado *subversivo*. O ponto de alívio das tensões era através das artes. O próprio Sodré fez menção às artes em alguns dos seus discursos. Podemos citar, como exemplo, um trecho do discurso proferido em 11 de novembro de 1967, na abertura do Festival de Cinema Brasileiro, em Presidente Prudente:

Assim também a cultura humanística, as artes e a literatura são instrumentos de dois gumes. Se medram no ambiente artificial do totalitarismo, espalham o vírus do controle do pensamento e se fazem perigosas armas de manipulação, que podem desintegrar o espírito humano. Mas se vicejam num regime democrático - e creio ter sido Sartre quem afirmou que a democracia é o único regime em que a prosa faz sentido, pois não se escreve para escravos - então elas nos levam para a civilização universal. (SODRÉ, 1970, p. 44).

Neste discurso, chama-nos a atenção a relação entre as artes, o totalitarismo e a democracia, principalmente se considerarmos que ele foi proferido em um regime totalitário. A arte, nas palavras do governador, nos leva para a civilização. Mas qual modelo de civilização? A tecnológica e estratificada, com uma classe dominante impondo sua hegemonia⁴⁹. Logo, o ensino das artes na grade curricular dos primeiros cursos de tecnologia do CEETEPS tinha nítido um papel civilizatório: adequar o indivíduo ao modelo de sociedade imposto pelo governo da época.

Cabe-nos aqui explicitar mais um termo utilizado por Gramsci: a sociedade civil. A sociedade civil é a instituição intermediária entre a economia e o estado. Nela estão as instituições que geram um consenso, como os partidos políticos, a igreja e a escola. Logo, a sociedade civil tem um papel fundamental para manter a hegemonia em uma sociedade.

Instituições são criadas e dirigidas por intelectuais que, por sua vez, contribuem com a formação de outros intelectuais. Citando mais uma vez o sistema universitário paulista, dele saiu uma parcela significativa da intelectualidade brasileira. Quanto ao CEETEPS, este foi um importante instrumento hegemônico do governo militar, que atuou em duas frentes: formador de um intelectual muito importante como mão de obra necessária para a política desenvolvimentista do período e, ao mesmo tempo, um indivíduo comprometido com a manutenção da ordem vigente.

Quando um grupo chega ao poder e mantém a hegemonia, consequentemente, terá que lidar com uma contra-hegemonia, a não aceitação do grupo adversário e a tentativa de imposição de outro modelo de hegemonia. Assim, a ditadura não tinha total poder sobre as instituições, sendo possível encontrar opositores do regime entre docentes e discentes.

A ditadura civil-militar acabou, mas tanto o CEETEPS, quanto as instituições do sistema universitário paulista ainda contribuem para a hegemonia social, mesmo em um período mais democrático.

Desperta nossa atenção e buscamos saber como a intelectualidade contribui para a formação de uma outra classe de intelectuais. Citando Caldeira (2010), quando menciona a elite paulista: “[...] São Paulo o mais importante polo modernizador brasileiro. E essa característica das elites constitui, certamente, uma das mais relevantes singularidades da formação histórica do estado de São Paulo” (CALDEIRA, 2010, p. 622).

⁴⁹ Em oposição a uma contra-hegemonia.

5.5. O Plano Estadual de Educação e a política desenvolvimentista no Estado de São Paulo

Analisaremos, agora, o Plano Estadual de Educação aprovado no governo Sodré no biênio 1970 a 1971. O documento foi aprovado pelo Decreto 52.312, de 07 de outubro de 1969. Teve, como princípio, alinhar a educação da rede estadual com a política desenvolvimentista da ditadura na época. Podemos citar, como exemplo, o inciso III, do Artigo 3^o que traz a orientações que o plano deveria seguir: “[...] Elaboração de projetos programas prioritários, integrados nos planos de desenvolvimento sócio-econômico do Estado;” [...] (SÃO PAULO (ESTADO), 1970, p. 2).

Ainda segundo o artigo citado, coube ao Conselho Estadual de Educação, às universidades estaduais e à Secretaria de Educação as medidas necessárias para a complementação do plano.

No entanto, coube a então Secretaria de Economia e Planejamento coordenar as providências para sua implantação: “Artigo 4^o - à Secretaria de Economia e Planejamento caberá a coordenação das providências de que trata o artigo anterior e a vinculação do Plano Estadual de Educação ao planejamento geral do Estado” (SÃO PAULO (ESTADO), 1970, p. 2).

Antes de abordarmos o plano, vamos tecer alguns comentários sobre a situação econômica brasileira e, particularmente o Estado de São Paulo.

Entre 1969 e 1973, o Brasil assistiu a um grande crescimento econômico, o chamado *milagre brasileiro*, marcado por um aumento de gastos do governo e crédito para grandes empresas privadas e consumidores, o que impulsionou o setor industrial. Os recursos, no entanto, vieram na forma de empr stimos⁵⁰. Apesar do governo ter promovido uma redistribuição das indústrias no Brasil⁵¹, o estado e, particularmente, a região metropolitana de São Paulo, continuou como uma forte produtora de renda para o país.

Para Saes (2010),

Se a agricultura e a indústria manufatureira constituem os principais ramos produtivos da economia paulista entre 1930 e 1980, não podemos deixar de mencionar brevemente outras atividades de grande importância: a indústria

⁵⁰ Este crescimento econômico não trouxe uma diminuição na concentração de renda e desigualdades sociais, ao contrário, agravou ambas. Em 1974, durante a crise do petróleo, o milagre esgotou-se. Quando a ditadura finalmente acabou em 1985, os militares entregaram aos civis um país endividado e inflacionado.

⁵¹ Podemos citar como exemplo o II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento, do governo Geisel) que implantou o Polo Petroquímico da Bahia.

de construção (tanto de habitações como de obras públicas), especialmente pelas grandes empreiteiras que se consolidaram à época; a expansão dos serviços de utilidade pública, crescentemente controlados por empresas estatais (no caso de São Paulo, Cesp e CPFL no ramo de energia, Fepasa no de ferrovias, Telesp na telefonia etc.) e os serviços em geral (como comércio e finanças). (SAES, 2020, p. 31).

Mais uma vez citando Saes (2010), é notório a participação das indústrias multinacionais no território paulista:

É importante notar também a crescente presença na indústria paulista de empresas multinacionais: já nos referimos às empresas automobilísticas, porém, em outros ramos em que a tecnologia era dominada por multinacionais, seu avanço sobre o mercado brasileiro - muitas vezes por meio de implantações no estado de São Paulo - foi muito rápido após meados dos anos 50. (SAES, 2010, p. 31).

Este desenvolvimento econômico trouxe um aumento no fluxo migratório no estado, o que acarretou um forte crescimento populacional, superando, inclusive, a população vegetativa e de outros estados, além de aumentar a demanda por mão de obra especializada, inclusive com ensino superior.

Após esse breve comentário sobre os aspectos econômicos no estado de São Paulo, podemos voltar ao Plano Estadual de Educação e sua relação com a política desenvolvimentista⁵². Podemos citar, como exemplo, as providências para o desenvolvimento de uma rede de ensino de aprendizagem articulada com o ensino médio e a expansão deste, de modo a atender as necessidades de desenvolvimento do estado:

[...]

e) criação, em cooperação com o Ministério da Educação e Cultura e serviços nacionais de aprendizagem industrial, agrícola e comercial, de um centro de preparação de pessoal para formação profissional, destinado à preparação de docentes para os cursos de aprendizagem.

[...]

c) criação de colégios técnicos de ensino agrícola, comercial, industrial e outros inclusive em cooperação com os municípios, a União e entidades privadas. (SÃO PAULO (ESTADO), 1970, p. 10-11).

O plano também estabelece providências para a reorganização dos cursos de ensino normal, tanto de formação de professores, como de especialização, tendo destaque para nossa pesquisa o inciso C:

⁵² O lema do governo Sodré era *integração e desenvolvimento*.

[...]

C) transformação progressiva de cursos de ensino normal quantitativamente desnecessários, em Colégios Integrados por cursos de segundo ciclo destinados à formação profissional em outras áreas, como economia doméstica, secretariado enfermagem e cultura artística. (SÃO PAULO (ESTADO), 1970, p. 13).

Além do ensino médio o documento também estabelece providências para uma reorganização da rede de ensino superior, adequando-o à lei 5.540⁵³, de 28 de novembro de 1968. O Centro Paula Souza aparece citado aqui:

[...]

j) criação de cursos técnicos de nível superior, estruturados em dois ciclos, admitida a possibilidade de um estabelecimento manter apenas um dêles, com caráter terminal ou sequencial;

[...]

3- Criação de um Centro Estadual de Educação Tecnológica destinado à formação de docentes para as disciplinas específicas do primeiro e segundo ciclo do Ensino Médio e à preparação, para o mesmo fim, de diplomados por escolas de formação profissional de nível superior correspondente. (SÃO PAULO (ESTADO), 1970, p. 15).

Em vários discursos, Sodré deixa claro que a educação é um investimento, além da valorização do ensino técnico em detrimento do ensino superior tradicional. Ora, se a educação é um investimento, esta deve trazer um retorno financeiro a sociedade:

Se a educação é como todos reconhecem, "a chave que abre a porta à modernização" e ao desenvolvimento, precisamos atentar para a boa aplicação do dinheiro público nessa empreza. Assim, não pode cada universidade ou escola ambicionar à expansão em todos os campos do saber: encorajar cada uma delas a atingir a excelência em um, ou alguns departamentos do conhecimento, é o que deve fazer o Poder Público. [...]

Entendo, por isso, que é um direito do fazendeiro, do sitiante, do chacareiro, bater às portas da escola de agronomia ou de veterinária e pedir ajuda técnica para a solução de seus problemas agropecuários. É um direito do industrial o recurso dos especialistas das escolas técnicas superiores.

[...]

A realidade amarga nos despertou, já na adolescência, para o ensinamento de que a promoção do desenvolvimento de recursos humanos é o único meio para atingirmos qualquer forma de desenvolvimento.

Para tal fim, na corrida - a que aludia H.G. Wells - entre a educação e a catástrofe, a civilização brasileira se afirmará na medida em que a

⁵³ A já citada lei da reforma universitária.

Universidade prepare gerações de homens cultos e técnicos; cumpra sua obrigação de prover liderança; de o exemplo de organização, produtividade, diligência. (SODRÉ, 1970, p 13-22 – grifo do autor).

Chama-nos a atenção o papel do ensino superior e técnico como elementos civilizatórios. Logo, fundamentais não apenas para o desenvolvimento econômico, mas também como um instrumento de hegemonia. O direito atribuído ao sitiante e ao industrial reflete a visão da educação com o claro propósito desenvolvimentista. Assim, não nos causa espanto o Plano Estadual de Educação estar alinhado ao desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo.

Esta visão *economicista* da educação ganhou espaço no Brasil com o golpe de 1964. Segundo Cunha (1988), o processo educacional foi associado à produção de uma mercadoria, implicando um custo e um benefício.

Como vimos, a noção da educação como um investimento tem sua origem em uma teoria que conquistou grande espaço depois da segunda guerra mundial, a teoria do capital humano. Para seus adeptos, a educação subordinada à economia era a única forma de implantar um processo de distribuição de riqueza: um profissional educado tem um aumento em sua remuneração, o que leva a um aumento no padrão de consumo.

A teoria do capital humano tem seu embasamento nas concepções liberais de natureza humana: as diferenças nas capacidades inatas de cada trabalhador são responsáveis pelas diferenças de classe e o mercado seleciona através da concorrência. Cabe ao estado investir em educação para tornar o sujeito mais produtivo.

É possível, portanto, relacionar a referida teoria ao documento analisado ao documento analisado neste capítulo, assim como à política educacional no governo Sodré.

Em um artigo publicado na revista *Ciências Econ micas e Sociais*, Sodré volta a criticar o que ele chamava de *bacharelismo*⁵⁴:

Analisadas e meditadas as questões aqui postas, não se diga, portanto, que o Brasil não precisa de escolas de Direito e de bacharéis. O que  le não precisa, o que é criminoso criar e produzir, é a escola de cola e ranço e da frequência comprada; é o bacharel a quem legitimamente pode ser perguntado de sabe ler e escrever. (SODRÉ, 1968, p. 24).

As instituições não estavam apenas alinhadas a essa política, como também contrib  ram para a hegemonia da sociedade na época. Os intelectuais desempenharam um

⁵⁴ Termo criado por Sodré para criticar o que, para ele, representava a valorização do ensino acad mico em detrimento do ensino técnico.

papel fundamental: "Eles fabricam o cimento ideológico que sustenta a sociedade" (KOHAN; REP, 2018, p. 121).

Citando novamente Redondo (2020):

Ademais, não apenas a formação de intelectuais que atuem diretamente ou indiretamente em convergência com o avanço do capitalismo, mas a formação de uma sociedade que pense e aja em convergência com este avanço constitui-se como um dos princípios essenciais no que diz respeito a uma sociedade industrial e sua respectiva dinâmica. Formar cidadãos adaptados à mobilidade de funções, preocupados com a própria saúde e com a eficácia de suas capacidades, torna-se uma tendência na sociedade industrial, e a educação se apresenta como um campo de atuação bastante profícuo em tal problemática. (REDONDO, 2020, p. 12).

Partindo dessas premissas, o ensino técnico formava um intelectual que contribuía para as necessidades de uma política focada no desenvolvimento econômico. No próximo capítulo, analisaremos como a teoria do Capital humano embasou a *cruzada* pelo ensino técnico no governo Sodré.

CAPÍTULO 6 - GOVERNO SODRÉ: A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A CRUZADA EM PROL DO ENSINO TÉCNICO

Neste capítulo, analisamos de que maneira a teoria do capital humano teve uma forte influência na *cruzada* pelo ensino técnico, promovida por Abreu Sodré no período que antecedeu a criação do Centro Paula Souza, durante o ano de 1968.

Entre o período de 1964 a 1979, houve uma onda de modernização no país sob a égide do autoritarismo. Esse desenvolvimento econômico precisou de mão de obra e o Estado de São Paulo tornou-se o receptáculo de um contingente de trabalhadores vindos de diversas regiões do país, o que proporcionou um forte crescimento demográfico no Estado e em particular, na região metropolitana. Importante ressaltar que apesar do crescimento econômico, a distribuição de riquezas continuou de forma desigual.

A preocupação em desenvolver o país e a segurança nacional serviram de base para a criação de leis que condicionaram a educação ao desenvolvimento econômico. Podemos citar como exemplos as Leis Federais 5.692, de 1971, que teve como principal objetivo tornar o ensino de segundo grau profissionalizante e a 5.540, que se por um lado modernizou o ensino superior⁵⁵, por outro fez das universidades reprodutoras de conhecimento.

Araújo (2015) cita o *milagre* econômico e a ação do governo frente às necessidades da política desenvolvimentista:

O chamado “milagre econômico”, propiciado pela industrialização do país, principalmente na região sudeste, reclamava por uma melhoria da mão de obra nos diversos setores, que demandavam mais escolaridade e conhecimentos técnicos dos profissionais empregados.

A resposta do governo foi intespetiva e burocrática, editando a Lei Federal n 5692/71 e, após seis meses, o Parecer n 45/72, que transformava todo o Ensino Secundário em Ensino Técnico. Não havia qualquer estudo que justificasse tal decisão, nem as escolas (que, até então, ofereciam o Científico e o Clássico) estavam prontas, quanto às instalações e formação e disponibilidade de professores, para oferecerem cursos técnicos. (ARAÚJO, 2015, p. 15).

Dentro deste cenário, como já citamos, também havia a questão dos excedentes, o que não satisfazia parte considerável da classe média do período, que apoiou o golpe e agora reclamava sua participação no ensino superior, não suprida pela oferta de vagas no país.

⁵⁵ Podemos citar como exemplos de modernização a extinção das cátedras e a criação dos cursos de pós-graduação.

Diante de tal realidade, a oferta de ensino técnico atendeu o governo em duas frentes: aumentou a oferta de vagas no ensino superior, com cursos de curta duração e, ao mesmo tempo, veio ao encontro da política desenvolvimentista do país.

Diante das dificuldades com a infraestrutura exigidas pela educação técnica, a maior parte das escolas passaram a oferecer cursos que exigiam poucos recursos em instalações:

Por força da Lei n 5.692/71, as escolas que passaram a oferecer cursos técnicos, em sua maioria optaram por cursos que exigiam menos investimentos em instalações e laboratórios, como as habilitações profissionais: Administração, Contabilidade, Secretariado e semelhantes. Esses cursos, em alguns estados, representavam mais de 50% de toda a matrícula do antigo Ensino Secundário. (ARAÚJO, 2015, p. 17).

Durante o discurso na aula inaugural do então Centro Estadual de Educação Tecnológica, proferida na Federação e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo, Sodré exaltou a necessidade de formação profissional para os jovens e que estes chegariam à idade adulta em uma condição econômica melhor que seus pais.

Citando a importância do centro:

E, não menos relevante, a criação deste Centro Estadual de Educação tecnológica, o qual tem uma grande missão a cumprir. De fato, o Governo do Estado, com essa Escola, vem atender às necessidades novas, criadas pelo nosso desenvolvimento. E o governo do Estado endossa, abarca, patrocina a criação de uma nova figura nesse exército de construtores do nosso progresso. É a figura do técnico superior, cuja presença é agora exigida por este estágio que atingimos em nosso desenvolvimento. (CEETEPS, 2018, p. 5).

Em entrevista cedida a Motoyama (1995), Tolle aborda a questão da elaboração de currículos e deixa claro que o modelo de ensino oferecido pelo CEETEPS deveria servir de exemplo para outras instituições educacionais:

O trabalho para estruturação curricular foi muito interessante, visto que o Centro poderia oferecer desde treinamento para operários e cursos de aprendizagem até técnicos de 2º grau, como os do Senai, e, ainda, os cursos superiores de tecnologia, havia uma discussão se nós deveríamos considerar ou não cursos de tecnologia como terminais – isso não deveria impedir que o formado pela faculdade de tecnologia continuasse seus estudos. *Outro objetivo era que a instituição servisse de modelo para outras.* (MOTOYAMA, 1995, p. 104-105 – grifo nosso).

Como vimos, a ideia da educação como investimento imbrica-se na teoria do capital humano. Schultz (1967) especifica que a instrução tem uma influência benéfica sobre o bem-estar do estudante. No pensamento do economista, todos os benefícios da instrução são absorvidos unicamente pelo estudante, não aumentando o bem-estar de pessoas próximas a ele. Outro ponto importante citado por Schultz é que esta mesma instrução pode proporcionar satisfações no presente (como a companhia dos colegas de escola), como no futuro, tendo esta última as características de um investimento. Assim, os gastos com educação têm duas variantes: a despesa atual (gastos com manutenção dos estudos, por exemplo) e a futura, que eleva a renda.

Ainda segundo Schultz (1968),

A satisfação que as pessoas obtêm da instrução é o componente da despesa. Ela é formada de valores associados à educação, que não são, via de regra, vocacionais, ocupacionais ou profissionais. A instrução destinada à aquisição de habilidades, a fim de elevar as rendas futuras, não deve ser considerada como despesa. Mas, sob este aspecto, o seu valor pode ser moral: pode consistir num refinamento no gosto ou qualquer outra fonte de satisfação. Segundo a interpretação de que a instrução é um “bem” de consumo, ela é, em particular um componente durável e ainda mais durável do que a maioria dos bens permanentes. (SCHULTZ, 1968, p. 24).

Nesta visão, portanto, a educação traz uma satisfação presente e uma futura, porque eleva a renda do educando. O discurso de Sodré, na aula inaugural do então Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, alinha-se claramente com a ideia da educação como um investimento:

Sabemos que, além da extraordinária obra de educação profissional do SENAI, várias indústrias mantêm cursos para formar o seu pessoal. Esta é mais uma contribuição da iniciativa particular para o progresso da nação, com fortes reflexos sociais, pois torna-se cada vez mais claro que a revolução social autêntica só pode ser feita com elevação da renda bruta nacional, e com a participação crescente das classes trabalhadoras nessa renda, participação esta alcançada por meio de melhor remuneração paga pela maior produtividade. E ressalta aquele truísmo: *ensinar o operário é aumentar o seu salário*. (CEETEPS, 2018, p. 8-9 – grifo nosso).

Neste mesmo discurso Sodré faz uma referência à lei federal 5.540 e ao Código Estadual de Educação, implantado pela lei estadual 10.125, de 4 de junho de 1968:

A recente legislação federal, atenta à abertura para novas categorias profissionais, estabelece uma correspondência entre atribuições profissionais

e os currículos cursados pelos alunos. Portanto, dentro do próprio espírito da lei, nada melhor para definir para definir o técnico superior que do que os currículos por eles seguidos.

Sob este ponto de vista, podemos entender a reforma universitária efetivada pela *Lei Federal 5.540*, e as leis correlatas, assim como as reformas da Universidade de São Paulo, e do ensino superior no âmbito e registro, com orgulho que o *código de educação paulista* se antecipou à lei federal na abertura de novas sendas para o desenvolvimento da instrução pública. (CEETEPS, 2018, p. 7 – grifo nosso).

Em alguns de seus artigos do então Código Estadual de Educação, há uma referência a teoria do capital humano, inclusive na educação promovida pelos meios de comunicação.

[...]

Artigo 4.º - Em razão da natureza, importância e variedade dos fins da educação, é dever fundamental do Estado promovê-la, incentivá-la e aperfeiçoá-la, dando-lhe prioridade nos *programas de desenvolvimento sócio-econômico*.

[...]

Artigo 7.º - O direito à educação é assegurado: VI - pelo dever, imposto às empresas comerciais e industriais, de promover, em cooperação, a formação da respectiva mão-de-obra, nos *têrmos da legislação federal específica*;

[...]

Artigo 13 - O Poder Público promoverá e amparará a difusão de cursos de alfabetização funcional, de educação continuada, e de revisão da formação profissional, inclusive aqueles em que sejam utilizados os meios de ampla divulgação, como o *rádio e a televisão educativas*.

[...]

Artigo 43 - Só será permitida a instalação de novo estabelecimento de ensino superior, quando a rede existente não satisfizer as exigências, inclusive qualitativas, do desenvolvimento *cultural e material do Estado*.
§ 1.º - A instalação de qualquer curso só em caso excepcional importará na criação de novo estabelecimento, devendo, de preferência, processar-se nas universidades e nos institutos isolados já em funcionamento.
§ 2.º - Na criação de novos cursos ou estabelecimentos serão atendidas, de preferência, as áreas de conhecimento tidas como prioritárias, porque *mais de perto vinculadas ao desenvolvimento nacional*. (SÃO PAULO (ESTADO), 1968 – grifos nossos).

Ao referir-se à lei 5.540 e ao Código de Educação, Sodré faz uma distinção entre a atividade universitária, com foco na pesquisa e o ensino tecnológico, de caráter prático, porém ressalta a necessidade de investimento em formação de mão de obra técnica:

Ora, esse deslocamento poderia abrir um vácuo funesto nos setores de formação profissional, principalmente em nosso país, que luta tenazmente para vencer a *barreira do desenvolvimento e necessita, imperiosamente, de mão-de-obra especializada e de pessoal técnico habilitado*, para construir concretamente o nosso progresso. (CEETEPS, 2018, p. 8 – grifo nosso).

O foco em cursos que atendessem às necessidades do desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo e o alinhamento à lei 5.540 serviram de embasamento para a *cruzada* do então governador para a implantação de cursos técnicos, de curta duração, embasados na teoria do capital humano e que fariam do modelo paulista um *exemplo* para o restante do país. Anos mais tarde, na década de 90, Sodré comparou sua *cruzada* a um trabalho de doutrinação:

Comecei, então, a doutrinar: toda vez que tinha que emitir um parecer, procurava mostrar o erro do bacharelismo, que era preciso se desprender do passado e cair na realidade do mundo moderno, que é da tecnologia e da pesquisa. Isso demandou os meus 16 anos de vida parlamentar. Quem for aos arquivos, aos meus livros, talvez encontre dezenas de pareceres contra a formação bacharelesca e a defesa do ensino técnico profissional. (MOTOYAMA, 1995, p.86).

Alinhada à economia, a educação técnica privilegia as necessidades do desenvolvimento econômico. Podemos citar como exemplo o discurso de Sodré na aula inaugural do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo:

Criamos o Centro Estadual de Educação Tecnológica para cobrir a faixa do conhecimento prático, enquanto o ensino universitário se desloca para o conhecimento científico. Essas várias faixas não competem entre si. Elas se complementam e se completam. E a tomada de consciência dessa nova necessidade é a comprovação nosso progresso. Abrem-se novas perspectivas para a juventude. (CEETEPS, 2018, p. 8).

Outro exemplo está no capítulo III, do Plano Estadual de Educação (biênio 1970-1971), que reorganiza e adequa a rede de ensino superior à lei 5.540. Entre outros, podemos citar:

Providências

[...]

b) reformulação progressiva dos Institutos Isolados, tendo-se em vista a sua adaptação às peculiaridades econômicas e culturais das respectivas regiões;
IV. Orientação Vocacional – Instituição de serviços de orientação educacional, vocacional e profissional, com vistas a assegurar à juventude orientação para a escolha do curso e do ramo de atividade consentânea com as suas aptidões e vocações. (SÃO PAULO (ESTADO), 1970, p. 14-16).

No próximo capítulo, vamos analisar o intelectual formado pelas instituições de ensino técnico no governo Sodré e sua importância na política desenvolvimentista e a hegemonia social.

CAPÍTULO 7 - O INTELLECTUAL FORMADO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO GOVERNO SODRÉ

Neste capítulo, analisaremos o perfil do intelectual formado nas instituições de ensino do governo Sodré e sua importância para a política desenvolvimentista do governo militar e seu papel na hegemonia social.

7.1 O contexto de ideias presentes nas Instituições educacionais do governo Sodré

Quando questionado sobre a filosofia que orientou a criação do Centro Paula Souza, Octanny Silveira da Mota⁵⁶ respondeu que

A ideia que havia naquele tempo era a de certos setores da atividade industrial, por exemplo, tinham-se tornado muito complexos. Dizia-se, algumas vezes, que nem mesmo a linguagem das pessoas que trabalhavam no ponto superior da produção era entendida por aqueles que trabalhavam no ponto inferior. Estes não tinham o preparo suficiente para entender a linguagem daqueles. Os engenheiros acabavam sendo subaproveitados e trabalhavam, na verdade, como técnicos. Isso não deveria acontecer, em tese. Então o problema estaria em identificar os campos de atividade onde a lacuna existisse e preenche-la com pessoas adequadas, que não tivessem a formação universitária comum, mas que tivessem uma formação superior àquela dos técnicos de nível médio, que atuavam nas áreas menos desenvolvidas, mais simples, dentro do campo profissional. (MOTOYAMA, 1995, p. 139).

Sobre a contratação de professores Mota citou:

A ideia que se tinha naquela época era a de que o professor da Fatec tinha que ser um pouco diferente do professor comum, no sentido de que, tanto quanto possível, ele não devia ser só professor. Deveria ser um profissional, alguém que estivesse exercendo sua profissão e se dispusesse a ministrar aulas. (MOTOYAMA, 1995, p. 140).

O Centro iniciou suas atividades ofertando cinco cursos nas áreas de Construção Civil, Mecânica e Processamento de Dados (este passou a ser ofertado em 1974). Tinham a grade curricular dividida em duas áreas: *Técnica e Humanidades*, esta última com conteúdos comuns em todos os cursos. Era constituída por estudos de *língua Portuguesa, Humanidades, Relações Humanas e Direito Trabalhista e Estudo de Problemas Brasileiros*.

⁵⁶ Primeiro superintendente do Centro, designado pelo Decreto Estadual de 30/03/1970.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, a disciplina *Educação Moral e Cívica* tornou-se obrigatória no ensino fundamental, sendo sua correspondente no ensino superior a disciplina *Estudo de Problemas Brasileiros*.

O segundo artigo da referida lei estabelece as finalidades e as bases que deveriam orientar tal disciplina:

Art.2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Parágrafo único. As bases filosóficas de que trata este artigo, deverão motivar:

- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a prática educativa da moral é do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais. (BRASIL, 1969).

A mesma lei, em seu artigo quinto, cria a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), que tinha, entre outras a finalidade de influenciar e convocar para a cooperação órgão formadores de opinião pública, como jornais, revistas, editoras e emissoras de rádio e televisão⁵⁷. Curiosamente, em uma Aula Magna, proferida no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, em 18 de agosto de 1967, Sodré já fazia referência ao uso de tecnologias na educação:

⁵⁷ Como vimos a Rádio e TV Cultura tinha sua programação dividida: uma parte erudita e outra popular. No início a programação incluía programas de alfabetização, como a série *Curso de Madureza*, apresentada pela ex-primeira dama Ruth Cardoso.

Para vós, professores, o desafio é reestruturar os currículos, incorporar os auxílios que a tecnologia oferece à educação, como os recursos audiovisuais e outros que revolucionam o conceito de instrução na sala de aula; aceitar essas “máquinas de ensinar” que não suplantam jamais o mestre, mas que crescem de significado como instrumentos para uma pedagogia mais eficaz. É o trabalho também pedagógico da eliminação do mito de só o ensino acadêmico trazer prestígio; é o estímulo às atividades em que a mão-de-obra tecnicamente treinada enobrece o indivíduo e enriquece a coletividade⁵⁸. (SODRÉ, 1970, p. 35).

A obrigatoriedade da disciplina *Educação Moral e Cívica* era criar um sentimento de amor à pátria, baseado no culto aos heróis nacionais. No entanto, chama muito a atenção que a primeira finalidade é a defesa de um princípio democrático em um período que, posteriormente, ficou conhecido como *anos de chumbo*. A palavra *democracia* também aparece no plano de curso da disciplina *Estudos de Problemas Brasileiros*, destacando o Brasil como sendo a *maior democracia racial do mundo*. É mister uma reflexão sobre a disciplina *Educação Moral e Cívica*, a política desenvolvimentista e o conceito gramsciano de hegemonia.

7.2 O conceito de hegemonia, a disciplina *Educação Moral e Cívica* e a cultura humanística

No dia 23 de maio de 1968, Sodré, discursando para estagiários da Escola Superior de Guerra, citou três temas de interesse para nossa pesquisa: política, educação e segurança nacional. Neste discurso, faz uma crítica ao getulismo e ao governo de João Goulart, explicitando uma ideia que, até hoje, faz parte do imaginário e de um discurso presente em setores conservadores do nosso país: a ideia que o golpe de estado de 1964 impediu que se instaurasse no Brasil um *governo comunista* ou uma *república sindicalista*⁵⁹.

Tal tipo político, que em 30 anos sofreu seu primeiro revés, mas que sobrevive porque as estruturas arcaicas, seu sustentáculo, estão ainda firmes, foi sucedido, na primeira plana do poder, pelo administrador corrupto, pelo “salvador onisciente”, pelo “messiânico” ou pelo demagogo trabalhista [...] Daí porque o povo e as Forças Armadas, verso e anverso de uma só batalha, em face da conspiração comunista, que já se apossara do governo, à época, aliada à corrupção, retomaram em 31 de março de 64, o curso, ora interrompido, ora desviado da revolução Brasileira. [...] Quer-se agora a união. Mas a união dos espíritos “sólidos, cultos, moderados”; daqueles que se disponham a participar conosco de um movimento que é *educador* porque

⁵⁸ Novamente uma referência ao ensino técnico como fundamental para o desenvolvimento de uma nação.

⁵⁹ Vide capítulo 2.

almeja desenvolver a visão objetiva, imunizar as reações emocionais características da demagogia, levar ao *poder* pelo saber; que é pacificador, isto é, eliminador do conflito da desordem; e que é *reconciliador* no sentido de um esforço para compatibilizar ideias e congregar ações com o regime democrático, mas nunca significando pactuar com aqueles que atentaram ou tentem atentar contra os objetivos nacionais, tanto os de hoje, como os permanentes na consciência e no destino do povo brasileiro. [...] (SODRÉ, 1970, p. 71-72).

Novamente a palavra democracia é utilizada em um cenário social marcado por um regime ditatorial. Cabe-nos um questionamento: qual a possível visão de democracia de um governo obcecado por desenvolvimento e pela segurança nacional? Vindo ao encontro da política desenvolvimentista, o investimento em ensino técnico pode ser entendido à luz da teoria do capital humano – partindo do princípio de igualdade de condições, o ensino técnico era visto como um meio de investir nas potencialidades dos educandos.

Esse investimento caracterizava a visão de democracia do governo militar: o ensino técnico deveria trazer um retorno econômico à sociedade, mas, ao mesmo tempo, isentava o governo de responsabilidades na área social, reduzindo a questão das desigualdades sociais a um caráter meritocrático:

Ainda nesse sentido, a teoria insinuava que as disparidades sociais poderiam ser reduzidas com investimento em educação e que as sociedades modernas se distanciavam de um sistema de privilégios herdados para ser tornarem um sistema meritocrático por meio da escola. (SILVA, 2011, p. 254).

A ênfase dada à meritocracia aparece em um pronunciamento feito por Sodré na ocasião da criação de ginásios escolares, em 30 de janeiro de 1970. No discurso também aparece, novamente, uma referência ao ensino técnico:

[...] Havia criticado, por exemplo, no nível *elementar*, a negligência da educação rural; no grau *médio*, a formação acadêmica, em detrimento de técnicos; no grau universitário, a concentração exagerada nuns poucos ramos do conhecimento e a ausência de diretrizes e orientação para a formação de diversas categorias de potencial humano de alto nível; e em todo o sistema escolar, combati o elitismo, a evasão escolar, a pulverização de recursos e a tendência à formação de castas aristocráticas, em lugar da meritocracia da inteligência e da operosidade. (SODRÉ, 1970, p. 94).

Porém tal investimento não poderia acontecer deixando de lado a área de Humanidades, uma vez que esta contribuiria para a formação da personalidade de um indivíduo totalmente alinhado com a doutrina de segurança nacional.

E aqui, podemos abordar novamente a disciplina *educação moral e cívica* e sua relação com a segurança nacional. Ao ter como objetivos *aprimorar o caráter, a compreensão dos direitos e deveres e o preparo do cidadão para atividades cívicas, fundamentadas no patriotismo, educação moral e cívica* contribuía para a formação de um sujeito comprometido com os ideais da ditadura: mão de obra para a política desenvolvimentista e um indivíduo comprometido ideologicamente comprometido com o combate à chamada *subversão*.

Referenciando o discurso para estagiários da Escola Superior de Guerra, Sodré relaciona a educação à segurança nacional:

“Senhores estagiários:
Como afirmou o Presidente Costa e Silva, a “educação é o novo nome da segurança nacional” [...] [...] As Forças Armadas, guardiãs da integridade física do território pátrio, sentinelas o regime democrático, constituem fator da integração e do desenvolvimento do potencial nacional. Sua doutrina de segurança não poderia, portanto, deixar de erigir a *educação como arma principal*. (SODRÉ, 1970, p. 75-76 – grifo nosso).

Outro ponto importante, em Humanidades, e que não foi deixado de lado refere-se ao estudo de artes:

[...] Com as duas grandes guerras e o surto de uma nova cultura científica e industrial, a educação humanística cedeu lugar ao preparo tecnológico, e a contemplação do belo se substituiu pelo apuro da especialização profissional. No entanto, ela é imprescindível à educação integral; é através dela que se expande o alcance da visão e se fixa a relatividade de muitos problemas, no contexto da milenar experiência humana. (SODRÉ, 1970, p. 28).

A cultura humanística estava presente nas grades curriculares do ensino técnico como base para o estudo, de forma ideológica, do contexto social da época, e o quanto o governo militar contribuía para a evolução, investindo nas potencialidades do cidadão. Portanto, caberia ao trabalhador o peso da responsabilidade na manutenção de uma ordem social que garantia o privilégio de poucos.

7.3 O intelectual técnico

Um aspecto importante no pensamento de Gramsci é que a dominação de uma classe pela outra se efetiva através dos mecanismos de hegemonia do estado e da sociedade. Sem uma contra-hegemonia e o desenvolvimento de uma nova cultura, não é possível qualquer

transformação social. Porém, uma contra-hegemonia só é possível se houver uma democratização do conhecimento, direcionada para a formação de uma nova cultura. No entanto, a escola, dentro de uma sociedade estratificada, forma diversos tipos de intelectuais, ocupando funções diferentes, mas contribuindo para a manutenção da hegemonia:

Sob o capitalismo: a escola forma intelectuais de diversos níveis cujas funções na sociedade civil (organismos privados e Estado) são as de organizar a hegemonia, o "consenso espontâneo" da população. Esse "consenso" nasce do prestígio que a burguesia tem na sociedade e do aparato de coerção estatal que assegura legalmente a disciplina dos que "consentem". (MORAES, 2011, p. 5).

Cabe à escola, portanto, um papel muito importante de manutenção ou transformação da realidade social. A escola forma intelectuais; como abordamos, para Gramsci todo homem é um intelectual, uma vez que fazem e pensam, mas nem todos tem a função de intelectuais. Cada classe social gera seus próprios intelectuais. Embasado nesses conceitos, podemos ter um maior entendimento do intelectual técnico formado nas instituições de ensino no governo Sodré.

Recorrendo novamente ao contexto social, a ditadura civil-militar se manteve no poder por vinte e um anos, pautada em uma política de desenvolvimento do país, alinhada a uma forte repressão de seus opositores. Como consequência dessa política o Estado e a cidade de São Paulo passavam por um forte crescimento demográfico; essa política não poderia acontecer sem uma mão de obra especializada, porém, ao mesmo tempo, alinhada com a ideologia da segurança nacional. Os cursos de curta dura o foram criados neste contexto. A elabora o das grades curriculares não deixou de lado as humanidades e, a princípio, houve uma questão, segundo Octávio Gaspar de Souza Ricardo:

O primeiro problema da cria o da Fatec propriamente dita foi a defini o do seu currículo. É o currículo que executa a diretriz da escola. Qual elenco seria compatível, ao mesmo tempo, com a dura o de dois anos, com carga horária aceitável, e com o objetivo de dar realmente uma forma o profissional? Adotei várias solu es que posteriormente foram abandonadas. Cito algumas delas:

- 1- a matemática e a física seriam apenas as do 2  grau, seria o suficiente. As disciplinas receberam os nomes de Métodos de C culo e Física Aplicada, para ressaltar o fato e evitar confusões e ilusões nos alunos. [...]
- 2- períodos trimestrais – na minha opinião, o único meio de evitar um acúmulo de disciplinas simultâneas com carga horária exagerada, para chegar-se a um resultado eficaz em dois anos.
- 3- Dois anos seria a dura o mais econômica, para a escola e para o aluno. Depois vieram os períodos semestrais, em três anos.

4- Matrícula por disciplina, o que permitiria que o aluno dividisse o curso pelo espaço de tempo que fosse compatível com seu trabalho. (MOTOYAMA, 1995, p. 122-123).

O ensino técnico era visto como uma alternativa ao ensino universitário tradicional e foi incentivado pelo governo e adequado ao formato do mercado de trabalho. Assim, o ensino voltado ao operário atendia aos interesses do governo militar em duas frentes: fornecia mão de obra para uma política desenvolvimentista e, por outro lado, preparava o indivíduo para ser subalterno à ideologia de segurança nacional.

Mas para o projeto dar certo, foi necessário contar com a colaboração de outro intelectual muito importante: o professor. No início houve a exigência de professores que atuavam na indústria e que trouxessem suas experiências para a sala de aula. Neste período de formação inicial, houve uma forte referência do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), como mencionado por Octávio Gaspar de Souza Ricardo: “no que diz respeito às minhas ideias sobre educação, e que influíram na criação do Centro Paula Souza, devo mencionar o muito que aprendi no ITA” (MOTOYAMA, 1995, p. 116).

Confirmando a relação entre as primeiras grades curriculares ofertadas pelo CEETEPS e o mercado de trabalho, podemos citar a resposta de um dos pioneiros da criação da instituição, professor Alberto Pereira de Castro, quando questionado por Motoyama (1995) sobre elaboração dos currículos:

Sim, a escolha dos currículos iniciais objetivava servir o mercado de trabalho, tal como percebido pelo primeiro Conselho Deliberativo. [...] A opinião dominante no conselho era, como já disse, a de que os currículos deveriam ser encarados de uma forma muito dinâmica, modificando sempre que necessário para atender as modificações da demanda de técnicos. (MOTOYAMA, 1995, p. 152).

O princípio norteador para a contratação de professores deveria ser que estes tivessem alguma ligação com a atividade prática, segundo José Augusto Martins, em entrevista cedida a Motoyama (1995):

Naquele tempo se fixou a orientação de que deveriam ser contratados docentes que tivessem capacidade didática, mas que tivessem também alguma ligação com a atividade prática, fosse em execução de obras civis, fosse ligado à indústria, no planejamento ou no desenvolvimento industrial. (MOTOYAMA, 1995, p. 186).

Assim como as demais instituições de ensino, o CEETEPS necessitou de intelectuais para a criação de suas primeiras grades curriculares. Intelectuais que ocupassem postos no mercado de trabalho e que, doravante, contribuiriam para a formação de novos intelectuais.

Entender o intelectual formado dentro do contexto social do período estudado partiu do cuidado para não incorrer no erro apontado por Gramsci: buscar o caráter da atividade intelectual em sua natureza e não nas complexas atividades das relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O legado do governo Sodré foi significativo para o Estado de São Paulo. Entres suas realizações, podemos citar o início da construção da Rodovia dos Imigrantes, as primeiras escavações para a construção do metrô de São Paulo e a criação da empresa de saneamento básico COMASP (Companhia Metropolitana de Abastecimento), que posteriormente daria origem a Sabesp. Foi durante seu governo, porém, que ocorreu a Operação Bandeirante (OBAN)⁶⁰, responsável por prisões e torturas de muitos considerados subversivos.

Na educação e cultura, temos como legado o Museu da Imagem e do Som (MIS), a Fundação Padre Anchieta e o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, sendo este último um dos maiores conglomerados de ensino técnico e tecnológico do país.

Este trabalho, focado nas políticas educacionais, teve como objetivo compreender a então *cruzada* pelo ensino técnico, promovida pelo governador, no período anterior   criação do Centro Paula Souza e como essa e as demais realizações no âmbito educacional podem ser entendidos à luz da teoria do capital humano.

Fundado em aportes teóricos elaborados por Gramsci e Thompson, a pesquisa analisou as experiências de sujeitos chaves para o governo na área de educação, bem como as instituições e a legislação educacionais serviram de elementos hegemônicos.

Tais indivíduos atuaram como sujeitos históricos, trazendo suas experiências, obtidas em instituições no exterior, assim como as vividas no ITA, para as instituições de ensino criadas no governo Sodré. Podemos citar, como exemplo, um trecho da entrevista de Octávio Gaspar de Souza Ricardo cedida a Motoyama (1995):

O ponto importante que quero realçar, com repercussão na organização inicial do Centro Paula Souza, é a existência, no ITA, de um ambiente universitário de tipo anglo-saxão. Exige-se muito dos professores, tanto nas obrigações didáticas com nas de pesquisa. E essa pesquisa não é necessariamente didática; muitas vezes   industrial. O professor é chamado, frequentemente, em reuniões departamentais, a prestar contas de seu trabalho. Isso evita que a atmosfera e de livre exercício do cargo não decai em acomodac o e pouco estudo. Além disso, tais reuniões criam um sentimento de equipe, de modo que é comum um docente auxiliar seu colega desinteressadamente – ao contrário do que muitas vezes se v : uma luta desesperada e pouco  tica para galgar posições de mando. (MOTOYAMA, 1995, p. 117).

⁶⁰ Centro de informações e investigações criado pelo exército, que integrou diversos órgãos de segurança ligados à ditadura civil-militar. Foi responsável pelas torturas sofridas por Tito de Alencar (o Frei Tito). Foi extinta em 1970.

Contudo, para um maior entendimento das políticas educacionais do período estudado é mister contextualizar o cenário econômico da época, tendo dois pressupostos que embasaram a política da ditadura civil-militar durante os seus vinte e um anos: a política desenvolvimentista e a preocupação com a segurança nacional.

O Estado e a cidade de São Paulo atravessavam um período de crescimento intenso, que, aliás, continua até os dias de hoje, talvez não com a mesma intensidade:

A cidade de São Paulo cresceu de forma desigual ao longo dos anos. De 1950 a 2010, a população do município mais do que quintuplicou, passando de 2,1 milhões para 11,2 milhões, e a cidade se expandiu principalmente para longe do centro.

Alguns bairros que nem existiam há 60 anos hoje exibem uma população maior do que cidades de porte médio. É o caso, por exemplo, do Campo Limpo, que em 1950 tinha 12 mil habitantes e, em 2010, contava com 607 mil residentes. (MILANEZ, 2018).

Tal crescimento, aliado à questão da preocupação com a segurança nacional, justificaram a *cruzada* pelo ensino técnico e a presença nas grades curriculares, em particular na área de Humanidades, de componentes focados no ufanismo, como *Educação Moral e Cívica* e no combate à chamada subversão, como *Estudos Problemas Brasileiros*.

O Plano Estadual de Educação (Biênio 70-71) já definia que uma das finalidades do ensino médio deveria ser a formação de um sentimento cívico:

Artigo 29 – a educação de grau médio tem por fim:

I – formar, em prosseguimento à obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes;

II – acentuar e aprimorar, na formação espiritual dos adolescentes, a *consciência cívica e a consciência humanística*

III- proporcionar preparação intelectual geral e iniciação técnica, a par de constituir-se instrumento para a necessária exploração vocacional dos educandos, que permitam ao jovem integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos em nível mais elevado; (SÃO PAULO, 1970, p. 31-32 – grifo nosso).

O discurso em prol do desenvolvimento do Estado de São Paulo e o foco na educação técnica aparecem em discursos proferidos por Abreu Sodré e também em documentos oficiais. Podemos citar como exemplo o artigo 43, do Plano Estadual de Educação (Biênio 70-71): “[...] 2º – Na criação de novos cursos ou estabelecimentos serão atendidas, de preferência, as áreas de conhecimento tidas como prioritárias, porque mais perto vinculadas ao *desenvolvimento nacional*”. (SÃO PAULO, 1970 – grifo nosso).

O mesmo documento, em seu sexto artigo, traz uma referência ao mercado de trabalho, inclusive em qualquer etapa da vida estudantil: “Artigo 6º – o ensino de qualquer grau será ministrado nos estabelecimentos definidos pela presente lei, em cooperação, quando for o caso, com outras instituições, especialmente as de pesquisa e treinamento profissional” (SÃO PAULO (ESTADO), 1970, p. 27).

Outro elemento fundamental para a uma maior compreensão das ideologias que embasaram as políticas educacionais do governo Sodré é a teoria do capital humano: o investimento em educação técnica não era apenas um instrumento para desenvolver potencialidades, mas também trazer um retorno econômico para a própria sociedade. Assim, a educação profissionalizante foi o foco que orientou as políticas educacionais, inclusive nos anos de ensino de primeiro grau.

A teoria do capital humano também caracterizou a visão de *democracia* do governo paulista: o investimento em educação técnica isentava o governo de qualquer outra responsabilidade no sentido de diminuir as desigualdades sociais, uma vez que responsabilizava o próprio sujeito pelo sucesso ou fracasso.

Os cursos profissionalizantes, por serem de curta duração, também serviam para amenizar o problema dos excedentes: os alunos que eram aprovados nos vestibulares, mas não ingressavam por falta de vagas, o que agravou a insatisfação de uma parcela da juventude com o governo totalitário:

Os problemas relacionados à trajetória educacional dos jovens e aos critérios de passagem ao mundo adulto amplificaram as vozes estudantis contrárias à ditadura militar, demarcando-as na história. Os jovens anunciavam um entrave no fluxo escolar brasileiro apresentando-o como um obstáculo na trajetória para a vida adulta; uma demanda social que aguardava uma atuação do Governo; um problema que estava diretamente vinculado ao fechamento das liberdades civis, já que manifestações dessa categoria, voltadas à melhoria da educação em geral, acabaram relacionadas à subversão da ordem. (BRAGHINI, 2014) Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LRjYPXnRxwFHYwMG6RwzYzd/?lang=pt>, Acesso em: em 22 ago. 2022.

Os cursos técnicos atendiam as políticas educacionais da ditadura em duas frentes: amenizavam a questão dos excedentes e formavam um intelectual; supriam as necessidades da política desenvolvimentista da época. Tal intelectual também era formado ideologicamente para combater o *inimigo* do governo: os chamados *subversivos*. A  rea de Humanidades, por exemplo, ao estudar os problemas brasileiros, reproduzia a ideologia da reforma de 1968, isto

é, o ensino voltado para a formação de um sujeito subserviente à uma política de defesa nacional e de desenvolvimento econômico.

Não poderíamos deixar de mencionar este outro elemento fundamental para nossa pesquisa, as categorias *intelectual* e *hegemonia*, propostas por Gramsci. A reforma universitária de 1968 e a lei n. 5.692 impactaram os modelos de ensino que, a partir de então, deveriam ser adotados no Brasil. A primeira transformou as universidades em instituições reprodutoras de conhecimento, e a segunda tornou profissionalizante todo o ensino de primeiro e segundo graus. Obviamente à frente destas instituições e de tais políticas havia intelectuais⁶¹. E, como vimos, na visão gramsciana, o intelectual é criado por instituições sociais, vindo ao encontro das necessidades de manutenção de uma ordem social.

Artigo 42 – além dos fins gerais da educação de grau médio, são objetivos do colégio normal:

I – formar professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário;

II – aperfeiçoar a formação do professor primário e ensinar a sua especialização para o ensino pré-primário e de excepcionais;

III – desenvolver e difundir conhecimentos de técnicas relativas à educação da infância. (SÃO PAULO (ESTADO), 1970, P. 34).

Analisamos as nossas fontes com os aportes teóricos de outro importante intelectual marxista, E. P. Thompson. E a ele recorrendo, não podemos deixar de explicitar que, mesmo estando no poder, a classe dominante estar não tem plenos poderes para modificar todo o rumo da história, uma vez que, pela experiência, a classe subalterna também é um agente capaz de provocar mudanças sociais. Apesar do ambiente de ideias promovido pela ditadura militar, a contestação e o desejo de mudanças se faziam presentes, inclusive nas instituições criadas pelo próprio governo militar. E, ainda hoje, as universidades ocupam uma posição muito importante como agente de transformação social:

O papel da universidade, nesses anos, foi muito importante como foco de resistência e questionamento à ideologia desenvolvimentista. E agora, passadas todas essas décadas, ela volta a se preocupar com o desenvolvimento econômico e tecnológico. Então, curiosamente, vemos USP, UNESP e Unicamp fazendo parceria com as empresas, balcão de tecnologia, “disque-tecnologia”, convênios com o Sebrae, preocupadas em levar para dentro de si a pesquisa tecnológica ao lado da pesquisa tradicional, preocupadas com o desenvolvimento, com ensaios, com cursos

⁶¹ Mais uma vez podemos fazer referência ao documento *Infiltração comunista nos meios educacionais*, que contou, com a presença de intelectuais que atuam em instituições importantes do governo Sodrê, bem como na elaboração de documentos legais, como pareceres e leis.

de atualização mais flexíveis etc. [...] hoje, corremos o risco de perder o bonde da história, porque a universidade já incorporou anos de questionamento do social, do político, estabeleceu certos mecanismos democráticos para participação da comunidade e, hoje, está preocupada em responder aos desafios das novas tecnologias. (MOTOYAMA, 1995, p. 346).

Do final do governo Sodré aos nossos dias passaram-se mais de 50 anos. Muitas instituições criadas em seu governo ganharam muita relevância com o passar do tempo, sendo muito importantes até os dias atuais. Apesar de terem servido de elemento hegemônico dentro de um contexto histórico-social e formados intelectuais comprometidos com a manutenção de uma ordem social que mant m o privilégio de uma pequena classe social, cabe-nos dizer que a classe que det m o poder não   dona do curso da história; sujeitos estão em posição de criar história e de transformar a realidade social. Entender isso talvez seja muito importante para a formação de uma consciência social transformadora, mas tal consciência só pode ser conseguida pela atuação do intelectual e da educação.

Refletir e entender como as instituições de ensino podem colaborar com a hegemonia social pode ser o caminho para a busca de uma realidade melhor.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA PAULISTA DE LETRAS. **Paulo Nathanael Pereira de Souza**. [2021]
Disponível em: <https://www.academiapaulistadeletras.org.br/academicos.asp?materia=31>.
Acesso em: 05 mai. 2021. Fonte: (ACADEMIA PAULISTA DE LETRAS, 2021).
- ALTAMIRANO, Carlos. Ideias para um programa de História Intelectual. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP. São Paulo, v. 19, n. 1, p. 9-17, jun. 2007. Fonte: (ALTAMIRANO, 2007).
- ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Braços civis de uma intervenção militar. **Revista Pesquisa Fapesp**. São Paulo, ed. 2018, Fapesp, 2014. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2014/04/24/bracos-civis-de-uma-intervencao-militar/>. Acesso em: 01 mai. 2020. Fonte: (ANDRADE, 2014).
- ARAPIACA, José Oliveira. **A Usaid e a educação brasileira** - Um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. 1979. 300 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Instituto de estudos avançados em educação – IESAE – Departamento de filosofia da educação da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.
- ARAÚJO, Almério Melquíades de. Currículos e programas de ensino técnico no Brasil: décadas de 1970 a 2010. In: Maria Lucia Mendes de Carvalho (org.). **Patrimônio artístico, histórico e tecnológico na educação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015.
- BARROS, José D'Assunção. História das ideias – em torno de um domínio historiográfico. **Locus**: revista de História, Juiz de Fora, MG, v. 13, n. 1, p. 199-209. 2007.
- BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. A história dos estudantes "excedentes" nos anos 1960: a superlotação das universidades e um "torvelinho de situações improvisadas". **Educar em revista. Scielo Brasil**, ed. 51, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LRjYPXnRxwFHYwMG6RwzYzd/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2022. Fonte: (BRAGHINI, 2014).
- BRASIL. Decreto nº 63.341, de 1º de outubro de 1968. Estabelece critérios para a expansão do ensino superior e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63341-1-outubro-1968-404684-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Estabelece%20crit%C3%A9rios%20para%20a%20expans%C3%A3o%20do%20ensino%20superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 20 mar. 2020. Fonte: (BRASIL, 1968).
- _____. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=\(Vide%20Decreto%20Dl%20n%C2%BA%20618%2C%20de%201969.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=(Vide%20Decreto%20Dl%20n%C2%BA%20618%2C%20de%201969.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias). Acesso em: 19 abr. 2020. Fonte: (BRASIL, 1968).

_____. Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 jul. 2020. Fonte: (BRASIL, 1969).

_____. Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 jul. 2020. Fonte: (BRASIL, 1969).

_____. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 jul. 2020. Fonte: (BRASIL, 1969).

_____. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>. Acesso em: 7 jul. 2020. Fonte: (BRASIL, 1971).

BROTI, Marcelo Peralli. **O Ensino Superior no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: sujeitos, experiências e currículo** (1969-1976). 2012. 97 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CALDEIRA, João Ricardo de Castro. O sistema universitário paulista. In: CALDEIRA, João Ricardo de Castro; ODALIA, Nilo (org.). **História do Estado de São Paulo / A formação da unidade paulista, vol.2, república**. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, Fundação Editora da Unesp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL (CPDOC). Sociedade Amigos da América. [2020]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/sociedade-amigos-da-america>. Acesso em: 07 abr. 2020. Fonte: (CPDOC, 2020).

CENTRO PAULA SOUZA, Unidade de Ensino Médio e Técnico (CETEC). Centro de Memória da Educação Profissional e Tecnológica. **Aula inaugural do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo proferida pelo governador Abreu Sodré, na sede da Federação e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo**. [2022]. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/memorias/livros/memorias/AulainauguralCPSgovAbreuSodre1970.pdf>. Acesso em 03 jun. 2022. Fonte: (CETEC, 2022)

CHAUI, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: CHAUI, Marilena de Souza; JUNIOR, Bento Prado; ROMANO, Roberto; TRAGTENBER, Maurício. **Descaminhos da Educação pós-68**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COSPITO, Giuseppe. Hegemonia. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: Francisco Alves, 1988.

DAINOTTO, Roberto. Filosofia da práxis. In: LIGUORI, Guido e VOZA, Pasquale (orgs). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DREIFUSS, René. **1944 A conquista do Estado: Ação política, poder e golpe de classe**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008

FILHO, Laurindo Leal. **Atrás das câmeras: relações entre cultura, estado e televisão**. Coleção Novas buscas em comunicação, v. 29. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOERTZEL, Ted. Ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira. In: **Revista Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, ano III, n. 14. 1967.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Coleção Perspectivas do homem, v. 12. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1977.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991

JUNG, Pâmela Regina e SILVA; Mariléia Maria da. A qualificação profissional dos jovens nos moldes da teoria do Capital Humano repaginada: apontamentos sobre o PRONATEC. In: **X Anped Sul**, Universidade do Estado de Santa Catarina. Santa Catarina, [2020]. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/887-1.pdf. Acesso em 04 mar.2020. Fonte: (JUNG E SILVA, 2020).

KOHAN, Néstor; REP. **Gramsci em quadrinhos**. São Paulo: Veneta, 2019.

LAMARÃO, Sérgio. A revolta dos sargentos. In: **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)**. [2020]. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/A_revolta_dos_sargentos. Acesso em 01 mai. 2020. Fonte: (LAMARÃO, 2020).

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil - Docência em formação**. Educação Profissional. São Paulo: Cortez Editora (p. 65-168). 2002.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

MILANEZ, Alessandra. Como a Cidade de São Paulo cresceu em seis décadas. Bairros que mais crescem. São Paulo, **Folha de São Paulo**, 2018. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/sobretudo/morar/2018/10/1983463-como-a-cidade-de-sao-paulo-cresceu-em-seis-decadas.shtml#:~:text=Os%20caminhos%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&text=O%20bairro%20chegou%20a%201970,piqueniques%20nos%20fins%20de%20semana>. Acesso em: 21 jun. 2022. Fonte: (MILANEZ, 2018).

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MULLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E.P. Thompson à pesquisa em história da educação. Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, **Perspectiva**, v. 21, n. 02, p. 329-349. 2003. Fonte: MORAES, 2003. Fonte: (MORAES, 2003).

MORAES, Raquel de Almeida. Gramsci e a questão da cultura. **Universidade de Brasília (UNB)**. [2022]. Disponível em <https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/Gramsci-e-a-Quest%C3%A3o-da-Cultura.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022. Fonte: (MORAES, 2022).

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo**. [2022]. In: Scielo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/8vWbgtvVcjcdwWWj5rLMzRS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2022. Fonte: (MOTTA, 2022).

MOTOYAMA, Shozo. **Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS: uma história vivida**. São Paulo: Unesp, 1995

MUSEU DA IMAGEM E DO SOM (MIS - UNIDADE JARDIM EUROPA). **Discurso de Abreu Sodré**: parte 1/4: 1971. [2020] Disponível em: <http://acervo.mis-sp.org.br/audio/discurso-de-roberto-de-abreu-sodre-parte-14>. Acesso em: 14 mai. 2020. Fonte: (MIS, 2020).

NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Amélia Americano Franco Domingues de Castro**. [2021]. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://sites.usp.br/niephe/mulher-inovadoras/amelia-americano-franco-domingues-de-castro/>. Acesso em: 09 mai. 2021. Fonte: (NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2021).

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda; VIEIRA, Carlos Eduardo. Thompson e Gramsci: História, política e processos de formação. **Edu.Soc.** Campinas, v. 31, n. 111, abr-jun, 2010. Fonte: (OLIVEIRA, 2010).

PIETTRE, André. **Marxismo**. Coleção Biblioteca de ciências sociais. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1969.

PILETTI, Nelson. Laerte Ramos de Carvalho: A concepção de educação. São Paulo, **Revista Faculdade de Educação São Paulo**, n. 18, jan/dez 1990.

PINHO, Carlos Marques. **Economia da educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora. 1970.

PRADO, Maria Lucia Coelho. Projetos nacionais de universidade e ditaduras no Brasil e Argentina. In: CIAMPI, Helenice; JÚNIOR, Carlos Antônio Giovinazzo; RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira; ZAMPRONHA, Maria Amélia Güllnitz. **Educação e regimes ditatoriais: 50 anos do golpe militar no Brasil** São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2018.

RESSTEL, Rubens. **Infiltração comunista nos meios educacionais**. SÃO PAULO (ESTADO), 1970.

REDONDO, Alexandre de Britto. **Educação, Política e Industrialismo em Armando de Salles Oliveira (1931-1937)**. 2020. 110 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SÃO BERNARDO DO CAMPO (MUNICIPIO). Lei nº 5898, de 19 de agosto de 2008. Denomina "Centro Integrado de Educação Especial Padre Aldemar Moreira" próprio municipal. Disponível em: <https://camara-municipal-de-sao-bernardo-do-campo.jusbrasil.com.br/legislacao/700839/lei-5898-08>. Acesso em: 20 set. 2020. Fonte: (SÃO BERNARDO DO CAMPO, MUNICIPIO, 2008).

SÃO PAULO (ESTADO). Lei nº 9.849, de 26 de setembro de 1967. Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação “Padre Anchieta” – Centro Paulista de Rádio e TV Educativa e dá outras providências. **Diário Oficial do estado de São Paulo**, São Paulo, 27 set. 1967. p. 2. Fonte: (SÃO PAULO (ESTADO, 1967).

_____. Lei nº 10.125, de 4 de junho de 1968. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. **Diário Oficial do estado de São Paulo**, São Paulo, 5 jun. 1968. p. 2. Fonte: (SÃO PAULO (ESTADO), 1968)

_____. Decreto-Lei de 06 de outubro de 1969. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html>. Acesso em: 5 set. 2020. Fonte: (SÃO PAULO (ESTADO, 1969).

_____. **Plano Estadual de Educação. Govêrno Abreu Sodré** - São Paulo, v. 1, 1970. Fonte: (SÃO PAULO (ESTADO), 1970)

_____. Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976. Cria a Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/lei-952-30.01.1976.html>. Acesso em: 5 set. 2020. Fonte: (SÃO PAULO (ESTADO), 1976).

SAES, Flávio Azevedo Marques de. O estado de São Paulo no século XX: café, indústrias e finanças na dinâmica da economia paulista. In: CASTRO, João Ricardo de (org). **História do Estado de São Paulo** - A formação da unidade paulista, v. 2, república. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, Fundação Editora da Unesp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo (pp 14-40), 2010.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

SHEEHAN, John. **A economia da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

SILVA, Edjane dos Santos. Pedagogia do capital: uma análise crítica da influência da teoria do capital humano nas políticas de educação profissional no Brasil em tempos neoliberais. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org). **Cultura, saberes e práticas**. Memórias e história da educação profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

SODRÉ, Roberto Costa de Abreu. Ensino Superior - Ordem Social e Ordem Jurídica. Osasco, **Revista " Ciências Econômicas e Sociais**, v. 3, n. 1, jul.1968. Fonte: (SODRÉ, 1968).

_____. **Mensagem a Assembléia Legislativa**. São Paulo (ESTADO): Brasil, 1968.

_____. **Renovação do Ensino Superior**. Diretrizes da política universitária do governo do Estado de São Paulo. São Paulo: Editora Universidade de Campinas, 1970.

_____. **No espelho do tempo** - meio século de política. São Paulo: Best Seller, 1995.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

BRASIL. Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967. Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62024-29-dezembro-1967-403237-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2020. Fonte: (BRASIL, 1967).

_____. Decreto nº 63.343, de 1º de outubro de 1968. Dispõe sobre a instituição de Centros Regionais de Pós-Graduação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63343-1-outubro-1968-404704-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2020. Fonte: (BRASIL, 1968).

_____. Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-norma-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2020. Fonte: (BRASIL, 1971).

_____. Lei 7044/82 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm#:~:text=LEI%20No%207.044%20DE%2018%20DE%20OUTUBRO%20DE%201982.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,1%C2%BA%20%2D%20Os%20arts. Acesso em: 12 dez. 2020. Fonte: (BRASIL, 1982)

BROTI, Marcelo; GONÇALVES, Mauro Castilho. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PAULISTA: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS E CONFERÊNCIAS DO GOVERNADOR ABREU SODRÉ (1967-1971). In: **Anais do VII Congresso de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil**. Universidade Federal de Mato Grosso, 2013. Fonte: (BROTI; GONÇALVES, 2013).

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. A trajetória administrativa de Horácio Augusto da Silveira. Superintendência da educação profissional em São Paulo (1934 a 1947). In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org.). **“Culturas, Saberes e Práticas”**: Memórias e história da educação profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

CEETEPS. **Documentos referência da publicação** – 10 anos de atividades do CEETPS. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 1980.

_____. Parecer CEE 56/70, que se manifesta favoravelmente à viabilidade da instalação e funcionamento dos cursos superiores de Construção Civil e Mecânica do CEETSP. P. 51.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus: Universidade de São Paulo, 1962.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Antonio Barros de Ulhôa Cintra, presidente do Conselho Superior de 1961 a 1973.** [2021]. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/linha-do-tempo/pagina/antonio-barros-ulhoa-cintra/>. Acesso em: 10 mai. 2021. Fonte: (FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2021).

COSTA, Hebe C. Boa-Viagem A. Resgatando a memória dos pioneiros: Laerte Ramos de Carvalho (* 03/09/1922 - † 07/08/1972). **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 28, n. 1, jun. 2008. São Paulo. Fonte: (COSTA, 2008).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MORAES, Maria Célia Marcondes; MULLER, Ricardo Gaspar. **História e experiência: contribuições de E.P. Thompson à pesquisa em história da educação**. Florianópolis: Perspectiva, 2003.

PAES, Maria Helena Simões. **Em nome da segurança nacional**. Do golpe de 64 ao início da abertura. Coleção História e documento, 9 ed. São Paulo: Atual editora, 1995.

PAULA, Josiane Souza de. **Determinantes do desempenho educacional de Minas Geraes**. 2010. 157 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Economia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2017.

PEQUIN, Bento Salvio. Administração. **A trajetória curricular do curso técnico no estado de São Paulo**. 1969 a 1982. São Paulo: Max Limonad, 2017.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola. 1994.

SÃO PAULO (ESTADO). Resolução 2001 do Sr. Governador, de 15 de janeiro de 1968. constitui grupo de trabalho para estudar a viabilidade de implantação de Cursos Superiores de Tecnologia. **Diário Oficial do estado de São Paulo**, São Paulo, 17 jan. 1969. p. 11. Fonte: (SÃO PAULO (ESTADO), 1968).

_____. Decreto nº 49.327 de 21 de fevereiro de 1968. Cria, na CASES, da Secretaria da Educação, Grupo de Trabalho para a Promoção do Ensino Tecnológico Superior. **Diário Oficial do estado de São Paulo**, São Paulo, 22 fev. 1969. p. 4. Fonte: (SÃO PAULO (ESTADO), 1968).

_____. Resolução 2227 do Sr. Governador, de 09 de abril de 1969. Constitui Comissão Especial para Elaboração de projeto de Criação e plano de instalação e funcionamento de um Instituto Tecnológico Educacional do Estado. **Diário Oficial do estado de São Paulo**, São Paulo, 10 abr. 1969. p. 5. Fonte: (SÃO PAULO (ESTADO), 1969).

_____. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Processo nº 739/69 – CEE. Parecer nº 384/69**. São Paulo, SP: Conselho Estadual de Educação, Assunto: Criação do “Instituto de Ensino Técnico Paula Souza”, 25 ago. 1969. Fonte: (SÃO PAULO (ESTADO), 1969).

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

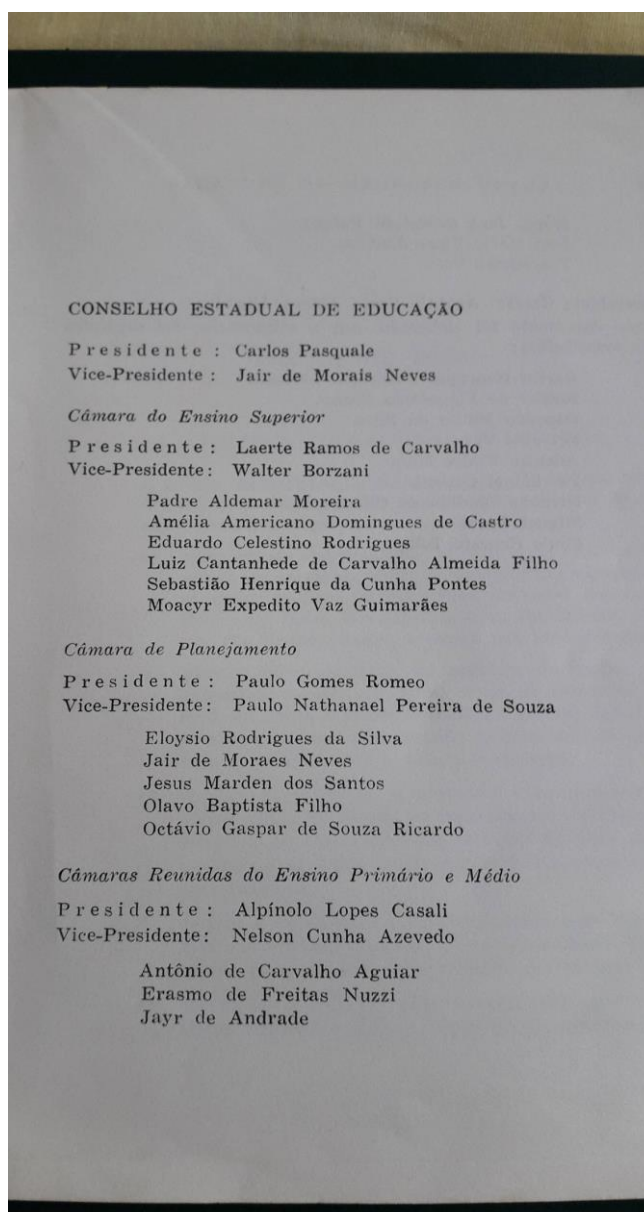
ANEXOS

Figura 1 - Capa do Plano Estadual de Educação - Biênio 1970-1971



Fonte: acervo particular

Figura 2 - Membros do Conselho Estadual de Educação - Biênio 1970-1971



Fonte: acervo particular

Figuras 3 e 4 – Inauguração da escola técnica Estadual Professor Camargo Aranha e decreto datado de 13 de fevereiro de 1970, renomeando para Prof. Camargo Aranha o Colégio Comercial de São Paulo



Publicado na Casa Civil, aos 13 de fevereiro de 1970.
Maria Angelica Galiazzi, Responsável pelo S.N.A.

DECRETO DE 13 DE FEVEREIRO DE 1970

Dá denominação a estabelecimento de ensino

ROBERTO COSTA DE ABREU SODRÉ, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, usando de suas atribuições legais, e

Considerando que o Professor Doutor José Mariano Correia de Camargo Aranha, cujo centenário de nascimento a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo comemorou condignamente por ter sido um de seus mais eminentes mestres, destacou-se sobremaneira, na sua geração, dentre os homens de pensamento e estudo;

Considerando que o Professor Camargo Aranha foi notável cultor de letras jurídicas, especialmente as relativas à economia, comércio, fundamentos do direito universal de acesso à propriedade e suas relações na vida internacional;

Considerando que o seu exemplo, — notabilizando-se desde a juventude, como Professor de Direito — deve ser rememorado para os jovens que estudam;

Considerando, por fim, que Governo do Estado, associando-se às comemorações do centenário de nascimento do Professor Camargo Aranha, faz justiça à sua memória;

Decreta:

Artigo 1.º — Passa a denominar-se “Professor Camargo Aranha” o Colégio Comercial Estadual de São Paulo.

Artigo 2.º — Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 13 de fevereiro de 1970.
ROBERTO COSTA DE ABREU SODRÉ
Antonio Barros de Ulhôa Cintra, Secretário da Educação

Publicado na Casa Civil, aos 13 de fevereiro de 1970
Maria Angelica Galiazzi, Responsável pelo S. N. A.

Fonte: Centro de memória da Etec Prof. Camargo Aranha

Figura 5: Prédio onde localizava-se o Palácio do Governo no Horto Florestal. Aqui foi realizada a reunião entre Sodré e o então presidente Jânio Quadros, um mês antes da renúncia.



Fonte: acervo particular