

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

BOLETIM No. 340

SOCIOLOGIA I N.º 11

SÃO PAULO BRASIL 1969

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

EDITOR RESPONSÁVEL:
PROF. DR. FLORESTAN FERNANDES

BOLETIM N.º 340
SOCIOLOGIA I N.º 11
SÃO PAULO
BRASIL
1968

TAMÁS SZMRECSÁNYI

MUDANÇA SOCIAL E MUDANÇA EDUCACIONAL

Tentativa de Interpretação do desenvolvimento da educação em
São Paulo nos últimos dez anos.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: — Prof. Dr. Luís Antônio da Gama e Silva

Vice-Reitor: — Prof. Dr. Alfredo Buzaid

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

Diretor: — Prof. Dr. Eurípedes Simões de Paula

Vice-Diretor: — Prof. Dr. Candido Lima da Silva Dias

Secretário-substituto: — Lic. Eduardo Marques da Silva Ayrosa

CADEIRA DE SOCIOLOGIA I

Tôda correspondência deverá ser dirigida à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
Caixa Postal 8 105 — São Paulo, Brasil



Impresso na Secção Gráfica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da U S P
São Paulo -- B.asil -- 1 9 6 9.

PREFÁCIO

O presente estudo sai a lume com um atraso considerável. Quando êle foi elaborado, podia servir como diagnóstico de uma situação educacional e fornecer elementos para colocar a pesquisa empírica a serviço do planejamento escolar e da política educacional. Hoje, êle vale mais como caracterização sociológica do dilema educacional brasileiro.

Tamás Szmerecsányi não usa êsse conceito. Seu trabalho, escrito para satisfazer as exigências dos exames de matérias subsidiárias em seu doutoramento, circunscrevia-se à discussão de três temas interrelacionados: a) as mudanças sociais globais, ocorridas no estado de São Paulo no período de 1950-1960; b) as principais transformações quantitativas e qualitativas do sistema escolar dêsse estado, no mesmo período; c) o grau de interdependência, que pode ser observado objetivamente, das tendências e efeitos de ambos os processos. No entanto, devido à precisão conceitual e ao alcance interpretativo das análises, o diagnóstico desemboca em uma penetrante configuração dêsse dilema. Como escreve, “a mudança social na educação foi principalmente uma mudança por inovação e crescimento, não implicando em transformações radicais na estrutura existente”.

Em resumo, existe um relativo divórcio entre o ritmo e a qualidade das mudanças sociais globais e os dinamismos pelos quais o sistema escolar estadual tende a daptar-se à reorganização da economia, da sociedade e da cultura. O valor dêsse diagnóstico precisa ser apreciado em função da orientação metodológica seguida. O autor não partiu nem de pressupostos idealistas, nem de fórmulas mecanicistas, que conduzissem ou ao privilegiamento da educação como *fator de mudança* ou à sua subestimação como *epifenômeno da ordem social*. Procura, ao contrário, compreender as mudanças sociais globais e os dinamismos do sistema escolar em termos dialéticos, como expressões distintas mas interdependentes de uma mesma realidade

historico social, plasmada e modificada pelas formas coletivas de atuação social inteligente dos homens. Numa fase de formação de interesses e de relações de classes, o tempo sociológico, inerente às formas de consciência e de ação sociais dos agentes humanos, sofre uma espécie de desdobramento: há uma dimensão prática, que emerge das exigências da vida *in flux*, que apela, quantitativa e qualitativamente, para a revolução institucional na esfera da educação; e uma dimensão simuladora, nascida do horizonte cultural herdado, que canaliza o crescimento do sistema escolar na direção de objetivos, valores e soluções educacionais obsoletos, parcial ou totalmente alienados dos requisitos materiais e morais da civilização emergente.

Portanto, o resultado mais geral do diagnóstico coloca-nos diante do dilema educacional brasileiro de um ângulo original. O que entra em jogo não são nem as inequidades resultantes da estrutura de distribuição das oportunidades educacionais, nem as inconsistências axiológicas de um sistema educacional, que é “democrático” legalmente mas “fechado” e “ultra seletivo” como determinação econômica e socio cultural. É a própria natureza dos processos de desenvolvimento do sistema escolar e o sentido da política educacional que os alimenta, ao nível das formas inteligentes de consciência e de ação sociais das *élites* culturais, que sobem à cena e se impõem à interpretação. Enquanto a sociedade cresce, se diferencia e se reorganiza, democratizando-se em suas bases econômicas, sociais e políticas, a educação escolarizada mantém-se residualmente presa a interesses, a concepções e a valores extra democráticos, que a convertem (pelo menos morfológicamente) num foco de preservação ou de fortalecimento de privilégios.

O mérito do autor não está só em levantar o véu que recobre os aspectos mais complexos de nossa realidade educacional, vista de uma perspectiva macrosociológica. Suas análises também situam o modo pelo qual o padrão e o ritmo da mudança, na esfera da educação escolarizada, serão recalibrados pelos dinamismos inerentes às novas condições de existência social. Ao contrário da nota pessimista, dominante entre a maioria dos investigadores que se preocuparam com o descompasso apontado, Tamás Szmerecsányi considera a mudança meramente quantitativa e a acumulação multiplicadora de tensões como requisitos da própria explosão do sistema escolar —

ou seja, como elementos dinâmicos dos saltos históricos que nos aproximam rapidamente da nossa revolução educacional. O esforço educacional mal orientado é parte de uma situação de mudança, que culmina em um patamar no qual o sistema escolar se ajusta, estrutural e dinamicamente, às exigências quantitativas e qualitativas da situação histórico social. Em outras palavras, o crescimento meramente quantitativo e a acumulação multiplicadora de tensões preenchem uma função construtiva: ajudam o homem a descobrir novas técnicas sociais e a aplicá-las de forma mais eficaz e criadora, ligando assim substantivamente os processos globais de mudança social e os alvos ideais de mudança imperantes no seio das escolas. Isso nos permite afirmar que seu diagnóstico sugere que as condições econômicas e socio culturais que determinam o dilema educacional brasileiro também geram os meios educacionais que permitirão resolvê-lo historicamente.

Ao programar a publicação desse trabalho na coleção de boletins da Cadeira de Sociologia I, desejávamos colocar um diagnóstico tão agudo e ao mesmo tempo tão construtivo ao alcance dos estudiosos da matéria. Pretendíamos, especialmente, que o balanço crítico da situação educacional paulista ajudasse a fermentar um novo clima de idéias, em que os problemas educacionais sejam projetados no contexto de um pensamento que parta da investigação empírica mas se volte para a atividade prática e para a modificação da realidade. Essa era, aliás a maior ambição do autor, que procurou em seu pequeno livro converter o diagnóstico positivo no suporte de uma política educacional voltada para o futuro e no ponto de partida do uso do planejamento como instrumento de semelhante política.

São Paulo, 24 de Maio de 1968

Florestan Fernandes

O propósito dêste trabalho é tentar explorar algumas lacunas existentes no tratamento sociológico dos problemas educacionais, lacunas apontadas por algumas abordagens dêsses problemas, recentemente efetuadas entre nós (1). Encaramos aqui a educação, não como um processo de aprendizagem ou de socialização — uniforme, completo e distinto em si, e, dentro de certos limites, imutável — mas como um conjunto de instituições da sociedade, sujeito, como esta, a constantes transformações de todo tipo.

A idéia final desta abordagem, e do tratamento que ela envolve, foi-nos dada pela teoria sociológica das classes sociais, na qual as classes são encaradas, não como produtos de um esquema teórico do investigador, mas como resultantes da adaptação do homem às suas necessidades sociais: ou seja, como instituições que nascem, morrem e se transformam, e que, conseqüentemente, não permanecem as mesmas em dois momentos históricos consecutivos (2). Nisto, elas se aproximam da sociedade, que deixa de ser a mesma depois da mudança, e, às vêzes, durante o próprio processo.

Os estudos sociológicos do processo de mudança social limitam-se, geralmente, a encarar a educação como um fator ou efeito da mudança, sem se preocupar em inserí-la entre as instituições diretamente afetadas por ela. São poucos os que conseguem ver nela uma “instituição social de primeira grandeza, cujo custo não cessa de crescer com o avanço da civilização, e na qual se refletem todos os conflitos e compromissos que animam a sociedade toda...” (3).

As análises históricas, por sua vez, e as de Educação Comparada, incorrem geralmente numa limitação análoga, porém contrária:

(1) CANDIDO, A.: s.d.; FERNANDES, F.: 1960 e 1960a; PEREIRA, L.: 1960; e FORACCHI, M. M.: 1960.

(2) SCHUMPETER, J. A.: 1961.

(3) NAVILLE, P.: 1955, pág. 5. Outra exceção é o pequeno estudo, bastante genérico de GLASS, D.: 1961. A educação é também encarada como parte de um todo social por CARDOSO, F. H. e IANNI, O.: 1963, p. 215-216 e por IANNI, O.: 1963, pág. 193.

elas percebem as alterações sofridas pela instituição, mas, raramente se preocupam em associá-las às modificações da sociedade inclusiva. Essas duas perspectivas contribuem, assim, cada uma à sua maneira, para a manutenção e o refôrço da noção segundo a qual a educação é uma variável mais ou menos independente do processo de mudança social, que, por sua vez, ser-lhe-ia mais ou menos extrínseco.

O que se pretende mostrar aqui é que a educação formal ou escolar, em qualquer uma de suas entidades, agências ou componentes, não equivale a configurações diversas, a preenchimentos diversos de um ideal único — estático no tempo e no espaço — mas sim, a um sistema global em permanente realização, colocado no contexto de uma sociedade em mudança, com a qual mantém relações de mútua dependência. Não se quer com isso negar, ou mesmo diminuir, a importância dos ideais pedagógicos, que geralmente estão por trás, tanto da instituição educacional, como de suas transformações. O estudo de tais idéias, entretanto, por mais importante que seja, pertence a um outro nível de análise, ou seja, em termos históricos à História das Idéias, e, em termos sociológicos à Sociologia do Conhecimento e da Cultura.

As relações acima referidas, entre as instituições educacionais e a sociedade em mudança, nem sempre são perceptíveis, pois o ritmo de mudança da sociedade e o das suas instituições não costumam coincidir (4): às alterações ocorridas na sociedade inclusiva não correspondem obrigatoriamente modificações equivalentes nas instituições. Apesar disso, da mesma forma que a sociedade deixa de ser a mesma durante e depois da mudança, suas instituições, inclusive as educacionais, também não se conservam idênticas de um momento histórico para outro.

E' curioso notar como tem sido deixada de lado, nos estudos de mudança social, a noção de temporalidade, que é, no entanto, um dos seus principais elementos. Esta omissão tem levado a perigosos malentendidos, a confusões entre ciência e diagnóstico científico, entre método de análise e caracterização do objeto. W. E. Moore (5) atribui isso ao atraso com que surgiram em tôdas as ciências, inclusi-

(4) LAMBRET, J.: 1960, pág. 27.

(5) MOORE, W. E.: 1963, pág. 4 e segs.

ve nas ciências sociais, os modelos dinâmicos de pensamento. Classificando as mudanças em contínuas e descontínuas, mostra esse autor que a continuidade implica em certa flexibilidade do sistema, flexibilidade que possibilita certa inovação dentro dele. Essa inovação, por mais modesta que seja, tem a sua importância na continuidade do sistema, na medida em que implica na sua acomodação à mudança. As flutuações que ocorrem dentro dos limites dessa flexibilidade também têm importância, na medida em que estabelecem uma condição significativa para a mudança contínua, quando não a sua origem. Daí ser, na mudança, a intensidade tão significativa quanto a magnitude absoluta. Isto quer dizer que não é preciso haver “explosões” para haver mudança (estas muitas vezes chegam a retardá-la) e que a mudança é um fenômeno normal da sociedade e da cultura, quaisquer que elas sejam (6).

No caso da educação, a análise se vê facilitada pelo fato de sua atuação envolver “turmas” sucessivas num prazo relativamente curto, pelo menos no que diz respeito ao corpo discente, o que permite comparações de um ano para outro. O que não dizer, então, da apreciação de ciclos maiores, nos quais até a composição do corpo docente, dos programas oficiais e da administração do ensino se caracterizam por uma renovação constante, cujo ritmo é mais lento que o dos alunos, que nem por isso deixa de ser significativa.

Assim, da mesma forma que é lícito falar da universidade alemã do século XIX como algo de fundamentalmente diverso da universidade norte-americana dos nossos dias, é também possível fazer-se uma distinção entre a educação brasileira do presente e a de um outro país qualquer, ou entre o nosso sistema educacional atual de São Paulo, e o de, digamos, dez anos atrás. Isto é válido, inclusive, para o caso das circunstâncias, componentes e condições terem permanecido relativamente estáveis.

A distinção que se impõe — espécie de Educação Comparada no tempo e no espaço — e a precisão na caracterização que dela decorre são de grande importância, seja no diagnóstico administrativo e curricular do planejamento educacional, seja no próprio planejamento econômico do setor educacional, ambos geralmente distorcidos

(6) A este respeito, ver também as considerações de FERNANDES, F.: 1963, pág. 218.

pela falta de noções dêsse tipo (7). Não sendo a mesma, convém que a educação, como conjunto institucional diferenciado, seja encarada de maneiras diversas nos diversos momentos do processo de mudança social. Revisões periódicas das noções que temos das instituições educacionais impõem-se a cada momento, e não apenas no plano teórico dos conceitos e das finalidades. Tais revisões devem ser as mais amplas possíveis, dizendo respeito, tanto ao plano econômico e quantitativo (por exemplo, na avaliação das necessidades de mão-de-obra especializada nos diversos setores da produção), como ao plano curricular que dêle resulta. Em suma, dizem respeito à própria natureza e funções da instituição, pois que se destinam a garantir sua conservação, e, se possível, o aumento de sua eficiência na sociedade global (8).

Às vezes, essas revisões, e as modificações que delas advêm, ocorrem de maneira mais ou menos “espontânea” (ou natural) no interior da instituição educacional. Nas outras vezes, que constituem maioria, elas são “provocadas” por fatores externos, pelo acúmulo de modificações em outras instituições da sociedade inclusiva (9). Nesse caso, elas são provocadas, “desencadeadas”, de fora para dentro, ou seja no nível da mudança social global.

O que se verifica no conjunto Institucional como um todo, repete-se em suas partes: as modificações que se processam nos seus vários setores não são uniformes, nem regulares, nem constantes, e nem tampouco destituídas de choques e tensões de toda espécie (10). Isto se deve, em boa parte, à amplitude e diversidade adquiridas nos últimos séculos pela educação escolar.

Com efeito, alguns dos seus setores chegam aparentemente a resistir ao processo de mudança social (11), não tanto pela sua pró-

(7) FLOUD, J.: 1959, pp. 33-36; e WOLF Jr., C.: 1953.

(8) WOLF JR., C.: 1958, pp. 74 e segs.

(9) CARDOSO F. H. e IANNI O.: 1963, pp. 215-216.

(10) Tais choques e tensões são encarados ora como inerentes à mudança social (MOORE, W. E.: 1963, pp. 10-11), ora como decorrentes de sua impossibilidade imediata (GINSBERG, M.: 1961, pág. 53).

(11) A resistência à mudança não equivale obrigatoriamente a uma resistência ao desenvolvimento econômico. Pelo contrário, classes conservadoras e setores reacionários podem, em determinados casos, ser extremamente ativos economicamente, baseando sua força justamente nesta atividade. Cf. MÉTRAUX A.: 1960, pág. 72.

pria natureza (embora seja possível falar numa institucionalização das dificuldades e dos obstáculos) (12), como por contingências da própria mudandança que, em determinado estágio de seu desenvolvimento, pode exigir antes uma expansão quantitativa, uma ampliação do sistema educacional ou de alguns de seus setores, do que uma tentativa de modificação (13).

Tais fatos podem ser melhor observados em um caso concreto. E' o que tentaremos fazer neste trabalho, ao analisar a mudança social ocorrida na educação em São Paulo nos dez últimos anos, ou seja, *grosso modo*, na década 1950-1960, já que não dispomos ainda de muitos dados mais recentes. As datas tomadas como pontos de referência, embora escolhidas arbitrariamente, parecem-nos significativas quanto ao conteúdo. Além de estarem integradas em nossa vivência pessoal, configuram — como veremos a seguir — dimensões diversas de um mesmo processo social. O rigor da análise não está nelas, mas sim na caracterização do processo. Para alcançá-la convenientemente, dividimos êste trabalho em três partes. Na primeira, tentamos fazer uma descrição genérica e introdutória da mudança social global no período considerado. O mesmo tentamos na segunda em relação ao sistema escolar, encarado como uma totalidade de instituições educacionais destacando as principais modificações quantitativas e qualitativas ocorridas no período considerado. Finalmente, na terceira e última parte, tentamos analisar e confrontar os dados obtidos na duas primeiras, comparando e correlacionando a mudança social global com a mudança dos complexos institucionais do sistema educacional, a fim de verificar o grau de interdependência entre ambas, tanto no período considerado, quanto no processo como um todo.

(12) É o que ocorre, por exemplo, no ensino médio e superior brasileiro, como bem assinala CARDOSO, F. H.: 1962.

(13) Em termos históricos, pode-se dizer que esta modificação tarda mas não falha. Quanto maior o número de corpos estranhos (estranhos, porque arcaicos e superados, tanto pela mudança social como pelo desenvolvimento histórico) numa instituição, ou numa sociedade em mudança, ao acúmulo de obstáculos em determinada área sempre se contrapõe o acúmulo de forças contrárias em áreas adjacentes não afetadas, ou menos afetadas, pela oposição à mudança. Êste acúmulo redundará em pressão sobre a área atingida, pressão que vai aumentando até provocar a mudança, seja por um ajustamento natural, seja por saturação ou desmersonamento. Cf. CARDOSO, F. H.: 1962, pp. 63 e segs.

Não podemos encerrar essa introdução sem externar nossos agradecimentos aos professores Dr. Florestan Fernandes, sob cuja responsabilidade foi realizado êste trabalho, e Marialice Mencarini Foracchi, a cuja orientação devemos os resultados que por meio dêle pudemos obter. Agradecimentos especiais são também devidos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, que apoiou financeiramente a realização dêste trabalho; ao professor Dr. Laerte Ramos de Carvalho, que permitiu e orientou nosso estágio no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo; aos economistas da Bacia Paraná-Uruguai e às Funcionárias do Serviço Estatístico da Educação e Cultura, do MEC, que nos forneceram vários elementos para a elaboração da presente monografia.

São Paulo, outubro de 1964.

A MUDANÇA SOCIAL GLOBAL

A descrição de um processo de mudança social (1) requer, antes de mais nada, uma prévia delimitação do meio sócio-cultural em que êle ocorre, tanto no tempo como no espaço. A prévia escôlha de um objeto de análise — no caso, a mudança social da educação em São Paulo nos últimos dez anos — em nada altera essa necessidade de determinar pelo menos alguns aspectos de seu contexto, antes de se passar ao estudo dos fenômenos relevantes para o sociólogo, dos fenômenos pròpriamente sociológicos da mudança social.

E' neste sentido que tentamos primeiro estabelecer alguns pontos de referência morfológicos do Estado de São Paulo, principalmente no período considerado, para, mais adiante, analisarmos, já em termos sociológicos, os componentes da mudança social. Assim, nesta análise, focalizamos primeiro os componentes (predominantemente) quantitativos do processo, e depois os (essencialmente) qualitativos que dêles resultam. Em outras palavras, analisamos, pela ordem, componentes aparentemente externos à mudança social — como o crescimento demográfico e o desenvolvimento econômico (2) — e depois os componentes sociais, ao mesmo tempo mais complexos e sociològicamente mais imediatos e significativos — como a estratificação e a mobilidade social, e ainda os fenômenos culturais inerentes à mudança — que, entretanto, não podem ser devidamente

(1) Cf. as definições dadas por FERNANDES, F.: 1960, pp. 13-16; GINSBERG, M.: 1961, pág. 41; e MOORE, W. E.: 1963, pág. 2.

(2) Êste muitas vêzes é identificado à mudança social. O econômico, porém, é apenas um dos aspectos da mudança (FERNANDES, F.: 1963, p. 258). "A análise sociológica tenta compreender e explicar os fatos econômicos como parte da organização da sociedade. As atividades econômicas, como tôdas as atividades supra-individuais dos homens, são coordenadas e reguladas por mecanismos sociais, o que faz com que a ordem econômica seja uma expressão do padrão de integração do sistema societário inclusivo. Embora ela possa ser abstraída e discutida independentemente das conexões e dos fatores sociais envolventes, segundo fins puramente lógicos e interpretativos, ela não se aplica a um sistema de relações humanas autônomo e auto-suficiente". (*Idem*, pág. 306).

entendidos sem os primeiros. As referências históricas, quando relevantes, mesmo que não pertencentes ao período considerado, são assinaladas ao longo da análise.

Para efeitos dêste estudo, encaramos o Estado de São Paulo, como uma área ecológica *integrada*, e, até certo ponto, *homogênea* (3), relegando assim a um segundo plano tôdas as tentativas de dividi-lo em regiões. Procedemos desta forma, não por achar desinteressantes ou pouco úteis tais divisões, mas porque procuramos nos ater tanto quanto possível, a condições gerais do momento histórico e da conjuntura econômica, tendo mais em vista finalidades de exercício metodológico do que de estudo regional em profundidade. Baseamo-nos, porisso, no pressuposto de que o desenvolvimento econômico, a partir de determinado estágio, tem um “efeito unificador” sôbre a sociedade, efeito êsse que permite comparar (e até quantificar) as diferenças existentes entre as suas diversas partes, e falar numa estrutura social única, apenas respeitando, quando necessário, a tradicional dualidade campo-cidade. Esta, todavia, como veremos mais adiante, não impede, mas antes facilita o estudo da mudança dessa estrutura, de suas causas e fatôres. A urbanização, com efeito, não deixa de ser um componente multilateral da mudança social, estando presente, tanto nos índices demográficos e econômicos, como na estratificação, na mobilidade social, e nos fenômenos culturais inerentes ao processo.

Isto pôsto, pode-se agora passar à análise dos diversos componentes do processo, e, dentro dêles, dos fatôres que engendram a mudança social. Tais componentes, como se verá, estão estreitamente interligados, não constituindo simples partes de um conjunto de cuja soma resultaria a mudança. Esta, pelo contrário, é um produto dinâmico de tôda uma série de fatôres que agem simultâneamente. Cada um dos componentes constitui, em consequência, uma dimensão dos demais e de todo o conjunto.

A. Índices Demográficos e Econômicos

De 1950 a 1960, a população do Estado de São Paulo aumentou de 29,60% ao passar de 9.134.000 a 12.975.000 habitan-

(3) Cf. a definição e o tratamento de BRANDÃO LOPES, J. R.: 1957.

tes aproximadamente. Esse crescimento, além de ter sido maior do que o que se verificou no período censitário anterior, aumentou a participação paulista na população brasileira de 17,6% para 18,1%. Como não poderia deixar de ser, êle foi acompanhado de um aumento da densidade territorial, que passou de 36,95 para 52,48 habitantes por quilômetro quadrado (4).

Este aumento populacional foi devido a duas ordens de fatores: a) o crescimento vegetativo da população, mediante aumento da taxa de natalidade e aumento da vida média provável de seus habitantes, graças à modernização e elevação do padrão de vida e à melhoria das condições sanitárias; b) a entrada maciça no Estado de migrantes nacionais (principalmente nordestinos) e estrangeiros (especialmente italianos, portugueses, espanhóis e japoneses).

De acôrdo com a *Estatística da Imigração* da Secretaria da Agricultura (5), fixaram residência no Estado, durante o período de 1950 a 1961, 419.000 imigrantes estrangeiros. A entrada de migrantes procedentes de outros Estados do Brasil dificilmente pode ser avaliada com exatidão, em virtude de seu caráter mais “espontâneo” e devido à sua diversidade intrínseca (6). Sabe-se contudo que ela foi maciça no período considerado (7).

(4) Dados extraídos de NOGUEIRA, O.: 1963.

(5) Usada como fonte em um apêndice, ainda inédito, da obra citada na nota acima.

(6) No apêndice citado, Oracy Nogueira distingue os seguintes tipos de migração interna: intra-regional, inter-regional e rural-urbana. Quanto à “espontaneidade” da migração interna, não se quer com êsse nome diminuir ou negar a sua causação sócio-econômica, mas sim apontar para o fato dela não ser tão controlada pelo poder público quanto a migração estrangeira, e, menos ainda, provocada por êle. As migrações internas, mais do que as externas, têm-se processado sob os efeitos naturais, atrativos e repulsivos, da distribuição ecológica. Desta forma, torna-se difícil avaliar com exatidão, não só o número de migrantes, como a sua localização espacial no Estado. Tais dificuldades foram apontadas por UNZER DE ALMEIDA, V. e TEIXEIRA MENDES SOBº, O.: 1951, pp. 17 e 18. Os autores dêsse trabalho, que, em virtude da falta e da precariedade dos dados estatísticos, foram obrigados a recorrer à amostragem da população, descobriram, entre outros fenômenos, que “parte dos claros abertos pelo êxodo da população rural do interior do Estado de São Paulo é não raro preenchido por indivíduos procedentes de outros Estados, principalmente nordestinos” (p. 27). E’ verdade que se trata — como veremos mais adiante — de um trabalho desatualizado quanto às inafomções que proporciona, mas nem porisso deixou de ter o mérito de apontar para as dificuldades criadas pela falta de dados e pesquisas a respeito das migrações internas.

(7) Cf. CAMARGO, J. F.: 1959, pág. 6. Por êste estudo, verifica-se que uns 70% dos migrantes inter-regionais são do sexo masculino. Êles vêm a

Os dois primeiros fatores também têm grande importância sócio-econômica, e, de certa forma, se complementam mutuamente. O aumento da população jovem economicamente improdutiva é, até certo ponto, compensado pelo aumento da população adulta e economicamente produtiva.

Tão importante como a aumento populacional em si, foi a influência que ele teve sobre a distribuição ecológica da população. O processo de urbanização, e principalmente o de metropolização, foram ainda mais intensos no período considerado do que na década anterior. Em 1960, 41,56% da população do Estado estava concentrada em 11 cidades de mais de 100 mil habitantes. Dez anos antes, essas cidades eram apenas quatro e compreendiam apenas 34,7% da população geral.

Quatro dessas cidades — São Paulo, Santo André, São Caetano do Sul e Guarulhos — pertencem ao que se convencionou chamar de “Grande São Paulo”. Na realidade, todavia, de acordo com os critérios geográficos e sociológicos atualmente adotados para a determinação da área metropolitana, todas, sem exceção, encontram-se sob influência direta da capital (8).

O aumento da população urbana no período considerado foi da ordem de 69,64% e foi acompanhado, mais do que na década anterior, de um decréscimo da população rural. Essa urbanização intensiva é diversa da retratada por Unzer de Almeida e Teixeira Mendes Sobr^o, pois, devido à industrialização do “interior”, as migrações para a zona metropolitana de São Paulo passaram a ser principalmente inter-regionais (de nordestinos mais do que de mineiros) e não mais intra-regionais como antes, quando as cidades do interior constituíam uma “simples etapa do movimento para a capital” (*op. cit.*, pág. 27).

O processo de urbanização passou a ser, assim, intenso em todo o Estado e não apenas na capital. Nesta, os migrantes acabaram

São Paulo solteiros ou desacompanhados de suas famílias, ao contrário do que ocorre com os migrantes intra-regionais (migração rural-urbana), que, quase todos, se deslocam em companhia de suas famílias. Isto foi comprovado também por BRANDÃO LOPES, J. R.: 1962.

(8) Cf. GEIGER, P. P.: 1963, pp. 189-191; 248 e segs.; DIEGUES Jr., M.: 1960, p. 471.

transbordando para cidades satélites, subúrbios e bairros suburbanos (9).

O decréscimo da população rural, por sua vez, não foi compensado, como antes, por migrações inter-regionais. Isto se deve, em parte, ao fato de não existirem mais no Estado “regiões novas” a colonizar, verificando-se pelo contrário uma nova concentração da propriedade agrária, ensejada pela pecuária ou por culturas como a cana-de-açúcar, que exigem grandes extensões de terra e pouca mão-de-obra para o seu desenvolvimento em moldes econômicos (10).

Os dois fenômenos que acabamos de descrever têm sua origem na transformação do sistema de produção agrícola e na industrialização, sendo, porisso, não apenas demográficos, mas também econômicos. Eles só podem ser devidamente avaliados e compreendidos quando associados à conjuntura econômica do período em que ocorrem. É essa associação que tentaremos fazer agora, a fim de completar nosso quadro de referências.

A região centro-sul do Brasil, na qual se localiza o Estado de São Paulo tinha, em 1950, 58,5 milhões de habitantes e produzia 79,5% da renda interna do País (11). Dez anos mais tarde, essas cifras ascendiam a 60,5 milhões e 79,4%. A política econômica posta em prática pelo governo federal no após guerra (12), favorecendo a importação de bens de produção e desfavorecendo a exportação (até hoje quase inteiramente composta de produtos coloniais) veio encontrar essa região, e especialmente o Estado de São Paulo, mais aparelhada em termos de meios de transporte, índice de urbanização, nível de industrialização. Isso porque suas condições natu-

(9) Cf., por exemplo, PEREIRA, L.: 1960, cap. I.

(10) Essas duas constatações tornam desatualizadas afirmações do tipo de LAMBERT, J.: 1959, pág. 82, segundo a qual “os migrantes mais longínquos não são os mais numerosos” e que, no Estado de São Paulo, “em um milhão de indivíduos originários de outros Estados, mais de 500.000 procedem do Estado vizinho de Minas Gerais, 190.000 da Bahia e 62.000 de Pernambuco, e ainda com a circunstância de que êsses “nortistas” geralmente se estabelecem nas fazendas afastadas e não nas grandes cidades, onde sua presença é mais imaginária do que real...”.

(11) Êsses dados numéricos e os subseqüentes foram extraídos do *II Plano de Ação*, pp. 11 e segs.

(12) Especialmente a partir de 1948. Essa política, entretanto, já vinha sendo posta em prática intermitentemente desde a crise de 1929-30. Cf. FURTADO, C.: 1961, pp. 235 e segs.: e 1961a, pp. 241-257.

rais (clima, solos etc.) eram bastante favoráveis e foram em boa parte aproveitadas, para o cultivo de um produto de exportação privilegiado: o café.

Essa política e essas condições, acrescidas das indispensáveis condições sociais e institucionais subjacentes (13), favoreceram, como não poderia deixar de ser, o desenvolvimento econômico da região e do Estado. O nível de desenvolvimento de São Paulo é o maior de toda a região. Isto pode ser apreciado pela sua renda média por habitante e outros índices do mesmo gênero, todos muito superiores aos de qualquer Estado brasileiro exceto, em alguns casos, aos da Guanabara (cuja condição de Estado, porém, é bastante discutível).

O produto real do Estado aumentou de 156% entre 1947 e 1956, e, neste último ano, São Paulo respondia por pouco mais de um terço do Produto Nacional, proporção que vem se mantendo até agora. Sua taxa média de crescimento anual chegou a atingir o índice de 7,7%, no período compreendido entre 1947 e 1950.

E', porém, na distribuição deste crescimento pelos diversos setores da produção que melhor se pode avaliar as modificações estruturais da economia paulista, com a crescente importância que vem tendo nela a indústria. Essa distribuição reflete-se na composição da mão-de-obra e na orientação da política econômica. Tais reflexos, entretanto, possuem um significado menos direto para o sociólogo interessado no processo de mudança, que não encontrará nêles os fatores de descontinuidade do sistema que, em última análise, engendram a mudança social, mas apenas uma explicação de sua continuidade e conservação. Sua avaliação precisa tem, entretanto, uma importância fundamental para a análise econômica, cujos modelos podem, eventualmente, ser de grande auxílio para o diagnóstico sociológico, principalmente num país de precária informação estatística (14).

(13) Cuja existência, principalmente em São Paulo, teve o dom de determinar todo um tipo e todo um ritmo de desenvolvimento. Cf. CARDOSO, F. H.: 1960a, 1960b e 1961; e IANNI, O.: 1963, pp. 93-108.

(14) E' graças a êles que, no caso considerado, pode-se apontar com precisão 1957 como o ano de modificação definitiva da relação setorial e de "amadurecimento do desenvolvimento econômico e industrial do Estado". E' o ano em que praticamente se completou o desenvolvimento qualitativo da economia paulista, graças à criação de um mercado interno relativamente

Para descobrir os mecanismos da mudança, é preciso aprofundar a análise, passando do plano das relações numéricas entre os setores para o estudo das modificações internas de cada setor. E' sòmente através dessa análise setorial que se chega aos fatores de desequilíbrio do ritmo de desenvolvimento que, em parte, desencadeiam o processo de mudança. Aqui, limitaremos nossa análise ao comportamento dos setores primário e secundário, ou seja à estrutura da agricultura e da indústria, não só porque o terciário (comércio e serviços) reflete os outros dois, mas porque, nas partes seguintes, trataremos especificamente de uma de suas divisões: a educação, sem nos limitarmos, é claro, ao plano puramente econômico.

B. *Estrutura Agrária e Estrutura Industrial*

A estrutura agrária de São Paulo foi, no século passado, uma das causas determinantes da industrialização do Estado, e, no início do processo, um de seus principais fatores de sustentação. A indústria foi um dos subprodutos da prosperidade da fazenda cafeeira do Oeste Paulista, o primeiro empreendimento essencialmente capitalista do Brasil. Ela subsistiu, assim, durante muito tempo, como que à sombra da infra-estrutura criada pelos fazendeiros para ligar a economia cafeeira paulista ao mercado internacional (15).

Com o correr dos anos, todavia, graças ao crescimento dos centros urbanos e graças a alguns impulsos oriundos de fatores "adversos" (16) na conjuntura econômica mundial, a indústria rapidamente acabou adquirindo "vida própria", desenvolvendo-se e diversificando-se paralelamente à agricultura, até transformar-se no principal fator de produção do mercado interno, vale dizer do próprio sistema econômico (17).

autônomo no que se refere às flutuações do mercado externo do país. E' a partir d'ele que começa a verificar-se a reorganização e realocização da indústria paulista, que, de simples produtora de bens de consumo, passou também a ser fabricante de bens de produção. Cf. RODRIGUES J. A.: 1959, pp. 44 e segs. e PLADI, pp. 171-174 (troca de modelos na avaliação do desenvolvimento econômico paulista).

(15) CARDOSO, F. H.: 1960; Idem, 1960a pp. 31 e segs.

(16) Adversos para os exportadores de café principalmente, se bem que os prejuízos fòssem "socialmente divididos" entre eles e o povo. Cf. FURTADO, C.: 1961a, pp. 209 e segs.

(17) TÁVORA DOS SANTOS, E.: 1962 e CARDOSO, F. H.: 1960b, pp. 29 e segs.

E' claro que essa transformação foi paulatina. Nas décadas de 1930 e 1940, sua estrutura ainda repousava grandemente nas pequenas oficinas e fabriquetas ligadas à produção de bens que satisfaziam as necessidades imediatas da população, e, mesmo nas grandes empresas, ainda se faziam sentir as implicações sócio-culturais da antiga ordem "pré-industrial e patrimonialista" (18). Foi só a partir da década de 1950 que se criaram as condições para um desenvolvimento contínuo e crescente. Neste período, "a estrutura da empresa industrial tende cada vez mais a burocratizar-se na acepção legítima do termo... nota-se, sobretudo nos industriais de 'segunda geração', o propósito de administrar conforme as regras técnicas desejáveis" (19).

Como se pode ver através dessa análise setorial, a industrialização paulista como "processo econômico específico, como algo mais do que uma seqüência arbitrária de surtos industriais", é muito recente (20). Essa industrialização, estruturada em moldes puramente capitalistas, desenvolve-se precisamente no período que estamos considerando (21). Ela é "nova" não apenas porque resulta da implantação de um novo setor fabril — o dos bens de capital ou de produção (matéria prima elaborada e maquinário) — mas também, e principalmente, porque trouxe consigo uma nova mentalidade empresarial, um novo tipo de relações de trabalho, e, num plano mais amplo, a possibilidade de maior mobilidade social e de uma nova configuração da estrutura social.

A continuidade desse processo pode, entretanto, sofrer interrupções decorrentes de três ordens de fatores: as crises naturais do sistema capitalista, devida à ocorrência periódica de ciclos de depressão; a falta de autonomia de um parque industrial constituído em grande parte por filiais e subsidiárias de indústrias estrangeiras (22); e os

(18) CARDOSO, F. H.: 1960b, pág. 34.

(19) *Idem*, pág. 41. A contribuição do capital e da técnica estrangeira serviu para acelerar esse processo, mas não para causá-lo. As firmas estrangeiras que aqui vieram ter em massa após a segunda guerra mundial, assim procederam porque as condições mínimas da industrialização capitalista já estavam criadas. Elas não vieram criá-las; da mesma forma que contribuíram para a aceleração do processo, tiveram que adaptar-se às condições locais de produção, para não perderem em eficiência.

(20) CARDOSO, F. H.: 1961, pp. 148-150.

(21) *Idem*, pp. 152-153.

(22) *Idem*, pág. 153.

obstáculos advindos das condições histórico-sociais da formação do sistema.

Os dois primeiros são essencialmente políticos e de certa forma escapam do objetivo imediato desta análise. O terceiro, porém, atinge-a em cheio, pois constitui o fundamento dos fenômenos sociais que descreveremos a seguir. A fabricação industrial de bens de produção possibilita a progressiva substituição das importações antes indispensáveis à produção dos bens de consumo e ao próprio consumo. Isto não quer dizer, contudo, que se tenha atingido com ela o pleno desenvolvimento da economia, ou seja, o pleno emprêgo das potencialidades existentes (principalmente humanas), mas, apenas, que foram criadas algumas das condições qualitativas necessárias para sua expansão quantitativa adequada. Esta, porém, depende para sua concretização de dois fatores interligados: a implantação do capitalismo em todos os setores da economia e do comportamento econômico, e, a progressiva elevação do nível de subsistência (nível ou padrão de vida mínimo) tanto dentro como fora da indústria.

Com referência a êsses dois fatores, São Paulo não se isola do resto do Brasil, e, embora se destaque em seu contexto ainda tem muito a fazer nessa direção. Pondo de lado os obstáculos internos da indústria, tratados mais adiante neste trabalho, e os aspectos institucionais da política econômica, destaca-se como fator adverso à industrialização e ao crescimento de todo o sistema econômico a situação vigente na agricultura.

Pela descrição que acabamos de fazer, verifica-se que agricultura representou sucessivamente no desenvolvimento econômico paulista três funções diferentes com relação à industrialização e ao crescimento do mercado interno: 1) a de causa e condição desse crescimento — é o caso da fazenda de café do Oeste Paulista; 2) a de fator paralelo (mas, ainda assim decisivo) e relativamente independente, mais ou menos até o início do período aqui estudado; e 3) a de obstáculo ao crescimento, verdadeiro corpo estranho no sistema urbano e industrial em formação.

O período aqui estudado constitui, portanto, como no caso da indústria, uma fase de transição entre as duas últimas caracterizações. A rigidez e a inadequação da estrutura agrária começa a ser melhor

percebida no momento em que a industrialização envereda pelo caminho da transformação e da manufatura dos bens de produção. Essa “nova” industrialização acarreta um aumento de escala das necessidades de mercado e de capital, ou seja, em outras palavras, a necessidade de um consumo mais amplo e da criação mais intensa de excedentes produtivos (23).

A criação e a concentração destes meios, que, em última análise, determinam a potencialidade econômica do sistema, requerem da estrutura agrária a redução ao mínimo do setor de subsistência, o aumento da produção e da produtividade, e a orientação dessa produção para o mercado interno mediante o fornecimento de alimentos e de matéria prima para a indústria, em vez da produção de bens de exportação

Com a formação e fortalecimento do mercado interno, a agricultura, a pecuária, e atividades correlatas passam de *setor de subsistência e (ou) setor colonial* de uma economia subdesenvolvida, ou melhor, desindustrializada, a *setor primário* de uma economia em desenvolvimento. De fator decisivo da produção numa economia pré-industrial, a terra passa a ter um papel de menor importância em uma economia que tende a industrializar-se. Com o tempo, porém, ela pode tornar-se um fator adverso ao desenvolvimento na medida em que não se integra na economia de mercado interno, devido à sua incapacidade de abastecê-lo convenientemente, e devido ao estágio de suas relações de produção.

As relações de produção na agricultura são uma decorrência da estrutura econômica vigente. Elas são determinadas basicamente pelo modo de apropriação da produção. Na agricultura colonial e de subsistência, as relações são de parceria ou de colonato, enquanto que na agricultura capitalista, elas são salariais ou de arrendamento.

De um modo geral, pode-se dizer que a agricultura paulista vem tentando adaptar-se à industrialização, sem, entretanto, transformar-se de acordo com ela. É justamente sob esse aspecto que ela passa de fator paralelo a obstáculo, pois, permanecendo a mesma, ela passa a não corresponder mais ao surto econômico geral.

(23) Sobre a terminologia aqui utilizada, ver SINGER, P. I.: 1963.

Observando de perto a evolução da estrutura agrária paulista, verifica-se que, em vez do aumento de produção exigido pela industrialização (matéria prima) e pelo aumento vegetativo da população urbana (alimentos), tem havido apenas uma transferência de culturas de acôrdo com os preços. Ao mesmo tempo, verifica-se que tanto o tamanho das propriedades e a área cultivada, como as relações de produção permaneceram relativamente estáveis no período considerado.

O aumento da produção agrícola pode ser conseguido por meio do aumento da área cultivada e pelo aumento da produtividade, graças ao aperfeiçoamento técnico da produção. Ambos exigem — o segundo meio mais do que o primeiro — além de investimentos, trabalhadores mais qualificados, se bem que “as exigências para uma exploração agrícola racional se prendem muito mais à melhoria da administração do que à do pessoal trabalhador”. Mas, “esta forma de aumentar a produção, tão cara aos técnicos agrícolas e aos leigos em agricultura economia, quando levada a prática, não resultará necessariamente em melhoria das condições de vida do trabalhador” (24). Tanto assim que não é “maior do que o corrente o salário médio dos trabalhadores de propriedades agrícolas que cultivam racionalmente suas terras (25).

Assim, a elevação do padrão de vida (alimentação, saúde, educação etc.) na zona rural, e o conseqüente aumento na escala do consumo, só poderá ser conseguido de maneira permanente pelo aumento e pela distribuição mais equitativa da renda agrícola. O simples aumento da produção, nas circunstâncias atuais, só beneficiaria os proprietários, porque “existem pressionando o mercado de trabalho grandes contingentes de homens de outras regiões, os quais viriam (26) trabalhar em São Paulo, mesmo nas circunstâncias atuais, porque isso já representaria para eles uma melhoria substancial” (27).

O aumento da produção e da produtividade agrícola, na atual estrutura de propriedade, além de inviável a longo prazo (dada a preferência manifestada pela formação de pastos para a pecuária) de

(24) SCHATTAN, S.: 1962, pág. 93.

(25) CARDOSO, F. H.: 1962a, pág. 13.

(26) Já vieram, como mostram UNZER DE ALMEIDA, V. e TEIXEIRA MENDES SOBº, O.: 1951, pág. 27.

(27) SCHATTAN, S.: 1962, pág. 92 e CARDOSO, F. H.: 1962a, pág. 25.

nada adiantaria para a melhoria do nível de vida do trabalhador rural. A solução, em determinados casos, seria, pois, a formação de novas unidades de produção, através do desdobramento (quando se tratar de latifúndio) ou do reagrupamento (quando se tratar de minifúndio) das propriedades atualmente improdutivas, ou pouco produtivas. O reagrupamento já vem sendo feito de maneira espontânea em várias regiões do Estado, mediante a formação de cooperativas. O desmembramento, todavia, só poderá ocorrer por intervenção estatal, dada inexistência de terras devolutas no Estado. As implicações sociais da situação vigente são discutidas no item seguinte.

C. *Estratificação e Mobilidade Social.*

A estratificação é um dos processos básicos do sistema social. As suas modificações desempenham, por isso, um papel fundamental no processo de mudança social. Numa sociedade de classes, em formação ou em mudança, ela é essencialmente multidimensional e dinâmica. Multidimensional, porque decorre de diversos fatores, e dinâmica, porque está em fluxo contínuo, num movimento dialético permanente de desintegração e reintegração (28), ou de desestratificação e reestratificação (29). Isto é particularmente verdadeiro no caso considerado, no qual se verifica a unificação de uma sociedade pluralista, ou pelo menos dualista, por meio da passagem de uma estrutura agrária e estamental para uma estrutura de classes urbana e industrial. Pode-se ver desde já que a mobilidade é uma característica essencial deste processo.

Por *mobilidade social*, entendemos o “deslocamento de indivíduos, grupos ou elementos culturais no espaço social” (30), espaço

(28) FERNANDES, F.: 1963, pp. 253 e segs.

(29) BRANDÃO LOPES, J. R.: 1961.

(30) WILLEMS, E.: 1961, pág. 226. Fazemos questão da definição porque tem sido grande (e, às vezes, deliberada) a confusão entre mobilidade social, migração, elevação do padrão ou nível de vida, mobilidade ocupacional etc... A mobilidade vertical, por exemplo, é um fenômeno que tem sido exagerado, e até “criado”, no Brasil. Cf. RODRIGUES, J. A.: 1959, pág. 60. HUTCHINSON, B.: 1960a demonstra, baseado no critério da ocupação, que essa mobilidade é menor em São Paulo do que na Grã-Bretanha, cuja sociedade é geralmente considerada como altamente estável. Exemplo da confusão acima mencionada pode ser encontrada em HAVINGHURST, R. J.: 1961 apesar do material por ele utilizado provir (no caso do Brasil) dos trabalhos de Hutchinson.

êste que não deve ser confundido com o espaço geográfico — embora, algumas vezes, possa coincidir com êle, pois os seus limites não estão no meio físico-natural, mas sim na estrutura social. Como tal, no caso considerado, ela é fruto do desenvolvimento econômico capitalista: a mobilidade econômica determinando tanto a mobilidade ocupacional (divisão do trabalho) como a territorial, e, através delas, a própria mobilidade social.

Entre as várias tentativas de explicação da estratificação social, servimo-nos da teoria das classes sociais de Schumpeter (31), por achá-la mais apropriada à avaliação da mobilidade, especialmente a curto prazo, como é o caso aqui. Para Schumpeter, *classe* é um organismo vivo da sociedade, uma instituição, se não criada, pelo menos constantemente utilizada pelo homem em seu comportamento social.

A teoria das classes sociais de Schumpeter não supera em validade as de Marx (nos diversos estágios de sua obra), as dos marxistas nem as dos demais não-marxistas. Sua escolha, no caso, prende-se apenas à sua mais fácil manipulação, graças ao fato dela ver na família (e não nos indivíduos) a verdadeira unidade básica e objetiva da classe e da teoria de classe (32). A família sendo, de certa forma, a origem social do indivíduo, pode-se avaliar (e até medir) a partir dela, a partir de seu posto na estratificação, a mobilidade social de indivíduos e grupos.

Antes de aprofundar essa perspectiva e antes de aplicá-la ao caso considerado (33), cabe assinalar que Schumpeter vê na classe um obstáculo à mobilidade do indivíduo dentro da estrutura social (34). “Sòmente em casos muito excepcionais — diz êle — tão excepcionais que não têm qualquer significação para a explicação do processo social, é possível a um indivíduo penetrar numa classe ‘mais alta’ de uma única vez”. Por outro lado, “a queda súbita da classe a que alguém pertence constitui . . . apenas uma desgraça destituída de interêsse básico. Na maioria dos casos, o indivíduo não consegue, durante tôda sua vida, modificar decisivamente a situação de classe de sua família. Esta é socialmente móvel, mas *dentro* da classe, se bem

(31) Citada na Introdução, pág. 1.

(32) SHUMPETER, J. A.: 1961, pág. 139.

(33) Aplicação realizada com êxito por HUTCHINSON, B.: 1960.

(34) SCHUMPETER, J. A.: 1961, pp. 150 e segs.

que a passagem de suas fronteiras obedeça às mesmas leis dêsse movimento interno. Ambos são viáveis, mas, o segundo (a passagem de uma classe para outra) é muito mais raro do que o primeiro. Este é o motivo pelo qual a mobilidade, por si só, não acarreta maiores modificações na estratificação social, e, menos ainda, uma mudança decisiva na estrutura social, ou seja no conjunto das relações sociais (35).

Ao mesmo tempo, entretanto, a mudança social sem alterações significativas na mobilidade social (principalmente na vertical) não passa de uma mudança de fachada, de simples substituição de minorias dirigentes (36). Isto explica o fato da resistência à mudança ocorrer principalmente no plano da mobilidade social, podendo-se, assim, relacionar um determinado tipo de estratificação a um ritmo de mudança específico. Isto não impede, contudo, que as modificações de estrutura sejam maiores e mais profundas do que a simples mobilidade social, inclusive porque implicam, ao contrário desta, na ascensão e queda de classes inteiras. Estes dois movimentos podem ocorrer a curto prazo (caso raro), por obra de um único acontecimento histórico (uma revolução por exemplo), ou a longo prazo, por aquisição ou perda de função e eficiência no contexto sócio-econômico global. Outro fator que pode levar a êles é o surgimento e a modificação do poder estatal, através da burocratização.

Isto posto, podemos passar à discussão da situação concreta no caso considerado. Como vimos no item anterior, a estrutura agrária, em determinado estágio de seu desenvolvimento, criou as condições sociais necessárias à industrialização, ou seja, para o estabelecimento de uma nova estrutura sócio-econômica primeiro paralela e mais tarde oposta a ela. Essa oposição é devida, em parte ao deslocamento da frente cafeeira para outras regiões do país, e, em parte à resistência da estrutura agrária primitiva, que acabou se restabelecendo em seu lugar após o deslocamento acima referido (37).

Essa estrutura, além de resistente, é rígida, o mesmo ocorrendo com as relações de produção que delas decorrem, que são determinadas basicamente pelo modo de apropriação da produção. Para apreciá-

(35) Cf. a definição de FIRTH, R.: 1958, pp. 82-104.

(36) FERNANDES, F.: 1963, pp. 216-217.

(37) CARDOSO, F. H.: 1962a, pág. 13.

las sociològicamente, é preciso “considerar a extensão da propriedade juntamente com o processo pelo qual ela se constituiu”, e distinguir “as fases de organização econômica pelas quais passou a grande propriedade, que são variáveis no tempo e no espaço, conforme as condições sociais que definem as relações de trabalho, e, também, o tipo de produto explorado” (38).

Sob êsse ponto de vista, a diversidade de situações agrárias é patente dentro do próprio Estado de São Paulo. Isto pode ser percebido pela natureza dos conflitos resultantes, e pela diversidade dos interesses em jôgo (39). Apesar disso, tentaremos estabelecer aqui uma generalização através de uma tipologia dos agentes que intervêm na produção (40), por meio da qual pretendemos chegar à filiação de classe e status dos interesses em jôgo.

De um modo geral, pode-se afirmar que boa parte das transações inerentes à produção agrícola paulista são a dinheiro, o que já denota um certo teor capitalista nas relações de produção, principalmente em termos do resto do Brasil. Tudo indica que essa situação já é fruto da pressão da economia de mercado interno sôbre o setor colonial e (ou) de subsistência. Observando-se mais de perto a situação, pode-se notar, contudo, que a organização capitalista de produção está se desenvolvendo em uma agricultura ainda fortemente marcada pelo antigo regime, em que a grande propriedade escravocrata criou formas de diferenciação do pessoal ocupado no campo, diferenciação não compensada pela pequena propriedade, que, de resto, também é de cultura extensiva, além de dependente e marginalizada. O regime vigente é, assim, pouco diferente daquele que existia antes e fora da fazenda de café do Oeste Paulista (e que se reinstalou no lugar desta após a sua dissolução), a tal ponto que não constitui exagero afirmar que o colonato atual é algo fundamentalmente diverso do colonato do início do século.

(38) *Idem*, pág. 14. “O mesmo se dá — acrescenta o Autor — com a pequena propriedade”.

(39) Por exemplo, proprietários versus arrendatários (Santa Fé do Sul), e patrões versus assalariados (usinas de açúcar). *Idem*, pp. 15 e 21.

(40) Devemos boa parte dessa análise tipológica ao professor Paul Israel Singer, cujas aulas assistimos no 2º semestre de 1963, na Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP, junto com a turma do 3º ano de Economia, curso noturno. Essa tipologia é também utilizada, em boa parte, por IANNI, O.: 1963, pp. 144 e segs.

Com efeito, êste, ao contrário do atual, era, na época, um fator de inovação e de mobilidade. Inovação, porque, antes dêle, a estrutura agrária repousava no regime escravista, e, por mais forte que tivesse sido em sua implantação a influência da tradição, êle sempre serviu para introduzir um *vínculo contratual* em lugar do vínculo “natural” do regime anterior (41). Mobilidade, porque representou para os imigrantes uma fase e elemento de transição para a condição de assalariado e de arrendatário (42). Esta mobilidade “imposta de fora” (43) iria repetir-se na zona urbana (44). No campo, porém, ela só permaneceu enquanto durou a conjuntura cafeeira do Oeste Paulista, ou seja, até 1930 mais ou menos. A partir dêsse ano, começaram a surgir resistências à migração externa, resistências baseadas no “nacionalismo”, nos preconceitos étnicos e na “proteção” do endomigrante (nacional). Não é difícil perceber atrás de tudo isso que uma das finalidades verdadeiras dessa política era a de manter estável o baixo nível dos salários e obstar assim a mobilidade social (45). Desta forma, o regime agora vigente é bastante diverso do anterior, inclusive porque atualmente são outros os colonos — pequenos proprietários arruinados e migrantes de outros Estados — não podendo suas relações com o proprietário da terra ser plasmados por valores idênticos aos trazidos pelos imigrantes italianos no comêço do século.

Segundo fonte oficial insuspeita e atualizada (46), apenas 25% dos agricultores paulistas são proprietários das terras que cultivam, classificando-se os restantes em: arrendatários (15%), parceiros (19%), colonos (16%), diaristas (12%) mensalistas (5%) e empreiros (7%).

Inicialmente, cabe assinalar que o número de proprietários diminui bastante com o aprofundamento da análise e com a aplicação de critérios mais rigorosos de classificação do que a simples posse nominal de um pedaço de terra. Como veremos mais adiante, há proprie-

(41) DIEGUES Jr., M.: 1960, pp. 384 e 388.

(42) *Idem*, pp. 384-385; FURTADO, C.: 1961, pp. 261-262; CARDOSO, F. H.: 1960a, pp. 36-37.

(43) NOGUEIRA, O.: 1962, pp. 229-231.

(44) HUTCHINSON, B. e CASTALDI, C.: 1960; HUTCHINSON, B.: 1960a; CASTALDI, C.: 1960.

(45) DIEGUES Jr., M.: 1960a.

(46) II PLANO DE AÇÃO, pág. 45.

tários que não dispõem de meios produtivos além do nível de subsistência, encontrando-se assim à margem do mercado interno, tanto quanto a maioria dos mais agentes da produção. No mesmo sentido, cabe assinalar além disso que os dados citados foram provavelmente obtidos por amostragem, cuja validade e significância desconhecemos, dada a inexistência no Estado de São Paulo de um cadastro mais ou menos atualizado das propriedades rurais. Assim, os 75% restantes passam a ser, provavelmente, pelo menos 80%. Um segundo reparo, também de caráter terminológico, diz respeito aos dois tipos de relações de produção capitalistas: o arrendamento e o salário. Sob essa última rubrica devem ser agrupados os diaristas, mensalistas e empreiteiros, embora êstes últimos, contratados por prazos e para serviços limitados, não passem, em sua maioria, de parceiros de emergência.

Desta forma, mantendo intactos os contestáveis 75%, teremos o seguinte quadro que equivale, na melhor das hipóteses, ao de uma agricultura em transição. Isto pode ser inferido também das características de cada categoria per se, e da passagem dos indivíduos de uma para outra.

Relações de produção da agricultura paulista

FORMAS PRÉ-CAPITALISTAS	parceria	19%	35%
	colonato	16%	
FORMAS CAPITALISTAS	arrendamento	15%	39%
	salário	24%	

Na *parceria*, o proprietário cede a terra ao produtor sob a condição de que êste lhe dê uma renda em espécie equivalente, segundo o caso, a metade (meiação), um terço (têrça), ou um quarto da produção. O parceiro não tem autonomia, pois o seu trabalho está submetido às normas do dono. As proporções da renda e a situação do parceiro não são arbitrárias, mas sim decorerntes da sua falta de capital. Ele geralmente entra no negócio apenas com a sua fôrça de trabalho e a de sua família. Os contratos sendo muitas vêzes verbais, as únicas garantias que êle possui residem na tradição. Porisso, as

relações de parceria não são apenas econômicas, mas também sociais, e de caráter amplo. O parceiro vê-se muitas vezes submetido, com relação ao proprietário, a uma situação de favor, prestando-lhe em consequência todo tipo de apôio, até eleitoral e militar. As relações entre ambos têm traços comuns com as relações de sangue da família patriarcal, e são muitas vezes institucionalizadas, através do compadrio por exemplo. São relações que se traduzem em obrigações de submissão e paternalismo respectivamente, tratando-se, assim, de um vínculo mais forte do que o produzido por um simples contrato. De certa forma, elas são um produto do analfabetismo ambiente, cujos efeitos podem ser observados e avaliados com o rompimento do laço e o conseqüente questionamento na justiça para “reclamar direitos” (47).

O *colonato*, por sua vez, configura uma situação semelhante, mas não idêntica. A diferença está em que parte da remuneração do trabalho é em dinheiro. Isto é importante, embora a quantia possa ser, e muitas vezes é, bastante reduzida diante da outra parte que é paga em espécie (casa, terra para plantio próprio, objetos de consumo etc.). No caso dos imigrantes italianos, teve força suficiente para tornar-se um fator de mobilidade para as categorias de arrendatário, e até de proprietário. Atualmente, porém, o colono é apenas indiretamente um assalariado. Suas relações não-econômicas com o dono da terra, ou seus prepostos, são também muito fortes, conforme se pode verificar por ocasião do rompimento do vínculo. Tanto o colonato como a parceria caracterizam-se, assim, pela imutabilidade de suas condições, seja no tempo seja no espaço. Essa imutabilidade, de caráter quase estamental, é reforçada pelo sistema de dívidas decorrente das relações de produção, e de instituições como o armazém da fazenda, pertencente ao dono ou a um seu preposto, e o artigo do Código Civil Brasileiro pelo qual o patrão responde pelas dívidas do empregado.

Já o *arrendatário* pode ser um pequeno arrendatário sem meios próprios que não a sua força de trabalho ou um arrendatário capitalista dotado dos meios e da técnica para a produção agrícola, ou seja,

(47) Essa expressão reaparece freqüentemente, em contexto completamente diverso, entre a mão-de-obra industrial de origem rural. Cf. BRANDÃO LOPES, J. R.: 1960, por quem ela é tomada como indício da lentidão da mobilidade horizontal rural-urbana.

não são fixos, estando sujeitos à existência de um mercado de trabalho móvel, periódico e de atividades diversas não-profissionalizadas.

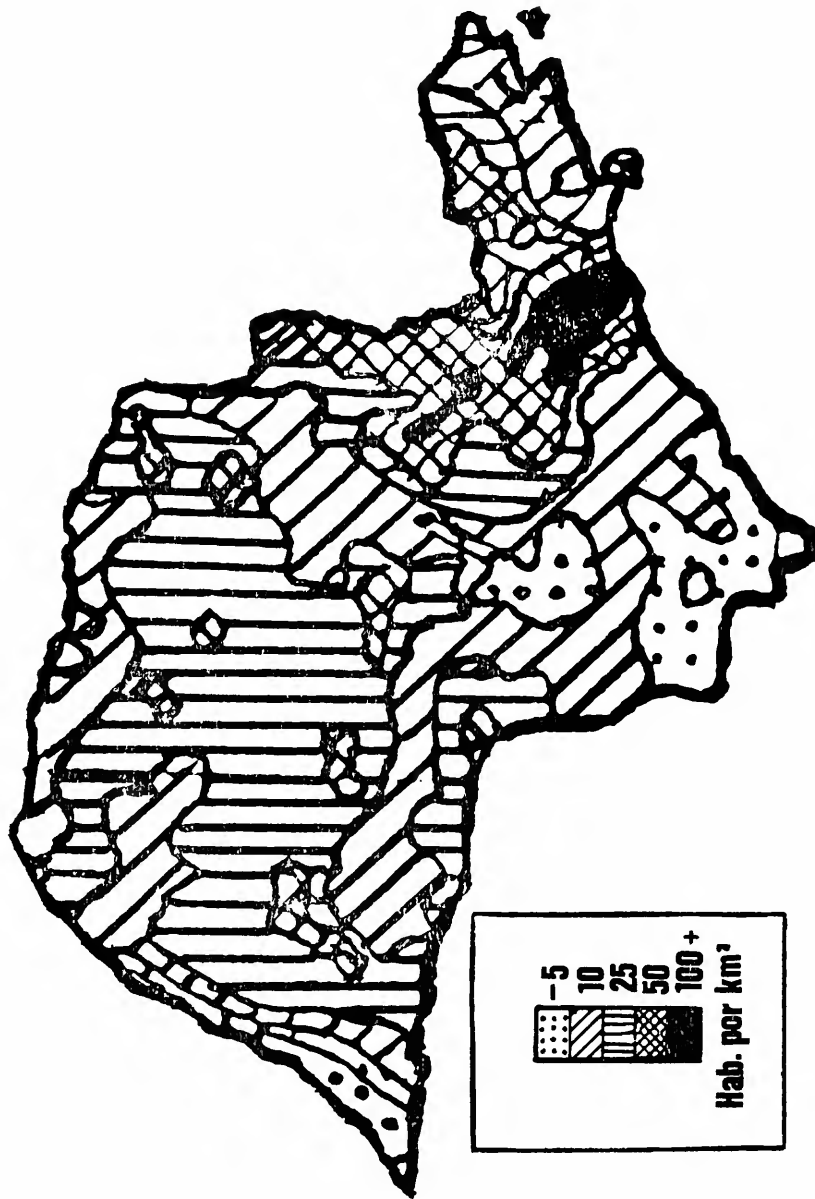
Como vimos, o processo de transformação da economia é acompanhada pela mudança nas relações de produção. Assim, em São Paulo, parceiros e colonos passaram à condição de assalariados, e até de arrendatários, devido à conjuntura do mercado interno. Essas transformações nas relações de produção, que às vezes chegam a assumir um caráter revolucionário, tem suas conseqüências no processo de estratificação, e, conseqüentemente na própria mudança social.

Muitas vezes, contudo, a substituição da mão-de-obra é a única maneira de enfrentar a resistência à mudança. Com efeito, a partir dessas transformações, podem ser notadas quatro atitudes possíveis da parte do trabalhador rural. Essas atitudes, que enumeramos a seguir, muitas vezes se combinam nos mesmos indivíduos, constituindo a dimensão humana do que se convencionou chamar de “problema agrário”.

A primeira reação possível é a de *aceitação* da mudança, cuja conseqüência lógica é a formação de um proletariado rural, com todos os resultados que daí decorrem. A segunda é de *não-aceitação*, que é a que engendra a resistência. O parceiro, ou o colono, reivindica “seus direitos” sobre a terra; a mudança de status é encarada por ele como rompimento do vínculo da parte do proprietário. Esta resistência é o primeiro passo para a “posse” ou “grilo” e para a “expulsão”, ou seja, a origem de uma longa série de conflitos em que ele sempre acaba levando a pior. As outras duas atitudes, até certo ponto, são resultantes dessa situação: a terceira é a *marginalização*, e a quarta, a *migração*.

Quando pode, e enquanto pode, o trabalhador rural (colono, parceiro ou arrendatário) permanece aferrado aos valores e costumes da cultura (51) caipira, engrossando assim a economia fechada do setor de subsistência. Esta, “não é peculiar a determinadas regiões mais atrasadas do País; por toda a parte se encontra, de mistura com as grandes propriedades de agricultura comercial, chegando até a beira das grandes cidades, numa distribuição inteiramente irregular. Ainda

(51) IANNI, O. : 1963, pp. 140-141.



Densidade Demográfica do Estado de São Paulo — 1960 (Fonte: IBGE).

há meia dúzia de anos, às portas da metrópole que é São Paulo, caboclos viviam praticamente em economia fechada em Santana do Parnaíba, no Embu, em Guarulhos. Nos vales do Paraitinga e do Paraibuna, na região da serra de Botucatu, na zona de Itapetininga e municípios vizinhos, por toda parte é forte ainda o índice da agricultura de subsistência, e o estilo de vida segue o mesmo esquema básico — salvo peculiaridades regionais — do que encontramos no Nordeste seco, no médio São Francisco, na região serrana do Paraná e de Santa Catarina, e assim por diante” (52).

Segundo Maria Isaura Pereira de Queiroz, de cuja autoria é a afirmação acima, a coexistência da agricultura de subsistência com a comercial pode apresentar três modalidades: persistência em áreas pouco atingidas pela segunda, decadência, e revitalização em áreas temporariamente atingidas pelo desenvolvimento econômico. “Onde outrora o latifúndio monocultor exerceu seu império, como no Vale do Paraíba, ressurge a agricultura de subsistência, reaparece a economia semi-fechada, mal se encerra a fase de seu apogeu, mostrando que as condições gerais do País ainda propiciam a sua continuidade” (53).

De todos esses fatos, pode-se concluir, em suma, que a estratificação social no campo é rígida, sendo determinada quase exclusivamente por um único fator: a posse da terra; e que ela é também hereditária e resistente à mudança. Daí a sua mobilidade social vertical raramente ser ascendente, a não ser quando provocada de fora, pelo ingresso de indivíduos diferenciados no sistema de produção (como por exemplo, no caso dos italianos, e, mais recentemente, dos japoneses), ou então por pressão do mercado interno urbano. Neste último caso, todavia, a mobilidade é eminentemente horizontal, quer se trate de mobilidade dentro da agricultura, quer se trate de mobilidade da agricultura para fora.

A primeira, embora bastante intensa às vezes, sempre é limitada pelo fator mercado de trabalho e pela pouco profunda divisão do trabalho existente nas atividades rurais. Resta, assim, a mobilidade horizontal de uma estrutura para outra, ou seja a que geralmente é consubstanciada pela migração rural-urbana.

(52) PEREIRA DE QUEIROZ, M. I.: 1963, pág. 88.

(53) PEREIRA DE QUEIROZ, M. I.: 1963, pp. 88-89.

Com o desenvolvimento do setor industrial, oferecem-se novas oportunidades aos trabalhadores do campo, que, em virtude disso, passam a deslocar-se para a cidade. “A atração das cidades é tanto maior quando sabemos que as condições de vida no campo são extremamente precárias, piores mesmo do que as das favelas dos grandes centros urbanos” (54). A migração, contudo, não equivale ainda à mobilidade pròpriamente dita. E’ apenas uma parte dela, pois, na realidade, a integração do elemento rural na estrutura urbana não é imediata, demorando às vêzes mais de uma geração para concretizar-se. Trata-se, todavia, de um elemento essencial, fundamentado numa realidade concreta, que dá início à mobilidade.

Na estrutura urbana e industrial, a ocupação pode ser tomada como índice de *status social* (55), e, como tal, avaliada numa escala de prestígio (56). A mudança de ocupação pode, assim, efetuar-se num mesmo nível (horizontal) e de um nível para outro (vertical). Por mobilidade social horizontal, entender-se-á, em consequência, uma “transferência, mais ou menos intensa, de indivíduos de uma posição profissional para outra, no mesmo nível social” (57). Entre os fatores que contribuem para sua ocorrência e intensificação, podem ser apontados os seguintes: migração rural-urbana e (ou) inter-regional; aceleração do processo de industrialização com a abertura de novas frentes de trabalho; anseios de melhores condições de vida, em parte naturais, em parte decorrentes de um “clima psicológico desenvolvimentista” (58); mobilidade das emprêsas; automatização do trabalho fabril e encorajamento à especialização da mão-de-obra.

(54) SCHATTAN, S.: 1962, pág. 86.

(55) Cf. definição e caracterização de LINTON, R.: 1959, cap. VIII.

(56) HUTCHINSON, B.: 1960, pág. 6. “O uso do nível ocupacional como um indicador do status social — adverte o Autor — não abrange, como se pode ver, uma referência ao significado de outros determinantes entre os quais podem ser mencionados a origem familiar, a cor da pele, os papéis políticos de liderança, o ser membro de dados grupos, etc... Por outro lado, no Brasil, como alhures, êstes determinantes são estritamente associados com a ocupação... Além disso, qualquer objeção que pudesse ser levantada contra o uso da ocupação como indicador de status teria menos importância para São Paulo, do que para um meio de organização mais rígido”. (HUTCHINSON, B.: 1960a, pág. 207). “Nesta situação de expansão econômica e de prosperidade rápida desfrutada por São Paulo... o uso da ocupação é perfeitamente significativo no presente, embora possa diminuir no futuro” (Idem, pp. 208-209).

(57) RODRIGUES, J. A.: 1959, pág. 59.

(58) Verdadeira “euforia” e “alienação” do consumidor. CARDOSO, F. H.: 1961, pág. 162.

A mobilidade vertical — “passagem de indivíduos de uma classe para outra na estrutura social” — sempre tem um caráter mais restrito — a não ser em períodos revolucionários — afetando apenas indiretamente as camadas mais extensas da população (59). No Brasil, esse tipo de mobilidade só vem tendo alguma intensidade de 1930 para cá, mas sempre de acordo com o aumento da população. Em São Paulo, houve apenas uma mudança de personagens, com a progressiva substituição, nas classes dirigentes, do “coronel de enxada” pelo “capitão de indústria”, e, nas classes trabalhadoras, do trabalhador rural pelo trabalhador urbano. Proporcionalmente, porém, a estrutura tem permanecido fundamentalmente à mesma.

Contudo, a mobilidade vertical, por mais restrita que seja, deve ser observada com cuidado, pois as suas variações constituem um índice de mudança social. Bertram Hutchinson (60) distingue dois tipos de mobilidade vertical: a mobilidade vertical *estrutural*, que é essencialmente econômica quanto às suas causas, pois decorre diretamente da mudança conjuntural; e a mobilidade vertical *por troca de posição* na escala de prestígio, que depende, para sua concretização, da ausência de rigidez na estrutura social, podendo ser considerada em consequência como essencialmente social em suas causas. “Deve-se notar — diz Hutchinson — que a mobilidade desse tipo, que não é afetada pela modificação na estrutura de status, requer, para cada pessoa que ascenda a um nível de status mais elevado, que outra desça a um mais baixo. Quanto mais frequentemente isto ocorrer, mais a sociedade em questão se aproximará da igualdade de oportunidades para seus membros. No que concerne a São Paulo, o mais desconcertante, face a seu aparente dinamismo, é a mobilidade relativamente pequena que a população mostra por mudança de posição... grande parte da mobilidade social... resume-se numa modalidade estrutural que é irrelevante para o problema de igualdade de oportunidades. Parece, portanto, que a estrutura de classe tradicional do Brasil foi pouco afetada pelo desenvolvimento econômico que São Paulo registrou nos últimos cinquenta anos...” (61).

Atendo-nos à suposição, baseada nos índices de urbanização e de metropolização, de que as demais comunidades urbanas e indus-

(59) RODRIGUES, J. A.: 1959, pág. 60.

(60) HUTCHINSON, B.: 1960, pág. 10.

(61) *Idem*, pp. 10-11. Ver também HUTCHINSON, B.: 1960a, pp. 217 e segs.

triais do Estado tendem a diferir de São Paulo apenas em grau, podemos concluir que as condições sócio-econômicas existentes não parecem desfavorecer a mobilidade vertical estrutural. Nunca é demais lembrar, porém, que “a mobilidade social só é possível quando (e enquanto) (62) o meio social e econômico o permitir”, e que, por outro lado, num determinado meio, o indivíduo, para ser móvel, deve possuir certas características de personalidade, características em si nada extraordinárias, mas que são, pelo menos, apropriadas ao aproveitamento das oportunidades estruturais” (63). Neste sentido, adquirir particular importância a origem do indivíduo, ou de seus pais, que constitui, como já vimos, a sua origem social.

Pela pesquisa de Hutchinson, verifica-se que houve em São Paulo uma elevação do status médio de uma geração para outra. Esta, entretanto, não resultou apenas do esforço individual, mas, principalmente da mudança de oportunidades. O fator educacional, que analisaremos a fundo mais adiante, tem grande importância nesse processo, pois embora a educação não crie por si só as oportunidades, ela fornece ao indivíduo os atributos necessários para aproveitá-las. Contudo, “quando a mobilidade social se verifica numa estrutura em modificação, ela se torna possível também a pessoas que possuem em menor grau as qualidades daqueles que mudam de status num período de calma social. O nível de qualificação é diminuído” (64). É claro que essa possibilidade se vê limitada, de um lado pela amplitude da mudança, e do outro, pela resistência à mesma. A primeira dessas limitações faz com que esse tipo de mobilidade seja um fenômeno provisório e localizado, enquanto que a segunda pode ser percebida pelo alto índice de auto-recrutamento nas classes mais elevadas.

Assim, pode-se dizer que a mobilidade social vertical na zona urbana e industrial do Estado é unilateral, ou seja de estrutura, e, no período considerado, ascensional. Ela não implica em mudança nos critérios de estratificação, a não ser em áreas limitadas e localizadas. Além disso ela é temporária, caracterizando uma estrutura em formação. Atrás de uma mobilidade de superfície, esconde-se uma rigidez

(62) Observação nossa.

(63) MARTUSCELLI BORI, C.: 1960.

(64) HUTCHINSON, B.: 1960, pág. 13.

básica na estratificação. São muito pequenos os indícios de que as barreiras de classe estejam sofrendo qualquer importante grau de dissolução.

Dêste modo, encontramos aqui diante de uma estrutura de classes que, apesar de emergente, é, e tende a ser, bastante rígida. Caberia analisar agora, com os poucos dados que se tem à mão, o comportamento de cada um dos estratos que a integram. Limitar-nos-emos, entretanto, a observar o que ocorre nos extremos da escala, não só porque o comportamento dos estratos intermediários é de certa forma condicionado, e até determinado, pelas relações entre ambos, mas também, tendo em vista o caráter sumário desta descrição.

Começando pelo estrato mais elevado, temos o conjunto da classe dominante, personalizada através de sua figura atualmente mais representativa e dinâmica: o empresário industrial (65). Este personagem, apesar de todo seu dinamismo, não é, ainda, um novo personagem. Ele ainda está submetido, e bastante, às condições sociais e culturais que ensejaram o desenvolvimento industrial de São Paulo. Seu comportamento ainda se pauta por traços patrimonialistas. A permanência desses traços decorre do ritmo rápido e desordenado que caracterizou o desenvolvimento industrial de São Paulo quase até o fim do período considerado, e que tem dificultado a “redefinição do comportamento diante das mudanças nas condições sociais e técnicas da produção” (66).

O nosso empresário, embora raras vezes descenda do fazendeiro de café do Oeste Paulista, conservou muitas das características deste, entre elas a tendência à já mencionada “socialização dos prejuízos”. Ele ainda é um homem que “construiu sua empresa numa conjuntura econômica favorável, em período de altas taxas de lucro”, e que “espera que o Estado o ampare todas às vezes que as condições econômicas se tornem adversas”. O empresário paulista dos nossos dias ainda “forma expectativas de que o risco econômico, grandeza

(65) Descrito e analisado em escala nacional, e de maneira muito feliz, por CARDOSO, F. H.: 1964, em trabalho apresentado para livre docência na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, mas que chegou às nossas mãos quando este capítulo já estava redigido. Sua leitura, entretanto, indicou-nos que as concepções básicas desse Autor permaneceram fundamentalmente as mesmas, não invalidando portanto a pertinência de nossas citações.

(66) CARDOSO, F. H.: 1961, pág. 159 e IANNI, O.: 1963, pp. 24-25.

e infortúnio das sociedades capitalistas, dê lugar à garantia de lucro"... "O mais curioso é o fato de, dessa mentalidade participarem também os empreendedores ligados a firmas estrangeiras; e isto demonstra que padrões que se formaram e se explicam nas condições peculiares do desenvolvimento industrial brasileiro tendem a se incorporar no sistema industrial, mesmo depois de plenamente constituído" (67).

E' óbvio que, teòricamente, tal estado de coisas só poderá subsistir enquanto houver condições institucionais para tanto, e enquanto não houver resistência da parte de outros segmentos da sociedade, notadamente do estrato colocado no polo oposto aos dos empresários: o proletariado emergente.

Damos-lhe essa qualificação em virtude de sua origem social rural, quase sempre causadora de dificuldades mais ou menos permanentes de ajustamento ao meio urbano e industrial, e de integração numa estrutura social nova e desconhecida. Este período de ajustamento caracteriza-se muitas vèzes por uma grande instabilidade geográfica e ocupacional (68). A primeira, porém, é apenas inicial, porque as condições de trabalho na cidade são muito superiores às do campo (69). A definitiva fixação na cidade não implica, todavia, em estabilidade profissional, e muito menos em consciência de classe. A mudança de ofício é freqüente e consciente, o que faz com que, além das condições institucionais — que apontaremos mais adiante — a consciência da mobilidade se oponha à formação de uma consciência de classe (70). Essa mobilidade ocupacional horizontal é provocada, de um lado, por um "fascínio pela liberdade econômica" e, por outro, pelos salários relativamente baixos pagos pela indústria ao pessoal menos qualificado, que constitui a maioria. Foi só com a "nova indústria" que essa situação se alterou (71), favorecendo a estabilidade do operário no ofício (embora não obrigatoriamente no emprêgo). Assim, podemos ver que, também neste caso, o período aqui estudado foi uma fase de transição, dando ensejo à formação de um nôvo proletariado. Para que esta transição se complete, resultando numa

(67) CARDOSO, F. H.: 1961, pág. 161.

(68) BRANDÃO LOPES, J. R.: 1960, pp. 380-381.

(69) *Idem*, pág. 382.

(70) *Idem*, pp. 384 e segs. e 438 e segs.

(71) IANNI, O.: 1963, pp. 45-46.

classe “para si”, com objetivos e interesses próprios, restam ainda algumas condições limitadoras a superar, destacando-se entre elas as seguintes: falta de formação para o trabalho, falta de empregos semi-qualificados em indústrias modernas (72) e sindicalismo supervisionado pelo Estado (e indiretamente controlado pelas classes dirigentes).

Observando cada uma per si, vemos que a primeira e a segunda implicam em falta de profissionalização, enquanto que a terceira em falta de politização do operariado paulista (73). Ser operário não equivale ainda a uma condição de vida, mas apenas a uma etapa (nem sempre agradável) do processo de “libertação econômica” do indivíduo. Em vez de consciência de classe, o que surge, vez por outra, é a simples solidariedade de grupo, de indivíduos que se encontram passageiramente na mesma situação provisória (74). A explicação deste comportamento está, em parte, na origem social de grande parcela do operariado, e, em parte, nas condições institucionais criadas e reforçadas por uma legislação trabalhista corporativista e estatizante, e também no ritmo extremamente rápido da industrialização. Tais condições, principalmente de ordem sindical, que são originárias do Estado Novo e que agora, por motivos diversos, estão sendo reformuladas, já não eram encaradas como irreversíveis no período considerado (75). Isto não impedia, entretanto, que, ao lado de um individualismo muito forte (76), ainda prevalecessem no operariado valores e concepções pré-capitalistas (77) e paternalistas de direitos e deveres, de organização política, de relações de trabalho e de produção.

Do ponto de vista da mobilidade, pode-se notar que o rurícola sempre começa por baixo (78) o seu ingresso na nova ordem: “A ascensão do trabalhador rural para a posição de operário qualificado . . . leva pelo menos uma, e, em via de regra, duas ou três gerações para completar-se”. O fato da aquisição de uma profissão qualificada exi-

(72) BRANDÃO LOPES, J. R.: 1960, pág. 393.

(73) *Idem*, pp. 398 e segs, e também CARDOSO, F. H.: 1960c e IANNI, O.: 1963, pp. 109-130.

(74) BRANDÃO LOPES, J. R.: 1960, pp. 409-410.

(75) SIMÃO, A.: 1962; LOEWY, M. e CHUCID, S.: 1962; CARDOSO, F. H.: 1960c.

(76) BRANDÃO LOPES, J. R.: 1960, pág. 413.

(77) *Idem*, pp. 414-415.

(78) *Idem*, pp. 428-429.

gir quase sempre um aprendizado desde a meninice, e o fato do filho do lavrador migrar para São Paulo quando rapaz (porque é então que são maiores suas possibilidades de emprego na cidade) tornam muito difícil aquela mudança de profissão em apenas uma geração (79).

Vê-se, pois, que há de início uma falta de integração no próprio papel de operário. Os operários qualificados também não têm grande tradição industrial, muito embora sejam mais estáveis na profissão (mas não obrigatoriamente no emprego) do que os não-qualificados ou semi-qualificados, encarando-a como uma garantia (80), como uma fonte de estabilidade econômica (81). A “assimilação de valores urbanos por mais de uma geração é um elemento importante para explicar esse ajustamento ao status de operários por indivíduos de pouca ou nenhuma tradição industrial. E’ indispensável, entretanto, para compreender o fenômeno, notar o convívio que têm com os operários qualificados estrangeiros (de origem ou de filiação) (82), muito mais familiarizados com os valores profissionais da indústria, quando descendentes de larga linha de operários e artesãos” (83).

A diferença entre as duas categorias aparece claramente na concepção que ambas têm do sindicato. Os não-qualificados valorizam-no especialmente do ponto de vista assistencial (assistência jurídica e médico-dentária principalmente), enquanto que os segundos chegam a considerar-se “acima” do sindicato (84). Tanto uns como os outros encaram-no, porém, como uma entidade externa ao operariado, como um órgão estatal, equiparando-o muitas vezes aos Institutos de Previdência e entidades congêneres, criadas pelo Estado Novo para a “paz social no Brasil”.

Retomando nossas considerações anteriores, podemos concluir que o período aqui estudado marca um início de reorganização. “Com a modificação das condições estruturais advindas do desenvolvimento industrial, desde seus componentes demográficos à tecnologia de produção, a situação social se torna mais complexa e as classes sociais entram num período de reintegração, redefinindo-se reciprocamente”

(79) *Idem*, pág. 431.

(80) *Idem*, pág. 432.

(81) *Idem*, pp. 433-434.

(82) Observação nossa.

(83) BRANDÃO LOPES, J. R.: 1960, pág. 435.

(84) *Idem*, pág. 436.

(85). A mobilidade, que é transitória e localizada, interrompe-se ou desloca-se para outros estratos, configurando-se assim uma situação provisória e de reestratificação. Embora mascaradas por circunstâncias ideológicas e institucionais, as classes existem e subsistem, fazendo sentir a força de seus interesses subjacentes. Tanto o proletariado emergente, como a burguesia dominante vão deixando de ser incógnitas do processo, para se transformar em forças vivas da sociedade. Completando-se o atual ciclo de implantação industrial, chegará a seu termo essa era de transição e de indefinição. Surgirão novas tensões, esboçando-se um novo tipo de mobilidade e uma estratificação mais definida.

D. *Fenômenos Culturais Inerentes à Mudança*

Na definição que demos da mobilidade social (pág. 18 deste trabalho), referimo-nos ao deslocamento não apenas de indivíduos e grupos, mas também de “elementos culturais” no espaço social. A mobilidade destes elementos corresponde essencialmente a um movimento de *difusão*, vertical e horizontal, de idéias e objetos materiais dentro da hierarquia social (86).

A difusão de objetos materiais é uma consequência do desenvolvimento econômico, e tem importância na sociologia e na antropologia; todavia, tem um interesse apenas relativo para o sociólogo dedicado ao estudo do processo de mudança social. Por isso, deixamo-la de lado em nossa análise, concentrando-nos em compensação, no plano das idéias, ou melhor, das formas de comportamento social que sofrem e provocam os influxos da mudança social.

Como vimos, o todo societário aqui descrito encontra-se, no período considerado, em uma fase de (definitiva) transição do ciclo do café para o ciclo da indústria. Nesta passagem de uma ordem social para outra, verifica-se, simultaneamente, uma conservação e ajustamento de antigos padrões, e a introdução de novos padrões de comportamento social, que definimos como urbanos e industriais. O que se nota é uma *integração* cultural, que opera simultaneamente em dois planos pelo menos. De um lado, há uma *integração entre o an-*

(85) IANNI, O.: 1963, pág. 119.

(86) WILLEMS, E.: 1961, pág. 226.

tigo e o nôvo, e, do outro, *entre padrões internos e externos*. No primeiro caso, estamos diante de uma urbanização e secularização do comportamento social; no segundo, de uma mútua aculturação (87), de uma cosmopolitização dêste mesmo comportamento.

Em ambos os casos, nota-se de imediato uma ampliação do espaço social e cultural, através da passagem da estrutura comunitária estamental do campo para a sociedade de classes da cidade industrial, da grande cidade (88). Esta, ao generalizar-se, principalmente através do desenvolvimento econômico, provoca uma desintegração e posteriormente (ou ao mesmo tempo) uma reintegração das unidades e relações sociais primitivas. E' o que ocorre, por exemplo, com instituições como a família (89); com as relações comunitárias de parentesco, vizinhança e amizade; com as formas de dominação e controle social etc... Desaparecem, desta forma, a homogeneidade cultural e institucional, a propriedade comunitária (90), as formas de co-operação sócio-econômica (como o mutirão) e a economia de subsistência baseada na posse. Surge no lugar uma sociedade heterogênea, cujas classes estão organicamente separadas pela distância social; por uma economia de troca fundamentada no valor socialmente criado, determinado e sancionado (o dinheiro); e pela propriedade privada dos meios de produção. Sociedade na qual predominam as relações indiretas ou secundárias, com a conseqüente atomização da percepção social, com o "empobrecimento" da personalidade, e a "simplificação" das atitudes éticas (91).

Essa passagem, que, em geral, leva mais de uma geração para completar-se, tem, ao mesmo tempo, efeitos sociopáticos de desorganização social, e efeitos de racionalização do comportamento e das relações sociais. A própria mudança de atividades do indivíduo —

(87) Usamos êste termo no sentido mais amplo possível e não apenas num sentido etnológico. E' conveniente frizar que, para efeitos dêste trabalho, São Paulo é considerado um meio etnicamente homogêneo, no que se refere aos brasileiros (de nascimento e filiação) que o povoam.

(88) Êsses dois estados, e a passagem de um para o outro, são descritos por numerosos autores, entre os quais nos baseamos nos seguintes: TONNIES, F.: 1944; THOMAS, W. I. e ZNANIECKI, F.: 1962; SIMMEL, G.: MANNHEIM, K.: 1951 cap. I; MEAD, M.: 1960.

(89) DIÉGUES Jr., M.: 1960, pp. 501 e segs.

(90) BRANDÃO LOPES, J. R.: 1960, pp. 372-373.

(91) Essa correspondência entre a estrutura social e a do indivíduo subentende a que existe entre os vários indivíduos de uma mesma sociedade. Cf. ASCHS, E.: 1960, vol. I, pp. 156 e segs.

da agricultura para a indústria e os serviços terciários — acarreta modificações em seu comportamento social: o costume e a tradição são substituídos, progressivamente, pelo cálculo e pelo contrato. Entretanto, as antigas formas de comportamento não desaparecem por completo, subsistindo ao lado das novas, e modificando-se em contato com elas, mesmo após a completa absorção do indivíduo pela economia de mercado.

A ampliação à qual nos referimos acima é acompanhada de todo um processo de assimilação do indivíduo a grupos sociais mais amplos: de um lado, a nação; do outro, o conjunto de sociedades economicamente mais avançadas, que se convencionou chamar de “civilização ocidental contemporânea” (92). O primeiro tipo de assimilação é eminentemente político, enquanto que o segundo é de natureza cultural, operando através da introdução e “criação” de novos valores e padrões, decorrendo do intercâmbio propiciado principalmente pela imigração estrangeira (permanente ou temporária, de elementos trazidos ou enviados do estrangeiro pelas empresas industriais), e pelo desenvolvimento econômico que a atrai (93).

De tudo isso, além de novas formas de socialização, emergem alguns fenômenos peculiares à sociedade de massas. Neste fim de capítulo, tentaremos analisar sumariamente alguns desses traços de comportamento social principalmente através de três processos: a formação de uma comunidade urbana (em termos de mentalidade), a burocratização das relações sociais, e a formação de uma cultura de massas.

Como vimos, a urbanização, e especialmente a metropolização, do período foi muito intensa. Verificando como ela se deu ecológicamente, temos uma noção da gradatividade do processo. Podemos

(92) Processo que MOORE, W. E.: 1963, pp. 89 e segs. denomina de “modernização”.

(93) De um modo geral, o papel do imigrante estrangeiro pode ser encarado de forma semelhante ao das firmas estrangeiras. Ele aproveitou e desenvolveu as condições de urbanização e industrialização, mas não as criou. Sua contribuição mais positiva está na introdução de uma mobilidade social e política antes inexistente, e que, possivelmente não teria existido tão cedo sem ele, seja na indústria, seja na agricultura. No plano cultural, a sua influência pode ser percebida nos hábitos e na mentalidade do paulista, algo divergentes da tradição brasileira, mas não deve ser exagerada, nunca tendo sido maior do que a nacional sobre os estrangeiros que aqui vieram. Cf. DIEGUES Jr., M.: 1960, pág. 360.

notar, com efeito, que ela se deu, no período considerado, por acréscimo mais do que por integração, através da formação e desenvolvimento de subúrbios e de bairros suburbanos (94). Desnecessário assinalar que essa urbanização se processou, e vem se processando, da forma mais desorganizada possível, criando sérios problemas técnicos e sociais, que não serão resolvidos tão cedo. Assim, reencontramos no subúrbio da capital e das demais cidades em fase de industrialização, a mesma situação de transição de que falamos ao tratar do desenvolvimento econômico, da estratificação e da mobilidade social.

A urbanização é uma consequência, ou melhor, uma característica inevitável do desenvolvimento econômico, o mesmo não ocorrendo, porém, obrigatoriamente com o urbanismo como modo de vida (95). E' o que se dá justamente neste caso, em que nos encontramos na presença de "indústrias de subúrbio" movimentadas por "operários de subúrbio" (96), ou seja de uma adição de elementos sem longa tradição urbana e industrial (97). Os padrões de comportamento social tendem, porisso, a moldar-se nas origens sociais dos indivíduos em causa, enquanto não forem estabelecidos maiores e mais intensos contatos entre êstes e o meio inclusivo, urbano e industrial. A mútua assimilação, como não poderia deixar de ser, leva tempo, e mesmo a esta altura, pode-se dizer que São Paulo ainda se encontra num *estágio intermediário de urbanização* (98), na medida em que esta for entendida como processo de sedimentação de um modo de vida, e não apenas de um meio de vida, diferenciado do anterior (99), ou ainda no que um autor denominou de "aculturação rústico-urbana" (100), Essa aculturação, como já se disse, é lenta, levando, em geral, mais de uma geração para completar-se. "A oposição entre a mentalidade rural e a mentalidade urbana está na origem de tôdas as difi-

(94) Processo muito bem descrito por PEREIRA, L.: 1960, cap. I.

(95) MEDINA ECHEVARRIA, J. e HAUSER, P. M.: 1962.

(96) A palavra francesa "*faubourg*" é a que melhor exprime êsse caráter de acréscimo dos subúrbios, no início de seu desenvolvimento.

(97) Pelo menos não no local, pois pode tratar-se de uma firma de fora.

(98) Ao dizer "intermediário", e não "inicial, queremos frizar que já existe em São Paulo uma urbanização no sentido considerado, mas, numa escala menor do que geralmente se pensa. A difusão dos padrões urbanos de comportamento e dos valores essencialmente urbanos da cultura, embora lenta e espontânea, é, no entanto, contínua e irreversível.

(99) MARTINDALE, D.: 1958 e WIRTH, L.: s.d.

(100) Cf. Antonio Cândido, citado por PEREIRA, L.: 1960, pp. 31 e 37.

culdades do processo de urbanização, principalmente quando êste é rápido demais” (101). Uma das características mais significativas dêsse estágio é o baixo nível educacional e o (relativamente) alto índice de analfabetismo, característica essa que analisaremos mais adiante, quando tratarmos dos efeitos da instituição educacional sobre a sociedade global no período considerado. Por ora, basta assinalar que “a cultura urbana é uma cultura letrada” (102), e que também nisso a integração cultural do elemento procedente da zona rural pode levar mais de uma geração para completar-se.

Ora, enquanto êste estágio intermediário não tiver sido superado, sempre haverá dificuldades na burocratização das relações sociais. Também neste caso, o que se verifica é mais uma superposição do que a integração de um novo padrão de comportamento social. Seu desenvolvimento entre nós deu-se com a “sobrevivência de elementos da ordem econômico-social preexistente no País, cujas técnicas patrimoniais de administração e dominação (coronelismo, nepotismo, favoritismo, etc. . .) ainda subsistem em escala elevada, mesmo em comunidades altamente urbanizadas” (103). Constitui, desta forma, uma verdadeira fonte de contradições e de desajustamentos sociais. “Basta examinar as condições e os efeitos da interação entre o contribuinte e a administração pública, entre o empregado e o patrão, entre o homem rural, recém-chegado, e a empresa capitalista, entre a organização administrativa da escola e o aluno e o professor, ou a situação da mulher em face da família ou do trabalho etc. . . Em todos os casos mencionados, é possível constatar que um ou outro dêsses polos têm o seu comportamento organizado de forma diversa, segundo padrões distintos, quando não antagônicos. Ou encontram-se diferentemente ajustados a padrões racionais de comportamento, ou integram-nos em graus desiguais” (104).

Uma situação destas, em compensação, facilita extremamente o estabelecimento de uma “cultura de massas” (105). Esta é formada

(101) MEDINA ECHEVARRIA E HAUSER: 1962, pág. 24.

(102) PEREIRA, L.: 1960, pág. 24.

(103) IANNI, O.: 1963, pág. 29.

(104) *Idem*, pág. 40.

(105) WIRTH, L.: 1960 aponta como características fundamentais da massa: grande número, pessoas isoladas e desligadas entre si, heterogeneidade e anonimato individual, e, eventualmente, consciência de identidade (por exemplo: cinco milhões de eleitores). Grupo informal por excelência, a

menos pela educação formal (muitas vezes pode equivaler a uma falta de cultura escolar, e até de alfabetização) do que por meio dos modernos instrumentos de comunicação e divulgação (*mass communication*), e de uma propaganda cada vez mais estribada em conhecimentos científicos. São êsses meios que, em última instância, organizam e condicionam tanto o consumo como o lazer da comunidade urbana ou em urbanização. As principais características de tais meios dão bem uma medida de sua eficiência: ampla “cobertura”, uniformidade, rapidez e regularidade. Por intermédio dêles, o indivíduo vê-se cercado por uma série de influências externas que praticamente lhe moldam todo o comportamento social.

A cultura de massas implica, assim, na formação de uma opinião pública, geralmente menos ativa do que maleável, mas, ao mesmo tempo, bastante concreta como força (ou como obstáculo) (106), organizada em torno de símbolos interpretativos da realidade, verdadeiro “segundo ambiente”, que tem o poder de condicionar, estereotipar e alienar o comportamento social do indivíduo, e, através dêste, o próprio “ambiente originário” (107). “As mais sutis e mais poderosas de tôdas as influências são aquelas que criam e mantêm o repertório de estereótipos. Somos informados sôbre o mundo antes de vê-lo. Imaginamos a maioria das coisas antes de experimentá-las. E essas “pré-concepções” (*preconceptions*), a menos que a educação nos tenha tornado alertas, dirigem profundamente todo o nosso processo de percepção” (108).

A exemplo do que ocorreu com a industrialização e com a mobilidade social, iniciou-se no período considerado um nôvo ciclo, com a implantação da televisão e a reformulação dos meios tradicionais de comunicação e difusão (jornal, rádio e cinema), dando ensejo ao surgimento de novas forças sociais. Tais forças, que correspondem também a uma necessidade da vida contemporânea (109), foram

massa está aberta a todo tipo de sugestões, tendo por isso um comportamento imprevisível, embora formalizável através de várias instituições, cujo crescimento faz com que muitas vezes sejam confundidas com a massa. Êste comportamento, porém, uma vez fixado e formalizado, implica num poder tão amplo quanto intenso.

(106) Isto pode ser percebido na “repercussão” ou “falta de repercussão” de determinados acontecimentos políticos e sociais.

(107) LIPPMANN, W.: 1962 e ADORNO, W. T.: 1960.

(108) LIPPMANN, W.: 1962, pág. 42.

(109) PARK, R. E.: 1960 e LASSWELL, H. D.: 1960.

transformadas, em consonância com a estrutura social (110), em instrumento das classes dominantes (111), cuja tendência fundamental sempre foi e sempre será a de manter sua própria posição de dominação. Instrumento de aliança entre a política e a ciência, de que fala Mannheim (112), de dogmatização do conhecimento e das tomadas de posição, de refôrço do *statu-quo*, do poder de minorias primordialmente interessadas em perpetuar sua condição, sua ação — eminentemente racional dentro de um contexto irracional (muitas vêzes construído e reforçado) (113) — tem encontrado até agora pouca, ou nenhuma, resistência da parte de indivíduos sem preparo para o próprio meio em que vivem, e sem poder de contrôle sôbre os citados instrumentos que, devido ao alto custo de suas instalações etc., são forçosamente escassos em número.

Infelizmente, não existem publicadas pesquisas ou levantamentos sôbre êsses assuntos, que têm permanecido praticamente inexplorados pelos cientistas sociais brasileiros. Isto nos impediu de aprofundar a análise e de fazer referência a dados concretos, indispensáveis numa descrição como esta. A alusão que lhes fizemos, entretanto, permitiu finalizar êsse capítulo com uma imagem mais rica do que se os tivéssemos omitido.

Assim, concluindo de vêz as considerações dêste capítulo, podemos dizer que, *durante o período considerado*, a mudança social em São Paulo foi intensa, mas, ao mesmo tempo, pouco profunda. Num sistema social em franca expansão e inovação, localizamos relativamente poucas modificações estruturais, o que é um indício da grande resistência das situações sociais originárias. Tratando-se, porém, (como frizamos inúmeras vêzes neste capítulo) de uma fase de transição, é de se esperar que essas poucas modificações assumam um caráter estratégico, tomem vulto, e passem a determinar a longo prazo os rumos da mudança social.

(110) MANNHEIM, K.: 1952, pp. 198 e segs.

(111) Marx e Engels assinalam na *Ideologia Alemã* que as idéias da classe dominante são, em todo tempo, as idéias dominantes.

(112) MANNHEIM, K.: 1956, cap. I; ver também a respeito BREED, W.: 1960; MEAD, M.: 1960; e WIRTH, L.: 1960.

(113) O que MANNHEIM, K.: 1960, pp. 129 e segs. chama de "insegurança organizada".

II

O SISTEMA EDUCACIONAL

O sistema educacional paulista em sua totalidade, tal como o conhecemos hoje, é bastante recente. O início de seu desenvolvimento remonta à segunda metade do século passado, ou seja à criação e expansão do Ensino Normal, e só atinge tôda sua plenitude na década de 1930, com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1).

Por sistema educacional entendemos aqui um conjunto de associações, ou grupos sociais expressamente organizados, dedicadas à promoção de fins e interêsses especializados (2), no campo do ensino e da socialização, que daqui por diante designaremos pela denominação genérica de *escolas*. Esse conjunto recebe o nome de *sistema paulista* por englobar escolas confinadas a uma determinada porção de território: o Estado de São Paulo.

Encarando a educação como um conjunto de instituições, procuraremos neste capítulo fazer uma análise institucional desse sistema, isto é, observar e interrelacionar as "formas ou condições de comportamento estabelecidas" (3) inerentes aos vários tipos de escolas que o compõem.

A instituição como forma envolve um *conceito* (idéia, noção, interêsse, doutrina) e uma *estrutura* através da qual ela se desenvolve (associações, grupos organizados) (4). Constitui uma categoria geral da realidade empírica, possuidora como tal de uma existência objetiva (5). Embora tenha essa existência objetiva, ela não subsiste por si mesma, sempre carecendo de indivíduos e grupos sociais através dos quais possa manifestar-se concretamente. Esses grupos, por sua vez,

(1) NOGUEIRA, O.: 1963, pp. 70-71.

(2) MACIVER, R. M. e PAGE, C. H.: 1960, pp. 12-19 e 458 e segs.

(3) *Idem*, pág. 16.

(4) SUMNER, W. G.: 1950, pp. 82-89.

(5) ZNANIECKI, F.: 1947, pág. 203.

podem ser primários ou instituídos por outros grupos, como é justamente o caso das escolas. Estas constituem “grupos que são essencialmente produtos da cooperação de seus membros, mas cujas funções e estatutos são em parte instituídos por outros grupos sociais”, principalmente pelo Estado (6).

Uma primeira dificuldade com que nos deparamos em nossa tentativa de análise decorre da heterogeneidade do sistema, cujo desenvolvimento não é apenas quantitativo, mas também qualitativo. Com efeito, à medida que êle vai-se ampliando, seus componentes vão se diferenciando, a tal ponto que, mesmo formalmente, já não se pode mais falar a esta altura de um padrão único de escola e de educação (7). Na realidade, encontramos na presença de conjuntos de escolas independentes entre si, criados em épocas diferentes e com finalidades diversas; conjuntos que se desenvolveram em ritmos diferentes, e que, até hoje, não possuem uma organização que os integre a todos, seja no que diz respeito à jurisdição político-administrativa, seja no que se refere a currículos e programas. Em outras palavras, conjuntos que se distinguem entre si tanto pela estrutura como pelo conceito.

Disto decorre que, ao lado de traços institucionais comuns a todo o sistema, existem traços peculiares a determinadas escolas ou grupos de escolas, traços decorrentes de suas finalidades, interesses e elementos específicos (8). Ao mesmo tempo, verifica-se, tanto no sistema todo como em suas partes, a presença não apenas dos traços institucionais “associativos” — ou seja os tipos de educação inerentes às várias escolas — mas também de traços institucionais “comunitários”, de caráter amplo e geral, presentes em toda a sociedade inclusiva. Estes, ao contrário daqueles, “não provêm de um ato de criação deliberada”, mas, “vão conseguindo gradualmente o reconhecimento social, desenvolvendo-se pouco a pouco dentro da criação original” (9).

(6) *Idem*, pp. 218 e segs. Uma descrição objetiva do sistema político administrativo em que elas se incluem, pode ser encontrada em MOREIRA, J. R.: 1960, cap. VIII.

(7) Segundo Durkheim, essa heterogeneidade sempre existiu. Cf. DURKHEIM, E.: s.d., pp. 62-63.

(8) MACIVER, R. M. e PAGE, C. H.: 1960, pág. 19.

(9) *Idem*, pág. 17.

Por todos êsses motivos, impõe-se, inicialmente, um estudo separado de cada conjunto diferenciado de escolas, para, em seguida, e a partir dêsses estudos setoriais, tentar avaliar institucionalmente o sistema todo. “Não se pode chegar a uma sociologia científica da escola sem que se tenha renunciado às vagas generalizações, de ordem normativa mais do que científica, referentes às escolas enquanto instituições, e sem que se emprenda um estudo indutivo das escolas consideradas como grupos, assim como de suas diversas relações funcionais com numerosos outros grupos, mais ou menos vastos, que os institucionalizam com maior ou menor eficiência” (10).

Ora, o que vale isoladamente para as escolas como instituições da comunidade, vale também para o sistema educacional como um todo dentro da sociedade. Assim, cabe agora subdividir o sistema educacional e estabelecer critérios objetivos para a análise realista e exaustiva da organização formal (conceito) e da estrutura de espécimes típicos da subdivisão, em suma, para a avaliação institucional dos subsistemas e do sistema todo.

Sabemos que toda associação dedicada à promoção de fins e interesses específicos “estabelece uma relação concretamente definida e limitada entre seus membros, que fazem parte dela em virtude da posse de atributos ou condições particulares que correspondem aos propósitos específicos a que ela se destina” (11). E’ o que ocorre com a escola cuja “existência depende, antes de mais nada, e essencialmente, das atividades associadas de seus membros, professôres e alunos” (12). São êles que, em última análise, dão consistência à sua vida social interna (13), e é a partir dêles, especialmente dos alunos, que podemos agrupar os vários tipos de escolas em conjuntos diferenciados.

Com efeito, os alunos, além da diversidade de preparo anterior — que também caracteriza os professôres — distinguem-se entre si pelo nível de idade cronológica. Esta diferença particular tem grande importância, pois constitui critério essencial para a determinação da participação do indivíduo na cultura de sua sociedade (14),

(10) ZNANIECKI, F.: 1947, pág. 221.

(11) MACIVER, R. M. e PAGE, C. H.: 1960, pág. 458.

(12) ZNANIECKI, F.: 1947, pág. 220.

(13) CANDIDO, A.: s.d., pp. 5-6.

(14) LINTON, R.: 1960, cap. III.

critério que é apenas igualado na estrutura social urbana e industrial, pelo status ocupacional.

Desta forma, podemos partir aqui de três tipos gerais de escolas, de acordo com os alunos que as freqüentam, observando sucessivamente a educação das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Dentro desta última, podemos também observar particularmente a educação dos que se destinam a ser professores, obtendo com isso, até certo ponto, uma noção da continuidade do sistema.

Entretanto, as informações que possuímos sobre cada uma delas variam bastante, sendo porisso necessário estabelecer *critérios mínimos de descrição objetiva*, aplicáveis a todas e que possibilitem uma generalização posterior. Procuraremos, assim, alcançar o *conceito* de cada tipo de educação através de uma descrição de sua organização forma (legal), e a *estrutura* através de dados estatísticos, que nos dão, pelo menos, uma noção quantitativa do comportamento associativo dos vários sub-sistemas. Deixamos de lado as avaliações qualitativas, que, em virtude da falta de dados em setores inteiros, apenas forneceriam uma imagem parcial, portanto deformada, da realidade objetiva (15).

A. Educação das crianças

Os primeiros elementos de socialização e de aprendizagem são proporcionados em São Paulo, como em todas as sociedades ocidentais contemporâneas, pela família. A educação formal ou escolar só atinge a criança relativamente tarde, aos 6 ou 7 anos geralmente. Até então, e mesmo depois, ela está em contato principalmente com a educação informal que lhe é dada pela família. Esta educação, ao contrário da formal, varia bastante, pois depende, em última análise, da posição da família no espaço social. A educação formal é dada principalmente pelas escolas primárias, cujo conjunto constitui o sistema de ensino primário.

O ensino primário é o serviço educacional de maior amplitude e tradição no Estado de São Paulo, dispondo de uma organização político-administrativo que, com poucas modificações, vem se mantendo

(15) Os quadros II-1 e II-2, no apêndice, servem para dar uma idéia quantitativa global do sistema que passamos a descrever.

inalterada há várias décadas (16), sobrepondo-se inclusive às próprias finalidades fixadas pela legislação que a rege (17).

Legalmente, a frequência da escola primária é obrigatória para tôdas as crianças de 7 a 14 anos de idade. Na realidade, porém, essa frequência muitas vêzes começa e termina fora dessas idades-limite. Pode-se dizer que atualmente em São Paulo praticamente tôda a população dessa faixa de idade está sendo atendida pela rede escolar. Isto não quer dizer, entretanto, que tôdas as crianças estejam sendo igualmente atendidas pelo ensino primário. Sem sair do terreno puramente quantitativo, podemos verificar imediatamente diferenças marcantes quanto à permanência e quanto ao aproveitamento das crianças na escola. Podemos verificar também que o número dos que nela entram para submeter-se aos processos de aprendizagem e socialização é muito maior do que o dos que dela saem com proveito total (curso completo) e no tempo pré-fixado (um ano por série).

Nossa preocupação maior aqui é com o “ensino primário fundamental comum”, não só em virtude de sua preponderância numérica (18), mas também por causa de seu significado sócio-educacional: é o curso que “dá diploma”, além de ser aquêle que, apesar de suas notórias deficiências, oferece (formalmente pelo menos) os maiores subsídios para a socialização do indivíduo, especialmente no meio urbano. O “jardim da infância”, assim como os cursos médio e superior, ainda constitui um privilégio em São Paulo. O mesmo acontece com o “primário complementar”, que tem um caráter meramente propedêutico de “admissão ao ensino médio” (especialmente ao curso ginasial). Já o “fundamental supletivo” é um ensino ministrado em boa parte a adultos e adolescentes que não puderam fazer a tempo o primário. A rigor, êsse curso não deveria ser apenas primário, pois as necessidades dos que o receberam são diferentes das de crianças em idade escolar.

O ensino primário fundamental comum é ministrado no Estado de São Paulo através de dois tipos de escolas: a “escola isolada” (19)

(16) NOGUEIRA, O.: 1963, pp. 79 e segs.

(17) WEREBE, M. J.: 1963, págs. 81 e segs. PEREIRA, L.: 1960, cap. II e IV.

(18) Ver quadros no apêndice.

(19) Descrita em termos bastante sumários por MOREIRA DE SOUZA, J.: 1961.

— geralmente na zona rural — com uma única sala de aula e um único professor para de 10 a 30 alunos de três classes diferentes; e o “grupo escolar” (20), compreendendo uma ou mais salas de aula para cada uma das quatro séries do curso primário e com um professor por classe, geralmente situado na zona urbana. Enquanto o grupo escolar possui às vezes uma classe de quinto ano, estando outras vezes ligado a uma associação escolar de nível mais elevado, a escola isolada rural geralmente não vai além do terceiro ano, o que quer dizer que os seus egressos raramente chegam a completar o curso primário (até o 4º ano inclusive).

Apesar de professôres e currículos serem praticamente os mesmos para ambos os tipos de escola, há entre eles diferenças fundamentais quanto ao grau de burocratização de suas organizações internas, quanto às suas relações com as respectivas áreas de influência e quanto aos seus respectivos ritmos de mudança. Com efeito, ao contrário da escola isolada rural cujas características e deficiências de certa forma já se cristalizaram no tempo e no meio social inclusivo, o grupo escolar, especialmente o da área metropolitana, está em intensa mudança (21). Tais diferenças resultam de uma dualidade sócio-econômica de caráter amplo entre o campo e a cidade. Essa dualidade, e os fenômenos que dela decorrem, só poderá ser superada — como veremos mais adiante — pela urbanização (22).

Assim, mais importante do que a diversidade de jurisdição administrativa das escolas primárias (estaduais, municipais e particulares), é a diferença existente entre a escola rural isolada e o grupo escolar urbano. Essa diferença tem implicações não só na seriação, na função magisterial e na adequação do currículo ao ambiente sócio-cultural, mas também, no atendimento por faixa de idade, na frequência e aproveitamento dos alunos, nas percentagens de evasão, repetência (23) e conclusões de curso. Em suma, na própria eficiência da escola, como se pode ver pelo quadro abaixo.

(20) Minuciosamente observado em seu funcionamento por PEREIRA, L.: 1960.

(21) *Op. Cit.*, pág. 40.

(22) Cf. QUERINO RIBEIRO, J. e CANDIDO, A.: 1952; CANDIDO, A.: 1957.

(23) PEREIRA, L.: 1959.

Quadro II — A₁:

ENSINO PRIMÁRIO PAULISTA SEGUNDO SUA
LOCALIZAÇÃO

Especificação	das cidades 1952	ZONA URBANA das vilas		ZONA RURAL		TOTAL
		1961	1952	1961	1952	
Unidades Escolares	2.577	3.844	533	582	7.117	10.227
Corpo Docente	19.472	37.274	1.985	2.775	7.873	29.330
Matrícula Geral	682.411	1.168.375	86.596	98.488	322.678	1.091.684
Matrícula Efetiva	572.666	996.037	68.825	79.527	329.276	873.967
Aprovações	415.103	775.305	46.006	58.488	122.656	583.765
Conclusões de Curso	90.956	164.836	9.195	11.560	22.958	123.109
						193.851

Fonte: IBGE Anuários Estatísticos de 1957 e 1963.

Este quadro dá margem a uma série de interessantes constatações.

A primeira delas é que, apesar do aumento geral da densidade territorial e da rápida urbanização, o número de escolas rurais aumentou na mesma proporção do que as urbanas, ou seja, em mais ou menos 50%. O aumento foi menor no número das escolas distritais das vilas. Deve-se levar em conta, porém, que muitas dessas escolas distritais passaram a escolas urbanas no período considerado. Mesmo assim, torna-se patente a preferência do poder público pelas escolas isoladas, inclusive nos casos em que estas têm de operar em dois turnos para atender o grande número de alunos.

O tamanho das escolas, calculado na base do número de professores por unidade escolar, o que é um índice do número de classes, aumentou também em todos os setores, passando (em números aproximados) de 7 para 9 na zona urbana, de 4 a 4,6 nas vilas e de 1,1 a 1,2 na zona rural. O tamanho das escolas pode ser apreciado também pela proporção existente entre as unidades escolares e a matrícula geral. Na zona urbana, essa proporção passou no período considerado de 262 alunos por escola, para 307; nas vilas de 173 para 164 (permanecendo estável portanto); e, na zona rural, de 45 para 43 (idem).

A matrícula geral aumentou mais de 80% nas cidades, apenas 12% nas vilas, e 40% na zona rural. Aumentos semelhantes verificaram-se na matrícula efetiva e na proporção entre esta e a matrícula geral. A proporção de alunos por professor — que passou, respectivamente, de 35 para 31, de 43 para 35, e de 40 para 36 — constitui um índice de aumento do número de professores. Mas, correlacionando-a às proporções anteriores do número de professores e alunos por escola, tem-se uma imagem do desdobramento, “tresdobramento” e “tetra-dobramento” que vem sendo posto em prática tanto nas cidades como no campo. Não é de se estranhar, portanto, que o horário mínimo de aulas (4 horas) raramente seja respeitado em qualquer um desses lugares.

Nas aprovações, verificou-se um grande progresso na zona rural, maior do que nas vilas e cidades. Isto, contudo, é devido mais à importância que a porcentagem de aprovados tem na remoção e promoção das professoras, do que a uma maior eficiência das condições

e dos métodos de ensino na zona rural. Tanto isso é verdade que o quociente de aprovação dos alunos muitas vezes é conseguido por via fraudulenta (24). Corroborando essa observação, verifica-se que o progresso nas aprovações é anulado pela diminuição das conclusões de curso (4º ano completo), o que realça de maneira patente a marginalização da clientela escolar rural com relação ao desenvolvimento educacional geral.

Os currículos adotados em tôdas as escolas, inclusive nas do Ensino Típico Rural (25), apenas servem para reforçar as tendências quantitativas apontadas acima. “As elevadas taxas de evasão e reprovação... são sintomas do desajustamento entre a escola e o educando: a escola com seu programa e currículo rígidos, exige que o educando se eleve até ela, ao invés de descer até êle. Conseqüentemente, funciona como uma *instituição altamente seletiva*, como se o seu lema fôsse ‘salve-se quem puder’, e freqüentemente se apresenta sublotada, em particular nas últimas séries e no meio rural” (26).

QUADRO II — A.2:

Pirâmide de seletividade do ensino primário paulista

1956-1957: população de 7-8 anos	563.102
1957-1958: matrícula no 1º ano primário	447.501
1958-1959: matrícula no 2º ano primário	351.085
1959-1960: matrícula no 3º ano primário	265.296
1960-1961: matrícula no 4º ano primário	198.677
1961-1962: conclusões de curso	180.938

Fonte: — PLADI, pp. 79-80.

(24) NOGUEIRA, O.: 1962, pp. 443-444, nota de rodapé; PEREIRA, L.: 1960, pp. 79-80.

(25) As escolas desta rêde, cujo número é pequeno e cuja ação educativa é limitada, além de discutível, são administradas pela Assistência Técnica do Ensino Rural, da Secretaria da Educação. Idealizadas por Sud Menucci por volta de 1935 e instaladas a partir de 1943, já chegaram a ter uma grande projeção no Estado de São Paulo, a tal ponto que foram adotadas também pelo Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, porém, trata-se de um sistema em vias de desaparecimento, integrando-se ou no ensino primário comum (urbano), ou num sistema que englobaria também o ensino agrícola de nível médio.

(26) NOGUEIRA, O.: 1962, pp. 445-446 [grifo nosso].

Esses currículos são baseados no *Programa para o Ensino Primário Fundamental: 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano* (27), que se encontra em vigor há uns quinze anos, apesar de ter sido qualificado oficialmente de “experimental”. O programa é seguido integralmente, na letra pelo menos, e, devido à sua minudência, o professor não tem a rigor, grande liberdade para construir, a partir dêle, o currículo mais adequado à sua classe. Mesmo esta pequena liberdade, porém, não costuma ser aproveitada devido, de um lado, à falta de formação e interesse do professor, e do outro, a limitações impostas pelo próprio meio sócio-econômico.

Não cabe aqui uma análise pedagógica dos programas oficiais (e adotados), mas apenas a indicação de seus traços gerais e o realce de suas implicações sociais. Algumas destas são “visíveis a olho nú”, ou seja, constantes do próprio texto legal e dos livros adotados (28), outras só podem ser observadas na prática, por meio de pesquisas específicas. A inexistência por ora, de tais pesquisas, e a natureza descritiva dêste capítulo limitam nossas considerações à apreciação do primeiro tipo de material, ou seja, da orientação adotada nos programas oficiais.

Entre os traços mais característicos dessa orientação, destacam-se a grande relevância atribuída à linguagem, e o desvinculamento dos conhecimentos transmitidos da realidade social inclusiva.

A importância dada à linguagem em tôdas as suas manifestações (oral, escrita, leitura e gramática), tanto nos programas (259 páginas em 667 referente a 9 disciplinas) como na prática, corrobora a argumentação dos que criticam a escola primária (paulista e brasileira) por ser uma “simples escola de alfabetização” (29).

As implicações sociais e o conteúdo ideológico de seu ensino podem ser inferidos pela simples leitura da justificação teórica e dos objetivos enunciados nos programas desta área curricular. Assim, por exemplo, na justificação inicial da inclusão da linguagem no

(27) Legalmente estabelecido pelos Atos nº 16 e 17 de 23-2-1949, nº 24 de 7-4-1949, nº 46 de 26-7-1949, nº 5 de 9-1-1950, e editado em brochuras separadas pela Livraria Francisco Alves.

(28) MOREIRA LEITE, D.: 1950.

(29) WEREBE, M. J. G.: 1963, pp. 83 e segs.; PEREIRA, L.: 1960, *passim*. etc.

currículo, os autores do programa fazem a seguinte afirmação: “Três fatores integram a estrutura de uma nação: a unidade da raça, a unidade geográfica e a unidade da língua. Quanto mais definida a expressão étnica, tanto mais nítida a consciência nacional de um povo. Vínculo social, constitui a identidade da língua a unificação da alma nacional, o sustentáculo moral, por excelência, da vida soberana da nação. Cada geração que passa, deixa no século um sulco de idéias que se transmite por intermédio da língua, nas ciências, nas letras, nas artes à posterioridade (SIC) como um legado radioso do espírito humano...” (1º ano, pág. 5).

A impropriedade científica e social (casual ou proposital) manifestada por estas e outras afirmações do mesmo naipe constituem um índice de desvinculamento da escola do meio social objetivo e subjetivo. Esse desvinculamento chega a assumir uma conotação “ufanista” nitidamente conservadora (para não dizer reacionária) em tôdas as matérias que se relacionam direta ou indiretamente com a mudança social, ou seja em História, Geografia e na Educação Moral, Social e Cívica.

No programa de História do terceiro ano, por exemplo, o professor, ao tratar da descoberta e da colonização do Brasil, tem que mostrar aos alunos da zona rural “a semelhança com uma colônia como as das fazendas: — cada fazenda tem a sua colônia constituída de casas, colonos, plantações, etc...; — as casas que formam a colônia, enfim, pertence à fazenda, ao fazendeiro; — os colonos, embora não sejam do fazendeiro, embora sejam livres, pertencem, porém, voluntariamente, àquela fazenda, àquêlê fazendeiro, que, em troca do trabalho lhes paga o salário devido; — assim, também o Brasil ficou sendo uma colônia de Portugal e tôdas as pessoas que para cá vieram, ou as que foram nascendo, eram colonos de Portugal porque habitavam na colônia”. (3º ano, pp. 140-141).

Mais adiante, já no quarto ano e dentro do programa de Educação Moral, Social e Cívica, o professor, ao tratar do trabalho, “poderá interessar a classe apresentando problemas como os que seguem: — o homem poderia, sòzinho, fazer tudo de que precisa para viver? — se todos ficassem ricos, ninguém precisaria trabalhar? — se todos quisessem fazer o mesmo trabalho, que sucederia? — se não houvesse chefes, patrões, diretores, nas repartições, fábricas, ofici-

nas, escolas, etc., que aconteceria? . . . “O professor salientará então o valor da cooperação, do trabalho, da colaboração, do auxílio mútuo; o rico, o patrão, pagando ao pobre, ao operário, e êstes servindo aquêles, resultando da compreensão, a amizade recíproca”. (4º ano, pág. 259) . .

Diante de tudo isso não é de se estranhar o pequeno aproveitamento efetivo dos que apenas cursaram a escola primária, para os quais as compensações decorrem antes da conotação social de ter passado por êsse nível de ensino, do que das habilitações que realmente lhes é dada por êle. A única vantagem concreta (mais nominal do que real) que êles auferem com isso é a de poder passar para o nível seguinte.

B. *Educação dos adolescentes*

A educação formal dos adolescentes restringe-se a uma pequena parcela da população escolar do meio urbano, e é ministrada por diversos conjuntos de escolas agrupados no sistema de ensino médio. A duração normal desta educação é de sete anos ou séries, distribuídas em dois ciclos. Ao contrário do ensino primário, o ensino médio não oferece uma escolarização para todos os indivíduos de uma determinada faixa de idade (normalmente dos 12 aos 18 anos), pois não pode ser recebida pela imensa maioria dos adolescentes da zona rural que nem sequer dispõem da possibilidade de completar o curso primário (até o quarto ano inclusive).

A marginalização dêsses adolescentes não se limita ao âmbito escolar, mas é de caráter social amplo. E' verdade que a escola primária, completa ou incompleta, não habilita para muita coisa, seja na zona rural, seja na zona urbana. Nesta, contudo, as próprias condições sócio-econômicas acabam dando origem, independentemente do sistema de educação formal a novas agências de treinamento e preparação para a vida social (cursos de extensão, por correspondência, de especialização, SENAI, SENAC, etc.). “Via de regra, a criança que freqüentou uma escola primária urbana, mesmo sem concluí-la, sai com um mínimo de capacidade de leitura e escrita. Como a vida urbana a todo momento, com seus cartazes, seus jornais e divertimentos, faz com que a criança exerça a capacidade rudimentar

adquirida, ela não a perde” (30). O adolescente da zona rural, porém, não dispondo desses meios informais de educação, tende a reforçar, com sua permanência, o analfabetismo e semi-alfabetismo do meio em que se criou e no qual êle vive. A educação formal que êle recebeu em criança, já por si bastante deficiente, tende a perder-se no tempo. . .

Sendo essencialmente urbano, o ensino médio tomou, como não poderia deixar de ser, grande impulso no período considerado, graças à intensidade dos processos de urbanização e industrialização (31). Sua expansão quantitativa, proporcionalmente maior que a do ensino primário, não foi uniforme, como se pode ver pelo quadro abaixo. Por meio dêste, verifica-se que a maior expansão se deu no ensino técnico profissional, principalmente no segundo ciclo, e a menor no ensino normal, que praticamente permaneceu inalterado.

Quadro II — B₁:

EVOLUÇÃO DO ENSINO MÉDIO PAULISTA SEGUNDO OS
VÁRIOS RAMOS DE ENSINO
(1956-1962)

ESPECIFICAÇÃO	Secundário		Técnico-Profis.		Normal		TOTAL	
	1956	1962	1956	1962	1956	1962	1956	1962
Unidades Escolares	727	949	497	556	243	267	1.467	1.772
Corpo Docente	11.518	16.604	5.820	7.475	2.370	3.006	19.708	27.085
Matrícula Inicial	186.802	284.329	54.416	114.567	19.467	19.481	260.685	418.377
Conclusões de Curso	24.774	37.283	8.419	16.117	7.854	5.319	41.047	58.719

Fonte: SEEC, Sinópses Estatísticas do Ensino Médio (1956-1962).

Sua principal transformação, entretanto, foi de ordem qualitativa, graças à legislação que equiparou os diversos cursos dêste nível de ensino (32). Antes dessa intervenção do grupo social instituinte, no

(30) MOREIRA, J. R.: 1960, pp. 183 e segs.

(31) Em 1956, havia estabelecimentos de ensino médio em 204 dos 435 municípios paulistas existentes. Em 1962, êsses números elevaram-se, respectivamente a 318 e 505.

(32) Leis Federais nº 1.076 de 31-3-50 e 1.821 de 12-3-53, mais tarde consolidadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

caso o governo federal, entendia-se por ensino médio apenas o secundário e o normal, sendo que este último apenas com restrições (33). Os demais ramos faziam parte do ensino profissional, que não dava outro direito a seus egressos senão o de trabalhar. Desta forma, não constitui exagero afirmar que as próprias origens do ensino médio, no sentido amplo e atual da expressão, encontram-se no período por nós estudado.

Isto não impede, todavia, que ainda vigorem sensíveis diferenças entre o secundário de um lado, e o ensino técnico-profissional do outro. Essas diferenças, que podemos chamar de “tradicionais”, decorrem do fato do ensino técnico-profissional habilitar principalmente (e quase exclusivamente) para o trabalho, enquanto que o secundário, com sua ênfase na “cultura geral”, tem um caráter essencialmente propedêutico, destinando-se, em princípio, apenas aos que se dirigem para os cursos superiores, não tendo utilidade prática imediata para os que interrompem seu processo de aprendizagem e socialização nesse nível.

Essa dualidade cultura técnica-cultura geral se renova, embora em outros termos, na educação dos jovens. Na realidade, trata-se de um fenômeno inerente à própria mudança, que atinge os padrões culturais de toda a sociedade.

As diferenças entre esses dois tipos de ensino residem tanto em contingências curriculares e de política educacional, como na intervenção de fatores sociais mais amplos. “A persistência de uma filosofia de vida, e, conseqüentemente, de uma filosofia educacional, que implicam numa super-valorização das chamadas ‘profissões liberais’ e numa subestima das ocupações manuais, se patenteia, entre outros indícios, no fato de que os próprios pais que lograram êxito econômico e ascensão social no exercício de ocupações manuais tudo fizeram para encaminhar os filhos para as primeiras, e se mostram extremamente frustrados quando estes insistem em sucedê-los em seus ofícios” (34).

(33) O ensino normal é examinado no tópico “D” deste capítulo.

(34) NOGUEIRA, O.: 1962, pág. 446.

A “superioridade” do ensino secundário chegou ainda a ser reconhecida institucionalmente no período considerado, pela legislação que a regia antes da LDB, a famosa “reforma Capanema”, em cuja exposição de motivos constava que “o ensino secundário se destina à preparação das *individualidades condutoras*, isto é, dos homens que deverão animar as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo” (35). Do ponto de vista do ensino técnico-profissional, podiam ser generalizadas as seguintes observações de Moysés Brejon, com relação ao ensino industrial: “Ouve-se constantemente que necessitamos de mais escolas industriais, que o ensino industrial certamente é ótimo, mas, ‘ótimo para os filhos dos outros’. Para a maioria, a escola secundária ainda é o melhor caminho para as escolas superiores, máximo degrau da escala social...” (36).

Assim, de um modo geral, o ensino secundário é o ensino destinado às (e utilizado pelas) classes média e alta (37), enquanto que o técnico-profissional é o das classes média e baixa (38). “Adiar a decisão de escolha de uma profissão ou carreira é sempre mais prudente que decidir-se já aos 11 ou 12 anos de idade. Evidentemente, os pais têm grande papel nesse adiamento. A escola que proporciona tal possibilidade não é nem a industrial nem a agrícola. Embora a lei garanta a equivalência de estudos, isto é, a possibilidade de transferência de um tipo de escola para outro, e o acesso às escolas superiores, quem ingressa numa escola industrial se vê destinado ao trabalho na indústria, o mesmo acontecendo a quem se matricula numa escola agrícola” (39).

Graças à industrialização, contudo, esse quadro tende a alterar-se: “embora os estudos acadêmicos continuem de certa forma monopolizando as preferências da clientela do ensino médio e persista ainda o preconceito contra o trabalho manual, um novo tipo de atitude co-

(35) NUNES, M. T.: 1962, pág. 113 (grifo nosso).

(36) BREJON, M.: 1962, pág. 39.

(37) BRANDÃO LOPES, J. R.: 1960a.

(38) BREJON, M.: 1962, cap. II.

(39) MOREIRA, J. R.: 1960, pág. 182. Ver também a respeito BREJON, cap. III.

meça a emergir quando se trata de situar o trabalho técnico (e conseqüentemente o ensino industrial) numa escala valorativa das ocupações” (40). Essa nova mentalidade, que surgiu inicialmente nos cursos de segundo ciclo do ensino industrial, especialmente na Química Industrial e na Eletrotécnica (41), tende a estender-se ao primeiro ciclo (42), e também ao ensino comercial, que começa a despertar o interesse de instituições particulares antes interessadas exclusivamente no ensino secundário (43).

Prova dessa tendência está no maior aumento da procura dos cursos técnicos, com relação ao secundário, especialmente ao segundo ciclo. A mão-de-obra técnica, dada sua escassez na industrialização que ora se processa, atingindo todos os setores da vida social, “tende a ser altamente valorizada em termos de recompensa salarial”, o que, por si só já “constitui incentivo suficiente para a adoção e aceitação de determinadas funções, mesmo que estas não tenham o prestígio tradicional das ocupações não-manuais” (44).

Como não poderia deixar de ser, os problemas de evasão e repetência do primário reproduzem-se, em maior ou menor grau, tanto no secundário como no técnico-profissional, conforme se pode ver no quadro abaixo. No ensino técnico, o curioso é que boa parte das reprovações ocorre justamente nas matérias de “cultural geral” (45). A dualidade existente entre estas e as de “cultura técnica”, decorrente da diversidade de formação dos professores e da falta de “base” dos alunos, é um dos principais problemas do ensino profissional de nível médio. Esses problemas qualitativos, contudo, já vem sendo solucionados nos últimos tempos, primeiro na esfera legislativa e depois na própria prática, mediante a aproximação e conjugação desses dois subsistemas do ensino médio, com maior flexibilidade e amplitude curricular de parte a parte.

(40) HAGA, A.: 1963, pág. 174.

(41) *Idem*, pp. 177-178.

(42) *Idem*, pág. 180.

(43) WEREBE, M. J. G.: 1963, pág. 170.

(44) HAGA, A.: 1963, pp. 174-175.

(45) BREJON, M.: 1962, pp. 160-161.

Quadro II — B₂:

PIRÂMIDE DE SELETIVIDADE DO ENSINO MÉDIO NO
ESTADO DE SÃO PAULO

Ano	Especificação (1)	Total	Secundário	Comercial	Industrial	Agrícola	Normal
1955	Conclusões do Primário (2)	121.481					
1956	Matrícula 1ª série	70.688	56.892	11.735	2.061	(3)	(4)
1957	Matrícula 2ª série	57.773	47.145	8.876	1.752		
1958	Matrícula 3ª série	47.191	38.656	7.273	1.262		
1959	Matrícula 4ª série	37.591	30.478	6.148	965		
1959	Conclusões do 1º Ciclo	31.332	25.347	4.807	1.059	119	
1960	Matrícula 1ª série	38.179	15.529	13.318	1.691	121	7.511
1961	Matrícula 2ª série	29.238	10.018	10.319	1.995	77	6.729
1962	Matrícula 3ª série	25.355	8.556	8.876	1.417	73	6.433
1962	Conclusões do 2º Ciclo	22.817	7.308	8.134	950	128	6.297

OBSERVAÇÃO:

- (1) Inclusive os repetentes.
- (2) Pelo menos 4 anos completos; inclui os que fizeram 5 anos
- (3) A tabulação existente não é por séries como nos outros cursos; dada sua pequena expressão numérica pode ser desprezado no conto geral.
- (4) Curso de 2º ciclo apenas.

Fonte: SEEC.

Este quadro, como o anterior, de certa forma justifica a ênfase maior que demos em nossa descrição ao ensino técnico-profissional. E' verdade, em parte, que não nos pudemos aprofundar na análise do ensino secundário por falta de estudos empíricos do tipo dos que foram realizados por Moysés Brejon (no ensino técnico-profissional) e por Luiz Pereira (no ensino primário). Não é menos verdade, porém, que é justamente no ensino técnico profissional onde se verificaram as maiores modificações no período considerado, tanto do ponto de vista quantitativo como nos aspectos qualitativos. No ensino secundário, as modificações foram bem menores: quantitativamente, seu crescimento foi menor que o do ensino técnico-profissional; qualitativamente, ele praticamente não mudou no período considerado (daí o seu caráter obsoleto); e, finalmente, a sua seletividade não só acompanhou, como ultrapassou a do ensino primário. Estes dois últimos fenômenos explicam em grande parte a "debandada" que se verifica na passagem do primeiro para o segundo ciclo, em cujas conclusões de curso pode ser notado um equilíbrio entre o secundário e o técnico profissional, inexistente nas do primeiro ciclo. Cumpre observar ainda que praticamente todos os alunos do curso normal provêm do primeiro ciclo do curso secundário. Uma maneira prática de avaliar essa tendência seria o estudo comparativo, através do tempo, da origem educacional dos estudantes universitários.

C. *Educação dos jovens*

Ainda mais do que a educação dos adolescentes, a educação formal dos jovens é destinada a uma minoria absoluta da população residente na zona urbana, sendo ministrado pelas escolas de nível ou ensino superior, em quatro ou mais séries conforme o curso.

O ensino superior em São Paulo tem a sua origem na Faculdade de Direito da USP, instituída em 1827. "Formando não apenas advogados para o trabalho do 'forum' — na magistratura, no ministério público e nos consultórios jurídicos — mas ainda, administradores e políticos, escritores, homens de imprensa e ensaistas, enfim profissionais ou intelectuais cuja versatilidade se tornou proverbial, a Faculdade de Direito foi por assim dizer a *alma mater* dos precursores da maior parte das profissões de nível superior, no Brasil e em São Paulo" (46). Seu produto típico, o bacharel, já teve sua idade de

(46) NOGUEIRA, O.: 1963, pág. 107.

ouro na história do Brasil. No ensino superior, como em outros setores da vida nacional, sua influência chegou a ser absoluta (47). Nos últimos decênios, entretanto, devido ao desenvolvimento econômico, à inovação tecnológica, e, principalmente, às transformações da própria estrutura social, o significado de sua presença tem diminuído, tanto dentro como fora da Universidade, a ponto de, nos dias que correm, os termos “bacharel”, “bacharelismo”, “bacharelesco” etc... chegaram a ter uma conotação francamente pejorativa.

De certa forma, esse processo teve início com a já citada criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da mesma USP, em 1934, “uma das datas mais significativas na história do ensino superior no Estado, pelos efeitos que logo se fizeram sentir: 1) na multiplicação das alternativas de realização vocacional para os concluintes do curso secundário; 2) no desenvolvimento do espírito de investigação e a formação de pesquisadores, nos diferentes domínios do saber; 3) no desenvolvimento do ‘espírito universitário’, apesar dos óbices representados pela inexistência do *campus*, e pela tradicional inarticulação dos institutos de ensino superior; e 4) na expansão do ensino secundário, com base num professorado com formação específica de nível universitário” (48).

Pode-se dizer que o período aqui estudado faz parte da fase de transição do velho ensino superior bacharelesco para a universidade moderna, embora essa evolução seja ainda mais quantitativa do que qualitativa. Com efeito, a estrutura horizontal do ensino superior já se encontra bastante diversificada, com mais de 20 cursos diferentes e paralelos. Seu enriquecimento, porém, ocorreu geralmente “por acréscimo de cursos, cadeiras e disciplinas, sem que se modificasse a organização básica das universidades ou faculdades” (49).

No período aqui estudado foi muito grande a expansão da rede de ensino superior. “Criam-se atualmente, com mais facilidade, institutos superiores do que escolas elementares, pelo menos com maior entusiasmo... Como nos demais setores da educação brasileira, a expansão se dá, de certa forma, de maneira anárquica, sem planos, sem consideração das necessidades do País e, mais ainda, sem levar

(47) MACIEL DE BARROS, R. S.: 1959.

(48) NOGUEIRA, O.: 1963, pág. 108.

(49) WEREBE, M. J. G.: 1963, pág. 191.

em conta as possibilidades e recursos materiais e humanos mínimos exigidos, para o funcionamento das escolas. Em São Paulo, foi impressionante o desenvolvimento do ensino superior, que atualmente conta com quatro Universidades, e ao todo, 88 estabelecimentos, dos quais 51 só na capital” (49). Mesmo êsse desenvolvimento, contudo, foi incapaz de atender a crescente procura, em nada diminuindo portanto o caráter seletivo dêsse nível de ensino. Apesar da criação de escolas superiores nas cidades do interior, da instituição dos cursos noturnos, e da duplicação da matrícula, cursos como os de engenharia e de medicina continua rejeitando mais de 80 por cento dos que os procuram.

Quadro II — C₁:

ENSINO SUPERIOR PAULISTA: SELEÇÃO NOS
VESTIBULARES

Ano	Inscritos	Aprovados
1957	15.073	5.285
1958	16.544	5.560
1959	18.248	6.161
1960	20.210	6.313
1961	22.058	6.850

Fonte: NOGUEIRA, O.: 1963, pp. 122-123.

Com relação a êste particular, cabe assinalar que, dado o seu (relativamente) pequeno índice de evasão, o ensino superior aparentemente não é seletivo em si, ou melhor, parece sê-lo menos do que os outros níveis. Na realidade, porém, boa parte da seleção já foi feita *antes* e *durante* o ingresso do aluno nesse ensino. *Antes*, porque o status socio-econômico do candidato e de sua família nem sempre (ou melhor, quase nunca) lhe permitem enfrentar as despesas diretas e indiretas acarretadas pela instrução, despesas essas aliadas à ausência de ganho (50). Se isto já ocorre no curso médio (indispensável para o ingresso na universidade), o que não dizer então do ensino superior, no qual essas despesas e a ausência de ganho são ainda maiores. *Durante* (51) porque as vagas gratuitas das

(50) HUTCHINSON, B.: 1960b.

(51) HUTCHINSON, B.: 1960c.

escolas públicas são, por uma série de circunstâncias (inclusive por sua gratuidade), justamente as mais disputadas, delas se apossando os mais capacitados, ou seja os que puderam fazer um curso médio “melhor” muitas vezes acrescido de um ano, ou mais, de “cursinho” (geralmente bastante caro também).

Quadro II — C₂:

GRUPOS OCUPACIONAIS DOS PAIS DE PRIMEIRANISTAS
DA USP

Faculdade Frequentada pelo estudante	AB	Grupo C	Ocupacional D	do E	Pai F
DIREITO (N = 66)	37,8	30,3	25,7	4,5	1,5
POLITÉCNICA (N = 51)	43,1	37,2	7,8	11,8	—
MEDICINA (N = 24)	29,1	50,0	16,7	4,1	—
FILOSOFIA (N = 154)	37,0	33,8	17,5	9,1	2,6
FARMÁCIA (N = 40)	32,5	50,0	12,5	5,0	—
VETERINÁRIA (N = 4)	—	—	—	—	—
HIGIENE (N = 13)	38,5	46,1	7,7	7,7	—
C. ECONÔMICAS (N = 16)	43,7	43,7	—	12,5	—
ARQUITETURA (N = 11)	54,5	18,2	27,3	—	—
TOTAL (N= 379)	38,3	36,4	16,1	7,6	1,6

AB — Profissões liberais e altos cargos administrativos, gerência e direção.

C — Altas posições de supervisão, inspecção e outras ocupações não manuais.

D — Posições mais baixas de supervisão, inspecção e outras ocupações não manuais.

E — Ocupações manuais especializadas, cargos de rotina não manuais.

F — Ocupações manuais semi-especializadas e não especializadas.

Fonte: HUTCHINSON, B.: 1960, pág. 151.

NOTA — Moreira, J. R.: 1960, pp. 114-115, usando critérios diferentes obteve os seguintes resultados quanto a origem social dos primeiranistas do ITA de São José dos Campos:

Classe Alta	10%
Classe Média Superior	41%
Classe Média Inferior	37%
Classe Baixa	12%

No quadro II C.2, vê-se que apenas duas das faculdades possuem elementos da classe F. Por coincidência, são as duas que, junto com a Faculdade de Ciências Econômicas (ramo mais “nôvo” e me-

nos reconhecido tradicionalmente), — funcionam em regime parcial e desdobrado, exigindo menos esforço, e, principalmente, menos tempo dos seus alunos, permitindo-lhes o trabalho em meio período, ou até em tempo integral quando se trata de cursos noturnos. Além disso, são as que preparam para profissões menos valorizadas na escala de prestígio ocupacional do atual estágio de desenvolvimento sócio-econômico: a advocacia e o magistério. Este por sua baixa remuneração e outros fatores adversos a uma profissionalização vantajosa (52); e aquele pelo excesso da oferta sobre a procura, acompanhada da já citada perda de função social do bacharel de direito; decorrente, em boa parte, da falta de renovação nos objetivos e métodos curriculares dos cursos jurídicos.

Esta particularidade introduz uma nova variável em nossa caracterização social do ensino superior, que nos permite “considerar o estudante universitário contemporâneo como o herdeiro de interesses de classe adquiridos, ou como o ponto culminante de um processo de mobilidade social vertical” através de várias gerações de sua família (53). Este caso é raro, enquanto que o primeiro é o mais freqüente. Também aqui, a exemplo do que ocorre na sociedade global, ou por causa disso mesmo, houve uma mudança mais por inovação do que por alteração na estratificação social. O filho do bacharel, do médico, ou do engenheiro, embora não siga os estudos e a carreira do pai, não deixa de fazer o seu curso superior, com o mesmo, e às vezes maior, proveito do que seu progenitor, bastando para isso que opte por um ramo prestigiado no estágio de desenvolvimento sócio-econômico. Desta forma, vê-se que a pequena seletividade que opera *dentro* da universidade, tem sua contrapartida não apenas antes e durante o ingresso do aluno, mas também na sua situação post-educacional, dentro da estratificação socio-ocupacional da estrutura social (54).

D. *Formação de professores*

Um índice da falta de integração do sistema educacional, a que nos referimos no início deste capítulo, pode ser encontrado na hete-

(52) FRANCO MOREIRA, M. S.: 1962, pp. 48-50.

(53) HUTCHINSON, B.: 1960c, pp. 158 e segs.

(54) *Idem*, pp. 185 e segs.

roogeneidade de seus professores. Não se trata, como no caso da clientela escolar, de uma heterogeneidade etária, facilmente hierarquizável, mas de uma heterogeneidade de *status* profissional. Em outras palavras, o recrutamento e a formação dos professores obedece a critérios diversos nos vários níveis e setores do sistema de educação formal. Assim, no ensino primário, temos professores normalistas de nível médio; no ensino médio, especialmente no secundário, temos licenciados de nível superior; e, no ensino superior, temos professores praticamente auto-recrutados na universidade, muitas vezes sem outra habilitação que a de ter completado o curso antes dos alunos aos quais eles lecionam.

Essa falta de uniformidade na profissionalização, além de ser indício de fase de transição, de um sistema profissional pouco estruturado para a plena profissionalização, desempenha um importante papel na determinação do funcionamento de cada sub-sistema, e das suas relações com o sistema todo. Ela decorre tanto de fatores e crenças pedagógicas, como de fatores histórico-sociais de caráter amplo.

Neste fim de capítulo, procederemos à análise sucinta do ensino normal e do magistério primário, e, por extensão, do magistério de ensino médio e das Faculdades de Filosofia. Não trataremos da formação de professores para o ensino superior, pois esta não responde a traços institucionais diferenciados. Os cursos de pós-graduação dos nossos estabelecimentos de ensino superior são ainda muito recentes, não se destinando primordialmente à formação do magistério para o ensino superior. Isto, aliás, é geral nos cursos de preparação do magistério: todos eles fogem, em maior ou menor grau, das finalidades precípuas para os quais foram criados.

Superando o próprio crescimento do ensino primário, o ensino normal desenvolveu-se intensamente no período aqui estudado. Cabe assinalar, porém, que, enquanto o número de escolas, o corpo docente e a matrícula dobraram, o número de conclusões de curso permaneceu praticamente o mesmo, o que indica um aumento da taxa de reprovação e de evasão. Mesmo assim, contudo, como assinala Oracy Nogueira, “de 1956 a 1960 formaram-se . . . 37.789 professores primários, quando os regentes de classes, na rede estadual de ensino primário fundamental comum eram 33.262 . . . os professores formados

em 1960 seriam suficientes para substituir 12,4% dos 46.928 docentes em exercício, nesse mesmo ano, no ensino primário fundamental comum estadual, municipal e particular” (55).

Esta situação de *superavit* faz com que o Estado de São Paulo alcance uma porcentagem excepcional (principalmente no Brasil) de normalistas no ensino primário fundamental comum. Ao mesmo tempo, contudo, êsse excesso contém implicações sócio-educacionais, muito bem percebidas por Luiz Pereira, que viu nêle um sintoma da “falta de integração entre escolas normais e o ensino primário” (56). A pesquisa feita por êsse autor revela que 53,4% das normalistas (por êle consultadas na capital, em 1960) não pretendem lecionar em escolas primária. Pouco menos da metade destas não pretendem fazer qualquer outro curso depois de se formar, o que é um indício das funções para-domésticas desempenhadas pelas escolas normais (57), que, além de agências de adestramento técnico profissional, e de escolas propedêuticas a estabelecimentos de ensino universitário, desempenham também, e principalmente, o papel de “colégio para moças” (58). Não é de se estranhar, porisso, a falta de identificação das normalistas com o magistério primário. Êste alheamento notado por Luiz Pereira em seus dois trabalhos é devido em parte ao caráter híbrido e inconseqüente de seus currículos e programas, em parte ao baixo nível etário de seus alunos e egressos, e em parte às características sócio-econômicas da clientela que procura o curso normal.

Tôdas essas deficiências, assim como a já citada situação de *superavit*, poderão ser corrigidos por meio da progressiva elevação do padrão mínimo de formação do professor primário incluindo-a no ensino superior (especialmente nos cursos de Pedagogia) deixando-se de lado a crença de que ensinar a crianças exige menos capacidade e preparo do que ensinar a adolescentes. Atualmente, o magistério primário não passa de profissão auxiliar de classe média. Isto explica muitas vêzes o ajustamento deficiente entre professores e alunos decorrente da diversidade de suas origens sociais. Êste fato já não se dá com tanta freqüência nos níveis médio e superior, em virtude da

(55) NOGUEIRA, O.: 1963, pág. 78.

(56) PEREIRA, L.: 1963, pág. 133.

(57) *Idem*, pág. 86.

(58) MASCARO, C. C.: 1956, pp. 39-40; WEREBE, M. J. G.: 1959, págs. 73-75.

seletividade dêste, tanto no que se refere aos alunos como no que diz respeito aos professores.

De resto, também o ensino médio tende a tornar-se uma profissão feminina, e as Faculdades de Filosofia também não servem apenas para fornecer elementos à profissão docente. Neste caso, porém, o problema ainda está em aberto, pois a profissão é nova e o mercado de trabalho está em expansão. Por enquanto, somente a escola secundária está sendo integralmente atendida por professores de nível superior. Os demais cursos de nível médio tem que valer-se ainda de um magistério auto-formado e auto-recrutado (59), o que reforça sua inferioridade na hierarquia de prestígio. Tal situação, entretanto, tende a alterar-se por obra da própria conjuntura sócio-econômica, com a progressiva valoração dos cursos técnico-profissionais.

A formação de professores para o ensino médio é apenas uma das funções das Faculdades de Filosofia e chega muitas vezes a ser encarada como função acessória e secundária; isto se reflete na qualidade e na orientação do ensino, e indiretamente, na profissionalização do magistério de nível médio, que além de recente, é pouco vantajosa financeiramente.

O número de professorandos, entretanto, continua a crescer de ano em ano, já excedendo em alguns casos o mercado de trabalho tradicional que é o ensino secundário. Quando isso ocorrer de uma maneira generalizada, terá chegado o momento em que a reestruturação qualitativa de sua formação se tornará uma necessidade.

Recapitulando e resumindo as observações dêste capítulo, podemos apontar como traços institucionais gerais da educação em São Paulo as seguintes características:

1) — *Seletividade quantitativa e hierarquização qualitativa*, encontráveis em todos os setores e níveis de ensino, e, muitas vezes acompanhadas de verdadeiros ritos de passagem: vestibulares e exames em geral. A persistência dêsses traços foi comprovada, no ensino primário e médio, pelas pirâmides de seletividade que se estabeleceram a partir do acompanhamento de "turmas ideais" através dos vários anos que compõem, ou deveriam compor sua trajetória na escola.

(59) Inclusive o Normal. Cf. Werebe, M. J. G.: 1959, pág. 79.

Conseguimos com isto obter imagens dinâmicas (60) da seletividade do sistema educacional.

Embora nem sempre decorra diretamente da estrutura social vigente, essa seletividade, e também a hierarquização qualitativo-ocupacional (que tende a alterar-se), não deixa de refleti-la e de configurá-la de forma bastante precisa. As “reprovações” do ensino primário e médio constituem “um meio talvez inconsciente de colocar a escola mais à disposição das classes superiores, porque só estas se dispõem a fazer, e para isso tem recursos, com que a criança e o jovem possam repetir um grau escolar duas ou mais vezes” (61).

João Roberto Moreira, de cuja autoria é a citação acima, diz bem que “numa certa extensão, essa forma de organização escolar convém às classes superiores”, sendo assim “uma prolongação da escola já existente nos tempos coloniais e no período imperial do Brasil”: oficialmente, ela é aberta a todos, “mas poucos conseguem chegar ao fim e, entre êsses poucos... predominam os das classes superiores”. E’ o que se verifica no ensino superior, pois como lembra o mesmo Autor, citando um dito popular: “pobre para ser doutor tem que queimar as pestanas” (62).

2) — *Caráter urbano*, com a conseqüente marginalização do homem do campo. Também êsse traço foi verificado em todos os níveis de ensino: “as instituições educacionais... apenas satisfazem, de modo parcial, irregular e insuficiente, as necessidades escolares de setores semiletrados e letrados com características ou com aspirações *urbanas*... Mesmo o ensino primário, que abrange a rêde mais extensa, permeável e penetrante de instituições escolares... mal atende aos requisitos fundamentais da alfabetização no seio de uma população escolar constituída, predominantemente, por imaturos extraídos dos referidos círculos sociais” (63). Essas deficiências não são apenas quantitativas, mas também, e principalmente qualitativas. As escolas fazem parte do modo urbano de vida, mas não constituem fatôres de urbanização. “As instituições escolares não se

(60) Damo-lhes êsse nome para diferenciá-las das pirâmidas elaboradas por TEIXEIRA, A.: 1957 a partir da matrícula de todos os graus num único ano.

(61) MOREIRA, J. R.: 1960, pág. 127.

(62) *Idem*, *idem*.

(63) FERNANDES, F.: 1960a, pág. 194.

ajustam, nem estrutural nem funcionalmente, às exigências específicas da porção da sociedade total a que se destinam. Porisso, seu rendimento efetivo só conta no plano para o qual elas estão organizadas, que é o da informação pura e simples, da escola primária à escola superior. Nas áreas de expansão demográfica... as populações cabloclas, em vias de proletarização, não recebem nenhuma espécie de assistência educacional apropriada... as instituições escolares não contribuem para facilitar o ajustamento de segmentos flutuantes da população, para *educar* o 'homem do campo', nem para *formar* o 'homem da cidade'... Nas áreas em que a urbanização e a industrialização atingem certa intensidade, as várias camadas da população, incluindo-se entre elas os 'nativos' e os 'adventícios', não acham nas escolas, a necessária preparação para o 'estilo urbano de vida'... (64).

3) — *Resistência à mudança*, isto é, grande conservadorismo conceptual e estrutural, em franca contradição com a evolução quantitativa do sistema educacional. Também êsse traço tem dimensões quantitativas (permanência da seletividade) e qualitativas (persistência de organizações tradicionais de ensino) (65). Êste traço, contudo, pode ser melhor avaliado na análise da interação do sistema educacional com a sociedade global, que é o objeto do terceiro capítulo.

(64) *Idem*, pág. 195.

(65) PEREIRA, L.: 1960, cap. IV.

III

MUDANÇA SOCIAL E MUDANÇA INSTITUCIONAL

Nos capítulos precedentes, tivemos a ocasião de descrever as transformações sofridas, no período aqui estudado, pela sociedade global e pela educação. Esta foi encarada como um conjunto institucional daquela, estando ambas inseridas conjuntamente no mesmo processo de mudança social. Assim, tentar-se-á, agora, correlacionar, não duas mudanças diferentes, mas sim, duas dimensões de um mesmo processo. A descrição que antes fizemos delas em separado apenas teve por fim facilitar o destaque das relações que existem entre as transformações sociais genéricas e as especificamente educacionais. Neste capítulo, tentaremos aprofundar tais relações e perceber seu real significado para a educação e para a sociologia.

Para isto, procuraremos integrar as duas descrições precedentes e interpretá-las nos dois níveis de análise já utilizados. No nível social, verificaremos qual o descompasso existente entre a mudança social global e a mudança institucional, sabendo de antemão, que, apesar de ser unitário, o processo de mudança atinge de maneiras diversas a sociedade como um todo e as suas várias instituições, entre as quais se inclui a educação. Esse descompasso — como não poderia deixar de ser — apresenta consequências institucionais, suscitando várias “contradições” nos seus diversos setores. São essas contradições que constituirão o objeto de nossa análise no nível institucional.

Nestes termos, deveremos, inicialmente, encarar a educação do ponto de vista dos índices demográficos e econômicos, de transformação estrutural da economia, da estratificação e mobilidade social, e dos fenômenos culturais inerentes à mudança, para, em seguida, avaliar as contradições existentes dentro dos “complexos” do ensino primário, médio e superior, entendidos estes como sistemas de educação formal das crianças, adolescentes e adultos. Finalmente, alinharemos algumas conclusões gerais sobre todo o trabalho realizado.

De um ponto de vista puramente quantitativo, pode-se dizer que o sistema educacional paulista — no período considerado — cresceu mais do que a população e mais do que a economia do Estado. Esse grande crescimento, entretanto, foi devido menos a fatores positivos de ordem demográfica e econômica do que à insuficiência quantitativa anterior do sistema educacional com relação à população. Com efeito, a rede escolar, apesar de toda sua expansão, não chega ainda a atender as necessidades de toda a população, seja no que se refere às exigências objetivas do estágio de desenvolvimento econômico, seja no que diz respeito às aspirações subjetivas de mobilidade sócio-ocupacional.

Além de insuficiente, essa expansão foi também heterogênea, dando-se principalmente nos níveis médio e superior de ensino, que ainda servem apenas para atender minorias da população. Resulta disso, de um lado, a permanência de contingentes de analfabetos e semi-alfabetizados (1), e do outro, a expansão — sem grande significado numérico no cômputo geral — de minorias privilegiadas. Paralelamente ao aumento do atendimento da rede escolar, aumentou também o número das pessoas não atendidas (ver quadros II-1 e II-2, no apêndice), exceto no primário, cujo crescimento, entretanto, foi menor que o dos outros dois níveis de ensino.

Um dos fatores dessa menor expansão do primário foi a grande retração no seu financiamento, desviado para outras áreas do ensino, e, até, para áreas alheias à educação, com a conseqüente desobediência aos preceitos constitucionais e legais referentes à matéria (2). Essa retração, principalmente da parte do governo do Estado, fez com que mesmo a expansão havida se desse em detrimento da qualidade do ensino, através do sobrecarregamento da rede escolar (3) e da deterioração da função magisterial (4).

Nota-se, porém, que, apesar de tudo, tem havido uma elevação do nível educacional médio da população (5). E' de se supôr, no entanto, que essa melhoria decorreu principalmente do "crescente re-

(1) HUTCHINSON, B.: 1960d, pp. 101 e segs.

(2) ALMEIDA JR., A.; 1959, pág. 83; MASCARO, C.C.: 1961; NOGUEIRA, O.: 1963, p. 91.

(3) JARDIM MOREIRA, R.: 1960; PEREIRA, L.: 1960, cap. II; SILVA RODRIGUES, M.: 1962.

(4) PEREIRA, L.: 1963, cap. IV.

conhecimento do valor econômico da educação, que acompanha o crescimento econômico de São Paulo” (6). Um indício dessa tendência é o surgimento, fora do sistema de educação formal, de “muitas instituições educacionais que oferecem treinamento depois das horas de trabalho, numa grande variedade de assuntos, de maior valor vocacional do que acadêmico” (7). E’ também no desenvolvimento econômico, especialmente no setor industrial, que se encontram as razões mais imediatas da expansão dos sistemas de ensino médio e superior, e, dentro destes, dos setores dedicados ao ensino técnico-profissional (8).

Ao mesmo tempo, contudo, verifica-se que a proporção entre os atendidos pelos vários níveis de ensino não se alterou praticamente com o correr dos anos, o mesmo ocorrendo com o tipo das pirâmides de seletividade, nas quais apenas o tamanho absoluto se alterou. Isto nos permite concluir, provisoriamente — porque baseados apenas nos índices demográficos e econômicos — que a mudança social na educação foi principalmente uma mudança por inovação e crescimento, não implicando em transformações radicais na estrutura existente.

Analisando o problema de outro ângulo, ou seja, do ponto de vista da transformação estrutural da economia, encontramos em presença de um caso típico de “demora cultural” (9), tanto quantitativa (10) como qualitativamente. Em outras palavras, tanto com relação à seletividade do sistema e de seus sub-sistemas, quanto no que se refere ao ensino ministrado por eles e aos vários dualismos que os caracterizam a todos. “Acompanhando as transformações da estrutura sócio-econômica brasileira, o sistema de ensino tem sofrido modificações contínuas. Entretanto, apesar do esforço de ajustamento

(5) HUTCHINSON, B.: 1960d, pp. 118-119 e 123.

(6) *Idem*, pág. 120.

(7) *Idem*, *idem*; e também MOREIRA, J. R.: 1960, pp. 147-149 e 184.

(8) HUTCHINSON, B.: 1960d, pág. 125. Ver também quadro II-B.1, no cap. anterior.

(9) Cf. definição WILLEMS, E.: 1961, pág. 95.

(10) Infelizmente, não é possível determinar precisamente a amplitude quantitativa desse desnível, em virtude da falta de dados atuais sobre a situação da mão-de-obra e do mercado de trabalho. Do ponto de vista educacional, porém, basta atentar para o (ainda) pequeno índice de matrículas e conclusões de curso no ensino técnico de nível médio e superior.

desenvolvido pelos reformadores que se ocuparam do assunto, ainda hoje não conseguimos elaborar e, principalmente, executar uma política educacional capaz de atender às necessidades de uma sociedade em processo de industrialização. Isto não significa que não tenham sido feitos esforços... Significa que, ao lado de reformas relativamente parciais ou inadequadas às nossas condições reais, as transformações sofridas pela estrutura sócio-econômica têm sido tão rápidas e profundas que um hiato cada vez mais largo se manifesta entre o sistema educacional, de um lado, e as condições de existência social, do outro" (11).

Verifica-se, porém, que mesmo as modificações havidas foram antes desencadeadas de fora, do que intencionalmente efetuadas dentro do sistema educacional. "A educação inspirada em valores não democráticos (como é a nossa) é impotente para conter o processo de democratização desencadeado por outros setores da nossa sociedade, e, fatalmente, com ou sem o propósito deliberado de ajustamento, o sistema educacional tenderá a modificar-se, acompanhando as transformações da sociedade inclusiva" (12).

Desta forma, deverão ser atendidas, mais cedo ou mais tarde, de uma forma ou de outra — pelo SENAI e por outras iniciativas semelhantes em todos os níveis de ensino — as exigências educacionais *imediatas* do processo de industrialização, ou seja: fornecimento de educação formal a toda a população (pelo menos sob a sua forma mais elementar que é a alfabetização); extensão da escolarização, seja sob forma de aumento do número de anos passados na escola, seja sob forma de treinamento especializado post-escolar; e, atualização dos currículos (13). Mas o que ocorre no plano técnico e econômico, não se confirma ao partirmos de uma perspectiva de análise mais ampla, por meio da qual se pode perceber que a demora cultural tem profundas e duradouras conseqüências em toda a estrutura da sociedade, seja do ponto de vista da estratificação e mobilidade, seja com relação aos fenômenos culturais inerentes à mudança social.

Cabe assinalar, além disso, que essa manifestação de demora cultural não é, de forma alguma, unilateral, sendo um erro, aliás bas-

(11) CARDOSO, F. H. e IANNI, O.: 1963, pp., 207-208.

(12) *Idem*, pág. 216.

(13) Essa tendência, principalmente em suas duas primeiras formas, já pode ser percebida pela análise quantitativa de HUTCHINSON, antes citada.

tante freqüente, imputar *apenas* ao sistema educacional a responsabilidade da situação vigente. Não se pode esquecer que a educação, encarada ou não como uma instituição, tem os seus limites definidos no sistema social inclusivo: “se é verdade que podemos manipular a educação como uma técnica social de interferência na realidade, não é menos verdade que ela faz parte dessa mesma realidade e, por isso, está submetida aos processos gerais que regulam o funcionamento da sociedade, seja aqueles que atuam como fatores de preservação da ordem social, seja os que provocam transformações” (14).

E’ o que ocorre, por exemplo, com a educação na zona rural, que, embora seja formalmente a mesma da zona urbana, não consegue obter nela os mesmos resultados. “Entre os fatores que determinam se uma criança será ou não educada, o local de sua residência provavelmente sobrepõe-se a todos os demais. A criança das zonas rurais tem muito menos oportunidade de receber uma educação formal do que a criança da cidade” (15).

Observando mais de perto a situação, verificamos que um grande obstáculo ao aproveitamento escolar do aluno na zona rural reside no seu recrutamento prematuro pelo mercado de trabalho (16), fato que geralmente não ocorre na cidade, onde o menor só é admitido legalmente no mercado de trabalho a partir dos catorze anos de idade, ou seja uma vez obtido o diploma do primário (17). Duas ordens de fatores determinam, na zona rural, êsse recrutamento prematuro do menor para as atividades de produção:

1) O *status* econômico da família (18), que, na agricultura, como já vimos, além do ponto de referência na mobilidade social, funciona também como unidade de produção. Com êsse *status* geralmente é dos mais baixos, a família vê-se obrigada a utilizar desde cedo o trabalho do menor, em detrimento de seu rendimento escolar. Êsse trabalho, na realidade, insere-se num problema mais am-

(14) CARDOSO, F. H. e IANNI, O.: 1963, pp. 215-216.

(15) HUTCHINSON, B.: 1960c, pág. 158.

(16) Problema debatido com muita felicidade por CALDEIRA, C.: 1960, estudo em que baseamos boa parte de nossas observações subseqüentes.

(17) PEREIRA, L.: 1960, pp. 21-29.

(18) CALDEIRA, C.: 1960, pág. 9.

plo: o das condições de vida e atividade dos grupos humanos na zona rural dos “países subdesenvolvidos” (19).

2) O estágio de desenvolvimento sócio-econômico da comunidade (20), que determina a natureza do trabalho do menor, enquanto que a primeira variável determina sua intensidade. Por natureza não queremos referir-nos a tipos de trabalho, pois o menor, em nosso meio, participa de todos êles (21) — quer se trate de tarefas inerentes aos ciclos da produção agrícola, quer se trate de tarefas acessórias como a de “ajudar em casa” — mas sim de verificar se êle é efetuado dentro da família, dentro da unidade econômica familiar, não sendo neste caso remunerado; ou fora dela, como unidade autônoma de trabalho —, sendo neste caso assalariado.

As duas variáveis citadas acima podem ser encontradas no caso estudado, que é, como já vimos, uma estrutura agrária em transformação, composta de latifúndios de padrão tecnológico regular e de minifúndios anti-econômicos; e que é caracterizada por intensas migrações internas, principalmente no sentido rural-urbano; migrações estas que têm, entre outras propriedades, a de alterar a composição demográfica (de sexo e idade) das áreas atingidas, com reflexos — como não poderia deixar de ser — na capacidade produtiva, tanto do meio abandonado como do meio enriquecido pelo fluxo populacional.

(19) “A carga constituída pelos meninos nos países subdesenvolvidos é geralmente aliviada pela prática de colocá-los cedo no trabalho. Entre as populações agrícolas, em particular, êles são empregados com freqüência em larga escala, nem sempre em tempo integral, mas, de regra, prematuramente. Por esta razão, a família numerosa é por vêzes considerada como uma vantagem econômica. Todavia, a contribuição de um jovem trabalhador para a renda familiar é bem menor que a de um trabalhador adulto; daí se ver na forte percentagem de menores na população um fator tendente a limitar a renda *per capita*. Além disto, o emprêgo de menores em tempo integral é incompatível com um padrão de vida satisfatório, sobretudo porque tal atividade só é possível como expressão de desprezo pela educação.

“Assim, os habitantes dos países subdesenvolvidos, no afã de adquirirem mais adequado padrão geral de consumo, concorrem continuamente para arruinar as futuras gerações de jovens, procedimento que lembra o dos camponeses forçados pela fome a colher o grão antes de amadurecido”. (United Nations, Department of Social Affairs, *The Determinants of Population Trends* New York 1953, pág. 265) traduzido e transcrito por CALDEIRA, C.: 1960, p. 15.

(20) *Idem*, pág. 27. Omitimos o fator cultural, pois praticamente tôdas as culturas aprovam, implícita ou explicitamente, o emprêgo de menores no trabalho produtivo.

(21) *Idem*, pp. 88 e segs.

Enquanto aumenta a capacidade produtiva (e consumidora) da cidade, a do campo diminui, num processo cumulativo que só se interrompe com a urbanização do campo, ou seja com a inversão da corrente migratória; inversão esta que já está ocorrendo em certa escala no Estado de São Paulo, com a industrialização das cidades do “interior”. Contudo êsse processo, evidentemente, é muito lento — basta lembrar a lentidão da urbanização das próprias cidades — e, enquanto êle não se completa, permanecem praticamente inalterados os problemas do menor na zona rural.

Tais problemas são: 1) de ordem geral, dizendo respeito às condições de moradia, alimentação e trabalho da população rural; 2) de caráter especificamente educacional, decorrentes do pequeno aproveitamento escolar. Êsse pequeno aproveitamento vai da ausência total (nenhuma freqüência) à escola por causa do trabalho em tempo integral — conseqüentemente nenhum proveito — até a freqüência irregular e aproveitamento mínimo, decorrentes do trabalho em tempo parcial e, dos trabalhos agrícolas estacionais (22). Os problemas aqui citados são devidamente reforçados pela ausência de legislação pertinente e por “conivência” da que existe (23).

Não é muito difícil perceber o quanto tudo isto dificulta seja a mobilidade horizontal campo-cidade (que, como já vimos, não é mero equivalente da migração rural urbana), seja a mobilidade vertical (urbana ou rural), seja ainda os próprios processos de urba-

(22) Clovis Caldeira, pág. 43.

(23) *Idem*, pp. 61-65. *A Consolidação das Leis do Ensino*, decreto estadual nº 17.698, de 26-11-1947, assim se expressa com referência à obrigatoriedade escolar: (Art. 148) — “São obrigadas à freqüência escolar tôdas as crianças de oito a catorze anos. (§ único) Ficam as crianças em idade escolar isentas da obrigatoriedade: a) quando residirem a mais de dois quilômetros da escola pública, ou quando na escola não houver vaga; b) quando sofrerem de incapacidade física ou mental, ou de moléstia contagiosa ou repugnante; c) quando forem indigentes, e não se lhes possa oferecer assistência escolar”. Logo em seguida (art. 149), são estabelecidas as penalidades para os responsáveis pelo menor em caso de não-observância da obrigatoriedade escolar. “A infração dêste artigo — diz o texto legal — ou de qualquer de seus parágrafos (o artigo 149 define a responsabilidade dos pais, tutores e responsáveis pelo menor, em termos de obrigatoriedade escolar), depois de notificação com oito dias de antecedência, acarretará ao pai, tutor ou responsável ou patrão (que pelo § 2º do mesmo artigo deve permitir que menores a seu serviço freqüentem a escola), a pena de detenção de quinze dias a um mês, ou multa de trezentos a quinhentos cruzeiros, a (inteiro) critério da autoridade competente”.

nização e industrialização (entendidos como formação de uma nova mentalidade, de um modo de vida diferenciado), que, por isso mesmo, raramente ocorrem dentro de uma geração. Isto explica também o caráter tradicional de boa parte das relações sociais vigentes, o estágio elementar da cultura de massas emergente — tanto no campo, como na cidade — e o fato de processos como a secularização e a cosmopolitização do comportamento social se produzirem à margem da educação, e, muitas vezes, apesar da educação.

Na mobilidade social vertical do meio urbano e industrial, a educação tem grande importância, muito embora o nível educacional não esteja obrigatória e significativamente relacionado com o índice de mobilidade (24). Ela tem o poder, se não de determinar, pelo menos de favorecer ou desencorajar a mobilidade social, de acordo com seu valor relativo ao *status* herdado do indivíduo. Em outras palavras, tem o poder de reforçar o processo de estratificação em curso, e, através deste, a própria estrutura da sociedade. Esta, porém, não é estática (muito pelo contrário) e a relatividade, a que antes fizemos referência, impede qualquer generalização no tempo e no espaço. Em determinadas circunstâncias, um tipo de educação pode constituir-se num fator de mobilidade, e, logo em seguida, uma vez mudadas essas circunstâncias, transformar-se até num obstáculo a essa mesma mobilidade (25). O “complexo do ensino primário”, a que mais adiante faremos referência, é um exemplo típico deste fenômeno.

O mesmo ocorre no que se refere à urbanização e aos demais fenômenos culturais inerentes à mudança social. Num estágio inicial, o sistema de educação formal, e os seus vários subsistemas, por mais precários que sejam, constituem poderosos fatores de apresamento de tais processos. Conservando-se inalterados, porém, não tardam a tornar-se obstáculos ao seu desenvolvimento. Essa alteração de funções dentro da sociedade inclusiva tende a transformar a sua própria natureza institucional: os traços institucionais associativos cedem lugar aos traços institucionais comunitários, a tal ponto que, um mesmo tipo de escola, localizado em pontos diversos do es-

(24) HUTCHINSON, B.: 1960, pp. 9-10; MOREIRA, J. R.: 1960, pp. 125 e segs.

(25) Percebido e apontado por HUTCHINSON, B.: 1960e, pp. 194 e segs.

paço social, tende a incorporar padrões de comportamento e valores diferentes de acôrdo com a sua situação. (E' o que ocorre, como vimos antes, com a escola primária no meio rural e no meio urbano). E' claro que essa tendência não é insuperável nem unilateral, havendo casos em que o próprio grupo instituinte resolve alterar as características associativas da instituição, a fim de ajustá-las às características comunitárias mais amplas, que, evidentemente, não são estáticas.

Todos êsses fatos, e mais a já citada fragmentação do sistema educacional paulista, nos obrigam, mais uma vez, a analisá-lo por setores, para, em seguida tentar chegar a algumas conclusões de caráter geral. Desta vez, porém, partimos de sub-conjuntos previamente definidos, inclusive no que se refere aos seus aspectos dinâmicos de continuidade, ou seja, diferenciados quanto aos seus respectivos membros "permanentes": os professores. Isto nos permite falar sucessivamente dos complexos de ensino primário, médio e superior.

Encarado isoladamente, o ensino primário paulista permaneceu, no período considerado, "conceitualmente" inalterado, ao mesmo tempo que sua estrutura passava por uma fase de grande expansão quantitativa. Dentro do sistema educacional geral, e com relação a êle, suas características (principalmente as funcionais) começaram a alterar-se, à medida que a necessidade de crescimento numérico dos alfabetizados foi sendo substituída pela necessidade de uma escolaridade de maior extensão e de maior aprofundamento qualitativo, em virtude do crescimento e das modificações dos demais níveis de ensino, e, também, do crescimento e modificação da estrutura sócio-econômica inclusiva. Com isso, o ensino primário, de fator de desenvolvimento econômico e de mudança social, que ainda era há alguns anos atrás, passou a ser, em virtude da persistência de suas características iniciais de 'simples escola de alfabetização', obstáculo a êsses mesmos processos, surgindo daí a necessidade de sua "reforma", cada vez mais patente nos dias que correm.

Essa necessidade de redefinição atinge em cheio, não apenas os objetivos, o funcionamento, os currículos e programas de escola primária, mas também a formação de seu magistério, já, a esta altura, insatisfatória, tanto do ponto de vista intelectual como no que se re-

fere ao seu estágio pré-burocrático de profissionalização e à manutenção de concepções paternalistas com relação às atividades docentes (26). “A formação da sociedade de classes coincide com a degradação do magistério primário, tanto no plano econômico quanto no do prestígio conferido a essa ocupação... Os dados disponíveis permitem afirmar que a atual fase do magistério primário, em seu processo de integração à sociedade de classes, se configura como situação social estruturalmente de crise”, na qual “a desintegração da ideologia paternalista correspondente às escolas primárias e ao magistério nelas exercido não se fez paralelamente à formação e fortalecimento de uma nova ética de responsabilidade” (27).

Situação inteiramente diversa é a que encontramos no complexo do ensino médio, que está em franca expansão, tanto no que diz respeito à ampliação da rede escolar e do número de matriculados, como no que diz respeito à formação de professores. Esses dois aspectos, aliás, estão intimamente interligados, desempenhando as Faculdades de Filosofia, em relação a esse nível, “papel similar ao que tiveram as escolas normais com referência ao ensino primário” (28). Acrescentando a isso a transformação qualitativa operada nêlo pelo grupo social instituinte, justamente no período considerado, ao integrar progressivamente os cursos técnico-profissionais no sistema de ensino médio, verifica-se que os traços institucionais associativos dêse nível de ensino são quase que contrários aos do ensino primário. Estamos em presença de um conjunto de escolas que, de obstáculo à mudança e ao desenvolvimento, passaram a ser, ou pelo menos tendem a constituir-se em, fator positivo do processo. Os problemas nesse caso são mais quantitativos, e assim continuarão sendo enquanto o sistema estiver em expansão. Esta, porém, depende de condições institucionais gerais da sociedade inclusiva (manutenção ou não do ritmo de mudança global), e do resto do sistema educacional, ou seja da diminuição da seletividade no ensino primário e da formação de professores em número suficiente pelo ensino superior.

Finalmente, no complexo do ensino superior, pode-se notar que a redefinição institucional tem-se processado relativamente mais de-

(26) PEREIRA, L.: 1960, cap. IV; 1963, cap. III.

(27) PEREIRA, L.: 1963, pág. 224.

(28) NOGUEIRA, O.: 1963, pág. 71.

pressa do que nos outros sub-conjuntos do sistema educacional. O mesmo ocorreu, aliás, com a sua expansão, que foi, proporcionalmente pelo menos, a maior de tôdas. A “reforma universitária” tem-se desenvolvido, nos últimos anos, paralelamente a essa expansão: “mesmo nas escolas onde o pêso da tradição, isto é da rotina, mais sufocava as tendências renovadoras do ensino, existe forte pressão, tanto por parte dos alunos, quanto por parte de núcleos de professores mais interessados na melhoria do ensino, para a introdução de novas técnicas didáticas e para a reorganização dos currículos” (29). Este fenômeno, que tem sido acompanhado pela legislação e pela atuação organizatório-administrativa dos grupos sociais instituintes, tem sua explicação na relação direta do ensino superior à tecnologia científica subjacente ao desenvolvimento econômico da sociedade urbana e industrial.

A tendência básica e o critério de avaliação social dêsse processo está na profissionalização quantitativa e qualitativamente compatível com o estágio de mudança estrutural do sistema social inclusivo. Embora limitada pela seletividade do ensino médio e primário, pode-se dizer que, do ponto de vista quantitativo, a formação de profissionais de nível superior tem sido relativamente satisfatória no Estado de São Paulo, que, devido aos seus atributos de “polo de desenvolvimento” tem se beneficiado também da vinda de profissionais de outros Estados. Os filhos dêstes tendem, inevitavelmente, a reforçar o contingente da clientela dos cursos superiores (30). Os maiores problemas, por paradoxal que pareça, são ainda de ordem qualitativa e decorrem, em boa parte, da falta de uma carreira docente estruturada, sendo ainda muito grande o índice de auto-recrutamento direto (ou seja de aproveitamento direto e imediato de recém-formados) para o provimento de cargos no magistério superior. Isto faz com que a profissionalização não se faça no ritmo e no nível desejado, dada a permanência de padrões tradicionais de trabalho acadêmico (31), padrões êsses ligados à formação de “elites” para uma sociedade ainda pré-industrial (32), e não de profissionais para uma

(29) CARDOSO, F. H.: 1962, pág. 60.

(30) HUTCHINSON, B.: 1960c, pp. 183-184.

(31) FRANCO MOREIRA, M. S.: 1962, pp. 51-54, 73 e segs.

(32) *Idem*, pp. 38-40.

sociedade em intensa urbanização e industrialização como é o caso presente. Desta forma, pode-se dizer que o sistema de ensino superior ainda está ensaiando seus primeiros passos no plano da educação universitária moderna, tentando encontrar sua verdadeira e definitiva imagem nas várias áreas do conhecimento. Uma vez que sua diversificação atual foi alcançada apenas recentemente, é natural que, como subsistema diferenciado, ainda esteja em plena formação.

Por essas três perspectivas setoriais, pudemos comprovar, mais uma vez, que o sistema educacional global e as suas várias partes assumem tantas configurações institucionais quantos forem os estágios do processo de mudança social. Como se viu repetidas vezes, a educação não só intervém na mudança como técnica social, ou melhor, como processo social, mas é também afetada por ela, como conjunto de instituições do sistema social. Neste sentido, a educação não é mais apenas uma abstração das funções de determinado tipo de grupos sociais organizados, mas sim uma entidade concreta da sociedade global. Conjunto integrador do todo social, principalmente em seu nível elementar, a educação tende a reproduzir as características e as tensões da sociedade em que ela se produz. Ela tende a refletir em suas condições tôdas as “contradições” do sistema social inclusivo. Seus membros participam de outras instituições e trazem para a educação formas e traços de comportamento a elas inerentes (33). A relativa rigidez da estrutura social e a resistência por vezes sociopática à mudança, vigente em seus diversos segmentos não poderiam, assim, deixar de refletir-se na educação como um todo e nos seus vários setores.

A educação na sociedade de classes, urbana e industrial, é um conjunto de instituições amplo e complexo, que só pode ser apreendido por imagens parciais. Esta fragmentação da realidade e de sua representação, tem sido uma das maiores causas da inadequação do procedimento de educadores, administradores e cientistas sociais, no tratamento de seus problemas teóricos e práticos. Neste trabalho, tentamos dar o devido destaque à amplitude das instituições educacionais, à sua complexidade como todo, e ao interrelacionamento de

(33) As implicações dêste fenômeno foram bem analisadas por FORACCHI, M. M.: 1960a.

seus vários setores, entre si e com o sistema social inclusivo. Suas relações com êste são essencialmente dinâmicas, pois ambos passam por um processo de mudança, e esta, por sua vez, só pode ser inferida e avaliada indutivamente, *ex-post-facto*, a partir de uma prévia investigação dos sistemas social e educacional. Só por meio de tal investigação é que se consegue determinar com precisão as particularidades específicas — seja da estrutura social, seja das instituições educacionais — a partir das quais se possa diagnosticar rigorosamente as funções inovadoras e diferenciadoras da educação dentro do processo de mudança social. Neste trabalho tentamos estabelecer um roteiro teórico e explorar algumas sugestões para seu futuro estudo em termos científicos.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ABREU, Jayme: *A Educação Secundária no Brasil*, Rio de Janeiro, CBPE, 1955.
- ADORNO, W. T.: "Television and the Patterns of Mass Culture", in Wilbur Schramm (ed.): *Mass Communication*, Urbana, The University of Illinois Press, 1960, pp. 594-612.
- ALMEIDA JR., A. de: *E a escola primária?*, São Paulo, Cia. Editôra Nacional, 1959.
- ASCH, S. E.: *Psicologia Social*, São Paulo, Cia. Editôra Nacional, 1960, 2 vols.
- BRANDÃO LOPES, J. R.: "Zonas Ecológicas do Estado de São Paulo", *Educação e Ciências Sociais*, vol. II nº 5, 1957, pp. 81-187.
- BRANDÃO LOPES, J. R.: "O ajustamento do trabalhador à indústria: mobilidade social e motivação", in Bertram Hutchinson (ed.): *Mobilidade e Trabalho*, Rio de Janeiro, CBPE, 1960, cap. XII.
- BRANDÃO LOPES, J. R.: "Origem social e escolha ocupacional dos ginasianos", *Mobilidade e Trabalho*, cap. IV, 1960a.
- BRANDÃO LOPES, J. R.: "Sistema Industrial e Estratificação Social", *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, nº 10, janeiro de 1961.
- BRANDÃO LOPES, J. R.: "Caractéristiques de l'adaptation des ruraux à la vie urbaine et industrielle de São Paulo, Brésil", in J. Medina Echevarria & P. M. Hauser (eds.): *L'urbanisation en Amérique Latine*, Paris, UNESCO, 1962, pp. 234-248.
- BREED, Warren: "Social Control in the News Room", *Mass Communication*, 1960, pp. 178-194.
- BREJON, Moysés: *Racionalização do Ensino Industrial*, São Paulo, FFCL-USP, Boletim nº 273, 1962.
- CALDEIRA, Clóvis: *Menores na Zona Rural — Trabalho e Escolarização*, Rio de Janeiro, CBPE, 1960.
- CAMARGO, J. F.: "Características e tendências principais das migrações internas do Brasil, nas suas relações com a urbanização e a industrialização", *Boletim Paulista de Geografia*, nº 33, 1959, pp. 3-22.
- CÂNDIDO, Antônio: "As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação", *Pesquisa e Planejamento*, nº 1, 1957, pp. 51-65.
- CÂNDIDO, Antônio: *A estrutura da escola*, Rio de Janeiro, separata de Boletim do CBPE, s.d.
- CAPEs — Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior: *Estudos de Desenvolvimento Regional nº 18 (São Paulo)*, Rio de Janeiro, 1959. Monografia publicada sob a responsabilidade de Amé-

- rico Barbosa de Oliveira, Alexandre Fontana Beltrão, Tomás Pompeu Accioly Borges, e Moacyr Paixão e Silva.
- CARDOSO, F. H.: "O café e a industrialização da cidade de São Paulo", *Revista de História*, nº 42, 1960, pp. 471-475.
- CARDOSO, F. H.: "Condições sociais da industrialização de São Paulo", *Revista Brasiliense* nº 28, pp. 31-46, 1960a.
- CARDOSO, F. H.: "A estrutura da indústria em São Paulo (a partir de 1930)", *Educação e Ciências Sociais*, vol. VII nº 13, 1960b.
- CARDOSO, F. H.: "Proletariado e Mudança Social em São Paulo", *Sociologia*, vol. XXII nº 1, pp. 3-11, 1960c.
- CARDOSO, F. H.: "Condições e fatores sociais da industrialização de São Paulo", *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, nº 11, Junho de 1961, pp. 148-163.
- CARDOSO, F. H.: "Tensões Sociais no Campo e a Reforma Agrária", *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, nº 12, 1961a.
- CARDOSO, F. H.: "Educação e Mudança Social", *Pesquisa e Planejamento*, nº 5, 1962.
- CARDOSO, F. H.: *Empresário Industrial e Desenvolvimento Econômico*, São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1964.
- CARDOSO, F. H. & IANNI, O.: "As exigências sociais do processo de industrialização", in Octavio Ianni: *Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1963.
- CASTALDI, Carlo: "O ajustamento do imigrante à comunidade paulistana — estudo de um grupo de imigrantes italianos e seus descendentes", in *Mobilidade e Trabalho*, 1960.
- DIÊGUES JR., M.: *Regiões Culturais do Brasil*, Rio de Janeiro, CBPE, 1960.
- DIÊGUES JR., M.: "Resistências à imigração como contribuição ao desenvolvimento", in *Resistências à Mudança*, Rio de Janeiro, Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1960a, pp. 83-93.
- DURKHEIM, Emile: *Educação e Sociologia*, São Paulo, Edições Melhoramentos, s.d.
- FERNANDES, Florestan: "A educação como problema social", *Comentário*, vol. I nº 4, 1960, pp. 7-13.
- FERNANDES, Florestan: "A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança social provocada", in *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1960a.
- FERNANDES, Florestan: *Mudanças Sociais no Brasil*, São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1960b.
- FERNANDES, Florestan: *A Sociologia numa Era de Revolução Social*, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1963.
- FIRTH, Raymond: *Human Types — an Introduction to Social Anthropology*, New York, New American Library, 1958.

- FLOUD, Jean: "Principles and Problems in the Sociology of Education", in *Transactions of the IV World Congress of Sociology*, Milan and Stresa, International Sociological Association, 1959, pp. 29-41.
- FORACCHI, M. M.: "A análise sociológica da educação", *Sociologia*, vol. XXII nº 1, 1960, pp. 29-33.
- FORACCHI, M. M.: "O professor e a situação de ensino — uma análise de sociologia educacional", *Sociologia*, vol. XXII nº 3, pp. 254-261, 1960a.
- FRANCO MOREIRA, M. S.: *Os alunos do Interior na vida escolar e social da cidade de São Paulo — técnicas e resultados de uma pesquisa de treinamento*, São Paulo, FFCL-USP, Boletim nº 259, 1962.
- FURTADO, Celso: *Formação Econômica do Brasil*, Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961.
- FURTADO, Celso: *Desenvolvimento e Subdesenvolvimento*, Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961a.
- GEIGER, P. P.: *Evolução da Rede Urbana Brasileira*, Rio de Janeiro, CBPE, 1963.
- GINSBERG, Morris: "Le problème du changement social", *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. XXXI, 1961, pp. 41-60.
- GLASS, David: "Education and Social Change in Modern England", in Halsey, Floud & Anderson (eds.): *Education, Economy and Society*, New York, The Free Press, 1961, pp. 391-413.
- HAGA, Atsuko: "Algumas considerações sobre a aceitação e a procura dos cursos profissionais industriais", *Pesquisa e Planejamento*, nº 6, 1963, pp. 171-181.
- HAVINGHURST, R. J.: "Education and Social Mobility in Four Societies", in *Education, Economy and Society*, 1961, pp. 105-120.
- HUTCHINSON, Bertram: *Mobilidade e Trabalho*, Rio de Janeiro, CBPE, 1960 — "Introdução", "Cap. I", "Apendice" e plano geral da obra.
- HUTCHINSON, Bertram: "Mudanças de status social de uma geração para a outra", *Mobilidade e Trabalho* cap. IX, 1960a.
- HUTCHINSON, Bertram: "A origem socio-econômica dos estudantes universitários", *Mobilidade e Trabalho* cap. VI, 1960b.
- HUTCHINSON, Bertram: "Aspectos da educação universitária e status social", *Mobilidade e Trabalho* cap. VII, 1960c.
- HUTCHINSON, Bertram: "O nível educacional da população adulta da cidade de São Paulo", *Mobilidade e Trabalho* cap. V, 1960d.
- HUTCHINSON, Bertram: "A educação e a mobilidade social", *Mobilidade e Trabalho* cap. VIII, 1960e.
- HUTCHINSON, Bertram: "Social Mobility Rates in Buenos Aires, Montevideo and São Paulo", *América Latina*, vol. V nº 4, 1962, pp. 3-19.
- HUTCHINSON, B. & CASTALDI, C.: "A hierarquia de prestígio das ocupações", *Mobilidade e Trabalho* cap. II, 1960.
- IANNI, Octavio: *Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1963.

- IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: *Anuário Estatístico do Brasil*, Rio de Janeiro, Conselho Nacional de Estatística, 1963.
- JARDIM MOREIRA, R.: "Diagnóstico do Ensino Primário Paulista", *O Estado de S. Paulo*, 5 de junho de 1960.
- LAMBERT, Jacques: *Os dois Brasis*, Rio de Janeiro, CBPE, 1959.
- LAMBERT, Jacques: "Les obstacles au développement provenant de la formation d'une société dualiste", in *Resistências à Mudança*, Rio de Janeiro, Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1960, pp. 27-50.
- LASSWELL, Harold: "The Structure and Function of Communication in Society", *Mass Communication*, 1960, pp. 117-130.
- LINTON, Ralph: *O Homem, uma introdução à antropologia*, São Paulo, Livraria Martins Editôra, 1959.
- LINTON, Ralph: *Cultura y Personalidad*, México, Fondo de Cultura Economica, 1960.
- LIPPMAN, Walter: "The World Outside and the Picture in Our Heads", in C. Wright Mills (ed.): *Images of Man — The Classic Tradition in Sociological Thinking*, New York, George Brazillies, 1962, pp. 21-47.
- LOEWY, M. & CHUCID, S.: "Opiniões e atitudes de líderes sindicais metalúrgicos", *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, nº 13, 1962, pp. 132-169.
- MACIEL DE BARROS, R. S.: *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade* São Paulo, FFCL-USP, Boletim nº 241.
- MACIVER, R. M. & PAGE, C. H.: *Sociologia*, Madrid, Editora Tecnos, 1960.
- MANNHEIM, Karl: *Freedom, Power and Democratic Planning*, London, Routledge & Kegan Paul, 1951.
- MANNHEIM, Karl: "Competition as a Cultural Phenomenon", in *Essays on the Sociology of Knowledge*, London, Routledge & Kegan Paul, 1952, pp. 191-229.
- MANNHEIM, Karl: *Ideologia e Utopia*, Porto Alegre, Editora Globo, 1956.
- MANNHEIM, Karl: *Man and Society in an Age of Reconstruction*, London, Routledge & Kegan Paul, 1960.
- MARTINDALE, Don: "Preparatory Remarks on the Theory of the City", in Max Weber: *The City*, Glencoe, The Free Press, 1958, pp. 9-62.
- MARTUSCELLI BORI, Carolina: "O indivíduo e a mobilidade — características psicológicas relacionadas com a mobilidade social", *Mobilidade e Trabalho*, cap. X, 1960.
- MASCARO, C. C.: *O Ensino Normal no Estado de São Paulo — Subsídios para o estudo de sua reforma*, São Paulo, FFCL-USP, Coleção Cadernos da Faculdade nº 10, 1956.
- MASCARO, C. C.: "Financiamento do Ensino Primário", *O Estado de S. Paulo*, 12 de março de 1961.

- MEAD, Margaret: "Culture Change and Character Structure", in Stein, Vidich & White: *Identity and Anxiety — Survival of the Person in Mass Society*, Glencoe, The Free Press, 1960, pp. 88-98.
- MEAD, Margaret: "Some Cultural Approaches to Communication Problems", *Mass Communication*, pp. 329-345, 1960a.
- MEDINA ECHEVARRIA, J. & HAUSER, P. M.: *L'Urbanisation en Amérique Latine*, relatório inicial, pp. 19-74, Paris, UNESCO, 1962.
- MÉTRAUX, Alfred: "Résistances au changement", in *Resistências à Mudança*, Rio de Janeiro, Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1960, pp. 71-81.
- MOORE, W. E.: *Social Change*, Englewood, Prentice Hall, 1963.
- MOREIRA, J. R.: *Educação e Desenvolvimento no Brasil*, Rio de Janeiro, Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1960.
- MOREIRA LEITE, Dante: *Conceitos morais em seis livros didáticos primários brasileiros*, separata do Boletim nº 119 da FFCL-USP, 1950.
- MOREIRA LEITE, Dante: *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros*, separata do Boletim nº 119 da FFCL-USP, 1950.
- MOREIRA DE SOUZA, Joaquim: "La escuela de un solo maestro", *La Educación*, nº 24, 1961, pp. 49-66.
- NAVILLE, Pierre: *École et Société*, "Introduction", Paris, Librairie Marcel Rivière, *Recherches de Sociologie du Travail* nº 5, 1955.
- NOGUEIRA, Oracy: *Família e Comunidade — um estudo sociológico de Itapeitininga*, São Paulo, Rio de Janeiro, CBPE, 1962.
- NOGUEIRA, Oracy: "O Desenvolvimento de São Paulo através de seus índices demográficos, demográfico-sanitários (vitais) e educacionais", *Revista de Administração* nº 30, 1963, pp. 1-140.
- NUNES, M. T.: *Ensino Secundário e Sociedade Brasileira*, Rio de Janeiro, ISEB, 1962.
- PARK, R. E.: "The Natural History of the Newspaper", *Mass Communication*, 1960, pp. 8-23.
- PEREIRA, Luiz: "Repetência na escola primária e condições urbanas de vida", *Revista de Pedagogia*, vol. V nº 9, 1959, pp. 91-93.
- PEREIRA, Luis: *A escola numa área metropolitana*, São Paulo, FFCL-USP, Boletim nº 253, 1960.
- PEREIRA, Luis: *O magistério primário na sociedade de classes*, São Paulo, FFCL-USP, Boletim nº 277, 1963.
- PEREIRA DE QUEIROZ, M. I.: "Uma categoria rural esquecida", *Revista Brasileira* nº 45, jan.-fev. 1963, pp. 85-97.
- PESSOTTI, Isaias: *Relatório sobre a situação do ensino profissional de nível médio no Estado de São Paulo*, São Paulo, CRPE, 1960, datilografado.
- PLADI — *Plano de Desenvolvimento Integrado do Governo Adhemar de Barros, 1964-1966*, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1964.

- II Plano de Ação do Governo Carvalho Pinto, 1953-1966*; São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, s. d.
- QUERINO RIBEIRO, José: *Pequenos estudos sôbre grandes problemas educacionais*, São Paulo, Edição Particular, 1952.
- QUERINO RIBEIRO, José & CÂNDIDO, Antônio: "Contribuição ao estudo dos problemas do ensino rural", in *Pequenos Estudos...*, pp. 17-23.
- RODRIGUES, J. A.: "Condições econômico-sociais da mão-de-obra em São Paulo", *Anhembi*, vol. XXXV nº 103, 1959.
- SCHATTAN, Salomão: "Estrutura econômica da agricultura paulista", *Revista Brasileira de Estudos Políticos* nº 12, 1961.
- SCHUMPETER, J. A.: "As classes sociais num meio étnicamente homogêneo", *Imperialismo e Classes Sociais*, Rio de Janeiro, Zahar Editôres, 1961, pp. 127-195.
- SILVA RODRIGUES, Milton: "Algumas considerações sôbre o Ensino Primário comum paulistano", *Pesquisa e Planejamento* nº 5, 1962, pp. 66-76.
- SIMÃO, Aziz: "Industrialização e Sindicalização no Brasil", *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, nº 13, 1962, pp. 87-101.
- SIMMEL, Georg: "Metropolis and Mental Life", in C. Wright Mills (ed.): *Images of Man, the Classic Tradition in Sociological Thinking*, New York, George Braziller, 1962, pp. 437-448.
- SINGER, P. I.: "Conjuntura e Desenvolvimento", *Revista de Administração*, nº 30, pp. 141-179, 1963.
- SUMNER, W. G.: *Folkways — Estudo Sociológico dos Costumes*, São Paulo, Livraria Martins Editôra, 1950.
- TAVORA DOS SANTOS, Êzio: "Mercado Interno e Desenvolvimento", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. II nº 1, pp. 57-84.
- TEIXEIRA, Anísio: "A escola brasileira e a estabilidade social", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 67, 1957, pp. 3-29.
- THOMAS, W. I. & ZNANIECKI, Florian: "Three Types of Personality", *Images of Man*, pp. 405-432, 1962.
- TONNIES, Ferdinand: *Communauté Société — catégories fondamentales de la Sociologie Pure*, Paris, Presses Universitaires de France, 1944.
- UNZER DE ALMEIDA, Vicente & TEIXEIRA MENDES SOBº, O.: *Migração Rural-Urbana — Aspectos da convergência de população do Interior e de outras localidades para a cidade de São Paulo*, São Paulo, Secretaria da Agricultura, 1951.
- WEREBE, M. J. G.: "Problemas do Ensino Normal no Estado de São Paulo", *Revista de Pedagogia*, vol. V nº 10, 1959.
- WEREBE, M. J. G.: *Grandezas e Misérias do Ensino Brasileiro*, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1963.
- WILLEMS, Emilio: verbetes no *Dicionário de Sociologia*, Porto Alegre, Editôra Globo, 1961.

- WIRTH, Louis: *Urbanismo como um modo de vida*, São Paulo, FAU-USP, s.d., mimeografado.
- WIRTH, Louis: "Consensus and Mass Communication", *Mass Communication*, pp. 561-582, 1960.
- WOLF Jr., Charles: "As instituições e o desenvolvimento econômico", in *Aspectos Sociais do Crescimento Econômico*, Salvador, Livraria Progresso Editora, 1958, pp. 49-88.
- ZNANIECKI, Florian: "Organisation Sociale et Institutions", in G. Gurvitch & W. E. Moore: *La Sociologie au XXème Siècle*, vol. I, Paris, Presses Universitaires de France, 1947, pp. 174-222.

A P Ê N D I C E

Quadros estatísticos referentes aos capítulos I e II.

Quadro I A₁:

EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO ETÁRIA DA POPULAÇÃO
PAULISTA (1950-1960 em milhares arredondados)

IDADES	1950	1960	DIFERENÇA (a mais)
0-9	2.443,3	3.470,5	1.027,2
10-19	1.974,6	2.804,8	830,2
20-29	1.728,5	2.455,2	726,7
30-39	1.206,3	1.713,5	507,2
40-49	859,3	1.220,6	361,3
50-59	508,0	721,5	213,5
60-69	266,3	478,3	212,0
70-79	101,7	144,4	42,7
80 e mais	34,0	48,3	14,3
TOTAIS	9.122,0	12.974,7	3.935,1

Fontes: Os dados referentes a 1950, dos quais foram excluídas 12,4 mil pessoas de idade ignorada são censitários e foram reproduzidos de Oracy Nogueira (*op. cit.*, pág. 18), enquanto os de 1960 são projeções elaboradas a partir dos primeiros e apresentados em PLADI, pág. 37.

Quadro I A₂:

ÍNDICES DE CONCENTRAÇÃO DEMOGRÁFICA

DESIGNAÇÃO	NÚMEROS			POPULAÇÃO		
	1940	1950	1960	1940	1950	1960
municípios de mais de						
100 mil habitantes	3 (270)	4 (369)	11 (503)	1.621.769	2.681.237	5.392.190
distritos com mais de						
50 mil habitantes	7 (588)	11 (758)	28 (837)	1.778.155	3.008.415	6.205.647
idades com mais de						
20 mil habitantes	16 (270)	25 (369)	47 (503)	1.915.876	3.248.454	5.917.585
vilas com mais de						
10 mil habitantes	0 (317)	1 (386)	6 (334)	—	16.022	163.123

Obs: Os números entre parentesis representam os totais do Estado.

Quadro I A₃:
PESSOAS QUE MORAM EM CIDADES
(sedes de municípios com mais de 10 mil habitantes)

Anos	1940	1950	1960
População Total	7.180.316	9.134.423	12.474.699
População Urbana	2.930.937	4.552.042	7.805.394
%	40%	49%	60%

Quadro I A₄:
RELAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DE MAIS DE 100.000
HABITANTES (1960)

CIDADE	HABITANTES
São Paulo	3.825.351
Santos	265.753
Santo André	245.147
Campinas	219.303
Ribeirão Preto	147.361
Sorocaba	138.323
Jundiaí	118.874
Piracicaba	116.190
S. Caetano Sul	114.421
Guarulhos	101.273
Mogi das Cruzes	100.194
TOTAL	5.392.190

Fonte IBGE: SERVIÇO NACIONAL DE RECENTEAMENTO, Est. de São Paulo, Sinopse Preliminar do Censo Demográfico de 1960.

Quadro I A₅:

DECLÍNIO DA POPULAÇÃO RURAL DO EST. DE S. PAULO

Anos	Total do Estado	Rural (em milhares)	% do Total
1948	8.494	4.087	48,1
1949	8.801	4.138	47,0
1950	1.134	4.184	45,8
1951	9.460	4.228	44,7
1952	9.798	4.268	43,6
1953	10.148	4.302	42,4
1954	10.510	4.330	41,2
1955	10.885	4.350	40,0
1956	11.274	4.361	38,7
1957	11.657	4.371	37,4
1958	12.103	4.361	36,0
1959	12.535	4.338	34,6
1960	12.995	4.300	33,1
1961	13.438	4.247	31,6
1962	13.958	4.217	30,2

Fonte: Secretaria da Agricultura — “Estado e Tendências da Agricultura Paulista” (*Agricultura em São Paulo*, Boletim da Divisão de Economia Rural, ano X, nº 5 e 6, maio-junho de 1963 pág. 20).

Quadro I A₆:

TAXAS MÉDIAS ANUAIS DO CRESCIMENTO DO PRODUTO REAL

SETOR	1º período 1947-1952	2º período 1952-1960	média 1947-1960
Primário	8,6	1,7	4,3
Secundário	8,7	13,9	11,9
Terciário	5,6	6,2	6,0
PRODUTO REAL	7,3	7,6	7,5

Fonte: II Plano de Ação pág. 39.

Quadro I A₇:

EVOLUÇÃO SETORIAL DA RENDA (em percentagem)
(1950-1960)

SETOR	1950	1956	1960
Primário	29,9	26,7	23,4
Secundário	28,3	30,6	33,2
Terciário	41,8	42,7	43,4

Fonte: Revista Brasileira de Economia, ano 16, nº 1, março 1962.

Quadro I B₁:

PARTICIPAÇÃO RELATIVA DOS PRINCIPAIS SETORES
INDUSTRIAIS 1950-1960

SETORES INDUSTRIAIS	1950 %	SETORES INDUSTRIAIS	1960 %
Produtos Alimentares	24,62	Produtos Alimentares	17,69
Têxtil	22,79	Têxtil	13,38
Metalurgica	8,18	Transporte	10,75
Química	6,42	Química	10,68
Minerais não metálicos	4,80	Metalurgica	9,18
Vestuário e calçados	4,15	Mat. Elétricos e de Comunicações	5,74
Subtotal	70,96		67,42

Fonte: PLADI pág. 226.

Quadro I B₂:

DISTRIBUIÇÃO DA MÃO-DE-OBRA POR TAMANHO DE
ESTABELECIMENTO (em percentagem)

CLASSES POR Nº DE OPERÁRIOS	1958		1962	
	CAPITAL	OUTR. MUNIC.	CAPITAL	OUTR. MUNIC.
0-5	5,60	9,28	5,77	7,89
5-10	4,55	5,78	4,13	4,21
10-20	6,35	6,37	5,51	4,60
20-50	11,45	10,10	10,22	7,92
50-100	11,48	7,94	10,66	6,89
100-200	11,08	10,07	11,97	9,03
200-500	19,38	15,62	19,96	15,57
500-1.000	10,71	12,04	11,82	14,54
+ de 1.000	19,40	22,80	19,96	29,35

Fonte: PLADI pág. 254 (dados do SENAI).

Quadro I B₃:

DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DA MÃO-DE-OBRA INDUSTRIAL EM SÃO PAULO 1950-1962 (totais e porcentagens)

Localização	1950	1953	1956	1959	1962
CAPITAL	389.202 (57,84)	451.086 (56,20)	498.322 (56,00)	538.759 (57,00)	592.844 (55,49)
OUTROS	223.667	351.522	390.615	406.309	475.507
MUNICÍPIOS	(42,16)	(43,80)	(43,94)	(43,00)	(44,51)
TOTAL	672.869	802.608	888.937	945.068	1.068.351

Fonte: PLADI, pág. 254 (dados do SENAI).

Quadro I B₄:

UTILIZAÇÃO DAS TERRAS DO ESTADO (1959)

ÁREA TOTAL DO ESTADO	24,70 milhões de ha
PROPRIEDADES AGRÍCOLAS	23,70 milhões de ha
ÁREAS INAPROVEITADAS	2,70 milhões de ha
CULTURAS (permanentes ou anuais)	(*) 4,79 milhões de ha
MATAS (naturais e artificiais)	4,03 milhões de ha
PASTAGENS	12,13 milhões de ha

Fonte: Salomão Schallan *op. cit.*, pp. 102-103.

(*) 83% das culturas referem-se a seis produtos: café, algodão, arroz, feijão, milho, amendoim.

Quadro I B₅:

CRESCIMENTO DA ECONOMIA AGRÁRIA PAULISTA

ESPECIFICAÇÃO	1950	1960
Pessoal ocupado	1.531.664	1.683.038
Tratores	3.819	28.101
Arados	224.947	286.580
Bovinos	5.879.860	7.155.142

Fonte: IBGE, Anário Estatístico do Brasil (1963) pág. 58 e 68.

Quadro I B₆:

ESTABELECIMENTOS AGRÍCOLAS DO ESTADO DE SÃO
PAULO SEGUNDO GRUPOS DE ÁREAS — 1950-1960

GRUPOS DE ÁREA (em ha)	número	1950		número	1960	
		área	lavoura		área	lavoura
-de 10	65.003	373.682	300.049	146.041	765.653	658.244
10 a-de 100	124.778	4.319.317	1.653.394	139.620	4.579.276	1.827.552
100 a-de 1.000	29.186	7.843.330	1.592.908	30.339	8.150.645	1.694.555
1.000 a-de 10.000	2.494	5.386.068	645.233	2.504	5.382.582	658.966
10.000 e +	60	1.085.185	66.049	62	1.176.649	133.393
sem declaração	90	—	—	275	—	—
TOTAL GERAL	221.611	19.007.582	4.257.633	318.841	20.054.805	4.973.300

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil (1963) págs. 55 e 56.

Quadro I B₇:

ÁREA PLANTADA COM OS 20 PRINCIPAIS PRODUTOS
VEGETAIS DO ESTADO (em 1.000 ha)

PRODUTOS	Média 1948-52	Média 1953-57	1960
ALIMENTÍCIOS	1.619,0	2.039,9	2.534,7
EXPORTAÇÃO	2.378,2	2.351,7	2.138,0
Mat. Prima Ind.	427,0	566,9	842,0
TOTAL GERAL	4.430,0	4.962,6	5.518,6

Fonte: Secretaria da Agricultura, "Estado e Tendências" pág. 29.

Quadro I C₁:

CONFRONTO DA RENDA REAL *PER CAPITA* E DA RENDA
AGRÍCOLA POR HABITANTE DA ZONA RURAL EM
CRUZEIROS DEFLACIONADOS (1948-1952)

Anos	Renda Geral	Renda Agrícola	Per Capita	Por Habitante
1950	74.091,2	21.242,0	8.112	5.120
1951	77.710,0	21.047,6	8.214	4.978
1952	81.234,7	22.527,4	8.291	5.278
1953	84.835,0	22.719,8	8.360	5.281
1954	87.052,3	26.882,0	8.283	6.208
1955	91.258,4	27.194,8	8.384	6.251
1956	92.051,1	22.894,0	8.165	5.250
1957	96.198,8	25.811,0	8.232	5.905
1958	105.116,8	24.351,4	8.685	5.584
1959	100.856,3	25.620,9	8.046	5.906
1960	105.573,4	25.390,0	8.137	5.905

Fonte: Secretaria da Agricultura — “Estado e Tendências” pág. 21.

Quadro I C₂:

CONFRONTO DO SALÁRIO MÍNIMO DA CAPITAL COM OS
SALÁRIOS MÉDIOS AGRÍCOLAS, POR OCUPAÇÃO
(1959-1960)

ESPECIFICAÇÃO	IMPORTÂNCIA e CRUZEIROS	
	(12-58 a 10-60)	(10-60 a 10-61)
Salário Mínimo em São Paulo	5.900	9.440
segundo		
Salários médios agrícolas principal	1959:	1960:
ocupação		
1. Administrador	6.710	10.030
2. Trabalhador Enxada {		
homem	3.650	5.080
mulher	2.900	4.070
menor	2.170	3.110
3. Arador Comum	4.020	5.550
4. Arador Mecânico	5.210	7.150
5. Campeiro	3.850	5.280
6. Carreiro ou Carroceiro	3.840	5.310
7. Cortador de Cana	3.830	5.280
8. Ferrador ou Ferreiro	4.520	5.940
9. Lenhador ou Mateiro	3.940	5.490
10. Tirador de Leite	3.850	5.310
11. Tratador de Animais	3.730	5.170
12. Tropeiro	4.020	5.670
13. Vaqueiro	3.990	5.650

Fonte: IBGE Anuário 1963 págs. 280 e 283.

Quadro I D₁:

CULTURA DE MASSA EM SÃO PAULO

ESPECIFICAÇÃO	CAPITAL		OUT. MUNICÍPIOS		TOTAL	
a) Impressos ¹	Nº	Tiragem	Nº	Tiragem	Nº	Tiragem
jornais diários matutinos	19	905.000	46	164.650	65	1.079.650
jornais diários vespertinos	7	507.061	6	18.500	13	525.561
gazetas (menos de 4 edições semanais)	65	962.450	260	478.030	325	1.440.480
revistas	259	5.533.666	20	320.400	279	5.854.066
outros periódicos (magazines rev. em quadrinhos)	11	57.180	1	1.000	12	58.180
b) Casas de Espetáculo ²	Nº Espectadores	Nº Espectadores	Nº Espectadores	Nº Espectadores	Nº Espectadores	Nº Espectadores
teatros	13	867.883	3	258.438	16	1.126.321
cinemas e cine-teatros	178	44.259.881	659	57.235.058	837	101.494.939
c) Emissoras ³	Nº	Ouvintes ⁴	Nº	Ouvintes	Nº	Ouvintes
rádio emissoras	18	696.206 ⁵	148	1.319.424 ⁶	166	—
emissoras de TV	5	558.680 ⁷	3	—	8	—

1 Fonte: IBGE, Anuário Estatístico do Brasil (1963).

2 Fonte: IBGE, Anuário Estatístico do Brasil (1963).

3 Fonte: Depto. de Estatística do Est. de São Paulo, Cadastro por Município — Rádio difusão e Rádio Televisão (31-12-61), São Paulo, 1962.

4 Fonte: IBOPE, Boletins Mensais de Audiência.

5 Apenas audiência domiciliar, média de 11 meses de 1961.

6 Levantamento feito em novembro de 1962, apenas nas zonas urbanas, baseada em amostra de 1.893.220 aparelhos computados.

7 Apenas audiência domiciliar, média dos 12 meses de 1961.

Quadro II₁:

POPULAÇÃO E POPULAÇÃO ESCOLARIZADA DO
ESTADO DE SÃO PAULO

DISCRIMINAÇÃO	1940	1950	1960
População do Estado	7.180.316	9.134.423	12.427.154
índice (1910 = 100)	216	275	374
<i>Ensino Primário</i>			
população de 7 a 11 anos	939.177	1.059.118	1.503.757
matrícula geral	771.399	1.068.079	1.926.297
índice (1910 = 100)	555	768	1.385
% da população geral	10,7	11,7	15,5
matrícula efetiva	575.755	826.699	1.470.608
% atendimento 7-11 anos	61,3	78,1	98,4
não matriculados 7-11 anos (efetivo)	363.422	232.409	24.149
<i>Ensino Médio</i>			
população 12-18 anos	1.171.138	1.374.300	1.962.692
matrícula geral	84.793	184.130	351.945
índice (1910 = 100)	775	1.682	3.216
% população geral	1,18	2,02	2,83
% atendimento 12-18*	7,2	13,4	18,0
não matriculados	1.086.345	1.190.170	1.610.747
<i>Ensino Superior</i>			
população 19-23 anos	683.581	947.229	1.343.476
matrícula geral	4.989	12.111	26.795
índice (1910 = 100)	806	1.957	4.187
% população geral	0,069	0,133	0,209
% de atendimento	0,3	1,3	2,0
não matriculados	678.592	935.118	1.316.681
<i>TOTAL</i>			
população 7-23 anos	2.793.896	3.380.647	4.801.935
matriculados	665.537	1.022.940	1.858.348
índice geral (1910 = 100)	572	839	1.530
% população geral	12,0	13,8	18,5
% atendimento 7-23	23,0	30,3	38,7
não matriculados	2.128.359	2.357.707	2.943.587

Fonte: NOGUEIRA, O; 1963 pág. 132, 133 e 135.

Quadro II₂:

POPULAÇÃO ESCOLARIZADA DO ESTADO DE SÃO PAULO
(1960)

NÍVEL E TIPO	Nº	TOTAL	%	TOTAL
<i>PRIMÁRIO</i>				
Pré-primário	53.754		2,332	
Fundamental Comum	1.689.289		73,287	
Fundamental Supletivo	151.802		6,586	
Complementar	31.452	1.926.297*	1,364	83,569
<i>MÉDIO</i>				
<i>1º Ciclo</i>				
Ginasial	210.358		9,126	
Comercial	47.711		2,070	
Industrial	8.221		0,357	
Agrícola	742	267.032*	0,032	11,585
<i>2º Ciclo</i>				
Colegial	31.944		1,386	
Comercial	30.012		1,302	
Industrial	3.373		0,146	
Agrícola	226		0,010	
Normal	19.358	84.913**	0,840	3,684
<i>SUPERIOR</i>				
Graduação	25.915		1,124	
Pós-Graduação	880	26.795**	0,038	1,162
TOTAIS		2.305.037		100%

Fonte: NOGUEIRA O: 1963, pág. 136.

* Matrícula Geral.

** Matrícula Inicial.

I N D I C E

Prefácio	5
Introdução	9
Capítulo I: <i>A mudança social global</i>	15
A. Índices demográficos e econômicos	16
B. Estruturas agrária e estrutura industrial	21
C. Estratificação e mobilidade social	26
D. Fenômenos culturais inerentes à mudança	43
Capítulo II: <i>O sistema educacional</i>	50
A. Educação das crianças	53
B. Educação dos adolescentes	61
C. Educação dos jovens	67
D. Formação de professores	71
Capítulo III: <i>Mudança social e mudança institucional</i>	77
Bibliografia citada	91
Apêndice: quadros estatísticos referentes aos cáps. I e II	99



SBD/FFLCH/USP	
SEÇÃO DE <i>F. Arqueol.</i>	
AQUISIÇÃO <i>D</i>	DATA <i>2/11/04</i>

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

Departamento de Filosofia

UNIVERSIDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

Coordenador: — Prof. Dr. Eurípedes Simões de Paula

Coordenador-Diretor: — Prof. Dr. Candido Lima da Silva Dias

Secretário-Substituto: — Lic. Eduardo Marques da Silva Ayrosa

