

RESENHA BIBLIOGRÁFICA *

Educação e Sociedade no Brasil ** / Luiz Antônio Cunha

As Condições Sociais de Definição do Tema

A consciência dos efeitos sociais da educação esteve presente no pensamento dos intelectuais brasileiros desde a constituição do Estado Nacional. Exemplos relevantes podem ser encontrados nas obras de José Bonifácio, Rui Barbosa, Liberato Barroso, Leôncio de Carvalho, Nilo Peçanha e muitos outros. O conteúdo comum desse pensamento mostra a educação, especialmente a escolar, como um meio privilegiado de superação das carências do Brasil, definidas estas pela comparação de nosso país com os "países civilizados". A educação viria a produzir no Brasil não só as condições da civilização — que não estavam dadas — mas, também, poderia evitar que se produzissem aqui os efeitos deletérios do progresso, particularmente os conflitos sociais que sacudiam a Europa, assumindo, assim, dupla função social: corretiva e preventiva.

Um importante momento da consciência da importância social da educação foi expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Ao contrário daqueles que viam na educação o meio por excelência para superar a distância que separava o Brasil das "nações civilizadas", os educadores liberais reunidos na Associação Brasileira de Educação, principalmente os que defendiam ideologias igualitaristas, procuravam denunciar o papel da escola na discriminação social (denominada por eles segregação) e defendiam um papel equalizador para a escola. Mostravam a existência de dois sistemas escolares paralelos, que serviam para produzir o

"divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais". Para substituí-los, propunham a criação de uma escola única, para todas as crianças e jovens, sem distinções, dos 4 aos 14 anos.

Data dos anos 50 deste século o surgimento de estudos sobre a articulação entre a educação e a sociedade que lançavam mão dos conceitos (senão dos métodos) das ciências sociais. Essa tecnificação (seria inexato dizer cientificização) do pensamento sobre o tema deveu-se às lutas em torno da lei de diretrizes e bases da educação, à institucionalização da ideologia do nacional-desenvolvimentismo e ao desenvolvimento das ciências sociais no Brasil, no âmbito universitário.

O anteprojeto de lei de diretrizes e bases (LDB) da educação nacional enviado pelo Ministro Clemente Mariani ao Presidente da República e por este ao Congresso Nacional, em 1948, foi atacado por três grupos principais. Primeiro, pelos defensores da política educacional estadonovista, cujo centralismo e rigidez o anteprojeto dissolvia. Segundo, pela hierarquia da Igreja Católica empenhada no Brasil, como em outros países, em defender a "liberdade de ensino" como meio de ganhar ou, pelo menos, não perder influência no mundo de pós-guerra. Terceiro, finalmente, pelos proprietários de estabelecimentos particulares de ensino, ameaçados pelo dispositivo do anteprojeto de LDB que destinava os recursos governamentais exclusivamente para a manutenção e a expansão da rede escolar pública. A aliança entre a Associação de Educação Católica e os sindicatos de estabelecimentos particulares de ensino forneceu o respaldo político para que Carlos Lacerda

(*) *As resenhas temáticas do BIB são feitas por encomenda e constituem, portanto, trabalhos inéditos.*

(**) *Esta resenha foi desenvolvida no Centro João XXIII, como parte de seu programa regular de pesquisa social.*

apresentasse à Câmara dos Deputados, em 1958/59, um substitutivo ao anteprojeto de Mariani reunindo as reivindicações da aliança defensora da liberdade de ensino: o Estado ficaria obrigado a transferir recursos para as escolas particulares e, apenas onde elas não existissem, instalaria suas escolas. O subsídio às escolas particulares era definido como condição necessária para que os pais pudessem escolher o tipo de educação que desejassem dar aos filhos – um direito inalienável da família – cabendo ao Estado dar-lhe condições de viabilidade. A primeira reação coletiva ao substitutivo de Lacerda foi o Manifesto dos Educadores, de 1959, que reunia jovens professores, intelectuais e artistas aos sobreviventes dos “pioneiros” de 1932 que, “mais uma vez convocados”, saíam em defesa da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita.

O movimento de defesa da escola pública contra a ofensiva privatista teve baluartes no âmbito do Estado e no da Sociedade Civil. No Estado, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (dirigido pelo “pioneiro” Anísio Teixeira) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, ambos do Ministério da Educação, difundiam por todo o país a plataforma desse movimento através da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e da revista *Educação e Ciências Sociais*. No âmbito da Sociedade Civil, o movimento recebeu o apoio aberto e intenso do jornal *O Estado de São Paulo*. A defesa da escola pública teve outra trincheira importante na Universidade de São Paulo, cavada pelo “pioneiro” Fernando de Azevedo, ligado a Júlio de Mesquita Filho, diretor-proprietário daquele jornal. As lutas em torno da LDB ganharam as ruas, com o apoio dos estudantes universitários e de sindicatos operários à escola pública, e dos círculos operários à liberdade de ensino. O projeto, finalmente convertido em lei em dezembro de 1961, resultou de uma composição das reivindicações das duas correntes, com dominância privatista.

A ideologia do nacionalismo desenvolvimentista ganhou um espaço institucional, no âmbito do Estado, com a criação, em 1955, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, órgão do Ministério da Educação. O ISEB foi criado para ser um “centro permanente de altos estudos políticos e sociais de nível pós-universitário”, onde se aplicariam as categorias e os dados das ciências sociais “à compreensão crítica da realidade brasileira”, visando a elaboração de instrumentos teóricos que permitissem “o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional”. A heterogeneidade dos quadros do ISEB fez com que, ao lado de intelectuais elitistas, como Hélio Jaguaribe, para quem as massas

deveriam ser “conquistadas” para o desenvolvimento comandado pela burguesia industrial, houvesse populistas radicais, como Álvaro Vieira Pinto, para quem o desenvolvimento seria o “pensamento natural” das massas, as quais não erram nem se corrompem. Para Paiva (1980), a sociologia de Karl Mannheim foi a catalizadora das várias tendências que atuaram no ISEB, fornecendo a perspectiva iluminista para os intelectuais que queriam se ver como “inteligência socialmente desvinculada”. Esta posição (ou melhor, ausência de posição) permitiria aos intelectuais interpretarem a sociedade segundo uma visão total, impossível para os que se colocassem em pontos de vista determinados pelos interesses específicos de grupos ou classes sociais. Essa visão propiciaria a síntese válida dos interesses da sociedade como um todo, impossível para cada um dos diversos grupos e classes sociais. Apesar das diferenças, havia nos cursos e nas publicações do ISEB uma base ideológica comum, o nacionalismo desenvolvimentista, que identificava na situação de dependência diante dos países desenvolvidos um obstáculo ao desenvolvimento do Brasil, o qual seria do interesse de toda a nação, isto é, dos setores produtivos, abrangendo a burguesia industrial, as classes médias e o proletariado. Contra o desenvolvimento se colocaria a antinacão, isto é, o imperialismo e seus aliados internos, os setores improdutivos, reunindo os latifundiários e a burguesia mercantil. A eliminação do obstáculo externo, bem como a construção de um capitalismo avançado, pela industrialização, seriam condições do desenvolvimento, integrando os interesses de toda a nação. Grande era a importância atribuída à educação (em sentido amplo) pelos teóricos do ISEB, como estratégia política de esclarecer e convencer os grupos e classes sociais a aceitarem a direção do desenvolvimento nacional por aqueles percebido.

O ensino da sociologia chegou ao aparelho escolar, no Brasil, por uma via diferente da trilhada nos países hispano-americanos. Enquanto que nesses a sociologia foi primeiramente ensinada nas faculdades de direito, aqui ela debutou nos currículos escolares no ensino de 2.º grau e no ensino superior militar, como efeito dos ardores positivistas dos oficiais que derrubaram a monarquia. Benjamin Constant (Ministro da Guerra e, depois, da Instrução Pública, Correios e Telégrafos) fez a sociologia integrar o currículo do Ginásio Nacional – novo nome do Colégio Pedro II – e da escola de formação dos oficiais do Exército, o que mereceu severas críticas do principal dirigente do Apostolado. Segundo ele, o herético Constant, sob o pretexto de formar o “cidadão armado”, procurava

transformar os oficiais do Exército numa “nova classe de pedantocratas” pretensos “diretores da sociedade civil”. Ambos os currículos ajustavam-se à hierarquia das ciências de Comte: do mundo natural ao social; das ciências físicas, da matemática e da biologia, à sociologia e à moral. Mas, tão logo as correlações de força política foram se transformando em detrimento da posição dos militares, a concepção positivista do ensino – em com ela, a sociologia – foi retirada do currículo do Ginásio Nacional, logo rebatizado com o nome de seu primeiro patrono, deixando de difundir o ensino daquela disciplina por todo o país, devido ao efeito paradigmático conferido por sua posição privilegiada na formação de candidatos ao ensino superior. Isso não impediu a persistência de um “positivismo difuso”, como disse Cruz Costa em sua *Contribuição à história das idéias no Brasil* (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967), que veio a inspirar as reformas educacionais da Primeira República. Em 1925, o Colégio Pedro II voltou a ter uma cadeira de sociologia, ocupada por Delgado de Carvalho, sem, entretanto, maiores efeitos.

Curiosamente, foi pela via do ensino de pedagogia e pela mão (ou pela fala) dos educadores que a sociologia veio a ter *status* universitário.

Em 1928, Carneiro Leão, no Recife, e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, realizaram reformas educacionais que consistiram, entre outras coisas, na introdução do ensino de sociologia nas escolas normais. Em 1931, Lourenço Filho, então diretor da Escola Normal da Praça (Caetano de Campos), em São Paulo, confiou a Fernando de Azevedo a cadeira de sociologia dessa instituição. Em 1933, foi criada a Escola de Sociologia e Política de São Paulo, tendo em Fernando de Azevedo um de seus principais inspiradores. No ano seguinte, foi criada a Universidade de São Paulo, Fernando de Azevedo compondo a comissão que elaborou seu projeto. O Instituto de Educação foi promovido a Faculdade de Educação, integrando a USP ao lado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A sociologia era ensinada nas duas unidades, posteriormente fundidas, Fernando de Azevedo vindo a ocupar uma das cátedras dessa disciplina. Em 1935, este educador-sociólogo, dileitante em ambos os campos, publicou seus *Princípios de Sociologia – pequena introdução ao estudo de sociologia geral* (São Paulo, Nacional) e, em 1940, uma *Sociologia Educacional* (idem). Em 1947, por iniciativa de Fernando de Azevedo, foi criada na FFCL da USP um Departamento de Sociologia e Antropologia.

O fato de que um educador tivesse se transformado em sociólogo, ainda que dileitante, e gozasse de grande influência na estruturação da Universidade de São Paulo, fez com que os estudos de sociologia desenvolvidos na FFCL dessem destaque especial a temas educacionais. Os assistentes de Fernando de Azevedo dedicaram-se, pelo menos no início de sua carreira acadêmica, ao estudo dos processos de socialização. Não chegaram à educação enquanto diletantes, como fez o mestre, mas como cientistas sociais. Florestan Fernandes estudou a socialização dos imaturos em sociedades tribais e na cidade de São Paulo; Antônio Cândido estudou a estrutura social da instituição escolar e o papel da escola no processo de aculturação de imigrantes em Santa Catarina. Florestan Fernandes levou mais longe as preocupações de Fernando de Azevedo por sua ativa militância na Campanha de Defesa da Escola Pública e pela orientação de seus assistentes para o estudo de temas educacionais, notadamente Luiz Pereira e Marialice Foracchi que, além de suas teses, organizaram uma coletânea (*Educação e Sociedade – leituras de sociologia da educação*, São Paulo, Nacional, 1964) que tem servido a várias gerações de estudantes de pedagogia e de ciências sociais.

Nesta revisão bibliográfica, considerei apenas os textos publicados e veiculados pelo circuito comercial, deixando de fora teses e dissertações (que não geraram livros ou artigos de revista), bem como relatórios de pesquisa. Coerente com o estudo do tema definido nas condições apresentadas acima, foram incluídos textos publicados desde os anos 50 que focalizam a sociedade brasileira nas últimas três décadas.

A abrangência e a variedade da bibliografia exigiu não só a adoção de critérios de seleção como, também, sua organização em quatro “linhas de estudo” principais: escola para o desenvolvimento, educação para a democracia, determinantes da demanda escolar e política educacional pós-68.

Escola para o Desenvolvimento

A consideração da educação escolar como um obstáculo ao desenvolvimento que devia não só ser removido como transformado em seu impulsionador, foi um tema basicamente isebiano, pautado pelo binômio transplantação-sincronização, sob a inspiração de um funcionalismo eclético, no qual o pensamento de Mannheim ocupava posição de destaque.

A importância de Alberto Guerreiro Ramos nessa temática é difícil de exagerar. Seguindo

pela via aberta por Oliveira Vianna, Guerreiro Ramos, já antes da criação do ISEB, escrevia sobre os problemas advindos para as instituições nacionais pela prática da cópia das soluções de outros países. Em um artigo publicado em 1953, escrito em colaboração com Evaldo da Silva Garcia e Geraldo Bastos Silva, o pensamento de Guerreiro Ramos tomou forma no campo educacional. Para explicar as altas taxas de evasão existentes nas escolas de aprendizagem do Senai, os autores diziam terem sido essas escolas resultado do empenho do "círculo restrito dos líderes do pensamento pedagógico do país e de alguns espíritos mais esclarecidos, os quais, por antecipação, percebem o papel que a escola teria de desempenhar se o progresso industrial do país tivesse que ser acelerado". O problema das altas taxas de evasão foi o ônus que se teve pela antecipação, pois "as instituições transplantadas não reproduzem espontaneamente no meio receptor os mesmos resultados que promovem no ambiente onde surgiram". Impunha-se, assim, a sincronização dos cursos de aprendizagem com os padrões de desenvolvimento do país, para o que se dividiam dois caminhos: a superação do subdesenvolvimento ou o rebaixamento do nível dos cursos do Senai até encontrar o da clientela que os procurava.

Essa concepção foi ampliada por Geraldo Bastos Silva (1957), já no contexto institucional do ISEB. Dizia ele que não só os cursos de aprendizagem, mas todo o sistema escolar era uma instituição transplantada, embora não encontrasse aqui os pressupostos culturais necessários, fazendo com que ele se antecipasse às exigências do meio social, especialmente às exigências econômicas. Por essa razão, reformas educativas foram sempre frustradas. Mas, Senai à parte, se a estrutura escolar tinha sido, no passado, muito avançada em relação às condições objetivas, nos anos 50 já era anacrônica, tendo se tornado um "ônus improdutivo ao desenvolvimento total". Daí ser indispensável a reforma da estrutura e do funcionamento do ensino, de modo a sincronizá-lo com as necessidades do desenvolvimento. O ponto mais importante dessa reforma consistiria na mudança dos padrões de expansão do ensino médio, onde o secundário estaria crescendo muito mais intensamente do que os ramos técnicos (industrial, comercial e agrícola). É justamente no ensino técnico que deveria se concentrar o esforço de expansão do ensino médio, pois é justamente aí que existiria "maior margem de coincidência entre o valor final e o valor instrumental do ponto de vista do desenvolvimento",

tese que veio a ser aprofundada em seu livro de 1959.

Embora Geraldo Bastos Silva (1957) tivesse sido publicado pelo ISEB, foi com Ernesto Luís de Oliveira Junior (1959) que essa instituição inaugurou a coleção *Textos Brasileiros de Pedagogia*, de vida curta, reunindo a este Maria Thetis Nunes (1962).

Para Oliveira Junior, o desafio que se apresentava para o Brasil era o do desenvolvimento, o qual somente seria conseguido pelo aumento da "eficiência do trabalho nacional". Para tanto, faltavam duas condições: o desabrochar de uma experiência tecnológica e a disseminação, por todas as camadas sociais, de uma "ideologia da técnica". Para a realização dessas condições, impunha-se a reforma da escola, principalmente no grau médio e no grau superior. A direção da reforma pretendida era a descentralização do ensino, propiciando a adaptação da escola "às alterações da estrutura do trabalho nacional".

Maria Thetis Nunes (1962) mostrou que a realidade educacional tem consistido, no Brasil, desde os tempos coloniais, numa permanente desconexão, devido às reformas educacionais inspiradas em concepções alienígenas. No momento em que escrevia (1959), essa desconexão teria atingido o auge devido ao descompasso entre o ensino secundário e a realidade nacional. Isso, porque de um lado estaria havendo aumento na população escolarizável e, de outro, ênfase no ramo secundário do ensino médio. Mas, como estava, a escola secundária era uma escola de elite devido ao caráter clássico, livresco e ornamental do seu ensino. As massas estavam ocorrendo para uma escola de elite onde as reprovações e a evasão impediam a ascensão social pretendida. A solução aventada pela autora estava na ampliação do ensino secundário público (gratuito) e na maior ênfase aos ramos técnicos do ensino médio, de modo que se desse ao jovem "o lastro cultural essencial à especialização exigida pelo desenvolvimento do país".

Se a ênfase de Bastos Silva, Oliveira Junior e Nunes recaía sobre a necessidade de ampliação de certos segmentos do aparelho escolar de modo a eliminar obstáculos ao desenvolvimento, Jayme Abreu (1968), em conferência pronunciada em 1962, no mesmo contexto ideológico, chamou a atenção para o perigo dessa ampliação gerar frustrações.

Evocando Álvaro Vieira Pinto (*Consciência e Realidade Nacional*, MEC/ISEB, 1960), o ideólogo máximo do ISEB, e os defensores da "teoria" do capital humano, como Theodore Schultz, Jayme Abreu sai em busca de uma "dialética" que lhe permita articular os aspectos

cultural e econômico da educação. Chega à conclusão de que alcançar objetivos culturais não é tarefa excludente ao propósito de aumentar a capacidade produtiva. Assim, a educação seria tão mais "autêntica e funcional" quanto mais fosse expressão da confluência e da harmonia indissociáveis entre os valores culturais e econômicos que constituem seu conteúdo. Neste sentido, defende que o planejamento da educação para o desenvolvimento deve levar em conta a realidade concreta do país, para evitar a formulação de metas errôneas como as de "erradicar o analfabetismo"; estender a toda a população infantil a escola primária de 6 anos; ampliar a escolarização de graus médio e superior. Para que metas como essas tivessem sentido, seria necessário haver suportes e conexões orgânicas com todo um programa de reformas básicas na estrutura política, social e econômica. De outra forma, haveria frustrações devido à incapacidade do mercado de trabalho em absorver os novos contingentes de jovens educados e, destes, em satisfazer a elevação dos padrões de consumo induzida pela própria escola.

Todos esses autores referiam-se de maneira aberta à luta que se travava, desde 1948, pela lei de diretrizes e bases da educação nacional, na qual os isebianos defendiam o(s) projeto(s) da escola pública e gratuita. A concepção, cara aos ideólogos do ISEB, de que o Estado, particularmente o poder executivo, estava ao lado do povo na luta contra o latifúndio e o imperialismo, favorecia a defesa da escola pública contra os que pretendiam a vigência de irrestrita liberdade de ensino.

A posição peculiar de João Roberto Moreira, influenciado ao mesmo tempo pela ideologia do desenvolvimento do ISEB e pelo funcionalismo da Escola de Chicago, permitiu-lhe encontrar explicações para a questão da LDB que escapavam a seus contemporâneos. O livro de Moreira (1960) foi escrito em 1959 quando o autor dava um curso sobre "educação e sociedade no Brasil", na Universidade de Chicago. Nessa tarefa, o autor teve a colaboração de Robert J. Havighurst, parceiro de Aparecida Joly Gouveia em outras empreitadas. É curioso que na versão norte-americana (*Society and Education in Brazil*, University of Pittsburgh Press, 1965), Havighurst aparece como co-autor. Escrito para o leitor norte-americano, *Educação e Desenvolvimento no Brasil* faz um cotejo dos padrões educacionais dos dois países, fazendo a reconstrução da história brasileira desde os tempos coloniais, articulando a situação da escola em cada momento com os padrões de dominação, os sistemas agrícolas, as instituições sociais e outras dimensões da socie-

dade, o que raramente se fazia na época. Dizia Moreira que as transformações passadas pelo Brasil, desde o fim da II Guerra Mundial, fizeram com que as questões educacionais se convertessem em questões políticas. A urbanização gerando aumento da demanda de educação escolar, a busca de novos eleitores e de seu apoio, e, conseqüentemente, o crescimento da rede escolar em virtude de barganhas políticas, formaram o pano de fundo para a discussão pública da LDB. Seu julgamento desse processo era bastante otimista: "Não resta dúvida, portanto, que o Brasil ainda instável de hoje, mas em franco processo de desenvolvimento democrático, é um exemplo concreto da relação estreita entre democracia e educação". Mas, o ponto alto dessa obra é o capítulo "Sociologia Política da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional", originalmente artigo publicado na *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, n.º 2, setembro de 1960. Neste capítulo, Moreira mostra a inevitabilidade da expansão da escolarização fazer-se por meio da escola pública, apesar da resistência dos empresários do ensino. Os antagonismos dos interesses em choque e a contradição das ideologias que os justificavam, estariam levando à colocação dos dilemas educacionais no Brasil na forma da falsa oposição entre a escola pública e a escola particular. Numa surpreendente previsão, Moreira dizia que a LDB seria "ecclética, contraditória e provisória" o que impediria até mesmo seu cumprimento, o que, de fato, veio a acontecer.

A decretação pelo Congresso Nacional da lei de diretrizes e bases da educação nacional, sancionada pelo Presidente Goulart (enfraquecido pelo regime parlamentarista) em dezembro de 1961, provocou grande frustração nos meios que participaram da Campanha de Defesa da Escola Pública, como o ISEB. A ênfase que se dava à reforma da escola como meio de não só remover um obstáculo ao desenvolvimento mas, também, acelerá-lo, cedeu lugar à consideração de que a reforma educacional só poderia ser feita *após* a transformação das estruturas sociais. Essa posição aparece no livro de Álvaro Vieira Pinto, *A Questão da Universidade* (1962), que acabou por colocar em dúvida – se não por condenar – a luta pela autonomia universitária. Para o autor, a cultura produzida pela universidade brasileira é alienada por ter origem externa, impedindo "a formação da consciência nacional autóctone e crítica das idéias metropolitanas". Quando sua origem é interna, pode também servir à classe dominante, impedindo a classe dominada de "construir um tesouro cultural autêntico, que exprime seus próprios interesses de classe submissa e a auxilie a liber-

tar-se das suas servidões”. Refletindo sobre a formação da consciência social do estudante, Vieira Pinto mostra que ela não nasce da ação dos universitários de origem popular, pois estes “são entregues à universidade, justamente para se evadirem da classe proletária”. Essa consciência nasce justamente no meio dos estudantes oriundos de classe média devido às suas características intelectuais e aos problemas econômicos que atingem essa classe: na impossibilidade de conseguirem as “posições rendosas da classe dominante”, os estudantes se identificam com a classe trabalhadora cuja “ascensão” passam a reivindicar. O professorado universitário, formado nos quadros políticos e intelectuais da cátedra vitalícia, é visto como cúmplice do poder e interessado na cultura alienada veiculada pela universidade. Os conselhos de educação (do Estado e das universidades) são definidos, também, como incapazes e/ou desinteressados na reforma do ensino: “ninguém tenha dúvida, o destino, a forma futura da universidade brasileira está sendo decidida neste momento muito mais num comércio de camponeses no Nordeste do que nas salas de reuniões dos Conselhos de Educação”. Daí, o combate à autonomia universitária como uma plataforma antipovo, na medida em que beneficiaria justamente os ideólogos da classe dominante. A luta deveria ser *contra* a autonomia da universidade, para colocá-la cada vez mais dependente do governo (o federal, no caso), setor do Estado situado ao lado do povo no combate ao imperialismo, ao latifúndio e seus ideólogos.

Educação para a Democracia

A valorização da escola como um instrumento efetivo na construção do regime democrático no Brasil não é um tema encontrado com frequência na bibliografia. As referências mais insistentes vamos encontrar na obra de Florestan Fernandes.

Em meio à grave crise política que sacudia o país em 1954, dois meses antes do suicídio de Vargas diante de uma conspiração que desembocaria certamente em um golpe de Estado, Florestan Fernandes proferiu uma palestra no Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política – IBESP (o antecessor do ISEB), procurando responder à pergunta: existe uma crise da democracia no Brasil? A resposta, expressa em artigo inserido em sua coletânea *Mudanças Sociais no Brasil* (1960), parte do pressuposto de que a ordem legal (o Estado) não alcançou, ainda, na sociedade brasileira, uma etapa adiantada de estruturação e maturação políticas; não

obstante, verifica a tendência para a constituição de um padrão organizatório democrático. Devido a essa peculiaridade, o Estado precisaria, no Brasil, estender os meios de educação política das massas, especialmente a escola primária. Revelando uma clara adesão às teses de Karl Mannheim, Fernandes defendia a reforma do sistema educacional visando a preparação de “personalidades democráticas” através da formação nos jovens de uma consciência de “afiliação nacional” e dos direitos e deveres do cidadão, de uma ética de responsabilidade, da capacidade de julgamento autônomo de pessoas, valores e movimentos sociais. Na coletânea de artigos escritos em 1959/61 e publicada em 1966, *Educação e Sociedade*, com um “caráter nitidamente parassociológico”, destinados a responder às exigências da luta pela LDB, Fernandes avança na concepção da escola para a democracia. Trata, então, da democratização do ensino, ou seja, do “processo de atenuação ou abolição das barreiras extra-educacionais que restringem o uso do direito à educação e o convertem, aberta ou disfarçadamente em privilégio social”. Embora veja na democratização do ensino “a principal via de funcionamento normal e de dinamização da ordem democrática”, o Autor está mais preocupado com a incapacidade de adaptação do sistema escolar herdado do passado aristocrático às exigências do presente. Principalmente com a inculcação nos jovens, pela escola, de valores e atitudes que estão em “franca contradição com as correntes inovadoras da vida social, com o Brasil moderno”. A preocupação de Fernandes com essa incapacidade de adaptação levou-o a incluir nessa coletânea um texto sobre a educação na sociedade Tupinambá, de modo a propiciar ao leitor comparar a situação da sociedade brasileira com uma “sociedade integrada”, que teria conseguido mobilizar e aplicar, eficazmente, os recursos educacionais disponíveis para a solução de seus problemas.

Octávio Ianni, assistente de Florestan Fernandes na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, ativo militante na Campanha de Defesa da Escola Pública, encontrou, em temas educacionais, material para um terço da coletânea *Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil* (1963). Seguindo a vertente funcionalista daquele, Ianni dizia que os problemas por que passava a sociedade brasileira denunciavam e suscitavam, cada vez mais dramaticamente, a necessidade de um rápido e permanente reajuste das “esferas conexas da realidade em formação”. O sistema de ensino constituía uma dessas esferas desajustadas. O desajuste seria de três ordens. *Primeiro*,

a persistência do latifúndio, fazendo com que se levantassem barreiras à extensão do ensino a todos e em condições iguais, uma necessidade dos processos de industrialização e urbanização. Segundo, os desequilíbrios advindos da impossibilidade de incorporação dos jovens egressos da escola ao sistema sócio-cultural, como estaria acontecendo nas comunidades caboclas, onde a alfabetização estaria gerando emigração para as cidades. Terceiro, a dualidade da estrutura do ensino, propiciando a manipulação ideológica antidemocrática dos jovens nas escolas particulares, mormente no ensino secundário. Diante desse desajuste, Ianni examina a proposta do Manifesto dos Pioneiros, mostrando a atualidade de umas e rejeitando outras. Nessa recuperação da plataforma de 1932, a defesa da escola pública e gratuita, principalmente no grau médio, é apontada como a principal medida para o “dilema” da educação brasileira, eliminando sua “demora” ou “atraso cultural”. Nota-se em Ianni, nessa obra, uma síntese entre a temática isebiana da escola para o desenvolvimento e a temática uspiana da escola para a democracia. A formação de uma personalidade democrática pela escola, é destacada como imperativo do próprio capitalismo. Do ponto de vista do latifúndio, o urbanismo e o industrialismo que o capitalismo implicava, eram vistos como seu oposto. Ao constituir-se a estrutura societária de classes, nos moldes das relações de dominação-subordinação do tipo racional (Max Weber), a escola era vista como tendo importante papel: “A constituição de uma ordem econômico-social fundada na reprodução capitalista impõe a instauração de requisitos estruturais e funcionais que produzem, dentre outros efeitos notáveis, a democratização que alcança a maioria da população. Uma ampla democratização do sistema social é uma condição imprescindível à plena formação do trabalhador livre no sistema capitalista, pois este trabalhador somente é livre na medida em que dispõe dos atributos mínimos de uma personalidade realmente democrática”.

Essa desconfiança para com a escola foi compartilhada por Paulo Freire um dos mais importantes pensadores da educação desde o fim dos anos 50. Inspirado nas análises produzidas pelo ISEB, Freire diagnosticava a realidade brasileira, em *Educação como Prática de Liberdade* (1965), como vivendo uma “situação de trânsito” desde uma sociedade arcaica, fechada, na qual vigia uma “consciência intransitiva”, para uma sociedade moderna, caracterizada pelo urbanismo e o industrialismo, potencialmente aberta. Acompanhando a transformação dos padrões econômicos no Brasil,

desde os anos 50, a “consciência intransitiva”, caracterizada pela aversão ao novo e pelo apego às explicações mágicas, vinha automaticamente dando lugar à “consciência transitivo-ingênua”, marcada pelo saudosismo, pelo emocionalismo e pela tendência ao gregarismo, base da massificação. Era preciso contrariar essa tendência, explorando a possibilidade de se construir uma sociedade aberta, onde a democracia propiciasse novas mudanças, pelo diálogo, onde tivesse vigência a “consciência transitivo-crítica”, voltada para a responsabilidade social e política, problematizadora, receptível ao novo. Para isso, seria necessário um trabalho educativo dirigido aos adultos, para o que se impunha a elaboração de uma nova pedagogia, balizada pela não diretividade, pelo diálogo, pela consciência crítica, isto é, “a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto”. Essa nova educação viria criar um novo tipo de homem, dotado de “maior flexibilidade psicológica e mental, maior permeabilidade de consciência, que uma educação rotineira e acadêmica não pode oferecer”. Esse novo homem seria capaz de rejeitar tanto os traços autoritários próprios da sociedade arcaica, quanto as possibilidades de persistência desses traços na sociedade moderna, propiciada pela massificação e pela manipulação. A educação pelo diálogo seria, então, condição da construção de uma sociedade aberta, aquela onde a democracia pudesse existir. A influência da ideologia do nacionalismo-desenvolvimentista, sedimentada e veiculada pelo ISEB, sobre o pensamento de Freire, foi estudada por Vanilda Paiva (1980). Esta autora levanta as fontes inspiradoras de Freire, tanto as próximas quanto as remotas, num inventário que destaca a influência da sociologia de Karl Mannheim e do existencialismo cristão de Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier. As ligações entre a pedagogia de Freire, o “populismo indutivista”, o radicalismo católico e a defesa da “democracia burguesa” são analisadas por Paiva numa obra que constitui, como a do pedagogo pernambucano, um marco na sociologia da educação brasileira. A saída de Freire do Brasil, logo após o golpe político-militar de 1964, propiciou mudanças importantes em sua obra: ao mesmo tempo em que ela se desliga de seu contexto nordestino e brasileiro, universalizando-se, radicaliza-se. *A Pedagogia do Oprimido* (1974) mantém-se basicamente voltada para adultos, marcada pelo diálogo e pela não diretividade (“ninguém educa ninguém – ninguém educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”). Mas, a justificativa do método já não é a mesma, baseando-se, agora, na contradição opressores-oprimidos. A rejeição

da violência cede lugar ao reconhecimento de sua inevitabilidade, na luta dos oprimidos pela libertação, devido à violência primeira dos opressores. As idéias liberais sobre a representação política no Estado acima das classes são substituídas pela realidade da revolução e do papel desempenhado nela pelo partido revolucionário, embora a concepção leninista receba sistemáticos ataques. Se a democracia só poderá existir depois da revolução, cumpre desenvolvê-la desde já, por uma pedagogia revolucionária baseada no diálogo, na colaboração, na "comunhão com o povo".

Determinantes da Demanda Escolar

Alguns estudos têm sido feitos para desmontar tanto a concepção ingênua a respeito de uma demanda generalizada e indiferenciada por educação escolar, em todas as camadas e classes sociais, quanto a concepção conservadora de uma rejeição da escola pelas "massas deseducadas".

Numa pesquisa realizada na cidade de Recife, em 1970/71, Silke Weber (1976) mostrou que três finalidades são atribuídas à ação educativa escolar pela população entrevistada (400 pais e mães de crianças e jovens menores de 17 anos, de diferentes níveis de renda). São elas: salvaguardar a estabilidade social, levar ao êxito material, propiciar a aprendizagem da vida social. Apesar dos aspectos comuns na representação social da educação, a população de mais baixa renda tende a defini-la como o conjunto de conhecimentos obtidos na escola e a de renda mais alta, a considerá-la como uma ação que se inicia no âmbito da família e continua na escola e se amplia pelos meios de comunicação social, antes e durante a escolarização. Além disso, a população de menor nível de renda *ênfatisa a escola como requisito do êxito material*. Para a autora, "em um momento de sua experiência histórica os dominados tendem a se identificar com os dominantes, exemplo disto seria a referência às vantagens que a educação oferece, reforçando a própria reprodução da sociedade de classe". De um modo geral, os entrevistados consideraram que a escolaridade deveria ser obrigatória até, pelo menos, o 1.º ciclo do grau médio (até o fim do 1.º grau, na nomenclatura pós-1971), julgando o aumento da escolaridade como uma das condições fundamentais da melhoria da situação geral do país, isto é, da melhoria ou do desenvolvimento da situação de todos.

No meio rural, ao contrário do meio urbano, como mostrou José de Souza Martins (1975), a

concomitância da escolarização com o trabalho produtivo das crianças é uma imposição tanto das condições de vida quanto das representações que as integram, coerentemente, num "modo de vida". Analisando o teor das representações dos sujeitos da escolarização nas zonas agrícolas de três regiões do Estado de São Paulo, Martins verificou que essa concomitância não dependia das distinções fundamentais entre proprietários e não proprietários, entre pequenos e grandes proprietários, entre arrendatários e assalariados. Mas, apesar dessa base comum, há diferenças nas atitudes para com a escolarização. As populações envolvidas na economia de excedentes (naquela onde o trabalho é fundamentalmente produtor de valores de uso e só secundariamente de artigos que se tornam valores de troca) encaram a escolarização como um ritual referido à valorização do trabalho. A escola é freqüentada como "forma de trabalho", como uma atividade que requer esforço. Isso faz com que as crianças sejam mantidas na escola por anos a fio, apesar das reprovações. Para as populações em que o sujeito da escolarização está inserido direta e fundamentalmente na economia de mercado, o trabalho infantil se integra no projeto deliberado e implícito da família de proceder à acumulação e libertar-se da venda de força de trabalho ao proprietário de terra, ou simplesmente de ampliar a acumulação. Nesta situação, embora a atividade escolar continue a ser socialmente valorizada enquanto "trabalho pelo trabalho", esse valor é redefinido nos termos do espírito capitalista: o trabalho contumaz como expressão da ética da acumulação de capital e como meio de mobilidade social. Em decorrência, a escola é admitida como "recurso para desvendar os segredos da linguagem urbana, isto é, do mundo das mercadorias e da propriedade privada". Para o Autor, "a eficácia da escola em cada uma dessas situações (a da economia do excedente e a da economia de mercado) depende de fundamentos estruturais diversos, apesar da aparência de não-diversidade, e não do teor do ensino nem da eficiência do professor. Ela se relaciona, basicamente, com a possibilidade de surgimento de um projeto individual e familiar, mas de qualquer modo socialmente dado, de negação da existência rural". Essa conclusão contradiz muito da literatura sobre educação na zona rural que denuncia a escola primária como responsável pelo êxodo rural. Como diz Martins, "a escola só se propõe como veículo de negação do mundo rural onde e para quem ele já está negado".

Celso Beisiegel (1964 e 1974) realizou interessante pesquisa que revelou a articulação

entre os mecanismos político-partidários e a expansão da rede escolar no Estado de São Paulo. A maioria dos ginásios criados desde a promulgação da Constituição estadual de 1947, até 1962, resultou da iniciativa de deputados empenhados em "realizações" que fossem ao encontro das aspirações das populações das pequenas cidades do interior (mais raramente da capital) situadas em suas respectivas áreas de influência. Beisiegel descreve as contradições entre esse mecanismo e a orientação do executivo, voltada para o atendimento equânime das diversas regiões, a economia de recursos materiais e humanos, o aproveitamento adequado de pessoal docente e administrativo para o conjunto das escolas. A "interferência irracional" (ou melhor, dotada de outro tipo de racionalidade) implicava em aumento dos custos do ensino, não só pelo número de escolas como, também, pela pequena clientela de cada unidade. Além disso, regiões populosas e densas, mas de menor expressão política, acabavam por não dispor de tais benefícios, pelo menos na mesma medida. Um dado muito importante desse processo é que o "termo de troca" política não era qualquer escola de 1.º ciclo do grau médio, mas principalmente a do ramo secundário, o ginásio. Isso porque o diploma do ginásio tinha um valor maior do que os demais, definido pelo próprio mecanismo de promoção escolar/ascensão social. Era o diploma do ginásio que dava acesso irrestrito ao colégio e o diploma deste, por sua vez, ao ensino superior. Assim, não só a demanda se orientou para este ramo do ensino médio, como, também, dele se utilizou o Estado no seu atendimento, o que teve grandes repercussões sobre a própria natureza desse grau de ensino. "A expansão das oportunidades de matrícula (...) teve o efeito de reforçar e generalizar, entre os educadores e mesmo nas populações urbanas, em geral, a compreensão dos estudos secundários como uma simples continuidade dos estudos iniciados na escola primária. Quando a grande maioria dos candidatos aos estudos de nível médio havia forçado o ingresso naquele 'ramo' do ensino que se definia como seletivo, a anterior organização 'dualista' de formação intelectual, para uns, e profissional, para outros, dificilmente poderia ser preservada". Assim é que a demanda não incidia apenas sobre a expansão da escola secundária, mas, também, sobre o mecanismo de articulação das escolas profissionais de grau médio, de modo a facilitar a transferência dos estudantes destas para aquelas, e o ingresso dos portadores de diplomas do ensino técnico, 2.º ciclo, nos cursos superiores.

O estudo de Wright Mills sobre a "nova classe média", nos EUA, teve decisiva importância para toda uma linha de estudos sociológicos da educação no Brasil. Para Mills, as tendências espontâneas do desenvolvimento capitalista naquele país determinaram o estreitamento das oportunidades de ascensão social para os indivíduos das camadas médias segundo o estilo clássico da economia atomizada (chamada por ele de liberal). Mas, correlativamente, desenvolvia-se um processo de ampliação e diferenciação da burocracia, gerando a figura do *white collar*, para quem a ascensão social tornada possível ou, pelo menos, visualizada como tal, pela aquisição de graus escolares. Marialice Foracchi (1965) reconheceu a existência, no Brasil, desse processo de deslocamento dos canais de ascensão social apontado por Mills para os EUA. Mas, para essa autora, a pretensão de ascensão social via obtenção de graus escolares não resulta, necessariamente, em mobilidade vertical. O diploma conferido por um curso superior é, cada vez mais, condição necessária mas não suficiente de mobilidade. Como diz Foracchi, "a formação universitária representa menos uma oportunidade original de ascensão social do que um prêmio que sanciona e legaliza a conquista de novas posições. Assim sendo, o destaque que a educação possui como fator de mobilidade é relativamente reduzido numa estrutura social em processo de consolidação ou de transformação. Na ordem social competitiva, os caminhos do êxito e da ascensão conduzem à formação profissional de nível superior, mas não se identificam, necessariamente, com ela. A educação universitária apenas ratifica uma trajetória social já realizada e para firmar-se como instrumento de realização pessoal e como recurso de afirmação social não prescinde — pelo contrário, exige — condições sócio-econômicas estáveis e consolidadas".

Luiz Antônio Cunha (1973 e 1975b) combinou as colocações de Mills-Foracchi com as de Aparecida Joly Gouveia e Robert J. Havighurst (1969) sobre o credencialismo para a qualificação da chamada demanda social de ensino superior no período pós-64. Para Gouveia e Havighurst, o requisito educacional para a ocupação de cargos não é fixo, mas varia com a oferta e a procura: "quando há superoferta de pessoal para determinados tipos de função, a descrição dos requisitos para a função se altera de modo a tornar ineligíveis os candidatos menos instruídos, reduzindo-se, assim, o superavit". O inverso também ocorre, pois os empregadores tendem a definir os requisitos educacionais em função do perfil de escolarização da oferta de força de trabalho. Para Cunha, o crescimento da de-

manda de ensino superior no período pós-64 resultou do processo, que se desenvolvia desde antes, do deslocamento dos canais de ascensão social. Este processo determinou a elevação dos requisitos educacionais das ocupações desempenhadas por pessoas de segundo grau de escolaridade provocando, assim, o reforço da demanda de ensino superior. A intensificação deste processo resultou, também, (1) da volta de pessoas já empregadas às escolas superiores, ameaçadas pela competição dos contingentes recém-egressos do sistema educacional, dotados de escolaridade mais elevada; (2) da procura de mulheres, jovens e não, por ensino superior, efeito da redefinição do papel da mulher de classe média como trabalhadora na economia extradoméstica; (3) da definição da escola superior como local privilegiado de convivência dos jovens de classe média. A conjugação desses fatores explicaria o grande crescimento da demanda por escolarização, particularmente em grau superior, independentemente da demanda técnica por força de trabalho qualificada nesse nível. A medida que esse processo se desenvolve, o diploma passa a perder valor, em termos econômicos (salários) e simbólicos (prestígio), o que alimenta, por sua vez, a busca por graus escolares mais elevados: do segundo grau para a graduação em escola superior, e desta para a pós-graduação.

A Política Educacional Pós-68

As múltiplas medidas de política educacional acionadas pelo Estado a partir de 1968, reformando o aparelho escolar do país, foram tomadas como objeto por várias análises só comparáveis, em volume, com as recebidas pelo ensino secundário no contexto das lutas pela lei de diretrizes e bases da educação nacional. A ênfase deslocou-se, então, do ensino médio para o superior, refletindo não só a crescente importância política deste grau de ensino — que determinou a prioridade da sua reforma sobre os demais graus — como, também, os interesses corporativos dos analistas, em geral professores universitários, para quem essas medidas tinham efeito direto e imediato.

Florestan Fernandes (1975), mais uma vez pioneiro, fez uma crítica da “reforma universitária consentida”, imediatamente após a divulgação do relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, mas só publicada, pela primeira vez, em 1970. De plataforma progressista de estudantes e professores, a reforma universitária transformou-se, para Fernandes, numa “conspiração contra a universidade”,

“uma manifestação de tutela política e mera panacéia”. Para seu projeto, o governo teria utilizado educadores e cientistas competentes que realizaram o melhor diagnóstico da situação do ensino superior. O Autor não poupa elogios, também, a uma série de soluções para o problema da universidade encaminhadas pelo grupo de trabalho, assim como à articulação entre os objetivos e os meios traçados para atingi-los. Mas, além de insuficientes os pontos positivos, Fernandes aponta a dissociação entre eles e as normas e princípios que presidiam as atividades do grupo de trabalho, fruto de um governo militar autoritário. Embora a proposta de extinção da cátedra vitalícia fosse um avanço, a burocratização da carreira docente levaria a uma situação ainda pior do que a existente até então. Para o Autor, “o propósito do governo (e, através dele, as elites conservadoras no poder) consiste em se antecipar às pressões radicais de mudança educacional, que visam associar a inovação institucional à destruição da estrutura social existente e à criação de uma ordem social democrática”. Assim, “atrás da idéia de ‘reforma universitária’ o que se procurou foi instaurar na universidade brasileira de nossos dias, o novo privatismo que impera na sociedade”.

Analisando o projeto de reforma do ensino superior de 1968, Luiz Antônio Cunha (1975) mostrou a consistência das medidas propostas, levando todas elas a um objetivo comum: “a minimização do custo da matrícula adicional”. Este seria um expediente encontrado pelo grupo de trabalho para compatibilizar as demandas das camadas médias de maiores oportunidades de acesso à universidade, de intelectuais exigindo a modernização da instituição, de um lado; de outro, as necessidades ditadas pelo próprio modelo de desenvolvimento, de baixar ou, pelo menos, não aumentar, os gastos governamentais com educação. Assim, a departamentalização, a matrícula por disciplina/regime de créditos, o regime de tempo integral, a divisão do curso de graduação em dois ciclos (básico e profissional), os cursos de curta duração, a unificação dos vestibulares e outras, seriam medidas tendentes a baixar o custo médio do estudante, permitindo a expansão das matrículas sem comprometer a destinação preferencial do orçamento governamental. Mas, para Cunha, o grupo de trabalho da reforma universitária percebeu ser essa solução provisória: logo haveria nova “saturação” da universidade, com o agravante da existência de um contingente numeroso de jovens diplomados sem “emprego compatível”. Estes “excedentes profissionais” foram considerados mais perigosos para a estabilidade do regime do que os “excedentes estudantis”.

Como solução de longo prazo, o grupo de trabalho propôs conter a demanda dirigida para o ensino superior. Para evitar o aumento das pressões políticas, a profissionalização universal e compulsória do ensino de 2.º grau serviria para estimular um contingente significativo de jovens a procurarem emprego como técnicos, desistindo dos exames vestibulares. Para Cunha, essa "política contenedora" foi inviabilizada pelas próprias medidas governamentais que facilitaram o crescimento do setor privado no ensino superior e o disfarce do ensino propedêutico, no 2.º grau, pela profissionalização superficial, uma e outra respondendo à forte demanda de ensino superior pelas camadas médias, pressionadas pelo deslocamento dos canais de ascensão, pela elevação dos requisitos educacionais e outros fatores. Esse Autor (1975b) explica as reformas do ensino superior e do ensino médio como efeito da "recomposição dos mecanismos de discriminação social via educação". A expansão do ensino superior iniciada antes e intensificada pela reforma universitária de 1968 não foi considerada por ele como democratizadora, pois "a expansão tem sido feita principalmente por meio de escolas privadas (pagas) de mais baixa qualidade, justamente as que matriculam, em maior quantidade, os alunos de mais baixo nível cultural, vale dizer, de mais baixo nível de renda. É provável que o 'valor' do diploma, tanto em termos econômicos (servir de requisito para acesso aos cargos mais remuneradores) quanto simbólicos (servir para distinguir socialmente seu possuidor), seja mais baixo nessas escolas do que nas outras que têm não só os melhores professores quanto os melhores alunos".

Vanilda Paiva (1980) chama a atenção para a necessidade de se levar em consideração os aspectos ligados à diversidade regional do país na avaliação da expansão do ensino superior. A racionalização das estruturas universitárias e a multiplicação de vagas não ocorreu apenas onde a demanda tinha crescido em grande escala, pois a reforma passou a ser aplicada em todo o país, mesmo nos estados do Norte e do Nordeste. Nestes, a demanda foi atendida preferencialmente pelas universidades federais, dispensando o crescimento do setor privado, pelo menos na proporção ocorrida no Centro-Sul. Diz essa autora que nos estados onde houve uma expansão prévia da rede oficial de ensino médio e as universidades federais abriram cursos em cidades do interior, houve uma efetiva democratização do acesso aos cursos superiores, sem uma correlata deteriorização da qualidade do ensino nem hierarquização dos diplomas. Embora reconheça não ter esse fenômeno reduzido as

grandes desigualdades sociais, Paiva diz que ele "permitiu que se começasse a encontrar, pela primeira vez na história brasileira, elementos provenientes do operariado e mesmo do camponato nas escolas superiores". Esse "proletariado intelectual", ao contrário do que aconteceu na Rússia Czarista, não estaria engrossando as fileiras da oposição ao regime. Ele surgiu nos estados mais pobres, justamente naqueles onde se criaram menos oportunidade de emprego no setor privado, onde o clientelismo persistiu mais fortemente e as universidades federais (com orçamentos comparáveis aos dos próprios governos estaduais) continham uma burocracia que pressionava pela sua multiplicação através da criação de cargos a serem preenchidos com seu próprio produto. Como nos diz Paiva, essas universidades federais foram transformadas em "fonte de poder cujo controle tem sido disputado pelas forças políticas locais: em tais casos a burocracia universitária tem se constituído e multiplicado atendendo aos interesses daquelas forças". Esse mecanismo tem levantado barreiras à cooptação daquele "proletariado intelectual" pelo sistema, num aceno às possibilidades de mudanças na posição dessa categoria social.

No seu estudo sobre a política educacional do Estado no período pós-64, Bárbara Freitag (1977) aborda a múltipla funcionalidade da rede particular de ensino na conformação da dualidade do sistema educacional em nível superior, principalmente a questão da formação da força de trabalho. Para esta autora, as escolas e universidades oficiais de ensino superior produzem, grosso modo, recursos humanos para os setores modernos da economia em expansão e a rede privada continua suprindo os setores tradicionais, mas de um modo tal que uma rede existe em função da outra. Isto, porque foi a expansão da rede privada que permitiu à rede oficial dedicar-se a "uma minoria que é devidamente qualificada para assumir as tarefas da economia excludente". De um modo geral, o setor privado oferece às empresas e à burocracia estatal um contingente de trabalhadores que, por terem cursado escolas superiores, mesmo de baixa qualidade, podem vir a ser empregados mais rápida e facilmente. Os egressos das escolas privadas constituem, assim, um *lumpen-proletariado de bacharéis* que desempenha as duas funções do exército industrial de reserva: a de ser reservatório de mão-de-obra e a de rebaixar o nível salarial dos empregados. Freitag diz que no capitalismo clássico, o exército industrial de reserva podia ser composto de trabalhadores desqualificados. Mas, "nas condições atuais do capitalismo, mesmo o periférico, cujo núcleo

dinâmico é constituído por um setor monopolístico de relativa complexidade tecnológica, impõe-se um exército de reserva de novo tipo, constituído por trabalhadores qualificados ou semiquualificados. O ensino particular superior contribui para a formação desse novo exército de reserva”.

Outras Linhas de Estudo

Embora não tenham sido privilegiadas por esta resenha, outras linhas de estudo despontam como promissoras para o conhecimento das articulações entre educação e sociedade no Brasil. Ainda que brevemente, vou indicar cinco dessas linhas.

A articulação entre processos socializadores tem sido pouco estudada no Brasil, embora Marialice Foracchi (1965) tenha aberto uma trilha segura. Esta autora estudou a maneira como a participação do jovem de classe média no trabalho e na universidade o expõe a processos de ressocialização que concorrem para alterar os efeitos da socialização familiar, em especial o projeto de carreira. Sérgio Miceli (1972) aborda a função da televisão como substituta da escola. A organização das redes nacionais de televisão teria vindo compensar a inexistência de um sistema unificado de ensino, de âmbito nacional, no desempenho de importantes funções políticas e ideológicas. A falta de maiores estudos nessa linha, não nos permite conhecer como a socialização escolar se articula com a família e a televisão no âmbito das classes trabalhadoras sobre o que, entretanto, muito se tem dito.

Os mecanismos discriminadores pelos quais a escola opera foram estudados por Aparecida Gouveia (1967, 1968, 1969, 1978), Niuvenius Paoli (1980), Alberto de Mello e Souza (1979), Luiz Antônio Cunha (1973, 1975a e 1975b) e Dorith Schneider (1974). Em todos eles, a discriminação escolar é apresentada como um reforço ou um amplificador dos mecanismos de discriminação social vigentes fora da instituição. Apesar de ser uma linha de estudos que tem merecido bastante atenção, ainda desconhecemos muito a respeito do funcionamento dos mecanismos que efetivamente operam nas escolas de diversas regiões do país, tanto na zona urbana quanto da zona rural.

A influência da escolarização nas condições de trabalho e remuneração tem sido pouco estudada, apesar da grande relevância do tema e do volume de proclamações a respeito, oficiais ou não. José Pastore e outros (1973) realizaram ampla pesquisa na indústria paulista, em

1970/71, entrevistando 25 mil profissionais de nível médio e superior, com o objetivo de determinar o comportamento da estrutura ocupacional, as condições gerais de emprego e os efeitos das inovações tecnológicas sobre a demanda de profissionais desse nível. Os resultados obtidos mostraram, ao contrário das expectativas dos elaboradores da política de profissionalização universal e compulsória na escola de 2.^o grau, que a proporção de profissionais de nível médio na indústria paulista era relativamente pequena, da ordem de 5% da força de trabalho. Cláudio Moura Castro e Alberto de Mello e Souza (1974) realizaram importante pesquisa procurando verificar, entre outras coisas, em que medida a formação profissional obtida em cursos de aprendizagem do Senai ou em escolas técnicas e a formação acadêmica obtida em ginásios resultam em aumentos de salários e progresso na carreira de trabalhadores na indústria. Cláudio Salm (1980) analisou criticamente as concepções da escola como supridora de força de trabalho, em especial do “exército industrial de reserva”, mostrando como a empresa, particularmente a industrial, prescinde da escola na formação da força de trabalho que emprega.

A publicação dos resultados do Censo Demográfico de 1970 propiciou um grande debate sobre a distribuição da renda no país. Os dados permitiram mostrar que a renda estava não só dividida de um modo bastante desigual, como a desigualdade era, em 1970, maior do que a verificada em 1960. As condições conjunturais da escolarização foram evocadas para justificar esse fato. Carlos Langoni (1973) procurou mostrar que, ao lado de outros fatores, a expansão diferenciada de mão-de-obra, devido à tecnologia altamente sofisticada, beneficiou desproporcionalmente os profissionais de escolaridade mais elevada. A desconcentração da renda viria, *ceteris paribus*, com a elevação da oferta de escolarização nos graus médio e superior. Vários economistas elaboraram explicações alternativas que foram sumariadas por Luiz Antônio Cunha (1975), para quem não existiu, de modo generalizado, a suposta escassez relativa de profissionais de alta escolarização, apontando, como demonstração do contrário, a política educacional contenedora nos graus médio e superior.

Na trilha aberta pelos estudos pioneiros de Guy de Holanda, Waldomiro Bazzanella e Dante Moreira Leite, têm surgido, recentemente, interessantes estudos do conteúdo de livros didáticos, buscando explicitar as mensagens ideológicas por eles veiculadas. Gisálio Cerqueira Filho e Gislene Neder (1978) analisaram o conteúdo de livros de “disciplinas sociais” de sete editoras, adotados em escolas oficiais do Rio de

Janeiro, da 5.^a à 8.^a séries do 1.^o grau, mostrando a forte presença da ideologia do "brasileiro cordial" e o esforço sistemático dos textos para dissimular a violência, até mesmo a inerente à escravidão. Maria de Lourdes Nosella (1979) analisou 166 livros de Comunicação e Expressão (Português), adotados nas quatro primeiras séries das escolas de 1.^o grau do Estado do Espírito Santo. Focalizou 10 temas (a família, a escola, a religião, a pátria, o ambiente, o trabalho, os ricos e os pobres, as virtudes, as "explicações científicas", o índio), encontrando, como característica comum a todos eles a celebração do relacionamento vertical entre doador e receptor: dos pais para com os filhos, do homem para com a mulher, de Deus para com os fiéis, da Pátria para com os cidadãos, da

natureza para com o trabalhador, etc. A conclusão a que chegou Nosella é a de que "o objetivo real da ideologia subjacente aos textos de leitura é o de criar um mundo relativamente coerente, justo e belo, no nível da imaginação, com a função de mascarar um mundo real, que, contraditório e injusto, é necessário para os interesses da classe hegemônica". Infelizmente ainda não podemos contar com estudos que mostrem a presença dos estereótipos veiculados pelos livros didáticos na consciência dos alunos. A propósito, Martins (1975) postulou a dependência da educação às condições sociais de existência dos alunos, podendo elas inviabilizar os mais decididos e sistemáticos intuitos inculcadores.

Bibliografia

- Abreu, Jaime
1968 *Educação, Sociedade e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro, MEC/INEP.
- Bacchetto, Sinésio
1967 *Educação e Ideologia*. Petrópolis, Vozes.
- Bazzanella, Waldomiro
1957 "Valores e estereótipos em livros de leitura". *Educação e Ciências Sociais*, n.º 4, março.
- Brandão, Carlos Rodrigues (org.)
1980 *A Questão Política da Educação Popular*. São Paulo, Brasiliense.
- Beisiegel, Celso de Rui
1964 "Ação Política e Expansão da Rede Escolar". *Pesquisa e Planejamento* (São Paulo), n.º 8, dezembro.
1974 *Estado e Educação Popular*. São Paulo, Pioneira.
- Berger, Manfredo
1976 *Educação e Dependência*. São Paulo, DIFEL/UFRGS.
- Buffa, Ester
1979 *Ideologias em Conflito: Escola Pública e Escola Privada*. São Paulo, Cortez & Moraes.
- Campos, Maria Machado Malta
1975 "Participantes ou marginais - estilos de socialização em famílias de São Paulo e Brasília". *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), n.º 14, setembro.
- Cândido, Antônio
1957 "As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação". *Pesquisa e Planejamento*, n.º 1.
- Castro, Cláudio M. e Mello e Souza, Alberto de
1974 *Mão-de-Obra Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro, IPEA/INPES.

- Cerqueira Filho, Gisálio e Neder, Gislene
1978 "Conciliação e violência na História do Brasil". *Encontros com a Civilização Brasileira*, n.º 2, agosto.
- Cintra, Antônio Octávio
1968 "Educação e Protesto Político: Estudo Preliminar de uma Hipótese". *Dados*, n.º 4.
- Costa, Lia Parente e Weber, Silke
1977 "Universidade e Desenvolvimento: novas considerações sobre uma velha ilusão". *A Universidade e seus Mitos*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco-PIMES (Comunicações n.º 18).
- Cunha, Luiz Antônio
1973 *Política Educacional no Brasil: A Profissionalização no Ensino Médio*. Rio de Janeiro, Eldorado.
1975a *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
1975b "A expansão do ensino superior: causas e conseqüências". *Debate e Crítica*, n.º 5, março.
- Dias, José Augusto (org.)
1967 *Ensino Médio e Estrutura Sócio-Econômica*. Rio de Janeiro, MEC/INEP.
- Durand, José Carlos Garcia
1972 "A sociologia educacional brasileira e sua preocupação com o estudante". *Revista de Administração de Empresas*, vol. 12, n.º 3, julho/setembro.
- Faria, José Eduardo e Menge, Cláudia de Lima
1979 "A função social da dogmática e a crise do ensino e da cultura jurídica brasileira". *Dados*, n.º 21.
- Fávero, Maria de Lourdes de A.
1977 *A Universidade Brasileira em Busca de Sua Identidade*. Petrópolis, Vozes.
- Fernandes, Florestan
1966 *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus/EDUSP.
1975 *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo, Alfa-Omega.
- Foracchi, Marialice M.
1965 *O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira*. São Paulo, Nacional.
- Freire, Paulo
1965 *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
1974 *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freitag, Bárbara
1977 *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, EDART (Cortez & Moraes 1979).
- Garcia, Pedro Benjamin
1977 *Educação: Modernização ou Dependência?*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- Garcia, Walter (org.)
1980 *Inovação educacional no Brasil – Problemas e Perspectivas*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- Gomes, Josildeth
1956 "A educação nos estudos de comunidade no Brasil". *Educação e Ciências Sociais*, n.º 2, agosto.
1959 "A criança favelada e a escola pública". *Educação e Ciências Sociais*, n.º 11, agosto.

- Gouveia, Aparecida Joly
 1967 "Desigualdades no acesso à educação de nível médio". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 107, julho/setembro.
 1968 "Democratização do Ensino Superior". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 112, outubro/dezembro.
 1972 "O emprego público e o diploma de curso superior". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 128, outubro/dezembro.
 1978 "Democratização do ensino: tendências na composição social da clientela". *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), n.º 27, dezembro.
- Gouveia, Aparecida J. e Havighurst, Robert J.
 1969 *Ensino Médio e Desenvolvimento*. São Paulo, Melhoramentos.
- Holanda, Guy de
 1957 "A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro". *Educação e Ciências Sociais*, n.º 4, março.
- Hutchinson, Bertran
 1960 *Mobilidade e Trabalho*. Rio de Janeiro, MEC/INEP/CBPE.
- Kowarick, Lúcio e Rocha, Regina
 1972? "Considerações sobre o incremento demográfico e educação: crescimento ou desenvolvimento do sistema?". *Simpósio sobre planejamento da educação*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.
- Langoni, Carlos Geraldo
 1973 *Distribuição de renda e desenvolvimento econômico do Brasil*. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura.
- Leite, Dante Moreira
 1972 "Análise de conteúdos dos livros de leitura da escola primária". *O desenvolvimento da criança*. São Paulo, Nacional.
- Lewin, Helena
 1980 "Educação e força de trabalho feminino no Brasil". *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), n.º 32, fevereiro.
- Lima, Danilo
 1978 *Educação, Igreja e Ideologia*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- Manfredi, Silvia
 1978 *Política: Educação Popular*. São Paulo, Símbolo.
- Martins, Heloisa Helena T. S.
 1976 "Movimento estudantil e reforma universitária". *Contexto*, n.º 1, novembro.
- Martins, José de Souza
 1975 *Capitalismo e Tradicionalismo* – estudo sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo, Pioneira.
- Mello, Guiomar Namo de
 1975 "Os estereótipos sexuais na escola". *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), n.º 15, dezembro.
- Mello e Souza, Alberto de
 1979 *Financiamento e Acesso à Escola no Brasil*. Rio de Janeiro, IPEA/INPES.

- Miceli, Sérgio
1972 *A Noite da Madrinha*. São Paulo, Perspectiva.
- Miranda, Glaura Vasques de
1975 "A educação da mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas em 1970". *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), n.º 15, dezembro.
- Moreira, J. Roberto
1960 *Educação e Desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro, Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais.
- Nosella, Maria de Lourdes C. D.
1979 *As Belas Mentiras* – a ideologia subjacente aos livros didáticos. São Paulo, Cortez & Moraes.
- Nunes, Clarice
1980 *Escola & Dependência* – O ensino secundário e a manutenção da ordem. Rio de Janeiro, Achiamé.
- Nunes, Márcia B. M. L., Schwartzman, Simon e Wrobel, Vera
1977 "Estratificação social e educação". *Dados*, n.º 16.
- Nunes, Maria Thetis
1962 *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro, MEC/ISEB.
- Oliveira, Betty Antunes de
1980 *O Estado Autoritário Brasileiro e o Ensino Superior*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- Oliveira Junior, Ernesto
1959 *Ensino Técnico e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro, MEC/ISEB.
- Paiva, Vanilda P.
1973 *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo, Loyola.
1977 "Educação Permanente: I-Ideologia Educativa ou Necessidade Econômico-Social?". *Síntese* n.º 9, janeiro/abril.
1980a "Estado, Sociedade e Educação no Brasil". *Encontros com a Civilização Brasileira*, n.º 22, abril.
1980b *Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Paoli, Niuvenius Junqueira
1980 *Ideologia e Hegemonia* – As condições sociais de produção da educação. São Paulo, Cortez & Moraes.
- Pastore, José
1972 *O Ensino Superior em São Paulo* – aspectos quantitativos e qualitativos de sua expansão. São Paulo, Nacional/IPE-USP.
- Pastore, José e outros
1973 *A mão-de-obra especializada na indústria paulista*. São Paulo, USP/IPE.
- Pereira, João Baptista Borges
1969 *A Escola Secundária numa Sociedade em Mudança* (interpretação sócio-antropológica de uma experiência administrativa). São Paulo, Pioneira.
- Pereira, Luis
1967 *A Escola numa Área Metropolitana*. São Paulo, Pioneira.

- 1969 *O Magistério Primário numa Sociedade de Classes* – estudo de uma ocupação em São Paulo. São Paulo, Pioneira.
- 1971 “Rendimento e Deficiências do Ensino Primário Brasileiro”. *Estudos sobre o Brasil Contemporâneo*. São Paulo, Pioneira.
- Peterossi, Helena Gemignani
1980 *Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia*. São Paulo, Loyola.
- Poerner, Artur José
1968 *O Poder Jovem* – história da participação política dos estudantes brasileiros. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Popovic, Ana Maria; Espósito, Yara Lúcia e Cruz, Léa Maria Chagas
1973 “Marginalização Cultural: uma metodologia para seu estudo”. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), n.º 7, junho.
- Ribeiro, Darcy
1969 *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Romanelli, Otaiza de Oliveira
1978 *História da Educação no Brasil – 1930/1973*. Petrópolis, Vozes.
- Rosemberg, Fúlvia
1975 “A escola e as diferenças sexuais”. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), n.º 15, dezembro.
- Rossi, Wagner
1978 *Capitalismo e Educação* – contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo, Cortez & Moraes.
- Sá, Nicanor Palhares de
1979 *Política educacional e populismo no Brasil*. São Paulo, Cortez & Moraes.
- Salm, Cláudio M.
1980 *Escola e Trabalho*. São Paulo, Brasiliense.
- Sarti, Ingrid
1979 “Educação e Estado no Brasil: notas sobre o conceito de política educacional”. *Dados*, n.º 21.
- Saviani, Dermeval
1973 *Educação Brasileira – Estrutura e Sistema*. São Paulo, Saraiva.
- Schneider, Dorith W.
1974 “Alunos excepcionais – um estudo de caso de desvio”. In: Velho, Gilberto, *Desvio e Divergência* – uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro, Zahar.
- Silva, Geraldo Bastos
1957 *Educação e Desenvolvimento Nacional*. Rio de Janeiro, MEC/ISEB.
1959 *Introdução à crítica do ensino secundário*. Rio de Janeiro, MEC/CADES. Reescrito como *Educação Secundária*. São Paulo, Nacional, 1969.
- Szmrecsányi, Tamás e Queda, Oriwaldo
1973 “O papel da educação escolar e da assistência técnica”. *Vida rural e mudança social*. São Paulo, Nacional.

Teodósio, Joel Regueira

1979 "Autarquias especiais: autonomia ou dependência para as universidades?". *Encontros com a Civilização Brasileira*, n.º 12, junho.

Trigueiro Mendes, Durmeval

1974 "Desenvolvimento, tecnocracia e universidade". *Revista de Cultura Vozes*, v. 60, n.º 6, agosto.

Warde, Mirian Jorge

1977 *Educação e Estrutura Social* – a profissionalização em questão. São Paulo, Cortez & Moraes.

Weber, Silke

1976 *Aspirações à educação* – o condicionamento do modelo dominante. Petrópolis, Vozes.

Whitaker, Dulce C. A.

1980 "A seletividade no ensino de 1.º grau: uma abordagem sociológica". *Ciência e Cultura*, vol. 32, n.º 9, setembro.