

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL ENTRE OS ANOS 1930 E 1980:  
contextos e convergências  
*SOCIOLOGY OF EDUCATION IN BRAZIL BETWEEN THE 1930s AND 1980s:*  
*contexts and convergences*

Rodrigo Lessa<sup>1</sup>

**Resumo**

Entre a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932 e o período de avaliação das reformas realizadas pelos governos militares entre os anos 1970 e 1980, uma série de observações, análises e soluções distintas para os problemas sociais da educação brasileira foram elaboradas no âmbito das Ciências Sociais. O caráter universal da educação, sua problematização como um processo social e a avaliação crítica do papel da educação nas relações de dominação da sociedade capitalista perpassaram a produção de autores como Fernando Azevedo, Florestan Fernandes, Antônio Cândido, Bárbara Freitag e Luiz Antônio Cunha, revelando não só a grande profundidade desta produção como também a sua relação com os processos históricos em curso no país. Neste estudo, procuramos retomar aspectos da produção sociológica sobre o tema da educação no Brasil, pontuando alguns dos principais autores que, em contextos diferentes, convergiram suas reflexões para os possíveis caminhos e transformações que a educação brasileira viveu entre os anos 1930 e 1980.

Palavras-chave: Sociologia da Educação. História das Ciências Sociais. Educação no Brasil.

**Abstract**

Between the publication of the *Manifesto of the New Education Pioneers* in 1932 and the period of evaluation of the reforms carried out by the military governments between the 1970s and 1980s, a series of observations, analyzes and different solutions to the social problems of Brazilian education were elaborated in the scope of Social Sciences. The universal character of education, its problematization as a social process, and the critical evaluation of the role of education in the relations of domination of capitalist society have permeated the production of authors like Fernando Azevedo, Florestan Fernandes, Antônio Cândido, Bárbara Freitag and Luiz Antônio Cunha, revealing not only the great depth of this production but also its relation with the historical processes in course in the country. In this study, we sought to retake aspects of sociological production on the subject of education in Brazil, highlighting some of the main authors who, in different contexts, converged their reflections on the possible paths and transformations that Brazilian education lived between the years 1930 and 1980.

Keywords: Sociology of Education. History of Social Sciences. Education in Brazil.

---

<sup>1</sup> Doutor, professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano - rodrigo.ciso@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Desde a constituição do Estado nacional republicano, a consciência sobre os efeitos sociais da educação sempre esteve de alguma maneira presente no pensamento dos intelectuais brasileiros. (CUNHA, 1981). Nas obras de personalidades como Nilo Peçanha, José Bonifácio e Rui Barbosa, a educação, especialmente a escolar, figurava como um meio privilegiado de superação das carências do Brasil diante das nações mais avançadas do mundo capitalista, estando por isso apta a não só fornecer as condições para uma civilização ou modernização do país como também a evitar que se espalhassem aqui os efeitos deletérios que o progresso promovia no mundo moderno.

No entanto, é sobretudo a partir dos idos de 1930 que esta preocupação será marcada por uma inspiração marcadamente sociológica. Com o apoio de uma bibliografia histórica específica, é possível a partir desta década distinguir mais claramente três fases na literatura tradicional, até meados dos anos 1980: (1) entre os anos de 1930-40, quando vigorou uma orientação marcadamente engajada da produção de conhecimento sobre a educação; (2) entre os anos 1950-60, quando se aprofundaram os debates sobre a importância do caráter científico e empírico das pesquisas em educação; e, por fim, (3) o período dos governos militares e de sua avaliação, entre os anos 1970-80, momento em que, após serem frustrados os esforços de transformação da realidade educacional, se produziu uma forte crítica ao caráter contraditório desigual e dos sistemas educacionais. (ECKERT, 2002; CUNHA, 1981).

## PRIMEIRA FASE: O ENGAJAMENTO EDUCACIONAL

Na primeira fase, como observa Clarissa Eckert (2002) em *Estudos Sociológicos Sobre Educação no Brasil*, a mais importante característica foi provavelmente a orientação marcadamente engajada da produção de conhecimento sobre a educação. As mudanças radicais vividas pela sociedade brasileira a partir dos anos 1930 trouxeram à tona o processo de construção de um novo perfil de cidadão supostamente adequado ao Brasil e aos projetos de futuro que eram se formulados na época. A reforma da educação, neste sentido, ajudaria a construir a base para a transformação do país, gerando resultados como a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), em 1938, por iniciativa de Anísio Teixeira.

Tal compreensão do fenômeno educacional revelava, de um lado, a (a) influência do pensamento positivista na tradição da sociologia da educação e, de outro, (b) o desconforto com a situação caótica do sistema educacional aliado ao compromisso com a sua superação. Esta era, por exemplo, a atitude de círculos importantes do governo e da intelectualidade no país, como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Cândido Gomes e Renato Jardim Moreira, sendo o primeiro inclusive o redator principal do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é certamente um dos principais documentos desta tradição. Ao invés mencionar a educação como meio de superar as distâncias que separavam o Brasil das “nações civilizadas”, os educadores reunidos através da Associação Brasileira da Educação procuraram defender ideários igualitários, denunciando o papel da escola na discriminação social e assumindo a bandeira de um papel equalizador para os sistemas educacionais. (AZEVEDO, et. al., 2010).

No texto, os pioneiros da Escola Nova começam pontuando que, mesmo após 42 anos de regime republicano, a sociedade brasileira ainda não lograra superar a situação de total fragmentação e desarticulação do sistema de ensino, promovida sobretudo pela sucessão de ineficientes reformas parciais e frequentemente arbitrárias. Estas reestruturações, sempre incompletas e mal elaboradas, teriam sido incapazes tanto para determinar os fins da educação como para desenvolver métodos científicos aptos a produzir um olhar objetivo sobre os problemas da educação no país, e somadas aos resultados de uma ausência quase total

de cultura universitária e administração escolar ineficiente elas terminariam por tornar ainda mais grave e árdua a tarefa de construir um amplo e bem-sucedido sistema educacional brasileiro. A produção do manifesto, neste sentido, vem a calhar justamente na tentativa de estabelecer as diretrizes para estas reformas, que têm sob sua responsabilidade tanto a unificação dos esforços para pensar a educação no país quanto a construção de um sentido político e filosófico para o seu desenvolvimento.

À luz destas constatações, o movimento propôs o início de um projeto de reconstrução educacional, buscando sobretudo a ação extensiva e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo, a qual deveria se realizar por meio de uma evolução contínua a ser favorecida e estimulada por todas as forças organizadas envolvidas na cultura e no ensino. Para os pioneiros, toda a educação varia sempre em função de uma concepção da vida, refletindo em cada época a filosofia que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. Por isso, a escola deveria se tornar um órgão vivo e integrado com as outras instituições sociais, subordinando os processos sociais e educacionais à vida social. Todavia, como a velha estrutura do serviço educacional do país na época só repercutia em uma forma de educação artificial e verbalista, assentada numa concepção vencida de formação baseada em privilégios estabelecidos, seria fundamental alargar a sua finalidade para além do limite dos estratos sociais, dando origem a uma “hierarquia democrática” gestada no programa de uma “hierarquia das capacidades” recrutadas em todos os agrupamentos sociais. Vista sob este novo ângulo, a escola daria um conceito funcional à educação, oferecendo à criança um meio vivo e natural favorável ao intercâmbio de relações e experiências e fazendo com que, a partir da sua vida própria, ela seja levada ao trabalho e à ação sob os meios naturais.

Este projeto, contudo, certamente demandaria um envolvimento mais efetivo do Estado, sobretudo no sentido de: (a) considerar a educação como uma função social eminentemente pública, (b) organizar todos os meios efetivos para, através de um plano geral de educação e de uma estrutura orgânica eficiente, tornar a escola acessível em todos os seus graus aos cidadãos, sobretudo aqueles em condições de inferioridade econômica, e, por último, (c) fazer prevalecerem a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação como princípios fundamentais. Mas era este certamente um dos principais objetivos políticos do movimento, que publicizou a questão da educação tentando atrelar a esta plataforma uma série de medidas legais e burocráticas destinadas a assegurar a sua implantação.

## **SEGUNDA FASE: CONSOLIDAÇÃO CIENTÍFICA**

Já nos anos 1950, quando algumas das questões postas pelos pioneiros da educação nova ainda estavam em fase de implantação, vemos o surgimento de estudos sobre a articulação entre a educação e a sociedade, que lançavam mão de conceitos das ciências sociais. Como observa Luiz Antônio Cunha (1981) em *Educação e Sociedade no Brasil*, em meio a um contexto de forte defesa da cientificação do conhecimento, recorreu-se: (a) às lutas em torno da necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação, a partir do anteprojeto enviado ao ministro Clemente Mariani em 1948, (b) à institucionalização da visão programática da época, que era a do nacional desenvolvimentismo, e (c) ao fomento das ciências sociais no país. Sobretudo no âmbito universitário, em concomitância com a produção de meios para a interação entre os conhecimentos teóricos, filosóficos e pedagógicos e o planejamento do ensino.

Enquanto os partidários do anteprojeto articulavam a sua aprovação, a visão do nacionalismo desenvolvimentista ganhou espaço institucional. No âmbito do Estado, foi criado, em 1955, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que se colocou como centro de elaboração instrumentos teóricos voltados para o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. Com isso, o ISEB se tornou uma das portas de entrada para a influência de sociologias como a de Karl Mannheim no Brasil, fornecendo uma perspectiva de influência iluminista para aqueles que queriam desenvolver uma visão mais crítica e distanciada sobre o contexto

social e educacional, estabelecendo uma visão mais ampla ou totalizante sobre a questão. Era esta a tônica das reflexões de duas referências centrais deste período, Antônio Cândido e Florestan Fernandes, sobretudo no que diz respeito ao esforço de implementar reformas e projetos mais democráticos e igualitários, indo na contra mão das rígidas e conservadoras estruturas de dominação que mantinham sob uma condição de desigualdade as massas de trabalhadores da cidade e do campo frente às elites políticas e econômicas do país.

## ANTÔNIO CÂNDIDO E A CRÍTICA À PRODUÇÃO SOCIOLÓGICA

Em *O Papel do Estudo Sociológico da Escola na Sociologia Educacional*, Antônio Cândido (1973) ressalta nesta época que, de um modo geral, a sociologia da educação havia chegado até meados do séc. XX sem uma teoria ou um campo de pesquisas efetivamente consolidado. Se no campo das proposições mais gerais e de ordem preponderantemente teórica avultavam-se internacionalmente nomes como Aloys Fischer e Willard Waller, tendo no Brasil Fernando Azevedo o seu principal representante, em termos de pesquisa o número era extremamente limitado e a qualidade das que existiam se mostrava bastante duvidosa. O campo de estudos da educação na sociologia, desta maneira, se apresentava sobretudo como matéria de ensino, sendo a sua produção neste âmbito quase totalmente composta por levantamentos administrativos e investigações de abordagem psicológica.

Como no Brasil este contexto era ainda mais premente, o compromisso que Antônio Cândido enxergava para a educação em meados dos anos 1960 e início dos anos 1970 era o de especificar a análise das situações de ensino como fundamento da sociologia da educação. A disciplina já se apresentava nos currículos dos sistemas de ensino, mas como mero elemento de formação técnica a que os professores dos cursos primários e secundário de educação deveriam incorporar através das universidades, sendo na prática um tipo de contribuição sobre um certo modo de encarar a educação e não um campo de estudos científico propriamente dito. Por isso, parecia-lhe imperativo, naquele período, problematizar as “situações de ensino” como sistema de relações, de papéis e de valores determinados na aprendizagem e para ela, sistema este que se manifestaria objetivamente na escola. “Numa palavra, trata-se de determinar, com devido rigor analítico, os critérios para estudar a estrutura interna da escola e a posição da escola na sociedade. (CÂNDIDO, 1973, p. 122).

Contudo, como grupo diferenciado, era preciso perceber também que a escola consistia numa instituição possuidora de vida própria, cujas leis escapavam em parte à super ordenação prevista pela sociedade. Ou seja, ela seria uma verdadeira “unidade social”, determinando os tipos específicos de comportamento. E embora ela recebesse o estatuto de elemento transmissor das normas da sociedade, a sua compreensão como órgão definindo papéis e propiciando formas de associação com uma dinâmica própria seria fundamental para que se instituisse um ponto de reparo no estudo da sociologia da educação no país.

Além disso, vista na escala da sociedade, a escola se apresentava para Antônio Cândido (1973) como um espaço de integração do imaturo no sistema de normas e valores sociais por meio uma “ação exercida” sobre um indivíduo que, por conseguinte, apresenta também uma reação ou resistência. A escolarização, neste sentido, se define como um processo unilateral, que plasma socialmente o indivíduo criando o ser social a partir do ser individual, como proferiu Émile Durkheim no curso de sua teoria sociológica, mas que se realiza por meio de um conjunto de situações marcadas sobretudo pela “resistência do imaturo”. Há, portanto, uma luta de gerações dentro da escola, que nem sempre é ostensiva, mas nem por isso é menos viva e dramática no seu modo de ser, resultando em formas várias de competição, acomodação, assimilação e conflito. Uma sociologia da educação propriamente científica, portanto, não poderia seguir outro caminho que não o de se centrar na análise interna das escolas e dos modos através dos quais este contexto de ação e resistência se estabelecem mutuamente.

Daí que, por fim, Antônio Cândido propõe a percepção de uma diferença elementar na abordagem da sociologia da educação. Qual seja: a da educação como um processo social, que precisa, antes de qualquer coisa, ser cientificamente compreendido por este campo da sociologia, e, em segundo, o da função social da educação, que pode receber também os esforços de pesquisas e trabalhos empíricos e teóricos, mas não pode entrar no contexto como prerrogativa para a sociologia da educação, como havia ocorrendo até ali. A Sociologia da Educação, portanto, segundo ele, precisava deixar de se apresentar como um ponto de vista e uma teoria meramente propositiva de estratégias educativas para equilibrar mutuamente: (a) a compreensão dos processos sociais que envolvem a educação, os sistemas escolares e sobretudo a escola como um universo dotado de dinâmica própria, e, em segundo, (b) a proposição, também científica, de formas de gerir e contemplar a sua função social.

## **FLORESTAN FERNANDES E O “DILEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO”**

Até meados dos anos 1950, quando é fundado o ISEB, a valorização da escola como um instrumento para a construção do regime democrático não era um tema encontrado com frequência na bibliografia. Em meio à grave crise política que sacudia o país em 1954, dois meses antes do suicídio de Vargas, foi justamente Florestan Fernandes um dos primeiros a apresentar uma postura mais insistente na defesa destes valores, sobretudo quando proferiu sua palestra no Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política, o IBESP (antecessor do ISEB), respondendo ao questionamento sobre a existência ou não de uma democracia no país.

Na resposta, expressa também no texto *Mudanças Sociais no Brasil*, em 1960, Florestan (2008) aponta que a ordem legal ou o Estado não havia alcançado ainda uma etapa adiantada de estruturação e maturação políticas, apesar da tendência para a constituição de um padrão organizatório efetivamente democrático que se apresentava no contexto sociopolítico da época, sobretudo em função da mentalidade meramente prática dominante, que ora incentivou a busca de soluções imediatas, ora abandonou a condução do sistema às influências conservantistas de vários círculos e instituições sociais. Por isso, o Estado precisaria estender os meios de dedicação política às massas, especialmente os da escola primária, para que então fosse possível a formação das chamadas “personalidades democráticas” capazes de concluir este projeto. Foi o que defendeu, por exemplo, na coletânea de artigos escritos e publicada por ele em *Educação e Sociedade*, em 1966, onde a constituição de uma consciência de “afiliação nacional” e dos direitos e deveres do cidadão se apresentaram como suas principais bandeiras, ao lado da formação de uma ética de responsabilidade e da capacidade de julgamento autônomo dos aprendizes para avaliar a realidade social. (FLORESTAN, 1971).

Além disso, como observamos em *O Dilema Educacional Brasileiro*, publicado em 1960, a superação da mentalidade ao mesmo tempo utilitária e conservadora que impedia a formação destas personalidades exigia duas tarefas fundamentais. De um lado, a delimitação do que seria o dilema educacional brasileiro e, de outro, a definição do modo como os cientistas sociais poderiam encarar sua participação e responsabilidade nos projetos de reconstrução deste sistema. (FERNANDES, 1971).

Os problemas educacionais seriam essencialmente de fundo institucional, assentando-se basicamente sobre dois fatores básicos. Primeiro, a incapacidade do país para ajustar as instituições educacionais às diferentes funções psicoculturais e socioeconômicas que elas deveriam preencher, pois as instituições brasileiras satisfariam apenas as necessidades escolares de setores semiletrados e letrados, deixando de lado os sistemas capazes de atender aos requisitos básicos da alfabetização e as populações do meio rural. Em segundo, Florestan (1971) nota a incapacidade no país para se criar um sistema burocrático suficientemente diferenciado e plástico para corresponder à variedade e ao volume das necessidades do país como um todo, pois como as instituições brasileiras não se adaptam senão às funções estáticas universais da educação

sistemática, elas se integram umas às outras como se constituíssem um superorganismo autônomo, fazendo-se imóveis diante de exigências cruciais da situação histórico-social. Daí, portanto, ser urgente e vital a alteração da estrutura, funcionamento e do modo de integração destas instituições, tendo em vista a sua maleabilidade e flexibilidade para atender, com eficiência, às diversas necessidades coletivas que se impõem nas também diversas regiões do país.

Quanto à responsabilidade que caberia aos cientistas sociais nos projetos de enfrentamento prático dos problemas sociais do país, Florestan (1971) aponta dois aspectos fundamentais do processo social que está em curso e no qual os intelectuais devem se inserir criticamente. Em primeiro lugar, os cientistas sociais precisam entender que eles são chamados a tomar parte decisiva das atividades intelectuais protagonizar a difusão no país do clima espiritual que promoveu sensíveis transformações em países industrializados como EUA, França, Inglaterra e Alemanha no contexto do pós-guerra, sendo este também um período de florescimento do próprio campo das ciências sociais nestes países. Em segundo, estes personagens deveriam notar que se mantinha em curso nas nações em fase de industrialização um quadro de expansão dos estilos de pensamento e ação inerentes à civilização tecnológica e industrial. O qual, por sua vez, precisaria ser incorporado como espaço simbólico para introjetar, no horizonte cultural, alvos e modelos racionais para a ação, fomentando na consciência social o desejo de atingi-los. Neste sentido, em vez de serem indiferentes a estes interesses sociais, os cientistas deveriam se esforçar por compreendê-los e, por conseguinte, pautar a busca por recursos materiais e sociais nestas conjunturas.

### **TERCEIRA FASE: O PESSIMISMO PEDAGÓGICO**

O Golpe Militar de 1964 frustrou parcialmente o esforço de transformação da realidade educacional, que se forjava em estreito vínculo com a produção de conhecimentos e informações sobre o tema da educação naqueles anos. (ECKERT, 2002). É quando se entra na fase caracterizada como de “pessimismo pedagógico”, momento em que a educação, não tendo satisfeito as elevadas expectativas em relação aos seus efeitos sociais, é denunciada como um processo de manutenção do poder estabelecido. O que não inibiu os governos militares de manter o discurso sobre a importância da educação para o desenvolvimento e empreender inúmeras reformas de caráter conservador, como a Reforma Universitária de 1968 e o esvaziamento do INEP, sendo a relação entre as mudanças anunciadas pelo governo militar e o caráter de classe dissimulado em medidas supostamente universalistas um dos principais temas abordados pela bibliografia da Sociologia da Educação neste período.

### **LUIZ ANTÔNIO CUNHA E A CRÍTICA AO SISTEMA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Em *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, Luiz Antônio Cunha (1977) analisa os projetos de reforma do ensino básico e superior a partir de 1968 e 1971, identificando ali um sistema de políticas contendoras e liberalizantes responsáveis por manter a estrutura de classes na sociedade e instrumentalizar o papel do Estado como agenciador do acúmulo capitalista no país.

Segundo o autor, as reformas educacionais dos anos 1960-70 são em certa medida uma resposta conservadora às limitações que as economias industrializadas ou em fase de industrialização atravessaram durante o séc. XX, sobretudo pelo direcionamento para empregar as massas de profissionais formados a partir das políticas de incentivo à capacitação da força de trabalho. Ao encontrar seus primeiros limites no surgimento de dificuldades iminentes de oferta de emprego para os contingentes e excedentes de profissionais produzidos no fim dos anos 1940, cresceram nos círculos institucionais e intelectuais destes países a ideia de que ocorreria um “excesso de escolarização” nos planos educacionais dos governos, gerando uma desnecessária pressão social dos descontentes às esferas de regulação socioeconômica. No Brasil, isto começou a ser

verificado a partir de 1964, quando se intensificou um processo de concentração de riqueza que promoveu grandes dificuldades para a ascensão da classe média, tornando o projeto do ensino superior o caminho mais acessível para a sobrevivência e a melhoria das condições de vida.

Quando, por volta do ano de 1968, o problema dos excedentes estudantis nas universidades começou a se tornar verdadeiramente crítico, tem início uma série de fatos oficiais que expressam uma nova política educacional cujo objetivo é o de permitir que a função do Estado de agência reguladora da concentração de capital não mudasse de direção ou de intensidade. Neste âmbito, como nota Luiz Antônio Cunha (1977), empregam-se “políticas educacionais de contenção” no sentido de conter o ímpeto da população pelo ensino superior e, ao mesmo tempo, “políticas educacionais de libertação” destinadas a dissimular este caráter contendor da ação governamental.

No que diz respeito às políticas educacionais de contenção, temos as reformas do ensino superior e básico. A primeira delas, que se iniciou imediatamente após as manifestações de descontentamento, em 1968, promoveu dentre outras coisas (a) a possibilidade de desligamento e suspensão de estudantes, funcionários e professores por atividades consideradas subversivas e (b) a realização de um documento por um grupo de trabalho formado pelo MEC recomendando uma série de alterações na estrutura do regime universitário, como por exemplo a departamentalização, a matrícula por disciplina (regime de créditos), para efetivar a departamentalização, e a unificação do vestibular por região. Já no âmbito do ensino médio, observa-se o encaminhamento profissional no ensino das escolas, o que deveria levar muitos estudantes a não demandarem mais o ensino superior como forma de ascensão social ao supostamente garantir uma empregabilidade imediata à saída do ensino básico e a promessa de um possível ingresso futuro nestas carreiras. Proposta que, por sua vez, tinha um pano de fundo claramente discriminatório já que, enquanto as escolas públicas executariam esta medida junto às camadas menos favorecidas, as escolas privadas, mais independentes e dedicadas aos alunos das classes médias altas e altas, manteriam o ensino propedêutico voltado para o acesso aos cursos regulares nas universidades.

As políticas educacionais liberalizantes, por sua vez, se desdobraram em ações no âmbito dos ensinos regular e não regular da educação básica no país. No ensino regular, a tônica foi a montagem de uma imensa máquina burocrática destinada à realização de metas ambiciosas de universalização do ensino de 1º grau, através da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, de 1971, que estendeu a duração obrigatória do ensino básico de 4 para 8 anos, e do II Plano Nacional de Desenvolvimento, que de 1975 a 1979 projetou o alcance desta formação para todo o país. Por outro lado, sobretudo em consequência da previsão de que esta resolução seria inalcançável a curto e médio prazo pelo ensino regular, criam-se também no ensino não regular os programas de emergência no âmbito do ensino não regular para instrumentalizar a alfabetização em massa para os estratos sociais desfavorecidos com pouco acesso à escolaridade, dentre os quais o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), e o Projeto Minerva, contando com a coparticipação do setor privado.

Contudo, este plano de ações redundou numa série de problemas e contradições, que ao final nem auxiliaram na formação de mão de obra nem conseguiram reduzir a demanda pelo ensino superior por parte dos estratos médios. Primeiramente, no que diz respeito às políticas contendoras, houve o problema de que as empresas preferiram empregar trabalhadores semialfabetizados ou com menor instrução do que os formados nas escolas profissionalizantes, sobretudo porque estes se submetiam mais facilmente aos baixos salários, à gerência hierárquica e por não ambicionarem a universidade, levando à contradição a ideologia oficial que relacionava escolaridade a melhores salários. Em segundo, no que diz respeito às políticas liberalizantes, como a ação estatal elevou os requisitos educacionais de ocupação de diversos cargos com a ampliação da escolarização, houve uma dificuldade para empregar ou manter como exército industrial de reserva as massas analfabetas ou semiescolarizadas, o que não só reduziu os efeitos sobre o aumento da acumulação

capitalista como também manteve sob o ensino superior a pressão das classes médias, interessadas nos cursos não só como meio de melhorar de vida, mas também como forma de se sobressair num mercado de trabalho progressivamente exigente quanto à capacitação profissional.

Entretanto, apesar das contingências, como conclui Luiz Antônio Cunha (1977), é importante notar que a ideologia sobre a importância da educação no âmbito do governo militar de 1964 tinha como uma de suas principais faces ou finalidades a de estabelecer o controle social da população, sendo mais exigente neste âmbito do que na eficiência de suas políticas ou no futuro do indivíduo a ser formado pelos seus instrumentos educacionais. O golpe militar e as classes dominantes da época repercutiram no ideal de “apelo da grandeza” o interesse de levar a economia brasileira à condição de uma grande potência, sendo por isso necessário um tratamento da força de trabalho nacional, mas ao lado disso estavam determinadas metas políticas como a extinção da “agressão externa comunista”, o respeito à ordem instituída, o fomento da prática eleitoral e a defesa de uma sociedade de livre consumo, que se tornaram relativamente eficientes até um determinado momento e balizaram a sustentação do regime militar.

## **BÁRBARA FREITAG E A ANÁLISE CRÍTICA DO SETOR PRIVADO**

Segundo Bárbara Freitag (1980) em *Escola, Estado e Sociedade*, um dos principais personagens desta postura crítica, a emergência de reformas governamentais no âmbito da educação no governo militar denunciou o modo pelo qual a educação vinha se tornando um setor cada vez mais estratégico para a economia capitalista no Brasil. O contexto de valorização da educação e de constantes reformas promovidas tanto sobre o ensino básico quanto sobre o ensino universitário refletia o fato de que o modelo econômico brasileiro de dependência internacional e perfil agroexportador teria se consolidado no início dos anos 1960, gerando a necessidade de mudanças estruturais que passavam pela introdução de uma dimensão mais tecnocrática e a exigência de uma eficácia mais radical aos aparelhos ideológicos de Estado – categoria empregada pela autora a partir de Antônio Gramsci –, dentre os quais a escola.

É o que poderia ser notado a partir da análise das reformas educacionais entre os anos 1960-70, nas suas faces explícita e implícita. As intenções explícitas na legislação do planejamento educacional desse período expressariam, segundo Bárbara Freitag (1980), a ênfase dada à educação como capital humano, como recurso material capaz de contribuir com o desenvolvimento econômico e social. Contudo, entre as implícitas, teríamos a de assegurar mediante maiores investimentos estatais em educação as taxas de lucro cada vez maiores para as minorias constituídas pelas classes dominantes e, em segundo, fazer com que a educação agisse como reprodutora de relações sociais de produção ou da dominação de classe.

Neste sentido, em nível de primeiro e mais especialmente de segundo grau da formação básica, as medidas de suposta “racionalização” da educação, como a obrigatoriedade do novo ensino primário com oito anos de duração, a profissionalização do ensino médio com sentido de terminalidade e adoção do modelo de escola integrada, – definida pela existência de um corpo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas –, na verdade, visavam implicitamente criar profissionais de grau médio diretamente aproveitáveis nos setores produtivos, ao mesmo tempo em que desviaria a atenção dos jovens dos cursos superiores. De um só golpe, esta reestruturação visava formar profissionais em diferentes níveis e em diferentes especializações a serem aproveitados no mercado de trabalho. Além disso, procurava atenuar as tensões e os conflitos sociais surgidos com o estrangulamento da única via de ascensão social mais ou menos promissora no contexto de concentração de renda que se instaurou no regime militar, a do estudo acadêmico. Algo que, por sua vez, mostra como uma das marcas da intervenção institucional o esforço para preencher a função de reprodução das classes sociais, pois a hierarquização da educação formal estaria assim mais fundamentada, e, ao mesmo tempo, se alimentaria o projeto de beneficiamento da economia

nacional por meio da reprodução da força de trabalho, sobretudo através dos currículos profissionalizantes.

As medidas, contudo, não obtiveram sucesso imediato, dando origem a um contexto político de imposições e cessões responsável por conter as medidas de liberalização que o governo se via obrigado a adotar para manter a estratégia de melhoria e formação da força de trabalho. Assim, por exemplo, a instauração do vestibular classificatório, declarada como medida de otimização de recursos, teria sido uma concessão em vista da pressão dos candidatos, não uma consequência da racionalização interna do sistema universitário. Como, ao contrário do esperado, esta medida gerou uma espécie de massificação da universidade, criaram-se as pós-graduações em dois níveis para permitir um diferencial na formação dos membros dos estratos sociais médios e altos e se instituíram processos de expulsão por comportamento político e jubilação por baixo rendimento, sendo, portanto, mais uma medida contentora diante da relativa liberalização do ingresso na universidade.

Quando ficou cada vez mais visível que a médio e longo prazo ou se democratizava realmente a universidade, independente da qualificação, ou se mantinham os critérios de eficiência e qualificação especializada, às custas da exclusão das minorias, a rede oficial de ensino foi liberada deste dilema pelo setor privado de ensino superior, a partir da reforma de 1968. Isso porque este setor, quando se colocou em condições de absorver os excedentes profissionais das camadas médias que não podiam competir com seus colegas das universidades oficiais, não só apaziguou a pressão destes pelo ensino nas universidades como veio a oferecer excedentes de profissionais ou exército industrial de reserva aos setores tradicionais da economia, além de, por fim, liberar o setor público para ser o repositório dos alunos dos estratos sociais de maior renda e futuros ocupantes de setores dinâmicos da sociedade. O que só ficaria mais claro cinco anos mais tarde, em 1973, quando o retorno aos setores médio e fundamental através dos supletivos permitiu à iniciativa privada crescer amplamente na atividade de formação superficial para os segmentos educacionalmente menos qualificados da classe trabalhadora, quando as medidas terminariam por garantir a manutenção das estruturas de classe e a concentração dos poderes político e econômico. Momento no qual o governo militar, para ampliar os núcleos de formação da força de trabalho, precisou adotar uma política delicada de freios e contrapesos para conter a liberalização do acesso ao ensino necessária à ampliação destes núcleos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em meados dos anos 1980, com a redemocratização, a educação vem ganhando nova evidência no quadro das políticas sociais e das preocupações com o desenvolvimento econômico. Torna-se um imperativo dramático a superação da pesada herança de descaso com a instituição escolar, mas também com o tratamento populista de questões referentes à escolarização da população e da relação entre cidadania e saber. Ademais, somam-se aos antigos e sempre protelados dilemas os problemas novos e complexos derivados da globalização e do próprio processo de transformação tecnológica acelerada, que trazem novas preocupações com os sistemas e processos formais e informais da educação.

Na atual fase, a agenda dos estudiosos se enriqueceu ainda mais, de maneira que a dinâmica e a conformação de sistemas formais de educação, os custos, a eficiência e a flexibilização dos processos ganharam nova importância, sobretudo ao serem cotejados com o reconhecimento das expectativas e de novas demandas sociais. O debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e sobre o Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos, neste sentido, operam como momento privilegiado para catalisar as atenções para as múltiplas facetas da problemática educacional. O qual por sua vez tem sido acompanhado de perto pelas ciências sociais e, sobretudo, por uma nova base institucional que tem assumido um grande papel nestes processos, os programas de pós-graduação em educação e em ciências sociais.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de, [et. al]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e sociedade no Brasil**. Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais, n. 11, pp. 1 - 64, Rio de Janeiro, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

ECKERT, Clarissa Baeta Neves. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In.: MICELI (org.). **O que ler na ciência social brasileira: 1970-2002**. Vol. 4. São Paulo: Sumaré, 2002.

FERNANDES, Florestan. O dilema educacional brasileiro. In: FORACCHI, Marialice, PEREIRA, Luiz. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças Sociais no Brasil**. São Paulo: Global, 2008.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

CÂNDIDO, Antonio. Tendências no Desenvolvimento da Sociologia da Educação. In.: FORCHI, Maria Alice;

PEREIRA, Luiz. **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1973.