



Diálogos

ISSN 2177-2940



A ditadura dos mais produtivos: subdesenvolvimento, educação universitária e elitismo na revista *Planejamento & Desenvolvimento* (1973-1975).

<https://doi.org/10.4025/dialogos.v25i2.54075>

Reinaldo Lindolfo Lohn

<https://orcid.org/0000-0002-7902-2733>

Universidade do Estado de Santa Catarina, (UDESC), Brasil. E-mail: reilohn@gmail.com

The dictatorship of the most productive: underdevelopment, university education and elitism in the *Planejamento & Desenvolvimento* magazine (1973-1975).

Abstract: This article aims to discuss the relationship established between underdevelopment and education by the area of economic planning in the Brazilian military dictatorship. The text is the result of historical research in the *Planejamento & Desenvolvimento* magazine, an official publication of the regime, highlighting articles published between 1973 and 1975. The studies reported by the magazine reveal evidence of a broad social project for the formation of university-educated elites that would lead a population considered unable of keep up with the productivity demanded by economic development. Elitist social interpretations and long-term authoritarian political views were handled to discuss the access to higher education by the most impoverished social classes in Brazil.

Key words: dictatorship; underdevelopment; development; education; elitism; university.

La dictadura de los más productivos: subdesarrollo, educación universitaria y elitismo en la revista *Planejamento & Desenvolvimento* (1973-1975).

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir la relación establecida entre el subdesarrollo y la educación por el área de planificación económica de la dictadura militar brasileña. El texto es el resultado de una investigación histórica en la revista *Planejamento & Desenvolvimento*, una publicación oficial del régimen, destacando temas publicados entre 1973 y 1975. Los estudios reportados por la revista revelan evidencia de un amplio proyecto social para la formación de élites universitarias que deberían liderar una población considerada incapaz de mantenerse al día con la productividad exigida por el desarrollo económico. Se movilizaron interpretaciones sociales elitistas y perspectivas políticas autoritarias de larga duración para discutir el acceso de las clases sociales más empobrecidas de Brasil a la educación superior.

Palabras clave: dictadura; subdesarrollo; desarrollo; educación; elitismo; universidad.

A ditadura dos mais produtivos: subdesenvolvimento, educação universitária e elitismo na revista *Planejamento & Desenvolvimento* (1973-1975).

Resumo: Este artigo aborda a relação estabelecida entre subdesenvolvimento e educação pela área de planejamento econômico da ditadura militar brasileira. O texto resulta de investigação histórica na revista *Planejamento & Desenvolvimento*, veículo oficial do regime, destacando matérias publicadas entre 1973 e 1975. Os estudos divulgados pela revista revelam indícios de um projeto social abrangente para a formação de elites universitárias que comandassem uma população considerada incapaz de acompanhar a produtividade exigida pelo desenvolvimento econômico. Foram manejadas interpretações sociais elitistas e visões políticas autoritárias duradouras para discutir o acesso das classes sociais mais empobrecidas do país à educação superior.

Palavras-chave: ditadura; subdesenvolvimento; desenvolvimento; educação; elitismo; universidade.

Recebido em: 02/06/2020

Aprovado em: 09/11/2020

1. Subdesenvolvidos são os pobres

Quando do lançamento da revista *Planejamento & Desenvolvimento* (P&D), em 1973, o então Ministro do Planejamento João Paulo dos Reis Velloso, afirmou que o periódico teria “amplas possibilidades de atingir com sua mensagem um grupo selecionado de líderes de opinião de todo o país” (P&D, Ago. 1973, p. 5). A publicação foi um instrumento de divulgação do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, órgão que foi reestruturado e ganhou o nome de Secretaria de Planejamento da Presidência da República (SEPLAN) a partir de 1974. Inicialmente editada no Rio de Janeiro, a partir de 1980 sua redação passou para Brasília e, no conjunto de seus 89 números, até 1984, chegou a distribuir cerca de até 50 mil exemplares por edição, em especial na conjuntura de maior êxito econômico da ditadura militar. No presente artigo, o período que interessa para a análise é recortado entre 1973 e 1975, anos iniciais da publicação e período ainda sob a influência dos supostos êxitos do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e das expectativas de continuidade do chamado “milagre econômico”. Chama a atenção no período a frequência de matérias acerca da relação entre educação e desenvolvimento econômico. Uma articulação aparentemente óbvia, mas que pode ser tomada como ponto nodal das estruturas políticas e das estratégias narrativas mobilizadas para sustentar e legitimar as ações do regime, após dez anos de ditadura. A revista anunciava amplas perspectivas para o país, baseada nos supostos êxitos do regime até 1973, o que lhe permitia vaticinar: “em menos de 30 anos o Brasil estará desenvolvido” (P&D, Fev. 1974, p. 6).

O tema do desenvolvimento mobilizou gerações de intelectuais brasileiros nas décadas de 1930 e 1960. A desigualdade, o analfabetismo e a fome estiveram no centro de interpretações de diferentes tendências políticas e posições intelectuais. Apesar do crescimento econômico contínuo, persistiam a desigualdade social, as carências de serviços essenciais e os desequilíbrios regionais. Um dos âmbitos das discussões passava pela perspectiva histórica do problema, destacando a colonização predatória e a escravidão. Após a Segunda Guerra Mundial destacaram-se os projetos desenvolvimentistas, com vistas a “um modelo de industrialização planejada e apoiada pelo Estado”. No âmbito do pensamento econômico, Celso Furtado e Roberto Simonsen, entre outros, destacaram-se entre os expoentes de um “ciclo ideológico do desenvolvimentismo”, o qual estruturou as discussões políticas sobre o tema naquelas décadas (BIELSCHOWSKY, 2004, p. 247; 267). Autores e autoras com outras filiações não deixaram de debater e posicionar-se em relação ao conjunto de formulações que diziam respeito às contradições do capitalismo brasileiro, o que envolvia desde liberais neoclássicos a socialistas, em um ambiente de discussões razoavelmente aberto. A ditadura militar (1964-1985) impôs o cerceamento do debate e estabeleceu um discurso oficial que tratou o subdesenvolvimento como uma decorrência da formação cultural e educacional

da maior parte da população brasileira. Postos chave do aparato burocrático e administrativo foram ocupados por intelectuais fiéis ao regime autoritário, produzindo estudos que inspiraram as novas políticas estatais. A pobreza resultaria da incapacidade do povo em acompanhar a modernização capitalista, daí a necessidade de políticas desenvolvimentistas autoritárias e consideradas mais eficazes do que as reformas propostas pelos reformistas.

Este artigo discute os indícios de um projeto social em que desenvolvimento e educação apareciam como parte de posições predominantes no interior do regime autoritário, tanto nas representações sociais mobilizadas como em um ideário político profundamente elitista. Trata-se de uma contribuição aos estudos sobre este período específico do regime autoritário, quando o general Ernesto Geisel assumiu o comando da ditadura (1974-1979), evidenciando questões que demandam mais atenção por parte dos estudos historiográficos. Para tanto, serão identificados elementos presentes em estudos publicados na revista *Planejamento & Desenvolvimento* ou simplesmente *P&D*, denominação preferida por seus editores — e será desta forma reportada a partir deste ponto do texto. Assim como em casos congêneres de publicações periódicas, o regime procurava gerar engajamentos junto à burocracia estatal e às camadas sociais que considerava mais afeitas às suas ideias e valores. Pode-se mencionar a revista *Brasil Jovem*, publicada pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, voltada a divulgar as políticas sociais então implantadas (DAMINELLI, 2019, p. 100-101). Do mesmo modo, *P&D* procurava assemelhar-se às revistas semanais de informação geral, tanto no formato quanto nas matérias jornalísticas e nas fotografias, evitando a linguagem formal e burocrática, mediando interpretações de modo abrangente.

Em outro trabalho esta documentação foi interpretada em caráter mais amplo, explorando a formação de uma tecnoburocracia que esteve no centro de discussões no núcleo do poder autoritário (LOHN, 2019). Mas, a análise do periódico oficial permite tomá-lo como meio para a compreensão histórica de outras dimensões mobilizadas com frequência pela ditadura militar com respeito à relação entre formação educacional e crescimento da economia. Tal interação tornou-se um diapasão manejado para a compreensão do “atraso” do país e, em particular, do subdesenvolvimento. As supostas limitações culturais das populações pobres do país seriam a base da questão, o que alimentava antigas visões conservadoras que se valiam de perspectivas historicistas e culturalistas para situar a problemática nacional. Isso deu vazão a discursos políticos então manejados para dar sentido e legitimidade à ditadura e suas opções no campo das políticas educacionais e na condução econômica. Tais perspectivas foram atualizadas por meio da apropriação das chamadas teorias da modernização, sob os auspícios da “Aliança para o Progresso”, as quais presumiam que as sociedades do chamado terceiro mundo “estariam destinadas a passar pelas mesmas transformações pelas quais passaram as sociedades do ocidente industrializado”

(RIBEIRO, 2006).

Destacaram-se as ações que tiveram como foco o ensino superior e a análise de matérias publicadas em *P&D* permite compreender alguns aspectos das representações sociais acionadas e operadas por setores da burocracia do regime autoritário. As políticas para as universidades são reveladoras de visões mais amplas acerca da sociedade brasileira e das medidas impostas pela ditadura para o aprofundamento de um modelo de crescimento capitalista acionado por meios autoritários. Como estavam sob o controle da área de planejamento econômico do regime as principais fontes de financiamento à pesquisa no país, as universidades ganharam dimensão estratégica na visão dos planejadores. Para estes, a superação do subdesenvolvimento passava pela inovação tecnológica promovida por uma elite de especialistas associada ao grande capital nacional. Investimentos articulados entre o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (então BNDE, hoje BNDES), a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq — que foi então reorganizado) impactaram o ensino superior. Buscavam associar a produção científica aos esforços pela modernização do país e a formação de pessoal com formação universitária, com o patrocínio à pós-graduação. Em 1975, o então presidente do CNPq, José Dion de Melo Teles, anunciava que o órgão se voltava para a pesquisa aplicada com vistas a alinhar-se aos “objetivos nacionais”, financiando grandes projetos em áreas como as do semiárido do Nordeste, as quais simbolizariam o subdesenvolvimento. Tais ações formariam uma “nova mentalidade” a ser disseminada com o emprego de “meios tecnológicos” (P&D, Mar. 1975, p. 56-59).

No centro da discussão esteve um modo de pensar o subdesenvolvimento do país que preconizava a afirmação do que se pode chamar de um “nacional-desenvolvimentismo autoritário”. Este modelo envolveu o “planejamento socialmente excludente, fortemente industrializante, modernizador do regime produtivo, politicamente centralizado e insulado da sociedade civil” tendo em vista o “crescimento econômico a todo custo, resultando em uma vasta concentração social da renda” (PINHO, 2019, p. 19-20). Os anos iniciais de ajustes conservadores da economia logo após o golpe foram pautados pela crença de que uma sociedade habituada ao crescimento “artificial” oriundo da ação do Estado deveria adaptar-se a um padrão de austeridade. A consequente depressão da demanda interna gerou insatisfações sociais e o regime apelou para os mecanismos desenvolvimentistas. O regime procurou legitimar-se pelo crescimento acelerado em meio às restrições autoritárias.

O Estado capitalista no Brasil, nas palavras de Adalberto Cardoso (2019, p. 86-87), dedicou-se historicamente a restringir o acesso à propriedade e garantir a acumulação privada. Os mecanismos burocráticos e autoritários de controle social da mão de obra afirmaram-se como

máquinas “de defesa das elites econômicas e políticas (entre nós grandemente coincidentes) contra inimigos internos”. Estes não foram apenas o conjunto de “subversivos” atingidos pela repressão política da ditadura, mas também e de modo abrangente a maior parte da classe trabalhadora mais pobre, sem ocupação formal e em grande parte oriunda da escravidão. As demandas por intervenção pública na questão social, contudo, foram grandemente exploradas após 1930. Foram criados estatutos jurídicos que formalizaram o ingresso em um mercado de trabalho legalizado, gerando expectativas de inclusão no âmbito dos direitos sociais junto aos mais pobres, significativas para as mobilizações sociais a partir da década de 1940 em torno do varguismo (SANTOS, 1979, 74-79).

Contudo, a manutenção da extrema pobreza e do subdesenvolvimento sugeriram ainda outros delineamentos para a questão. Contrariamente a um projeto de inserção social massiva dos trabalhadores pobres e o esboço de um Estado social, a chamada “baixa produtividade” do trabalhador nacional tornou-se uma temática política frequente na segunda metade do século XX. Tais ideias encontraram representação em partidos liberais e conservadores e entre as elites que acumularam funções no aparelho de Estado, particularmente os oficiais militares. Termos como vadios e degenerados, abundantes na linguagem dos conservadores da Primeira República, tornaram-se raros com o passar do tempo para se referir aos mais pobres. Sem alterar a matriz política original, foram substituídos pela defesa de que o problema do subdesenvolvimento estaria situado no âmbito cultural e educacional. Um caso limite e ilustrativo talvez seja o do economista Eugênio Gudin, para quem o subdesenvolvimento decorria da inflação, do nacionalismo e da baixa produtividade do povo (SILVA, 1994).

Ao longo da ditadura, segmentos importantes no interior da burocracia estatal não escaparam de visões semelhantes. As ações influenciadas pelas chamadas teorias da modernização e do capital humano atualizaram as antigas noções sobre o suposto atavismo dos pobres brasileiros e os problemas de uma mão de obra inapta para o trabalho produtivo e especializado. A relação entre educação e desenvolvimento ganhou contornos nítidos, com a intervenção de estudos que procuravam dar base empírica a antigas convicções acerca da incapacidade dos trabalhadores pobres em acompanharem o crescimento econômico. Além disso, avançaram para a necessidade de criação de uma nova geração de setores qualificados com alta produtividade e sua seleção entre os segmentos considerados mais aptos da sociedade, por meio da formação universitária. Novas elites, mais produtivas, espelhadas em padrões pretensamente definidos cientificamente deveriam guiar o país para o desenvolvimento. Um país para poucos, imposto pelas armas e pelas mensurações de capacidades e inteligências individuais.

A revista *P&D* foi um dos instrumentos do processo de legitimação das ações de um grupo de autoridades e especialistas constitutivo de uma burocracia que se pretendia com alto nível de

qualificação. Estes segmentos galgaram postos de comando no Estado, particularmente no setor do planejamento econômico do regime. A publicação foi um veículo de comunicação daqueles que seriam os principais componentes civis do projeto autoritário: quadros com formação superior e aptos a vencer o subdesenvolvimento. Em particular, a revista divulgou os resultados de investigações conduzidas pelo então denominado Instituto de Planejamento Econômico e Social — posteriormente de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Na época, os dirigentes do órgão pretendiam dotá-lo de um “caráter educativo” das elites, de modo que “a metodologia de planejamento” deixasse de ser “um privilégio de uns poucos iniciados” para ser disseminada “entre todas as classes que pensam e que decidem no país” (P&D, Ago. 1973, p. 22). Para os integrantes mais destacados da burocracia do regime, seria possível elaborar os “fundamentos de um sistema nacional de ensino, com base nos aparelhos estatais, que desse curso ao estabelecimento da organicidade entre educação e o aumento produtivo da economia nacional” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008). Estas atitudes institucionais marcariam não apenas a atuação específica de um grupo de auxiliares do regime, mas avançaria para a conformação de um ideário político duradouro.

2. O povo vai mal

A revista *P&D* foi criada ao fim do mandato do general Emílio Garrastazu Médici, reconhecido como o que resultou na maior quantidade de vítimas da sistemática violação de direitos humanos. Em março de 1970, o general-presidente ministrara a aula inaugural das atividades da Escola Superior de Guerra daquele ano. Os números expressivos de crescimento econômico estavam então em fase inicial e a euforia patriótica promovida pela máquina de propaganda governamental apenas se esboçava. Naqueles anos, “líderes de direita encastelados no poder tentaram formular um projeto ideológico não liberal para a ‘revolução’”, inclusive com a influência de antigos integralistas no governo que propugnavam um poder executivo forte e centralizador (MOTTA, 2017). A certa altura de sua dissertação, Médici declarou ter chegado à “pungente conclusão de que a economia pode ir bem, mas a maioria do povo ainda vai mal”. Esta fórmula contraditória pode ser tomada como indício de balizas ideológicas que orientavam os grupos que dominavam o país. Uma noção que distinguia economia de sociedade, percebendo a primeira como um conjunto de variáveis exclusivamente da alçada dos governantes e das elites empresariais. A estes caberia dominar o Estado e impor os rumos a serem seguidos por uma população politicamente inerte, mas a ser despertada pelo progresso. Médici afirmava enfrentar os problemas de um país subdesenvolvido pela conciliação da “aceleração do desenvolvimento” com o “maior grau possível de privatismo e de descentralização do poder econômico” (MÉDICI, 1970).

No ano em que a região Nordeste do país atravessava mais uma grande seca, alimentando as

imagens da pobreza extrema que simbolizariam o subdesenvolvimento brasileiro, a opção por grandes projetos desenvolvimentistas ganhava fôlego. Direcionar a migração de populações pobres para a Amazônia juntamente com grandes empresas agroindustriais e de mineração evitaria convulsões sociais. Por outro lado, as intenções oficiais contrastavam com as informações e registros de que os traços característicos do subdesenvolvimento não só se mantinham intocados como eram agravados pela concentração de renda. No âmbito dos responsáveis pelo planejamento econômico, foram produzidos estudos que procuraram dar consistência ao que o ministro Reis Velloso denominava de “neocapitalismo”. O caminho para o crescimento deveria ter por base uma ação socioeducativa sobre a força de trabalho do país, de modo a torná-la produtiva. Às universidades caberia selecionar e instruir os indivíduos mais aptos a acompanhar a imposição de novos ritmos de produtividade. Os trabalhadores pobres teriam traços culturais que os incapacitariam a funções e empregos mais produtivos e bem remunerados. Estaria nos próprios pobres a origem da pobreza e, portanto, do subdesenvolvimento. Esta abordagem elitista da problemática ficava delineada na discussão acerca do acesso à educação e, em particular, do ensino superior. A formação de novas elites passaria pela universidade. Os quadros daí originados imporiam ritmos de produção que impeliriam os trabalhadores pobres ao desenvolvimento.

Em trabalho historiográfico de fôlego, Rodrigo Patto Sá Motta (2014) explorou questões fundamentais acerca da relação entre ditadura e universidades. Não é o caso aqui de reproduzir seu estudo acerca da montagem e funcionamento de um aparato de controle e repressão no interior das instituições de ensino superior e das acomodações das elites universitárias ao regime. Mas, é importante destacar os aspectos próprios às concepções sobre o desenvolvimento nacional que influenciaram as ações para o setor universitário, as quais indicam a adesão a programas de ação delineados a partir imagens acerca da sociedade brasileira e do subdesenvolvimento. Como o autor identificou, ao contrário da inclusão de grandes contingentes da população no ensino superior, este foi subordinado ao desenvolvimento econômico, impactando a organização didática e pedagógica dos cursos.

Na época, o governo investiu na expansão das universidades, com o incremento das existentes e a criação de novas, o que correspondeu a um aumento de 50% no número de instituições federais entre 1964 e 1979. Até 1984, levando em conta todo o sistema universitário, o número de estudantes matriculados “saltou de 140 mil para cerca de 1 milhão e 400 mil” (MOTTA, 2014, 293-296). Os próceres do regime buscaram impor reformas ao sistema educacional, evitando que estas fossem orientadas por vieses que percebiam como esquerdistas. A produção de conhecimento científico de ponta e a formação de quadros administrativos para os setores público e privado eram carências identificadas por diferentes observadores. Daí que procurassem ampliar a

capacidade de produção de conhecimento e formação de pessoal, o que veio a ser encaminhado por meio de convênios internacionais, como os acordos entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) a partir de 1965. Com a reforma universitária de 1968 foram criadas condições para “articular as atividades de ensino e de pesquisa” em instituições públicas, além de incentivar a difusão do ensino privado (MARTINS, 2009).

Juntamente com os contatos com agências oficiais dos Estados Unidos, advinha a filiação a um programa de ação política elaborado no âmbito acadêmico e governamental daquele país. Preconizava-se, em linhas gerais, o combate ao comunismo nos países pobres por meio da modernização. O subdesenvolvimento resultaria do atraso cultural característico de países em uma escala evolutiva “tradicional”. A extinção de práticas antiquadas resultaria de ações em âmbito psicossocial, da modernização da base econômica, especialmente a agricultura, e da formação educacional, tal como sugeria um dos autores mais influentes das teorias da modernização norte-americanas, Walt Rostow (1961). Essa temática foi frequente nas páginas de *P&D*. Quando tratou do Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural, por exemplo, e de sua extensão por meio de programas especiais de assistência social no campo, a revista destacou que os trabalhadores rurais não mais se sentiriam “indigentes”. O governo teria dotado “o rurícola de todas as condições que o tornem mais produtivo”, associando o “aumento de sua força trabalho” a tais “benefícios” (*P&D*, Nov. 1973, p. 42-46).

As peculiaridades de uma sociedade que se industrializara rapidamente nos anos de 1950 e 1960 e a urbanização indicavam a necessidade de reformas no ensino superior, indispensáveis ao ingresso no capitalismo avançado. O regime incluía os investimentos na educação como parte de sua política social, pois iniciativas como a reforma universitária acarretariam não apenas a elevação do número de matrículas, mas a implantação de projetos que integrassem os formados no “processo de desenvolvimento” (*P&D*, Nov. 1973, p. 65). No escopo da abordagem funcionalista das teorias da modernização tornou-se influente entre os formuladores do regime a noção de capital humano, proposta por Theodore Schultz (1960) e construída a partir da relação entre práticas educacionais e economia. A educação seria uma forma de capital, dado que se trataria de um investimento pessoal, tornando-se parte integrante de um indivíduo, como sua propriedade e valor. Fração fundamental da renda bruta de um país estaria na dependência direta do aumento da escolaridade de indivíduos que, ao se educarem, criariam riqueza na forma de capital humano.

As teorias da modernização caíram em terreno fértil, como se fossem a confirmação das convicções do pensamento conservador brasileiro acerca das pretensas limitações da população, inclusive do ponto de vista racial. Ao longo da Primeira República, autores como Silvio Romero, Alberto Torres e Oliveira Vianna, a partir de diferentes primados, desenvolveram estudos que

destacaram aspectos considerados nocivos na formação das populações pobres do Brasil e sua inaptidão ao liberalismo. A partir da inviabilidade do liberalismo clássico no país, pressupunha-se, conforme José Murillo de Carvalho (1991), que um “autoritarismo instrumental” seria indispensável para viabilizar instituições estatais que moldassem o povo ao capitalismo moderno. O liberalismo aparecia como um horizonte de possibilidades, uma utopia a ser concretizada. Acrescente-se que, em outro viés, a adoção do pensamento culturalista a partir de autores como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, apesar das intenções de contrapor-se às visões racistas dos predecessores, não deixaria de contribuir para a imagem de uma população com uma trajetória própria, distante ou incapacitada aos padrões da modernidade ocidental (ORTIZ, 1985, p. 36-44).

Para os militares, a superação do subdesenvolvimento decorreria de medidas autoritárias para a modernização do país, forjando novas elites. Esse elitismo formalizado como política de Estado disse respeito ao papel de uma corporação militar e de uma tecnocracia alheias e superiores ao “mundo político” (MARTINS FILHO, 1994), mas especialmente pressupôs a afirmação de uma “utopia autoritária”. No ideário oficial, os militares seriam “superiores aos civis em questões como patriotismo, conhecimento da realidade brasileira e retidão moral” (D’ARAÚJO; SOARES; CASTRO, 1994, p. 9). Para Carlos Fico (2004), essa dimensão utópica e autoritária estendeu-se para a ideia de que deveriam ser removidos os obstáculos culturais que impediam o desenvolvimento nacional, seja pelo saneamento moral, eliminando os subversivos e a corrupção, ou pela pedagogia do povo. Como ilustração dessa projeção utópica elitista pode-se mencionar um episódio que envolveu o município de Aripuanã, em Mato Grosso. Neste lugar, um projeto dos ministérios do Planejamento, da Educação e do Interior pretendeu criar um modelo de colonização da Amazônia em bases científicas. Como síntese das iniciativas, foi projetada a “cidade-laboratório de Humboldt”, iniciativa do IPEA com a Universidade Federal de Mato Grosso e o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), reunindo ainda outras instituições e empresas privadas. O empreendimento seria habitado por mil técnicos e cientistas como um centro de planejamento para reunir economia, tecnologia e ecologia. Seria a resposta às inquietações internacionais acerca da exploração da área e à conferência das Organizações das Nações Unidas sobre o meio ambiente, em 1972 (ARNAUD; CORTEZ, 1976).

P&D dedicou atenção ao projeto, cujo objetivo seria criar uma “civilização sem precedente histórico, baseada numa tecnologia e numa cultura adaptadas ao meio ambiente equatorial”. Os “cientistas” resolveriam diretamente os problemas do desenvolvimento, buscando constituir um laboratório de colonização racional para informar à “iniciativa privada sobre onde e como tornar rentável o seu investimento” (*P&D*, Out. 1973, p. 11-12). Poucos anos depois a realidade nacional falou mais alto do que qualquer utopia autoritária e o projeto teve seu alcance reduzido (MELLO,

1979). Além do arrefecimento do ritmo de crescimento econômico no país após a crise internacional do petróleo, houve disputas com posseiros e povos indígenas e denúncias de corrupção envolvendo autoridades locais interessadas na exploração de madeira e minérios. Em entrevista ao semanário *Opinião*, o idealizador do projeto, Pedro Paulo Lomba, então professor da Universidade Federal de Mato Grosso, sintetizou: os burocratas quiseram a “transformação do projeto Aripuanã numa utopia” (BORBA, 1975). Uma utopia elitista, levando adiante uma nova “marcha para o Oeste” à base de agronegócio e tecnocracia, retomando a prédica do Estado Novo para os tempos da Transamazônica.

O regime projetava uma sociedade brasileira governada por elites competentes e generosas a ponto de conduzirem um povo inculto ao desenvolvimento. As imagens de um território selvagem e uma população ignóbil remontavam ao século XIX, inspiradas em valores que então vicejavam na Europa. Na época, segundo Arno Mayer (1987, p. 273-276), contra a ascensão de um protagonismo popular, formou-se um reacionarismo que acentuou a busca por soluções que pregavam a proteção das “elites” contra as “massas ignorantes”. A direita reacionária balizou suas concepções de mundo no darwinismo social. Este permitiria explicar “cientificamente” o porquê de alguns grupos terem sido “eleitos” para comandar a sociedade, bem como as causas “naturais” da pobreza. Progresso e conservantismo favoreceriam os mais capazes. A competição entre indivíduos e nações levaria à conservação dos mais aptos nessa leitura elitista da obra de Charles Darwin. Assim, “o darwinismo social e o elitismo brotaram de um único e mesmo solo”. O próprio termo “elite” teria se definido no final daquele século como arma política contra “o nivelamento político, social e cultural”.

Entre as instituições capazes de levar adiante tais projeções, as universidades foram instrumentalizadas pela ditadura para a formação de novos desbravadores do desenvolvimento nacional, sendo este representado como uma fronteira aberta para empreendimentos concebidos pela técnica. O ensino superior constituiria uma elite que apontaria para a eliminação do subdesenvolvimento. Uma obra para poucos: aqueles efetivamente selecionados e preparados para reformar o país. Tal elitismo é uma experiência social que faz parte da trajetória da modernização país, na relação entre classes sociais e no tratamento aos grupos populares, e que se traduz na exclusão social por meio da formação educacional.

Os desdobramentos de tais concepções asseguram que um grupo de privilegiados pratique a desigualdade pela introjeção de saberes, competências e hábitos adquiridos nos processos educativos formais, os quais naturalizam a desigualdade no cotidiano das práticas sociais. Uma educação voltada para a adaptação a um mercado competitivo e um Estado racionalmente organizado demandaria a disciplina e os refinamentos que apenas as classes “superiores” seriam capazes de cultivar por meio de intensos processos de socialização discriminatórios (SOUZA,

2004). Para Pierre Bourdieu (1990, p. 165), as estratificações sociais dizem respeito ainda à imposição de relações de poder no campo simbólico, por meio das quais se adquire a competência e a capacidade de se fazer escutar, favorecendo as assimetrias de poder. Estas delineiam os grupos sociais que se se fazem dominantes e impõem a “visão legítima do mundo social”.

As universidades apareceram como o lugar da efetivação do monopólio da competência científica capaz de legitimar quadros formados para o controle social e para efetivar o desenvolvimento econômico. Um elitismo forjado por meio da universidade e dos centros de investigação científica contra o subdesenvolvimento que caracterizaria a maior parte da população pobre brasileira. Mecanismos de seleção social para o acesso ao ensino e o usufruto dos bens simbólicos restritos ganharam a adesão de setores recrutados entre as camadas médias e altas da sociedade, dentre as quais reverberaram as utopias da ditadura.

3. A “nova mentalidade” das elites

Em seu primeiro número, no mês de julho de 1973, *P&D* trouxe uma matéria de capa intitulada “Por que treinar os executivos?”. O Editorial defendia que o subdesenvolvimento não seria “apenas um conjunto de índices e taxas, mas uma postura mental”. Uma nova atitude “psicológica” da população seria indispensável no momento em que o país alcançava “as mais altas taxas de crescimento” (*P&D*, Jul. 1973, p. 22-25). A criação da “postura mental” para vencer o subdesenvolvimento demandava o investimento no âmbito da comunicação social. A revista juntava-se aos meios de propaganda e informação que visavam identificar o regime com o que seriam os elementos fundamentais da própria cultura brasileira (FICO, 1997, p. 36-37). O governo autoritário pretendia ter a capacidade de definir a agenda dos temas em discussão, considerando a ampla audiência e a influência de grandes meios de comunicação. No período houve emergência de uma dinâmica indústria cultural, verificando-se a importância cada vez maior das classes médias urbanas como consumidoras de bens simbólicos e interessadas na leitura de jornais e revistas (RIBEIRO, 2006).

A ditadura passou ao comando do general Ernesto Geisel exatamente quando a revista aumentou sua circulação. O governo pretendeu então estabilizar e institucionalizar o regime, tornando permanentes a configuração do Estado e o sistema político que haviam sido impostos. Projetava-se o que ficaria conhecido como a proposta de uma abertura política que não se desdobrasse em quaisquer alterações na condução das estratégias mais amplas de desenvolvimento. Para perenizar seus preceitos sociais e econômicos, o regime contava com uma base social ampla, a qual favorecia o enraizamento das representações sociais que o norteavam. *P&D* era distribuída gratuitamente por meio de mala direta para um público formado por administradores de empresas,

engenheiros, religiosos, médicos, advogados e militares. Também destacavam-se gerentes, economistas, professores, empresários, agropecuaristas e, obviamente, muitos funcionários públicos e dirigentes de órgãos governamentais, com escassa presença de mulheres, o que só irá aumentar ao final da década. A seção de cartas fornece elementos para apontar que docentes de áreas como Educação Moral e Cívica e Estudos de Problemas Brasileiros faziam uso de matérias e reportagens da revista nas salas de aula. Além disso, as cartas revelam uma grande quantidade de estudantes de nível médio e superior, o que ampliava o alcance da revista.

O “Programa de Treinamento de Executivos” tinha como alvos o apoio técnico e a formação de recursos humanos na área da Administração de Empresas, de modo a atingir a “modernização da empresa nacional” e a realização das metas dos Planos Nacionais de Desenvolvimento. A “mudança de mentalidade do empresariado” resultaria de investimentos diretos do setor público, os quais equivaliam, em números de então, a cerca de 2,5 milhões de dólares, sendo duplicados os gastos no ano seguinte. O projeto envolveria tanto a formação universitária, quanto ações voltadas diretamente para as empresas. O país não poderia “esperar 5 ou 10 anos pelas primeiras fornadas de bons administradores”, devendo reduzir este tempo de formação (P&D, Jul. 1973, p. 22-25). A Sony Motoradio do Brasil, doou ao Ministério do Planejamento “uma moderna aparelhagem de videocassete” para ser utilizada no treinamento. A direção da empresa afirmava desejar “integrar-se ao Brasil e a seu esforço em favor do desenvolvimento” (P&D, Dez. 1973, p. 6).

A área de planejamento do regime pôs em funcionamento mecanismos para coordenar um grande esforço de seleção e formação de elites, tanto para o poder público como para a iniciativa privada. O país tinha “pressa de formar técnicos”. O “treinamento para o desenvolvimento” envolvia a criação de especialistas para o “Sistema Nacional de Planejamento”. Uma matéria sobre o tema vaticinou: “o desenvolvimento brasileiro pede respostas simples e urgentes para os mais complexos problemas”. Para as tarefas que os responsáveis pelo planejamento governamental se impunham, projetando o futuro do país em detalhe, seria necessário formar “equipes técnicas altamente capacitadas e treinadas”. Estavam envolvidas no programa de formação instituições como a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Ceará, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Fundação Getúlio Vargas. Para o coordenador da iniciativa, Alysson Darowish Mitraud, que viria a atuar na Secretaria de Modernização da Reforma Administrativa e, mais tarde, de instâncias do Poder Judiciário, o programa seria “importante fator de integração universidade x governo no ensino orientado para as tarefas de desenvolvimento”. Os recursos humanos formados participariam posteriormente “das grandes decisões nacionais” (P&D, Out. 1973, p. 52-53).

A seleção de quadros possivelmente estava atrelada aos mecanismos de vigilância e controle

ideológico dos técnicos, pois o setor de planejamento estava articulada ao Sistema Nacional de Informações (SNI) (ABREU, 1979, p. 168). Para tanto, os selecionados eram submetidos a “testes psicológicos” para identificar “traços de personalidade” úteis às funções, assegurando a “continuidade dos esforços governamentais” (P&D, Fev. 1974, p. 54-55). Estimava-se a necessidade de contar com 360 novos técnicos em dois anos, com treinamento de pessoal em Administração, Economia, Engenharia e Estatística. Receberiam bolsas durante o período de treinamento e, após assumirem suas funções, teriam proventos superiores a 5.000 cruzeiros mensais, sendo que o salário mínimo naquele ano estava fixado em 312 cruzeiros. A constituição de uma camada burocrática bem remunerada significava tornar segmentos médios urbanos como importantes beneficiários do regime e de suas políticas.

A revista destacou com frequência os pretensos êxitos do Finep, agência que desde 1971 ganhara destaque no âmbito da pesquisa científica do país. A agência comandava, junto com o CNPq, o Plano Nacional de Ciência e Tecnologia, mobilizando recursos do Ministério do Planejamento, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da USAID para a constituição do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Os recursos externos constituíam 60% do montante que financiava estudos para indicar oportunidades de investimentos para o Finep, de modo a identificar projetos julgados como de interesse para o país e que envolvessem o setor privado. Os investimentos estavam voltados para institutos e universidades: “a formação de pessoal de nível e de qualificação superior” seria “o melhor caminho para o desenvolvimento da pesquisa”. Particularmente, naquele momento, o Centro Tecnológico da Aeronáutica, foi apresentado como um dos modelos para a pesquisa universitária avançada, além das áreas de conhecimento vinculadas à agropecuária (P&D, Jul. 1973, p. 11-12). À frente do Finep estava José Pelúcio Ferreira, economista do então BNDE que, conforme Rodrigo Patto Sá Motta, “embora fiel ao regime” mantinha “laços de afinidade” com personalidades hostilizadas pela ditadura, como Celso Furtado, “cujas inclinações desenvolvimentistas ele partilhava”. A temática do desenvolvimento criava pontos de encontro que enlaçavam posições diversas mesmo durante a ditadura (MOTTA, 2014, p. 93). O regime procurava dar conta dos debates em torno do subdesenvolvimento que remetiam às décadas anteriores, bem como respondia à oposição consentida.

O foco no desenvolvimento significou, a partir de meados da década de 1970, uma predisposição a discursos nacionalistas e a burocracia governamental negava haver submissão a agentes externos. O responsável pela Secretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional afirmava que não havia da parte da USAID uma “cooperação direta” em programas de ajuda técnica ao Brasil, mas apenas por meio de projetos subordinados ao governo (P&D, Nov. 1973, p. 35). Em 1975, quando da apresentação das atividades do Centro de Treinamento para o Desenvolvimento

Econômico (CENDEC), vinculado ao IPEA, a preocupação nacionalista estava no auge. A matéria de *P&D* buscava demonstrar que o órgão deixara de enviar técnicos ao exterior a partir de 1971, intensificando programas de formação inteiramente aplicada à “realidade nacional”, recusando uma “visão meramente acadêmica”. O vínculo com as universidades era considerado indispensável, dada a “complexidade do processo de desenvolvimento brasileiro” e o problema da “insuficiência de recursos humanos para o planejamento”. Mas essa articulação deveria gerar uma “teoria operacional de administração do desenvolvimento firmada em parâmetros ecológico-culturais brasileiros”, o que despertaria uma “visão geopolítica inteiramente nossa” e a realização de atividades “concretamente nacionais” (*P&D*, Dez. 1975, p. 38-40).

É preciso ainda considerar que o regime ancorou-se em um consórcio empresarial-militar solidamente mantido em um sistema de poder autoritário sob o comando militar e interesses externos (DREIFUSS, 1981). No primeiro número de *P&D* o ministro Reis Velloso, defendeu o regime ao afirmar: o governo “não vive fazendo carga contra o imperialismo das multinacionais, à semelhança de outros modelos no Continente”. Em resposta às críticas quanto ao crescimento acelerado ser baseado na concentração de renda, o ministro insistia que a má distribuição de riqueza havia sido “herdada” e que o enfoque deveria ser voltado para perceber a “abertura de oportunidades”, lançando para o futuro a resolução do problema que viria por meio da constituição uma “sociedade de consumo de massa”. No curto prazo, argumentava, “mais altos índices de escolarização” poderiam gerar índices temporários de concentração de renda, mas que logo seriam superados (*P&D*, Jul. 1973, p. 4-7). Procurava também contraditar os críticos do que seria o “estatismo” de sua política econômica, como o mencionado Eugênio Gudín, notório defensor das perspectivas econômicas neoclássicas. Apegou-se à interpretação dos dados levantados por autores como Carlos Langoni, o qual se filiava às concepções neoliberais provenientes da Universidade de Chicago, em um estudo sobre o tema divulgado naquele mesmo ano de 1973.

Mesmo admitindo a aceleração da concentração de renda, quando a parcela de 1% da população, os mais ricos, havia obtido elevação de renda média superior a 70% no período, Reis Velloso defendia que o aumento da desigualdade resultava de “restrições econômicas” e não de “opções políticas” ou ainda como “resultado natural do processo de desenvolvimento brasileiro”. A educação assumia um papel central no argumento. Para Langoni (2005), “a relação entre nível de educação e remuneração do trabalho é justificada a priori pela teoria do capital humano”, dado que os ganhos de produtividade daí advindos seriam acumulados e poderiam ser transformados em capital físico. Na comparação com o Japão, os formuladores do regime destacavam que aquele país havia precocemente obtido grande “desenvolvimento educacional”, redundando em “alta qualidade de sua mão de obra”. Com esta premissa, o governo pretendia “revolucionar completamente o

panorama educacional do país até o final da década de 1970” (P&D, Dez. 1973, p. 8). A discussão sobre a formação de capital humano tornou-se constante nos debates sobre a concentração de renda no Brasil.

Sob a influência das visões culturalistas da teoria do capital humano, os defensores do regime no interior do aparelho de Estado impuseram um modelo educacional. Concebiam que mais altos níveis educacionais, por si sós, justificavam a má distribuição da renda. A rápida elevação de ganhos de uma camada social com acesso à educação e à formação de mão de obra especializada e mais bem remunerada seria o fator que a distinguiu da maior parte da população em que ainda predominariam formas tradicionais de trabalho (BARONE; BASTOS; MATTOS, 2015). A elaboração das políticas para a educação superior e seu aparato de formulações elitistas indicam uma intenção deliberada de esquivar-se do tema da desigualdade, esta considerada uma decorrência do próprio desenvolvimento do país.

4. Universidade para poucos

Como gestora de importantes fundos voltados para as universidades, a área de planejamento da ditadura deu atenção significativa ao ensino superior, o que foi registrado nas páginas de *P&D*, em particular ações voltadas para modernizar a administração universitária, o que impactaria as instituições nas décadas seguintes. Contudo, sendo de sua alçada os aspectos ligados à inovação tecnológica e à formação de quadros especializados, a discussão sobre o acesso às vagas universitárias nem sempre despertou a atenção da revista. Mas, em pelo menos uma edição o assunto foi profundamente explorado e traz indícios sobre os mecanismos operados para a legitimação de um modelo universitário que se reproduziria ao longo dos anos. A matéria de capa “Universidade: uma porta difícil de abrir” defendia que o país não poderia desperdiçar as “potencialidades genéticas do homem” e de seu povo na obtenção da educação (P&D, Abr. 1974, p. 15).

Quando este tema foi abordado pela revista, em 1974, a reforma universitária de 1968 estava consolidada e o regime considerava que havia alcançado os êxitos pretendidos. A reforma respondia a pressões advindas da ampla mobilização estudantil, a qual levantava questões como os chamados “excedentes” formados por estudantes que, apesar de habilitados, não conseguiam acessar a universidade. Por outro lado, correspondia a iniciativas da própria cúpula militar, que considerava a instabilidade no meio estudantil e a obsoleta estrutura universitária brasileira, questões que afetavam a segurança nacional. Técnicos do planejamento econômico do governo foram mobilizados para acelerar o desenho da reforma e sua implantação. Priorizou-se a “formação de recursos humanos para viabilizar a modernização tanto das instituições privadas quanto do aparelho

do Estado”. Os especialistas do IPEA formularam diagnósticos que serviram de base para “planejar investimentos nas universidades e instituições de pesquisa” e o próprio ministro Reis Velloso teria sido um dos responsáveis diretos pela criação do grupo de trabalho que coordenou a reforma a reboque das autoridades da área da educação. (MOTTA, 2014, p. 120-121).

A reforma implicou na reestruturação das instituições universitárias e mudanças na carreira docente, com a extinção das cátedras, a implantação da dedicação exclusiva e a criação dos departamentos por área de conhecimento. Além disso, houve a centralização administrativa e a implantação de novas unidades de ensino, bem como a unificação dos vestibulares. Estes passaram a constituir-se em sistemas classificatórios, o que levava ao fim da figura do estudante excedente, pois apenas os primeiros colocados nos exames de ingresso acessavam os cursos. A reforma envolveu principalmente a burocracia dos ministérios da Educação, da Fazenda e do Planejamento, com proeminência dos dois últimos, além do suporte de especialistas de diferentes setores, inclusive da USAID, e de representantes nomeados pelo governo. O papel central do Ministério do Planejamento obscureceu o Ministério da Educação, manietado pelo controle de recursos exercido pelo primeiro, o qual inseria a educação como peça fundamental do desenvolvimento (CARVALHO, 2002).

Do ponto de vista da área do planejamento econômico interessava a consolidação de um modelo de produção de conhecimento que se deslocava da ciência básica para a aplicada e a formação de técnicos e especialistas necessários à gestão pública e privada. As universidades seriam pontas de lança da formação de elites capazes de acelerar o desenvolvimento, com alta produtividade, superando o que se considerava serem os padrões rotineiros de produção no país. As ações administrativas no ensino superior brasileiro logo impactaram diferentes regiões do país e tornaram as universidades uma das vitrines do “milagre econômico”. A carreira docente tornou-se mais atrativa e os professores universitários que se submeteram aos novos padrões ampliaram seu status e posição social. De outra parte, os segmentos médios da estratificação social brasileira passaram a vislumbrar a possibilidade de salários mais altos por meio de profissões com formação universitária. Os vestibulares mobilizavam as famílias de classe média em torno da conquista de vagas universitárias por seus filhos e filhas jovens. A universidade incluía-se como um instrumento para a consolidação da injusta estrutura de classes brasileira, como se as posições conquistadas fossem obtidas pelo esforço e pelo mérito individuais dos mais capazes. Este mercado aquecido estimulou uma indústria formada por cursos preparatórios pagos e por entidades privadas. A formação de uma elite técnica pretensamente moderna e com formação educacional sólida ocorria em detrimento do ensino básico público, ou seja, em desfavor das classes trabalhadoras de menor renda. Para estes, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 destinou um sistema de ensino básico que se

voltava para a preparação para o mercado de trabalho, evitando que demandassem a universidade (BITTAR; BITTAR, 2012).

Em 1975 começou a ser implementado o Plano Nacional de Pós-Graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A pós-graduação torvava-se “objeto de planejamento estatal”, considerada um “subsistema do sistema universitário” (MARTINS, 2003, p. 294-309) e articulada ao que seriam as necessidades do país. Na linguagem oficial, a industrialização e a urbanização teriam vinculado estreitamente “os processos de inovação técnica e divisão racional do trabalho”. As universidades deveriam ser transformadas em “verdadeiros centros de atividades criativas permanentes”. No Brasil coexistiriam “vários estágios de desenvolvimento” e, com a pós-graduação, as universidades seriam capazes de adaptar-se aos diferentes contextos para formar com autonomia o pessoal mais qualificado para o desenvolvimento tecnológico e a formação de quadros administrativos. Um aspecto a ser ressaltado é que os responsáveis pelo planejamento econômico regime perdiam seu protagonismo no âmbito da pós-graduação em favor do Ministério da Educação.

No documento oficial, que foi alvo de matéria de *P&D*, foi registrado que uma política de pós-graduação asseguraria à universidade os recursos necessários para exercer o protagonismo na formação de pessoal nesse nível. Assim, ao invés de criar a pós-graduação em centros de pesquisa subordinados ao planejamento econômico, o sistema foi centrado nas universidades, o que se justificava por estas disporem de “todas as atividades da matriz de trabalho educacional-científico”. A pós-graduação teria como prioridade formar pessoal para a própria universidade, “setor gerador de recursos humanos para a sociedade”. O desenvolvimento brasileiro teria como um de seus “pontos de estrangulamento” a formação de recursos humanos e a universidade, como principal formadora, também estaria enfrentando esta limitação (*P&D*, Jul. 1975, p. 52-57).

A importância da formação universitária e os vastos recursos públicos investidos inspiravam questionamentos sobre a legitimidade de restringir seu acesso a uma pequena parcela da população. Daí a referida matéria de abril de 1974 de *P&D* que trouxe como tema o acesso à universidade. O texto foi construído como uma síntese da tese de doutorado apresentada em 1970 na Universidade de Vanderbilt (EUA) por Cláudio de Moura Castro, intitulada *Investment in education in Brazil: a study of two industrial communities* e publicada em português como livro. O trabalho busca uma interpretação abrangente da educação brasileira, mas a revista preferiu situar a matéria no âmbito do acesso ao ensino superior. É um indício das preocupações de um dos mais influentes setores do regime para justificar ações estatais que associavam a universidade à formação de novas elites. O autor, economista do IPEA, seria presidente da Capes entre 1979 e 1982 e peça importante da implantação do sistema de avaliação da pós-graduação. A partir da década de 1990 tornou-se uma

conhecida referência na área da educação para a grande imprensa e entre os meios conservadores. Na tese, tendo como foco as cidades de Belo Horizonte e Itabirito, em Minas Gerais, o autor elaborou um estudo microeconômico buscando a “análise da rentabilidade econômica da educação” a partir de um “estudo de comunidade” que correlacionou “inteligência, estratificação social e aproveitamento escolar” (CASTRO, 1973, p. 13).

Partindo de um questionamento acerca das condições dos “filhos de pessoas pobres” em comparação com os “estudantes de classe média ou das classes altas”, o autor discutiu não o problema gerado pela desigualdade social, mas seus impactos cognitivos, ao concluir que “apenas 0,6% dos filhos de analfabetos têm o nível médio da inteligência dos filhos de diplomados em cursos”. Para o autor, a questão do ensino superior brasileiro passava menos pela abertura de mais vagas e de ampliação do acesso, mas pelo “melhor aproveitamento” dos investimentos realizados no ensino superior, focando-os na seleção das melhores aptidões e nas áreas prioritárias. Em um “país em desenvolvimento”, para mensurar o retorno dos investimentos na educação seria indispensável considerar com “realismo” tanto a estrutura institucional quanto o mercado de trabalho (CASTRO, 1973, p. 11).

Cláudio de Moura Castro (1973, p. 15) identificou a “elitização” como parte da trajetória histórica da educação brasileira, voltada para as “necessidades da classe média”. Sem alfabetização universal e com um ensino secundário dominado por uma “cultura humanística decorativa”, o sistema de ensino brasileiro seria ineficaz. No caso do acesso à educação superior, uma das premissas do trabalho considerava que as famílias pobres, além da “negligência” no envio das crianças à escola, tendiam a deixar de provê-las “culturalmente”, tornando-as “menos inteligentes”. O “homem” seria “fruto do ambiente de sua infância” e isso “pelo resto da vida”. Depois da infância “as diferenças de origem das crianças” só aumentariam, o que se intensificava com “os anos de escolaridade” (P&D, Abr. 1974, p. 23). Em um enfoque economicista e culturalista da educação, sugeria que abrir as portas da universidade para os mais pobres, afetados por um ambiente familiar e social precário, seria inútil e um desperdício de recursos. O autor apropriou-se do termo francês “famille éducatrice” por meio do sociólogo britânico Jean Floud que, por sua vez, se referia às práticas educativas no interior das famílias que supostamente transmitiriam a seus filhos maiores oportunidades de êxito na escola (CASTRO, 1973, p. 169).

Segundo Stephen Ball (2013, p. 72), os estudos orientados para a mensuração e classificação da inteligência teriam dado início ao longo processo de construção de ferramentas e de profissionais na área de educação. Esta concepção envolveu forte influência da psicologia diferencial, sendo que todo o aparato de classificação por séries, turmas, testes e conteúdos ganhou uma nova dimensão e abordagem. No segundo pós-guerra, a sociologia da educação de autores como Jean Floud afastou-

se dos antigos testes de inteligência que mantinham relação muito próxima com noções biológicas, eugênicas e raciais, as quais pretendiam identificar precocemente indivíduos supostamente com “atrasos” e “anormalidades”. Encontrou então o campo da cultura e o foco na família como os parâmetros centrais para identificar dificuldades de aprendizagem, aptidões e talentos. Contudo, como aponta Ball, tais abordagens socioeducativas por meio de instituições educacionais no âmbito das famílias pobres não deixavam de ressoar formas de pensar que remontavam ao paradigma biológico e eugênico e que se fixaram nas políticas educacionais.

O potencial de um indivíduo para ser educado estaria relacionado diretamente à família, sendo esta a principal responsável por possíveis fracassos e êxitos. Uma nova forma de hereditariedade social, não mais diretamente baseada no sangue, mas na transmissão cultural, passava a ser a base para compreender os problemas educacionais. A responsabilidade parental seria a chave para compreender o porquê das diferenças de acesso aos estágios mais avançados do processo educativo, sendo que os insucessos seriam próprios de falhas na disciplina para os estudos e nos estímulos às aspirações pessoais. Um modelo de família “estruturado” seria fundamental para compreender o problema educacional como um todo, motivando a criação de programas específicos sob responsabilidades de especialistas que teriam por função identificar precocemente tais traços de hereditariedade social e corrigi-los, caso necessário. Do ponto de vista político mais imediato, a desigualdade social e o empobrecimento ganhavam uma interpretação liberal e conservadora que serviria para justificar as diferenças de renda e a estruturação de classes como próprias da irresponsabilidade inerente aos pobres (BALL, 2013, p. 91-94).

Por este prisma, Castro asseverou que “se a seleção dos estudantes fosse feita pela educação do pai, teríamos as classes dos cursos secundários com níveis muito mais altos de inteligência”. Acentuava a importância da formação familiar, de modo a tornar “a pessoa mais educável e mais produtiva no decorrer de sua vida”. Concluía então que fatores como a estratificação social não eram tão importantes quanto os méritos educacionais individuais: “os atributos pessoais e pais mais educados têm maior influência na obtenção de melhores empregos do que um *status* social mais alto dos pais”. As questões socioeconômicas e a desigualdade social não seriam tão importantes quanto os “*handcaps* psicológicos mais profundos” e os “níveis de inteligência”, os quais seriam “muito mais difíceis de remover”. Daí que seria enganosa a proposição de “abrir as portas da universidade ao povo”, pois o “sistema de mérito impedirá que em geral os pobres passem no vestibular”. Dos candidatos que prestavam vestibular no Brasil, apenas cerca de 40% eram admitidos, e isso após uma trajetória em que a maior parte dos ingressantes no ensino primário abandonavam os estudos. Apenas 6,8 estudantes para cada 1.000 que ingressavam no primeiro ano das séries iniciais eram absorvidos pelas vagas universitárias (CASTRO, 1973, p. 19; 202-203).

As vagas universitárias tornaram-se valiosas em uma sociedade em que as camadas médias urbanas identificavam a formação superior como meio de consolidar posições sociais. O exame vestibular foi então institucionalizado como sistema classificatório para o acesso ao ensino superior público, sem nota mínima, eliminando a questão dos excedentes. O resultado foi o de aprofundar o papel das universidades públicas como formadoras de elites e quadros de alta qualificação, selecionados por um sistema de concorrência que favorecia os mais ricos, o que seria complementado com o aumento contínuo dos investimentos em um sistema nacional de pós-graduação (MARTINS, 2009). Além de áreas tradicionalmente associadas à formação das elites brasileiras, como Medicina, Direito e Engenharias, campos de atuação como Economia, Administração e Serviço Social foram valorizados, pois seriam necessários para a formação da burocracia estatal. Por outro lado, a repressão política abafava os movimentos estudantis de contestação.

Para os pobres, fechada a porta da universidade, mais eficaz como retorno do investimento despendido seria o ensino técnico, capaz de acelerar a qualificação da mão de obra. Em outro estudo de Claudio de Moura Castro, juntamente com Alberto de Melo e Souza, as conclusões apontavam que os resultados obtidos no treinamento dos trabalhadores eram compensadores, com “taxas de retorno elevadas”. Um dos aspectos positivos dos cursos oferecidos por entidades como Serviços Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), estaria na mudança de postura e mentalidade dos operários. Com base na teoria do capital humano, os autores destacaram que o treinamento dos operários garantia retornos econômicos compensadores. Além disso, “a pessoa mais educada é mais fácil de ser administrada em uma grande organização”, além de noções de “competitividade” e de “ordem e esmero”. Especialmente o SENAI estaria a constituir uma “elite blue collar” (SOUZA; CASTRO, 1974, p. 400-411). A revista preferiu destacar que os operários com especialização técnica incorporariam “valores usuais de classe média com relação ao trabalho e à competição pessoal”, diferentes dos não-qualificados, cuja tendência seria “a aceitação do que lhes negou o destino” e relutância em assumir compromissos que envolvessem “esforço adicional”. A qualidade dos cursos era assegurada porque as tomadas de decisão não estavam subordinadas às pressões por demandas de matrículas e mantinham-se no âmbito dos interesses estritos das empresas, isso porque “a classe operária é tradicionalmente incapaz de se organizar em torno de reivindicações de educação” (P&D, Jul. 1975, p. 36-39).

Reverberavam nessas premissas as constantes percepções das elites brasileiras acerca da improdutividade dos trabalhadores pobres: “quanto mais baixa a classe social, maior a proporção de pessoas que pouco ou nada tirará de seu esforço pessoal”. Os cursos técnicos básicos motivariam uma nova postura pessoal para a mobilidade social, alterando a “trajetória de sua vida” ao

proporcionar a interação com “pessoas investidas de autoridade” e uma nova estratificação no interior da própria classe trabalhadora, diferenciada por padrões de educação. Os trabalhadores com maior “educabilidade” seriam selecionados para os cursos de especialização, pois dispunham de capacidades para “utilizar-se do conhecimento adquirido”. Além disso, em um âmbito mais geral de interpretação do sistema educacional brasileiro, os cursos seriam os mais adequados a pessoas inaptas a uma “educação para os princípios gerais”, cuja linguagem “universalista” não seria dominada por estudantes pobres, prevalecendo a “seletividade social”. Ao invés de um modelo educacional que preconizasse “maior igualdade”, as condições brasileiras apontariam para a necessidade de aproximar o “ethos” da escola ao dos estudantes de “origem mais baixa”. Como as “crianças de classe baixa” não conseguiam compreender uma linguagem científica construída em torno de “princípios gerais”, os cursos técnicos mostravam-se eficazes por apresentarem-se como uma instrutiva “sequência minuciosa e detalhada de operações” (P&D, Jul. 1975, p. 36-39).

Os chamados tecnocratas ganharam uma doutrina ao somar algumas concepções advindas das teorias da modernização com a lógica elitista do regime. É possível identificar nos estudos abordados pela revista e nas medidas governamentais então implantadas os indícios de uma dinâmica social em que as desigualdades sociais são compreendidas no interior de um sistema de valores em que os indivíduos veem-se como responsáveis por suas próprias condições e posições na escala social. Tal configuração legitimou que os investimentos públicos na educação superior tenham sido voltados para uma formação elitista e sua prevalência ao longo do tempo no Brasil, mesmo quando comparado a um país vizinho como a Argentina (POUSADELA, 2007, p. 49-123). Trata-se ainda de processos sociais e culturais que consolidavam camadas médias para as quais as estratificações sociais apareciam como resultado de uma invisível e reificada hierarquia de capacidades pretensamente adquiridas pelo esforço pessoal (SOUZA, 2004, p. 75-113).

Enquanto isso, a ditadura anunciava que o Brasil alcançara o posto de oitava economia do mundo e os governantes tinham “a certeza de que, dentro de trinta anos”, o país ingressaria “no chamado clube das nações desenvolvidas”. No que dizia respeito à formação e qualificação da força de trabalho, o governo celebrava os supostos resultados da reforma universitária. As vagas teriam sido expandidas, principalmente as áreas de Engenharia, a partir de vestibulares unificados e classificatórios, que permitiriam “a melhor sondagem de aptidões” e a reforma do ensino de “segundo grau”, com a ampliação dos cursos técnicos e profissionalizantes (P&D, Mai. 1974, p. 54-61). Para P&D o “progresso de um país” dependeria “do progresso do seu povo”, o que demandaria o desenvolvimento do “espírito e potencialidades humanas”. E concluía que um país deveria ter como “sua primeira tarefa” a de construção do “seu capital humano, incrementando a educação, as técnicas e a esperança e, assim, a saúde mental e física de seus homens, mulheres e crianças” (P&D,

Nov. 1973, p. 3). O aumento demográfico e a urbanização seriam enfrentadas com intervenções que alterassem as práticas culturais da população, em especial o controle da natalidade.

A publicação reverberou a narrativa do regime que, pela força, silenciara o debate acerca do desenvolvimento que marcara as décadas anteriores. Contra os argumentos que apontavam a concentração de riquezas como razão dos males sociais brasileiros, o governo acentuava a necessidade de aumentar a produtividade do trabalho. Os tecnocratas do aparelho de Estado, com alta formação e qualificações acadêmicas, pretensamente ocupando seus postos em um sistema que seria estritamente meritocrático, assumiam-se cada vez mais como ponta de lança da modernização que deveria modificar as relações com a sociedade. A modernização do país parecia demonstrar que não havia necessidade de reformas sociais que haviam sido bandeiras de luta antes do golpe. A formação técnica para a constituição de elites capazes de entender os novos tempos do capitalismo brasileiro afastaria qualquer ameaça revolucionária ou de contestação à ordem vigente. A utopia autoritária dos militares serviu de base para a projeção de uma sociedade dominada por poucos e que contava com o protagonismo do Estado na distribuição de bens sociais que privilegiavam principalmente as classes médias urbanas. Estas passavam a vislumbrar as possibilidades de um ensino universitário voltado para a manutenção de privilégios e a estratificação social.

Referências

a) Fontes

ABREU, Hugo. *O outro lado do poder*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

ARNAUD, Expedito; CORTEZ Roberto. “Aripuanã: considerações preliminares”. *Acta Amazonica*, v. 6, n. 4, p. 11-31, 1976.

BORBA, Marco Aurélio. “A verdadeira história de Humboldt”. *Opinião*, Rio de Janeiro, n. 150, p. 6, 19 setembro 1975.

CASTRO, Claudio de Moura. *Investimento em educação no Brasil: um estudo socio-econômico de duas comunidades industriais*. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1973.

MÉDICI: economia vai bem, mas o povo vai mal. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, ano 79, n. 285, p. 1, 11 março 1970.

MELLO, José Alberto S. Nunes de. “Quatro anos de INPA (1975-1979)”. *Acta Amazonica*, v. 9, n. 2, p. 223-226, 1979.

P&D: Planejamento e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, n. 1, jul. 1973.

- _____. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, n. 2, ago. 1973.
- _____. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, n. 4, out. 1973.
- _____. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, n. 5, nov. 1973.
- _____. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, n. 6, dez. 1973.
- _____. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, n. 8, fev. 1974.
- _____. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, n. 10, abr. 1974.
- P&D: Planejamento e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: SEPLAN, n. 11, mai. 1974.
- _____. Rio de Janeiro: SEPLAN, n. 22, mar. 1975.
- _____. Rio de Janeiro: SEPLAN, n. 26, jul. 1975.
- _____. Rio de Janeiro: SEPLAN, n. 31, dez. 1975.

SOUZA, Alberto de Mello e; CASTRO, Cláudio de Moura. *Mão-de-obra industrial no Brasil: mobilidade, treinamento e produtividade*. Rio de Janeiro: IPEA, 1974.

b) Bibliografia

- BALL, Stephen. *Foucault, power and education*. Nova Iorque: Routledge, 2013.
- BARONE, Ricardo Strazzacappa; BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; MATTOS, Fernando Augusto Mansor. “A distribuição de renda durante o ‘milagre econômico’ brasileiro: um balanço da controvérsia”. *Texto Para Discussão, IE/Unicamp*, n. 251, 2015.
- BIELSCHOWSKY, Ricardo. *Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. “História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade”. *Acta Scientiarum. Education*, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *Reforma universitária e os mecanismos de incentivo à expansão do ensino superior privado no Brasil (1964-1984)*. 191 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas) – Instituto de Economia da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- CARVALHO, José Murilo de. “A utopia de Oliveira Viana”. *Revista Estudos Históricos*, v. 4, n. 7, p. 82-99, 1991.
- DAMINELLI, Camila Serafim. *Uma fundação para o ‘Brasil Jovem’: Funabem, minoridade e políticas sociais para infância e juventude no Brasil (1964-1979)*. 305 f. Tese (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

D'ARAUJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio; CASTRO, Celso (orgs.) *Visões do golpe: a memória militar sobre 1964*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado* – ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. “Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar”. *Cadernos Cedes*, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.

FICO, Carlos. *Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil*, Rio de Janeiro: FGV, 1997.

FICO, Carlos. “Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar”. *Revista Brasileira de História*, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004.

LANGONI, Carlos Geraldo. *Distribuição da renda e desenvolvimento econômico do Brasil*. FGV Editora, 2005.

LOHN, Reinaldo L. “Entre civis e militares: o Estado, o mercado e a crise da ditadura nas páginas da revista Planejamento & Desenvolvimento (1973-1984)”. *Saeculum – Revista de História*, v. 40, n. 40, p. 305-328, 2019.

MARTINS, Carlos Benedito. “A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil”. *Educação & sociedade*, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MARTINS, Carlos Benedito. “Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (orgs.). *CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC; Brasília: CAPES, 2003. p. 294-309.

MARTINS FILHO, João Roberto. “Estado e regime no pós-64: autoritarismo burocrático ou ditadura militar?” *Revista de Sociologia e Política*, n. 2, p. 7-23, 1994.

MAYER, Arno. *A força da tradição e a persistência do Antigo Regime*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. “Entre a liberdade e a ordem: o jornal O Estado de São Paulo e a ditadura (1969-1973)”. *Estudos Ibero-Americanos*, v. 43, n. 2, p. 367-379, 2017.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PINHO, Carlos Eduardo Santos. *Planejamento estratégico governamental no Brasil: autoritarismo e democracia (1930-2016)*. Curitiba: Appris, 2019.

POUSADELA, Inés. “Las políticas públicas y las matrices nacionales de cultura política”. In: GRIMSON, Alejandro. *Pasiones nacionales: política y cultura em Brasil y Argentina*. Buenos

Aires: Edhasa, 2007. p. 49-123.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. “Modernização e concentração: a imprensa carioca nos anos 1950-1970”. In: NEVES, Lucia Maria Bastos P.; MOREL, Marco; FERREIRA, Tânia Maria Bessone (orgs.): *História e imprensa: representações culturais e práticas de poder*. Rio de Janeiro: DP&A-Faperj, 2006. p. 426-435.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. “A teoria da modernização, a aliança para o progresso e as relações Brasil-Estados Unidos”. *Perspectivas*, v. 30, n. 2, p. 151-175, 2006.

ROSTOW, Walt Whitman. *Etapas do desenvolvimento econômico: um manifesto não-comunista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SCHULTZ, Theodore W. “Capital formation by education”. *Journal of political economy*, v. 68, n. 6, p. 571-583, 1960.

SILVA, Salomão Quadros da. “O Brasil de Getúlio Vargas visto da Fundação Getúlio Vargas”. In: GOMES, Angela de Castro. *Vargas e a crise dos anos 50*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994, p. 219-222.

SOUZA, Jessé. “Modernização periférica e naturalização da desigualdade”. In: SCALON, Celi (org.). *Imagens da desigualdade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004. p. 75-113.