

O IDEAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR E A PRAGA ANALFABETISMO: IDEOLOGIA E PODER NAS FALAS DOS DOCENTES DEPUTADOS (5ª E 6ª LEGISLATURAS – 1963/1967)

Prof. Dr. Sauloéber Társo de Souza*
Universidade Federal do Tocantins/UFT

RESUMO: Neste trabalho, analisamos alguns dos discursos dos docentes deputados eleitos para os mandatos de 1963 e 1967. Estes docentes apresentavam a educação associada ao desenvolvimento econômico, defendendo sua “democratização” como método de ascensão social, mas discutiam, predominantemente, as questões relativas aos ensinos médio (profissionalizante) e superior. No outro extremo, o combate ao analfabetismo reforçava a educação como privilégio social, já que o analfabeto era classificado como “praga”, o que ampliava sua exclusão, sobretudo dos migrantes rurais que se transformavam em mão-de-obra barata nas cidades. Estes docentes formavam um grupo bastante homogêneo e com origens aristocráticas, desfrutando da condição histórica brasileira, que criara a educação escolar como privilégio de grupos articulados nas esferas de poder, responsáveis pela direção do processo de “modernização conservadora”, fortemente marcado pela manutenção de estruturas semicoloniais com a exclusão de significativa parcela da população das instâncias legítimas de participação nas decisões de interesse público.

Palavras-chaves: *História da Docência. Discurso Político. Educação Escolar. Analfabetismo. Ditadura.*

ABSTRACT: In this work we analyze part of the speeches of the elect professor for the mandates of 1963 and 1967. In general, they presented the education associate to the economic development, defending its "democratization" as method of social ascension, but they argued, predominantly, the relative questions to the high and university educations (professionalizing). In the other extremity, the combat to the illiteracy strengthened the education as social privilege, since the illiterate one was classified as "chaga", what it extended its exclusion, over all of the agricultural migrants that if they transformed into cheap man in the cities. These professors formed a homogeneous group and with origins aristocratic, enjoying of the Brazilian historical condition, that creates the education as privilege of groups articulated in the spheres of state, responsible for the direction of the process of "modernização conservadora", strong marked for the maintenance of semi colonial structures with the exclusion of significant parcel of the population of the legitimate instances of participation in the decisions.

Key-words: *Professors History. Politician Speech. Education. Illiteracy. Dictatorship.*

As intensas transformações do capitalismo internacional resultariam no Brasil, especialmente a partir dos anos 30, em acelerados processos de industrialização e urbanização, provocando profundas mudanças no país, entre as quais a valorização das atividades intelectuais. Tais alterações foram intensificadas com o fim da Segunda Guerra Mundial, momento em que a tecnologia desenvolvida durante o conflito se voltaria para a produção de bens não bélicos, o que exigiria massas educadas por todo o mundo, dispostas a consumi-los.

Como consequência, a “democratização da escola” se tornaria condição *sine qua non* para o efetivo desenvolvimento das sociedades. No Brasil, diferentes setores sociais se

mobilizariam pela expansão da escolarização da população, contando com o apoio de organismos internacionais. No entanto, no ano de 1958, de cada 100 crianças que concluíam o ensino primário, 32 freqüentavam o ensino médio e 3 conseguiam atingir o ensino superior, ou seja, um sistema de ensino bastante afunilado.¹

Ao longo dos anos 60, o discurso hegemônico foi bastante favorável as medidas que objetivavam a escolarização da população do país, o que contribuía para a valorização da presença de docentes no cenário político brasileiro. Um índice desse fenômeno pode ser percebido pela escolaridade dos deputados federais deste período, já que cerca de 75% deles possuíam o 3º grau. Isto mostra que cursar uma instituição de ensino superior ainda se constituía em critério para o ingresso na Câmara, um investimento eleitoral. Já entre os 96 deputados que declaravam exercer a atividade docente (cerca de 17% dos congressistas), este índice – 3º grau – atingia quase 100%. A maior parte destes docentes deputados, eleitos diretamente nos pleitos de 1963 e 1967, poderia ser caracterizada da seguinte maneira: do sexo masculino residiria nas regiões Sudeste ou Nordeste, teria em média 46 anos ao atuar nestas legislaturas e aos 24 anos concluíra seu primeiro curso superior (em direito), pertenceria à família de tradição na política ou no funcionalismo público e teria construído sua carreira política ocupando cargos no legislativo, no executivo e na área da educação, também seria filiado aos partidos PTB, PSD ou UDN na 5ª Legislatura e à ARENA na 6ª Legislatura. Estudara em Instituições Públicas de Ensino Superior no Sudeste, no Nordeste e no Sul, onde também publicara seus trabalhos, cujos temas giravam em torno de política, história, economia e direito. Cerca de 75% dos docentes deputados aqui estudados poderiam ser enquadrados na maior parte destes dados levantados em nossa pesquisa de doutoramento, portanto, constituíam um grupo bastante homogêneo e com raízes aristocráticas.²

Teriam desfrutado da condição histórica brasileira, que criara a educação escolar como privilégio de grupos articulados nas esferas de poder, responsáveis pela direção do processo de modernização conservadora, fortemente marcado pelo continuísmo de estruturas de domínio semicoloniais com a exclusão de significativa parcela da população das instâncias legítimas de participação nas decisões de interesse público. Tal processo ganhou força a partir da década de 30, intensificando-se a partir da segunda metade dos anos 50, já que a indústria tornara-se setor hegemônico na economia, com os investimentos diretos na produção realizados pelo capital transnacional.

Assim, tanto Vargas como JK buscaram alinhar a educação escolar às mudanças sociais que estavam em curso. Mas foi o governo civil-militar que proclamaria a necessidade da escola se voltar para os interesses do capital, o que foi evidenciado por uma série de mudanças no campo educacional, como a promulgação das Leis no. 5540/69 e 5692/71 que substituiriam parcialmente a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 4024/61. O Estado se empenhara como nunca na sistematização da educação, objetivando a compatibilização do sistema educacional com as aceleradas alterações econômicas, políticas e sócio-culturais em processo.³

Inseridos neste contexto, os 96 docentes deputados que estudamos nesta pesquisa (representantes de quase todos os partidos e estados brasileiros), em geral, apresentavam a educação escolar associada ao desenvolvimento (econômico), uma idéia freqüente em seus discursos, ao longo da década de 60. Todos eles, mesmo com suas diferentes “visões de mundo”, propagavam o axioma: “povo educado é povo civilizado”, pensamento próprio aos profissionais da educação que construíram suas carreiras políticas também a partir de instituições escolares. O uso dessa idéia no plenário agradava a diferentes setores: aos associados do capital internacional que buscavam ampliar seus mercados consumidores e as classes dirigentes nacionais, que abusavam da eficácia da educação escolar na difusão de hábitos urbanos novos além de manter viva a idéia de ascensão social por meio da escolarização, no velho contexto de sociedade democrática, capitalista e cristã.

Essa idéia de educação tinha a função de mecanismo estabilizador, já que a pressão por acesso ao sistema de ensino revelava o desejo de mobilidade social, representando a grande expectativa do povo brasileiro. Possuía forte aceitação social entre significativa parcela da população que, então, experimentava, alguma espécie de melhoria na qualidade de vida, associada especialmente à capacidade de consumo.

Nesse sentido, o ensino (ou a sua falta) servia para legitimar as desigualdades sociais, de maneira que os indivíduos estariam em condições precárias por não terem escolarização. Assim, a expectativa de mobilidade social atrelada ao acesso à educação atuara como força social integradora, sendo amplamente difundida. Pode-se afirmar que:

[...] a progressiva elevação educacional e o fato de que cada nova geração possa ter acesso a níveis que estavam fora do alcance da que a precedia, não apenas origina um sentimento de melhoramento individual, como também permite transmitir aos filhos as eventuais aspirações de mobilidade dos pais. [...] o que é em realidade um progresso generalizado para a população inteira, pode ser sentido pelas pessoas como uma conquista individual.⁴

Estes docentes, em especial, utilizavam o discurso de que a educação seria o principal elemento de desenvolvimento e consolidação da sociedade nacional desde que se seguissem as tradições democráticas e cristãs da nação brasileira. Tal imagem fora reproduzida ao longo de todo o período no plenário nacional. Vejamos:

Quando o país se prepara, corajosamente para a desejada arrancada rumo ao desenvolvimento e à libertação, faz-se necessário eliminar todas as dificuldades, por pequenas que sejam, atualmente existentes no processo educacional brasileiro. (RAMOS, Braga, DCN, 12 dez. 1963) E: A primeira conclusão é no sentido de declarar que a educação é um fator determinante do desenvolvimento econômico e social e que nenhum desenvolvimento é possível sem ela. (GUEDES, Geraldo, DCN, 04 out. 1966) E também: [...] o principal investimento do Governo brasileiro devia ser a educação, porque não haverá progresso, se este não residir no sistema de educação e nas inovações tecnológicas colocadas a serviço da mesma. (MELO, Bezerra de, DCN, 05 jun. 1968)⁵

Estas falas demonstram que os docentes deputados acreditavam na idéia da educação como fator preponderante para a mudança social necessária ao desenvolvimento do país, condição para a *libertação* e o *progresso*. Tal discurso visava também, como representantes de diferentes instituições e organismos ligados à educação, legitimar seu *status* político como membros do Congresso Nacional. A especificidade desses deputados também se relaciona a este esforço de buscar criar em torno da concepção de educação, uma entidade superior capaz de sanear e higienizar a sociedade corroída por seu *atraso*:

A condição – *sine qua non* – para o fortalecimento do país e para as leis da vida civil poderem adquirir plenitude é – não há como negar – a educação, alavanca primordial de todo o processo de desenvolvimento e de civilização integral. [...] a perfeição da sociedade depende da perfeição de seus membros e esta é condicionada pelo grau de educabilidade da pessoa, porque a educação é instrumento

aperfeiçoador do homem e o adestra para a obtenção de uma digna subsistência. (RAMOS, Braga, DCN, 28 set.1968) E também: Não é possível fazer o desenvolvimento do País, [...] não é possível alardear o desejo de que esta grande Nação progrida, se desenvolva materialmente, sem que esse desenvolvimento se baseie nos alicerces, que são a educação e a saúde, [...] (SARASATE, Paulo, DCN, 09 maio 1963).

À educação também caberia a tarefa de eliminar a fome: “[...] um dos motivos por que os meninos comem no meio do lixo neste país, é precisamente a falta de mais escolas.” (PIVA, Mário, DCN, 17 nov. 1964) A tradicional função da educação - de inserção das novas gerações na sociedade - não deveria ser esquecida: “[...] um ensino consciente, bem orientado, capaz de conduzir a nossa mocidade a uma condição tal de formação intelectual que permita integrá-la na vida comunitária política e social do País.” (Braga RAMOS, DCN, 28-05-1964)

Demasiado grande o fardo sobre os fracos ombros do sistema de ensino brasileiro, cuja tarefa caberia a *adestramento* da população rumo à sociedade *perfeita*, um objetivo bastante abstrato. Em nenhum momento observamos a referência destes deputados a importância do aumento de investimento em educação de qualidade para a distribuição de renda e elevação cultural do país, o que possibilitaria uma ruptura com as velhas estruturas excludentes de participação da riqueza nacional. As reformas e planos educacionais eram citados especialmente no contexto de fortalecimento do capital industrial e como medida financeira:

[...] a educação geral do povo, é exatamente, na mais literal acepção da palavra, o primeiro elemento de ordem, a mais decisiva condição de superioridade militar e a maior de todas as forças produtoras. [...] a mais fecunda de todas as medidas financeiras. (PINTO, Ewaldo, DCN, 22 ago. 1964) E também: [...] a industrialização e a utilização dos recursos tecnológicos, na sociedade moderna, exigirão a progressiva universalização da escola. (MELLO, Bezerra de, DCN, 08 jun. 1967)

Aplicar recursos em educação escolar seria o melhor investimento do erário público: “[...] pelo desenvolvimento nacional do ensino as maiores liberalidades do erário constituirão sempre o mais reprodutivo emprego da riqueza comum.” (DANTAS, Wanderley, DCN, 06 abr. 1965) Tal ideal de educação estava presente em todo o período aqui estudado, perpassando também as fronteiras ideológicas e partidárias:

[...] parece pacífica a tese de que a educação é investimento. Evidentemente, trata-se de um investimento que não tem rentabilidade imediata. Não é um negócio como outro qualquer. Mas o que não se pode negar é que a educação, realmente, é o mais importante de todos os investimentos que o Governo pode fazer. (RAMOS, Braga, DCN, 11 nov. 1967)

Efetivamente, dentro do contexto capitalista, a educação também deveria exercer sua função de suprir o mercado de trabalho com mão-de-obra especializada para que o fluxo do desenvolvimento (sobretudo, econômico) não fosse obstruído:

É natural que uma nação, ao iniciar-se na fase do desenvolvimento, sinta a deficiência dos recursos humanos, que são precários. [...] a educação é proporcionada a prazo longo [...] o treinamento como se

disse, é feito em período curto, embora ambos constituam processo de capacitação. (FERNANDES, Moury, DCN, 07 out. 1967)

Vemos nestas falas que os docentes deputados atuavam a partir da lógica de “modernização conservadora” buscando atrelar os diferentes aparelhos de Estado, como a educação, por exemplo, muito mais às reformas econômicas (financistas) do que à “reforma intelectual e moral” na concepção de Gramsci.

Outra forma de tentar adequar a educação com maior eficiência ao desenvolvimento do capitalismo, era a apresentação de projetos que supriam a ausência do Estado no ensino, como a proposta de um dos deputados:

Por este projeto as empresas serão todas obrigadas a contribuir para a educação, mas o poderão fazer de maneiras diferentes, mantendo elas mesmas as escolas. [ou] poderão adotar o sistema de convênios para concessão de bolsas de estudo. (MONTORO, Franco, DCN, 19 ago. 1964)

Além de servir ao capitalismo, a educação escolar predominantemente representada nos discursos dos docentes deveria também reforçar a tradição cristã (católica) da família brasileira, como vemos na citação seguinte, que se referia à educação ideal: “Ressaltamos, ainda, como dado fundamental, que essa pedagogia haveria de ser de inspiração evangélica, pois na mensagem cristã, e só nela se encontram as bases para a construção do tipo humano referido.” (VELHO, Brito, DCN, 02 jul. 1963)⁶

Outra especificidade dos docentes deputados no plenário era a menção de teorias pedagógicas em suas análises sobre as grandes deficiências da educação nacional, isto ocorrendo também em função da natureza de sua atividade intelectual:

[...] só recentemente e depois dos trabalhos de Theodore Schultz é que a educação passou a ser investimento, mas, ainda assim, seu produto é em longo prazo. (JUREMA, Aderbal, DCN, 27 jan. 1968) E também: [...] educação não é rotina; é sistema, é filosofia, é pedagogia no seu sentido verdadeiramente dinâmico. Os métodos, desde quando estudávamos Eduardo Claparene, aos mais modernos autores de psicologia pedagógica, não podem ser os mesmos que antes. (Padre NOBRE, DCN, 22 mar. 1968)

Buscavam dar legitimidade às suas falas citando teóricos especializados no campo educacional, uma estratégia para se consolidarem politicamente. Também faziam suas próprias reflexões na interpretação dos problemas da educação, realizando breves ensaios, sobretudo, a partir de suas experiências:

A multiplicação pura e simples de escolas, sem a preparação de um corpo docente especializado, sem a instrumentação adequada, fará baixar o padrão. (MELLO, Bezerra de, DCN, 29 abr 1967) E: Entre os problemas fundamentais, entre os fatores de emperramento e que impossibilitam na verdade qualquer desenvolvimento efetivo da educação em nosso País, está o problema da remuneração, das condições de trabalho do professor. (PINTO, Ewaldo, DCN, 06 jun. 1968) Ainda: Manco, sob todos os pontos de vista, desarticulado nos seus vários ramos, teórico e acadêmico, quando a mocidade o exige

prático e criador, o ensino tem passado por inúmeras experiências que em quase nada mudaram estes seus hábitos inveterados de platomismo ultrapassado. (MELLO, Bezerra de, DCN, 6 set. 1968)

Ewaldo Pinto falava em nome do professorado paulista, seu eleitorado, defendendo a categoria e levantando a bandeira da melhoria na remuneração salarial. Já Mello buscava fazer coro ao governo defendendo a profissionalização como medida para solucionar os problemas gerados pelos excedentes no ensino superior.

Este caráter utilitarista em relação à educação profissionalizante fora repudiado por Gramsci em suas observações sobre o ensino na Itália, já que acreditava que da forma como era organizado reforçava as diferenças de classe. Os docentes deputados, em geral, destacavam o caráter terminal deste nível de ensino, uma alternativa a grande demanda por ensino superior:

[...] quando se analisam as tremendas lacunas do ensino médio, completamente divorciado da realidade nacional, pois, salvo algumas iniciativas inegavelmente meritórias, continua a ser degrau de acesso ao nível superior, sem a preocupação de oferecer aos adolescentes brasileiros qualquer preparação que os habilite a uma imediata integração na comunidade do trabalho, caso não se interessem pelo título universitário. (RAMOS, Braga, DCN, 01 ago. 1964)

Essas concepções sobre o processo educacional acabavam por revelar também as “concepções do mundo” do eleitorado dos docentes, já que estes legisladores foram respaldados pelos seus votos:

Ora, se o conhecimento não pode ser transmitido ao aluno apenas pelo mestre, segue-se que discursar não é ensinar, e a mera aprendizagem não é educação. Esta é a evolução natural do próprio aluno. É aquisição pessoal. (BERNARDES, Adrião, 21 nov. 1963) Ainda: A tendência do ensino universitário moderno, como a tendência do conceito de escola, é a do prolongamento do lar, da família. (PIVA, Mário, DCN, 12 jun. 1965) E também: A educação da juventude deve casar-se, antes de mais nada, com a preocupação de preparar os moços para a vida, sendo ao mesmo tempo finalística, propedêutica. (Luiz BRAZ, DCN, 14-04-1970)

Aqui a escola deveria complementar a educação da família preparando a juventude para a sua inserção na sociedade de forma não conflituosa, revelando as tendências conservadoras destes docentes diante da ebulição do movimento estudantil. A idéia da educação associada ao desenvolvimento social era respaldada pela observação dos indicadores educacionais e sociais dos países centrais, existindo toda uma pressão dos organismos internacionais no sentido de se buscar as diretrizes mundiais, de maneira que essa imagem da educação fixava-se gradativamente no seio social:

Nos países industrializados e organizados, como os Estados Unidos, em que o ensino é muito amplo, os alunos do curso primário chegam ao curso superior em muito maior número. Porque ao lado do seu desenvolvimento técnico, ao lado do seu progresso econômico, eles

colocaram o problema da educação no mesmo nível do problema da alimentação. (JUREMA, Aderbal, DCN, 07 ago. 1963) ⁷

A educação como promotora de ascensão social firmar-se-ia, sobretudo, diante do acelerado crescimento econômico a partir de 1967, que propiciaria aumento no consumo. Tal idéia se fixou também pela rápida expansão da rede escolar, mesmo atendendo de forma precária a sua clientela, servia para criar um clima de “satisfação de expectativas”, amenizando as pressões sociais.

Outro ponto de confluência nos discursos destes docentes refere-se ao ensino técnico que sempre era apresentado vinculado às carências da indústria. Tudo que não tivesse utilidade deveria perecer. Assim, o ensino técnico ganharia espaço já que poderia suprir as necessidades de mão-de-obra especializada no mercado de trabalho, o que geraria segurança e garantia de emprego à juventude. Portanto, a valorização desse ensino objetivava não só conter a demanda por educação superior, mas também fornecer mão-de-obra treinada para o trabalho na indústria:

Não preparamos profissionais para as nossas fábricas, nem técnicos para as nossas indústrias, e sim poetas para cantarem versos cloróticos aos luars diáfanos e prateados, ou oradores para fazerem discursos patrioteiros nas nossas praças públicas. (Padre VIEIRA, DCN, 07 fev. 1968) E ainda: [...] visto que esses ginásios industriais se destinavam a dar, por assim dizer, uma iniciação vocacional ao estudante que lhe propiciaria um mínimo de condições para poder, num futuro próximo, exercer com certo pendor e com certa aptidão, determinado setor de atividade. (RAMOS, Braga, DCN, 27 jun. 1963) E também: [...] demora-se muito, no Brasil, a ensinar o homem a trabalhar. Nossas escolas primárias ou secundárias primavam, de fato, pelo ensino das letras. [...] É do seu intento que a criança, ao mesmo tempo em que aprenda a ler, também adquira conhecimentos práticos da vida. (Monsenhor VIEIRA, DCN, 18 ago. 1970)

O ensino ideal, naquele momento, passava a priorizar a orientação industrial, já que no processo de modernização de uma sociedade, a industrialização representava um indicador de *progresso*, além de ser, é claro, fator essencial no processo de acumulação de capitais.

Nesse sentido, uma análise crítica da lei 5692/71 revela esse caráter ideológico da política educacional do Estado autoritário. Promoveu reformas nos ensinos de 1º e 2º graus, e sua principal alteração era em torno da generalização do ensino profissionalizante em detrimento da preparação para cursos superiores. O ensino técnico fora desestruturado mediante sua fusão ao ensino do 2º grau, demonstrando que a centralização na educação estaria novamente instituída. A proposta central era a diminuição da distância entre os ensinos médio e superior, promovendo-se a valorização da profissionalização no 2º grau, imprimindo-lhe um caráter de terminalidade. ⁸

Isso fica evidenciado pela tentativa de implantação do ensino profissionalizante em todo o ensino secundário, representando a grande ambição da ditadura no campo educacional, foram criados mais de 600 ginásios técnicos. Essa medida pretendia, na verdade, conter a procura de vagas nos cursos superiores. Percebendo a falta de oportunidades no mercado de trabalho, temia-se que os desocupados viessem concentrar suas frustrações contra o regime instalado. Mas essa estratégia de contenção da demanda por vagas no ensino superior não teve êxito, pois a idéia de que o investimento no ensino poderia promover a ascensão social continuou presente e forte. ⁹

Tal qual na Itália de Gramsci, as reformas educacionais visavam a fortalecer o *status quo* vigente, mediante a difusão do ensino técnico entre as classes populares e mantendo o ensino tradicional restrito aos filhos da elite. Essa escola não tinha nada de *unitária*, como propusera o pensador italiano:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens de modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente.¹⁰

Os docentes deputados, mesmo quando afirmavam autonomia e imparcialidade no plenário, falavam como intelectuais orgânicos das elites, ao defenderem uma escola voltada para os objetivos da industrialização, ou seja, para os interesses da nova burguesia industrial que se consolidara no país:

Os intelectuais orgânicos são, pois agentes especializados da superestrutura, dotados de uma autonomia relativa face à classe que representam, que lhes permite exercer a função de consciência dessa classe com vista à elaboração e à difusão da sua ideologia.¹¹

Com o advento da ditadura, a rede privada de ensinos médio e superior expandir-se-ia com as subvenções públicas e com o insuficiente investimento estatal, adotando a filosofia de empresas capitalistas, onde o que mais importaria era o lucro e não a democratização do conhecimento. A partir de então, multiplicam-se as bolsas de estudos concedidas, além de outras contribuições *compensatórias* feitas as escolas particulares, transferindo-se recursos necessários ao crescimento da rede pública para a rede privada.¹²

No entanto, em nenhum momento esses deputados defenderam a privatização do ensino, muito embora tenham feito referências positivas à rede privada, mas no geral, optavam pelo ensino gratuito. Isso se constitui em uma das especificidades desses docentes revelando suas ligações com as instituições públicas onde se formaram:

[...] que será do Brasil se forem fechados seus colégios particulares, já tão torturados pelos impostos, pela pressão de contribuições, que tornam o ensino cada vez mais caro e, por isto consagrado somente aos ricos? (Monsenhor VIEIRA, DCN, 18 ago. 1970) E também: Aplicação preferencial das verbas para educação em instituições públicas, e prioritariamente na educação técnica, a fim de possibilitar a mudança da tecnologia, fundamental para o processo de desenvolvimento. (VIEIRA, Doin, DCN, 22 jun. 1967)

O grande foco da atenção dos docentes deputados era realmente o ensino superior, evidenciando que as universidades gozavam de grande prestígio junto a eles, além de representar, em muitos casos, sua base da carreira política. A grande maioria dos discursos apresentava este nível de ensino como um símbolo de civilidade, capaz de conferir à nação o título de *moderna*. Isso, realmente, mobilizava as elites intelectuais, políticas e financeiras do período, criando quase que um consenso em torno da idéia de que os cursos superiores trariam grande benefício:

[...] o organismo universitário, existente em Alagoas, representa efetivamente, o alto padrão de formação cultural e superior, imprescindível para que não decaia essa formação tão urgente, para que o Brasil saia do primarismo e se reencontre no domínio do ensino universitário eficaz, profícuo e eminentemente profissional. (NETO, Medeiros, DCN, 18 jun. 1964) E ainda: Universidade é solução para o problema político, pois é dos bancos das faculdades que vão surgir os líderes mais idealistas, mais conscientes de suas responsabilidades. (MELLO, Bezerra de, DCN, 28 set. 1968) E: A Universidade deve gozar de autonomia ampla, administrativa, financeira, disciplinar e didático-científica. Agindo com liberdade ao debate das idéias e sem receá-las, cabe-lhe formar técnicos e humanistas, adequando seus cursos as necessidades do mercado de trabalho e à evolução tecnológica. (CRUZ, Lauro citando conclusões da Comissão de Educação, DCN, 13 ago. 1970)

Percebe-se que a Universidade também deveria se voltar para as necessidades do mercado de trabalho. A fala de Mello demonstra o caráter elitista do pensamento docente já que destinava à universidade a responsabilidade de formar líderes conscientes, uma vez que o acesso ao terceiro grau era restrito. Porém, a educação superior rendia muitos dividendos eleitorais aos docentes deputados, mesmo que seus benefícios ficassem limitados a uma pequena parcela da população. Vez ou outra, o seu caráter elitista era denunciado no plenário:

Ao final, alguns poucos privilegiados ingressam nas Universidades, enquanto milhares de jovens brasileiros, somados a outros milhares que não chegam sequer aos cursos ginasiais ou colegiais, formam a grande maioria dos desafortunados do sistema educacional brasileiro. (PEREIRA, Francelino, DCN, 24 mar. 1964) E sobre os protestos estudantis: Criticam a universidade por compreendê-la um mero instrumento de criação de serviços das minorias dominantes – e não um centro de formação cultural a serviço das grandes minorias nacionais, quase inteiramente marginalizadas dentro do seu próprio país. (RIGHI, Gastone, DCN, 10 out. 1968)

O governo civil-militar buscou conter os protestos estudantis promovendo a Reforma do Ensino Superior (lei no. 5540/68), que foi acompanhada pelo AI-5, representando duros golpes nos movimentos organizados, dando início a fase de radicalização da repressão política e ideológica com o governo buscando acobertar sua incapacidade de responder às demandas populares. A insatisfação em relação à política educacional atingiu seu ápice em 1968 o que levou a criação de um GT (grupo de trabalho) para elaboração de uma reforma universitária que se orientava pela idéia de que o nível superior deveria existir para aqueles que pudessem fazê-lo.¹³

Dentro desta perspectiva, a fala abaixo pode revelar tanto a resistência dos docentes em relação a ampliação da educação superior como também uma denúncia a qualidade das universidades que se multiplicavam pelo país:

Possuímos faculdades, em proliferação pelo interior do País, sem corpo docente capaz, sem instrumentação científica que favoreça a pesquisa, sem recursos para a sua correta manutenção, transformadas em meras fábricas de diplomas, sem nenhuma apreciável contribuição para a ciência e a tecnologia, sem o domínio das quais um país se acha irremediavelmente condenado ao atraso. (Muito bem) (Padre GODINHO, DCN, 05 abr. 1968)

Enquanto isso, no outro extremo do sistema de ensino não existia tanto prestígio como na educação superior. Os programas de alfabetização ao longo dos anos 60 não foram tão eficientes quanto as políticas econômicas que neste período promoveram crescimento do PIB de cerca de 6% ao ano, mesmo existindo momento recessivo entre 63 e 66. O desenvolvimentismo dos anos 50 e 60 com os projetos “50 anos em 5” de JK e com o “Brasil Grande” dos militares, não foi capaz de reduzir as taxas de analfabetismo no mesmo ritmo do crescimento econômico.

De acordo com Romanelli (1976), tanto a promulgação da LDB 4024, quanto o Plano Nacional de Educação falharam na democratização do ensino, pois a precariedade da preparação do corpo docente, o alto nível de evasão e repetência escolares, o desvio de recursos públicos para as esferas privadas sabotaram as metas de escolarização. Assim, mesmo no governo de Jango se manteve a estrutura tradicional excludente do ensino, apesar de suas metas de expansão da rede escolar, de recuperação dos analfabetos, de extensão dos benefícios da cultura a todos os brasileiros, do incentivo à criação intelectual, artística e científica.

Em 1960, 39,05% da população brasileira não tinham nenhuma instrução escolar. Os que haviam cursado algum ano do primário representavam 51,71%, ou seja, mais de 90% do total dos indivíduos em idade escolar. Dez anos depois, em 1970, o percentual de analfabetos havia sido reduzido para 29,75%, mas, mesmo assim, cerca de 87% da população continuava limitada ao ensino fundamental.¹⁴ Reforçava-se o paradoxo nacional: como admitir tantos analfabetos numa nação que se industrializava a largos passos? Essa questão incomodava setores das elites dirigentes que se articulariam no sentido de dissimular tão evidente “vergonha nacional”.¹⁵

Tais debates ecoavam no Congresso, especialmente entre os docentes deputados: “[...] a mocidade brasileira continua analfabeta, o analfabetismo aumenta em proporções alarmantes, mesmo a despeito do proclamado reconhecimento de que a educação, [...], é a base fundamental do progresso de uma nação.” (GURGEL, Mário, DCN, 07 nov. 1967) As principais campanhas de alfabetização se deram nos extremos do período analisado: uma delas no início dos anos 60, com o conhecido método “Paulo Freire”, e a outra já no início de 70, com o regime militar, com o MOBREAL, mobilizando diversos setores da sociedade, como vemos também nessa fala:

[...] convocados os sindicatos, as universidades, os educadores, a Igreja, os Estados, os Municípios, enfim, o povo brasileiro, a colaborar nessa campanha, que haverá, ao cabo de oito anos, de extinguir completamente o analfabetismo entre nós, proporcionando, assim, maior progresso e desenvolvimento a nossa Pátria. (LEITÃO, Lauro, DCN, 12 set. 1967)

Embora a primeira tivesse como principal discurso a luta por uma escola e por um ensino público efetivamente populares e democráticos, contendo severas críticas ao sistema de ensino conservador que mantinha o acesso ao conhecimento como um privilégio no país, em muitas localidades, não se distinguiu em sua forma de aplicação da campanha empreendida pela ditadura.

O MOBREAL tinha como objetivos explícitos incrementar o número de eleitores (já que analfabetos eram impedidos de votar) e também qualificar mão-de-obra, visando a regular o mercado de trabalho, mantendo os salários em níveis baixos com a grande oferta de trabalhadores alfabetizados. Tais medidas atendiam tanto ao anseio das massas quanto às necessidades das indústrias, dando legitimidade ao Estado.

Contudo, em ambos os momentos, os docentes deputados se referiam a tais campanhas a partir de uma mesma representação de analfabetismo, que compreendia a idéia de “doença repugnante”, “praga ou chaga social” e os não-alfabetizados, em geral, migrantes rurais que fugiam das dificuldades do campo, surgiam como seres inutilizados por não portarem a técnica da leitura e da escrita:

O analfabeto é um ser desintegrado da sociedade. Ele tem uma concepção limitada do mundo e das coisas; o seu conhecimento é apenas temporal e espacial. Ele encara o mundo através de uma concepção mágica. Não tem capacidade crítica. Por conseguinte, está sempre à margem. Ele não integra a sociedade. Apenas dela faz parte em termos numéricos. (PINTO, Ewaldo, DCN, 22 ago. 1964) E: [...] atentos para o desfecho de tantas campanhas de educação e alfabetização que, no passado, perderam-se quase que completamente, sem erradicar de uma vez esta chaga que pouco recomenda às nossas tradições e impede um maior e mais acelerado processo de desenvolvimento nacional. (DANTAS, Wanderley, DCN, 21 jul. 1970) E ainda: O Brasil só será grande, quando não houver mais analfabetos e nos só seremos dignos de sermos filhos desta grande Pátria, quando sentirmos que não há mais analfabetos. (VALOIS, Aurino, DCN, 14 set. 1967)

Em alguns momentos, outras concepções de analfabetismo surgiam em suas falas mas todas com o mesmo caráter depreciativo da figura do analfabeto: “Não sei mesmo se um trabalhador ou operário que possua um rádiocristal em sua casa e esteja atento, nas horas de folga, a tudo quanto se passa no País, é mais analfabeto do que quem fica entre as quatro paredes de uma escola primária superada desorientada.” (JUREMA, Aderbal, DCN, 07 ago. 1963)

Muito embora fosse relevante a crítica feita ao contraste nacional, traçando-se paralelos entre os milhões de analfabetos e as grandes indústrias, a representação construída sobre o analfabetismo tornava-se um peso bastante grande lançado sobre os indivíduos sem escolarização, como vemos acima, classificados como *desintegrados*, *alienados* e portadores de *chaga* que inviabilizaria o desenvolvimento do país.

O combate ao analfabetismo se dava, sobretudo, através da idéia de que quanto maior o nível de escolarização maior seria a renda do indivíduo. Mesmo provado que tal pensamento era uma falácia, já que o que se viu no Brasil foi uma inversão entre renda e escolaridade nos anos 60, pois enquanto crescia a escolaridade diminuía a renda (apesar da grande expansão do PIB), tal idéia realmente foi bastante importante nesse período. Por vezes, os resultados ineficientes das campanhas de alfabetização eram denunciados no plenário:

[...] aquele que ajuda o Governo a empreender a grande obra de alfabetização do povo brasileiro. Temos visto o esforço. Só não vimos, ainda, a realidade e é justo que proporcionemos meios mais eficazes e práticos para que a praga do analfabetismo seja, de uma vez, extirpada deste País. (Padre NOBRE, DCN, 06 dez. 1968)

A ineficiência no combate ao analfabetismo tinha relação com a falta de investimentos no ensino básico que mesmo recebendo mais atenção do Estado, não fora eficiente nem em quantidade e muito menos em qualidade, havendo grande discrepância entre o discurso de alfabetização e a sua prática.

Essa idéia do analfabetismo atendia a interesses dominantes voltados para a manutenção das relações sociais vigentes. A depreciação do analfabeto contribuía para provocar constrangimento e certo grau de desmobilização destes indivíduos no meio social (até mesmo na luta por direitos básicos como saúde e educação), em função do seu teor discriminatório. O alvo maior desta discriminação social, sem dúvida alguma, era o migrante rural, que nos anos 60 representava boa parcela das populações urbanas.¹⁶

Dessa maneira, os não-alfabetizados acabavam se sujeitando a trabalhar em troca de baixos salários e vivendo em precárias condições, já que a sociedade os via como seres de categorias inferiores, reforçando-se a noção de que deveriam ser assistidos como incapacitados e portadores de *chaga* terrível, mas pouco se fazia para que deixassem tal condição. Portanto, o combate ao analfabetismo provocava benefícios em que sentido? Essa é uma pergunta complexa, mas os números sobre a alfabetização, nos anos 60, e a campanha do MOBREAL, nos anos 70, evidenciam que o analfabetismo não foi erradicado entre os brasileiros, pois se ignorou a situação política e econômica do país.¹⁷

O estudo destas imagens em torno do analfabeto mostra um dos mecanismos utilizados pelas classes dirigentes na manutenção das desigualdades no país, que tivera como princípio eleger suas prioridades como questões de interesse geral. Assim:

Essa burguesia, [...] não avançou nem avança para um projeto político alternativo para a sociedade nacional. Não vai além da própria visão de setor de classe corporação. [...] Assusta-se com a idéia de reformas sociais, compreendendo a agrária, habitacional, educacional, bancária e outras.¹⁸

O empenho para ter algum nível de controle sobre os aparelhos de Estado garantia às elites que valores particulares seus fossem impostos, através de complexos mecanismos de produção e divulgação de idéias, como modos de agir e de pensar próprios a todos. Assim, fica evidenciado que uma das principais funções das escolas, bem como de igrejas, museus e meios de comunicação de massas, estaria no seu aspecto pedagógico voltado ao ensino de um modo de vida civilizado e eficiente, repudiando-se os valores associados ao povo, qualificados de mau gosto.¹⁹

Desta forma, podemos afirmar que os docentes deputados ao reafirmarem certas imagens em torno da idéia de analfabeto contribuíram para impulsionar o processo de modernização conservadora, caracterizado por manter estruturas arcaicas de domínio, uma vez que as campanhas contra o analfabetismo foram utilizadas como mecanismos para se legitimar o *progresso*, sobre os ombros de milhares de trabalhadores não alfabetizados que não percebiam melhorias expressivas em sua qualidade de vida.

Simultaneamente, alimentou-se a expectativa de um tipo de modernização no país (e de suas instituições) que acabou reforçando uma forma exaltada de constrangimento social, sobretudo junto às massas marginalizadas, o que contribuiu para “simular entre os explorados

no processo de trabalho a inexistência da exploração, apagando sua identidade na ideologia de comunhão entre o capital e o trabalho.”²⁰

A orientação da política educacional da ditadura fortalecera, desde o princípio, a racionalidade científica burguesa, selecionando conteúdos necessários à lógica da dominação, onde o desenvolvimento seria o fim e ao governo caberia cuidar da segurança nacional. Assim, a educação tecno-burocrática se esforçaria para colocar os profissionais do ensino de maneira mais comprometida com a inculcação da ideologia dominante junto às classes populares, desviando a escola pública de sua função primeira que deveria ser a de criação do conhecimento.

O governo autoritário buscou a legitimação de sua política de segurança nacional, utilizando-se do discurso da modernização que tinha como meta a educação do povo, muito embora o fator educacional fosse bastante valorizado tanto por parte dos defensores como dos críticos das estruturas capitalistas. À medida que as relações de produção se tornavam mais complexas, a educação era sistematicamente institucionalizada pelo Estado. Prova disso foram as promulgações da Constituição de 1967 (que tratava da educação), da LDBEN 4024/61, das leis 5540/68 (Reforma Universitária), 5379/67 e 62.484/70 (MOBRAL), 71.737/70 (Supletivo) e 5692/71, indicando a relevância adquirida pelo ensino naqueles anos.

Não há dúvida de que a expansão contínua e acelerada da economia de mercado aumentara as ligações entre as realizações educacionais e a posição ocupacional. Desta forma, o ideal de democratização da educação ganharia maior destaque, nunca deixando de ser condição básica e inerente a todas as tendências de renovação dos sistemas educacionais *modernos*.

O sistema de educação era reforçado como uma forma de se levar a sociedade brasileira a um tipo de civilização comparável à dos países industrializados. Esse sistema deveria se basear na transmissão eficiente do complexo acervo de conhecimentos devendo fornecer indivíduos especializados ao mercado, mas, paralelo a isso, acabava por excluir analfabetos e semi-alfabetizados.²¹

Em princípio, a idéia difundida com exaustão durante os anos 60, foi a de que a educação, no plano interno, contribuiria:

(...) para a modernização da sociedade, criando quadros técnicos, possibilitando a mobilidade social, no plano externo, (...) para a maior proximidade das sociedades, numa visão otimista da marcha da História para uma comunidade planetária.²²

No contexto de cassações parlamentares as “concepções do mundo” presentes nas falas dos docentes no plenário reforçaram idéias de educação escolar e de analfabetismo bastante compatíveis com os interesses das elites dirigentes. Vimos que a educação ora estava a serviço do processo de consolidação do país como nação, atuando como instrumento de controle social ou difundindo os símbolos nacionais, ora assumindo o papel de chave do desenvolvimento econômico do país, dotando a população de instrumentos mínimos para sua adaptação ao mercado de consumo, e preparando mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Tudo indica que, no decorrer dos anos 60, tais funções se sobrepuseram, já que a modernização implicara grande transferência de massas rurais para as cidades, onde deveriam se adaptar ao novo modo de vida.²³

* Sauloéber Társo de Souza é doutor em História da Educação pela FE-Unicamp, membro do Histedbr de Campinas e coordenador no recém criado núcleo de Tocantinópolis, onde atua como professor adjunto na Fundação Universidade Federal do Tocantins.

¹ FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

² Os dados sobre os deputados federais foram fornecidos pelos próprios legisladores quando da elaboração dos volumes biográficos da 5ª e 6ª legislaturas. Ver: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados. Título: *Deputados brasileiros repertório biográfico dos membros da Câmara dos Deputados, a partir da Quinta legislatura. 1963-1967*. Imprensa: Brasília, Câmara dos Deputados, Biblioteca, 1966. Descrição: 1 v. Notas: Folhas Soltas. No. Sistema: 0045048. E BRASIL, Congresso, Câmara dos deputados. Título: *Deputados brasileiros repertório biográfico dos membros da Câmara dos Deputados, a partir da Sexta legislatura. 1967-1971*. Imprensa: Brasília, Câmara dos Deputados, Biblioteca, 1968. Descrição: 760 p. il. No. Sistema: 000335. E também pelos dados constantes em: ABREU, A. e BELOCH, I.; *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930*. FGV-CPDOC, 2001.

³ A promulgação da LDB no. 4024/61 ocorreu após 13 anos de debates envolvendo educadores, estudantes, intelectuais e trabalhadores, o que possibilitou a organização formal do sistema de ensino brasileiro, mesmo que sua estrutura permanecesse fazendo concessões aos privatistas, além de ter abandonado conquistas importantes da legislação anterior, como a obrigatoriedade do ensino primário que isentara o governo de prover educação a todos. Segundo Romanelli, as vantagens perceptíveis foram: a não prescrição de currículo fixo para todo território nacional e a criação do conselho de representantes nos cursos técnicos com autonomia para eleger o diretor da escola, aprovar orçamento etc., representando um leve movimento de descentralização. ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil (1930/73)*. Petrópolis: UFMG-Vozes, 1976. A Lei 5692/71 representou um reflexo dos novos horizontes políticos, já que foi elaborada sob o autoritarismo centralizador, em oposição à lei anterior, 4024/61. A promulgação dessas leis evidencia a preocupação do Estado com a regulação da educação nacional, como afirmou Freitag em 1975: “Em nenhum período da História da Educação no Brasil as iniciativas governamentais desenvolvidas no campo educacional foram tão intensas quanto na última década.” FREITAG, Bárbara *Escola, Estado e Sociedade*. 6ª ed., São Paulo: Morais, 1986, p.13.

⁴ GERMANI, Gino. *Sociologia da Modernização*. São Paulo: Mestre Jou, 1.ed. 1969, 2.ed. 1974, p.122.

⁵ Todas as falas dos docentes aqui reproduzidas têm como Fonte: ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS – *Diários do Congresso Nacional*, período 1963-1970. Brasília-DF, Diretoria de Documentação e Publicidade.

⁶ Os valores espirituais e éticos da nacionalidade deveriam ser preservados e fortalecidos, tanto quanto a unidade nacional. A educação deveria voltar-se para a preservação desses valores, assim, a história, por exemplo, deveria cultuar a Pátria, seus símbolos, tradições, instituições e os grandes vultos. Os intelectuais da ESG (Escola Superior de Guerra) propagandeavam que nos estudos de Segurança Nacional preparavam-se cidadãos, diferentemente do preparo de especialistas. SILVA, José L.W. *A deformação da história ou para não esquecer*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

⁷ Durante muito tempo as agências internacionais difundiam a idéia de que o subdesenvolvimento seria uma fase a ser superada, devendo os países *atrasados* ter como modelo os países ricos. Assim, os investimentos em educação deveriam ser prioridade para o crescimento econômico, mas tais agências se interessavam mesmo pela preparação de mercados consumidores. Desta forma, expandiram-se os investimentos na educação contribuindo para promover a ocidentalização capitalista das nações periféricas, criando hábitos de consumo, ação e pensamento, reforçando-se a dependência cultural em relação aos países desenvolvidos. Exemplo dessa política no Brasil foram os acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura-United States Agency for International Development) que buscavam influência e controle ideológicos da educação, evidenciando que os Estados Unidos consideravam a educação como área estratégica nesta tarefa. ROMANELLI, Op. Cit.

⁸ CUNHA, Luiz A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. 5ª ed., Rio de Janeiro: F.Alves, 1980.

⁹ A lei 5692 estabelecia objetivos importantes como a preparação do indivíduo para auto-realização e para o exercício da cidadania, contudo, não prescrevia os meios para se atingir tais fins. Com a obrigatoriedade do ensino de 8 anos o governo se impôs o desafio de criar vagas para todos, mas se restringiu à adoção de mecanismos legais. Modificou a legislação para se conseguir uniformizar o ensino básico (junção do primário com o ginásio e fim do sistema dual oficial: clássico e profissionalizante) e criou uma estrutura baseada tanto no princípio da continuidade quanto na terminalidade, pois estabelecia a passagem gradativa do geral para o particular, mas cada nível cursado capacitava o indivíduo ao exercício de uma atividade, sendo terminal, portanto. A promulgação desta lei consolidou o movimento de distanciamento do ensino brasileiro do modelo

européu e o aproximou do modelo norte-americano que se caracterizava pelo controle técnico-burocrático acentuado sobre a escola e o professor. ROMANELLI, Op. Cit.

¹⁰ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p.130.

¹¹ SANTOS, João A.A. “Gramsci: Ideologia, Intelectuais Orgânicos e Hegemonia” in *Revista Temas de Ciências Humanas*, v.8, São Paulo: 1980, pp.39-64.

¹² Melhorias qualitativas na rede pública foram poucas. As verbas oficiais beneficiaram escolas privadas que, em geral, não se preocupavam com qualidade de ensino, mas garantiam apoio político ao governo. Estabeleceu-se um círculo vicioso entre forças solidárias: a desobrigação do Estado para com o ensino público e o subsídio governamental (direto ou indireto) aos empreendimentos educacionais privados que buscavam acumulação de capital e influência ideológica, caso das escolas da fundação Bradesco de moral e conduta ultraconservadoras. O governo priorizava medidas favoráveis ao desenvolvimento do capital, assim, os privatistas aproveitavam os incentivos para expandir sua atividade. Contudo, foi no ensino superior que a acumulação de capital foi intensa, já que crescia a demanda, mas não os investimentos estatais. CUNHA, L.A.; GÓES, M. de *O Golpe na Educação*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

¹³ Em um primeiro momento, a ditadura visou conter a crescente demanda por educação através da repressão, conhecida como a fase dos acordos MEC-USAID. Já num segundo período, buscou a implantação de reformas no sistema educacional, através da adoção de medidas práticas, a curto prazo, para enfrentar a crise aguda da demanda, a partir de 1968. As principais reformas foram as leis 5540/68 (Reforma Universitária) e 5692/71 (Reforma do ensino de 1o. e 2o. graus). O governo de Castelo Branco, com sua política econômica recessiva, buscando a estabilização da economia do país, levou muitas pequenas empresas à falência. Assim, as possibilidades de ascensão da classe média eram reduzidas, e o investimento em cursos superiores representava talvez a única saída para este setor da sociedade que apostava na carreira burocrática, fosse no setor público ou no privado, onde crescia o número de vagas em decorrência da instalação de multinacionais e da criação de grandes empresas públicas. Porém, a rede de ensino superior não assimilava toda a demanda, pois o governo não investira na ampliação das vagas, já que sua prioridade era o ensino básico de onde vinha a maior demanda. Assim, a pressão das classes médias crescera, e a resposta do regime foi a repressão política, além da adoção de medidas paliativas. ROMANELLI, Op. Cit.

¹⁴ LEVIN, H. M. (org.) *Educação e desigualdade no Brasil*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1984.

¹⁵ As tentativas fracassadas de democratização do ensino, no decorrer dos anos 40 e 50, estimularam o surgimento de movimentos de educação e cultura populares que buscavam caminhos alternativos às propostas tradicionais no campo educacional. Muitos desses movimentos receberam recursos públicos, mas o modo e os objetivos de sua aplicação foram diferenciados, assim como os resultados alcançados. No entanto, com o regime autoritário somente o MEB (Movimento de Educação de Base) que tinha ligações com a Igreja Católica sobreviveria à ditadura. Os movimentos populares de educação e cultura objetivavam desenvolver projetos políticos juntos às classes operárias que possibilitassem a superação da dominação do capital sobre o trabalho, originando-se no interior dos movimentos estudantis. Em 1963, a Ação Popular afirmava que “Os meios formais de educação, como escolas e livros, além de promoverem uma educação voltada para as elites e seus interesses, são inacessíveis à maioria das massas populares, mercê das barreiras de custo e dos privilégios de seleção e promoção, e das desigualdades de condições, francamente desfavoráveis aos grupos mais pobres.” FÁVERO, O. (Org.) *Cultura Popular/Educação Popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p.21.

¹⁶ GARCIA, Ronaldo A.G. *Migrantes mineiros em Franca*. Franca: Unesp, 1996.

¹⁷ LEITE, S. C. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. (Coleção Questões de Nosso Época) São Paulo: Cortez, 1999.

¹⁸ IANNI, Octávio. *A Idéia de Brasil Moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992, p.68.

¹⁹ ARANTES, A. *O que é Cultura Popular – Col.Primeiros Passos - 14ª ed.*, São Paulo: Brasiliense, 1981.

²⁰ VIANNA, Luiz W. “O americanismo: da pirataria à modernização autoritária (e o que se ode seguir)” in Hollanda, C.B.de *Ópera do Malandro*. São Paulo: Círc.Livro, 1979, p.10.

²¹ FERNANDES, Florestan. “A Ciência Aplicada e a Educação como fatores de mudança cultural provocada” in *Técnicas e Prob. de Mud. Cultural Provocada em Face da Org. e Func. do Sist. Educ. Bras.* INEP-MEC, São Paulo, vol. 5, 1967.

²² GARCIA, P. B. *Educação: Modernização ou Dependência?* Rio de Janeiro: F.Alves, 1977.

²³ Em 1960, nas seis mais importantes cidades brasileiras 65% da população era constituída por migrantes internos, e boa parte destes provinham das zonas rurais, devendo se adaptar ao ritmo da vida nas cidades. GERMANI, Op. Cit.