

# Educación y estado en Brasil notas al concepto de política educacional

Ingrid Sarti

Instituto Universitario de  
Investigación de Río de Janeiro

## I. INTRODUCCIÓN

El proceso de valorización constante de la educación es hoy una realidad en el mundo capitalista y en la sociedad socialista. El descubrimiento de la educación como instrumento ideológico del Estado no sólo ha virado hacia políticas más cuidadosas de planificación educativa, sino que también ha introducido modificaciones de importancia en el campo conceptual, en que la educación ha alcanzado el *status* de variable de peso para explicar la dinámica de la producción de las relaciones sociales en el modo de producción capitalista. “La valorización del factor educacional, tanto de parte de los defensores como de los críticos de las estructuras capitalistas, nos revela su importancia dentro de la realidad concreta”. Esta, a su vez, es un producto de la realidad histórica: “Cuanto mayor es el grado de complejidad y de diferenciación del modo de producción y de las relaciones sociales que sobre él se asientan, tanto más se ha institucionalizado la educación, de una manera sistemática, como mecanismo

de dinamización y conservación de las mismas estructuras básicas” (Freitag, 1977: 118).

En el caso brasileño, tenemos la expansión de un proceso capitalista cuya industrialización tardía se hizo bajo el control del capital financiero, y cuya expresión política hasta 1964 es el estado populista.<sup>1</sup> Si bien la educación en el Brasil había sido progresivamente valorizada, sólo a partir de 1964 ejerce una función plena en la (re)producción de las relaciones sociales de producción. Sólo entonces, ante la necesidad de reordenación de las formas de control social y político que va acorde con el “modelo” de desarrollo de la nueva etapa de acumulación

---

<sup>1</sup> Sobre la expansión del capitalismo en Brasil y las características del proceso de industrialización, ver: Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto, *Dependencia e Desenvolvimento na America Latina*, Rio, 1970. Sobre el Estado Populista, ver: Francisco C. Weffort, “Partidos, Sindicatos e Democracia: algunas que esto es para a historia do periodo 1945/1964”, S.P., 1987, mimeo.

capitalista dependiente,<sup>2</sup> se subraya la importancia estratégica del sistema educacional como instrumento ideológico del Estado.

Como para cualquier otra dimensión del proceso histórico brasileño, el año 1964 marca para la educación una línea divisoria en las corrientes de estudio sobre Educación y Estado en Brasil. Sin embargo, no es sólo el papel reservado a la educación el que se transforma con el avance del proceso capitalista que aquí ocurre; la misma operacionalización del concepto de política educacional será alterada a la luz de los cambios ocurridos en el proceso, y de acuerdo a la técnica general de la ideología del Estado.

En otras palabras, resumo mi argumento afirmando dos cosas: a) que los análisis sobre política educacional brasileña revelan un cambio en el papel asignado a la educación en cada periodo, *antes de 1964 (1945-64) y después de 1964*; b) que el contraste en el modo de abordar el tema en cada periodo revela rasgos característicos del proceso en que el intelectual brasileño ha venido ejercitando su pensamiento crítico en respuesta a la ideología dominante difundida por el Estado en los últimos treinta años.

Dentro de los límites de este ensayo, pretendemos seguir la evolución del concepto de política educacional a través de los estudios más significativos de las relaciones entre Educación y Estado, con el objeto no sólo de mostrar cómo las alteraciones que sufre el concepto reflejan la naturaleza del cambio en el papel destinado a la educación en el conjunto de las políticas del Estado, sino situar también esos estudios dentro del

marco general de la historia de la cultura en Brasil.

## II. 1945-1964: EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA EN EL ESTADO POPULISTA

Como ya dijimos, en este periodo la educación no fue un campo especialmente favorecido por la política pública. El Estado, que nunca había pretendido ejercer el monopolio de la enseñanza, apoyaba a la iniciativa privada en el dominio de la educación y era acusado de reincidente en su función educacional. Los estudios sobre este periodo<sup>3</sup> muestran cómo las empresas privadas mantuvieron el dominio de las ramas que les interesaban (secundaria, comercial y superior, en la nomenclatura antigua), retrayéndose sólo de ejercer la supremacía en la enseñanza primaria porque, como dice Oliveira Lima, "el nivel elemental nunca fue atractivo para el idealismo catequético de los educadores particulares" (Lima, 1974: 83). Por tanto, como el Estado se abstuvo siempre de responsabilizarse del nivel elemental y como éste tampoco fue considerado una buena inversión empresarial, tenemos en este periodo "un sistema sin piernas" en expresión feliz de Oliveira Lima (*op. cit.*: 70).

Siendo esto así, no es de extrañar la poca preocupación de los estudios en analizar la política educacional del momento. Los trabajos se refieren en general al sistema educacional y a la necesidad de reestructurarlo. El campo educacional se ve relegado no sólo en el contexto de la estrategia desarrollista, sino también en la producción socio-

<sup>2</sup>Sobre las características del "modelo" brasileño, ver: Fernando Henrique Cardoso, *O modelo político brasileiro*, S.P., 1972. Ver también Celso Furtado, *Análise do "modelo" Brasileiro*, Rio, 1972.

<sup>3</sup>Ver, particularmente, Florestan Fernandes, *Educacao e Sociedade no Brasil*, S.P., 1966; María José Werebe, *Grandezas e Misérrimas do Ensino no Brasil*, S.P., 1970; Lauro de Oliveira Lima, *Estórias de Educacao no Brasil: de Pombal a Passarinho*, Brasília, 1974.

lógica en general. Era tan precaria la investigación sobre educación,<sup>4</sup> que en 1963 Florestán Fernandes, maestro de sociología brasileña y participante activo en los conflictos educacionales de la época,<sup>5</sup> declara que en aquel momento la contribución del sociólogo era solicitada a un nivel tosco y rudimentario, “como si su misión fuera la de la toma de conciencia de la situación haciendo explícitos los fundamentos materiales, ideológicos y morales de las opciones educacionales que se presentaban” (Fernandes, 1966: XVI). El objetivo, según el sociólogo, es el de “establecer una liga definida entre lo que hacemos y deberíamos hacer en materia de enseñanza y nuestras condiciones histórico-sociales de existencia” (*idem*). Así, el objetivo de los estudios de la época tiende a centrarse en la denuncia del carácter antidemocrático del sistema de educación vigente y, al mismo tiempo, en proponer una concepción “dinámica y democrática” de la educación, que debía ser implementada por el Estado Democrático.

Estas serían, de modo general, las insuficiencias y deficiencias del sistema educacional como un todo:

- Analfabetismo, su significación y tamaño.
- Los pequeños porcentajes de quienes completan su educación primaria y fundamental.
- La selectividad extra-educacional de la enseñanza media y superior, con la

<sup>4</sup> Nótese que las dos obras más completas sobre el problema educacional (F. Fernandes, *op. cit.*), y específicamente sobre la situación de la enseñanza (M.J. Werebe, *op. cit.*), datan de finales del periodo, exactamente de 1963.

<sup>5</sup> Sobre el papel de Florestan Fernandes en la vida intelectual del país y su importancia en la historia de la sociología brasileña. ver: Carlos Guilherme Mota, *Ideología da Cultura Brasileira*, S.P., 1977.

consiguiente distribución desigual de oportunidades, como si fuesen privilegios económicos y sociales.

- Lo precario de las escuelas, en organización del currículo, improvisación del cuerpo docente, etcétera.
- El desperdicio y subutilización crónicos de los recursos y factores educativos disponibles y su relación con el patrón de integración institucional de las escuelas, privadas y públicas, en todas las ramas de la enseñanza.
- El carácter antidemocrático y sociopático del sistema educativo brasileño, amplio de base, estrecho en las capas intermedias y afilado en el ápice.
- El divorcio entre la enseñanza y las condiciones sociales de la existencia (*ibid*: 97).

La crítica al sistema educativo no es sólo contra la naturaleza antidemocrática en sí, sino contra el atraso que lleva en relación con el proceso político-social como un todo. Se le tilda de “sistema retrógrado, y más de acuerdo con el antiguo régimen señorial brasileño” (*ibid*: 24).

Nuestro sistema de enseñanza es todavía rígido, indiferenciado y “cerrado”. Está organizado según el patrón de integración pedagógica que perpetúa y universaliza deficiencias e inconsistencias, que debería ser superado si el sistema de enseñanza correspondiese efectivamente a los requerimientos educacionales del orden social democrático... Todo sucede como si Brasil entrara a los tiempos modernos sin haber conseguido una redefinición colectiva de la importancia de la educación escolarizada para la formación del horizonte cultural que pretendemos instaurar entre nosotros (*ibid*: 38).

Por no haber seguido el ritmo del desarrollo, por haberse mantenido presa de “modelos absolutos de organización interna, como si debiera forjar en los alumnos

sentimientos y aspiraciones como las que requería 'el hombre culto' de fines del siglo pasado (*ibid*: 87), en fin, por haber permanecido indiferente al destino de las luchas por el progreso" (*ibid*: 82); la escuela es considerada como estancada y divorciada del ambiente que la rodea.

Al ser denunciado el anacronismo del sistema educativo, se reclama que se utilice la educación escolarizada como factor de cambio, haciéndose hincapié en su importancia como agente dinámico de transformación social:

En la situación brasileña, en la cual procuramos arduamente combatir los efectos del subdesarrollo económico, social y cultural, debemos por fuerza pensar en la educación como elemento dinámico, capaz de disciplinar las relaciones del hombre con su medio natural y humano, así como de convertirlo en señor de su propio destino histórico. Hoy nadie comparte el mito de que la educación sea, en sí y por sí, una fuente de ilustración continua y de perfeccionamiento continuo de la naturaleza humana y de la civilización... (*ibid*: XXI).

Si perdemos de vista que la reconstrucción educativa no lo es todo y que no debemos considerarla como un fin en sí misma, tenemos que concentrar buena parte de nuestras energías en la creación de un sistema de enseñanza capaz de responder positivamente a los requerimientos materiales y morales de la educación democrática (*ibid*: 353).

Siguiendo en ese mismo contexto, aunque no existía la preocupación específica por analizar las políticas educacionales de ese momento, ni la intención explícita de diagnosticar los problemas de la relación Estado-Educación, vemos que se imputa al Estado la culpabilidad por las fallas encontradas en el sistema educativo. Se le culpa fundamentalmente de desligarse del terreno de la planificación educacional:

Los poderes públicos descuidaron, amplia y profundamente, sus responsabilidades educacionales en todos los sectores de la enseñanza... En vez de atender las urgentes necesidades de la educación en función de los intereses de la colectividad como un todo, el Estado se desentendió desastrosamente (*ibid*: 20).

Se reclama en consecuencia una intervención estatal a la altura de los objetivos democráticos:

Nuestra República sólo será una democracia en el momento en que se convierta en un Estado-Educador cumpliendo las funciones que le competen, ya en la educación popular, ya acelerando el desarrollo educativo de la nación como un todo (*ibid*: 46).

Conviene recordar que, al contrario de lo que observaremos en el periodo posterior a 1964, la tónica que caracteriza los estudios sociológicos de esta fase es la misma que se encuentra en el discurso de las "fuerzas progresistas" sobre la problemática educativa, ampliamente debatida en esa época, ya que por entonces se consideraba el uso social de la educación como asunto de interés colectivo. En fin de cuentas, como decía un sociólogo, "todas las cosas del mundo moderno se interconectan, directa o indirectamente, mediata o inmediatamente, a las funciones dinámicas de la educación escolarizada: Desde la preparación del hombre para el disfrute de los derechos y garantías establecidos socialmente, hasta la creación de condiciones ideales básicas para que aumente el poder del hombre como productor de riqueza, civilización y progreso. Por consiguiente, las cuestiones relativas al uso social de la educación escolarizada no pueden quedar al margen de los movimientos políticos y de las grandes opciones políticas que traen consigo y que deciden el destino de los pueblos" (*ibid*: 99).

El proyecto de ley de las “Directrices y Bases” y la “Campaña por la Escuela Pública”<sup>6</sup> fueron los temas fundamentales que desataron obstinadas polémicas que se extendieron desde los bares de las esquinas hasta los salones del Congreso, dejando su impronta en la literatura sociológica. Ya a principios de la década de los sesenta, esos temas aglutinan a las “fuerzas progresistas” en torno a debates sobre los problemas de la educación brasileña y sobre las exigencias de “reconstrucción nacional”, acorde al concepto democrático del mundo.

El anteproyecto de ley sobre Directrices y Bases de la Educación Nacional, presentado a la Cámara por el Ministerio de Educación del gobierno Dutra, Clemente Mariani, y elaborado con la cooperación de educadores como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lorenzo Filho y otros, había sido detenido en el legislativo por el “Parecer-Capapema” (1949); para ser aprobado años después con profundas modificaciones, que le quitaban su carácter renovado en defensa de la educación popular y de la democratización de la enseñanza. Con la imposición de puntos claves del sector privado escolar, el proyecto “hijo mimado de los pioneros de los años treinta” (Lima, *op. cit.*: 187) se transformó en un proyecto “retrógrado, reaccionario e ineficiente, que nos empujaba hacia un pasado de tres cuartos de siglo” (Fernandes, *op. cit.*: 347).

Al mismo tiempo en que la LDBEN deshacía formalmente la dualidad anterior de la enseñanza (cursos propedéuticos para la clase dominante y sólo vocacionales para la dominada) a la equivalencia y flexibilidad de los cursos de nivel medio, creaba al mismo tiempo

una barrera casi infranqueable, asegurando al sector privado la continuidad del control del mismo. Freitag, en un análisis reciente, sostiene que LDBEN reflejaba las contradicciones y conflictos que caracterizaban a las fracciones de clase de la burguesía brasileña en el poder (Freitag, *op. cit.*: 51). Concluye la autora que la intención ambigua de la ley cristalizó plenamente en el sistema educativo, que en sus indefiniciones reflejaba la transitoriedad del poder, así como la ideología ambivalente que representaba los intereses de las distintas fracciones (*ibid.*: 63).

En el clima de efervescencia política de principios de la década de los sesenta, Florestan Fernandes intervenía en la Cámara Municipal de Sao Paulo en defensa de la escuela pública y exponía los cinco puntos que resumían los “yerros y confusiones” cometidos por la política educacional del Brasil:

1. El desconocimiento de las necesidades de la educación popular y de su importancia para salir del caos político, del rezago cultural y de la dependencia económica;
2. Propagación de escuelas obsoletas, como objetivo central de los programas gubernamentales, escuelas que si bien sirvieron en el pasado, “cuando se trataba sólo de instruir a los vástagos de las familias señoriales”, no responden en la actualidad a las complejas necesidades de la educación;
3. Desestima y descuida la enseñanza elemental común, que se encuentra en una criminal situación de degradación y corrupción;
4. Insistencia en forjar el fantasma de la lucha contra el analfabetismo por cualquier medio, “cuando se sabe —o se debería saber— que nuestro principal problema reside en la mala calidad y en la peor distribución de

<sup>6</sup> Ver: Florestan Fernandes, *op. cit.* parte III.; M. J. Werebe, *op. cit.*, especial mente el capítulo 9 titulado “Directrizes e Bases: o parto da montanha”.

la enseñanza elemental común”;

5. Aferrarse a concepciones anacrónicas “que interfieren negativamente en la utilización de los recursos educativos y se oponen a la consolidación de una política educacional fructífera, capaz de orientarnos a la expansión concomitante de los diversos niveles y ramas de la enseñanza” (Fernandez, *op. cit.*: 349).

Aquí aparece, tal vez por vez primera con esa claridad, la denuncia de los intereses clasistas como determinantes de las opciones tomadas por la política educativa. Florestán Fernandes llama la atención respecto del comportamiento político de los senadores que aprobaron el proyecto retrógrado de las “Directrices y Bases”, y enfatiza el “apoyo vigoroso e hipócrita” que prestaron a una mentalidad conservadora, que desdeña la educación popular y tiene la democratización de la enseñanza, mentalidad ésta “que revela el estado de espíritu más firme y general de las clases dominantes” (*ibíd.*: 348). Poniendo un alerta contra “los valores educacionales que se agazapan detrás de la ideología de las clases dominantes”, el sociólogo termina su discurso reiterando su confianza “en las fuerzas sociales que ven en la educación popular un resorte propulsor de la evolución del mundo moderno” (*ibíd.*: 353).

La derrota de la campaña por la educación democrática contenía, en germen, una derrota mucho más significativa que la del proyecto populista de 1964. Toda la vitalidad del movimiento en defensa de la escuela pública<sup>7</sup> fue

<sup>7</sup> Entre los autores que se refieren a la importancia de la Campaña para la Escuela Pública como un movimiento esclarecedor de la manera en que venía siendo tratado el problema educacional en Brasil, L. de Oliveira se refiere a “la memorable campaña... liderada por Roque Spencer Maciel de Barros, Almeida Junior, Fernando de Azevedo, y sobre todo, por el aguerrido Florestan Fernandes y su equipo que recorrió el país

frenada por las medidas represivas del nuevo régimen implantado, que transformó, entre otras cosas, la vida cultural del país.

Hasta ese momento se pudo ver a un intelectual de la altura de Florestán Fernandes quien, desbordando los círculos meramente académicos, abraza abiertamente la causa pública, hablando en nombre de quienes no contaban con el bagaje necesario para expresar su protesta.<sup>8</sup> Su actividad intelectual no se vio compartamentalizada sino, al contrario, dinamizada por su participación en la arena social.

Tal participación se hacia más notable todavía en los casos en que la educación era sometida a transformaciones radicales fuera del sistema. Tanto

---

de sur a norte en una agitada campaña civilca...” La considera como un “momento de politización”, inclusive para los técnicos de MEC, como el autor, “que veíamos la reforma desde la perspectiva tecnológica, sin percibir sus graves implicaciones políticas. Nuestro ‘pedagogicismo’ fue, entonces, seriamente cuestionado” (*op. cit.*: 1 88).

<sup>8</sup> Refiriéndose a su participación en la campaña por la democratización, Florestan Fernandes afirma: “mi disposición al inconformismo encontraba fundamento en la propia situación de existencia. Todo sucedió como si me transformase, de un momento a otro, en portavoz de las frustraciones y de la revuelta de mis antiguos compañeros de la infancia y de la juventud. Mi estado de ánimo hizo que el profesor universitario hablase en nombre del hijo de la antigua criada y lavandera portuguesa... Con las limitaciones de la formación intelectual de alguien que no era ni es especialista en asuntos educacionales, me lance a una lucha desigual, que más parecía una cruzada, en la cual nunca dejé de considerarme como un representante fortuito de los intereses y de los valores educacionales de las masas populares. Eso me dio aliento para valorizar y defender, al mismo tiempo en que reconocía sus incongruencias, la política educacional de la República que no fue ni resguardada ni fortalecida en todos los episodios ligados a la elaboración y promulgación de la referida ley” (LDBEN: *op. cit.*: XX).

las experiencias de Paulo Freire<sup>9</sup> con su método alfabetizador, como los esfuerzos, esos sí catequéticos, de las brigadas del Movimiento Educacional de Base (MEB),<sup>10</sup> para llevar la educación a la zona rural del noreste brasileño, son ejemplos de lo más característico de un periodo en que las fronteras entre “lo intelectual” y “lo práctico” comenzaban a perder sus contornos. Se pensaba en la educación como factor de cambio y en ese sentido se trabajaba, procurando adaptar los conceptos a la realidad y orientarlos a la transformación social.

En su ansia por defender los ideales democráticos, el intelectual brasileño, como también la izquierda en general, participó con toda “fe” en el juego del populismo —en sindicatos, en fábricas, en partidos— y se sintió arrastrado por el Estado con el que se identificó. La ilusión de las reformas se hizo creencia, y tan obstinada, que el correr del tiempo no conseguía quitarle fuerza; la bibliografía sociológica de ese periodo reflejará todo el clima político-ideológico de ese momento. Varios estudios ya han mostrado cómo el nacionalismo de tipo ISEBIANO dominó la producción en ciencias sociales, difundiendo la “creencia” en la alianza de las clases para conseguir el desarrollo nacional.<sup>11</sup> Sólo en el contexto liberal de una ideología populista que desvanece los conflictos de clase y difunde la noción de un Estado “neutro”

<sup>9</sup> De este autor. véase, especialmente, *Educação como Prática de Libertade*, Rio, 1971.

<sup>10</sup> Sobre las actividades del MEB, ver Marcio Moreira Alves, *O Cristo do Povo*, Rio, 1968.

<sup>11</sup> Ver, Carlos Guilherme Mota, *op. cit.*, y Caio Navarro de Toledo, ISEP: Fábrica de Ideologías, S.P., 1977.

flotando por encima de las clases, se pueden entender los límites del pensamiento crítico anterior a 1964.

Por un lado, vemos al intelectual que participa activamente en los problemas sociopolíticos en defensa de la clase dominada, expresando los ideales democráticos del “pueblo” y criticando el elitismo reinante en la sociedad. Por el otro, vemos a ese mismo intelectual que no percibe cómo el poder se hallaba gangrenado por las luchas internas de las fracciones tras la hegemonía; que no “se cuestiona” sobre el alcance de los intereses que de facto dominaban detrás en una niebla de democracia que esfumaba los fuertes conflictos en el seno del régimen.

En lo educativo sucedía lo mismo. Los contornos de la ideología populista también esfumaban el perfil de los trabajos e impedían el cuestionamiento de los objetivos del Estado. La negligencia en la planificación educacional es apuntada como pecado de omisión, como si el Estado fuera simplemente ilógico en relación a sus objetivos. No se percibía por entonces que las omisiones del poder público no contrariaban los objetivos económico-sociales del proceso capitalista que ahí ocurría; por ello se insistía.

Como después lo ha mostrado Freitag, el sistema educativo funcionó, en general, de acuerdo al programa fijado por la Ley, programa ambiguo y contradictorio. Si el sistema educativo no reprodujo adecuadamente la fuerza de trabajo, diría la socióloga, esto se debe a que la ley no especificó claramente ese objetivo (Freitag, *op. cit.*: 63).

No existía, por tanto, discrepancia entre los objetivos generales (y reales)



del Estado, y su programa educativo. Por el contrario, el sistema educativo satisfacía los requisitos de la acumulación capitalista de aquel momento histórico. Por un lado, el control privado aseguraba el entrenamiento de la fuerza de trabajo, de acuerdo a las necesidades de las empresas. Por el otro lado, la expansión del nivel medio presentaba una alternativa de ascensión social para la clase dominada, punto relevante dentro de la gama de concesiones que caracterizaron al régimen populista.<sup>12</sup>

La efervescencia del momento histórico influyó sustancialmente al turbar entonces las mentes más lúcidas, que posteriormente sufrirían su castigo por haber creído en la realización de los objetivos democráticos. Irónicamente, las demandas que entonces se hicieron al área educacional iban a ser posteriormente asumidas por el Estado autoritario y represivo después de 1964, pero fuera del contexto que les diera origen, y transformadas ya en meros enunciados formales.<sup>13</sup>

Antes de adentrarnos en el segundo periodo quiero considerar los análisis

<sup>12</sup> Sobre la educación como mecanismo de movilidad social en Brasil, ver el excelente trabajo de Luis Antonio Cunha *Educacao e Desenvolvimento Social no Brasil*, Rio, 1977.

<sup>13</sup> A través de la actuación del ministro Jarbas Passarinho, como se percibe en la "exposición de motivos" de la ley que implementa la reforma de la enseñanza de 1971 (Ley No. 5692), el Estado se propone "modernizar" el sistema educacional enfatizando la necesidad de "racionalizar" la planificación educacional. Incorporando las protestas del periodo anterior a 1964, el ministro de educación critica el sistema educacional por obsoleto, inútil y, *last but not least*, elitista. En otro trabajo me preocupé en revelar la retorica de esos enunciados y su carácter político, en el sentido de obtener legitimación: "Education and the Myth of Development: the post-1964 Brazilian Case", LACDES Quarterly, vol. IV, n. 2, sept. 1975: 20-36.

que del primer periodo se han efectuado en fechas recientes, de 1970 para acá. Es interesante notar que si la tónica de los trabajos anteriores a 1974 fue de protesta por la falta de un sistema educativo estructurado dentro de los moldes de la concepción democrática, los estudios más recientes insisten en la influencia del pensamiento liberal en la educación anterior a 1964. Ya que difícilmente se podría afirmar que el sistema educativo estaba estructurado según los cánones de la democracia, se optó por hacer referencia, muy poco precisa, por lo demás, al pensamiento educativo. Se citan las figuras de Anísio Teixeira, Lorenzo Filho y otros; a su actuación se atribuye una eficacia que no corresponde a la realidad histórica.

En primer lugar, el hecho de que el proyecto de Ley de las Directrices y Bases hubiera permanecido archivado por más de diez años, es significativo del modo en que se trató la cuestión educativa de esa época. En verdad, la cantidad de decretos reguladores que emanaba del Ministerio de Educación y Cultura de 1942 a 1962, mantuvo la Reforma-Capanema: ejemplo éste de "anacronismo colonial y revanchista", como lo define el educador Oliveira Lima (*op. cit.*: 101). En esos veinte años los pedagogos del Brasil actuaban en las áreas de competencia estatal (aquellas que, como vimos, no despertaban el interés privado, la primaria y la normal), en que había cierta libertad de acción, originada mas que todo por el desinterés del Estado. Es verdad que Arusio Teixeira tuvo una actuación sobresaliente en el INEP, con todo como ya se ha recordado, "nuestros reformadores educacionales llevaron a cabo sus famosas revoluciones pedagógicas dentro de las bibliotecas".<sup>14</sup>

<sup>14</sup> F. Fernandes, *op. cit.* Ver, también, L. de Oliveira Lima, *op. cit.*, el capítulo 7, titulado "Don Quixote e os Sanchos-Pancas: Educadores fora do Sistema".



Los educadores de tendencia innovadora encontraron ciertas ocasiones propicias para introducir cambios básicos en nuestra política educativa, pero, no teniendo las condiciones para implementarlas, acabaron por asistir impotentes a la deformación de sus medidas constructivas o por plegarse a las fuerzas que pugnaban por la preservación del atraso educativo (Fernandes, *op. cit.*: 94). Los pioneros de la escuela nueva “intentaron reformas en la enseñanza, sin que ninguna cristalizara” por no haber sido avaladas por auténticas fuerzas sociales renovadoras, que hicieran de la educación escolarizada una reivindicación esencial y lucharan, contra las influencias conservadoras, por la democratización de la enseñanza (*idem*). Comentando la obra de los “pioneros” y su entusiasmo por las reformas, Oliveira Lima concluye que toda esa “ebullición ideológica” llevaba en sí una ambivalencia trágica: mientras estas nuevas ideas se discutían en libros, en artículos y en las aulas, el “sistema” oficial se mantenía, inexpugnable al modo medieval (11 años de Reforma-Campos, 20 años de Reforma-Capanema). Aun cuando la ley hacía proclamaciones “revolucionarias”, el “revolucionarismo” de la ley de Directrices y Bases no cambió en nada fundamental los hábitos pedagógicos del “sistema” escolar brasileño, toda vez que la inercia histórica fue más poderosa que las incitaciones a la libertad educativa.

Desde entonces, concluye el autor, hay un extraño desfase entre los discursos en las solemnidades (teóricamente avanzados) y la realidad cotidiana de la escuela (Oliveira Lima, *op. cit.*: 157-160). “El proyecto de Directrices y Bases, de inspiración ‘pionerista’ (Escuela Nueva) e influenciado por la redemocratización, sufrió el impacto de todas las fuerzas

tradicionalistas que lograron el milagro de mantener por casi 15 años (1948-62) el proyecto en la Cámara” (*ibid.*: 161).

Así las cosas, pienso que esa “nostalgia” reciente por los vientos democráticos que soplaran antes de 1964, sólo puede entenderse como contraste (es una forma de acentuarlo) con los difíciles tiempos de autoritarismo represivo posteriores a 1964. Me parece, con todo, que no está por demás poner énfasis en lo que ya de por sí solo es tan elocuente.

### III. 1964... EDUCACIÓN IDEOLOGÍA EN EL ESTADO AUTORITARIO

El régimen autoritario inaugurado en abril de 1964 se entregó a crear un nuevo “modelo” de desarrollo que acentuaba las características de concentración del ingreso y privaba a la sociedad de todo mecanismo de protesta. Por tanto, se imponía la necesidad de reordenar las formas de control social y político, reestructurando el aparato estatal por una mejor función de control político y social. Se introdujeron, pues, profundas modificaciones, con un ejecutivo fortalecido y, bajo su dirección, todo un proceso administrativo que fue incorporando progresivamente todas las áreas de planeación, incluida la educación.<sup>15</sup> Sólo entonces (Freitag,

<sup>15</sup> Como indicador del control sobre el sistema educacional, comentado de otro modo por Isaura Belloni Schmidt, tenemos el hecho de que a través de la reforma de la enseñanza media (1971) el Gobierno Federal pasó a establecer y ejecutar planes nacionales de educación, subordinando los planes sectoriales a las directrices y normas del Plan-General y condicionando los planes estatales a la obtención de presupuestos federales. Ver, I. Belloni Schmidt, “Estado e Política Educacional no Brasil”, Costa Rica, 1976, *mimeo*.

*op. cit.*: 91) la técnica de planeación será utilizada en alta escala en el Brasil con la intención de dar a la política estatal un cuño "científico-técnico".

La valorización de la educación en el contexto de las políticas del Estado va a ser subrayada en los trabajos de este periodo. Esa concentración de actividades y decisiones en el campo educativo se explica que quede en manos del Estado como un requisito del "modelo brasileño de desarrollo".

La valorización de la educación en la última década en Brasil, refleja así el hecho de que el modo de producción capitalista, en las características específicas del "modelo económico brasileño", se había consolidado definitivamente desde principios de la década de los sesenta. Los cambios estructurales que se requirieran, deberían ser implantados y consolidados con el apoyo e intermediación de la educación para garantizar la perduración del sistema. La importancia atribuida a la educación exigía que una política educacional consciente facilitase su pleno funcionamiento en cualquier instancia de la sociedad (*ibid.*: 119).

Después de observar que la educación venía siendo considerada como factor estratégico del desarrollo y del fortalecimiento del modelo político-económico brasileño, los sociólogos de la educación se dedicaron a analizar las relaciones Estado-Educación. Al mismo tiempo, reconocían la necesidad de revisar el concepto de política educacional, relegado hasta entonces a un distante segundo plano, como vimos. Si bien los trabajos aparecidos presentan notables diferencias entre sí, se percibe en todos ellos la preocupación por desarrollar el enfoque que parte del cuadro conceptual

que ofrece la teoría marxista de superestructura <sup>16</sup>

La discusión marxista señala la necesidad de estimar la naturaleza de los fenómenos superestructurales y su importancia en la perpetuación del modo de producción capitalista. El Estado es considerado como pieza fundamental en la producción de las relaciones sociales, dada su condición de mediador en los intereses de clase. La educación es considerada como uno de los instrumentos más poderosos de que dispone el Estado para controlar esas mismas relaciones, en la medida en que el sistema educativo es un importante transmisor de la ideología (de la clase) dominante y porque es, además, el responsable de la calificación de la fuerza

<sup>16</sup> Es común, por tanto, el hecho de que los análisis brasileños sean precedidos de comentarios sobre las contribuciones de autores como Althusser, Gramsci, Lefebvre, etc... en la elaboración de la cuestión de (re)producción de las relaciones sociales de producción. El texto de I. Belloni Schmidt, por ejemplo, se centra en el estudio de Henri Lefebvre (*A Reproducao das Relacoes de Producao*, Porto, 1973) preocupado por identificar el lugar de la reproducción de las relaciones sociales. Ya el trabajo de Freitag, (*op. cit.*) está introducido por un marco teórico en que la autora revisa las posiciones teóricas sobre el concepto de educación desde el punto de vista de la teoría liberal y sus modernas adaptaciones hasta la teoría marxista, pasando por Bourdieu, Passeron, Estabiet. Althusser, Poulantzas y Gramsci. La autora critica el análisis althusseriano acerca de los Aparatos Ideológicos del Estado por no desarrollar reflexiones sobre la posibilidad de la clase dominada de asumir el control de los AIE a través de hacer efectiva la lucha de clases en las otras instancias (p. 30). Apenas en Gramsci encontramos este tipo de reflexión, destaca Freitag, ya que "solamente él permite la conceptualización de una pedagogía del oprimido y una educación emancipadora Institucionalizada" (p. 34).

de trabajo que requiere la expansión del proceso capitalista.

En síntesis, en un cierto momento histórico del proceso de acumulación capitalista, el Estado se vale de la educación para asegurar la perpetuación de la estructura social vigente. En el caso brasileño, sólo con el régimen implantado en 1964 la educación ejercerá su "funcionalidad múltiple" en el contexto de capitalismo dependiente en que se inserta (Freitag, *op. cit.*: 119).

El régimen posterior a 1964 introdujo simplemente una dimensión más tecnocrática y la exigencia de una eficacia más radical de los AIE (Aparatos Ideológicos del Estado), y entre ellos el de la escuela, permitiendo con ello que se diese continuidad a una tendencia ya anteriormente diseñada, el ingreso de Brasil al sistema del capitalismo internacional, redefiniendo en otro nivel sus lazos de dependencia (*ibid.*: 120).

Dado que el Estado se dedica a planificar la actividad educativa a través de la elaboración de una política educacional, cuya eficacia será sólo valorada por las consecuencias que tenga en la PRAXIS, los autores de ese período se abocan a la tarea de analizar la política educativa brasileña posterior a 1964 en el plano de las políticas públicas de un Estado capitalista. Por tanto, la analizan como "una acción o medida emanada del poder público y referida al sistema educativo en cuanto que éste es uno de los instrumentos utilizados por el Estado en la mediación de conflictos y para la perpetuación de la estructura social vigente" (Belloni Schmidt, 1973: 1).

Así, pues, los análisis de este período no se limitan a la definición del sistema de enseñanza en sí, sino que pretenden situar la política educacional dentro del cuadro general de las políticas del Estado. Por tanto, se trata, en primer lugar, de cuestionar los objetivos reales del Estado y sopesar los proble-

mas que éste enfrenta en la realización de sus fines. En seguida se pretende dilucidar en que medida y forma la política educacional se adapta a los objetivos político-económicos vigentes. En este sentido. Luis Antonio Cunha se propone establecer las conexiones entre la política educacional y las funciones del Estado como "agencia de concentración de capital en la nueva fase de desarrollo de la economía brasileñas garantizando, facilitando y subsidiando el mantener y elevar la tasa de ganancia" (Cunha, 1977: 239).

Resulta relevante para el concepto de política educativa así elaborado el que al Estado se le impute una intencionalidad detrás de cada punto de sus determinaciones.

La política educacional... no es ni algo contingente, o sea resultado de errores de evaluación o distorsiones de programación, ni producto de carencias de la educación brasileña comparándolas a un modelo ideal. Es, por el contrario, algo necesario, ya que su implementación permitirá al Estado la realización de su política económica que es la dimensión dominante de su política (*ibid.*: 247).

Por tanto, se hace ya distinción entre los objetivos reales y los destinados a encubrirlos a través de "justificaciones pedagógicas" que no pretenden más que hacer deseables medidas que cumplen la función económica del Estado. Así, tal y como está formulado, el concepto de política educativa impone sobre el analista la tarea de develar los objetivos o funciones no explicitados en las metas propuestas por sus formuladores o por sus implementadores. En otros términos, se trata de responder a la cuestión de los objetivos *reales* de la política educacional brasileña y a su manifestación concreta en la práctica. Dice Freitag: "Nos preocupó desde el principio la cuestión de saber si las intenciones explícitas en

la política educativa actual se llevaban realmente a la práctica educacional" (Freitag, *op. cit.*: 121). Las intenciones *explícitas*, tanto en la legislación como en la planeación educativas, se revelan en el énfasis dado a la educación como factor de promoción del desarrollo a través de la calificación de los recursos humanos; pero las intenciones *implícitas* "consisten en asegurar mediante inversiones más fuertes estatales en educación tasas de ganancia cada vez mayores para la minoría que forma la clase dominante y la media alta".<sup>17</sup>

Isaura Belloni Schmidt nos recuerda la importancia del análisis histórico de la política educativa (no tomando ésta como una medida aislada en su contexto específico). Dicho análisis nos permite ver cómo, en relación con la educación, las medidas reformistas son complementarias a otras políticas contemporáneas a ellas y guardan una secuencia en el tiempo (Belloni Schmidt, *op. cit.*: 8). Si bien reconoce que hay necesidad de distinguir entre objetivos reales y formales, sugiere<sup>18</sup> que el carácter

mas importante de la política educativa no está contenido en sus objetivos y funciones, sino que sólo es percibido "a partir de la explicitación de interconexión de la política educativa con su contexto y con su papel específico en retación a las demás políticas prioritarias" (Belloni, *op. cit.*: 15).

No obstante que varios autores<sup>19</sup> ponen de relieve diferentes aspectos, se da siempre la preocupación común de analizar las reformas de enseñanza (superior, 1968; media, 1971) y las medidas extraescolares, como alfabetización, educación de adultos, etc..., en términos de su adecuación a los objetivos del desarrollo económico por un lado, y a través de su contenido político-ideológico por el otro.

Uno de los autores que ha explorado con brillantez el tema, Luis Antonio Cunha,<sup>20</sup> enfatiza el proceso de dis-

texto presentado en un seminario (Seminario sobre nuevos medios y métodos en educación popular en América Latina, Costa Rica, agosto 1976). Desafortunadamente no disponemos de la tesis doctoral, actualmente en la fase final de elaboración donde es desarrollado el concepto y demostrado a través de un examen detallado de datos y documentos.

<sup>19</sup> Entre los diversos autores que estudiaron las relaciones Estado-Educación en este período, citamos apenas algunos: Celso de Rui Beisigel, *Estado e Educação Popular, S.P.*, 1974; Pedro Benjamín García, *Educacao: Modernizacao ou Dependencia*, Río, 1977; Fábio Antonio Munhoz, "A escola: a professora e sua classe", en *A Ambiguidade de uma ideologia*, Caderno Cebrap 29, 1978; Vanilda Pereira de Paiva, *Educacao popular e educaÇao de adultos no Brasil S.P.*, 1972. Los trabajos de Luis Antonio Cunha y Bárbara Freitag, ya citados, constituyen mi punto de referencia básico para este ensayo.

<sup>20</sup> Luis Antonio Cunha ha desarrollado el tema educación, política y desarrollo de un modo inteligente y dinámico; de ahí el carácter innovador de su obra. Ver, *Política Educacional no Brasil: a profissionalizacao do ensino médico*, Río, 1972. En este trabajo

<sup>17</sup> Freitag (*op. cit.*) resalta que el nivel de planeación de la política educacional es un aspecto aparte de los planes nacionales de desarrollo, y analiza el plan decenal 1967/1976, el plan trienal 1972/1974 y el plan quinquenal 1975/1979 (este último incluido en el II PND) y el plan nacional de postgrado. A nivel de la legislación, las medidas educacionales más destacadas analizadas por los autores aquí considerados, son las siguientes: ley 5.540 de reforma de la enseñanza superior en 1968; institucionalización de MOBREAL con los decretos-ley 5.379 (de 1967), 62.484 y, finalmente, la legislación de financiamiento de Movimiento en 1970; ley 5.692 la reforma de la enseñanza de 1o. y 2o. grados de 1971; decreto-ley 71.737 que institucionalizó la "enseñanza suplementaria" prevista en la ley 5.692 en los párrafos 81, 91 y 99.

<sup>18</sup> Conviene señalar que el trabajo de la autora aquí comentado es apenas un breve

crimación social que los tipos de política educacional han implementado; aparentemente contradictorios, ambos siguen, con todo, funcionando como mecanismos de control social: La política de *contención* de la enseñanza media y de la superior; y la política de liberación orientada a la enseñanza de primer grado y a las actividades extracurriculares, como MOBRAF y los programas de educación de adultos, adolescentes y preadolescentes, gracias a la implementación de programas de radio y televisión. A estos aspectos Bárbara Freitag añade el de racionalidad-irracionalidad, autoritarismo-democratización, como características de la política educativa del Estado después de 1964.

La política de contención de las oportunidades educativas, que también es practicada por las empresas en el nivel medio de enseñanza, es el mecanismo de discriminación social que la política educacional escogió para asegurar la desigualdad de oportunidad de escolaridad en las diferentes regiones y clases sociales del país; o sea, el tipo de política que permite la continuidad de utilizar la educación como "instrumento de oficialización de las situaciones de clase" (Cunha, *op. cit.*: 238). Práctica antigua en este país, por lo demás, y residuo de los tiempos yaidos del Estado Novo<sup>21</sup> Para Cunha, esa política de

contención fue implementada tanto en la enseñanza superior como en la media dentro de sus propias Retomas, que "se complementan y tienen idéntico objetivo: el de posibilitar al Estado el desempeño de sus funciones (no educativas) en la actual fase de desarrollo de la sociedad brasileña".<sup>22</sup>

En cuanto a la enseñanza superior, el problema planteado al Estado era el de conciliar medidas tales como 1) La necesidad de formar profesionales altamente calificados en cantidades pequeñas, según el dinamismo de un "modelo" excluyente por definición; 2) El objetivo político-social de aumentar la matrícula en la enseñanza superior para asegurar no sólo costos mínimos, sino también para mantener el efecto discriminador de la política educacional. Como comenta Cunha, si alcanzar un diploma de curso superior fue siempre un instrumento de ascensión social a lo largo de la historia de la vida de la clase media brasileña, hoy se ha convertido en un

clases menos favorecidas es en materia de educación, el primer deber del Estado". En Complementación, continúa, la ley Orgánica de Enseñanza Primaria de 1942 decía en su exposición de motivos: "La enseñanza secundaria se destina a la preparación de las individualidades conductoras; esto es, de los nombres que deberán llevar las responsabilidades mayores de la sociedad y de la nación, de los hombres portadores de las concepciones y actitudes espirituales que es preciso infundir en las masas, que es preciso tornar habituales entre el pueblo" (Ver, Cunha, *op. cit.*, 1977: 237).

<sup>22</sup> Cunha, *op. cit.*, 1977: 247. Aunque el autor este analizando la política educacional del Estado, añade un importante análisis de las actividades empresariales en su colaboración con la política educacional en disputa, mostrando cómo las empresas también engendran mecanismos de selección y entrenamiento que refuerzan los procesos de discriminación social. Ver, especialmente, las páginas 247-251.

me remito especialmente a su texto; "Política Educacional: Contenção e liberaçao", publicado en su excelente antología ya citada (1977, 2a. ed.). Del autor, la revista *Argumento* (año 1, n. 2, nov. 1973: 45-56) publica "O 'milagro brasileiro' e a política educacional", y *Debate y Crítica* (n. 5, marzo de 1975) edita "A expansao do ensino superior: causas e consecuencias" (pp. 27-58).

<sup>21</sup> El autor cita la constitución de 1937 que en el artículo 29 decía "la enseñanza pre-vocacional y profesional destinada a las

requisito cada vez más indispensable ante la cancelación de otras vías de ascenso (ahorro, inversión y reproducción del capital en pequeñas empresas, artesanado y ejercicio de la profesión liberal), que el modelo económico excluye a través del proceso de concentración de propiedad capital, ingreso y mercado (*ibid*: 238). Así, la política educacional establecida por la reforma universitaria es una respuesta a la presión de la demanda por el diploma superior y al descontento ante la dificultad de ingresar a la enseñanza superior. La represión del descontento fue efectuada, como es sabido, mediante medidas represivas como la famosa del Decreto-Ley 477, desdoblamiento del A1-5m que institucionalizó la expulsión de los estudiantes considerados como "subversivos". Otras medidas que trataban de solucionar el problema a nivel de enseñanza superior fueron las siguientes:

1. Unificación por área de conocimiento con el fin de aumentar la "productividad" de los recursos materiales y humanos. Para ello se estableció la departamentalización, el régimen de créditos en las matrículas por disciplina, el curso básico destinado a llenar la "capacidad ociosa de los cursos menos atrayentes, y la unificación del *vestibular*\* por área de conocimiento e ingreso por clasificación".<sup>23</sup>

Con ello se consigue, concluye Cunha, expandir la matrícula, aplacando de esa manera las tensiones provocadas por el gran crecimiento de la demanda por enseñanza superior, pero "bajo control y dentro de los límites que convenían a la sobrevivencia de las funciones del Estado como concentrador de capital..." (Cunha, *op. cit.*: 244).

\* Examen de admisión a la universidad.

<sup>23</sup> Ver, especialmente, L.A. Cunha en Argumento, *op. cit.*, 1973.

Al poner más énfasis en el carácter de irracionalidad-razionalidad de la política educativa, Freitag considera al *vestibular* clasificatorio en términos de una concesión política que se opone a los objetivos de racionalización de la universidad en la medida en que provoca una masificación en la universidad con detrimento de la calidad de la enseñanza y más allá de las capacidades del mercado: la liberalización del *vestibular* fue, por tanto, "una concesión políticamente necesaria, mas económicamente innecesaria y en franca oposición a las medidas de racionalización prescritas por la ley de reforma de enseñanza superior (Freitag, *op. cit.* :123).

2. Fragmentación del grado académico de graduación, debida a la implementación de cursos de "corta duración", "licenciaturas cortas" que, según Cunha, requieren de costos adicionales menos que proporcionales, y esto originado por la menor permanencia de los estudiantes en las escuelas superiores.

Consideramos que el análisis de Cunha, en este aspecto, es sólo parcialmente exacto. En efecto, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), a través del Departamento de Asuntos Universitarios (DAU), implementó los cursos de tecnólogos, fundamentalmente en las carreras vinculadas al sector industrial, y se extendió al sector de enseñanza agrícola (ejemplos: tecnólogos en administración rural, topografía, etc.). Sin embargo, estos cursos son normalmente muy costosos ya que las instituciones que intentan establecerlos no disponen de laboratorios, ni están por lo general preparados para administrar cursos tan intensivos y de naturaleza distinta a los tradicionales. Existe también poco estímulo para invertir en esas carreras



de corta duración porque ya se sabe que el DAU-MEC las eliminará una vez que se sature el mercado de trabajo.

Por otro lado, estoy de acuerdo con Cunha cuando se refiere al papel de la fragmentación de los cursos de graduación en el contexto de la política de contención de las oportunidades educativas. Lo que me gustaría sugerir aquí es que los objetivos previstos en la ley no están siendo, de hecho, alcanzados en lo que a este aspecto se refiere. Todo indica que los tecnólogos formados en licenciatura corta, que deberían llevar los mandos intermedios, no se contentan con el valor de su diploma, inferior al de un universitario regular. Además, estando los topes salariales para su especialización muy por debajo de sus expectativas, acaban por tomar los cursos de corta duración como meros trampolines para seguir las carreras universitarias tradicionales. De esa forma, la permanencia en las escuelas superiores no disminuye como se esperaba, sino que aumenta por el paso previo en los cursos de corta duración.

3. La institucionalización del postgrado con la muy clara función de discriminación social, al imponer el diploma de maestro o doctor como requisito para una mayor remuneración (valor económico) y mayor prestigio (valor simbólico), como se percibe en uno de sus objetivos manifiestos, el de asegurar “la perpetuación de la alta cultura que sigue siendo privilegio de unos cuantos” (*ibid.*: 245).

La implementación del programa de post-grado significó la creación de un “nuevo embudo” destinado a excluir los excedentes universitarios procedentes de la expansión de la enseñanza superior. El post-grado se convierte así en

una manera “racional” que se contraponen a la “irracionalidad” de las medidas de concesión política. Sin invalidar la noción político-ideológica contenida aquí, conviene recordar que la posibilidad de especialización ofrecida por el programa de post-grado es un dato valioso inclusive para la realización del “modelo”. El punto neurálgico de la cuestión reside en que siendo un modelo concentrador y excluyente requiere un número limitadísimo de postgraduados, a tal punto que ya se vislumbra una saturación del mercado y el consiguiente fenómeno de desempleo (o subempleo) de la mano de obra más calificada.<sup>24</sup>

En suma, la política de contención se realiza en dos formas: por la introducción de la enseñanza de profesional medio y por la facilitación del *vestibular* (*Freitag, op. cit.*: 80).

Respecto a la enseñanza media, los autores señalan como objetivo de la política educativa la profesionalización de ella como alternativa a la demanda de enseñanza superior. Se esperaba desviar hacia el mercado de trabajo una parte de los candidatos a cursos superiores, justamente a quienes venían de los estratos menos favorecidos. Al mismo tiempo, se aseguraba con ello la reproducción estructural de clases, ya que esa política refuerza la “vieja” dualidad de enseñanza al promover la diferenciación de enseñanza entre escuelas públicas y escuelas privadas. Aquéllas tienden a preparar fundamentalmente para el trabajo técnico, mientras que la privada se esmera en promover

<sup>24</sup> Aldo Solari analiza este fenómeno en términos de una de las paradojas existentes en el sistema educacional latinoamericano. Ver, Aldo Solari, “Algunas paradojas del desarrollo de la educación en América Latina”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, n. 1-2. junio-diciembre 1971: 87-102.

el ingreso de jóvenes de clase alta y mediana-alta a las universidades.

Con la reestructuración de la enseñanza media se esperaba, pues, resolver dos problemas a la vez:

- 1) Formar profesionales en diferentes niveles y especializaciones, que en cualquier momento pudieran ser aprovechados por el mercado de trabajo;
- 2) Atenuar las tensiones y los conflictos sociales surgidos del estrangulamiento de la única vía de ascensión social más o menos promisor, el estudio académico (*ibid.*: 122).

Por lo demás, la eficacia de la reestructuración es bastante discutible ya que por una parte la enseñanza media no forma todavía los profesionales requeridos por el mercado de trabajo y, por la otra, no ha descongestionado el camino hacia la universidad (*idem*).

Por medidas de *liberación* Luis Antonio Cunha entiende la política educacional dirigida a los niveles más bajos de escolaridad: el aumento de 4 a 8 años en la obligatoriedad de enseñanza en el primer grado; la campaña de alfabetización sin precedentes en la historia del país, MOBREAL; el montaje de cursos supletorios en radio y televisión (proyecto Minerva).

Tal política ha sido propuesta como medio de elevar el nivel académico de la población de baja escolaridad; sin embargo, Cunha concluye, después de analizar sus funciones económicas y político-ideológicas, que la política educacional liberadora, implementada en términos masivos, contribuye a la realización de la función de control social. Y observa cómo convergen las políticas educacionales, la de contención y la de liberación, hacia una misma y sola meta: la reproducción de las clases sociales y

de las relaciones de dominación que las definen, sustentan y dan vida (Cunha, *op. cit.*: 288).

Veamos cómo tales medidas se transforman en mecanismos de control social. Tenemos, primeramente, la política de elevación del nivel educacional como parte del proceso de elevación de los requisitos de educación para el trabajo, y para aumentar también el ejército industrial de reserva (*ibid.*: 260-273). Esta hipótesis sustentada por Cunha merece toda la atención, principalmente porque se observa en todos los niveles de enseñanza que la tendencia a elevar los requisitos educacionales ocurre simultáneamente con la pérdida de valor del trabajo menos calificado. Ya vimos, por ejemplo, cómo el requisito del post-grado tenía como efecto desvalorizar el diploma de licenciatura o bachillerato.

El mismo proceso sufren los requisitos educacionales de la clase obrera. Cunha cita el ejemplo del SENAI que actualmente exige la terminación de todo el primer grado, cuando hasta 1974 los candidatos a cursos de aprendizaje de oficios debían haber terminado los cuatro primeros cursos. La elevación de los niveles generales de escolaridad mediante un proceso espontáneo (movido básicamente por la negociación política) dio por resultado que una parte de los trabajadores ofreciese una fuerza de trabajo enriquecida de escolaridad en comparación con la otra que mantuvo un bajo nivel. Ello se reflejó concretamente en una elevación de los requisitos educacionales, lo que conduciría a la elevación de los salarios, así como a la limitación de acumulación de capital. Para frenar ese proceso fue menester que el Estado interviniera aumentando el ejército industrial de reserva con la incorporación de la mano de obra generada en la agricultura y en el sector de los servicios, de modo que lo hiciera cumplir con su función en el modo de producción

capitalista, que consiste en desalentar la reivindicación de los salarios en los trabajadores que preferirían aceptar el nivel ínfimo de salario, que sirve sólo para reproducir físicamente la fuerza de trabajo.<sup>25</sup>

Si bien es cierto que intervinieron varios factores en el agrandamiento del ejército industrial de reserva, Cunha identifica la naturaleza educacional de uno de ellos: la campaña masiva de alfabetización, sin precedente en nuestra historia, el MOBRAL. Este movimiento de alfabetización contribuye a unificar el mercado de trabajo mediante la transformación de trabajadores campesinos en "volantes" que son utilizados tanto en los servicios como en el sector industrial. O sea, que permite la incorporación de mano de obra semi-calificada o no-calificada al ejército de reserva disponible en favor de la industria o servicios. Es así como la elevación de los salarios que se esperaba de la elevación de los requisitos educativos, tiene su contrapartida en la presión contra el aumento salarial que concretamente representa la multiplicación del ejército de reserva.

Es de importancia, por ende, considerar que el proceso de elevación de los requisitos educativos ocurre al mismo tiempo que la proliferación del ejército industrial de reserva. En la misma medida en que aumenta la cantidad de trabajadores que buscan cierto nivel de empleo, los empleadores usan como artificio en la selección de personal el elevar el nivel educacional mínimo de admisión. Como consecuencia de ello "se produce un nuevo desnivel entre la

situación educacional de quienes tienen empleo y los que forman el ejército de reserva. Si se da expansión en el empleo, llegará un momento en que el ejército de reserva quedará integrado sólo por trabajadores que tengan un nivel por debajo de los que trabajan, nivel que a esas horas ya estará incorporado en la propia "definición" de los puestos de trabajo. En otras palabras, el ejército de reserva dejara entonces de cumplir su función. Se necesitarán entonces nuevas medidas educativas que hagan necesaria su reposición" (Cunha, *op. cit.*: 270).

La alfabetización es presentada por la política educativa como factor de crecimiento del ingreso nacional, patente en el aumento de salarios y productividad y en la transformación del mercado de consumo, lo que es mejoramiento de la calidad de vida del trabajador. La alfabetización es presentada, asimismo, como medio para elevar la ganancia empresarial, toda vez que ella significaría aumento de productividad y contribuiría, por la modernización de los hábitos, al mayor consumo.

Al analizar las funciones político-ideológicas de la política de liberación (*ibíd*: 173-285) se ha señalado que la "llamada a la grandeza", generada por la doctrina del binomio seguridad-y-desarrollo, elaborada por la Escuela Superior de Guerra, pasó a ser la máxima referencia ideológica del Estado a partir de 1964: El "estado de grandeza" característico del Brasil grande debería ser alcanzado mediante el desarrollo que, a su vez, sólo era posible mediante la seguridad que ofrecía el movimiento político-militar que detuvo la "agresión externa comunista" en 1964.

Con todo, la seguridad era una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo. Entre los varios obstáculos

<sup>25</sup> Entre los autores que analizan la ampliación del ejército industrial de reserva, véase Francisco de Oliveira, "A economia brasileira: crítica a razão dualista". *Estudos Cebrap*. n. 2, octubre, 1972, un texto ya considerado "clásico" como análisis económico de este período.

de la realidad brasileña. uno que había que superar era el bajo resultado de la educación académica. El analfabetismo resultaba más que nunca una “vergüenza nacional”. El poco vigor de la escuela obligatoria y la restringida afluencia a las aulas no decían mucho con la imagen de un “Brasil grande” y dejaban al país muy por debajo de lo que se desearía, sobre todo usando el cuadro educacional comparado con otras naciones, y aun dentro de América Latina. O sea. que la educación académica pasó a ganar importancia especial dentro de la lógica interna del discurso de grandeza.

Pero, como tal discurso de grandeza tiene también la finalidad de control social que exige un resultado político de la educación escolar, se ha insistido en el contenido explícitamente ideológico de las asignaturas:

El discurso de grandeza impregna también el contenido de la enseñanza que debe ser inculcado en la clase social que es justamente el objeto del poder: la clase trabajadora; con ello el discurso de grandeza llena su papel de legitimar el poder y la propia situación que se propone explicar y engrandecer (*ibid.*: 280).

Con el MOBREAL, la alfabetización asume por primera vez un carácter notoriamente ideológico y se propone de forma explícita inculcar en la masa trabajadora los valores del capitalismo autoritario (Freitag, *op. cit.*: 84). Los textos de MOBREAL ponen de manifiesto aun a la educación como llamada a consolidar el poder político existente por medio de la práctica electoral, tal y como sucedió al final del “Estado Novo”. Por lo demás, “todos los programas que integran la política educacional liberadora tienen un contenido ideológico bastante fuerte, fuera del aspecto más inmediatamente político-partidario. Así, los textos de MOBREAL, como las emisiones del proyecto

Minerva y las de televisión educativa, se muestran persistentes y firmes en atribuir a la educación el papel de variable estratégica para el desarrollo del país y para mejorar condiciones de vida para los alumnos” (Cunha, *op. cit.*: 281).

Entre tanto, los resultados electorales de 1974 sugieren que la función de control social no fue ejercida con la intensidad esperada, y ciertamente, por lo que se puede ver en las elecciones que se avicinan (noviembre, 1978), los resultados no serán los que el régimen desearía. Si bien puede ser cierto que la política educacional tiene como función desviar la discusión sobre las causas (reales) de la pobreza y la de hacer que los trabajadores crean en la legitimidad de las medidas económicas que simultáneamente los excluyen, y de sedimentar así el poder a través del apoyo electoral al partido situacionista, también es cierto que los canales de conscientización de la clase trabajadora no se agotan en lo educacional; al contrario, tienen en el trabajo su propio *habitat*. No es de extrañar, por tanto, que a pesar de todo el “trabajo ideológico” vía educación (y otros medios), el gobierno no haya conseguido persuadir al trabajador brasileño a que apoye un régimen que, a partir del trabajo, le quita la posibilidad de concretar las mínimas aspiraciones de su vida.

#### IV. CONCLUSIÓN

En este ensayo he procurado mantener la misma diferencia de enfoque que se observa en las relaciones Educación-Estado, en cada una de las dos fases históricas consideradas. Así, en la primera parte se enfatiza la importancia de la educación para el desarrollo democrático centrada en lo intelectual, elemento activo en la vida política-cultural del país. Vimos cómo la tónica era la esperanza

de que la mayor participación del Estado promoviera la concretización democrática, valiéndose para ello de la educación como instrumento de transformación social. Los estudios se centran, por ende, en analizar el sistema educativo, señala las fallas de la política estatal y de sus resultados a nivel del “sistema educacional”. El foco del análisis es la Educación dentro de la sociedad, el meollo de la crítica es la omisión hecha por el Estado.

Los vientos de 1964 barren las esperanzas de democracia, tal como lo demostrará la misma producción cultural del país. Señala al Estado, en la figura de su ejecutivo fuerte y centralizado, como autor fundamental que absorbe todos los papeles secundarios sometiéndolos a su poder omnímodo y que se destaca por un desempeño eficiente en términos de autoritarismo y represión.

También en las ciencias sociales el foco de análisis pasa de la sociedad al Estado, de la omisión se pasa a la crítica de la intencionalidad de la política estatal. Los análisis tienden a revelar los objetivos, las intenciones solapadas, los intereses de clase que se ocultan por detrás de la retórica de enunciados políticos. Apartándose del objeto de su investigación, del Estado, el sociólogo de la educación señala la *racionalidad* que caracteriza la planeación estatal. Mostrará cómo cada paso de la política educativa está provisto de un objetivo preciso que pretende ya la adecuación del sistema educativo a las condiciones del modelo económico, ya la implementación de valores que aseguren la mantención del patrón de relaciones sociales del modo de producción capitalista.

Es así como el concepto de política educacional se desarrolla al ritmo de las mutaciones del proceso capitalista que aquí ocurre, como un reflejo de la transformación del papel reservado a

la educación en la fase del “modelo de desarrollo” implementado en 1964. Al acentuar los aspectos principales de los análisis de este periodo, mi intención fue la de mostrar la contribución positiva de tales estudios para la comprensión de un tema complejo y todavía balbuceante (sobre todo a nivel teórico) como el de la relación Estado-Educación-Sociedad.

Si mi trabajo fue capaz de revelar el mérito que les atribuyo, me gustaría remitirme ahora a ciertos aspectos, como comentarios finales, del concepto de política educacional tal como se presenta hoy en día.

Si, como lo he dicho, el mérito del concepto de política educacional de esta última fase está en atribuir una racionalización a la actuación del Estado, es verdad, asimismo, que en ello está su falla. O sea, el Estado aparece como actor perfecto: se le atribuye una racionalidad perfecta, una intencionalidad armónica.

De acuerdo con la descripción de las políticas educativas, el proceso decisivo sería presidido por: 1) Una completa explicación de todos los problemas económicos, acompañada, naturalmente, de la información estadística no sólo correcta sino que fuera la requerida por un “plan nacional de desarrollo”. 2) Toda la información necesaria sobre cómo el sistema educacional puede ser adaptado, en términos de transformaciones cuantitativas y cualitativas, para que pueda solucionar esos problemas. 3) Una sofisticada asesoría en lo ideológico que presente modelos ya del engaño en el uso económico de la educación, ya de la implementación de valores que fortalezcan el *status quo*. Ahora bien, sabemos que esos poderes no están al alcance de ningún ejecutivo en el Estado brasileño, por lo menos en la intensidad y calidad requeridas.

Uno de los puntos dignos de atención es el problema de la poca credibilidad de los datos del censo, y del resto de la estadística en general, amén de lo extremadamente precarios que son. La reciente discusión sobre cómo determinar los aumentos salariales, y de la disparidad que media entre los datos oficiales por un lado y los de los economistas y del DIESE por el otro, sólo ponen en claro que los datos son manipulados de acuerdo a los intereses del poder establecido.

Sucede, con todo, que esa manipulación interesada, sumada a la falta de información organizada en el área de los censos, contribuyen a la desinformación general. En este aspecto aun el Estado sale perjudicado al requerir una evaluación correcta para implementar una de sus políticas de control social. Existen varios ejemplos que ponen de relieve la dificultad que tiene el planificador para evaluar la posibilidad de éxito de las medidas a ser implementadas. Una política orientada a la racionalización de la productividad necesita tener información previa sobre la formación y distribución del capital humano en el mercado de trabajo. No se puede creer que el gobierno haya tenido algún día tal información, que haya efectivamente calculado los técnicos, profesionales calificados, los doctores muchas veces financiados por el propio gobierno para estudios en el extranjero, etc., demandados por el mercado. Eso debería ser posible sólo después de una planeación minuciosamente elaborada, compleja y perfecta, poco probable en un régimen que mal sobrevive, si bien es cierto que lo hace en base a la fuerza militar y al capital multinacional.

No se trata de un problema de falta de control sobre los efectos de una política. Si así fuese, no habría nada de raro ya que cualquier política, luego de imple-

mentada, corre el riesgo de no cumplir lo propuesto. No, de lo que aquí se trata es de la irracionalidad que subyace al ser formuladas las políticas, punto que no aparece en el concepto de política educacional. Se supone simplemente que existe una racionalidad perfecta en la planificación estatal. A riesgo de ser injusta, diría que el único momento en que note un comentario atenuante en la bibliografía respecto a la intencionalidad del Estado, fue en un párrafo en que Cunha se refiere a las consecuencias de MOBRAL como factor de multipiicación del ejército industrial de reserva, y sugiere que probablemente ni el mismo Estado hubiera esperado un efecto tan conveniente a sus intereses (*idem*). Podemos admitir, por ende, que tal efecto no fuera planeado por el Estado; pero se cuestiona, en todo caso, la infalibilidad de la mente planeadora.

En síntesis, mi crítica se dirige a un cierto formalismo en la intencionalidad perfecta con que se define el Estado.

A pesar de toda la evolución del concepto de política educacional del periodo, le hace falta un dinamismo que permita dar cuenta de ciertas fisuras que existen, fisuras que con frecuencia son conocidas por el Estado, pero que por razones diversas no consigue remediar.

Veamos como ejemplo en el caso brasileño posterior a 1964 la tentativa de unificar el contenido de los currícula por parte del MEC, valiéndose de los medios de comunicación. A pesar de que la radio y la televisión se prestan para una programación del contenido curricular controlada, el Estado no logró utilizar la televisión para ese fin, a no ser en contados estados. lo que dificulta la realización de los objetivos del control curricular del sistema formal de educación son dos: el subdesarrollo de las zonas rurales que ni siquiera tienen electrici-



dad, y la misma extensión del país. Eso está demostrando que la planeación no se hizo sobre la realidad concreta. Además, el poco éxito logrado en su política de control del contenido de la educación está indicando la existencia de una falla justamente en algo tan fundamental para la realización de los objetivos de control político-ideológico.

Otro aspecto que nos lleva a sopesar tanto la perfección del planeamiento como la potencialidad de las brechas que se abren dentro del sistema, es la contratación de profesores y el control de su desempeño. El contacto directo entre profesores y alumnos siempre ha sido visto con temor de que se convierta en un canal conscientizador fuera del control del Estado. Sin querer exagerar la capacidad crítica del maestro en general, no se puede negar que juega un papel de importancia en la formación de sus alumnos, no sólo en las universidades de prestigio de la zona urbana, sino también en las pequeñas escuelas rurales del noreste brasileño. Sobre todo a nivel de educación de base se están desarrollando, particularmente en la zona rural, proyectos comunitarios,<sup>26</sup> de profundo contenido humanista, con el

<sup>26</sup> Esos proyectos parten de la necesidad de integrar a la comunidad en la elaboración de programas dirigidos a ella. Son precedidos de un diagnóstico de la situación socioeconómica del grupo que será comentado como los miembros del programa, en terminos de análisis colectivo de la situación de clase. Luego se procura analizar la situación cultural, especialmente educacional, del grupo comunitario para, una vez identificada su realidad, se determinen, también en forma colectiva, las medidas necesarias a ser implementadas con el objeto de mejorar la situación diagnosticada. Su efecto pedagógico es relevante en la medida en que propicia la concientización a través del reconocimiento de sus propias condiciones de vida.

propósito de mejorar el nivel de vida de los sectores más oprimidos. Tales proyectos se traducen en formas de promoción colectiva de conscientización gracias al modo con que los participantes son llevados a analizar sus propias condiciones de vida. Esos proyectos, que efectivamente están siendo ejecutados con discreción, escapan al control de una política educacional que procura por todos los medios a su alcance minar la conciencia de clase transmitiendo valores individualistas y competitivos y aceptando disimuladamente el esquema de exclusión característico del modelo político-económico.

No hay duda que esas experiencias son de carácter singular y que una evaluación de sus efectos sería cuando menos prematura. Mi objetivo es solamente el de introducir el caso de las fisuras que resisten incluso una política autoritaria, represiva y bien provista de mecanismos ideológicos sofisticados. Fisuras que sobreviven en un Estado que planifica la educación en cada detalle de modo que no haya lugar a lagunas que dificulten el control político-social de su vastísima clientela. No es menester añadir que la dimensión de esas lagunas, en calidad como en tamaño, sólo puede permanecer ignorada en tanto persistan las características que definen el "modelo".

¿Cómo resolver este problema a nivel teórico? ¿Cómo inyectar al concepto de política educacional un dinamismo que permita al análisis captar los tonos disonantes de la planeación estatal? Pienso que la solución se encontraría en el propio concepto de Estado y posteriormente en lo educacional.

Me explico: el concepto de Estado que está captando la atención del pensamiento marxista contemporáneo debe ser capaz de lidiar con todo el carácter de las contradicciones en las relaciones

Estado-Sociedad y de situar esos conflictos al nivel de planeación de un modo general. Los análisis de fenómenos superestructurales, particularmente en el concepto de dependencia, se basan en nociones rígidas, como las del análisis estructuralista. Se adopta el modelo de Althusser para explicar el proceso de (re)producción de las relaciones de producción.<sup>27</sup> Si se parte de un concepto poco dinámico del Estado, no es difícil que se llegue a una elaboración también poco dinámica del concepto de política educacional. En otros términos, siendo él poco dinámico justamente por no poder lidiar con las incoherencias, por no decir los absurdos en los que se propone como un ejemplo de racionalización, como consecuencia se le atribuye una intencionalidad armoniosa que no cuadra con la realidad conflictiva de este Brasil de contrastes; tal vez el único camino sea el de incorporar las contradicciones al nivel mismo del concepto de Estado. Aun así, todavía quedaría sin explicar cómo entra lo educacional dentro del cuadro general de la planeación. En otro trabajo me he referido a la tendencia de los estudios sobre educación y comunicación a perder la perspectiva global de análisis y a centralizarse en su tema, desligándolo de otros factores a los que está íntimamente ligado (*idem*). En este sentido, es de la mayor importancia el llamamiento que hace Isaura Belloni S. para que los análisis de política educacional se lleven a cabo simultáneamente con los de otras políticas prioritarias.<sup>28</sup>

Con todo, me quedo pensando que el nudo de la cuestión no puede ser

desatado a puro nivel teórico; como dice Carlos Nelson Coutinho, "si la mayoría de los intelectuales brasileños escogiera a Lukács y Gramsci sobre Parsons o Levi-Strauss, se habría dado un gran paso. Pero el nudo de la cuestión permanecería intacto (Coutinho, 1977: 14). Como ejemplo de la imposibilidad, cito la imposibilidad de acceso al formularse las políticas. El poder de decisión permanece cerrado; toda la política es ante todo de gabinete. La "clientela" de los cien millones recibe la noticia de los nuevos planes que decidirán sobre cantidad y calidad de su enseñanza, vivienda, salud, etc. El producto nacional está a punto de ser consumido. El sociólogo que consigue penetrar las "intenciones" y los objetivos implícitos y escondidos en la exposición de motivos, merece aplausos. Y si llega a analizar los efectos de la implementación de esas leyes, se le tiene por héroe al superar las mil y una peripecias en las aventuras investigativas de Brasil. Pero ¿quién no ha oído acerca de la existencia de documentos "confidenciales", que "no pueden sacarse de los archivos", que "no pueden ser copiados", para no hablar de los de gran valor histórico que fueran confiscados de nuestros acervos porque revelaban una historia que no debe ser recordada? ¿Cómo pedirle al investigador tanto dinamismo frente a tan adversas condiciones de la investigación?<sup>29</sup>

No, definitivamente no es la teoría la responsable del formalismo en que se encuentran las ciencias sociales de Brasil. La obra sociológica refleja las condiciones en que se desenvuelve

<sup>27</sup> Para una crítica de los estudios de comunicaciones en un contexto dependiente, a partir de su perspectiva althusseriana, ver mi artículo "Comunicacao: e Dependencia: un equivoco", en Jorge Werthein (ed), *Meios de Comunicacao: realidade ou mito?*, S.P.

<sup>28</sup> Ver la primera parte de este trabajo.

<sup>29</sup> Entre los trabajos recientes que discuten las condiciones del trabajo intelectual y los reverses de la producción cultural en el periodo posterior a 1964, ver C.N. Coutinho, *op. cit.*; C.E. Mota, *op. cit.*, y Octavio Lanni, "O Estado e a organizacao da cultura" *Encontros com a Civilizacao Brasileira*, n. 1, julho 1978: 216-241.

la producción intelectual del país. El sistema excluyente y represivo alejó al intelectual de cualquier participación en el poder de decisión, se le impidió ser un ente activo en cualquier proceso de transformación, se le confinó a las cuatro paredes desde donde debería resolver “técnicamente” los problemas sociales. Esto, naturalmente, cuando se le permitió quedarse en el país.

A título de conclusión repito, junto con el crítico literario Carlos Nelson Coutinho, que el fondo de la cuestión está sin resolver. Con él recuerdo un “hecho obvio”.

*El hecho de que el ejercicio de la crítica requiere de la libertad de crítica, y de que el poder de creación necesita de la libertad de creación, etc..., y que las condiciones de tales libertades dependen (al menos directamente) de la justeza teórica de las posibilidades críticas o de las virtudes estéticas del sujeto creador. Nos enfrentamos aquí —y nos enfrentamos todos, lukacsianos o estructuralistas materialistas o cristianos, realistas o vanguardistas— con el problema de las condiciones político-institucionales que garantizan y aseguren esa libertad para la cultura (y no sólo para ella) (ibíd.: 15).*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES**, Marcio Moreira  
1968 *O Cristo de Povo*, Río de Janeiro, Ed. Sabrá.
- BEISIGEL**, Celso de Rui  
1974 *Estado e Educação Popular*, Sao Paulo, Ed Pionera.
- CARDOSO**, Fernando Henrique y Enzo Faletto  
1970 *Dependencia e Desenvolvimento na América Latina*. Río de Janeiro, Ed. Zahar.
- CARDOSO**, Fernando Henrique  
1972 *O Modelo Político Brasileiro*, Sao Paulo, Difusao Européia do Livro.
- CUNHA**, Luis Antonio  
1972 *Política Educacional no Brasil: a Profissionalização do Ensino Médio*, Río de Janeiro, Livraria El dorado Tijuca Ltda.
- 1977 *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, Río de Janeiro, Livraria F. Alvez.
- DE PAIVA**, Vanilda Pereira  
1972 *Educação Popular e Educação de Adultos no Brasil*, Sao Paulo, Ed. Loyola.
- FERNÁNDEZ**, Florestan  
1966 *Educação e Sociedade no Brasil*, Sao Paulo, Ed. Dominus.
- FREIRE**, P.  
1971 *Educação como Prática de Libertade*, Río de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 3a. ed.
- FREITAG**, Barbara  
1977 *Escola, Estado e Sociedade*, Sao Paulo, Ed. Edart.
- FURTADO**, Celso  
1972 *Análisis de “Modelo” Brasileiro*, Río de Janeiro, Ed. Civilizacao Brasileira.
- GARCIA**, Pedro Benjamin  
1977 *Educação: Modernização on Dependencia*, Río de Janeiro, Ed. F. Alvez.
- LIMA**, Lauro de Oliveira  
1974 *Estórias de Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*, Brasilia, Ed. Brasilia.
- MOTA**, Carlos Guilherme  
1977 *Ideologia da Cultura Brasileira*, Sao Paulo, Editora Atica (Ensayos, no. 30).
- NAVARRO DE TOLEDO**, Caio  
1977 *ISEB: Fábrica de Ideologías*, Sao Paulo, Ed. Atica (Ensaio, no. 28).
- SCHMIDT**, Isaura Bellomi  
1976 “Estado e Política Educacional no Brasil”, Costa Rica, mimeo.
- SOLARI**, Aldo  
1971 “Algunas paradojas del Desarrollo de la Educación en América Latina”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* (junio-diciembre)
- WEFFORT**, Francisco C.  
1978 “Partidos, Sindicatos e Democracia: Algunas cuestiones para a história

do período 1945-1964", São Paulo, mimeo.

**WEREBE**, Maria José

1970 *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*, São Paulo, Difusão Européia do Livro.

**WERTHEIN**, Jorge. (Ed.)

(em prensa) *Meios de Comunicação: Realidade ou mito?*, São Paulo, Ed. Companhia Nacional.