

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (1930-1950): A CONSTRUÇÃO DE UMA HIERARQUIA ENTRE CIÊNCIA E ENSINO

INSTITUTIONALIZATION OF EDUCATION IN BRAZIL (1930-1950): THE
CONSTRUCTION OF A HIERARCHY BETWEEN SCIENCE AND TEACHING

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL (1930-1950): LA
CONSTRUCCIÓN DE UNA JERARQUÍA ENTRE CIENCIA Y EDUCACIÓN

Luiz Otávio Pereira Rodrigues¹

Resumo: Este artigo tem como propósito discutir o processo de institucionalização da Educação brasileira entre 1930 e 1950, à luz da sua relação com as Ciências Sociais. A hipótese que guia este trabalho é que a formação do campo educacional brasileiro neste enclave buscou responder aos anseios das classes dirigentes em primeiro plano para então, em um segundo plano, lidar com as dinâmicas restritas da educação. Com isto, tem-se o objetivo de evidenciar como os papéis desempenhados pelas elites políticas, e intelectuais neste cenário formaram os contornos da associação entre Ciências Sociais e Educação no presente, cuja pesquisa, sobretudo no tocante a temas não relacionados ao magistério, que tem maior prestígio do que o ato de lecionar na educação básica.

Palavras-Chave: Educação e Ciências Sociais; Institucionalização; Intelectuais e Estado.

Abstract: This article aims to discuss the process of institutionalization of Brazilian education between 1930 and 1950 in the light of its relationship with the social sciences. The hypothesis that guides this work is that the formation of the Brazilian educational field in this enclave sought to respond to the longings of the ruling classes in the foreground and then only, in a second plane, to deal with the restricted dynamics of education. Thus, the objective is to highlight how the roles played by political elites, and/or intellectuals in this scenario, have given the contours of the association between Social Sciences and Education in the present, in which research, especially with regards of topics not related to teaching, which has greater prestige than the act of teaching in basic education.

Keywords: Education and Social Sciences; Institutionalization; Intellectuals and State.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir el proceso de institucionalización de la educación brasileña entre 1930 y 1950 a la luz de su relación con las ciencias sociales. La hipótesis que guía este trabajo es que la formación del campo educativo brasileño en este enclave buscó responder a los anhelos de las clases dominantes en primer plano y luego, en un segundo plano, tratar con las dinámicas restringidas de la educación. Por lo tanto, el objetivo es resaltar cómo los roles desempeñados por las élites políticas, y/o intelectuales en este escenario, han dado los contornos de la asociación entre Ciencias Sociales y Educación en el presente, en el que la investigación, especialmente en que lo se refiere a temas ajenos

¹ Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense— Darcy Ribeiro (UENF). Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre e Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF)— Bolsista CAPES. E-mail: luizr@id.uff.br.

a la profession. docente, que tiene mayor prestigio que el acto de enseñar en la educación básica.

Palabras-clave: Educación y Ciencias Sociales; Institucionalización; Intelectuales y Estado.

INTRODUÇÃO

O alvorecer do século XX trouxe mudanças significativas para a sociedade brasileira, um ideário de modernização social e política, no sentido de propiciar o desenvolvimento do país a ponto de ser uma grande nação internacionalmente reconhecida. Esse foi um anseio compartilhado por diferentes gerações de intelectuais e camadas dirigentes. O campo educacional também foi afetado por este imaginário, que redundou em disputas com os setores conservadores, aliados a Igreja Católica, com os intelectuais e educadores de feição progressista.

Há de se ressaltar, que a ala progressista, ainda que partilhasse a noção sobre a laicidade da educação, também destoava acerca de suas metas, objetivos, organização, forma e conteúdo. Logo, isso desaguou em disputas internas nesta seara. Essa dinâmica foi intensificada, sobretudo, a partir da década de 1950, com o processo de ampliação da institucionalização, e especialização das ciências humanas (XAVIER, 1999, p. 34). Pois as dinâmicas de racionalização e autonomização da seara educacional, deram-se por meio da incorporação e reelaboração dos avanços científicos, o que também podem ser lidas enquanto um processo de formação uma identidade própria deste campo. Desse modo, formou-se uma identidade particular dos educadores, destoante de outros componentes do campo cultural e político (XAVIER, 1999, p. 34-35). Portanto, isso contribuiu para um afastamento progressivo entre os educadores e cientistas ao longo tempo, uma vez que eles possuíam atribuições diferentes de quais funções a educação deveria desempenhar.

Porém, esses intelectuais permaneceram aglutinados em torno do princípio mannheimiano² de democratização da cultura, no qual as instituições sociais e de ensino — escola e a universidade — têm como função difundir elementos culturais e simbólicos na sociedade. Dessa forma, por meio de um treinamento não dogmático do pensamento, o

2 A socióloga Gláucia Villas Bôas (2006, p. 72) explica que o reflexo da modernização brasileira na década de 1950 alterou a forma de se fazer sociologia país, redundando no transplante de ideias e padrões científicos. Assim, os sociólogos adeririam a pressupostos como universalidade de processos de racionalização, e modos de padronização do mundo. Esta característica fomentou a circulação do conceito forjado pelo sociólogo húngaro Karl Mannheim (1847-1943) de “*Freischwebenden Intelligenz*” [camada intelectual desvinculada ou desenraizada], enquanto “uma justificativa da participação singular dos intelectuais/cientistas no domínio da política” (BÔAS, 2006, p. 77). Portanto, este grupo de profissionais se colocou na posição de interventora nos processos de mudança social, de modo que reclamou o seu papel de atuação em postos de Estado.

objetivo destas instituições reside em tornar o homem apto para a vida social em um regime democrático (MANNHEIM, 1974; 2010). Sendo assim, os intelectuais, sobretudo, os cientistas sociais, aproximaram-se dos educadores em prol desses valores, mas não seriam os únicos interesses desse grupo. Eles também visavam legitimar as suas posições políticas e profissionais no Estado (BÔAS, 2006, p. 76-77). Logo, as suas atuações na seara educacional também podem ser lidas nesse sentido.

Este trabalho possui o objetivo de discutir o processo de institucionalização das Ciências Sociais e Educação no Brasil, sobretudo, entre as décadas de 1930 e 1950. A escolha desse recorte temporal se deu pelo fato de que a década de 1930 foi o período em que houve os primeiros esforços de implementação de novos estabelecimentos de ensino e pesquisa. Em outras palavras, a iniciativa de reforma da educação básica do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); bem como a criação de novas universidades como a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) em 1933; e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935 no Rio de Janeiro. A década de 1950 marca o período em que floresceu o ideário político desenvolvimentista, e fez com que cientistas sociais e educadores se juntassem no âmbito do Estado, a fim de dinamizar esse processo por meio do planejamento racional cientificamente orientado.

Como destacado pelo sociólogo Sérgio Miceli (2001), este foi o panorama que permitiu uma autonomização dos intelectuais, facultando-os a obter cargos no aparato estatal. Assim, com a estabilidade financeira, e o status social angariado, esse grupo procurou ainda intervir nos rumos do país por meio da atuação política por diversas frentes. Por isso, o espaço educacional da época foi uma das principais arenas em que estas disputas ocorreram. No entanto, deve-se reter que muitos desses embates eram o reflexo dos conflitos por poder e posições dentro da hierarquia do campo intelectual em um primeiro plano, de modo que a preocupação com as especificidades da educação era postergada. A educadora Libânia Xavier (1999) sublinha que nesse período, o país foi transformado em um grande laboratório no que se refere à educação. Assim sendo, houve um grande espaço para a experimentação de técnicas e teorias.

À vista do que foi dito acima, a hipótese que baseia o trabalho é que a formação do campo educacional brasileiro segundo este arranjo buscou responder aos anseios das classes dirigentes em um primeiro nível, para no segundo, ater-se às especificidades da educação. Tendo em mente o momento histórico elegido, repleto de transformações sociais e políticas, o objetivo reside em evidenciar os papéis desempenhados pelas elites políticas e intelectuais

no ínterim de 1930 a 1950. O método empregado foi a revisão bibliográfica ancorada no conceito de aclimatação intelectual segundo Antonio Brasil J. (2013, p. 32). Portanto, ao evidenciar os principais períodos desse processo, optou-se em escolher apenas os conteúdos que nos permitam a reconstrução dos momentos decisivos na configuração dos campos das Ciências Sociais e da Educação no Brasil. Como lembra André Botelho (2017, p. 151), a reconstrução diacrônica das relações entre Estado e sociedade nos permite enxergar e situar as singularidades destas experiências históricas.

OS INTELECTUAIS E O ESTADO

Sérgio Miceli (2001), ao discutir a formação do campo intelectual brasileiro, mostra que a sua constituição se deu por meio da relação entre o Estado e as relações interpessoais ancoradas no prestígio das oligarquias influentes na ordem social e política. Miceli (2001, p. 53), em um primeiro momento, toma a gênese no campo literário brasileiro, e revela que os intelectuais das famílias tradicionais em declínio socioeconômico, isto é, os “parentes pobres”, conseguiram se inserir nas carreiras públicas devido a uma conjuntura específica: associaram-se com pessoas os círculos influentes, coincidindo com o desenvolvimento estatal em posições que não dependiam de diplomas superiores específicos.

Com isso, o rumo das carreiras dos “parentes pobres” depende dos apoios que eles foram capazes de mobilizar no início de trajetória, determinantes no espaço que ocupariam na hierarquia burocrática (MICELI, 2001, p. 53-54). Por essa razão, o autor (2001, p. 60) divide os intelectuais em dois grupos: os caracterizados por uma “anglomania” e os “anatolianos”. Os primeiros eram membros do alto escalão da burocracia de Estado, e caracterizados pela indissociação do trabalho intelectual da política. Em suma, eram intelectuais e homens públicos simultaneamente. Ao passo que os “anatolianos”, inebriados pela fascinação com a cidade de Paris e com a literatura francesa, são marcados por um forte desejo de imprimir uma marca pessoal em suas obras. No entanto, as suas condições materiais não permitem que seus desejos se concretizem, visto o tempo necessário para se alcançar esse propósito.

Convém reter da configuração apresentada por Sérgio Miceli, a interpenetração da esfera intelectual com a política no Brasil, e este fenômeno teve início na geração de intelectuais de 1870, e progressivamente se ampliou para as frações das décadas de 1930 e 1950. Este recorte temporal corresponde à fase em que ocorreram as dinâmicas de

implementação dos sistemas de educação básica e superior, balizada por um discurso desenvolvimentista e ancorado em premissas científicas.

Miceli (2001, p. 60-61) deixa patente que as importações de bens culturais, “escolas” e “ideias” são processos caudatários dos intelectuais que ocupam postos-chave no aparato público, enquanto um reflexo das disputas internas pela legitimação das suas posições. Nas palavras do sociólogo,

Não é por acaso que os intelectuais que ocupam uma posição dominante no campo de produção interno sempre tenham tentado, pelo menos — desde os figurões das gerações de 1870 —, transmitir a imagem de uma *‘intelligentsia’* nacional unificada, cuja missão mais urgente seria enfrentar os grandes demônios externos, que podem tomar os nomes mais diversos, como, por exemplo, “o imperialismo”, “as corporações multinacionais”, “o capitalismo” etc. (MICELI, 2001, p. 60-61).

Portanto, quando os intelectuais evocam uma ideia de “ameaça” para nomear as dinâmicas e os processos que se avizinham da realidade brasileira, ocorrem em paralelo disputas internas perpetradas pelos intelectuais em situações dominantes. Conflitos que versam sobre a negação da existência de outros campos intelectuais, onde há mais atores em embates pelo controle do campo cultural e político (MICELI, 2001, p. 60-61).

Para Sérgio Miceli (2001, p. 82), as ocupações intelectuais são um espaço de escapatória àqueles membros das famílias tradicionais em declínio, com o objetivo de evitar um total rebaixamento social. Assim, o resultado do labor intelectual destes indivíduos decadentes ocupa uma dupla função: separar esses indivíduos do seu ambiente de origem, e se esquivar da sua posição atual. No entanto, Miceli (2001, p. 82) lembra que as experiências sociais e as condições de trabalho são indissociáveis na produção das obras, logo, elas refletem os anseios sociais e políticos que as circundaram.

Miceli (2001, p. 83) chama atenção para o fato que os intelectuais em suas biografias, recorrentemente, argumentam que sempre se sentiam atraídos para essa ocupação. Portanto, em seus relatos sempre há uma figura-chave profética que mostrou o seu futuro enquanto escritor ou artista, bem como é comum o estabelecimento da narrativa das suas iniciações culturais, fossem elas na igreja, na escola ou no âmbito familiar. Em resumo, uma tentativa de prenúncio do que viriam a ser no futuro, porque não são nada mais do que uma forma de escamotear a sua origem social dotada de configurações que facultariam a sua inserção no ambiente intelectual e político. Nesse sentido, é que a redação da memória, além de ser uma oportunidade de reafirmar o pleno exercício de escritor (MICELI, 2001, p. 85), também é

um mecanismo de controle narrativo, de modo a justificar as escolhas políticas feitas, e minimizar os seus pontos mais fracos, ao passo que enaltece os pontos mais fortes.

Ao discorrer da relação entre os Intelectuais e o Estado, em relação à educação, Miceli (2001, p. 197) mostra que durante o regime varguista, os intelectuais foram incumbidos de várias tarefas ideológicas e políticas em razão do intervencionismo exponencial do aparato público em diversas atividades. Sendo assim, na fase “populista” (1945-64) houve uma expansão de cargos para os intelectuais juntamente ao aumento do número de novas classes de especialistas, tais como sociólogos, economistas, técnicos em planejamento e administração. Essa nova configuração provocou uma ruptura com os intelectuais das gerações anteriores presentes na burocracia pública.

Os novos especialistas, detentores de diplomas técnicos e universitários, galgaram postos de comando na administração central, fazendo com que a geração anterior fosse paulatinamente excluída deste espaço. Um processo alimentado pela sua resistência às novas diretrizes e programas estabelecidos. Portanto, o discurso de uma administração científica de todos os setores da máquina pública, foi o argumento base que pautou a relação entre os cientistas sociais e o Estado. Cumpre notar que, através da definição da função da ciência, a hierarquia entre técnicas e áreas do conhecimento, bem como a ordenação dos procedimentos e prioridades também era um espaço em disputa. Desta forma,

O Estado transforma-se, por essa via, na instância suprema de legitimação das competências legadas ao trabalho cultural, técnico e científico, passando a atuar como agência de recrutamento, seleção, treinamento e promoção do público portador de diplomas superiores (MICELI, 2001, p. 203).

O sociólogo supracitado define a geração de intelectuais da década de 1950 como “militantes profissionais de uma nova espécie de discurso que está fundado em argumentos ‘técnicos’ tais como os indicadores de demanda e da oferta de serviços escolares: números de alunos por série, condições de recrutamento” (MICELI, 2001, p. 333). No entanto, Miceli (2001, p. 333) descortina que esses intelectuais, que sempre falam em nome da educação, também estão em disputa por uma fração do seu espaço no aparato estatal.

O IMPACTO DO ÊXODO RURAL NO SÉCULO XX NA REORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL

Helena Bomeny (2003) e Ana Laura Loureiro (2007) argumentam que as mudanças sociais e demográficas no Brasil entre os séculos XIX e XX legaram problemas na organização educacional do país, uma vez que houve um intenso êxodo rural para as franjas

urbanas. As cidades, àquela altura, diminutas em comparação aos moldes atuais, não tinham instituições de ensino em quantidade, nem em qualidade para abarcar a nova demanda que se impunha. Bomeny (2003, p. 14) ressalta que na esfera política a dinâmica excludente se intensificava em razão de que não estava no ideário das elites a ampliação do saber para as outras camadas da sociedade. Uma vez excluídos no meio rural, alijadas do acesso básico a cidadania, estes grupos, sobretudo os mais pobres, se viram obrigadas a abandonar as suas regiões de origem e estilo de vida característicos em nome de uma vida melhor. Portanto, essa foi a causa do êxodo rural e da superlotação do ensino que estava por vir.

Darcy Ribeiro (1984) sublinha que este processo engendrou em uma urbanização descontrolada no país, o que impactou negativamente o campo cultural, porque toda geração perdeu a sua cultura rústica. Os seus saberes foram considerados inapropriados no meio citadino, isto impôs a marginalização sistemática dos descendentes, porque eram, “uma forma inatingível de existência e como um corpo incompreensível de regras e valores” (RIBEIRO, 1984, p. 71). Contudo, no decurso do século XX, à medida que a perspectiva desenvolvimentista ganha forma, este panorama começa a se alterar (BOMENY, 2003, p. 14).

O pressuposto desenvolvimentista impactou a educação, ao difundir uma perspectiva na qual ela deveria ser uma forma de uniformizar o país culturalmente, e qualificar a mão de obra necessária para o crescimento socioeconômico. Contudo, estes anseios possuíam a Europa e os Estados Unidos enquanto modelo base. Loureiro (2007, p. 158) chama atenção que este eurocentrismo impactou negativamente o projeto educacional, pois escamoteou a diversidade cultural, um elemento intrínseco da formação nacional, e que impôs o apagamento na grade curricular da importância afro-indígena da organização da sociedade, em detrimento de um modelo unificador e homogeneizador.

Segundo a autora (2007, p. 158), essa dinâmica impactou negativamente as instituições de ensino, até que elas pudessem assimilar esta mudança não planejada. Pois, o número de escolas era pequeno, e os seus docentes originários das camadas médias urbanas não estavam devidamente preparados para ensinar o alunado com um perfil diferente do usual. Logo, isto impôs uma elevação do número de evasão e repetência deste público.

Portanto, a destituição da cultura característica dos estudantes, acrescida da exclusão da cidadania e o estigma imposto pela rede escolar, culpabilizou os alunos pelo seu insucesso no ensino, e os marcou com o estigma de que só estariam aptos para ocupações menos exigentes (LOUREIRO, 2007, p. 158).

Bomeny (2003) mostra que os problemas de analfabetismo e, conseqüentemente, da inadequação para o trabalho industrial, que surgiram durante o século XX, são nada mais do que resultantes de uma opção política elitista: a concentração de recursos no ensino superior. Essa opção fez com que a maior parte da população se visse a margem das instituições de ensino, uma vez que como dito anteriormente, o número de escolas públicas durante o início do século XX permaneceu baixo. Dessa forma, “a elite brasileira fez por defender a educação para uma parcela seleta da população apta a estudar. A educação foi, ao longo da história republicana, um bem escasso, privilégio de poucos” (BOMENY, 2003, p. 15).

Helena Bomeny (2003, p. 18) argumenta que as instituições de ensino brasileiras foram criadas e organizadas a partir de como as riquezas se distribuíam na sociedade, logo, ela se organizou de um modo excludente, a despeito do ideário progresso da nação. Ainda que houvesse uma preocupação para democratização do acesso ao ensino, e a capacitação profissional, a solução encontrada para dirimir o atraso também se mostrou elitista: a ênfase na criação de escolas técnicas e do ensino profissional (BOMENY, 2003, p. 20).

Dessa maneira, o Brasil daria passos mais largos em direção ao progresso e desenvolvimento de feição anglo-americana e europeia, isto é, com uma elevada taxa de industrialização. A autora (2003, p. 24) citada mostra o etnocentrismo desta perspectiva, quando chama atenção para o estímulo à vinda de imigrantes europeus, porque eles seriam considerados “indivíduos aptos” para levar adiante o projeto de modernização. Contudo, a Primeira Guerra Mundial (1914–18) frustrou o incentivo a emigração para a formação do mercado de trabalho.

Essa situação impactou as camadas desvalidas da sociedade brasileira, uma vez que elas permaneceram desassistidas pelo poder público ao longo dos anos. Logo, a política de exclusão tornou o povo despreparado e “inculto” para a “civilização moderna”, isto é, a vida cidadina. Sendo assim, urgiu sobre políticos e intelectuais a ideia de que os setores populares deveriam ser remodelados o quanto antes, o que desaguou em inúmeras reformas políticas, enfatizando os campos da saúde e da educação. Portanto, assim se configurou o espaço de intercessão entre ciências sociais e educação no Brasil no século XX.

Ruben George Oliven (1983, p. 118) destaca que no Brasil, as manifestações culturais são tomadas enquanto símbolos de coesão social, e vistos enquanto expressões da identidade nacional. E ocorre ainda que haja imensas diferenças econômicas e sociais no país. Dessa maneira, as ciências sociais e a educação atuariam no sentido de buscar formas de prover essa coesão social por meio dos processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, como

Bomeny (2003, p. 28) evidência, também era necessário superar um problema metodológico: a falta de informações fidedignas. A conjunção destes fatores resultou no fortalecimento do discurso científico no Brasil, bem como no aumento da influência do mesmo em assuntos de Estado. Portanto, “só a ciência salvaria o país; só pela ciência poderíamos apressar os passos na direção do progresso, evitando assim o desaparecimento da nação” (BOMENY, 2003, p. 29).

Segundo Bomeny (2003, p. 32), isso desaguou na criação da Associação Brasileira de Educadores (ABE) na década de 1920, uma agremiação que contava com membros comprometidos com a educação, e com uma perspectiva iluminista de transformar a mentalidade do povo com um amplo projeto de reforma. Essa junção, futuramente, reforçou em paralelo o movimento Escola Nova (1932). A autora (2003, p. 45) observa que este movimento de renovação tinha como base modelos institucionais norte-americanos e franceses. O que redundava na criação de um sistema de educação estatal, gratuito e laico. Valores que estavam de acordo com a ideia de que a ciência é base para a construção de um bom modelo educacional, ou seja, “ênfase no sistema, no papel do Estado, na ciência e na reconstrução da sociedade” (BOMENY, 2003, p. 45).

CIÊNCIA E EDUCAÇÃO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CBPE

O período de 1930–40 data um momento significativo da educação no Brasil com os seguintes adventos: a formação do Movimento de Pioneiros da Educação Nova (1932); a reforma e padronização do Ensino Secundário; Reforma Universitária; Nacionalização do Ensino e a implementação do Sistema de Ensino Profissional (“Sistema S”, Senai, Sesc, Senac e Sesi). Agenda cumprida pelo Ministro da Educação da época, Gustavo Capanema (1900-1985) (BOMENY, 2003, p. 52). Esse foi o contexto que preparou um novo espaço de intervenção dos cientistas sociais na construção de uma agenda pública por meio da educação, consolidando, portanto, o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) na década 1950, chancelando a parceria entre cientistas sociais e educadores nos anos 50. Segundo Helena Bomeny

o (CBPE) selou nos Anos 50 o encontro entre ciências sociais e educação de forma não mais reeditada no Brasil. Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Oracy Nogueira conduziam as pesquisas de base sociológica que explicitavam os problemas brasileiros, entre eles, a dívida de atendimento de educação básica (BOMENY, 2003, p. 60-61).

Portanto, a década de 1950 no Brasil significou uma fase em torno da ideia de modernização, o que fortaleceu o discurso científico enquanto uma maneira de intervenção pública e de legitimação do espaço de atuação dos intelectuais, sobretudo, os especialistas no âmago do Estado. Com isto, a ciência “foi utilizada enquanto técnica no desenrolar dos projetos, bem como discurso de autoridade perante a arena pública e política” (RODRIGUES, 2022b, p. 28).

Libânia Xavier (1999, p. 32) argumenta que a criação do CBPE fez com que cientistas sociais e educadores dividissem projetos em comum para a uma estruturação cultural no Brasil, por meio da ampliação e reforma do sistema de ensino nacional. Nesse período, a experimentação de teorias e métodos estava em voga, por isso o país foi visto como um grande laboratório para a aplicação de teorias e técnicas das ciências sociais, e o campo educacional cedeu o espaço necessário para esse empreendimento.

Xavier (1999, p. 7) dá um indício importante da hierarquização dos saberes na relação entre ciência e educação que ocorreria nas décadas posteriores, ao narrar um aspecto importante da criação do CBPE. Segundo a autora, esse órgão foi formulado por Anísio Teixeira (1900-1971) enquanto ele era diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas — (INEP). A formulação da pasta educacional se deu enquanto um subcampo dentro do setor da cultura. Tema que estava em voga no processo modernização da sociedade brasileira, e deveria ser tratado pelos parâmetros de excelência científica. Portanto,

na prática, a relação educação/ciências sociais articulada no interior do CBPE se configurou possível naquele contexto e a temática da educação foi incorporada à pesquisa social segundo uma ótica muito particular (XAVIER, 1999, p. 16).

Com isso, os intelectuais e/ou políticos desejavam cumprir as suas agendas de modernização da sociedade brasileira por meio da educação, com o uso de programas políticos-administrativos cientificamente orientados. Pois, no ideário das lideranças da época, a modernização da sociedade social trataria em seu bojo o desenvolvimento político, econômico e cultural no Brasil.

Para tanto, o Estado era chamado para operar essas mudanças, guiado por intelectuais e especialistas que, por sua vez, eram adeptos de uma perspectiva laica do poder público. Visando romper com a ortodoxia do ensino público da época, fortemente atrelado à Igreja Católica, e conferir aos especialistas legitimidade nos assuntos educacionais perante a opinião pública. Deve-se reter ainda, que lidar com educação e cultura sob os auspícios da

ciência, foi uma estratégia de Anísio Teixeira (1900-1971) para democratizar a educação brasileira, e minar o poder da Igreja Católica naquele momento, porque ela exercia uma forte influência no Estado.

Com o avanço da dinâmica de institucionalização da pesquisa e ensino, os intelectuais e especialistas das décadas de 1950–60 começaram a se ver na posição de intérpretes legítimos da sociedade brasileira, porque eles discordavam do argumento das gerações anteriores da década de 1930 de que as massas careciam de cultura própria. Desse modo, essa nova leva de educadores e cientistas sociais defendia que a cultura do povo brasileiro já estava formada, sendo assim, a instituição educacional seria uma espécie de correia transmissora dos elementos da cultura erudita, bem como dos outros valores da modernidade.

Cumprir notar que a ciência desempenharia um papel central nesse processo, uma vez que ela deveria embasar todo o processo de administração pública, porque a política era vista enquanto uma competência técnica (XAVIER, 1999, p. 12). Portanto, também um movimento paralelo de legitimação da atuação dos cientistas sociais no aparato estatal.

LAICIZAÇÃO *VERSUS* ORTODOXIA

Xavier (1999, p. 30-31) destaca que a estratégia política adotada para viabilizar o projeto de modernização da educação brasileira foi garantir a presença das lideranças intelectuais na burocracia estatal. Com isso, seria possível manter um diálogo entre política partidária e ciência, de modo que tornaria factível garantir a execução das reformas pretendidas pelos intelectuais na esfera pública, e legitimar a sua atuação, sobretudo, na matéria de elaboração e execução de políticas. Por isso,

As estratégias mobilizadas por boa parte da intelectualidade brasileira em prol da estruturação de um campo cultural com base na constituição de um aparato institucional envolveram recursos diversos como a participação em cargos de gestão pública, a organização de entidades civis e a atuação em congressos e nos grandes debates sobre a educação nacional. As articulações com os meios de comunicação para angariar apoio da opinião pública e a militância política partidária, lançando mão, sempre que necessário, das relações pessoais e de parentesco, incluem-se no rol de recursos utilizados no processo de estruturação de um campo cultural autônomo (XAVIER, 1999, p. 31).

Libânia Xavier (1999, p. 38) mostra que após a Revolução de 30 houve a ampliação dos setores educacionais, enquanto um reflexo das necessidades econômicas e políticas, isto é, os resultados da urbanização e do desenvolvimento tecnológico nos setores industriais. A autora mostra que essa configuração também fomentou um processo de resistência aos

desmandos locais perpetrados pelos setores tradicionais, tais com as oligarquias e a Igreja Católica.

Por essa razão, nessa mesma década, a educação antes vista enquanto uma forma de proporcionar a mudança social, em direção a uma perspectiva democrática, também foi enxergada como um recurso ideológico importante de manutenção do status quo. Com isto, a Igreja Católica, que era a maior responsável pela educação no país, viu a sua posição ameaçada nesta conjuntura. De modo que ela lutou, não somente para manter, mas para ampliar a sua influência no Estado no que tange aos assuntos educacionais, o que ficou conhecido como a Reação Católica. Segundo Xavier,

o Centro Dom Vital congregou a intelectualidade católica tendo como meta prioritária o combate às bases agnósticas e laicas do regime republicano, investindo paralelamente na divulgação da doutrina cristã pela sociedade e suas instituições (XAVIER, 1999, p. 40).

Portanto, a Igreja ambicionava aproximar os indivíduos que ocupavam os maiores postos da hierarquia eclesiásticas das elites, para assim exercer a sua influência de modo que eles assumissem uma militância em favor da re-catecolização das instituições de ensino no Brasil (XAVIER, 1999, p. 40).

Emerson Giumbelli (2008, p. 80-81) destaca um fator importante nessa contenda entre Igreja e Estado no Brasil: o acionamento de elementos jurídicos do setor eclesiástico para mostrar que a crença religiosa é um elemento secular na composição nacional. Logo, ela poderia se fazer presente em projeto de criação do Estado-Nação, enquanto um elemento da formação dos sujeitos-cidadãos. Portanto, a ala Católica, por meio de dispositivos legais, conseguiu garantir o seu espaço na distribuição da educação, uma vez que foi reconhecida enquanto personalidade jurídica, o que facultou a possibilidade dessa instituição administrar e adquirir bens, bem como ofertar serviços perante a chancela do poder público (GIUMBELLI, 2008, p. 82-83).

Xavier (1999) aponta a tensão entre os setores eclesiásticos e os educadores e os cientistas sociais, quando mostra que a Igreja era amplamente contra a educação laica, e estatal. Deve-se reter ainda, que a ala católica desejava captar recursos financeiros, seja pela educação privada, bem como dos fundos estatais. Dessa maneira, a Igreja argumentava contra laicização e a democratização do ensino por meio da seguinte premissa:

[o] controle do ensino pelo Estado resultaria na implementação de um verdadeiro *Absolutismo Pedagógico*, característico das sociedades socialistas. Em função dessa ideia, procurava-se forjar uma certa imagem dos pioneiros: a de

preparadores, conscientes ou inconscientes, da pedagogia comunista (Ibid., p. 42).

A política de conciliação entre as alas conservadoras e progressistas foi um dos traços da gestão do Capanema. Dessa forma, quando ele organizou o Ministério da Educação e Cultura (MEC), formatando a pasta com as características que ela é conhecida na atualidade, Capanema, mesmo ligado aos setores católicos, concedeu apoio a grupos intelectuais, arquitetos, artistas plásticos, dentre outros, com o intuito de dar uma fachada moderna a sua gestão. No entanto, a sua ligação com a Igreja fez com que ele realizasse uma modernização conservadora (XAVIER, 1999, p. 49).

A autora (1999, p. 50-51) explica que isso foi possível em virtude do centralismo administrativo presente no Estado Novo (1937-1945) para a organização do ensino. Logo, qualquer expressão de pluralismo era vedada pelo Departamento de Propaganda, órgão responsável pela comunicação do governo com as massas. Dessa maneira, a função da repartição era a ação pedagógica através do rádio, cinema, música e da educação física, na qual se difundia uma perspectiva unívoca em diferentes feições da cultura popular.

Xavier (1999, p. 52) mostra que houve uma mudança de perspectiva com o fim do Estado Novo, e o processo de redemocratização nacional. Assim, Juscelino Kubitschek (1902-1976) levou adiante a pauta do *nacional-desenvolvimentismo*, que tinha como um dos seus princípios organizadores o planejamento como uma maneira de levar a mudança social no Brasil. Abrindo um flanco para um assessoramento técnico-científico descentralizar e dinamizar a execução dos projetos políticos, bem como proporcionando um espaço para que especialistas de diversas áreas, sobretudo, os cientistas sociais e educadores, chancelassem a sua atuação no Estado. Ajudando a institucionalizar outros ramos intelectuais, ancorados na premissa de resolver os problemas da sociedade nacional. Portanto, isso “interferia na própria configuração e seus respectivos campos profissionais, alguns deles em pleno processo de constituição como atividade autônoma” (XAVIER, 1999, p. 54).

A autora supracitada (1999, p. 56) mostra que o lado negativo da aceleração dos projetos políticos por meio da administração paralela foi o descaso com as políticas sociais. Isso foi possível em virtude de Kubitschek ter deixado esses projetos sob a tutela dos políticos tradicionais visando contornar a morosidade usual da Câmara dos Deputados. O que, por um lado, garantiu a estabilidade da sua gestão, mas, por outro, fez com que a sua coalização perdesse força política, resultando na execução parcial do seu programa de

governo. Consequentemente, “as áreas de saúde, educação, habitação e saneamento permaneceram sem políticas específicas” (RODRIGUES, 2022b, p. 33).

Xavier (1999, p. 147) mostra que a orientação recebida pelos pesquisadores do DEPS/CBPE, sobretudo, os que realizavam trabalhos etnográficos, era enfatizar os processos de socialização nas comunidades estudadas. Assim, seriam possível a construção de um banco de dados para embasar a reflexão sobre os processos educacionais. Nas palavras da autora, “os pesquisadores que iam a campo não se orientavam pelo conceito de *educação escolar* e sim pelo conceito de *socialização*” (XAVIER, 1999, p. 147). Com isso, na consecução desses trabalhos, era possível ignorar ou extrapolar o processo de educação escolar, de modo que ele perdia a importância diante de outros fenômenos observados no campo como a internalização dos costumes e hábitos existentes na comunidade estudada (XAVIER, 1999, p. 147). Portanto, durante a coleta e análise de dados segundo esses moldes, a educação, em si, perdia a sua especificidade pois era vista enquanto processo de socialização (XAVIER, 1999, p. 149). Em outras palavras, a hierarquização do campo científico sobre o educacional.

Maurice Tardif (2012, p. 34) argumenta que há uma interpenetração do sistema de formação docente com o sistema de pesquisa científica e erudita. Logo, são processos mutuamente complementares. Porém, no momento que a produção de conhecimento se torna um fim em si mesmo, há um abandono das instâncias voltadas para educação e formação e elas passam a ocupar um lugar menor. Isso gera uma polarização cada vez maior entre pesquisadores e educadores, que se encastelam nas suas áreas específicas, e param de se relacionar (TARDIF, 2012, p. 35). Com isso, “o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos” (TARDIF, 2012, p. 35). Com essa dinâmica, o ensino e os professores se tornam apenas um objeto de saber para as ciências da educação, e as ciências humanas (TARDIF, 2012, p. 36).

Portanto, em um contexto politizado de institucionalização das ciências sociais e educação no Brasil da década de 1950, há a supervalorização do saber científico sob o argumento da realização de uma agenda pública, pois o desenvolvimento e a modernização nacional, aos olhos dessa geração de intelectuais, passam pelo crivo da eficácia na administração pública. Uma ação que deveria ser empreendida pelos especialistas no assunto, sobretudo, os cientistas sociais. O que, por sua vez, impôs uma agenda de subordinação da seara educacional, uma vez que esse era um lugar visto como um espaço da

experimentação das práticas científicas, bem como uma arena de disputas para legitimar a atuação dos cientistas sociais no Estado, e uma hierarquia desses profissionais.

Considerações Finais

A relação das ciências sociais e a da educação no Brasil é marcada pelos contos da interação dos Intelectuais e o Estado na primeira metade do século XX, pois havia um esforço para legitimar a sua atuação profissional no esteio de uma agenda pública desenvolvimentista em prol da modernização. Com isso, estava em voga o discurso científico enquanto base de funcionamento da administração pública, uma vez que a política era enxergada enquanto uma técnica que deveria se balizada por esta instância.

Paralelamente, como mostra Sérgio Miceli (2001), a autonomização do campo intelectual e científico foi marcada pela relação das oligarquias influentes com o aparato público. Uma vez que a expansão do Estado significou uma janela de possibilidades de ingresso na burocracia estatal a partir de 1930, e o rompimento com as gerações anteriores a 1870. Com isso, a especialização em uma carreira específica significou uma forma de distinção e autonomia das novas gerações.

Helena Bomeny (2003) e Ana Laura Loureiro (2007) ressaltam que as mudanças sociais do século XIX para XX, com a crescente urbanização e industrialização, impuseram um aumento repentino do sistema de educação, que deveria estar orientado para o Brasil atingir a modernidade e o desenvolvimento. Assim, a educação foi balizada pelo ideário de preparar para a vida cidadina, bem como a formação de mão de obra necessária ao desenvolvimento, tendo como espelho as sociedades europeias e norte-americanas. Essa conjuntura etnocêntrica além de ter propiciado a desvalorização dos elementos culturais brasileiros (RIBEIRO, 1984), também facultou o espaço de utilização do discurso científico, enquanto forma de legitimar a ação de cientistas sociais, na condição de especialistas para operar o curso das dinâmicas de transformação social. Portanto, nesse momento, os cientistas sociais somaram forças com os educadores sob égide da democratização do ensino, laico e gratuito.

Para tomar a expressão de Libânia Xavier (1999), o Brasil passou a ser enxergado enquanto um grande laboratório para a experimentação teórico-metodológica das ciências sociais no campo educacional. Propiciando a institucionalização do CBPE, o que chancelou a parceria entre cientistas sociais e educadores. No entanto, o ideário de modernização provocou a reação de Igreja Católica, a principal responsável pela educação básica do país

naquele momento. Com isso, por meio da sua influência junto ao poder público, a ala católica acionou dispositivos jurídicos fazendo com que também pudesse continuar ofertando educação (GIUMBELLI, 2008). Bem como, influenciou quadros importantes do Estado, tais como o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, que conciliou em sua política, os interesses eclesiásticos e dos intelectuais progressistas, ao realizar uma modernização conservadora durante o Estado Novo (1937–1945).

Com o fim do período varguista, e a eleição de Juscelino Kubitschek entra em cena a perspectiva desenvolvimentista, e o retorno do discurso científico enquanto uma forma de tornar a administração mais eficaz, legitimando a atuação dos cientistas sociais no Estado. Kubitschek visando dar celeridade a sua agenda política permitiu a descentralização administrativa, fazendo com que o campo das políticas sociais fosse desmantelado por ter ficado nas mãos dos políticos tradicionais. Durante esse período, a educação não foi tomada enquanto um setor autônomo, e sim enquanto um espaço de disputas para a legitimação da atuação dos cientistas sociais no Estado, e também como um instrumento de experimentação científica, bem como um instrumento para a realização de agendas políticas, seja em nome de uma perspectiva nacionalista, da modernização ou do desenvolvimento.

Como alerta Maurice Tardif (2012), isso cria uma dinâmica na qual educadores e cientistas ocupam polos cada vez mais opostos no sistema de produção de conhecimento, e em algum momento deixam de se comunicar.

Portanto, o contexto de mudanças sociais e políticas da sociedade brasileira no século XX, sobretudo, entre 1930 e 1950, proporcionou a institucionalização de atividades profissionais, como economistas, sociólogos, administradores e educadores, dentre outros. Isso foi possível em virtude da ampliação da burocracia estatal. Logo, os cientistas sociais, buscaram em primeiro plano atender os anseios de legitimar a sua atuação no Estado, com o argumento do domínio dos pressupostos da ciência, da sua eficácia quando devidamente aplicada em diferentes ramos da administração pública. Dessa forma, a parceria com os educadores se mostrou profícua, uma vez que puderam pôr em práticas as suas ideias, ao passo que angariavam autoridade pública e política. Enquanto, paralelamente, reforçavam o entendimento de educação enquanto um espaço de prática. Na atualidade, a construção da oposição dos polos — ciência e educação — aponta para compreensão do porquê a pesquisa com temas desvinculados do magistério figurarem enquanto os mais prestigiados em detrimento das discussões educacionais.

Maurice Tardif (2012, p. 37) ressalta que o conhecimento desenvolvido pelos eruditos e pesquisadores, caso seja incorporado pelos docentes, tem o potencial de se transformar em tecnologia de aprendizagem/prática científica. No entanto, a relação entre os docentes que atuam no âmbito da escola e aqueles que estão no âmbito da universidade/ou da política, isso é, produtores de conhecimento, obedece a uma divisão social do trabalho. Nessa conjuntura, por parte dos produtores da ciência, o saber docente é pouco valorizado. Além disso, são poucos e teóricos e pesquisadores que estão inseridos diretamente no ambiente escolar. No entanto, são poucos os momentos que o conhecimento produzido no âmbito da educação é reincorporado pelo campo intelectual e político, e retraduzido nos seus próprios termos. O que, na experiência brasileira dos anos 1930–50, serviu para que os cientistas sociais ratificassem as suas escolhas e posições à época. Portanto, essa configuração estabeleceu uma dinâmica na qual, paulatinamente, aumenta a distância entre a ciência e a educação, de modo em que se estabelece uma hierarquia, e essas instâncias deixam de se comunicar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÔAS, Gláucia Villas. **A Recepção da Sociologia Alemã no Brasil**. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2006. 141 p.

BOTELHO, André. **O retorno da sociedade: política e interpretações do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2019. 297 p.

BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. 2^o. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2003. 85 p.

BRASIL JR., Antonio da Silveira. **Passagens para a teoria sociológica**: Florestan Fernandes e Gino Germani. São Paulo: Hucitec, 2013. 304 p.

GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no Espaço Público: Modalidades no Brasil. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, vol. 28, n. 2, pp. 80-101, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/Qsh6vSD3yFVTK9dZBfHfLyF/?lang=pt>. Acesso: 7 jan. 2023.

LOUREIRO, Ana Maria. Antropologia e Educação: o diálogo presente no percurso de uma pesquisa. In: DAUSTER, Tania. (org.). **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007. pp. 155-171. 222 p.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia da cultura**. Tradução de Roberto Gambini. São Paulo: Perspectiva, edição da Universidade de São Paulo, 1974. 208 p.

MANNHEIM, Karl. **Diagnosis of Our Time: Wartime Essays of Sociologist**. New York: Routledge, v. Collected Works Volume Three, 2010. 180 p.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. 3ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 440 p.

OLIVEN, Rubens George. A elaboração de símbolos na cultura nacional brasileira. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 26, pp. 107-118, 1983. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111045/109387>. Acesso em: 19 out. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984. 106 p.

RODRIGUES, Luiz Otávio Pereira. Darcy Ribeiro e a Antropologia da Educação no Brasil. **33º Reunião Brasil de Antropologia**, Curitiba, Paraná, pp. 1-20. Disponível em: https://www.33rba.abant.org.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=964. Acesso em 27 set. 2022a.

RODRIGUES, Luiz Otávio Pereira. **Darcy Ribeiro e a Antropologia da Educação no Brasil: um itinerário-político intelectual**. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, 2022b. 85 p.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. pp. 31-55. 325 p.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais**. Bragança Paulista: IFAN/CPAPH/EDUSF, 1999. 281 p.