

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

ENSINO SUPERIOR E JUSTIÇA SOCIAL NO BRASIL

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA COMO REQUISITO
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

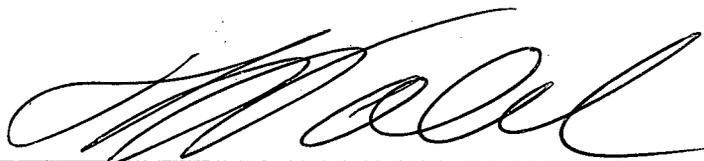
DYMUTH MEINICKE

JUNHO/1983.

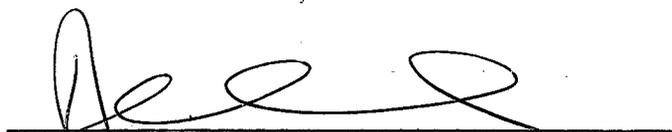
ESTA DISSERTAÇÃO FOI JULGADA ADEQUADA PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE

- MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO -

(ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA), E APROVADA EM SUA FORMA FINAL PELO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO.

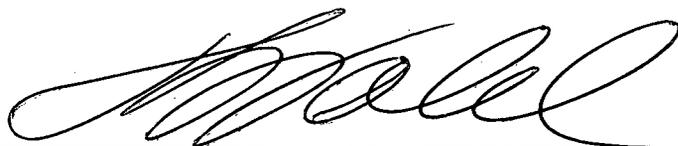


Prof. Doutor Teodoro Rogério Vahl
ORIENTADOR

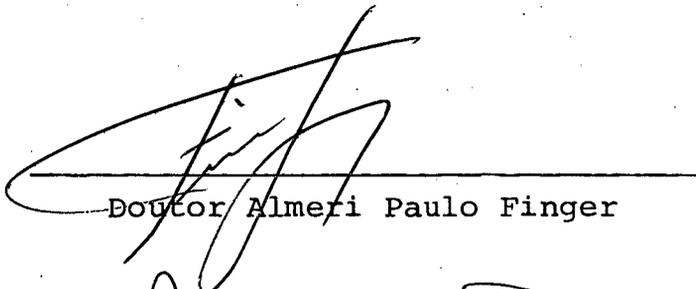


Prof. Doutor Antônio Niccoló Grillo
COORDENADOR DO CURSO

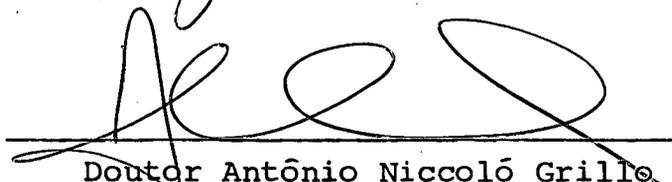
APRESENTADA PERANTE A BANCA EXAMINADORA COMPOSTA DOS PROFESSORES:



Doutor Teodoro Rogério Vahl



Doutor Almeri Paulo Finger



Doutor Antônio Niccoló Grillo

Aos meus pais pela compre
ensão e estímulo.

AGRADECIMENTOS

- Ao Professor Doutor Teodoro Rogério Vahl pelo estímulo, apoio e segura orientação.
- Ao Programa de Pós-Graduação em Administração pela oportunidade que me proporcionou para realizar o Curso de Mestrado.
- Ao Departamento de Serviço Social pela compreensão e apoio.
- À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação pela colaboração financeira.
- À todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

"Só tem razão de ser a sociedade so
cialmente justa, que se esforça por
ser sempre mais justa. Somente tal
sociedade tem diante de si o futu-
ro. A sociedade que não é socialmen-
te justa e não ambiciona torna-se
tal, põe em perigo seu futuro".

João Paulo II

RESUMO

O presente estudo tem como tema central a análise da educação superior no Brasil, na perspectiva da justiça social.

O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica que orienta a análise levada a efeito. Diz respeito à educação e ao processo educacional, assim como à justiça social e à igualdade humana.

O segundo capítulo analisa a educação no Brasil, através de um retrospecto histórico, uma incursão nas constituições federais, e um exame dos planejamentos governamentais recentes. Procura destacar as responsabilidades do Estado e do cidadão frente ao processo educacional, e, identificar os objetivos, as metas e as prioridades educacionais nos planos de Governo.

O terceiro capítulo apresenta considerações de caráter geral sobre a universidade e seu surgimento no Brasil. Trata do funcionamento do sistema de ensino superior no país, sua expansão, clientela e acesso. Busca caracterizar a relação existente entre os sistemas de ensino e de classes sociais, e estabelecer um confronto entre a legislação e os fatos, quando analisa a realidade das redes pública e privada de ensino superior.

O quarto capítulo analisa o discurso oficial em torno da justiça social no ensino superior e trata de apresentar argumentos em torno da revisão da gratuidade do ensino de terceiro grau.

Finalmente, as conclusões emergem da correlação entre o teórico e o prático e apontam para a revisão do modelo sócio-econômico e político de desenvolvimento do país, com o estabelecimento de uma ordem social que privilegie o homem, a desconcentração da renda e descentralização do poder, a fim de viabilizar a justiça social na educação, como nos demais setores e aspectos da vida social.

ABSTRACT

The central theme of this study is the analysis of Higher Education in Brazil from the perspective of social justice.

The first chapter provides the theoretical framework for the analysis that is developed in the following chapters. It deals with education and the educational process as well as social justice and human equality.

In the second chapter an analysis of education in Brazil from a historical perspective and an examination of the federal constitutions and recent governmental plans are provided. The state and citizen's responsibilities regarding the educational process are stressed along with the identification of goals, objectives and educational priorities in government planning.

In the third chapter some considerations regarding higher education and its growth are developed. It deals with the functioning of the higher education system in the country, its expansion, clientele and access. It also seeks to characterize a relationship between the educational systems and social classes establishing an interface between the legislation and the facts as a result of the analysis of the reality experienced by both public and private higher education.

The fourth chapter provides an analysis of the official speech that deals with social justice in higher education stressing the arguments in favor of and against the free tuition policy.

Finally, the conclusions emerge as a result of the interrelation between theory and practice indicating the need for reexamining the socio-economic and political model of development that prevails in the country with the aim of establishing a new social order that benefits man, of redistributing income, and of delegating power in such a way as to make social justice feasible in education as well as in other sectors and aspects of social life.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Studie hat als zentrales Thema: Die Untersuchung des Hochschulwesens in Brasilien unter dem Gesichtspunkt der sozialen Gerechtigkeit.

Das erste Kapitel stellt die theoretische Begründung dar, die die vorgenommene Analyse zur Wirkung bringt. Hier wird von der Ausbildung und dem Ausbildungsprozess wie auch von der sozialen Gerechtigkeit und der Gleichheit der Menschen gesprochen.

Das zweite Kapitel untersucht die Ausbildung in Brasilien auf Grund eines historischen Rückblicks, eines Einblicks in die Bundesverfassungen und einer Prüfung der jüngeren staatlichen Planungen. Die Studie versucht die Verantwortungen des Staates und des Staatsbürgers herauszustellen und die Ziele, die Grenzen und die erzieherischen Prioritäten in den Planungen der Regierungen festzustellen.

Das dritte Kapitel stellt allgemeine Betrachtungen über die Universität und ihres Wachstums dar. Es behandelt das Funktionieren des Systems der höheren Ausbildung im Lande, seine Ausbreitung, Anhängerschaft und Zugänglichkeit. Die Studie versucht die Beziehungen zwischen den Systemen der Ausbildung und der sozialen Klassen darzustellen und eine Konfrontation mit der Gesetzgebung und den gegebenen Fakten herzustellen, wenn sie die Gegebenheiten in den öffentlichen und privaten Kreisen des Hochschulwesens untersucht.

Das vierte Kapitel untersucht die offizielle Meinung über die soziale Gerechtigkeit in dem Hoch Bildungswesen und

versucht Argumente um die Revision der kostenlosen hoeheren Ausbildung herauszustellen.

Schliesslich ergeben sich die Schlussfolgerungen aus den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis und weisen auf die Revision des Sozio-oekonomischen und politischen Modells der Entwicklung des Landes hin mit der Einfuehrung einer sozialen Ordnung, die den Menschen vornehmlich zu seinen Rechten kommen laesst, naemlich die Verteilung der Einkuenfte und Verteilung der Machtbefugnisse damit die soziale Gerechtigkeit in der Ausbildung zu ihrem Recht kommt, wie auch in den anderen Sektoren und unter dem Gesichtspunkt des sozialen Lebens.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL	
1. Educação e Processo Educacional	6
2. Justiça Social e Igualdade Humana	17
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO NO BRASIL	
1. Breve Histórico	38
2. A Educação nos Textos Constitucionais	59
3. A Educação nos Planos Nacionais de Desenvolvimento .	72
CAPÍTULO III - A REALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	
1. Considerações Gerais	93
2. O Sistema de Ensino Superior e sua Expansão	105
3. A Clientela e o Acesso ao Ensino Superior	136
CAPÍTULO IV - A POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR E A JUSTIÇA SOCIAL	
1. O Discurso Oficial	161
2. A Revisão da Gratuidade	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
BIBLIOGRAFIA	218

LISTA DE TABELAS

TABELA I	- Evolução das Instituições de Ensino Superior - IES -, por natureza - 1970/1980 ...	110
TABELA II	- Evolução das IES, por natureza e dependência administrativa - 1970/1980	111
TABELA III	- Evolução da demanda e oferta de vagas no vestibular, por dependência administrativa das IES - 1970/1980	113
TABELA IV	- Evolução da demanda e oferta de vagas no vestibular, por região e dependência administrativa das IES - 1975/1979	115
TABELA V	- Evolução da demanda e oferta de vagas no vestibular, por área de conhecimento e dependência administrativa das IES - 1975/1979	117
TABELA VI	- Cursos de graduação, por área de conhecimento e natureza das IES - 1980	120
TABELA VII	- Evolução da matrícula de graduação, por natureza das IES - 1970/1980	121
TABELA VIII	- Evolução da matrícula de graduação, por dependência administrativa das IES - 1970/1980	122
TABELA IX	- Evolução da matrícula de graduação, por área de conhecimento - 1972/1980	123
TABELA X	- Evolução da matrícula de graduação nas universidades, por áreas de conhecimento -	

	1972/1980	124
TABELA XI	- Evolução do número de concluintes de cursos de graduação, por natureza das IES - 1970/1979	125
TABELA XII	- Evolução do número de concluintes de cursos de graduação, por dependência administrativa das IES - 1970/1979	126
TABELA XIII	- Percentual atribuído ao Ministério da Educação e Cultura no Orçamento da União - 1964/1981	181

INTRODUÇÃO

A justiça social constitui-se num dos principais temas da atualidade. O tema não é novo, mas vêm se transformando progressivamente num dos temas dominantes. Recebe, em consequência, os mais diversos tratamentos nos discursos e na prática política. É objeto de debate em todos os níveis, sendo variado o receituário dos sistemas econômicos para a implantação de uma sociedade justa. São, no entanto, múltiplos os caminhos da história, e complexo o relacionamento que se faz entre sua teoria e sua praxis.

A justiça social tem se constituído, também, num dos núcleos centrais da utopia moderna. Como utopia constitui-se em projeção imaginativa sobre o futuro e corresponde a uma profunda aspiração do homem. Encarna uma dialética antecipadora, constituindo-se numa superação do ser pelo devir, numa denúncia da realidade presente e proposta para a construção da realidade melhor no futuro.

Justiça social é uma utopia no sentido de ser um alvo, um valor, jamais realizado plenamente, mas cuja realização a

consciência antecipadora exige, apesar de além da visualização histórica.

Justiça social na educação supõe democratização, que significa mais do que apenas tornar a educação acessível às classes populares. Relaciona-se com a transformação da sociedade e da educação em toda a sua dinâmica.

A preocupação de colocar a educação a serviço da construção de uma sociedade justa é um apelo que vai se tornando cada vez mais consciente entre os educadores brasileiros. É um apelo que nasce quando começa a ser percebida e sentida a injustiça de nossa sociedade, que concentra os privilégios no topo da pirâmide social e exclui a maioria da população. A escola é inacessível exatamente àqueles a quem se deveria destinatar em primeiro lugar. Não se pode falar em democratização do ensino superior sem lembrar a dificuldade de acesso, por parte das classes populares, já na pré-escola.

A universidade brasileira, como as demais do terceiro mundo, nasceu como réplica daquelas do mundo desenvolvido, e constitui-se em produto reflexo atuando no incipiente desenvolvimento alcançado pela sociedade. No entanto, espera-se que ela atue como um dos propulsores do movimento da renovação de valores e de técnicas prevaletentes na sociedade, de modo a contribuir com o desenvolvimento cultural do país. Esse é um dos desafios de difícil superação. Somam-se a ele as dificuldades decorrentes das tentativas de transplante dos sistemas de educação fortemente elitistas e inadequados em relação aos objetivos nacionais, por negarem acesso às escolas às classes populares.

O ideal de ser a universidade uma corporação voltada ao desenvolvimento da consciência da dignidade humana, ao cultivo pleno da liberdade espiritual e da prática da democracia, ainda permanece como alvo distante. Na realidade, o que se verifica é o recrutamento de uma pequena parcela da mocidade das camadas mais altas, para a qual se difundirá a consolidação da estratificação social vigente.

O sistema educacional de uma nação exprime o conjunto de valores e aspirações que marcam seu padrão de vida, seu tipo de civilização e o caráter de sua cultura, daí constituir-se em excelente parâmetro para o estudo da justiça social.

O estudo que nos propusemos realizar consiste em uma análise do ensino superior no Brasil, na perspectiva da justiça social.

A escolha desse tema decorreu de nosso interesse pela operacionalização do princípio da justiça social nas sociedades em processo de industrialização. Esse interesse com a praxis da justiça social não é recente para nós, tem estado presente em todo processo reflexivo que viemos desenvolvendo desde o Curso de Graduação em Serviço Social, e intensificou-se durante o Curso de Mestrado em Administração Universitária. Por entendermos como positiva e necessária, a influência entre a experiência de vida, o objeto de reflexões e o trabalho intelectual, a justiça social constituiu-se em tema de nossa dissertação de mestrado.

Ao procedermos a análise do tema, algumas indagações nortearam nosso estudo, ou seja:

- A quem, e para que serve a educação superior no Brasil?
- Justiça social na educação superior ministrada no Brasil significa ensino gratuito ou ensino pago? Para todos? Para alguns? Para quem? Por que?

Essas indagações resultaram no problema de pesquisa, que teve o seguinte enunciado:

A EDUCAÇÃO SUPERIOR MINISTRADA NO BRASIL, NA ATUALIDADE, CONSTITUE-SE EM FATOR DE JUSTIÇA OU INJUSTIÇA SOCIAL?

Com o presente estudo procuramos identificar as responsabilidades do Estado e do cidadão no processo educacional brasileiro; verificar qual a relação que existe entre os sistemas de ensino e de classes sociais; conhecer os objetivos, as metas e as prioridades educacionais nos planejamentos do Governo Federal, desde o 1º Plano Nacional de Desenvolvimento (PND); comparar os dados da realidade das redes pública e privada de ensino superior; estabelecer um confronto entre a legislação, a política e os fatos relativos ao ensino superior; identificar as associações feitas ao termo justiça social no ensino superior; e conhecer as práticas desenvolvidas, desde a década de 60, para sua implantação.

Para o alcance desses objetivos, o presente estudo foi estruturado em quatro capítulos, que versarão sobre aspectos tais como:

- 1º - Educação e Justiça Social;
- 2º - Educação no Brasil;
- 3º - A Realidade da Educação Superior no Brasil;

49 - A Política do Ensino Superior e a Justiça Social.

As conclusões refletem a percepção que nos foi possível atingir com a realização desse estudo, e significam nossa apreensão atual do tema. Como todo e qualquer conhecimento, sabemô-lo inacabado, passível de críticas, revisões e ampliações.

Acreditamos, porém, que esse estudo poderá ajudar a desvelar o discurso oficial e a perceber o que é silenciado. Pois, o discurso oficial, como discurso ideológico que é, apresenta muitos espaços em branco, graças aos quais, mostra coerência. Porque não diz tudo, se sustenta, é coerente e poderoso.

O discurso oficial em torno da justiça social, quase sempre, procura engendrar um imaginário e uma lógica de identificação social com a função de escamotear as reais intenções, dissimular a dominação e ocultar a orientação governamental em relação aos objetivos que pretende atingir com a política educacional. Os termos ausentes garantem-lhe a suposta veracidade daquilo que está explicitamente afirmado.

Com esse trabalho pretendemos contribuir para a desmistificação do discurso em torno da justiça social no ensino superior, oferecendo elementos para o preenchimento de algumas lacunas e para o desvelamento das intenções não reveladas.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL

1. Educação e Processo Educacional.

A educação é o instrumento de que a humanidade vêm se utilizando, há séculos, para transmitir, de geração em geração, o acervo de cultura que ela adquiriu; e desencadear a criatividade de cada ser humano, assegurando um progressivo aumento, a cada geração, do acervo de conquistas da espécie (CAMPOS, 1972:233).

Como função social, a educação decorre da vida comunitária e participa do nível e qualidade de vida em comum. Resultando na interação de hábitos, tradições e informações, se constitui num instrumento básico, para a plena realização do ser humano, socialização das novas gerações, meio de introduzir inovações e fixar mudanças sociais, daí constituir-se num dos fatores de transformação social.

Para TOMÁS DE AQUINO, a educação não é simples comunicação ou infusão de idéias e doutrinas, mas sobretudo, solicitação, estimulação, orientação, que devem levar o educando a

desenvolver suas potencialidades naturais de forma gradativa (DELTA-LAROUSSE, 1967:2193).

Entendendo a educação em sua perspectiva transformadora, FURTER & BUITRÓN (1969:68) afirmam que, a educação é muito mais que um conjunto de habilidades, hábitos e conhecimentos que o homem deve adquirir uma vez para repetí-los depois ao longo de toda vida. A educação deve ser definida como um processo e não como um bem; como um processo de mudança no qual o homem se desenvolve, informando e transformando a si mesmo, os demais e o meio em que vive. É uma maneira de viver sua vida; de dar uma forma à sua existência; de estar presente no mundo da maneira como deseja. A educação não pode ser definida como uma técnica de adaptação, porque se deve referir e definir em função da dinâmica da mudança.

Do ponto de vista da didática moderna, a educação baseia-se no processo de intercomunicação entre educador e educando, onde a linguagem assume papel de destaque.

Nesse sentido, FREIRE (1977:69) apresenta sua concepção sobre educação, onde destaca que a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. E, acrescenta que na comunicação não existem sujeitos passivos, pois a comunicação implica em reciprocidade que não pode ser rompida. O diálogo caracteriza a comunicação, assim como o diálogo é comunicativo. Por conseguinte, o diálogo desenvolve uma postura crítica, em educando e educador, da qual resultam a percepção interativa e o saber que reflete o mundo e os homens, e justifica sua transforma-

ção. Assim, na problematização dialógica não existem proprietários, administradores ou portadores do saber, e o trabalho educativo é co-participado. Em consequência, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que podem ampliar seu saber através do diálogo.

ANDER-EGG (1974:91), referindo-se à educação, diz que, em sentido amplo, o termo se confunde com a socialização enquanto processo de transmissão de valores, normas e comportamentos; mas que, a educação é só uma parte do processo de socialização. E em sentido restrito, o termo educação designa a ação intencional, sistemática e metódica que o educador realiza sobre o educando, para favorecer o desenvolvimento das qualidades morais, intelectuais ou físicas, que todo ser humano possui em potencial. Lembra ainda, que para a pedagogia libertadora, a educação não consiste tanto em inculcar a um indivíduo o acervo cultural e intelectual de outro ou outros, como de possibilitar que o educando seja o artífice de seu próprio desenvolvimento. E, concebendo a educação como tarefa continuada e constante ao longo de toda vida, a escola não pode ser entendida como o único meio, ou meio por excelência, da ação educativa.

CAPALBO (1978:53), reforçando a perspectiva transformadora, a ação dialógica e a função comunitária, esclarece que a educação é formada na ação, levando a pessoa humana a autopromover-se comunitariamente. No contato com outros homens, no diálogo, o homem se descobre e se integra em seu meio social. A educação se faz e se desenvolve através da ação grupal; e, assim, o indivíduo que se educa estará educan-

do-se com a sua comunidade, e atuando, em conjunto, para o seu desenvolvimento sócio-cultural e econômico.

SAVIANI (1980:202) relaciona a educação à promoção do homem, e esta à sua libertação da dominação de classes, ou seja, a superação da divisão da sociedade em classes antagônicas, atingindo-se o estágio da sociedade regulada. Entende, portanto, a educação como ato político.

FREI BETO (1979:163-169), percebe a educação como esforço situado na linha da conscientização e da libertação, em que a pessoa, geralmente inserida num grupo, dirige seu próprio processo educativo, discutindo, refletindo e avaliando sua prática.

Analisando os conceitos apresentados concluímos que a educação é um processo endógeno baseado em ação dialógica, onde não existe um superior e outro inferior; processo esse, que perdura durante toda a vida, e no qual o meio social assume grande importância. Hábitos, tradições e informações são processadas, no dia-a-dia, e auxiliam o ser humano a desenvolver, de forma contínua e gradativa, suas potencialidades naturais, aparelhando-o para compreender e orientar-se no ambiente em constante mudança, e contribuem para que possa "ser mais". Assim, em nosso entender, a educação deve ser libertadora, desenvolvendo a capacidade crítica e criadora da pessoa - o educando.

A educação tem por objetivo a formação do ser humano, na pluralidade de suas dimensões, tornando-o agente dinâmico, capaz de influir sobre as estruturas sociais. Por isso, procura dotar a pessoa de progressiva autonomia, criatividade e

consciência crítica, ou seja, possibilitar o desempenho da atividade profissional com sentido social.

BELTH (1976:24), entende que a educação será considerada como processo destinado a provocar modificações substanciais e duradouras nas capacidades e atitudes do homem ou como o processo no qual se estimula no aluno a aptidão de remodelar suas disposições para a experiência e o conhecimento que dela resulta, ou a criar novas aptidões.

O conceito de processo, segundo POSTMAN (1978:21), resulta numa noção integradora, unitária, que permite retificar e reunificar noções diversas, numa convergência estrutural de ordem e equilíbrio, ao mesmo tempo que de hierarquização de meios e fins.

Processo significa, pois, mudança, atividade, superação dialética do dado, que não desaparece, mas que se integra em um todo em transformação. A idéia de processo implica, portanto, em visão do conjunto das fases sucessivas de um fenômeno.

No estudo dos fenômenos educacionais é preciso considerarmos a pluralidade e variedade dos agentes, dos meios e das instituições com que se realiza o processo de educação. Como parte vital do sistema de organização coletiva, a educação é um processo que se realiza em todos os grupos sociais, sejam quais forem as formas de sua estruturação e o nível de sua civilização.

A educação constitui, portanto, um processo social do qual não é possível ter uma compreensão nítida se não procurarmos observá-lo na multiplicidade e diversidade das forças

e instituições que concorrem ao desenvolvimento das sociedades. Só por abstração podemos isolar o processo educacional do sistema de relações e instituições sociais. Mesmo quando a educação adquire uma forma definida ou uma estrutura, não é possível compreender o sistema pedagógico, senão colocando-o em seu lugar, no conjunto do sistema social em que organizou e a que serve, como uma das instituições destinadas a assegurar a sua unidade, o seu equilíbrio e o seu desenvolvimento.

FREIRE (1981:27-33), ao abordar a educação no processo de mudança social, lembra que a educação é possível para o ser humano, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição, ou seja, à busca permanente de "si mesmo", para "ser mais". A educação tem, pois, caráter permanente; daí não se poder falar em seres educados e não educados, mas em seres que estão se educando. Existem graus de educação, mas estes também não são absolutos. O saber se faz através de uma superação constante, daí dizer-se que não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância. Cumpre destacar, no entanto, que nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não existe educação fora das sociedades humanas, assim, como os homens não existem de forma isolada.

O homem é um ser de raízes espaço-temporais. O homem está no mundo e com o mundo, e quando compreende sua realidade pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o trabalho

pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. O desenvolvimento de uma consciência crítica permite ao homem a transformação da realidade. E, na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.

A educação será mais autêntica, quanto mais desenvolver no ser humano o ímpeto criador, e estimular a opção, favorecendo a afirmação do homem como homem.

A educação buscando fornecer ao homem os meios para participar, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social, política e econômica de sua comunidade, estará aparelhando-o para compreender e orientar-se dentro da sociedade em processo de mudança.

Percebe-se que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta e historicamente situada, e que se caracteriza como atividade mediadora no seio da prática social global, ou seja, se situa em face das demais manifestações sociais em termos de ação recíproca.

SAVIANI (1980:51) entende a educação como fenômeno que se apresenta baseado na comunicação entre pessoas livres em diferentes graus de maturação humana, numa situação histórica determinada. Concebe como atribuições das instituições de ensino a ordenação e sistematização das relações homem-meio para criar condições de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permita a continuidade e a sobrevivência da cultura e do próprio homem. E, em face desse entendimento, afirma ser a promoção do homem, a finalidade última da

educação. A educação deve tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação, habilitando-o para intervir na mesma, transformando-a, no sentido de ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.

Para WERDELL (1977:313), os principais objetivos do ensino são a transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos ao estudante e ajudá-lo a desenvolver o juízo crítico. Supõe, conseqüentemente, que, quando o estudante conseguir dominar um amplo quadro de conhecimentos e adquirir capacidade crítica desenvolvida, estará preparado para enfrentar os problemas da sociedade e cuidar de sua própria aprendizagem.

A educação busca criar o homem consciente e participante na definição de seus próprios destinos, e destinos de sua comunidade, região e país, ou seja, busca criar pessoas capazes de efetuar a obra de promoção do homem em comunidade. Assim, no processo educacional o ser humano é habilitado a atuar no contexto societário em que vive, e se torna capaz de reorganizar seu comportamento e contribuir para a reestruturação e reorganização da sociedade.

A educação apresenta estreita vinculação com a cultura e ambas não podem ser pensadas de forma abstrata, mas inseridas numa realidade sócio-econômica e política concreta e num determinado momento histórico, pois são frutos da ação grupal e retratam a visão de homem e de mundo existentes na sociedade em que se processam. Em conseqüência, em termos de valores norteadores do processo, alvos educacionais e técnicos, a educação tem variado conforme época e lugar.

No entender de OLIVEN (1972:112), a educação é uma das

formas pela qual a sociedade perpetua e recria as condições de sua própria existência, daí que, na medida em que as sociedades se transformam, altera-se a educação, que passa a refletir as novas necessidades sociais.

Conforme PONCE (1963:8-9), os fatos educacionais só podem ser convenientemente entendidos quando expostos conjuntamente com uma análise sócio-econômica das sociedades em que têm lugar. E, através dos diversos povos e das diferentes épocas, a principal característica da educação, desde a divisão da sociedade em classes, é a sua progressiva popularização. Considerada como propriedade quase exclusiva das classes dominantes, a educação foi, na história da humanidade, muitas vezes, praticamente negada às classes menos favorecidas. No entanto, as transformações econômicas por que passaram as sociedades, foram provocando modificações sensíveis no "status quo", e fazendo com que parcelas cada vez maiores de pessoas tivessem acesso à educação. Lembra, todavia, que essas transformações mencionadas não ocorreram suavemente, muito ao contrário. Na maioria das vezes, as classes desfavorecidas tiveram de lutar, e frequentemente de modo violento, pelos seus direitos. Daí porque, o estudo da história educacional é inseparável do estudo das lutas das classes desfavorecidas, contra as classes dominantes, no sentido de conquistar o direito de se educarem.

PONCE (1963:173) lembra, ainda, que a educação não é um fenômeno acidental na sociedade de classes, e que para renová-la é preciso transformar desde a base o sistema econômico que a sustenta.

Na sociedade ocidental, conforme STEIN (1970:26), se faz notar a expectativa de que a escola corrija a injustiça social, ou seja, que a escola desfaça ou pelo menos atenué as diferenças sociais, aproximando as classes sociais e promovendo a igualdade de oportunidades.

A autora citada esclarece, porém, que a escola, por si só, é incapaz de desfazer desigualdades, uma vez que elas continuam sendo geradas e produzidas em seu redor.

JENCKS (1970:26), manifestando-se a respeito afirma que quaisquer que sejam os métodos, programas, ensinamentos e meios colocados à disposição da escola, os resultados são invariáveis: as desigualdades da entrada se reencontram à saída, quase intactas.

Para OLIVEIRA (1981:51), através de seus mecanismos de seleção e de exclusão, a escola reflete e reforça a hierarquização da sociedade. Na verdade, as crianças já chegam à escola portadoras de desigualdades sócio-culturais. Assim, pretendendo tratar de maneira uniforme todos os alunos, a escola termina por reproduzir as desigualdades. Ao fornecer conhecimentos e diplomas a uma minoria e recusá-los à maioria, ao favorecer uma única forma de cultura, em detrimento daquela do meio popular, ao convencer a todos da equidade do processo de seleção, a escola confirma a legitimidade das desigualdades sócio-culturais. Apesar de todas as lutas sociais para transformá-la e democratizá-la, a escola continua sendo, hoje em dia, um aprendizado da desigualdade e uma experiência de dependência.

RUSSEL (1956:114-115) analisa essa desigualdade entre

as diferentes classes sociais a partir da moral e afirma que sempre que existem desigualdades injustas, o homem que delas se aproveita tende a proteger-se contra a idéia de culpa por meio de teorias que dêem a entender que ele é, em certo modo, melhor que aqueles que são menos afortunados. Essas teorias envolvem uma limitação de simpatia, oposição à justiça e tendência para se defender o "status quo". Transformam assim os mais afortunados membros da comunidade em inimigos de todo o progresso; o temor invade-lhes a alma e eles recuam timidamente contra toda doutrina que suspeitam tenha tendência subversiva e constitua, portanto, uma ameaça ao seu próprio conforto. Por outro lado, os membros menos afortunados da comunidade ou devem ter atrofia intelectual que os iniba de perceber a injustiça de que são vítimas bem como a falta de respeito próprio que os faz inclinar-se diante de homens que, intrinsecamente, não são melhores do que eles, ou devem ficar possuídos de ódio e ressentimentos, protestando indignados, julgando-se sempre oprimidos e gradualmente passando a encarar o mundo através do prisma da vítima da mania de perseguição. Num comunidade baseada em injustiça, o lado moral da educação jamais poderá ser o que devia ser. Emoções de ressentimentos que, consideradas em si mesmas, são más poderão ser o próprio motivo forte para a eliminação da injustiça, quer entre classes quer entre povos ou sexos.

No presente trabalho, para efeito de análise nos capítulos subsequentes, a educação será entendida como um processo social que busca criar o homem consciente e participante na definição dos seus destinos e dos de sua comunidade capaz de reorganizar seu comportamento e contribuir para a transformação da sociedade.

2. Justiça Social e Igualdade Humana.

Ao indagarmos sobre o significado do termo Justiça, verificamos que o seu entendimento é polêmico. As respostas surgem numerosas e desencontradas fazendo emergir teorias filosóficas e sociais, assim como ideologias políticas.

Para LEIBNIZ (1960:1), em sentido lato, justiça indica uma conformidade, uma congruência, uma proporção.

DEL VECCHIO (1960:2), examinando o termo em seu sentido próprio, entende que justiça é um princípio de coordenação entre seres subjetivos.

Nas mais antigas fases do pensamento, parece que a justiça foi concebida apenas no sentido genérico, de acordo com algo pré-estabelecido. E, essa concepção, longe de desaparecer, continua sobrevivendo, mesmo quando, no decorrer do tempo, se vai delineando uma noção mais precisa e especificada da justiça como critério de correlação entre vários sujeitos.

Recorrendo à história da humanidade, verificamos que as referências ao termo justiça, surgiram com Platão e Aristóteles.

PLATÃO meditou sobre a justiça como critério de organização social. Em seu entender, a justiça deve ser desejada não apenas por seus resultados, mas considerada como virtude essencial e suprema do Estado (SOUZA, 1972:13).

Como virtude universal, consiste numa harmonia entre as diversas partes de um todo que determina que cada um faça o que lhe corresponde. Ou melhor, a justiça consiste, em seu

sentido amplo, em que cada cidadão realize, plenamente, as funções específicas que lhe são destinadas, consoante suas capacidades e limitações, concorrendo, dessa forma, para o bem comum.

Para ARISTÓTELES, em sentido lato, a justiça é uma virtude universal, que consiste em saber estabelecer uma proporção ou medida que representa a eqüidistância entre os extremos do pouco e do demasiado. E, em sentido estrito, um princípio social em que se destaca a nota de alteridade, e tem por função, regular as relações entre os homens, com fundamento na igualdade (CABRAL, 1978:4).

Em seu livro V, *Ética à Nicômaco*, ARISTÓTELES distingue entre justiça distributiva e a corretiva ou sinalagmática, hoje denominada comutativa. Enquanto a primeira consiste na repartição das honras, ou das riquezas, ou de qualquer vantagens que possam caber aos membros da cidade; a segunda é relativa aos contratos (MORAES FILHO, 1982:5).

Convém destacar que, conforme assinalou ARISTÓTELES, somente dentro da pólis se podem verificar atos justos ou injustos, pois associou o problema da justiça ao problema da igualdade, vendo nela sempre uma relação de comparação ou de confronto entre pessoas vivendo em sociedade.

Para DOMÍCIO ULPIANO, a justiça consiste em dar a cada um o que lhe é devido (SOUZA, 1972:15).

TOMÁS DE AQUINO, por sua vez, considerou próprio da justiça ordenar o homem em suas relações com os demais, posto que implica certa igualdade, e a definiu como tendo por conteúdo dar a cada um o que é seu, ou seja, o que lhe está su

bordinado ou está estabelecido por sua utilidade (SOUZA,1972:15).

CABRAL (1978:6), reportando-se à concepção de justiça de TOMÁS DE AQUINO, lembra que o mesmo continuou concebendo a justiça como virtude, e que propôs, para a justiça, a seguinte divisão: justiça comutativa, justiça distributiva e justiça legal.

Justiça comutativa é "aquela que os particulares se devem entre si"; justiça distributiva é "aquela que é devida pela comunidade a seus membros"; e justiça legal é "aquela que os indivíduos devem à comunidade".

HERBERT SPENCER observou que na idéia de justiça duas outras se inserem, uma de afirmação e outra de restrição à liberdade individual, a primeira positiva e a segunda negativa. Comentou que a idéia de afirmação da liberdade conduz à desigualdade em função dos resultados a que podem chegar os indivíduos pela aplicação de suas diferentes possibilidades à realização dos próprios fins. Por sua vez, concebeu a idéia de restrição à liberdade, como limitativa dos inevitáveis conflitos a que a prática da liberdade conduz, levando ao pensamento de que todas as esferas de ações se limitam uma às outras, o que implica em concepção de igualdade (SOUZA,1972:15-16).

RUDOLF STAMMLER vinculou a idéia de justiça à norma jurídica, afirmando que o conteúdo de uma norma jurídica é justo quando ela, em sua peculiar posição, concorda com o ideal social. E, mesmo considerando difícil definir este padrão, julgou encontrá-lo no modelo de uma comunidade de homens de

vontade livre, coexistindo, assim, em condições de perfeita harmonia e espontaneidade (SOUZA, 1972:16).

EDOUARD LABOULAYE (ROSAS, 1982:8) estabelece em paralelo entre justiça e liberdade, afirmando que são duas palavras que dizem a mesma coisa: porque não há jamais uma liberdade que não seja justa, nem os direitos individuais se respeitam quando se desrespeita a liberdade de cada qual. A diferença reside apenas nas palavras, não na essência. A liberdade é a faculdade de nos desenvolvermos na medida de nossas forças. Desenvolvemos nosso corpo, nosso espírito, nosso coração. Uma liberdade, que é, pois, ao mesmo tempo, o nosso direito. Intervém a justiça para fixar os justos limites entre o nosso desenvolvimento e o dos nossos semelhantes, para impedir toda e qualquer intromissão indébita. Aparentemente, traça-se um limite à nossa liberdade, no fundo, todavia, o de que se trata é da proteção dessa mesma liberdade, a garantia do pleno desenvolvimento de cada indivíduo. Justiça e liberdade se confundem.

A justiça é muitas vezes confundida na sua semântica e se envolve com o processo, ou até com o fazer a justiça. Daí os esclarecimentos de JOÃO XXIII, na Encíclica "Mater et Magistra", parágrafo 206:

"Embora a palavra e a expressão exigência da justiça se façam ouvir por toda parte, contudo a sua significação não é a mesma para todos: antes, com a maior freqüência, são usadas para exprimir coisas opostas. Assim, nos seus apelos à justiça e às exigências da justiça, esses governantes, não só não se entendem quanto ao valor desses termos, como freqüentemente encontram neles o pretexto para violentas controvérsias e concluem já não restar para a defesa de seus direitos e interes

ses outro caminho senão o recurso à força, fonte dos piores males" (ROSAS, 1982:9).

CABRAL (1978:7-9), buscando situar a justiça através dos mais importantes momentos da história, contribue para nossa compreensão do termo, ao reportar-se à concepção de justiça no iluminismo, no historicismo e no positivismo.

Com o iluminismo (*), passou-se a considerar justo tudo o que estava de acordo com a natureza humana, ou seja, tudo o que respondia às exigências da natureza.

No século XVIII o historicismo (**) opôs-se às doutrinas do racionalismo iluminista, e a justiça, com a natureza humana, passou a ser pensada como um dado relativo a cada época e ao conjunto das circunstâncias.

Por outro lado, negando qualquer conhecimento da realidade supra-humana, o positivismo (***) despojou a justiça de toda dignidade divina ou metafísica, e proclamou que a justiça é filha do Direito de cada povo. Justo, é tudo aquilo que está estabelecido na lei. Assim, já que não existe nenhuma justiça acima do Direito pode proclamar, como justo, o que bem entender. Partindo-se, então, da premissa positivista, segundo a qual todo Direito é Direito do Estado, então só o Estado pode proclamar a Justiça.

(*) Iluminismo: Conjunto de opiniões preconizadas no século XVIII sobre a existência de uma inspiração sobrenatural, conhecida como filosofia das luzes.

(**) Historicismo: Apoiado na teoria da história que baseia na história a concepção do mundo; estuda a história do passado, com objetivo de encontrar soluções para os problemas do presente.

(***) Positivismo: Sistema filosófico que pretende emancipar-se da metafísica e basear-se somente nos dados da observação e da experiência.

O positivismo jurídico não se extinguiu e, na atualidade, ainda persiste a posição dos que entendem que a justiça se esgota na legalidade.

No entender de CABRAL (1978:10-11), nos dias de hoje, cinco diferentes atitudes são encontradas no relacionamento entre o Direito e a Justiça: o positivismo, o jusnaturalismo, o idealismo, o formalismo crítico e a doutrina neokantiana dos valores.

O positivismo sustenta que a justiça é um dado estabelecido pela legislação e, portanto, produto de cada situação concreta.

O jusnaturalismo também identifica Direito e Justiça. Só considera o Direito justo e deixa fora do campo jurídico, todo e qualquer elemento da experiência que não se enquadra no esquema da Justiça absoluta e imutável. Nessa perspectiva, falar de Direito injusto é um contra-senso e falar de Direito justo é um pleonasmo.

O idealismo também equipara o Direito à Justiça. Entende que a justiça se conserva absoluta e imutável porque, embora descendo à experiência empírica para se realizar na forma do Direito, ela continua sendo aquela idéia divina, fonte de onde promana toda a realidade universal.

O formalismo crítico distingue Direito de Justiça. De acordo com essa postura filosófica, o Direito é um conjunto de dados da experiência que se ordena, de acordo com certas categorias da mente. Esses dados se ordenam e se constituem em Direito, independente da idéia de Justiça. Assim, em princípio, a idéia de Justiça nada tem a ver com a essência do Di

reito, se bem que o ideal seria que todo Direito ao se constituir realizasse a harmonia absoluta postulada pela Justiça.

A doutrina neokantiana dos valores também distingue Direito e Justiça. Considera o Direito um processo de realização de certos valores sociais. O Direito é concebido como uma realidade cultural que não pode ser definida, senão em virtude da função do valor que essa realidade aspira realizar, a Justiça. Se o Direito não realizar a Justiça é um Direito injusto, porque fracassou na realização do seu objetivo.

Examinando as diversas posturas adotadas, CABRAL (1978: 12-115) apresenta como atributos da justiça: a igualdade, a harmonia, a alteridade e a proporcionalidade. Esclarece, ainda, que o termo justiça pode ser analisado como idéia, como valor e como ideal. Como idéia é a representação abstrata de um estado de pleno equilíbrio da vida social. É imutável. Como valor é essa mesma idéia revestida de certo calor emotivo, que se transmite aos fatos. É variável. Como ideal é a aspiração de realizar certa e determinada forma de vida social que consubstancia aquela idéia de justiça como equilíbrio perfeito. É variável.

SOUZA (1972:19-20), por sua vez, apresenta a justiça sob três formas distintas: a subjetiva, a objetiva e a ideal. Na subjetiva, a justiça é uma virtude; na objetiva apresenta-se através das normas; e, sob a forma de ideal, é um valor social. Como valor permite-nos a crítica da ordem social, autorizando-nos a julgar sua legitimidade ou ilegitimidade.

Para DEL VECCHIO (1960:223-225), quando refletimos sobre o sentimento e a idéia de justiça, que todo homem encon

tra radicado no próprio espírito, com o fim de definir precisamente a essência da justiça, nossa atenção concentra-se em alguns caracteres gerais, que parece denotarem justamente essa essência, ou sejam: a igualdade, a harmonia, a proporção, a ordem. Contudo, a uma análise mais profunda e completa, estes caracteres revelam-se insuficientes para definir a noção da justiça no que ela tem de peculiar e de específico. Para se chegar à definição de justiça, ou ao menos para dela se aproximar é mister acrescentar àquelas primeiras notas genéricas, a nota da intersubjetividade.

A justiça é igualdade, harmonia, ordem, proporção; mas isto não só no sentido genérico, onde ela se nos oferece como sinônimo de perfeição em geral, ou de virtude compreensiva das demais virtudes, mas no sentido específico, como regra determinada de convivência, nas relações entre sujeito e sujeito.

A justiça afirma-se, conseqüentemente, não como sinônimo de direito positivo, mas como seu paradigma e modelo ideal, sempre válido em sua esfera, embora só parcial ou defeituosamente realizado; do mesmo modo que o ideal da virtude e o imperativo do dever valem sempre, apesar de materialmente violados muitas vezes.

No entender de WREN (1979:43), a idéia fundamental de justiça é dar aos outros o que lhes é devido, o que merecem ou deveriam ter. Determinar o que se deve a cada um, exige, no entanto, cálculo e reflexão, sobretudo se as pessoas de que se trata não nos são conhecidas pessoalmente, mas são classes ou grupos dentro da lógica. Por isso mesmo, a justiça é

coisa mais racional do que impulsiva ou emocional.

Justiça, na definição de CLOVIS BEVILAQUA (ARAÚJO LIMA, 1982:28), é o Direito iluminado pela moral. Justiça que tem de ser social para pertencer a todos.

DEL VECCHIO (1960:35) nos ensina que, em rigor de expressão, em seu significado mais próprio, a justiça é sempre e necessariamente social, na medida em que implica uma relação entre mais de um sujeito: a pessoa é considerada por ela precisamente "sub specie societatis".

CASTELO (1982:6), ao referir-se à justiça social, afirma que ela consiste, fundamentalmente, na obrigação de cada pessoa pautar seus atos visando o bem comum. A expressão traz consigo, na sua própria essência, uma preocupação permanente com a coletividade.

No ensinamento de LEÃO XIII, a justiça social exige que as riquezas sejam repartidas pelos indivíduos sem que nenhuma classe seja por outra excluída da participação das vantagens comuns.

Dai por que a justiça social sai da esfera privada, própria da justiça comutativa, transformando-se num dever de todos. Serve, portanto, ao bem comum, buscando sempre atender às necessidades da coletividade. Sua prática é obrigação que atinge a todos.

Ressaltando a responsabilidade do Estado, CASTELO (1982:6) afirma que, por imposição da justiça social, o Estado deve criar as leis que possibilitem o compartilhamento, entre todos, dos recursos materiais, morais e intelectuais. E é através da lei que deverão ser asseguradas a cada cidadão amplas

possibilidades de desenvolvimento e que os bens sejam usufruídos por toda população e não apenas por minorias privilegiadas.

Todas as leis sociais têm sua origem na justiça social. A justiça social não se baseia, no entanto, numa concessão que o Estado faz por intermédio da lei, mas se funda num título legítimo. À lei cabe sancionar este direito, reconhecendo-o.

CASTELO (1982:6) considera como tarefa do Estado impor normas que permitam à coletividade o gozo de todos os benefícios oriundos da justiça social. Ao Estado não compete dar mais, nem menos, mas unicamente transformar em leis referidos direitos. Isto resulta na necessidade dos governantes serem munidos de alta sensibilidade social para atender, no exato momento histórico, às novas conquistas sociais da população.

JACQUES MARITAIN (BLASI, 1982:10) ensina-nos que a justiça social há de ser perseguida, uma vez que representa a aspição natural da pessoa à libertação da miséria, da servidão e da exploração do homem pelo homem. Se constitui, pois, o principal dever do Estado Moderno, a efetivação da justiça social.

BLASI (1982:22-23) afirma que o objeto da justiça social é o serviço do bem comum. E, que, a justiça social só pode ser entendida como disposição comunitária, uma vez que tem por fundamento a sociabilidade do homem e, como consequência, a concepção orgânica da sociedade; assim como, se fundamenta na finalidade social dos bens da terra, de tal forma que possam servir às necessidades de todos, segundo princípios de

uma mais justa distribuição das riquezas.

BLASI (1982:23), com base no exposto, considera fácil compreender, que para atingir os ideais da justiça social, cum pre ao Estado coordenar, conduzir, fomentar, incentivar as atividades sociais e econômicas tendentes a diminuir as ten sões e atenuar as diferenças.

SOBRAL PINTO (1982:13-14) ratifica o bem comum como ob jeto próprio da justiça social e esclarece que o bem comum in clui em si todos os recursos públicos e privados, de que se utilizam para seu proveito, não só as pessoas, mas também as famílias, as organizações profissionais, políticas, econômi- cas, culturais e sociais, a fim de que possam melhor se desen- volver no sentido de suas respectivas perfeições. Enfatiza que o bem comum pertence a todos os membros da sociedade, de vendo, por isto, ser usufruído por todos, na medida de suas necessidades e na forma estabelecida pela ordem jurídica a que está vinculado. Ao mesmo tempo, lembra que velar pelo bem comum é dever de todos, governantes e governados, para que se viabilize a implantação da justiça, serena, imparcial e sobe- rana no país.

A relação entre justiça social, bem comum e atendimen- to às necessidades humanas, não é recente. PIO XI na Encícli- ca "Divini Redemptoris" (*), já estabelecia essa relação, ao dizer que é próprio da justiça social o exigir a todos os indivíduos quanto seja necessário para o bem comum, pois não se pode prover ao organismo social e ao bem comum de todo so-

(*) A Encíclica Divini Redemptoris data de 19 de março de 1937.

cidade, se não se dá, a cada uma de suas partes e a cada membro, isto é, aos homens dotados de dignidade da pessoa humana, quanto necessitam para o cumprimento de sua função social (LIMA SOBRINHO, 1982:5-6).

JOÃO PAULO II (1980:127), quando em visita ao Brasil, no encontro com os operários, em São Paulo, reiterou essa relação, quando advertiu que o bem comum da sociedade, que será sempre o novo nome da justiça, não pode ser obtido pela violência, pois a violência destrói o que se pretender criar, seja quando procura manter os privilégios de alguns, seja quando tenta impor as transformações necessárias. As modificações exigidas pela ordem social justa devem ser realizadas por uma ação constante - muitas vezes gradual e progressiva, mas sempre eficaz - no caminho de reformas pacíficas. É este o dever de todos e particularmente o dever dos que detêm o poder na sociedade, quer se trate do poder econômico, quer se trate do poder político. Todo poder encontra a sua justificação unicamente no bem comum, na realização de uma ordem social justa. Por conseguinte, o poder não deverá nunca servir para proteger os interesses de um grupo em detrimento dos outros.

Estabelecendo essa mesma relação, MÁRIO DE LA CUEVA (MORAES FILHO, 1982:24), ao referir-se ao tema, afirmou que a fórmula futura da justiça não será um produto da razão filosófica, e sim da vida. Será uma justiça vital e terá uma expressão simples: dar a cada um o que necessite. E sua fundamentação é igualmente simples: a pessoa humana é uma finalidade e tem direito a viver uma existência digna; uma ordem juridica que funciona para uma minoria, cujos bens defende, mas que é impotente para dar satisfação às necessidades humanas,

não poderá ser uma ordem justa.

HOBHOUSE (MORAES FILHO, 1982:25) lembra, também, que a justiça social significa dar a cada um aquilo que lhe deve pertencer pelos esforços desenvolvidos pelo bem-estar da sua comunidade, satisfazendo-lhe as necessidades adequadamente.

BLANC (MORAES FILHO, 1982:21) esclarece que a expressão justiça social começou a ser usada durante o século XIX. A princípio pelos socialistas igualitários, utópicos ou não, acabando por ser admitida por todos, inclusive por documentos internacionais e oficiais de toda ordem. A sua aceitação tornou-se universal com o Tratado de Versalhes, de 28 de junho de 1919, que no preâmbulo da parte XIII declarava:

"Considerando que a Sociedade das Nações tem por fim estabelecer a paz universal, e que a paz não pode ser fundada senão na base da justiça social; considerando que existem condições de trabalho que implicam, para um grande número de pessoas, a injustiça, a miséria e as privações, provocando tal descontentamento, que a paz e a harmonia universais são postas em perigo..."

A expressão justiça social, utilizada pela doutrina católica ou leiga, assim como por documentos internacionais, acabou penetrando em definitivo, também, no ordenamento jurídico positivo brasileiro, como passou a ser termo da moda, mito político ou figura de retórica de discursos oficiais em diversos períodos de nossa história.

Em certo sentido, a justiça é imanente na história da humanidade, justamente porque a vida humana é necessariamente social.

De acordo com PIAGET (SOUTO & SOUTO, 1981:147-148), o senso de justiça, embora naturalmente capaz de ser reforça-

do pelos preceitos e exemplo prático do adulto, é largamente independente dessas influências, e requer nada mais para seu desenvolvimento que o respeito mútuo e a solidariedade que vigora entre as crianças. Daí, porque, a justiça não tem sentido exceto como algo que está acima da autoridade.

O conceito de justiça social vêm sendo associado também, com grande freqüência, à idéia de igualdade entre os homens. Não à idéia da igualdade formal, individualista, liberal, da igualdade de todos perante a lei, mas à igualdade real, concreta, de iguais oportunidades para todos. Em face disto, se busca diminuir as desigualdades entre os membros da mesma sociedade mediante proteções especiais, auxílios, facilidades, bolsas aos que se encontram sem condições de competir com os mais bem aquinhoados (MORAES FILHO, 1982:21).

Para OSÓRIO (1982:11) a igualdade humana não é um fim em si mesma, mas um valor a ser realizado com o objetivo de buscar a realização de outros. Não se trata de nivelar e igualar física e espiritualmente os homens, mas de dar a todos, efetivamente, condições de hominizar-se. Por isso, a verdadeira igualdade é incompatível com sistemas econômicos que valorizam o homem apenas na condição de produtor. A igualdade entre os homens é o núcleo axiológico dos direitos humanos.

Reforçando essa forma de entendimento, OSÓRIO (1982: 12-13) afirma que o núcleo do sentimento de igualdade humana autêntica é o respeito pelo outro. E, assim como a igualdade é pressuposto da liberdade e da fraternidade, porque esta não pode existir senão entre homens livres e iguais; a liberdade e a igualdade unidas constituem a justiça.

Como podemos perceber, a igualdade humana vêm recebendo os mais diversos tratamentos na reflexão e na prática política. Vêm sendo objeto de debate em diferentes níveis, com propostas também variadas, para se chegar à sociedade justa. No entanto, parece-nos que a igualdade humana é, ainda, uma utopia, cuja realização a consciência antecipadora exige, apesar de se encontrar além da visualização histórica. Jamais foi realizada concretamente.

Entre os estudiosos dos temas justiça social e igualdade humana, encontramos BRIAN WREN (1979:43), advertindo que todo aquele que fala de injustiça na sociedade ou diz que a desigualdade não é tão injusta como parece, tem algum princípio ideal de injustiça social de que ele ou ela está se servindo como ponto de referência. Os desacordos sobre o grau de injustiça que existe em nossas sociedades não procedem apenas dos diferentes cálculos com relação ao que é mutável e ao que é inevitável. Refletem também diferentes convicções sobre o que é justo ou injusto, sobre o que faz com que uma situação seja injusta em vez de desagradável apenas ou insuportável, e que classes de desigualdades são moralmente defensáveis, se é que a desigualdade é de alguma forma defensável.

WREN (1979:51-52) referindo-se ainda outras vezes à desigualdade sob a perspectiva da justiça social, afirma que qualquer tipo de desigualdade deve ser considerado e julgado do ponto de vista dos menos favorecidos e não do ponto de vista daqueles de tipo médio, da maioria ou dos mais favorecidos. Portanto, as desigualdades sociais e econômicas terão que ser ajustadas de maneira que acabem beneficiando os membros menos favorecidos da sociedade. Pois, não basta garantir

uma formal igualdade de oportunidades adotando disposições legalmente abertas a todos. A sociedade terá necessidade de criar uma autêntica igualdade de oportunidades, com uma discriminação positiva em favor dos menos dotados. Isso implica, portanto, numa ininterrupta redistribuição das riquezas e do poder em favor dos membros mais pobres da sociedade.

Face ao exposto, lembra que, nem sempre os membros dos grupos privilegiados estão dispostos a renunciar a seus privilégios em benefício dos menos dotados, de acordo com o princípio de imparcialidade, da justiça. Geralmente, a renúncia aos privilégios de classe não se verifica, a não ser pela força.

Como se observa, a justiça social exige o estabelecimento de uma sociedade na qual à cada pessoa seja assegurado um direito igual às mais amplas liberdades básicas compatíveis com uma liberdade semelhante para todos, onde as desigualdades econômicas e sociais estejam ordenadas de tal forma que sirvam ao maior benefício possível dos menos dotados.

Assim, uma sociedade justa não nivela as diferenças naturais de talento e de capacidade. Aceita estas desigualdades tratando-as como um bem comum, não como posse individual.

Em decorrência, entendemos que uma sociedade justa caracteriza-se por uma contínua redistribuição da riqueza e do poder, procurando compensar as desvantagens naturais, culturais, políticas e econômicas, mediante uma discriminação positiva dos menos favorecidos. Assim como entendemos que a base para uma sociedade justa assenta-se na igualdade fundamental de valor de todos os seres humanos.

Como podemos depreender de tudo o que foi até aqui, ex

posto, a justiça social não pode ser pensada a não ser em sua estreita relação com a liberdade e com os direitos do homem, e para reforçar essa compreensão valemo-nos de trechos da homilia pronunciada em Belo Horizonte, em 19 de julho de 1980, pelo Papa JOÃO PAULO II (1980:30-41), da qual destacamos o que segue:

"... a justiça social só é verdadeira, se baseada nos direitos do indivíduo. E que esses direitos só serão realmente reconhecidos, se for reconhecida a dimensão transcendente do homem, criado à imagem e semelhança de Deus, chamado a ser seu filho e irmão dos outros homens, e destinado a uma vida eterna. Negar esta transcendência é reduzir o homem a instrumento de domínio, cuja sorte está sujeita ao egoísmo e ambição de outros homens, ou à onipotência do Estado totalitário, erigido em valor supremo. (...) Não se constrói uma sociedade justa sobre a injustiça. Não se constrói uma sociedade que mereça o título de humana, desrepeitando e, pior ainda, destruindo a liberdade humana, negando aos indivíduos as liberdades mais fundamentais. (...) É preciso construir incessantemente a ordem social, tendo por base a verdade construída na justiça e animada pelo amor, e encontrar, na liberdade, um equilíbrio sempre mais humano."

Também recentemente, com o propósito de consolidar, em documento, os anseios de justiça social, a Organização dos Estados Americanos (OEA) proclamou a "Convenção Americana sobre Direitos Humanos", denominada de "Pacto de São José da Costa Rica", que passou a ter força obrigatória a partir de 18 de julho de 1978. Essa "Convenção" buscou ampliar as conquistas da "Declaração Universal dos Direitos do Homem", consubstanciando-se em 82 artigos.

A "Convenção Americana sobre Direitos Humanos" além de vincular justiça social, liberdade e direitos humanos, garante proteção internacional ao que já oferece o direito interno dos países membros da Organização, e, em seu preâmbulo, rea-

firma o propósito dos Estados Americanos signatários da convenção, de consolidar no continente, dentro do quadro das instituições democráticas, um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito dos direitos essenciais do homem. Ao mesmo tempo, reconhece que os direitos essenciais do homem não derivam do fato de ser nacional de determinado Estado, mas sim do fato de ter como fundamento os atributos da pessoa humana, razão por que justifica uma proteção internacional, de natureza convencional, coadjuvante ou complementar da que oferece o direito interno dos Estados Americanos (*) (PICANÇO, 1982:8).

No intuito de contribuir para o estabelecimento de uma sociedade justa, JOÃO PAULO II (1980:126-127) durante o encontro com os operários, em São Paulo, declarou que, o mundo que rido por Deus é um mundo de justiça; que a ordem que deve reger as relações entre os homens se alicerça na justiça; que esta ordem deve ser continuamente implantada no mundo, sempre de novo, à medida que aumentam e se desenvolvem as situações e os sistemas sociais, à medida que surgem novas condições e possibilidades econômicas, novas possibilidades da técnica e da produção, e ao mesmo tempo, novas possibilidades e necessidades de distribuição dos bens. O bem comum da sociedade requer, como exigência fundamental, que a sociedade seja justa. A persistência da injustiça, a falta de justiça, ameaça a existência da sociedade de dentro para fora, da mesma maneira que tudo quanto atenta contra a sua soberania ou procu-

(*) Dos 16 países membros da "Organização dos Estados Americanos", somente três, um dos quais o Brasil, ainda não firmaram a "Convenção" (PICANÇO, 1982:9).

ra impor-lhe ideologias e modelos, toda chantagem econômica e política, toda força das armas pode ameaçá-la de fora para dentro. Esta ameaça, a partir do interior, existe realmente quando, no domínio da distribuição dos bens, se confia unicamente nas leis econômicas do crescimento e do maior lucro; quando os resultados do progresso tocam apenas marginalmente, ou não tocam em absoluto, as vastas camadas da população; ela existe também, enquanto persiste um abismo profundo entre uma minoria muito grande de ricos de um lado, e a maioria dos que vivem na necessidade e na miséria, de outro lado.

E, como fórmula cristã capaz de criar uma sociedade justa, JOÃO PAULO II (1980:127-128) apresentou, na mesma ocasião, a seguinte:

"Os diversos centros do poder e os diferentes representantes da sociedade devem ser capazes de se unir, de coordenar os próprios esforços e de chegar a um acordo sobre programas claros e eficazes. Nisto consiste a fórmula cristã para criar uma sociedade justa! A sociedade inteira deve ser solidária com todos os homens e, em primeiro lugar, com o homem que tem mais necessidade de auxílio, o pobre. A opção pelos pobres é uma opção cristã; é também a opção da sociedade que se preocupa com o verdadeiro bem comum".

Conforme BRIAN WREN (1979:77), a injustiça surge quando responsabilidade, participação e liberdade de escolha estão nas mãos de poucos em detrimento de muitos. Pois, os interesses criados, a limitação de nossa compreensão das necessidades dos outros e a vontade de poder, se combinam para tornar as pessoas renitentes a perder o poder que detêm sobre os outros.

WREN (1979:82) esclarece ainda que os grupos privilegiados de uma sociedade se aferram a seu poder porque, passa

do ~~um~~ período de tempo, dão por conquistados os seus privilégios e os olham como um direito. Suas vantagens são consideradas normais e apropriadas, como algo sancionado pelo tempo, pelo costume e pela história. Em decorrência, as propostas de mudança de situação suscitam a indignação moral, pois, as pessoas que desfrutam de privilégios quase sempre têm necessidade de se convencerem a si próprias de que estes lhes são devidos. Assim, e de maneira paradoxal, a justiça aceita como um ideal no próprio ato em que se trata de justificar a injustiça. O poder e o privilégio tratam de ocultar a sua nudez com um manto de moralidade, em parte porque os ideais morais são considerados importantes e em parte os poderes político e econômico se apoiam no poder cultural, tentando convencer os pobres e necessitados de que os privilégios devem permanecer onde estão.

Mas, considerando que a justiça só pode ser garantida através da igualdade de poder e que, o poder nunca é compartilhado ou deixado apenas em decorrência da persuasão moral, conclue-se que a justiça só pode ser estabelecida por meio do conflito.

Consideramos importante esclarecer que para nós conflito significa toda forma de luta de interesses, e, que, o mesmo não leva necessariamente à violência física.

Acreditamos, portanto, que o conflito não pode ser evitado, verificamos que a neutralidade, também, é impossível. Daí que, tomar partido em favor dos mais fracos, é uma necessidade, para uma ação eficaz na tentativa de se estabelecer a justiça social.

Nessa busca de compreensão que realizamos sobre o tema justiça social, mais uma vez, WREN (1979:141) nos auxilia quando apresenta o ideal da justiça social como horizonte permanente, e diz:

"O ideal da justiça social é um horizonte permanente que nunca podemos alcançar. Mas temos necessidade de tais horizontes, mesmo que não tenha outra utilidade senão a de nos mostrar onde queremos chegar, para dar um sentido à nossa viagem e para libertar energias interiores necessárias para alcançar a próxima curva do caminho. A justiça social é um ideal necessário para todos os que desejam ser plenamente humanos e autênticos consigo mesmos."

Tendo em vista essas observações, e considerando que o futuro não é predeterminado e que, por isso, pode estar sujeito à nossa influência, sendo portanto possível focalizar os futuros preferíveis, cumpre-nos escolher os caminhos que nos pareçam promover, da melhor forma possível, a justiça social entre os homens e contribuir, efetivamente, para sua concretização em nosso país.

No presente trabalho entendemos a justiça social como um tipo de relações sociais estreitamente relacionado com a liberdade e com os direitos do homem, através do qual se constrói uma ordem social centrada no ser humano.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO NO BRASIL

1. Breve Histórico.

A educação, conforme a entendemos, não pode ser pensada fora do contexto social, do tempo, dos valores, condições e acontecimentos históricos em que se manifesta e da qual é parte integrante. As aspirações dos homens, suas exigências, contradições, seus impasses e tensões, suas descobertas e suas visões de mundo dão suporte e significado à ação educacional que lhes diz respeito.

Assim, neste item, procuraremos compreender como o processo educacional têm se mostrado, no Brasil, através dos diferentes momentos históricos, até chegar aos dias atuais, relacionando-o ao contexto sócio-econômico e político de cada um dos períodos.

Na fase colonial, as instituições educacionais constituíram-se em instrumentos a serviço da sociedade nascente, com o intuito de impor e preservar a cultura portuguesa. As instituições educacionais eram, instituições ritualistas, preocu

padas em formar o espírito ilustrado e não o espírito criador.

Imitando o estilo da Metrôpole, a camada dominante copiou os hábitos da nobreza portuguesa, daí a sociedade brasileira latifundiária e escravocrata se constituir em sociedade aristocrática. Cumpre destacar que, a obra educativa da Companhia de Jesus contribuiu de forma significativa para o transplante cultural e a organização social vigente (ROMANELLI, 1978:23-33).

A educação ministrada pelos jesuítas era uma educação de classe, que atravessou todo o período colonial e imperial, chegando ao período republicano sem ter sofrido qualquer modificação estrutural. Mesmo quando a demanda social de educação começou a se ampliar, atingindo às camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar, essa orientação prevaleceu. A educação, em consequência, transformou-se no símbolo da classe dominante, sendo almejada por todos quantos procuravam adquirir status.

A história nos lembra, também, que a expulsão dos jesuítas do território brasileiro em 1759, provocou a desarticulação de toda a estrutura administrativa de ensino, sendo que, somente treze anos após essa expulsão, o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação (ROMANELLI, 1978:35-36).

No século XIX, em decorrência da mineração, surgiu uma classe social denominada, pelos estudiosos, como pequena-burguesia, que se localizou na zona urbana, e desempenhou função importante na evolução política do Brasil monárquico e nas transformações do regime no final do século. O instrumento básico para a afirmação dessa classe foi a educação.

ROMANELLI (1978:37) analisa a valorização educacional no período que seguiu à independência, em especial, por parte da classe pequeno-burguesa, dizendo que o período que se seguiu à Independência política viu também diversificar-se um pouco a demanda escolar: a parte da população que então procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que, desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Desde muito antes, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político. Era compreensível, portanto, que, desprovida de terras, fosse para o título que essa pequena burguesia iria apelar, a fim de firmar-se como classe e assegurar o status a que aspirava.

Ao tratar da educação e cultura na República, FERNANDO DE AZEVEDO (ROMANELLI, 1978:43), esclarece que do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas.

No entender de ROMANELLI (1978:45), o sistema econômico, a herança cultural, a demanda social de educação e o sistema de poder permaneceram, até a década de 1920, integrados na formação de um complexo sócio-econômico-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira correspondesse às exigências da sociedade daquela época. Explica a con

vergência entre educação e desenvolvimento dizendo que uma vez que a economia não fazia exigências à escola em termos de demanda econômica de recursos humanos; que a herança cultural havia sido criada a partir da importação de modelos de pensamento provenientes da Europa; que a estratificação social, predominantemente dual na época colonial, havia destinado à escola apenas parte da aristocracia ociosa; que essa demanda social de educação, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, procurou sempre na escola uma forma de adquirir ou manter "status", alimentando, além disso, um preconceito contra o trabalho que não fosse intelectual e uma vez, enfim, que todos esses aspectos se integrava, é possível afirmar-se que a educação escolar existente, com origem na ação pedagógico dos jesuítas, correspondia às exatas necessidades da sociedade como um todo.

A função social da escola era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a "inteligência" do regime.

A partir da década de 20 e sobretudo a contar de 1930, verificou-se a quebra do equilíbrio até então existente entre educação e desenvolvimento. Entre os fatores de desequilíbrio situam-se a intensificação do processo de urbanização e as transformações do modelo econômico. A intensificação do processo de urbanização, decorrente da deterioração das formas de produção no campo e da industrialização crescente, passou a criar uma maior demanda de educação. Um contingente cada vez maior de estratos médios e populares passou a pressionar o sistema escolar, exigindo sua expansão. Então a reduzida oferta de ensino começou a chocar-se com a crescente procura.

Por outro lado, no que se refere à economia, o modelo econômico exclusivamente agrário-exportador evoluiu para um modelo parcialmente urbano-industrial, que passou a necessitar de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundário e terciário da economia. Assim, o modelo econômico passou a pressionar a escola com a demanda de recursos humanos.

Diante do crescimento acelerado da demanda social de educação, e do aparecimento de uma demanda de recursos humanos, o sistema educacional entrou em crise.

Para ROMANELLI (1978:46), a crise se manifestou sobretudo pela incapacidade de as camadas dominantes reorganizarem o sistema educacional, de forma que se atendesse harmonicamente, tanto à demanda social de educação, quanto às novas necessidades de formação de recursos humanos exigidos pela economia em transformação. Nesse processo, a herança cultural atuou desfavoravelmente na mentalidade, tanto dos dirigentes que organizaram a escola, quanto das próprias camadas que passaram a pressionar o sistema escolar.

A Revolução de 1930, além de favorecer a criação de condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, criou condições para a modificação do horizonte cultural e do nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização.

Como a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional e de forma mais ou menos homogênea, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista, criando

sérias contradições no sistema educacional brasileiro.

A expansão capitalista trouxe também a luta de classe. A expansão escolar verificada a partir de então, foi afetada por essa luta. De um lado verificava-se a pressão social de educação, de forma crescente e cada vez mais exigente em matéria de democratização do ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam manter o seu caráter elitizante por todos os meios disponíveis, contendo a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino (ROMANELLI, 1978:61).

Assumindo o poder em fins de 1930, o Governo Provisório procurou estabelecer condições de infra-estrutura administrativa para fazer prevalecer alguns princípios em que se baseava o novo regime. Em consequência, foram criados novos Ministérios, entre os quais o da Educação e Saúde Pública. A ação desse Ministério fez-se de imediato sentir, através de uma série de decretos que constituíram a reforma Francisco Campos.

Seis foram os decretos que consubstanciaram essa reforma, sendo cinco de 1931 e um de 1932. As matérias desses decretos referiam-se a: criação do Conselho Nacional de Educação (nº 19.850, de 11/4/1931); organização do ensino superior no Brasil mediante a adoção do regime universitário (nº 19.851, de 11/4/1931); organização da Universidade do Rio de Janeiro (nº 19.852, de 11/4/1931); organização do ensino secundário (nº 19.890, de 18/4/1931); organização do ensino comercial e regulamentação da profissão de contador (nº 20.158, de 30/6/1931); e, consolidação das disposições sobre organização do ensino secundário (nº 21.241, de 14/4/1932) (ROMANELLI,

1978:131).

A década de 1930 foi marcada, ainda, pelo "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", e por duas Constituições, a de 1934 e a de 1937.

ROMANELLI (1978:143-144) esclarece as origens do "Manifesto" dizendo que na ordem social oligárquico-aristocrática, na qual a educação escolar se constituía em privilégio das elites, carecia de sentido a ação estatal, com vistas a fazer expandir o ensino público e gratuito. A elite pagava a sua educação e a Igreja exercia um quase monopólio do ensino. Outra era, porém, a situação que começava a configurar-se na ordem social burguesa. As classes médias em ascensão reivindicavam o ensino médio, e as camadas populares, o ensino primário. Daí porque o movimento renovador compreendeu que havia chegado a hora de o Estado assumir o controle da educação e que, portanto, esta deveria ser gratuita e obrigatória, dadas as necessidades da nova ordem econômica em implantação. A campanha em torno da escola pública foi uma campanha que, crescendo de intensidade na época, visava, antes de tudo, à concretização de um dos princípios máximos do movimento: **o do direito de todos à educação**. Entendiam os reformadores que **esse direito** só poderia ser garantido, na sociedade de classes em que vivíamos, se o Estado assegurasse às camadas menos favorecidas o mínimo de educação compatível com o nível do desenvolvimento então alcançado. Daí a razão pela qual o ensino, sem se tornar monopólio do Estado, deveria ser também **público e gratuito**. Como ensino ministrado pelo Estado, numa sociedade heterogênea, ele só poderia ser leigo, a fim de garantir aos educandos o respeito à sua personalidade e confissão religio-

sa e a fim de evitar que a escola se transformasse em instrumento de propaganda de doutrinação religiosa. Por fim entendiam os reformadores que o direito de todos significava a igualdade de direito do homem e da mulher às mesmas oportunidades educativas (grifos nossos).

O "Manifesto", escrito em 1932 por FERNANDO DE AZEVEDO e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de "renovação educacional", mostra em seu texto, a preocupação com uma política nacional de educação, além de apresentar um esboço de um programa educacional. Preconizou a escola secundária, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum, de três anos, as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciência) ou de preferência manual e mecânica (curso de caráter técnico). O item X referiu-se à reconstrução do sistema educacional em bases que contribuíssem para a interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, desde o Jardim de Infância à Universidade. Pretendeu, que a escola unificada levasse em consideração "a seleção dos melhores", possibilitando o máximo desenvolvimento dos "normais", através da escola comum, como o tratamento especial de "anormais" e "sub-normais", através de classes diferenciais e escolas especiais (RIBEIRO, 1979:101-103).

Como se observa, os "renovadores" conceberam a educação como função social e um serviço político de responsabilidade do Estado. Educação única para todos, gratuita e obrigatória dos 7 aos 12 anos. Gratuidade da educação em todos os graus, sendo que a obrigatoriedade deveria estender-se pro-

gressivamente até aos 18 anos. Mencionaram, a organização da escola unificada desde o Jardim da Infância à Universidade, sem, no entanto, esclarecer sobre o Jardim de Infância, uma vez que falaram no período dos 7 aos 12 anos como sendo o correspondente à educação primária.

Ao tempo em que defenderam uma educação integral, única para todos, e a reconstrução do sistema educacional em bases a favorecer a interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade mais justa, mencionaram a organização da escola unificada "em vista da seleção dos melhores". Demonstrarem, assim, uma consciência bastante ingênua, acreditando ser possível haver justiça sem levar em conta as diferentes condições a que estão submetidos os indivíduos que compõem as classes sociais. Além disso, procuraram fazer crer que, algumas pessoas podem ser melhores que outras, devendo portanto serem privilegiadas pelo sistema educacional. Parecem adotar uma postura funcionalista, considerando naturais as desigualdades sociais, permitindo, em decorrência, o equilíbrio estável da sociedade.

A década de 1930 foi conhecida como período do "Conflito de Idéias", tendo em vista as duas orientações divergentes para a educação nacional, que apresentavam dois grupos de educadores.

Um dos grupos defendia uma orientação tradicional e era formado pelos educadores católicos. Para ele, a educação deveria ser subordinada à doutrina católica, diferenciada para o sexo masculino e feminino, sendo o ensino particular e a educação de responsabilidade de família. O outro grupo era re

presentado pelos educadores escolanovistas, ou seja, influenciados pelas idéias de John Dewey. Defendia, entre outras coisas, a laicidade, a educação conjunta dos dois sexos, a gratuidade, e a responsabilidade pública da educação (RIBEIRO, 1979:104).

Esse conflito se reflete na Constituição brasileira de 1934, que busca atender tanto às reivindicações dos educadores católicos como dos reformadores, daí seus pontos contraditórios.

A década de 1940, também, marcou novas reformas do ensino, que tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino.

Quatro decretos-lei referem-se às reformas realizadas no Estado Novo, e outras quatro, às reformas efetuadas, já com o retorno do Brasil à normalidade democrática.

Cumprir esclarecer, ainda, que essas reformas disseram respeito ao ensino primário e médio. Trataram da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Decreto-lei nº 4.048, de 22/1/1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Decreto-lei nº 8.621 e 8.622, de 10/1/1946); assim como, trataram de legislar sobre o ensino industrial, comercial, secundário, primário, normal e agrícola.

Comentando essa legislação educacional, ROMANELLI (1978: 169) esclarece que a legislação em questão nada mais fez do que tratar separadamente de cada ramo do ensino, com o que se dava continuidade à tradição de não se visualizar o sistema educacional como um todo que deve possuir diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis do ensino. Com o manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolas das eli-

tes da educação escolar das camadas populares, a legislação a cabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que "classificavam" socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social.

Sob forte influência das doutrinas sociais, a Constituição brasileira de 1946 procurou aliar garantias, direitos e liberdades individuais, com a intervenção do Estado para as segurar essas mesmas garantias, direitos e liberdades.

Nova luta ideológica em torno dos problemas da educação se iniciou em 1948, quando deu entrada na Câmara Federal um projeto de reforma geral da educação nacional, seguido de mensagem presidencial. O projeto em questão decorreu da constituição de uma comissão de educadores, por parte do então Ministro da Educação Clemente Mariani. A Comissão foi presidida pelo Professor Lourenço Filho, e contou para os trabalhos preliminares com três subcomissões: uma do ensino primário, outra do ensino médio e outra do ensino superior.

Após 13 anos de debates, o projeto finalmente resultou na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Cumpre destacar, no entanto, que foi aprovado não o projeto original, mas um substitutivo, apresentado pelo então Deputado Carlos Lacerda.

Analisando a Lei nº 4.024 ROMANELLI (1978:190) comenta, que, mais uma vez durante a tramitação desse projeto pude

ram ser sentidas as ideologias conflitantes, ou seja, correntes conservadoras e correntes progressistas. As correntes conservadoras manifestavam-se favoráveis à manutenção da educação como privilégio de classe, enquanto as correntes progressistas proclamavam a necessidade de o Estado exercer sua função educadora, como base de garantir a sobrevivência do regime democrático.

FREITAG (1979:54-55), por sua vez, entende que esse projeto, expressão das preocupações populistas do novo Governo, procura corresponder a certas ambições das classes subalternas. A burguesia nacional abre, nesse projeto-de-lei, algumas concessões às classes camponesa e operária. Primeiro, propondo a extensão da rede escolar gratuita, (primário e secundário), segundo, criando a equivalência dos cursos de nível médio (inclusive o técnico), que além de equiparados em termos formais, apresentam, nesse projeto, maior flexibilidade; permitem a transferência do aluno de um ramo de ensino para outro, mediante prova de adaptação.

No que diz respeito ao "substitutivo Lacerda", FREITAG (1979:55) esclarece que as inovações desse projeto em relação ao anterior e à legislação educacional vigente consistem em reduzir ao máximo o controle da sociedade política sobre a escola, restituindo-a, como instituição privada, à sociedade civil. Essa preocupação se traduz nos seguintes tópicos: recorrendo ao direito e ao dever dos pais de educarem seus filhos, o projeto propõe que a educação seja predominantemente ministrada em instituições particulares e somente de forma complementar pelo Estado (sociedade política). Assim, os pais teriam a possibilidade de optar livremente pelo tipo de ensino

que seus filhos receberiam.

Complementando sua análise, FREITAG (1979:55) afirma que essa colocação evidentemente esconde um interesse de classe. A fração da burguesia que fala através da nova proposta de lei não é mais a nacional que procura cooptar a classe operária. Aqui fala a fração que justamente quer excluí-la de um possível mecanismo de ascensão (mesmo que simplesmente individual). O ensino particular, como se sabe, é ensino pago. Que liberdade teriam os pais de um camponês, operário ou habitante de favela para escolher uma escola particular para seus filhos? Essa proposta, que aliás omitia o parágrafo da gratuidade do ensino no Brasil, era obviamente excludente. Nem por isso, o projeto abdicava da subvenção do Estado, propondo que este financiasse a rede particular, a fim de assegurar a educação adequada de seus futuros cidadãos. Essa tarefa não lhe daria, porém, em contraposição, o direito de fiscalizar a rede particular.

Finalmente, com relação a Lei nº 4.024, aprovada em dezembro de 1961, FREITAG (1979:56-63) comenta que apesar de ainda conter certos elementos populistas, essa lei não deixa de ter um caráter elitista. Ela ao mesmo tempo que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. Assim, a criança pobre, incapaz de pagar as taxas de escolarização cobradas pela rede, não pode seguir estudando. A escola brasileira (baseada na LDB) não

só reproduz e reforça a estrutura de classes, como também perpetua as relações de trabalho que produziram essa estrutura, ou seja, a divisão do trabalho que separou o trabalho manual do trabalho intelectual.

O início da década de 1960 é marcado pelo surgimento de vários movimentos sociais, em decorrência de reflexões sobre a problemática brasileira e de uma maior abertura do espaço político.

Conforme AMMANN (1980:89), naquele período, o proletariado urbano e rural vê modificada sua relação de forças com as classes dominantes, e em conjunção com outras frações da classe dominada - como é o caso do campesinato - adquire inusitada força reivindicatória por seus direitos e pelas mudanças estruturais, como requisito fundamental ao desenvolvimento sócio-econômico do país. A crescente mobilização dessas frações, somada à organização de estudantes, professores e intelectuais, dá emergência a um número incontável de programas, movimentos, partidos das mais variadas cores políticas e ideológicas, aglutinados todos eles em torno de um mesmo objetivo terminal ou tático: as reformas de base. Cumpre destacar que as reformas de base eram defendidas durante os anos 60-64, inclusive por setores da burguesia nacional e pelo próprio Governo. Afirmando-se que a universidade brasileira não formava líderes para o desenvolvimento nacional, por lhe faltarem condições de autenticidade, defendia-se uma reforma universitária que propiciasse maior adequação do ponto de vista pedagógico, maiores oportunidades de mercado de trabalho, e democratização do ensino.

No entender de AMMANN (1980:101), a cisão do bloco histórico a nível superestrutural institucionalizada pelo regime militar em abril de 1964 afetou em profundidade a vida do país e resultou na desmobilização, paralização e/ou mudança de rumo dos movimentos emergentes no período populista. O sistema educacional passou a ter a tarefa de preparar recursos humanos para atender às demandas dos projetos de investimento no campo econômico, evitando-se embargos na implementação dos mesmos, e, os possíveis prejuízos ao crescimento global do país. O educando passou a ser encarado como "capital humano" indispensável e estratégico para o desenvolvimento econômico.

No período compreendido entre 1967 e 1972, ao nível da legislação educacional, as iniciativas governamentais da maior destaque foram as relativas: à reforma universitária (Decreto nº 53/1966; Decreto nº 252/1967; Lei nº 5.504/1968; e, Decreto-Lei nº 464/1968); à reforma de 1º de 2º graus (Decreto-Lei nº 5.692 de 1971); à institucionalização do MOBRAL (Decreto-Lei nº 5.379 de 1967); e, à institucionalização do Ensino Supletivo (Decreto-Lei nº 71.377/1972).

Com referência à reforma universitária, FERNANDES (1979: 58) comentou que após 1964 a atuação do Governo, em relação à Universidade, passou por duas fases. A princípio ele defendeu os interesses dos estratos conservadores manipuladores da cátedra contra a ofensiva dos professores e estudantes que advogavam a reforma. Depois, mudou de tática, quando percebeu que a extinção do antigo padrão de escola superior não ameaçava o "status quo". Sob a pressão constante de tendências modernizadoras que partiam do interior do país, dos Estados Unidos e de organismos econômicos, educacionais e culturais in-

ternacionais, e sob o desafio crescente da rebelião estudantil, a reação conservadora preferiu tomar a liderança política da reforma universitária. Iria portanto, modernizar sem romper com as antigas tradições, nem ferir interesses conservadores. Ao mesmo tempo, iria controlar a inovação.

Analisando o modelo adotado pela universidade brasileira, a partir dessa reforma universitária, concluímos que o mesmo, constituiu-se em estratégia interessada na manutenção da ordem político-econômico-social vigente, além de gerar o esfacelamento das antigas estruturas, desarticulando grupos e pessoas. Eliminou a turma com a matrícula por disciplina, retirando do corpo discente a pré-condição que dava dinamismo à sua própria existência.

FREITAG (1979:82) referindo-se à Lei nº 5.540/1968, afirma que o texto de lei se movimenta em torno de dois princípios aparentemente contraditórios: a racionalização das estruturas e dos recursos e a "democratização" do ensino. A combinação do jargão tecnocrático dos economistas da educação e o liberal dos adeptos de um ideal de democracia se fundem na nova lei para atingirem um objetivo: diminuir a pressão sobre a universidade, absorvendo o máximo dos candidatos ao vestibular (democratização) e discipliná-los posteriormente, alegando medidas de racionalização dos recursos.

Muitas são as críticas feitas a essa reforma universitária, sendo que as mais frequentes são as seguintes:

"As mudanças que foram introduzidas referem-se mais à estruturação das universidades e à racionalização dos recursos materiais e humanos. Foi reorganizatória e correspondeu a pouco mais que a uma rearrumação da universidade."

"Provocou a explosão do sistema universitário, com a expansão da rede particular de ensino, criando a "indústria" do ensino."

"Provocou hipertrofia dos órgãos executivos, e burocratização do processo decisório."

"O sistema de crédito não eliminou o seriado, que passou a ocorrer disfarçado, em forma de pré-requisitos, com a desvantagem de destruir a turma."

"Ocasionou o recrutamento de docentes, para atender à expansão do ensino, sem levar em consideração uma preparação prévia condizente com as funções do magistério superior."

Na Lei de Reforma do 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971), observa-se orientação semelhante àquela que norteou a reforma do ensino superior.

FREITAG (1979:91-95), ao analisar a Lei nº 5.692/71, diz que essa lei não procurou apenas corrigir as inadequações do sistema de ensino médio anterior, mas, também, foi uma decorrência necessária da reformulação do ensino superior, a fim de ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três níveis de ensino. E, com relação ao modelo da escola integrada, afirma que a tão elogiada flexibilidade do ensino beneficia apenas as entidades mantenedoras dos estabelecimentos de ensino, que reduzem seus custos operacionais. Os alunos, por sua vez, para cumprir com as exigências curriculares, muitas vezes são forçados a percorrer longas distâncias entre um e outro estabelecimento de ensino, o que é agravado pela inconveniência dos horários. E, o aluno que por sua origem de classe é forçado a trabalhar, muitas vezes não pode frequentar um curso médio deste tipo, pela dispersão de matérias por todo o dia, só tem duas opções: ou desistir da frequência de um curso de 2º grau, ou recorrer ao supletivo.

Com relação às principais conseqüências de Lei nº 5.692/1971, referentes ao 2º grau, PEREIRA DE SOUZA (1979:61) aponta, em especial, as seguintes:

- a) "Rebaixamento progressivo do nível de formação geral dos alunos e fortalecimento dos cursinhos."
- b) "Implantação de habilitações profissionais de mais alto investimento nas escolas frequentadas pelos filhos da classe social de maior poder aquisitivo e que normalmente passam pelo ensino de 2º grau com endereço certo para o ensino superior."
- c) "Implantação das habilitações profissionais de baixo custo de manutenção nas escolas oficiais e nas particulares de qualidade precária frequentadas pela camada da população de menor poder aquisitivo e que, por isso mesmo, seria a mais necessitada de uma boa terminalidade a nível de 2º grau."

ROMANELLI (1980:253-254), entre as considerações que faz com relação à reforma do 1º e 2º graus, diz que a necessidade de se adequar o modelo de instituição escolar ao modelo de expansão econômica chocava-se, em parte, com as soluções de ordem política apresentadas pelo Governo. Os objetivos deste, quanto à organização do ensino médio visavam a desviar a demanda social de educação superior e lançar na força de trabalho boa parcela do contingente que procurava esse nível de ensino. Isso pressupunha uma visão pouco objetiva, não só das funções que a Universidade vinha assumindo na estratificação e situação das camadas, na ordem social, como também uma visão distorcida da própria crise dos excedentes e das funções reais do ensino técnico de nível médio. Tanto isso é verdade, que não tem ocorrido o esperado desvio da demanda. Todo egresso da escola profissional de nível médio continua sendo candidato ao ensino superior, ainda quando ingresse na força

de trabalho.

Criado pela Lei nº 5.379/1967, o MOBRAL foi destinado, de início, à população urbana analfabeta, que se encontrava na faixa etária de 15 a 35 anos. Mais tarde, voltou-se à realização de cursos de educação integrada, execução de projetos de ação comunitária e de cultura popular. Atualmente, vem sofrendo revisão global com o intuito de dedicar-se, em especial, à educação pré-escolar.

FREITAG (1979:90), referindo-se ao MOBRAL, relaciona esse movimento à ideologia capitalista do governo brasileiro, afirmando que o MOBRAL, como se sabe, não é o primeiro esforço alfabetizador. Mas é a primeira vez que o governo se encarrega de implantar um movimento que antes de mais nada alfabetize a força de trabalho e eleve, mesmo que por um mínimo, o seu nível de qualificação. E é também a primeira vez que a alfabetização assume caráter tão evidentemente ideológico e visa de forma tão explícita inculcar no operariado os valores do capitalismo autoritário.

Comparando o MOBRAL e a Lei de Reforma Universitária, FREITAG (1979:89) entende que, se a Lei da Reforma do Ensino Superior com seus decretos adicionais visava acima de tudo a solução da crise universitária mediante medidas disciplinares de cooptação e controle do estudante brasileiro, a legislação que regulamenta e institucionaliza o Movimento Brasileiro de Alfabetização pode ser considerada uma medida de cooptação e contenção do operário.

O ensino supletivo, que foi objeto de todo um capítulo, (o capítulo IV), da Lei nº 5.692/1971, teve sua implan-

tação assegurada, efetivamente, a partir do Decreto-Lei nº 71.377/1972.

Para FREITAG (1979:121) o supletivo, ao mesmo tempo que ajuda a manter o mito de uma sociedade democrática, é parte essencial de uma sociedade excludente. As classes dirigentes, formadas em cursos regulares, estão aptas a assumir seu papel, no centro dinâmico do sistema; as demais constituem a clientela dos cursos supletivos. A relação dialética entre ambas que as caracteriza como mutuamente condicionadas e condicionantes é reforçada por essa mesma relação existente entre o ensino regular e o supletivo. O sistema educacional institucionalizou na praxis a própria relação de classes, reproduzindo-a também ao nível da sociedade civil.

Nesse retrospecto histórico, verificamos a constante defasagem entre o modelo da educação e o modelo do desenvolvimento nacional, em especial no período que segue a década de 1930, assim como concluímos que a organização do sistema educacional manteve estreito relacionamento com a ideologia defendida pela sociedade política. E, quando a demanda social de educação começou a crescer, iniciou-se uma verdadeira luta de classes, que beneficiou as classes de maior poder aquisitivo, fortalecendo os setores hegemônicos e reproduzindo a estrutura de classes existente. As coalizões de forças na estrutura de poder, realizadas, algumas vezes nesse período, foram feitas à base de compromissos entre camadas ou segmentos cujos interesses eram os mais divergentes. Em consequência, os resultados dessas coalizões se traduziram numa educação confusa, sem rumos definidos, que não se voltava nem ao passado e nem ao futuro.

As experiências de reformar de ensino processadas na tenção de democratizar a escola, ou igualar as oportunidades de educação, nunca passaram de intensões, pois a escola é incapaz de, por si só, desfazer as desigualdades que são geradas e reforçadas em seu redor.

O Centro de Pesquisas e Avaliações Educacionais (CEPAED), de Curitiba, analisou, o processo educacional na sociedade brasileira afirmando que, fingindo oferecer uma educação democrática, universal e progressista, a escola brasileira oferece uma agressiva educação de classe, onde cada criança deve assumir uma posição na sociedade, segundo seus bens e a posição de sua família. Não faz isto abertamente; passa direta e indiretamente essa noção e quando oferece a instrução e o ensino o faz de tal forma que não leva em conta as dificuldades das classes trabalhadoras, chegando a agravá-las. E, ao não considerar a maior parcela da sociedade, cuida principalmente da educação das classes privilegiadas. Podemos dizer com toda a certeza que a escola brasileira é destinada principalmente à classe burguesa, com aproveitamento limitado para a classe pequeno-burguesa, e praticamente nenhum resultado significativo para as classes trabalhadoras operárias (EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 4, 1979:179).

Sem chegar à uma conclusão tão extremada, concordamos que a educação tem reforçado o sistema de privilégios das camadas pertencentes à classe social que possui maior poder econômico, político e cultural, gerando injustiças sociais flagrantes. A discriminação social positiva ocorreu com relação àquelas já melhor aquinhoadas, e não inversamente, como desejável, para que se instale uma política baseada nos princí

de justiça social.

No item a seguir procuraremos examinar a concepção de educação retratada nas constituições brasileiras, identificando as responsabilidades do Estado e do cidadão.

2. A Educação nos Textos Constitucionais.

O Brasil, desde sua independência de Portugal, teve se te constituições, uma no Império e seis na República.

Dessas Cartas Políticas, a primeira foi outorgada a 25 de março de 1824, por Pedro I. A segunda foi promulgada a 24 de fevereiro de 1891, por uma Assembléia Constituinte. A ter ceira foi promulgada a 16 de julho de 1934, por uma Assembléia Constituinte. A quarta foi outorgada a 10 de novembro de 1937, por Getúlio Vargas. A quinta foi promulgada a 18 de setembro de 1946, por uma Assembléia Constituinte. A sexta foi promulgada a 24 de janeiro de 1967 pelo Congresso Nacional. E, fi nalmente, a sétima foi outorgada a 17 de outubro de 1969 (*), pelos Ministros Militares, da Marinha, do Exército e da Aeronâutia, através da Emenda Constitucional nº 1 (SARASATE, 1967: 12-42).

Antes de iniciarmos a análise dos textos constitucio nais brasileiros, com referência à educação, consideramos im portante esclarecer o que vêm a ser uma Constituição.

(*) A Constituição de 1969 resultou da Emenda Constitucional nº 1 a Constituição de 1967, como essa emenda deu nova re dação ao texto constitucional a maioria dos juristas con sidera-a como uma nova Constituição. Cumpre destacar no entanto, que não existe consenso a respeito.

A Constituição de um país é a fonte de todas as outras leis. Representa o conjunto de normas gerais em que se estabelece a Organização Nacional, com a caracterização do regime político e a distribuição dos Poderes; em que se proclamam e asseguram os direitos fundamentais do homem; e em que se delinham os postulados de natureza econômica e social do maior interesse coletivo (SARASATE, 1967:4).

Para DALLARI (NOGUEIRA, 1982:6), a Constituição é a declaração da vontade política de um povo, feita de modo solene por meio de uma lei que é superior a todas as outras e que, visando à proteção e à promoção da dignidade humana, estabelece os direitos e responsabilidades fundamentais das pessoas, dos grupos sociais, do povo e do governo.

Passando à análise de como as Constituições brasileiras referem-se à educação e cultura constatamos que a primeira Constituição de 25 de março de 1824, reportou-se à educação, apenas, quando apresentou as disposições gerais e as garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros. Assim, os números 32 e 33 do artigo 179 asseguravam:

"A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (XXXII)

"Colégios e Universidades onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Artes e Letras" (XXXIII).

A Constituição de 1891 limitou-se a apresentar no número 30, do artigo 34, a competência privativa do Congresso Nacional para legislar sobre o ensino superior; e, no parágrafo 6º, do artigo 72, a esclarecer que, "será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos".

A Constituição de 1934 reservou um título especial ao assunto, ou seja, o Título V, que se intitulou "Da Família, Da Educação e Da Cultura".

No artigo 149, reconheceu-se a educação como direito de todos e que deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

O artigo 150 apresentou os princípios a que deveria subordinar o Plano Nacional de Educação, de competência privativa da União, ou seja:

- a) ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurem aos seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna" (Grifos nossos).

O artigo 153 referiu-se ao ensino religioso, que apesar de ser de frequência facultativa e ministrado de acordo

com os princípios da confissão religiosa do aluno, deveria constituir-se em matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

A Constituição de 1934, conforme já tivemos oportunidade de assinalar quando da apresentação do item 1, refletiu o pensamento educacional vigente na época. E, apesar de apresentar pontos contraditórios, buscando atender tanto as reivindicações dos educadores católicos como dos escolanovistas, constituiu-se em documento de grande importância, dada a ênfase oferecida à educação. Percebe-se na mesma a preocupação nacionalista dos estratos políticos e uma valorização da educação, que passou a ser concebida como **dever do Estado e direito do cidadão**.

FERRAZ (1981:6), ao reportar-se à Constituição de 1934, disse que a mesma traduziu uma "aspiração dos tempos modernos no sentido da realização da justiça social".

A Constituição de 1937 referiu-se à educação ao tratar "Da Família", assim como ao tratar, "Da Educação e da Cultura".

Sob o título "Da Família", a Carta Política de 1937, apresentou dois artigos que se referiram à educação.

O artigo 125 apresentou a família como a responsável principal pela educação, e o Estado como seu colaborador. A educação não foi entendida como dever do Estado, mas que seria assumida pelo mesmo, em caráter suplementar, para suprir deficiências e lacunas da educação particular.

O artigo 127, deixando transparecer uma política assistencial-paternalista, assegurou aos pais miseráveis o direito

de invocar o **auxílio** e **proteção** do Estado para a subsistência e educação da sua prole.

Cumpre-nos destacar que, segundo nosso entender, o sistema assistencial-paternalista constituiu-se numa forma de dominação que gera situações de dependência. A dominação retira da pessoa a responsabilidade de seu "vir-a-ser", que passa a "ser-para-a-outra", ao invés de "ser-para-si". A dependência, por sua vez, refere-se a um estado ou situação de subordinação, submetimento, sujeição ou inferioridade. As situações de dependência são frutos de determinadas estruturas, que as possibilitam e reforçam. Como se percebe, a dependência inibe a liberdade de escolher, decidir e responsabilizar-se, gerando sentimentos de inferioridade, incapacidade e perda do senso de identidade, assim como o paternalismo sob o pretexto de ajudar, constituiu-se em forma de dominação que impede a auto-determinação e instaura a dependência. A linguagem do artigo 127 reflete com clareza, em nossa opinião essa postura assistencial-paternalista, tão prejudicial para o ser humano.

Ao tratar "Da Educação e Da Cultura", o artigo 129 voltou a enfatizar o papel supletivo do Estado com relação à educação, em termos gerais, enquanto apresentou como seu primeiro dever, o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. Apresentou, ainda, o dever das indústrias e dos sindicatos econômicos de garantir a escolaridade dos filhos de seus operários e associados.

Ao comentar o artigo 129 da Constituição de 1937, ROMANELLI (1978:153) lembrou que, oficializando o ensino profissional como ensino destinado às classes menos favorecidas, o

Estado estava cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos, instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola e orientando a escolha da demanda social de educação.

FREITAG (1979:50-52), ao pronunciar-se a respeito, destacou, que essa política visava transformar o sistema educacional em instrumento eficaz de manipulação das classes subalternas. As escolas técnicas foram concebidas como "a escola para os filhos dos outros", ou seja, como a única via de ascensão permitida ao operário. E, assim o sistema educacional reproduziu em sua dualidade a dicotomia da estrutura de classes capitalista que estava se consolidando no Brasil. Tal dicotomia foi, no entanto, camuflada atrás de uma ideologia paternalista. As chances educacionais oferecidas pelas escolas técnicas, aos menos favorecidos, pareciam ter caráter de prêmio.

Parece-nos, que a dualidade do sistema educacional, que foi reforçada pela Constituição de 1937, refletiu a dualidade da organização social e a estrutura de poder prevalecente na sociedade brasileira.

Os artigos 130 à 133, dessa Carta Política, também disseram respeito à educação, voltando a reenfatar o caráter suplementar do Estado e a responsabilidade da sociedade civil na organização e execução do ensino. Assim, o artigo 130, apesar de estabelecer a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, não o entendeu como responsabilidade do Estado. Considerou que a gratuidade não excluía o "dever de solidariedade dos menos para os mais necessitados" prevendo uma contribuição mensal para a caixa escolar, dos que não alegassem, ou

notoriamente não pudessem alegar, escassez de recursos. Já a autorização ou reconhecimento das escolas primárias, normais e secundárias foi previsto no artigo 131, que estabeleceu como exigências básicas a obrigatoriedade da educação física, do ensino cívico e dos trabalhos manuais.

A fim de promover a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a preparar a juventude para o cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação; assim como para organizar, para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, essa Constituição previu, através de seu artigo 132, a iniciativa e o apoio do Estado na criação e funcionamento de instituições específicas.

O ensino religioso poderia ser considerado matéria dos horários normais de funcionamento do Curso, mas sua frequência foi considerada facultativa (art. 133).

Como podemos perceber, essa Constituição representou um retrocesso no reconhecimento da educação como direito do cidadão e dever do Estado, transferindo-a, quase integralmente, à iniciativa privada.

A Constituição de 1946, inspirada nos princípios liberais das doutrinas sociais do século XX, procurou aliar garantias, direitos e liberdades individuais, com a intervenção do Estado para assegurar essas garantias, direitos e liberdades do cidadão.

SARASATE (1967:19), ao comentar essa Constituição, lembrou o estado psicológico dos constituintes de 1946, que tendo presentes os rigores da ditadura, imbuíram-se da convicção de que era mister restaurar as liberdades públicas no país,

à custa da própria lei, daí seu colorido liberal "possivelmente muito mais acentuado do que convinha à realidade brasileira." Por isso, o Estatuto Fundamental de 1946, foi, "na maioria de seus aspectos, uma reprodução melhorada da lei básica de 1934, embora sem muitos de seus defeitos e com novas virtualidades a serviço do bem público". Em seu entender, representou um bem sucedido esforço no encaminhamento dos nossos problemas jurídicos fundamentais, com proveitosas incursões no campo das conquistas econômicas e sociais, e uma penetração sensível nos domínios da educação e da cultura.

A educação foi entendida como um **direito de todos**, devendo ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (art. 166).

O artigo 167 assegurou a ministração do ensino nos diferentes ramos, por parte dos poderes públicos, assim como o facultou à livre iniciativa particular.

A obrigatoriedade do ensino primário, que deveria ser ministrado somente em língua nacional; a gratuidade para todos do ensino primário oficial, assim como do ensino oficial nos graus subsequentes, para quantos provassem falta ou insuficiência de recursos; a obrigatoriedade de manutenção de ensino primário gratuito, para seus servidores e os filhos destes, pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhassem mais de cem pessoas; e a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais de ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, são alguns dos princípios norteadores da legislação de ensino, que substanciam o artigo 168.

Com relação à ministração do ensino primário somente na língua nacional, o português, e considerando as sociedades indígenas existentes no Brasil, SANTOS (1975:73) comenta que a educação monolíngüe, está coerente com os anseios de dominação e espoliação dos índios por membros privilegiados da sociedade envolvente. Assim, a escola, o programa de ensino e o professor, efetivamente, representam o domínio exercido pelo mundo dos brancos, seja quando orientam os componentes das novas gerações indígenas para o aprendizado da língua portuguesa, preparando tais contingentes para a ocupação de funções no mercado de trabalho regional, que tem baixa remuneração, ou encaminhando-os para a faixa dos consumidores; seja quando facilitam a disseminação de estereótipos, justificadores dos quadros de submissão e domínio.

Como se observa, mesmo nessa Constituição considerada liberal, percebe-se o desrespeito aos padrões culturais das sociedades indígenas e demais minorias étnicas, submetidas a uma programação escolar que, com a linguagem veiculou os valores considerados essenciais pela sociedade dominante e promotora da escolarização. Esse desrespeito já se fez notar, antes, na Constituição de 1934 e continua a ser preconizado, também, pela lei máxima, hoje em vigor.

A Constituição de 1946 previu, também, a responsabilidade compartilhada no que se refere à oferta e ministração do ensino, assegurando igualmente, horários para o ensino religioso, que continuou sendo facultativo e deveria ser ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno.

A gratuidade foi prevista, de forma indiscriminada, apenas nos estabelecimentos de ensino primário oficiais, sendo

assegurada, ainda, nos demais graus de ensino, para aqueles que provassem falta ou insuficiência de recursos.

Cumpre-nos destacar, no entanto, que por não ter sido elaborada legislação que viesse possibilitar a aplicação desse dispositivo constitucional, (item II do art. 168), o mesmo constitui-se em objeto de debates até os dias atuais.

A Constituição de 1967 referiu-se à educação, em parte específica, ou seja, no Título IV, "Da Família, Da Educação e Da Cultura", através de três artigos, dos quais focalizaremos o artigo 168, que consideramos o mais importante.

Nesse artigo, a educação foi reconhecida como **direito de todos** à ser dada no lar e na escola, assegurando-se a **igualdade de oportunidade**. Recomendou que a educação deveria inspirar-se no princípio de unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana. Previu que o ensino seria ministrado nos diferentes graus pelos poderes públicos, e, **favoreceu** o ensino à livre iniciativa particular, que mereceria amparo técnico e financeiro dos poderes públicos. A obrigatoriedade do ensino foi estendida até aos quatorze anos, e a gratuidade foi prevista para todos nos estabelecimentos **primários** oficiais e para os que provassem falta ou insuficiência de recursos, também no ensino oficial ulterior.

Parece-nos importante tecer algumas considerações sobre o aspecto igualdade de oportunidades.

Segundo nosso entender, o que se verifica, na realidade, é uma acentuada desigualdade de oportunidades, tendo em vista as vantagens dos filhos das famílias de nível **sócio-econômico-cultural** mais elevado, face à herança, meio ambiente,

experiências vivenciadas, linguagem, desenvolvimento social, entre outros fatores, que favorecem a aprendizagem e o êxito no processo educacional. Daí, ao tratar de forma igual, à desigualdade, na verdade o sistema educacional aprofunda as diferenças, as desigualdades e a estratificação social. Esse aspecto será retomado, no presente trabalho, quando da análise da clientela e do acesso ao ensino superior.

Como verificamos, o artigo 168 assegurou a educação como **direito de todos**, e previu a obrigatoriedade e gratuidade, indiscriminada, no ensino dos sete aos quatorze anos, nos estabelecimentos oficiais. Cumpre destacar, no entanto, que esse direito não foi assegurado, efetivamente, a todos, tendo em vista a falta de escolas em muitas localidades de zonas rurais e de periferias urbanas, assim como a evasão, por motivos diversos, quase sempre ligados às condições sócio-econômicas da família, que elimina da escola um contingente significativo de crianças, já nas primeiras séries.

A Constituição atual, de 1969, trata da educação, no Título IV, "Da Família, Da Educação e Da Cultura", sendo que seu artigo mais importante é o de número 176.

O artigo 176 estabelece que a educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é **direito de todos, e dever do Estado**, e será dada no lar e na escola.

Os parágrafos 1º, 2º, e parte do 3º (I e II) repetem o que foi estabelecido nesses parágrafos do artigo 168, da Constituição de 1967. O item III foi, no entanto, desdobrado, passando a ter a seguinte redação:

"III - o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos; IV - o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará."

Podemos observar na Carta Política atual, que ocorreu previsão para a substituição gradativa do regime de gratuidade pelo de bolsas de estudo restituíveis. Essa regulamentação legal ainda não ocorreu, e o assunto volta a ser debatido por diferentes contingentes populacionais, merecendo o repúdio de alguns e a defesa de outros. Considerando que o referido preceito consta da lei maior brasileira desde 1946, e até os dias atuais ainda não foi aplicado por falta de legislação complementar específica, indagamos: Será que esse preceito constitucional está respaldado na consciência social da população brasileira?

No que diz respeito ao direito à educação, cumpre destacar que, mesmo nos dias presentes, no Brasil, a educação é apenas um direito de todos a nível teórico. A prática está bastante distante do que é estabelecido na Constituição. Daí as considerações apresentadas na Síntese da Política Setorial, quando da apresentação dos "Subsídios para a elaboração do IIIº Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos" (MEC, 1979:10), entre as quais destacamos as seguintes:

"... O sistema de ensino apresenta forte tendência seletiva. Estamos ainda distantes da capacidade de universalizar o 1º grau e, mais que isto, reconhecemos que tal meta não acontece dentro do sistema regular de ensino. Cerca de 25% da população escolarizável sequer entra no sistema, sem falarmos na proporção

de analfabetos na população acima de 15 anos de idade. Ao lado disto, continuam altas as taxas de evasão e repetência na primeira série do 1º grau. A própria pequena representatividade do 2º grau, nas pessoas acima de 15 anos, mostra a grande mortalidade da população estudantil dentro do sistema. (...) O pré escolar, reconhecido como de extrema importância para o aproveitamento escolar posterior, continua privilégio de famílias abastadas."

Pela análise efetuada constatamos que a lei básica do país não conseguiu, em momento algum de nossa história, instaurar, efetivamente, a justiça social. Mesmo a partir do momento em que a educação foi reconhecida como direito de todo cidadão, (em 1934), esse direito não foi assegurado a todos. Ainda hoje, não é assegurado à amplas camadas da população, acentuando as desigualdades sociais e condicionando o desenvolvimento sócio-político-econômico do País.

A gratuidade foi prevista para o ensino primário oficial em 1824, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1969. A Constituição de 1934 preconizou a "tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível" (art. 150, letra b), e as Cartas de 1946, 1967 e 1969 pretenderam a gratuidade apenas para os que, no ensino médio e superior oficial, provassem falta ou insuficiência de recursos.

A partir de 1967 a Constituição previu substituição da gratuidade, no ensino médio e superior, sempre que possível, (1967) e gradativa (1969) pelo sistema de bolsas de estudos restituíveis. Com esse intuito foram criados programas como os de Bolsa Trabalho (no MEC) e Crédito Educativo (na Caixa Econômica Federal), mas até hoje, o assunto continua a merecer debates, sem que tenham sido encontradas soluções viáveis para a extensão da gratuidade a todos, ou a cobrança de acor-

do com as condições sócio-econômicas dos estudantes e de suas famílias.

Cumpre-nos destacar, também, que amplas camadas da população discutem, na atualidade, a necessidade de uma nova Constituição para o Brasil, através da convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte. Entendem que a ordem jurídica deve ser expressão da vontade de todo o povo, e que o direito deve estar sempre ligado à justiça, e esta só pode existir verdadeiramente numa sociedade democrática.

3. A Educação nos Planos Nacional de Desenvolvimento.

O retrospecto histórico da educação no Brasil, apresentado, mostra a multiplicidade de iniciativas governamentais, a partir da década de 60, assim como a revisão do conceito de educação, que passou a ser aliado ao fator econômico; e, em consequência, a consideração da educação como fator básico ao desenvolvimento brasileiro.

Neste item, os três planos nacionais de desenvolvimento e respectivos planos setoriais de educação serão objeto de análise, no que diz respeito às prioridades com relação à educação.

No Iº Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), relativo ao período 1972/74 a educação é associada à política de recursos humanos, sendo portanto considerada como fator de produção e consumo.

Entre as realizações nacionais previstas para o perío-

do, no campo da educação situa-se a realização de programa de alfabetização de adultos - MOBRAL; a implantação do Sistema de Ensino de 1º grau, integrando o primário e o ginásio, com universalização progressiva desses dois níveis de ensino; o estabelecimento do Sistema de Centros Regionais de Pós-Graduação; a continuidade da Reforma Universitária; e, a realização de programa intensivo de preparação de mão-de-obra, dentro da política de educação permanente (PND, 1. 1971:8).

Como se observa, os programas educacionais desde o MOBRAL até a Pós-Graduação relacionam-se ao interesse da aceleração do crescimento econômico, daí sua associação à produção e ao consumo numa política de recursos humanos.

Esse plano deixa claro, ainda, que pela ação renovadora da educação, o Governo pretende sustentar, a longo prazo, o ritmo de crescimento e transformação do país, sem comprometer o crescimento global a curto prazo (PND, 1. 1971:14).

O Capítulo V que apresenta a política de Integração Social previu a expansão dos programas de desenvolvimento social, notadamente da educação e habitação, com efeito sobre a distribuição da renda e da riqueza.

No tocante à educação orienta que o MOBRAL deve realizar a alfabetização de massa, na faixa dos 15 aos 35 anos; que deve ser buscada a universalização progressiva do ensino fundamental, que visa assegurar o acesso ao ensino primário e, em seguida, ao ginásio, evitando o prematuro desvio para o trabalho de menores de 14 anos; assim como, devem ser realizados programas de treinamento de mão-de-obra e promover a orientação visando que o estudante de alta renda familiar cus

teie seus estudos. Preconiza a valorização das categorias vitais para o desenvolvimento, entre as quais cita: a mocidade universitária, o magistério e o servidor público, e a recuperação das populações marginalizadas, tanto na zona rural como na zona urbana. Define as populações marginalizadas como aquelas de níveis de produtividade muito baixos ou que dispõem de oportunidades de trabalho apenas em tempo parcial. A recuperação das populações marginalizadas foi prevista, no Plano, através da realização de programa permanente de valorização econômica e social daquelas populações, conferindo-lhes maior potencial de produtividade e de geração de renda; através da ampliação das oportunidades de trabalho, por intermédio de programa de semi-profissionalização nos pequenos serviços; através da Operação-Escola destinada a universalizar o ensino de 1º grau e da redução da idade escolar mínima, para alcançar crianças na faixa de 4 a 6 anos, nos programas de saúde e educação alimentar (PND, l. 1971:39-40).

Refletindo sobre o preconizado e o realizado verificamos que ainda está longe o dia da universalização do ensino do 1º grau, uma vez que, segundo dados divulgados pelo próprio Ministério da Educação e Cultura, em 1981, 7 milhões de crianças não conseguiram ingressar na 1ª série do 1º grau. Isso, sem considerar as perdas que se verificam já no decorrer do 1º ano de escolaridade, que chegam a 25% do alunado que conseguiu acesso à escola (MEC, 1979:10).

Quanto ao item que trata da valorização de categorias consideradas vitais para o desenvolvimento, no que se refere a inclusão da mocidade universitária, a mesma é perfeitamente compreensível uma vez que o ensino superior era prioritária

época. E, essa prioridade ao ensino superior era justificada com a alegação de que era necessário utilizar os escassos recursos existentes da melhor maneira possível, ou seja, através da melhoria do nível do ensino de cima para baixo. A aplicação dos recursos no ensino superior promoveria o retorno do investimento no menor prazo. A educação era pois pensada em termos de eficácia econômica dos investimentos para o processo de reprodução do capital, assim como também garantia o privilégio da classe social de maior poder aquisitivo.

A preocupação com a produtividade, ou seja, com o econômico é a tônica dominante que é percebida quando o plano trata da integração social das populações consideradas marginalizadas. O social é sempre subordinado ao econômico nesse PND. I?

A Política Científica e Tecnológica prevê como fator de expansão do ensino universitário a integração Indústria-Pesquisa-Universidade. Essa integração seria impulsionada mediante providências, tais como:

- "Disseminação e consolidação dos centros de integração Universidade-Indústria ou Escola-Empresa, para assegurar programas sistemáticos de estágios de estudantes em empresas, para comunicar ao sistema universitário as necessidades quantitativas e qualitativas do setor privado quanto à formação de profissionais, e para permitir a realização conjunta de projetos de pesquisa."

- "Realização de convênios do Governo com as Universidades, para que estas procedam (isoladamente, ou em conjunto com entidades governamentais) a estudos de desenvolvimento regional, ou a pesquisas aplicadas, de interesse do planejamento econômico e social."

- "Ampliação dos esquemas de participação do estudante nos programas de desenvolvimento, a exemplo do Projeto Rondon, da Operação Mauá e do Projeto Integração" (PND, l. 1971:59).

Ao analisar o teor das providências preconizadas verifica-se que, em princípio, imaginou-se favorecer de forma mais concreta a Empresa, ou seja, a iniciativa privada, e apenas secundariamente a Universidade ou Instituição de Ensino Superior. Considera-se, pois, que os estágios de estudantes em empresas favoreceram a oferta de mão-de-obra de nível elevado, quase profissional, a baixos custos para a empresa, assim como maiores facilidades de recrutamento de profissionais com menor custo em recrutamento e programas de treinamento de pessoal, tendo em vista a familiarização dos ex-estagiários com a empresa e o trabalho a ser desenvolvido. Por sua vez, considerando-se que as grandes empresas, que recebem maior número de estagiários, são em geral filiais de empresas sediadas em outros países, não é interessante para as mesmas investir em pesquisas no Brasil uma vez que as mesmas são realizadas pela matriz no exterior, e assim a Universidade raramente foi chamada à executar projetos de pesquisa através dos centros de integração Universidade-Indústria.

O IIº PND, procurando definir o sentido da tarefa nacional para o período 1975/79, considerou que o desempenho dinâmico, realizado pela Revolução, principalmente no seu IIº Governo, permitiu a modificação da face econômica e social do País, apesar de reconhecer ser o Brasil, sob muitos aspectos um país pobre. As transformações ocorridas, quantitativa e qualitativamente, foram consideradas conseqüência dos resultados econômicos e das mudanças sociais e institucionais. Reconheceu, no entanto, a persistência de grandes contrastes e distorções no processo global de desenvolvimento do país, assim como, a persistência de problemas diversos, entre os quais

se situam problemas, em termos de quantidade e qualidade da educação.

Esse plano previu que para o alcance de seus objetivos seria executada uma política social que não se constituiria em simples consequência da política econômica, mas que teria objetivos próprios. A conjugação da Política de Emprego com a Política de Salários para permitir a criação da base para o mercado de consumo de massa, e a execução da Política de Valorização de Recursos Humanos foram apontadas como bases da estratégia social. Com relação à Política de Valorização de Recursos Humanos se pretendeu que a mesma permitisse a qualificação acelerada da mão-de-obra, elevando sua produtividade e sua capacidade de geração de renda, e facilitando sua mais rápida assimilação pela moderna economia do mercado (PND, 2. 1975:60-61).

Como se observa, a política social preconizada, mais uma vez, procurava beneficiar o fortalecimento da sociedade industrial. Não se pensava nas políticas de Emprego e Salários a não ser para garantir o mercado de consumo de massa. Por sua vez, a Política de Recursos Humanos mostrou-se preocupada com a produtividade e com a rápida assimilação da economia de mercado.

Ao tratar da Política Científica e Tecnológica, o IIº PND, estabeleceu que juntamente com a Política de Recursos Humanos, o desenvolvimento científico e tecnológico é considerado, na estratégia do desenvolvimento, muito mais do que um simples programa setorial. Ciência e Tecnologia, no atual estágio da sociedade brasileira, representam uma força motora, o conduto, por excelência, da idéia do progresso e moderniza-

ção. Tratam de colocar o conhecimento moderno, com eficácia e sentido de prioridade, a serviço da sociedade (PND, 2. 1975: 112-113).

Entre as prioridades na área social recomendou ênfase nos setores da saúde e da educação. Na Educação orientou que se buscasse atualizar o conhecimento científico e técnico ministrado nos diferentes níveis de ensino, pela revisão dos textos didáticos e técnicos, e pela expansão seletiva da Pós-Graduação. No campo da pesquisa fundamental indicou a execução do Plano Nacional de Pós-Graduação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, integrando, nas universidades, pós-graduação e pesquisa (PND, 2. 1975:117).

Ao colocar entre as prioridades no campo da pesquisa fundamental a execução do Plano Nacional de Pós-Graduação, associando pós-graduação e pesquisa, o IIº PND procura viabilizar a pesquisa na Universidade permitindo, dessa forma, a realização não só de pesquisas aplicadas, mas também de pesquisas fundamentais. A pós-graduação passou a ser, então, a grande estimuladora da pesquisa, realizada de forma a que o conhecimento não seja apenas imediatista e utilitário, servindo em consequência, não só ao hoje, mas também ao amanhã.

O IIIº PND, ao apresentar as definições e opções do Governo Federal para o período 1980/85, teve por base, entre outros aspectos, pelo menos a nível de discurso oficial, a necessidade imperiosa de concentrar esforços governamentais na promoção de distribuição mais justa dos frutos do desenvolvimento econômico, dirigindo-se prioritariamente para a melhoria das condições de vida dos segmentos menos favorecidos da população brasileira; e, como objeto do esforço nacional,

a valorização do homem brasileiro (PND, 3. 1979:10-11).

Como objetivo-síntese do IIIº PND foi apresentado "a construção de uma sociedade desenvolvida e livre, em benefício de todos os brasileiros, no menor prazo possível" (PND, 3. 1979:15).

Para que a construção da sociedade desenvolvida e livre em benefício de todos os brasileiros seja viabilizada, o plano previu a orientação do processo de desenvolvimento, "para o melhor equilíbrio setorial e regional da economia brasileira e para a melhoria da renda das classes sociais de menor poder aquisitivo" (PND, 3. 1979:15).

Mais uma vez, nesse IIIº PND, o Governo reconheceu a injusta distribuição dos frutos do desenvolvimento econômico, ou seja, a existência de contrastes e distorções em que pessoas e regiões desfrutam de excelente qualidade de vida, enquanto outras, vivem em precárias condições de vida, não possuindo as mínimas condições para uma existência digna. E, preconizou um maior equilíbrio setorial e regional da economia brasileira, com busca de melhoria na qualidade de vida, democratização de oportunidades e eliminação de discriminações.

O IIIº PND apresenta, no capítulo dedicado à Educação e Cultura, que a educação será vista e administrada como atividade comprometida com a cultura brasileira, instrumento de democratização de oportunidades e de melhoria da distribuição da renda, com ênfase voltada para os objetivos da universalização do ensino básico e qualificação de recursos humanos para o desenvolvimento nos diversos níveis e áreas. A programa-

ção das atividades e projetos e o uso dos recursos disponíveis estarão orientados para a articulação dos diversos graus de ensino, com destaque para o ensino de 1º grau, o profissionalizante, a alfabetização e o ajustamento e dimensionamento das universidades ao mercado de trabalho e sua evolução, sem perda de suas demais responsabilidades na formação humanística e política da juventude brasileira. Será intensificado apoio às atividades e projetos culturais e artísticos, inclusive artesanais, particularmente no que se refere ao teatro, cinema, literatura, música nacional e artes plásticas (PND, 3. 1979:64-65).

Esse capítulo sofreu críticas do então Ministro da Educação e Cultura, Professor Eduardo Portella, que, em despacho com o Presidente da República, pediu sua reformulação por entender que a parte de educação e cultura continha apenas "três proposições de conteúdo extremamente lacônico e omissivo", com a agravante de conter "acentuação exagerada no que tange às formas elitistas de expressão cultural" (CORREIO BRASILIENSE: 27/09/79).

Em contrapartida, o Ministério da Educação e Cultura ofereceu cinco sugestões que, em seu entender, constituíam-se em prioridades fundamentais e que contaram com o aval de todas as autoridades ligadas ao problema educacional do País, através de encontros regionais. Foram as seguintes as cinco sugestões: ênfase à educação no meio rural; educação nas periferias urbanas; desenvolvimento cultural; planejamento participativo e aperfeiçoamento da captação e alocação de recursos (CORREIO BRASILIENSE: 27/09/79).

No que diz respeito aos planos setoriais, o Iº Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) ao apresentar a contribuição do setor educacional no processo de desenvolvimento nacional afirma que o Governo considera a educação como condição básica no processo do desenvolvimento autosustentado, bem como requisito essencial de uma sociedade democrática (PSEC, l. 1971:23).

O plano foi apresentado como sendo aberto e flexível, devendo objetivar ao mesmo tempo a continuidade da expansão e a aceleração da revolução do processo educacional brasileiro, e tornar a população um fator de produção, pelos efeitos da escolarização sobre a produtividade de recursos, quanto destinatária dos resultados do progresso (PSEC, l. 1971:24).

Coerente com o Iº PND, o Iº PSEC enfatiza o econômico quando recomenda que a aceleração da revolução na educação brasileira deve ser fundamentada na formação de uma adequada estrutura de recursos humanos, condizente com as necessidades sócio-econômicas, políticas e culturais brasileiras e no incremento da rentabilidade, produtividade e eficiência do sistema educacional (PSEC, l. 1971:25).

Apesar desse plano suceder à Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971), que precisava ser implantada, o mesmo demonstrou maior preocupação com o ensino superior e com as atividades-meio. Essa ênfase pode ser verificada nos 16 (dezesseis) projetos relacionados à atividades-meio e nos 12 (doze) projetos relativos ao ensino superior, num total de 33 (trinta e três) projetos considerados prioritários.

O IIº PSEC também enfatiza o fator econômico, ou a eco

nomia da educação, como que para justificar a despesa do Governo com a educação. As diretrizes educacionais assinalam que o MEC pretende uma integração, tão perfeita quanto possível, dos diversos sistemas de ensino do País e um entrosamento cada vez maior, do pré-escolar à pós-graduação, de modo a dar força, coesão e unidade ao conjunto de atividades voltadas para a educação do homem brasileiro. Com essa integração se pretendeu uma economia de recursos, com melhor aplicação, além de maior eficiência e produtividade (PSEC, 2. 1976:2).

Ao apresentar as prioridades básicas, o IIº PSEC afirmou que o sistema educacional deve, antes de tudo, assegurar meios para a plena afirmação do homem brasileiro, enquanto pessoa. Depois, promover a sua integração na sociedade nacional. Em seguida, capacitá-lo como **recurso** para o desenvolvimento do país o que, em si mesmo, é um instrumento para a consecução das prioridades anteriores. Por fim, como forma de assegurar esses escopos, garantir a democratização de acesso à educação e do sucesso individual e social conseguinte (PSEC, 2. 1976: 33).

Como se observa, esse documento parece esquecer o valor intrínseco da pessoa, enquanto entende a capacitação da pessoa, como recurso para o desenvolvimento nacional. Parece que se acredita ser possível, que a contribuição da pessoa ao sustento do processo de desenvolvimento econômico e social do país, gerará, automaticamente, satisfação de suas aspirações às pessoas.

A educação pré-escolar passou a figurar nesse plano como uma preocupação governamental, mas apenas no que tange ao

diagnóstico da situação, estudos, pesquisas e debates, ou seja, o Governo não assumiu a educação pré-escolar, apenas ofereceu seu apoio à iniciativa privada que continuou a ser a única responsável pela oferta de educação nesse nível.

O IIIº Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos - PSECD - para o período 1980/85, procurando constituir-se num processo de planejamento participativo, através de crescente envolvimento de instituições do setor educação, cultura e desportos da comunidade, na busca de respostas mais adequadas aos desafios educacionais, resultou de um seminário nacional e de encontros regionais, quando foram indicadas as linhas prioritárias e estratégias de ação, propostas por região.

O plano procurou ser realista ao apresentar na síntese da política setorial, que a problemática da educação, cultura e desportos jamais estará bem colocada apenas do ponto de vista setorial. A questão social é responsabilidade conjunta de todos os ministérios, ainda que os da área social estejam mais diretamente ligados a ela. Nesta perspectiva, o esforço educacional faz parte de um esforço geral não somente dentro da área social mas igualmente dentro da área econômica, porque não há solução satisfatória dos problemas, se não houver suficiente convergência entre as áreas sociais e econômicas (PSECD, 3. 1979:9).

Destacando a importância da convergência entre os esforços das áreas sociais e econômicas o IIIº PSECD assinala, que pouco adianta preparar a mão-de-obra se a estrutura produtiva não estiver adequada às necessidades básicas da popula

ção majoritária e contiver suficiente tendência de criação de postos de trabalho acima dos níveis de estrita dependência. Dentro do atual estilo de crescimento econômico, o impacto da profissionalização pode ser maior em favor dos empregadores do que em favor dos empregados (PSECD, 3. 1979:9).

O plano apresenta, ainda, o compromisso da educação na redução das desigualdades sociais ao afirmar que a educação, considerada na ótica da política social, compromete-se a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se, preferencialmente, para a população de baixa renda. Procura ser parceira do esforços de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política, para que se obtenha uma sociedade entranhadamente democrática, na qual o acesso às oportunidades não seja apenas em função da posse econômica ou da força de grupos dominantes. Educação é direito fundamental e basicamente mobilizado, encontrando, especialmente, na sua dimensão cultural, o espaço adequado para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania (PSECD, 3. 1979:10).

Nesse texto, as autoridades educacionais reconhecem que a educação tem beneficiado, através dos tempos, os grupos políticos dominantes e os de maior poder aquisitivo, mas que deve ser entendida como direito fundamental do ser humano. Este aspecto é ressaltado, também, quando o plano trata do sistema de captação e alocação de recursos para educação, ao afirmar, que assumindo-se que a educação seja direito fundamental e que, por isto mesmo, não pode estar à mercê do poder aquisitivo da família, é dever do Estado oferecê-la a todos, em igualdade de condições e com padrão qualitativo defensável

(PSECD, 3. 1979:15).

O plano fixa cinco linhas prioritárias de ação para o período 1980/85, ao lado de outras prioridades regionais, estabelecidas nos encontros promovidos pelo MEC. São as seguintes as prioridades nacionais para a educação, a cultura e os desportos:

1. Educação no meio rural.
2. Educação nas periferias urbanas.
3. Desenvolvimento cultural.
4. Planejamento e modernização técnico-administrativa.
5. Sistema de captação e alocação de recursos.

Como pode ser verificado, três linhas prioritárias dizem respeito ao problema de conteúdo programático da política setorial, enquanto duas podem ser consideradas instrumentos essenciais para a obtenção dos resultados esperados.

O pressuposto da política educacional enunciada no IIIº PSECD é tentar atacar a tendência seletiva do processo educativo e "privilegiar aquele que mais precisa de educação, exatamente a pobreza extrema" (PSECD, 3. 1979:68), daí as duas primeiras linhas programáticas. No meio rural e nas periferias urbanas situam-se os focos mais importantes da pobreza brasileira.

A primeira linha prioritária de ação - educação no meio rural - foi pensada a partir do reconhecimento de que a universalização do 1º grau é meta longínqua na atualidade, na zona rural brasileira, especialmente naquelas regiões sócio-econômicas mais desequilibradas. No entanto, para que a educação não viole o ambiente dessas áreas rurais o plano pre-

viu que a mesma seja repensada tanto no que se refere aos planos curriculares, quanto na descentralização dos programas para que os mesmos contem com ativa participação dos beneficiários, adequando os serviços às necessidades e possibilidades sócio-econômico-culturais do meio rural. Essa prioridade na educação relacionou-se à outra prioridade nacional, a prioridade concedida à agricultura.

Com relação à segunda linha prioritária de ação - educação nas periferias urbanas - assumem importância a educação pré-escolar e a educação supletiva. A educação pré-escolar é entendida como aquela que se faz antes do ingresso no 1º grau, independente de limite de idade, incluindo mesmo a ação junto às gestantes. Em consequência, a educação pré-escolar assume grande relevância "tanto pelo seu impacto pedagógico quanto pela possibilidade que oferece de influenciar as condições de nutrição, de saúde, de higiene, etc. das crianças e das famílias". Já o ensino supletivo foi concebido não simplesmente como chance renovada de escolarização, mas como processo de educação de adolescentes e adultos que lhes permite ampliação de experiências e vivências, além de aquisição de novas e melhores capacidades dessas clientelas, superando as inadequações do ensino regular. Por essas razões, o ensino supletivo foi imaginado bastante informal, capaz de criatividade e flexibilidade, de acordo com cada meio e clientela a que se destina.

A terceira linha prioritária de ação - desenvolvimento cultural - "acentua a prioridade das dimensões culturais ligadas à identificação nacional, através da qual o povo exara suas características como sociedade e como nação". O desen

volvimento cultural, conforme foi acentuado no IIIº PSECD, "oferece o conhecimento próprio da educação permanente e fomenta os valores participativos da sociedade que, ao lado dos traços de identidade, cultivam as peculiaridades criativas locais" (PSECD, 3. 1979:14).

Referindo-se à educação superior o plano comenta que a par da importância atribuída à educação fundamental, é mister acentuar a função relevante da educação superior, na qualidade de captadora e disseminadora de conhecimentos científicos e culturais, ressaltando-se igualmente seu papel estratégico na superação da dependência tecnológica. Deve-se estimular a universidade brasileira a descobrir e a desenvolver sua vocação regional, de forma a se comprometer com seu meio, bem como a assumir papel ativo na gestão de uma sociedade calcada em ideais democráticos e no surgimento de uma estrutura menos desigual (PSECD, 1979:16).

O plano ao entender o compromisso da universidade com o meio que integra, como instituição crítica e criadora, e com a sociedade democrática e conseqüente superação da estrutura social vigente, na qual grandes parcelas da população brasileira são marginalizadas parece reconhecer o comprometimento da universidade com o bem-comum e a justiça social.

Numa rápida síntese, verifica-se que no período 1972/74, quando do Iº PND, a preocupação dos governantes brasileiros era com o crescimento acelerado da economia. Não se admitia a possibilidade de pensar em distribuição da riqueza, o social era totalmente subordinado ao econômico. Dizia-se, "é preciso esperar o bolo crescer". Nesse clima a educação pas-

sou a ser considerada importante para a formação de recursos humanos, e a educação superior recebeu prioridade por possibilitar o retorno do investimento no menor prazo e privilegiar as classes dominantes. Pensava-se na reprodução do capital e na reprodução do sistema social. A Política Científica e Tecnológica, ao propor a integração da Universidade com a Empresa, objetivava, principalmente, beneficiar a Empresa fornecendo mão-de-obra a baixos custos, através da atividade de estágios, uma vez que as pesquisas tinham poucas possibilidades de se desenvolver. No período 1975/79, o IIº PND já mencionava uma política social que deveria favorecer uma maior distribuição da riqueza, admitia-se ser necessário distribuir os benefícios do desenvolvimento "enquanto o bolo cresce", no entanto, também nesse período o social foi subordinado ao econômico. Havia grande preocupação com a formação de uma base para o mercado de consumo de massa e com a produtividade dos recursos humanos. A modernização da economia exigia recursos humanos qualificados, daí a ênfase dada à capacitação dos recursos humanos. A Política Científica e Tecnológica passou a ser associada à Política de Pós-Graduação, favorecendo, assim, a realização de pesquisas fundamentais e aplicadas.

O IIIº PND, para o período 1980/85, entende a educação comprometida com a cultura, com a democratização de oportunidades e com a melhoria da distribuição da renda. Preocupa-se com a universalização do ensino básico ao mesmo tempo em que busca a qualificação de recursos humanos para o desenvolvimento nacional. Preconiza a necessidade do ajustamento das universidades ao mercado de trabalho. Orienta-se para o alcance de um melhor equilíbrio setorial e regional da economia bra-

sileira e para a melhoria da renda das classes sociais de menor poder aquisitivo.

Examinando-se, em decorrência, os Planos Setoriais de Educação e Cultura, verifica-se que no Iº PSEC a população é vista como fator de produção, e a educação valorizada pelos seus efeitos sobre a produtividade dos recursos humanos. Esse plano objetivava a formação de uma estrutura adequada de recursos humanos capaz de proporcionar rentabilidade econômica, produtividade e eficiência. As prioridades do período foram as atividades meio e o ensino superior, pelas razões já apontadas.

O IIº PSEC preconizava a integração do sistema de ensino como fator de economia de recursos, resultado de sua melhor aplicação, eficiência e produtividade. A capacitação da pessoa era entendida como fundamental, pois a mesma era vista como recurso para o desenvolvimento do país. As prioridades do período foram a educação superior e a modernização do MEC. A expansão e melhoria da rede física recebeu grande destaque, apesar dos recursos aplicados com a assistência ao estudante terem superado os previstos para a expansão e melhoria da rede física.

O IIIº PSECD entende a educação, a cultura e o desporto como parte da política social e, por conseguinte, como aspectos que não exigem apenas o esforço setorial do MEC, mas que implica em esforço geral e em convergência entre política das áreas sociais e econômicas. Pretende a redução de desigualdades sociais, daí voltar-se especialmente para a população de baixa renda, ou seja, a população rural e a população

das periferias urbanas. A prioridade para o período 1980/85 é para a universalização do 1º grau, assumindo grande importância, também, o ensino pré-escolar e o ensino supletivo. A descentralização do planejamento e a recomendação do planejamento participativo para permitir à população a expressão de suas necessidades e interesses, adequando a educação às características do meio é uma esperança para a eliminação da burocracia e da ditadura dos técnicos que vem sendo generalizada em todos os setores da atividade humana, afastando o povo cada vez mais das decisões que lhe afetam.

No entender de FREITAG (1979:103-105), o planejamento educacional brasileiro procurou, a partir da década de 60, em basamento teórico nos modelos da economia da educação, recorrendo tanto ao modelo do investimento como ao da demanda educacional. Em consequência, o conceito de educação mudou substancialmente. Concebida como um bem de consumo de luxo, ao qual somente uma minoria tinha acesso fácil, a educação passou a ser vista como um bem a ser consumido por todos para que se torne um capital que, devidamente investido, produzirá lucro social e individual. E, o Estado brasileiro, tornando-se mediador do processo de internacionalização do mercado interno, passou a investir em educação, assumindo parte dos gastos da qualificação do trabalhador em benefício das empresas privadas nacionais e multinacionais.

Para DEMO (1980:26), é clássica a ótica da educação como responsável pelo nível de recursos humanos, que foi particularmente acentuada no período após 1964, porque é congruente com a concepção de política social economicamente justifi

cada. Embora seu ponto alto seja o sentido de investimento rentável no crescimento econômico do país, passou também a desempenhar o papel de responsável pela democratização de oportunidades. Exagerou-se certamente a capacidade transformadora da educação, que, como preparadora de mão-de-obra, mais do que nunca encarnou o tipo de política social secundária e residual. Todavia, esta visão foi suficiente para conferir ao esforço educacional um papel de destaque pelo menos relativo no cenário nacional.

Com referência a ênfase dada ao ensino superior, FREITAG (1979:101) comentou que a tendência do planejamento educacional de privilegiar o ensino superior, negligenciando os dois outros níveis de ensino, tem que ser vista no contexto da especificidade de nossa economia, dotada de um pequeno núcleo altamente produtivo, que funciona à base de uma tecnologia sofisticada importada do exterior e produz bens de consumo duráveis para uma minoria. Este setor da economia requer recursos humanos devidamente especializados, mas em pequenas quantidades, devido à sua alta densidade tecnológica. As universidades deverão ser as fábricas deste produto refinado.

Para SAVIANI (1980:177), na medida em que a universidade é posta como prioritária, isso ocorre já por um viés, já porque a perspectiva de tratamento das questões educacionais é a perspectiva dominante, a perspectiva de classe dominante. Então, o aparelho escolar é entendido como uma pirâmide, em que a base está a serviço da cúpula.

CUNHA (1979:288), ao comentar as medidas da política educacional no Brasil, nos últimos anos, em todos os níveis, destaca que as mesmas vêm cumprir uma mesma e única meta: "a

reprodução das classes sociais e das relações de dominação que as definem, sustentam e dão vida."

DEMO (1980:21) entende que a partir do IIº PND buscou-se cristalizar alguns parâmetros de conduta da política social, muitos dos quais, sem dúvida, não passaram da intensão, mas marcaram a possibilidade de uma ótica renovada. Com relação ao IIº PND, comenta que apesar de suas limitações significou um avanço considerável, pelo menos no plano teórico, e que o IIIº PND poderia significar uma consolidação cada vez mais prática do compromisso com a formação de uma sociedade econômica e politicamente mais igualitária.

Como se observa, parece ter havido uma mudança de foco de atenções do Iº e IIIº PND e, conseqüentemente, Iº e IIIº PSECD. De uma política concentracionista passou-se para uma distributiva, pelo menos no plano teórico. Do investimento prioritário na educação superior passou-se para o investimento na educação fundamental. E, do beneficiamento à população já privilegiada, de mais alta renda, passou-se à preocupação com as populações brasileiras mais pobres.

Teoricamente, o último plano parece estar mais próximo do que se entende por justiça social, no entanto, é preciso aguardar sua execução e avaliação, para que se possa verificar o que de concreto foi alcançado, e, constatar se as mudanças foram reais ou situaram-se apenas no discurso oficial.

CAPÍTULO III

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

1. Considerações Gerais.

A universidade significando comunidade de vida e de interesses, ao surgir, no século XIII, realizava no campo da cultura uma aspiração corporativa comum em todos os níveis de atividades sociais. Todos se uniam em corporações ou em universidades de acordo com o gênero ou espécie de ofício ou atividade que desenvolviam.

Para CRIPPA (1980:42), o que constituía a corporação universitária não eram as disciplinas acadêmicas a serem estudadas, mas o conjunto de escolas com seus mestres e alunos. Como um corpo vitalmente unido, movido pelo entusiasmo da ciência e do saber, as universidades alcançaram as culminâncias do humanismo, projetando suas luzes sobre toda a história do Ocidente. Formando a elite intelectual, a universidade exerceu, desde os seus inícios, a missão de dirigir intelectualmente os espíritos, criando ao mesmo tempo as condições para o aprimoramento das instituições em todos os domínios da vida

religiosa, política, social e artística.

Segundo SOUZA (1980:19-20), a universidade nasceu para ensinar. Não surgiu por obra de algum capricho gratuito, por injunção de modismos efêmeros ou à procura de status municipal. Ensinar é fenômeno vinculado ao espaço e ao tempo. E a universidade nasceu para ensinar, porque assim estava escrito nas circunstâncias históricas. Os gregos, os romanos e a alta Idade Média tiveram ensino superior, mas não conheceram a universidade. A sociedade medieval ao alcançar determinado nível de complexidade não pôde prescindir da instituição universitária, que assumiu, desde logo, a função de, sistemática e organizadamente, formar e treinar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento. Aliás a própria noção de desenvolvimento, mitificada em nosso tempo, alimentou-se dos ímpetus sócio-economicos que vinham configurando aquela idade européia, sobretudo a partir dos impulsos comerciais e urbanos do século IX, e depois desaguaram na ciência matematizada, nos ciclos marítimos e na Renascença, em suma, no Mundo Ocidental moderno. Com os séculos, outras funções foram sendo atribuídas à universidade, sobretudo as de pesquisa e extensão, e isto vem apenas comprovar que a instituição não envelheceu, e foi capaz de aguçar seus instrumentos de percepção continuamente para seguir o ritmo de cada tempo. A despeito de tudo isso, se quisermos resumir numa só as funções por excelência da universidade, função que em princípio incorpora as demais, teremos que apelar para o mesmo verbo que, faz quinhentos anos, era conjugado em Paris e Bolonha: ensinar. Eis o elemento da continuidade institucional que, ontem e hoje, sustenta, identifica e justifica a universidade, conclui SOUZA.

Após essas breves referências ao surgimento da universidade, e do esclarecimento de que ensino superior e universidade não podem ser tomados como sinônimos, procurar-se-á verificar que passos foram dados, no Brasil, para sua implantação.

No Brasil, conforme CUNHA (1980:62), o ensino superior iniciou-se com as ordens religiosas, e em especial com a Companhia de Jesus. A partir de 1808, com a transferência do poder metropolitano para o Brasil, foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas de bens simbólicos.

MARTINS FILHO (1980:23-24), analisando o surgimento da universidade no Brasil, afirma que, em matéria de universidades, estivemos recuados de séculos, em relação a outros povos. E, como principal causa desse atraso aponta a ausência de espírito universitário por parte dos nossos colonizadores, aliada às condições étnicas que influenciaram a nossa formação histórica. Fundamenta sua afirmação no fato de que, em Portugal, existia apenas uma universidade, fundada em fins do século XIII, pelo espírito esclarecido de D. Dinis, que trabalhou consideravelmente em prol do desenvolvimento da cultura. Somente na segunda metade do século XVIII, é que o Marquês de Pombal deu novos rumos à causa da instrução e da educação, com o subsídio literário e com a reforma completa que realizou na Universidade de Coimbra.

CUNHA (1980:62-63) informa que os primeiros cursos superiores instalados no Brasil preparavam os burocratas para o Estado. Foram os estabelecimentos militares, os cursos de medicina e cirurgia e o de matemática. Outros cursos, não militares, foram criados, tais como os de agronomia, de química,

de desenho técnico, de economia política e de arquitetura. Os cursos de direito, surgiram já depois da independência e, com pletaram esse elenco para a formação de especialistas nas ati vidades mais numerosas da burocracia do Estado, os da legisla ção, da diplomacia e da administração. Mas, não só a burocra- cia do Estado nascente carecia de profissionais sistematica mente formados. Também necessitava deles a produção de bens simbólicos para consumo das classes dominantes. Assim é que além dos novos cursos superiores militares e de medicina, e dos antigos, de filosofia e de teologia, confinados, então, aos conventos e seminários episcopais, foram criados cursos supe- riores de desenho, história e música. O curso de arquitetura, sintomaticamente localizado na Academia de Belas Artes, tam- bém desempenhava a função de formar especialistas de bens sim bólicos.

As primeiras escolas superiores, criadas no Brasil en- tre 1808 e 1910, foram as de Medicina, Engenharia e Artes Mi litares e as academias Militar e da Marinha. E, em 1827, fo- ram criados os primeiros cursos jurídicos no país. Quando foi proclamada a República, em 1889, o Brasil contava com 14 esco las superiores (VAHL, 1980 a:32-33).

Como se verifica, de início, no Brasil não foram cria- das universidades, mas estabelecimentos isolados de ensino superior. O ensino superior, nasceu pois, no Brasil, através, de estabelecimentos isolados, funcionando independentes uns dos outros, sem preocupação de integração.

A idéia de possibilitar a reunião de estabelecimentos de ensino superior para a formação de uma universidade, sur-

giu na Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, que autorizou o Governo a reunir em universidade, as escolas existentes no Rio de Janeiro, quando o achasse oportuno (VAHL, 1980:33).

A prerrogativa concedida pela Lei Maximiliano, foi utilizada pelo governo em 1920, quando da criação da primeira universidade oficial no Brasil - a Universidade do Rio de Janeiro.

Decorrente do Decreto nº 13.343, promulgado pelo Presidente da República Epitácio Pessoa, no dia 7 de setembro de 1920, a Universidade do Rio de Janeiro resultou da reunião de três estabelecimentos de ensino pré-existentes, ou seja, resultou da fusão da Escola Politécnica com a Faculdade de Medicina e com uma Faculdade de Direito. Assim, a primeira universidade nasceu, no Brasil, como uma federação de escolas e não como estabelecimento de ensino superior singular.

Segundo MARTINS FILHO (1980:24), a reforma Francisco Campos que, em 1931, reorganizou o ensino superior no país, adotou, como norma, o sistema universitário. Data de então uma nova fase para a perspectiva geral do ensino superior entre nós. Se não conseguimos realizar milagres, já avançamos bastante em relação aos períodos antecedentes. Foi esse, aliás, o mérito da Revolução de 1930. Se, por um lado, falhou em alguns objetivos, por outro, serviu de semeadora de transformação social, econômica e cultural que agora se esboça, ao fluxo do desenvolvimento nacional, para cuja aceleração as jovens universidades contribuíram de maneira decisiva.

A criação do Ministério da Educação, logo após a Revolução de 1930, e a posterior promulgação do Estatuto Básico

das Universidades Brasileiras, elaborado por Francisco Campos, buscaram gerar um clima favorável à disseminação do ensino universitário nos diversos quadrantes do território nacional. Excetuadas algumas tentativas pioneiras, como a do Amazonas (1909) e a do Paraná (1912), foi a partir de então que se implantaram, verdadeiramente, os primeiros núcleos universitários brasileiros no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Analisando o funcionamento da universidade brasileira, no período 1930/45, MARTINS FILHO (1980:24) assinala que, durante esse período o movimento universitário se norteou por uma cultura ornamental e por um tipo de formação mental que poderia ser denominada literária e bacharelesca. E, no setor da organização escolar, vigorava o sistema dos moldes, pelo qual os profissionais das diversas especialidades deveriam ser formados, em todo o país, segundo padrões inteiramente uniformes, inspirados por uma rígida burocracia.

A organização das universidades brasileiras face a origem e evolução da instituição de ensino superior no país, resultou, durante muito tempo, em agrupamento de unidades, paralelas e não interdependentes, acarretando estrutura inorgânica, material dividido, pessoal multiplicado com prejuízo ao seu rendimento e dificultando a convivência comunitária integradora e essencial de estudantes e professores.

Em 1961, através da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro, com a criação da Universidade de Brasília, foi dado um importante passo para a reestruturação da universidade brasileira.

A Universidade de Brasília nasceu como fundação, com o propósito de se tornar mais flexível e ágil, tendo sua es-

estrutura baseada num sistema integrado de institutos centrais de ensino e pesquisa e de faculdades destinadas à formação profissional. Do ponto de vista docente, a unidade básica do sistema foi considerada o departamento, integrado administrativamente numa das unidades universitárias - institutos e faculdades - e projetado com o intuito de integrar ensino e pesquisa e não duplicar meios.

Também em 1961, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro, intitulada "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" ao referir-se à educação superior prescreveu que a mesma seria ministrada em estabelecimentos agrupados ou não em universidades com a cooperação de institutos de pesquisas e centros educacionais.

Quanto às universidades, a Lei nº 4.024 define que elas serão constituídas por cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior, por institutos de pesquisa, aplicação e treinamento profissional, podendo ter, ainda, um colégio universitário, equivalente ao 3º colegial.

Para ARAGÃO (1977:4), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após o longo período de sua tramitação no Congresso Nacional (15 anos), conseguiu ser uma lei conservadora, absolutamente insatisfatória para os que desejavam para o país uma universidade autêntica e eficiente.

Cumprir destacar que a necessidade da reforma universitária era sentida, tanto por docentes, discentes quanto por administradores universitários, que insatisfeitos ansejavam por reformas abrangentes da concepção, estrutura e funcionamento da instituição. O debate era constante sobre o assunto,

assim como as reuniões e a divulgação de notas alusivas nos jornais de maior circulação no país.

Passos decisivos para a reforma universitária foram dados a partir de 1966, com os Decretos Lei nº 53/66, nº 252/67 e nº 62.937/68. O primeiro fixou princípios e normas de organização para as universidades federais e determinou outras providências; o segundo estabeleceu normas complementares ao Decreto Lei nº 53/66 e fixou outras providências; e o terceiro instituiu grupo de trabalho encarregado de propor a "Reforma".

O Decreto Lei nº 53/66 previu a organização das universidades federais com estrutura e métodos de funcionamento de forma a preservar a unidade de suas funções de ensino e pesquisa, assegurando-se a plena utilização dos recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos e equivalentes. Sugeriu concentração do ensino e pesquisa básica em unidades capazes de integrar um sistema comum e servir à toda universidade, e o ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada em unidades próprias, uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins.

O Decreto Lei nº 252/67 procurou oferecer orientações mais explícitas, uma vez que, entre outras coisas definiu as áreas básicas; impôs o sistema departamental; reduziu a autonomia da cátedra integrando-a no departamento; possibilitou a instituição de órgãos suplementares de natureza técnica, cultural, recreativa e de assistência ao estudante; oportunizou a criação de órgãos setoriais destinados a coordenar unidades afins, para a integração de suas atividades; e, previu a for-

mação dos colegiados de curso, com a participação dos departamentos que colaboram no respectivo ensino.

No que diz respeito ao Decreto Lei nº 62.937/68, o mesmo criou um grupo de trabalho, a quem atribuiu como missão estudar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país.

A proposta do grupo de trabalho, foi consubstanciada na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que estabeleceu a universidade como modelo de organização do ensino superior. O artigo 2º da Lei nº 5.540 estabeleceu que o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

A realidade, no entanto, nos mostra que a exceção hoje é a regra, de acordo com o cadastro básico de estabelecimentos de ensino superior, em 1980 haviam, no país, 882 instituições das quais apenas 65 eram universidades (MEC, Dados.1981: 89).

A Lei nº 5.540 previu, tanto a organização direta da universidade, assim como, a fusão de estabelecimentos de ensino superior, para a sua constituição.

O artigo 7º trata do assunto, e diz que as universidades organizar-se-ão diretamente ou mediante a reunião de estabelecimentos já reconhecidos, sendo, no primeiro caso, sujeitas a autorização e reconhecimento e, no segundo, apenas a reconhecimento.

O artigo 8º, estabeleceu que os estabelecimentos do ensino superior deverão, sempre que possível incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo, neste último caso, federações de escolas, regidas por administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento.

O artigo 11º determina que as universidades organizem-se com as seguintes características:

- "a) unidade de patrimônio e administração;
- b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;
- c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
- e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnicas profissionais;
- f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas."

Quanto ao regime jurídico das instituições de ensino superior, o artigo 4º determina, que as universidades e os estabelecimentos de ensino superior isolados constituir-se-ão, quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações e associações.

FERNANDES (1980:67-69) entende que por mais severas que sejam as críticas a serem feitas à natureza e às implica-

ções tecnicistas (ou tecnocráticas) das orientações dominantes no G. T. da reforma universitária, uma coisa é patente: pela primeira vez se tenta equacionar os problemas do ensino superior tendo-se em vista relações entre meios e fins, questões de custeio e de captação de recursos, problemas de crescimento e de programação ou planejamento educacionais. Infelizmente, não se foi tão longe quanto se deveria e o essencial fica por fazer. Em vez de sugerir um novo sistema de referência autônomo para a reforma universitária, ele enquadrou a concepção conservadora de que se pode transformar a universidade por meios burocráticos, convertendo-a numa reforma jurídica difusa, e mantendo-a presa à tutela sufocante de outros poderes, que lhe são externos e, com freqüência, mais ou menos adversos. Onde avançou, de maneira simuladamente corajosa e construtiva, podia fazê-lo; ou por não esbarrar na desconfiança e na prepotência do consentimento conservador; ou porque se sabia ser a simulação, salvo certos progressos técnicos, irrelevantes para a consolidação da efetiva autonomia de organização, de funcionamento e de desenvolvimento da universidade, servindo unicamente aos interesses do consentimento conservador.

SOUZA (1980:249), ao lembrar a implantação da reforma universitária como uma das metas prioritárias do Governo, no que diz respeito ao ensino superior, afirmou que um dos pontos fundamentais da Reforma é a racionalização da universidade, com a finalidade de torná-la mais produtiva e conseqüentemente, cada vez mais integrada ao processo do desenvolvimento nacional. Isso significa transformar colégios profissionais numa universidade real, que opere num sistema integra

do e estruturado, dirigido no sentido de satisfazer a várias atividades, como: promoção de pesquisas científicas, criação e disseminação de cultura e provisão de um treinamento técnico e profissional mais largamente diversificado.

Como se observa, SOUSA reconhece as dificuldades estruturais das universidades brasileiras e a necessidade de grande empenho para transformá-las, afirmando crer que é próprio da natureza da instituição universitária o ser eternamente inacabada. A concepção de universidade, como aquela assumida pelos responsáveis pela reforma universitária brasileira, será sempre uma utopia, continuamente renovada mas nunca realizada cabalmente (SOUSA, 1980:25).

Para MARTINS FILHO (1980:24-25), a reforma é um processo de depuração da universidade que só se concretizará pelo contínuo aperfeiçoamento das pessoas que a integram, de seus métodos e elementos de trabalho, de seu espírito e vontade de progredir. Homem, espírito e meios - três componentes decisivos da dinâmica universitária - têm que conjugar-se harmonicamente, para alcançar os fins que a universidade colima.

MENDES (1980:52-53) entende que a universidade brasileira, em que pese os incontestáveis avanços de várias dentre elas, esbarra exatamente nessa persistência residual de atitudes contrárias ao espírito universitário. O processo de mudança da universidade está submetido aos mesmos impasses ou dificuldades de outras instituições. Só na medida em que se transformar em entidade aberta ser-lhe-á assegurada a possibilidade de renovação. Pode considerar-se aberta a instituição que se vincula realmente aos objetivos que a transcendem e a que

serve; e fechada, a que se absorve nos ritualismos destinados a defender os privilégios dos que a integram. Parece-nos que se apresentam dois caminhos de reforma universitária, do ponto de vista de suas fontes de propulsão: uma nova inteligência da universidade que apresente sensibilidade para os valores emergentes da sociedade moderna; ou a crise muitas vezes manifestada sob a forma da revolta.

Das análises e considerações feitas transparece que a universidade brasileira é uma instituição que busca encontrar sua verdadeira identidade e espaço no processo de transformação da sociedade. Essa busca exige um processo de mudança na instituição universitária, uma renovação constante e abertura ao meio social que a cerca. Alguma coisa já foi e está sendo feita, mas, muita coisa ainda está por fazer. Essa modificação da universidade, por ser a mesma uma instituição de grande importância na estrutura social global, não deve ser atitude apenas governamental, mas deve-se fazer com a participação, da comunidade acadêmica e da comunidade nacional, em decorrência de um amplo processo participativo.

2. O Sistema de Ensino Superior e sua Expansão.

O sistema de ensino superior brasileiro é composto de universidades, federações de escolas e estabelecimentos isolados de ensino superior, conforme tivemos oportunidade de esclarecer no item anterior.

Quanto à fonte mantenedora das instituições de ensino superior existem duas redes de estabelecimentos, ou seja, a

rede pública e a rede privada. A rede pública é integrada por instituições de ensino superior mantidas pelos governos federal, estadual e municipal. Por sua vez, a rede privada é integrada por instituições de ensino superior mantidas por entidades religiosas e leigas.

BRAGA (1979:13) adverte que é imprescindível que se atente para o conceito de "escola pública" utilizado, uma vez que quase a totalidade dessas escolas das áreas estadual e municipal funciona, na realidade, como se fosse uma instituição particular, com o ensino pago e nenhuma manutenção por parte do governo. De entidades públicas possuem apenas a iniciativa referente ao ato de sua criação. A partir daí, assim como as escolas particulares, passam a viver quase que exclusivamente das anuidades escolares, geridas por Fundações desvinculadas da gestão municipal ou estadual.

No que diz respeito à organização jurídica, as instituições de ensino superior públicas, de acordo com a legislação vigente, estão organizadas sob forma de Autarquias ou Fundações de Direito Público, enquanto as instituições de ensino superior privadas estão organizadas sob forma de Fundação de Direito Privado ou Associações.

SOUZA (1980:85) entende que no Brasil, até pouco mais de vinte anos, a demanda social em torno do ensino superior não se fazia sentir com muita intensidade. Havia como que uma sustentação, uma contenção da pressão, mesmo que o crescimento do número de vagas não estivesse acompanhando o desenvolvimento demográfico. Assim é que, de um total de 27.671 universitários existentes em 1940, passamos para 48.999 em 1950 e

para 93.902 em 1960. Note-se que, nestes decênios, havia um crescimento gradual, duplicativo e sempre dentro do mesmo ritmo.

Para TEIXEIRA (1976:12), durante toda a monarquia, já independentes, continuamos, quanto à expansão do sistema escolar, sumamente cautelosos e lentos. A classe dominante, pequena e homogênea, dotada de viva consciência dos padrões europeus e extremamente vigilante quanto à sua perpetuação, parece ter tido o propósito de manter restritas as facilidades de ensino, sobretudo de nível superior. Com a abolição e a república, entramos, porém, em período de mudanças sociais, que a escola teria de acompanhar. O modesto equilíbrio dos períodos monárquicos, obtido em parte às custas da lentidão de nossos progressos e de reduzido número de escolas, com que se procurava manter a imobilidade social, rompe-se e tem início a expansão do sistema escolar.

A fim de obstar que a expansão escolar gerasse perturbadores deslocamentos sociais, não faltou o cuidado de se desenvolver, em paralelo, dois sistemas educacionais, sendo um reduzido, acadêmico e destinado à classe dominante, e outro destinado ao povo. Sendo o primeiro sistema predominantemente particular, evitaria-se o perigo de ascensão social mais acelerada, conclui TEIXEIRA (1976:12).

A partir de 1960, a demanda social por educação, em especial pelo ensino de nível universitário, cresceu, advindo da pressão social a ampliação dos quadros universitários.

Para MARTINS (1981:57), esta pressão sobre o ensino superior estava de certa forma relacionada com a ampliação da

taxa de matrícula do ensino de nível médio, que cresceu 4,3 vezes entre o período de 1947 a 64. Esta procura estava também relacionada com o processo de concentração da propriedade e da renda em curso na sociedade brasileira desde a década de 50 e que acentuou-se com a política econômica adotada a partir de 1964. A possibilidade de ascensão social através de poupança e/ou investimento em pequenos negócios, dificultada ou quase impossibilitada pelo processo de concentração, foi reorientada para a promoção nas burocracias das empresas públicas ou privadas. As camadas médias passaram a valorar a educação como meio que poderia viabilizar o seu projeto de ascensão nas ocupações burocráticas ou técnicas, passando a investir em educação ou pressionando o governo a dispendir mais com o setor educacional.

O problema da expansão do ensino superior colocava-se também entre os alvos a serem atacados pelo grupo de trabalho encarregado da Reforma Universitária. No entanto, a incapacidade do sistema universitário para o atendimento da demanda de vagas prosseguia e tornava-se evidente que a rede oficial não seria capaz de solucionar, senão parcialmente, o problema que representavam as crescentes pressões sociais no sentido de aumentar o número de vagas nos estabelecimentos de ensino superior. Daí o incentivo à privatização do ensino superior.

MARTINS (1981:69) comenta que a privatização do ensino superior brasileiro colocava-se perfeitamente dentro da lógica do regime implantado, pois desafogava o orçamento público. A iniciativa privada, que começava a entrar em crise no ensino de 2º grau, devido à expansão pública desta rede, passou a encontrar uma alternativa para seus negócios na criação de

curso superiores que passava a ser incentivada pelo governo federal. Ao apoiar a criação de estabelecimentos superiores particulares, o Estado inclinou-se para uma política de rentabilidade, ou seja, uma ampliação das chances educacionais para setores das camadas médias urbanas, sem envolver-se com seu custo.

Pelo que se depreende das considerações apresentadas, a estratégia governamental não incluía investimentos maciços para a área educacional a fim de atender às pressões para a ampliação do ensino superior. Pelo contrário, a iniciativa privada passou a ser chamada para o investimento no setor do ensino universitário, o que atendia aos interesses do Estado, por ampliar a quantidade de vagas, resguardando-se de investimento na área educacional e atendendo às populações das camadas médias urbanas que não conseguiam ingresso na rede de ensino superior, bastante limitada.

No período compreendido entre 1970 e 1980 as instituições de ensino superior cresceram 51,5% enquanto o crescimento das matrículas em cursos de graduação foi a 223,7%. O período de maior crescimento tanto de estabelecimentos de ensino quanto que nas matrículas foi entre os anos de 1971 e 1973, quando as IES cresceram 40,4% e o crescimento das matrículas atingiu a 66,8%.

Para que se possa ter uma idéia mais real da expansão ocorrida no ensino superior, no período 1970/1980 passaremos a apresentar alguns dados estatísticos.

TABELA I

Evolução da Instituição de Ensino Superior (IES),
por natureza - 1970/1980.

ANOS	INSTITUIÇÕES					
	TOTAL		UNIVERSIDADES		FEDERAÇÕES E ISOLADAS	
	Nº Absoluto	Nº Relativo (%)	Nº Absoluto	Nº Relativo (%)	Nº Absoluto	Nº Relativo (%)
1970	582	-	50	-	532	-
1971	655	12,5	52	4,0	603	13,3
1972	725	10,7	53	1,9	672	11,4
1973	850	17,2	57	7,5	793	18,0
1974	835	-1,8	57	-	778	-1,9
1975	860	3,0	57	-	803	3,2
1976	937	9,0	61	7,0	876	9,1
1977	929	-0,9	62	1,6	867	-1,0
1978	892	-4,0	64	3,2	828	-4,5
1979	887	-0,6	65	1,6	822	-0,7
1980	882	-0,6	65	-	817	-0,6
1980/ 70	-	51,5	-	30,0	-	53,6

FONTE: SEEC/MEC (MEC, Dados 1981:89).

Como se observa, o crescimento de 51,5% das instituições de ensino foi o crescimento global ocorrido no período, sendo que esse crescimento foi bem menor nas universidades e um pouco maior nas federações e estabelecimentos isolados.

Em números absolutos, a evolução das instituições de ensino superior, pode, assim, ser apresentada.

TABELA II

Evolução das IES, por natureza e dependência
administrativa - 1970/1980.

ANOS	INSTITUIÇÕES										
	Total Geral	Universidades/Dependên cia Administrativa					Federações e Isoladas / De pendência Administrativa				
		Total	Fede ral	Esta dual	Muni cipal	Parti cular	Total	Fede ral	Esta dual	Muni cipal	Parti cular
1970	582	50	28	6	1	15	532	19	52	41	420
1971	655	52	29	6	1	16	603	21	62	48	472
1972	725	53	29	7	1	16	672	24	70	58	520
1973	850	57	30	7	1	19	793	27	78	77	611
1974	835	57	30	6	1	20	778	18	73	77	610
1975	860	57	30	6	1	20	803	16	76	86	625
1976	937	61	30	8	2	21	876	25	69	85	697
1977	929	62	30	9	2	21	867	24	76	75	692
1978	892	64	31	10	2	21	828	22	53	111	642
1979	887	65	32	10	2	21	822	25	64	84	649
1980	882	65	34	9	2	20	817	22	44	89	662

FONTE: SEEC/MEC (MEC, Dados. 1981:89).

Durante todo o período, a rede de ensino pública foi mais expressiva em relação às universidades, enquanto predominaram as federações e estabelecimentos isolados na rede particular.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de continuam existindo estabelecimentos isolados sob responsabilidade do governo federal, 12 (doze) anos após a Lei nº 5.540, que

preconiza a universidade como instituição, por exceção, para ministração do ensino superior.

A busca de uma vaga no ensino superior, assim como a oferta de vagas, por parte das IES, será apresentada através três tabelas, em que se procura visualizar a situação em relação à dependência administrativa das instituições, às regiões e às áreas de ensino.

TABELA III

Vestibular - Evolução da demanda e oferta de vagas, no vestibular, por dependência administrativa das IES - 1970/1980.

ANOS	TOTAL			PÚBLICA			PARTICULAR		
	Inscrições	Vagas Ofer.	Demanda Oferta %	Inscrições	Vagas Ofer.	Demanda Oferta %	Inscrições	Vagas Ofer.	Demanda Oferta %
1970	328.931	145.000	2,3	-	-	-	-	-	-
1971	400.958	202.110	2,0	-	-	-	-	-	-
1972	449.601	230.511	2,0	-	-	-	-	-	-
1973	514.708	261.003	2,0	-	-	-	-	-	-
1974	614.805	309.448	2,0	303.714	93.352	3,3	311.091	216.096	1,4
1975	781.190	348.227	2,2	377.271	106.741	3,5	403.919	241.486	1,7
1976	945.279	382.418	2,5	477.001	106.117	4,5	468.278	276.301	1,7
1977	1.186.181	393.560	3,0	545.889	108.732	5,0	640.298	284.828	2,3
1978	1.250.537	401.977	3,1	603.482	117.856	5,1	647.055	284.121	2,3
1979	1.559.094	402.694	3,9	753.638	122.540	6,2	805.456	280.154	2,9
1980	1.803.567	404.814	4,5	851.714	126.940	6,7	951.853	277.874	3,4

FONTE: CODEINF/SESU (MEC, Dados. 1981:92).

Observação: Só a partir de 1974 foram computados os dados, considerando-se a dependência administrativa das IES.

A relação da demanda/oferta variou de 2,0% a 4,5% em termos globais, sendo que essa variação oscilou entre 3,3% e 6,7% na rede pública, enquanto a situação da rede particular passou de 1,4% a 3,4%. Nos dois últimos anos a relação maior foi constante, tanto em termos globais, quanto na rede pública, como na privada, o que indica uma disputa maior para a busca de vaga no ensino superior.

TABELA IV

Vestibular - Evolução da demanda e oferta de vagas, no vestibular, por região e dependência administrativa das IES - 1975/1979.

ESPECIFICAÇÃO	TOTAL			PÚBLICA			PARTICULAR		
	Inscrições	Vagas Oferecidas	Demanda/ Oferta %	Inscrições	Vagas Oferecidas	Demanda/ Oferta %	Inscrições	Vagas Oferecidas	Demanda/ Oferta %
NORTE									
1975	20.420	5.713	3,6	18.312	4.295	4,3	2.108	1.418	1,5
1979	45.771	6.435	7,1	35.488	4.995	7,1	10.283	1.440	7,1
NORDESTE									
1975	131.915	40.200	3,3	87.156	25.259	3,5	44.759	14.941	3,0
1979	248.870	47.110	5,3	178.833	29.611	6,0	70.037	17.499	4,0
SUDESTE									
1975	471.712	230.523	2,1	187.118	46.629	4,0	284.594	183.884	1,6
1979	948.285	263.948	3,6	379.053	56.263	6,7	569.232	207.685	2,7
SUL									
1975	112.561	57.163	3,0	61.334	24.950	2,5	51.227	32.213	1,6
1979	221.745	68.604	3,2	122.907	25.994	4,7	98.838	42.610	2,3
CENTRO-OESTE									
1975	44.582	14.628	3,1	23.351	5.608	4,2	21.231	9.020	2,4
1979	94.423	16.597	5,7	37.357	5.677	6,6	57.066	10.920	5,2

FONTE: CODEINF/SESU (MEC, Dados. 1981:92).

A tabela que segue mostra como a demanda e a oferta de vagas evoluíram no período 1975/1979, nas diferentes áreas do conhecimento.

TABELA V

Vestibular - Evolução da demanda e oferta de vaga, no vestibular, por área de conhecimento e dependência administrativa das IES - 1975/1979.

ESPECIFICAÇÃO	TOTAL			PÚBLICA			PARTICULAR		
	Inscrições	Vagas Oferecidas	Demanda/Oferta %	Inscrições	Vagas Oferecidas	Demanda/Oferta %	Inscrições	Vagas Oferecidas	Demanda/Oferta %
Ciências Biológicas e Profissões da saúde	185.561	35.509	5,2	106.711	17.318	6,2	78.850	18.191	4,3
	367.330	38.838	9,5	200.521	19.472	10,3	166.809	19.366	8,6
Ciências Exatas e Tecnológicas	193.350	71.747	2,7	107.775	29.872	3,6	85.575	41.875	2,0
	420.047	88.546	4,7	225.057	34.014	6,6	194.990	54.532	3,6
Ciências Agrárias	34.640	6.052	5,7	24.398	5.172	4,7	10.242	880	11,6
	66.253	7.610	8,7	57.545	6.074	9,5	8.708	1.536	5,7
Ciências Humanas	325.970	183.919	1,8	117.861	40.888	2,9	208.109	143.031	1,5
	640.062	214.694	3,0	238.452	47.203	5,1	401.610	167.491	2,4
Letras e Artes	41.669	51.000	0,8	20.526	13.491	1,5	21.143	37.509	0,6
	65.402	52.291	1,3	32.063	15.062	2,1	33.339	37.229	0,9

FONTE: CODEINF/SESU (MEC, Dados. 1981:92).

Essa tabela mostra ser mais fácil o acesso ao ensino superior na região Sudeste, onde a relação entre vaga/candidato é menor, e que essa facilidade aumenta em se tratando de estabelecimento particular. A facilidade de acesso se estende à região Sul, e em especial, nas instituições particulares. A região Norte é que apresenta maior dificuldade aos candidatos que pretendem fazer um curso superior. A demanda para instituições públicas é bastante grande, considerando-se fatores tais como: melhor qualidade de ensino, maior diversificação do tipo de cursos, além do conceito das instituições, por seu desempenho, na área de influência. Some-se a esses fatores, o fato das instituições públicas serem, em geral, gratuitas, em confronto com o pagamento do ensino nos estabelecimentos particulares.

VAHL (1980 a:240) chama atenção para o desajuste da oferta de vagas no ensino superior nos cursos distribuídos pelas regiões geográficas brasileiras, em relação às necessidades de formação de recursos humanos e principalmente ao desenvolvimento equilibrado. Comenta que é interessante observar que, enquanto a economia brasileira buscava crescer no Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, a expansão da rede privada de ensino superior se consolidava nas regiões Sudeste e Sul, tendo o estado de São Paulo como ponto de concentração de sua atuação. A região Sudeste, composta pelos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais foi superpovoada de pequenas IES isoladas privadas, em absoluta descoordenação com a política do Governo, tentando conseguir novos campos para a atividade econômica brasileira.

Pelo que se depreende, a expansão das instituições de ensino superior e, em consequência da oferta de vagas, foi realizada no sentido inverso às filosofias e políticas governamentais estabelecidas, e, mesmo, em oposição frontal às prescrições legais, o que num curto espaço de tempo resultou em nova crise na educação: a ociosidade de vagas, especialmente em cursos das áreas de Ciências Humanas, Letras e Artes. Esses cursos, de baixo custo operacional, foram os que mais cresceram no período e rapidamente saturaram o mercado de trabalho, já reduzido.

Os dados apresentados retratam maior disputa por uma vaga em cursos da área das Ciências Agrárias, seguindo-se as Ciências Biológicas e Profissões da Saúde e as Ciências Exatas e Tecnológicas. Por outro lado, a oferta de vagas chegou a superar a demanda, em áreas como Letras e Artes.

Faz-se necessário esclarecer que em 1980, de acordo com a classificação do Conselho Federal de Educação, e dados fornecidos pelo MEC (1981:95-98), o número de tipos de cursos oferecidos por áreas de conhecimento é o seguinte:

Ciências Biológicas e Profissões da Saúde	25
Ciências Exatas e Tecnológicas	101
Ciências Agrárias	5
Ciências Humanas	58
Letras	18
Artes	25

Já em relação ao número de cursos de graduação oferecidos segundo a área de ensino e natureza da Instituição, era a seguinte a situação em 1980.

TABELA VI

Cursos de Graduação, por área de conhecimento
e natureza das IES - 1980.

ÁREA DE CO- NHECIMENTO	INSTITUIÇÕES			
	TOTAL	UNIVERSI DADE	FEDERAÇÕES	ESTAB. ISOLADO
CICLO BÁSICO	12	4	-	8
C. BIOLÓGICAS E PROF. DA SAÚDE	550	334	10	206
C. EXATAS E TEC NOLÓGICAS	1.229	660	36	533
C. AGRÁRIAS	82	59	4	19
C. HUMANAS	1.879	681	93	1.105
LETRAS	388	121	15	252
ARTES	255	120	14	121
TOTAL GERAL	4.395	1.979	172	2.244

FONTE: SEEC/MEC (MEC, Dados. 1981:95-98).

Analisando esses dados constatamos que o ensino das Ciências Agrárias é ministrado em 71,9% em universidades, o das Ciências Biológicas e Profissões da Saúde em 60,7% e o das Ciências Exatas e Tecnológicas em 53,6%. Como se observa, são os cursos que demandam maiores e melhores recursos e conseqüentemente, são de custo mais elevado. Por outro lado, os estabelecimentos isolados oferecem maior número de cursos nas áreas de Letras e Ciências Humanas, onde os percentuais somam 64,4% e 58,8%, respectivamente.

Quanto à matrícula em cursos de graduação a situação se apresentou da seguinte forma.

TABELA VII

Evolução da matrícula de graduação, por natureza das IES - 1970/1980.

ANOS	MATRÍCULA					
	TOTAL		UNIVERSIDADES		FEDERAÇÕES E ISOLADAS	
	Nº Absoluto	Nº Relativo %	Nº Absoluto	Nº Relativo %	Nº Absoluto	Nº Relativo %
1970	425.478	-	218.064	-	207.414	-
1971	561.397	31,9	271.387	24,4	290.010	39,8
1972	688.382	22,6	320.278	18,0	368.104	26,9
1973	772.800	12,3	377.888	5,5	434.912	18,1
1974	937.593	21,3	409.185	21,1	528.408	21,5
1975	1.072.548	14,4	465.930	13,9	600.618	14,8
1976	1.096.727	2,3	475.476	2,0	621.251	2,4
1977	1.159.046	5,7	507.261	6,7	651.785	4,9
1978	1.255.537	5,7	548.547	8,1	677.010	3,9
1979	1.311.799	7,0	613.192	11,8	698.607	3,2
1980	1.377.286	5,0	652.200	10,6	725.085	3,8
1980/ 70	-	223,7	-	199,1	-	249,6

FONTE: SEEC/MEC (MEC, Dados. 1981:92-93).

O total de matrículas no período mostra um incremento de 223,7%, sendo que as entidades isoladas suplantaram esse dado, e cresceram 249,6% em suas matrículas.

No que se refere ao crescimento havido, por dependência administrativa da instituição de ensino, enquanto nas públicas o crescimento foi de 133,7%, nas particulares o aumento foi de 311,9%. A tabela que segue permite a visualização do fato.

TABELA VIII

Evolução da matrícula de graduação, por dependência administrativa das IES - 1970/1980.

ANOS	MATRÍCULA		INSTITUIÇÕES			
	TOTAL		PÚBLICAS		PARTICULARES	
	Nº Absoluto	Nº Relativo %	Nº Absoluto	Nº Relativo %	Nº Absoluto	Nº Relativo %
1970	425.478	-	210.613	-	214.865	-
1971	561.397	31,9	252.263	19,8	309.134	43,9
1972	688.382	22,6	278.411	10,4	409.971	32,6
1973	772.800	12,3	300.079	7,8	472.721	15,3
1974	937.593	21,3	341.028	13,6	596.565	26,2
1975	1.072.548	14,4	410.225	20,3	662.323	11,0
1976	1.096.727	2,3	404.563	1,4	692.164	4,5
1977	1.159.046	5,7	409.479	1,2	749.567	8,3
1978	1.225.537	5,7	452.353	10,5	773.204	3,2
1979	1.311.799	7,0	462.303	2,2	849.496	9,9
1980	1.377.286	5,0	492.232	6,5	885.054	4,2
1980/ 70	-	223,7	-	133,7	-	311,9

FONTE: SEEC/MEC (MEC, Dados. 1981:92-93).

Por área de ensino, as matrículas cresceram mais nas Artes, 189,4% seguindo-se a área de Ciências Exatas e Tecnológicas com 169,7%. A tabela IX fornece maiores dados a respeito, assim como a tabela X apresenta a evolução das matrículas de graduação nas universidades, por área de conhecimento.

TABELA IX

Evolução da matrícula de graduação, por área de conhecimento - 1972/1980.

ANOS	MATRÍCULAS															
	ÁREAS DE CONHECIMENTO															
	TOTAL		Ciências Biológicas e Profissões da Saúde		Ciências Exatas e Tecnológicas		Ciências Agrárias		Ciências Humanas		Letras		Artes			
Nº Absoluto	Nº Relativo %	Nº Absoluto	Nº Relativo %	Nº Absoluto	Nº Relativo %	Nº Absoluto	Nº Relativo %	Nº Absoluto	Nº Relativo %	Nº Absoluto	Nº Relativo %	Nº Absoluto	Nº Relativo %	Nº Absoluto	Nº Relativo %	
1972	688.382	-	101.724	-	127.597	-	15.630	-	376.437	-	57.617	-	9.377	-	-	
1973	772.800	12,3	110.680	8,8	159.797	25,2	16.804	7,5	412.498	9,6	60.649	5,3	12.372	31,9	12.372	
1974	937.593	21,3	119.741	8,2	199.017	24,5	20.376	21,3	500.314	21,3	68.340	12,7	29.805	140,9	29.805	
1975	1.072.548	14,4	150.758	25,9	247.307	24,3	20.712	1,7	552.449	10,4	77.133	12,9	24.189	-18,9	24.189	
1976	1.096.727	2,3	140.806	-6,6	255.960	3,5	23.958	15,7	580.062	5,0	70.935	-8,0	25.006	3,4	25.006	
1977	1.159.046	5,7	143.200	1,7	272.069	6,3	26.131	9,1	622.241	7,3	71.808	1,2	23.597	-5,6	23.597	
1978	1.225.557	5,7	146.586	2,4	297.141	9,2	26.638	1,9	656.719	5,5	73.624	2,5	24.849	5,3	24.849	
1979	1.311.799	7,0	154.815	5,6	327.372	10,2	29.586	11,1	692.249	5,4	82.290	11,8	25.487	2,6	25.487	
1980	1.377.286	5,0	165.808	7,1	344.107	5,1	31.469	6,4	725.736	4,8	83.031	0,9	27.135	6,5	27.135	
1980/72	-	100,1	-	63,0	-	169,7	-	101,3	-	92,8	-	44,1	-	189,4	-	

FORTE: SEEC/MEC (MEC, Dados. 1981/93).

TABELA X

Evolução da matrícula de graduação nas universidades, por área de conhecimento - 1972/1980.

ÁREAS DE ENSINO	1972		1974		1976		1978		1980	
	Nº Absoluto	Nº Relativo %								
Ciências Biológicas e Profissões da Saúde	60.715	59,7	68.519	57,2	81.324	57,8	91.873	62,7	107.266	64,7
Ciências Exatas e Tecnológicas	72.576	56,9	106.466	53,5	137.151	53,6	163.420	55,0	199.919	58,1
Ciências Agrárias	11.813	75,6	13.378	65,7	15.100	63,0	17.454	65,5	23.996	76,3
Ciências Humanas	142.622	37,9	185.693	37,1	204.183	35,2	234.089	35,7	272.591	37,6
Letras	24.702	42,9	26.607	38,9	28.381	40,0	31.164	42,3	35.431	42,7
Artes	7.850	83,7	8.522	28,6	9.337	37,3	10.547	42,4	12.997	47,9

FONTE: SEEC/MEC (MEC, Dados. 1981:93).

Com referência a conclusão de cursos de graduação, por instituição o número em universidades cresceu em 164,5%, o das federações e estabelecimentos isolados teve um incremento de 345,1%, para um crescimento global de 248% de concluintes.

TABELA XI

Evolução dos concluintes de cursos de graduação, por natureza das IES - 1970/1979.

ANOS	CONCLUINTES					
	TOTAL		UNIVERSIDADES		FEDERAÇÕES E ISOLADAS	
	Nº Absoluto	Nº Relativo %	Nº Absoluto	Nº Relativo %	Nº Absoluto	Nº Relativo %
1970	64.049	-	34.446	-	29.603	-
1971	73.453	14,7	41.336	20,0	32.117	8,5
1972	96.470	31,3	44.656	8,0	51.814	61,3
1973	135.339	40,3	51.808	16,0	83.531	61,2
1974	150.226	11,0	54.373	5,0	95.853	14,8
1975	161.183	7,3	57.500	5,8	103.683	8,2
1976	176.475	9,5	66.011	14,8	110.464	6,5
1977	187.973	6,5	70.217	6,4	117.756	6,6
1978	200.056	6,4	77.196	9,9	122.860	4,3
1979	222.896	11,4	91.125	18,0	131.771	7,3
1979/70	-	248,0	-	164,5	-	345,1

FONTE: SEEC/MEC (MEC, Dados. 1981:94).

Vertendo a análise da evolução dos concluintes de cursos de graduação para a dependência administrativa das instituições frequentadas, observa-se que o crescimento, no perío-

do de 1970/1980 foi de 403,5% na rede particular, contra 114,1% na rede pública. O maior número de conclusões aconteceu nos anos de 1972 e 1973, perfazendo 108,8% na rede particular e 29,8% na rede pública, enquanto o menor foi registrado nos anos 1977/1978, quando somou 13,3% na rede particular e 12,2% na rede pública.

TABELA XII

Evolução dos concluintes de cursos de graduação, por dependência administrativa das IES - 1970/1979.

ANOS	CONCLUINTEs		IES			
	TOTAL		PÚBLICAS		PARTICULARES	
	Nº Absoluto	Nº Relativo %	Nº Absoluto	Nº Relativo %	Nº Absoluto	Nº Relativo %
1970	64.049	-	35.011	-	29.038	-
1971	73.453	14,7	37.175	6,2	36.278	24,9
1972	96.470	31,3	40.363	8,6	56.107	54,7
1973	135.339	40,3	48.906	21,2	86.433	54,1
1974	150.226	11,0	51.399	5,1	98.827	14,3
1975	161.183	7,3	56.076	9,1	105.107	6,4
1976	176.475	9,5	59.696	6,5	116.779	11,1
1977	187.973	6,5	64.546	8,1	123.427	5,7
1978	200.056	6,4	67.205	4,1	132.851	7,6
1979	222.896	11,4	74.967	11,5	147.929	11,3
1979/ 70	-	248,0	-	114,1	-	404,5

FONTE: SEEC/MEC (MEC, Dados. 1981:94).

A partir dos dados estatísticos e reflexões apresenta-

das podemos concluir que no período 1970/1980 ocorreu uma expansão vertiginosa no ensino superior, decorrente da "pressão social". As camadas sociais médias e inferiores passaram a buscar no diploma de nível superior a chance de ascensão na pirâmide social. A expansão foi desordenada, sem planejamento, fixação de objetivos e correlação com o processo global de desenvolvimento do país. Fez-se, de forma a contradizer o preceito legal que determina ser a universidade, a instituição por excelência, na qual seria ministrado o ensino de 3º grau, uma vez que, na atualidade, 7,3% das instituições de ensino superior são universidades - a regra - e 92,7% são federações e escolas isoladas. O setor particular foi chamado a auxiliar o Governo a fazer frente à "crise dos excedentes", e passou a assumir a liderança numérica, no ensino superior, tanto em matrículas como em estabelecimentos. O ensino superior brasileiro, tornou-se, em consequência, prevalentemente privado. A expansão do sistema provocou uma série de problemas e crises, entre os quais se situam:

- Massificação do ensino, com aumento do atendimento quantitativo, em prejuízo da qualidade.

- "Crise de distribuição" em relação aos setores público e privado, natureza da instituição, áreas de conhecimento, cursos e regiões de oferta.

- "Pulverização do ensino superior", com duplicação de meios e desperdício de recursos.

- Heterogeneidade do ensino oferecido face aos desníveis de recursos das diferentes instituições de ensino superior.

- Movimento de interiorização do ensino superior acompanhando a pressão por escolas e se fazendo no sentido contrário da expansão sócio-econômica. Os desequilíbrios regionais não foram corrigidos como seria desejável.

- Estratificação interna do sistema de ensino, gerando maior valorização do diploma de algumas instituições e menor valorização em relação à outras, o mesmo ocorrendo em relação ao desempenho das funções universitárias, de forma mais ampla.

- Dicotomia entre ensino público e ensino particular, resultando na geração de dois sistemas paralelos; e entre ensino gratuito e ensino pago, que vem gerando amplos debates a respeito da justiça social, do privilegiamento de estratos sociais pertencentes às classes já privilegiadas e sobre o ensino superior como serviço público ou como indústria cultural.

- Crise de sobrevivência das instituições particulares de ensino superior, face ao agravamento da situação financeira. Inviabilidade financeira das IES exigindo decisões radicais, como: corte total dos investimentos, endividamento progressivo, venda do patrimônio, e cessação parcial ou total das atividades.

Diversos autores procuraram estudar, com maior profundidade, o fenômeno da expansão do ensino superior no Brasil, e se constituíram em valiosos apoios para esse trabalho.

VAHL (1981:59) esclarece que a expansão do ensino superior deve-se, basicamente, à política de privatização desse nível de ensino implantada no país. E, lembra, que, a expan-

são ocorreu através da proliferação não planejada e desordenada de estabelecimentos isolados de ensino superior de natureza privada, em flagrante desrespeito ao dispositivo legal que determina que esse tipo de instituição só excepcionalmente pode existir, devendo o ensino de terceiro grau ser ministrado em universidade.

BRAGA (1979:13) questiona por que são necessárias 836 (*) instituições de ensino superior para atender um pouco mais de 50% do alunado, se 64 instituições podem absorver 44,4% dos estudantes de nível superior? Esclarece que um cálculo superficial indica que, se a expansão do ensino fosse ordenada, talvez mais 80 ou 100 instituições fossem suficientes para absorver o atual montante de alunos. Esses dados levam-nos a suspeitar que houve duplicação em demasia, acarretando pesados investimentos de infra-estrutura, edifícios escolares e recursos humanos para fins idênticos, contrariando assim um dos princípios básicos da Reforma, o da não duplicação de meios para os mesmos fins.

A expansão parece ter-se realizado, mais que com duplicação de meios, com flagrante desperdício. Esse fenômeno, caracterizado como "pulverização do ensino superior", coloca hoje o planejamento do sistema diante de inúmeros e sérios problemas, como o que se refere à heterogeneidade do ensino oferecido - dado os desníveis de recursos com que contam as diversas unidades - e as limitações na possibilidade de cres-

(*) O autor utilizou fonte estatística diversa da utilizada no presente trabalho. Cumpre destacar que tivemos acesso a 05 publicações de estatísticas, todas fornecidas pelo MEC, sendo que não existe coincidência de dados entre as mesmas.

cimento e aperfeiçoamento institucional não só por parte das escolas, como também por parte do Ministério da Educação e Cultura que vê sua ação também pulverizada, ao ter que se difundir tão extensamente através de tantas instituições espalhadas por todo território nacional.

FREITAG (1979:132) entende que expansão do ensino particular em nível universitário é um fenômeno que acompanha a implantação da reforma universitária num sentido complementar e real, mas talvez por isso mesmo evoluiu numa direção quase que oposta às intenções oficialmente declaradas. Pois o ensino particular passou a oferecer vagas nas áreas consideradas superadas, tradicionais e em todo incompatíveis com as prioridades do projeto desenvolvimentista. A rede particular solucionou provisoriamente um dos grandes problemas da realidade educacional brasileira. Absorveu em suas faculdades e escolas a população ávida de ascender socialmente pela educação e disposta a reivindicar seus direitos, caso não lhe fossem concedidas as vagas. É ela quem absorveu os excedentes expelidos pela rede oficial e que forma excedentes profissionais. O ensino particular aliviou assim o ensino oficial não dos excedentes em geral, mas justamente dos aspirantes ao ensino superior provindos das classes subalternas. Com isso a rede particular do ensino superior ajuda a assegurar direta e indiretamente a reprodução das relações sociais de produção.

TRAGTENBERG (1981:18), ao analisar a política educacional pós - 1964, assinala as diferenças entre as universidades públicas e privadas. Em seu entender, as universidades públicas funcionam como produtoras de conhecimentos, como centros de excelência, de produção erudita vinculada, enquanto às uni

versidades privadas se reserva a função de reprodutoras de conhecimento, dirigidas a um público de reprodutores, de consumidores da cultura.

O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (VAHL, 1980:83) reconhece que o problema da expansão do ensino superior não foi ainda devidamente analisado à luz de uma perspectiva mais crítica de suas conseqüências em termos de desenvolvimento, político e social. Mas, reconhece, também, que a expansão do ensino superior que está ocorrendo no país estaria agravando a estratificação interna do sistema, uma vez que parece estar resultando em aumento dos cursos de menor prestígio, dos cursos localizados em cidades do interior e dos estabelecimentos privados. Isto parece sugerir que a expansão não é em direção a um sistema de acesso mais democrático e de iguais oportunidades para todos, mas um sistema que continua bastante elitista e que é também privilégio das classes média e alta. As políticas de expansão parecem, pois, parte de um mesmo processo que não pode ser desvinculado do processo de reprodução da estrutura social vigente no país.

VAHL (1981:83) assinala a necessidade de que o sistema de ensino superior continue crescendo, mas considera imprescindível, que esse crescimento ocorra em conformidade com critérios que preservem os aspectos de qualidade do ensino oferecido, diversificação de vagas e atendimento às necessidades do desenvolvimento nacional. No seu entender, o ensino superior atingiu um estágio em que é necessário definir metas físicas para o sistema. É preciso, portanto, estabelecer quantitativos "ótimos" em cada etapa do desenvolvimento do país e de suas regiões, em função das necessidades sociais. E, as-

sim, evitar o surgimento de excedentes de mão-de-obra qualificada, inclusive, a emergência de insatisfações e tensões sociais difíceis de absorver.

Para BRAGA (1981:94), a escola isolada é hoje, no Brasil, uma realidade que não pode ser ignorada, já que este setor detém mais de 90% do total de instituições de ensino superior e praticamente mais de 70% das matrículas. Esse fato está a exigir do Governo uma nova postura, no que diz respeito a uma política que defina a correta posição dessas escolas e, sobretudo, especifique mecanismos de apoio técnico e financeiro.

SOUSA (MEC, 1979:13), enquanto Diretor do então Departamento de Assuntos Universitários, reforçava a necessidade do planejamento da expansão e do apoio às instituições privadas de ensino superior, dizendo que não há como descartar a necessidade de crescer para suportar essa pressão social. E crescer de forma planejada, como pretende a sistemática hoje em vigor no Ministério de Educação e Cultura, será desafio maior do que simplesmente crescer. Algumas implicações dessa necessidade de crescer são importantes para uma futura estratégia de orientação do processo de expansão: 1º) Qualquer que seja a direção e intensidade do crescimento, ele não poderá prescindir do setor privado da educação. Isto exigirá a definição de uma nova postura do Governo em relação ao setor privado, especificamente no que diz respeito aos mecanismos de apoio técnico e financeiro. 2º) As instituições de maior porte, públicas e privadas, deverão ser estimuladas e elevar seus índices de produtividade, através da ocupação mais intensiva de suas instalações e com pequeno aumento dos demais fa-

tores de produção, buscando-se, assim, ~~laumentar~~ as economias de escala. 3º) Será necessário financiar essa expansão.

Ainda com referência à expansão do ensino superior brasileiro, e abertura para a privatização cada vez maior, por parte do governo federal, VAHL (1980 a:45) lembra que, seus efeitos atingiram tal repercussão e preocuparam de tal forma as autoridades educacionais, que o Ministério da Educação e Cultura determinou ao Conselho Federal de Educação, pelo Aviso Ministerial nº 137, de 15 de fevereiro de 1977, a proibição para autorizações de novos cursos superiores.

Em 1981, novo ato foi formalizado nesse sentido, em decorrência de exposição de motivos do Ministério da Educação e Cultura, pelo qual, o Presidente da República, através do Decreto nº 86.000 fixa até 31 de dezembro de 1982 a proibição de criação de novos cursos superiores de graduação nas 19 universidades federais autárquicas, 15 fundações e 8 escolas federais isoladas. Esta proibição atinge, de certa forma, a rede privada de ensino, porque a ajuda financeira da União às escolas superiores particulares está também condicionada à não criação de novos cursos.

Entre as justificativas para a proibição da criação de novos cursos superiores de graduação, se colocavam as dificuldades do mercado de trabalho para absorver os profissionais egressos do ensino superior, e a necessidade de reorganizar a expansão do ensino universitário tendo em vista as prioridades conferidas ao ensino de 1º e 2º graus.

A necessidade de conter e reorientar a expansão do ensino superior, parece ter atingido a concenso entre os diri-

gentes do setor educacional.

Assim, DE LA PENHA (1981:150), ao apresentar a política educacional no âmbito do ensino superior, apontava entre as diretrizes do MEC, para o período 1980/1985, com relação à expansão desse nível de ensino, que a mesma deve ser considerada como um componente natural de uma sociedade em desenvolvimento, sem tentar, a rigor, impedi-la ou acelerá-la. A expansão precisa, na verdade, ser reorientada por critérios que resguardem a dimensão qualitativa do sistema e induzam, nas instituições, uma clara consciência de suas prioridades; deve buscar formas de atenuar as disparidades regionais, de modo a permitir maior igualdade na distribuição de oportunidades educacionais.

Reconhecendo, por um lado, a necessidade imprescindível do planejamento, e por outro, as múltiplas facetas que apresenta o sistema de ensino superior brasileiro, DE LA PENHA (1981:153) entende que o desafio assume conotações mais sérias no âmbito do sistema de ensino superior, pelo seu formato híbrido e extremamente diversificado quanto à dependência administrativa das instituições, forma de constituição, regime jurídico de organização e assim por diante. Há uma predominância esmagadora da rede particular sobre a rede pública de ensino e do estabelecimento isolado sobre a universidade. Qualquer revisão de política e administração de ensino superior terá de partir do princípio da diferenciação de papéis a serem desempenhados pela instituição pública, pela particular, pela universidade, pela escola isolada. É necessário que se determine, com precisão e clareza, o que se espera de cada tipo de instituição que integra o sistema.

Reforçando o modelo universitário como preferencial de organização do ensino superior, assim como a necessidade de apoio às instituições isoladas, DE LA PENHA (1981:153), lembra que o fulcro natural de uma reforma da administração educacional a nível de instituição terá de ser necessariamente o fortalecimento da universidade, modelo preferencial de organização do ensino superior, consoante exige a lei, além de reunir o maior potencial de ensino, investigação científica e prestação de serviços. E o modo mais eficaz de atingir o sub sistema de escolas isoladas (numericamente cerca de 15 vezes maior que o subsistema universitário) será certamente o de atribuir às universidades (pelo menos às federais, inicialmente), no respectivo distrito geo-educacional (*), encargos de assistência técnica, cooperação didático-científica e atualização do corpo docente das escolas isoladas de sua área de influência.

Pelo que se verifica, existe unanimidade entre os es tudiosos do assunto, de que é preciso encontrar uma alternati va objetiva, realista e exeqüível a curto prazo, a fim de evi tar que o Governo se veja, mais uma vez, na contingência de tomar providências sob pressões políticas e sociais que pode rão criar maiores e/ou novas distorções do que as que hoje se

(*) O artigo 10, da Lei nº 5.540/68 previu a fixação dos Distritos Geo-educacionais (DGES) para aglutinação das insti tuições isoladas em universidades ou federações de escolas, como um dos instrumentos para o disciplinamento do siste ma. Os DGES, em número de quarenta e um (41), foram aprova dos pelo Conselho Federal de Educação através do Parecer nº 701, de 07 de março de 1974, e institucionalizados, por Portaria do MEC, em 27 de agosto de 1974. Apesar da impor tância que poderiam ter para o funcionamento do ensino supe rior, salvo raríssimas exceções, continuam sem ativação, constituindo-se em simples divisão do território nacional em regiões de ensino superior. A regionalização pretendi da permanece uma meta vazia.

verificam.

3. A Clientela e o Acesso ao Ensino Superior.

A universidade é uma instituição determinada pela infra-estrutura econômica, condicionada pelos parâmetros que lhe impõem a sociedade, e reflete seu clima ideológico. Mas, também, não deixa de ser um elemento ativo na criação e no desenvolvimento do debate ideológico, na formação da consciência política e na transformação social.

FERNANDES (1979:174-180) lembra que o ensino superior, apesar de não ser definido legalmente como "privilégio", na prática é monopolizado socialmente pelos estratos médios e altos da população. Em sua opinião, o ensino superior fica permanentemente associado ao "status" e ao prestígio social das "elites", com o agravante de que ele não é concebido e usado como um fator de dinamização do crescimento econômico, do desenvolvimento sócio-cultural ou do progresso da pesquisa científica e tecnológica. É concebido como um dos fatores da estrutura social que regulam a transmissão do "status" e do prestígio social, de uma geração à outra, segundo os padrões da ordem social vigente e das estruturas de poder que eles configuram.

Lembra, ainda, que, em se tratando de privilégio e de sua manutenção, todos se unem para a defesa do que garante a existência e a sobrevivência dos privilégios: a ordem estabelecida (FERNANDES, 1979:193).

BRAGA (1979:26), ao analisar o ensino superior no Bra-

sil, também destaca que as pesquisas realizadas sobre a origem sócio-econômica do contingente de nível superior atual mostram que já se conseguiu quebrar o monopólio antes existente do curso superior como símbolo de "status" da classe alta e da elite dominante. Contudo, não se conseguiu quebrar a conotação de privilégio social acessível somente a uma escassa minoria da nação.

DEMO (1980:55) corrobora essa análise, e referindo-se às tendências seletivas afirma que o sistema educacional, muito mais que ser o provimento de oportunidades de ascensão social para a população pobre, é na verdade um sistema de seleção: o sobrevivente típico não é aquele que mais necessita do sistema, mas aquele que tem condições econômicas e políticas de nele prosperar. Em parte o pobre sequer entra no sistema; em parte é expulso pela repetência e pela evasão; dificilmente termina o 2º grau; por milagre chega à universidade, que será particular, paga e de baixo nível.

Referindo-se aos filhos de pais que possuem elevado nível sócio-econômico, esclarece que quase todos os estudantes já iniciam o 1º grau alfabetizados, as perdas do sistema são poucas e controladas, e há grande aproveitamento no 2º e 3º graus; aqui existe certamente preparação para o mercado de trabalho. Mas a educação não é tanto móvel de ascensão social, como estratégia de manutenção de uma situação privilegiada que a família já possuía. E por ironia do destino, este estudante tem toda a chance de estudar numa universidade pública, de bom nível, gratuita.

SCHWARTZMAN (1979:53) também diz que sempre se soube que o ensino superior no Brasil é extremamente seletivo, dis-

ponível quase exclusivamente para os filhos de famílias ricas que possam pagar uma boa educação secundária e tenham o ócio suficiente para o estudo e a aprendizagem de qualidade.

O mesmo autor lembra que os sistemas educacionais têm uma característica que torna o ideal democratizador e igualitário inatingível: é que eles são, pela sua própria constituição, criadores de diferenciação, desigualdade e estratificação. Em sua pretensão de eliminar as desigualdades de origem social dos estudantes, terminam por criar um sistema próprio de estratificação social, baseado na capacidade que têm os estudantes de vencerem os diversos testes e rituais de passagem que encontram pelo seu caminho. Os sistemas de educação igualitária e universal colocam todos os estudantes dentro de um sistema de ordenamento único para toda a sociedade, definido, essencialmente, pela escolaridade obtida. Este ordenamento reproduz, em grande parte, a estratificação social das famílias de origem dos estudantes. E, em muitos casos, não só os efeitos de democratização social não ocorrem, como novas e mais dolorosas desigualdades são introduzidas (SCHWARTZMAN, 1979: 60-61).

Verificado que apenas pequena parcela privilegiada da população brasileira, em geral, pertencente as classes média e alta consegue chegar ao ensino superior, buscar-se-á verificar as características básicas da clientela das universidades e instituições isoladas de ensino, mantidas pelo poder público e por entidades particulares, tendo em vista que diversos autores informam em seus estudos, que as redes de ensino público e privado dirigem-se a públicos de origem social distintas.

Conforme MARTINS (1981:128), a escolha da instituição de ensino superior, por parte da classe média resulta, em geral, de um cálculo racional, produto de cuidadosa avaliação de recursos culturais dos alunos, das ambições profissionais e dos meios de satisfazê-las. A identificação do estabelecimento como uma universidade de elevado prestígio é percebida pelos alunos postulantes como indicação de que ela estará sendo buscada por um público numeroso, devendo ocorrer disputa mais intensa para a conquista de uma vaga. Percebendo, pois, uma hierarquização no campo universitário, em que a entrada nas instituições de maior prestígio corresponde a maiores somas de conhecimento, os alunos postulantes optam, de acordo com suas condições, por estabelecimentos "mais difíceis", ou "menos exigentes".

No entanto, outra parcela de estudantes, após ter realizado exames vestibulares em instituições universitárias, em geral federais, e tendo sido frustrada em suas pretensões, volta-se para as instituições isoladas de ensino superior, particulares, como o último refúgio de suas aspirações culturais e de ascensão social. Os fracassos anteriores e as tentativas inúteis de conseguirem admissão nos estabelecimentos de elevado prestígio colocam como necessidade uma mudança de rota, um ato de realismo cultural (MARTINS, 1981:129).

MARTINS (1981:148) adverte, no entanto, que a escolha do ensino superior constitui-se num momento passageiro na trajetória das classes dominantes, na qual o diploma não passa de caução que serve para legitimar o poder econômico e político dos membros dessa classe. Dirigindo-se para postos profissionais que reproduzem privilégios políticos ou econômicos, u

utilizam o título acadêmico como um "handicap" a mais nesse processo.

PONTES (1977:90) reforça estas considerações, quando procura distinguir a clientela das redes pública e privada, afirmando que a clientela das instituições privadas pode ser considerada, em geral, uma clientela residual, tendo em vista que os estudantes só procuram essas IES após terem tentado, e não conseguido, ingresso em uma instituição pública. Assim, as instituições de ensino superior isoladas particulares seriam procuradas, teoricamente, por estudantes menos preparados para o acesso ao ensino superior e os de renda mais baixa. E, embora muitas dessas pessoas apresentam alta motivação para o estudo, particularmente as de mais idade ou de maior responsabilidade funcional, o certo é que o tempo de trabalho limita o tempo de estudo e isso afeta o rendimento potencial dos estudantes.

SOUSA (1974:21), referindo-se ao acesso ao ensino superior no Brasil, deixa claro as dificuldades de acesso para os estudantes de baixa renda. Comenta que, estando as maiores oportunidades de ingresso concentradas nos estabelecimentos privados, que cobram anuidades acessíveis a poucos, a elas só têm acesso indivíduos de renda mais alta ou, o que é muito freqüente, aqueles que já estão exercendo ocupação remunerada no mercado de trabalho e estudam em cursos noturnos.

SCHIEFELBEIN (VAHL, 1980 a:141-143) estudou o problema do acesso em 20 países da América Latina e afirma que em quase todos os países estudados há sistemas nacionais de exames de admissão às universidades e que algumas novas instituições

foram criadas para administrar esses sistemas. Estas instituições alcançaram alto nível de sofisticação técnica na elaboração, aplicação e avaliação das provas. Porém, não foi possível eliminar o efeito dos antecedentes sócio-econômicos nas referidas provas. Os estudantes de status sociais mais altos conseguem obter pontos substancialmente mais altos e têm acesso às escolas e faculdades de maior prestígio, como Medicina, Engenharia ou Odontologia. Os estudantes com pontos mais baixos só podem aspirar a entrar em outras carreiras de segunda categoria.

A Fundação CESGRANRIO, encarregada da realização dos vestibulares na área do Grande Rio, através diversas pesquisas realizadas concluiu que o perfil do estudante tem grande influência em sua aprovação ou reprovação. Assim, em situação de insucesso encontram-se os candidatos com mais de 22 anos de idade, provindos de ambientes de baixa renda e que frequentaram colégios noturnos. Por outro lado, o perfil do tipo ideal do estudante que normalmente é aprovado, apresenta características, tais como: provém de famílias de boas condições sócio-econômicas; é bem alimentado; tem bom nível cultural em casa; não necessita trabalhar; frequentou colégios diurnos, que são os melhores do Rio de Janeiro; não interrompeu seu ciclo educacional; chega ao vestibular aos 17 ou 18 anos como minoria numérica (cerca de 8 a 10% do total de candidatos), mas obtém as primeiras vagas, qualquer que seja o número de candidatos (VAHL, 1980 b:70).

Para VAHL (1980 a:124), a origem sócio-econômica do estudante praticamente define o seu destino para a rede pública ou para a rede privada, caso ele pertença à minoria que che-

ga ao ensino de terceiro grau.

Segundo PASTORE (1972:132), a grande maioria da clientela da rede privada exerce uma atividade profissional paralela, não tendo muita disponibilidade de tempo para dedicar aos estudos, enquanto que na rede pública a maioria se dedica exclusivamente aos estudos.

MARTINS (1981:131-136), referindo-se aos alunos de instituições particulares de ensino superior, afirma que estes alunos que pagam para adquirir uma formação escolar e que por um processo de inculcação familiar acreditam que o acesso ao ensino superior constitui a forma racional de alcançarem uma promoção social, estão dispostos a endossar as práticas educativas às quais encontram-se submetidos. Este grupo, que se caracteriza por aspirar à aquisição da cultura através do ensino superior, é natural que se mostre propício a aderir aos valores culturais veiculados e legitime também os agentes, encarregados pela instituição de transmitir este saber.

Com base na pesquisa realizada numa instituição particular, sediada em São Paulo, as Faculdades Metropolitanas Unidas, concluiu que, o fato da grande maioria dos alunos desta escola exercer funções profissionais leva-os a encarar o estudo como um meio que possibilitará a conquista de novas posições nos postos hierárquicos das burocracias públicas ou privadas. No entanto, não existe nos mesmos disposição de criar uma cultura, de repensar os conhecimentos já existentes, seus fundamentos e suas implicações político-ideológicas. Esses estudantes se caracterizam como receptadores e utilizadores de conhecimentos produzidos por outros.

MARTINS (1981:130) esclarece que, divididos entre o trabalho e o estudo, estes alunos precisam organizar suas vidas em torno de uma sistemática economia de tempo. A organização do horário do lazer e do estudo enquadra-se dentro de uma planificação da existência cotidiana, condição prévia da perseverança e do êxito. A trajetória intelectual desses alunos, em determinados momentos, é mais moral do que intelectual, envolvendo qualidades tais como: paciência, seriedade, esforço e capacidade de conciliar trabalho e estudo, assim como a previsão dessa conciliação.

Esse perfil de estudante de instituição de ensino superior, aliado ao fator idade parece ser o responsável por atitudes e formas de comportamento que levam-no a obediência às orientações, no intuito de evitar "riscos", "complicações" ou "comprometimento" com as mobilizações estudantis, implicando em acomodação e despolitização (MARTINS, 1981:124).

A Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - tem promovido a realização de estudos sobre os vestibulandos, com vistas a melhor entender as múltiplas facetas que caracterizam a clientela que aspira e a que consegue se classificar para o ingresso em seus diversos cursos de graduação. Do trabalho intitulado "Caracterização Sócio-Econômico-Cultural dos Vestibulandos de 1980", de responsabilidade da Comissão Permanente do Vestibular - COPERVE - são retirados os dados apresentados a seguir.

Em 1980, 15.854 candidatos disputaram as 2.708 vagas oferecidas. O número de candidatos do sexo masculino foi de 60,6% do total de inscritos, sendo que entre os classificados, 63,3% eram do sexo masculino.

Com relação ao estado civil dos inscritos, 90% eram solteiros, 8,9% casados, 0,1% viúvos e 0,2% desquitados ou divorciados. Já o quadro dos classificados mostra 91,7% solteiros, 15,6% casados e 0,1% desquitados ou divorciados.

A variável faixa etária mostra, entre os inscritos, 13,5% com menos de 18 anos, 57,3% entre 19 e 22 anos, 25,2% de 23 a 30 anos, e 4% de 31 a mais de 51 anos. A situação em relação aos classificados mostra 21,8% com menos de 18 anos, 60,2% entre 19 e 22 anos, 14% de 23 a 30 anos, e 4% de 31 a mais de 51 anos.

A distribuição dos candidatos inscritos e classificados, por zona de procedência, mostra apenas 13% procedentes da zona rural para os inscritos e 5,2% para os classificados.

Entre os inscritos procedentes da zona urbana 38% residiam na zona urbana de Florianópolis, local sede da Universidade, 25,8% em cidades-pólo de região, e 23,2% em outras cidades. E, em relação aos classificados, foram os seguintes os percentuais: 43% residentes em Florianópolis, 31,9% nas cidades-pólo de região, e 19,9% em outras cidades.

Com relação ao exercício de atividade remunerada, os resultados computados mostraram 22,3% dos inscritos que trabalham para os gastos pessoais, contra 14% dos classificados, 23,5% dos inscritos trabalhavam para colaborar na manutenção da casa, enquanto entre os classificados este percentual ficou em 10,6%. Para sustentar a casa trabalhavam 17,6% dos inscritos, e 17,2% dos classificados. Não exercendo qualquer tipo de atividade profissional foram registrados 36,6% dos inscritos e 58,3% dos classificados.

No que diz respeito à renda familiar dos candidatos a situação constatada foi a seguinte entre os inscritos: 51,5% possuíam renda familiar até 5 salários mínimos, 32,2% de 5 a 10 salários mínimos, 10,4% de 10 a 15 salários mínimos e 5,9% com mais de 15 salários mínimos. Entre os classificados a renda familiar, em salários mínimos, teve os seguintes percentuais: 37,5% até 5; 35,9% de 5 a 10; 15,8% de 10 a 15, e 10,8% com mais de 15 salários mínimos. Cumpre destacar que o valor do salário mínimo em janeiro de 1980 era de Cr\$ 2.932,80 (maior salário do país).

Quanto ao tipo de residência dos candidatos inscritos e classificados, os percentuais mostraram 26,8% de casas de madeira, para os inscritos, e 16,4%, para os classificados; 18,2% de casas mistas (madeira e alvenaria), para os inscritos, e 15% para os classificados; e, 55% de casas de alvenaria, para os inscritos, e 68,6%, para os classificados.

Ainda com relação à residência, agora no que diz respeito à área construída, os dados evidenciam: 57,7% dos inscritos, e 46,7% dos classificados residindo em casas que tinham até 120 metros quadrados; 36,2% dos inscritos e 47,1% dos classificados em casas de 120 à 400 metros quadrados; e, 6,1% dos inscritos e 6,2% dos classificados em casas com mais de 400 metros quadrados.

No que diz respeito ao número de cômodos, foram os seguintes os percentuais; entre os inscritos 13% residiam em casas de 1 a 4 cômodos; 44,6% em casas de 5 a 7 cômodos e 42,4% em casas com 8 e mais cômodos. Já a situação dos classificados mostrava 9,4% em casas até 4 cômodos; 40,7% em casas de 5 a 7 cômodos e 49,9% em casas com 8 e mais cômodos.

A distribuição dos candidatos inscritos e classificados segundo o número de automóveis da família, mostra que 32,8% dos inscritos declararam não possuir automóvel, sendo que, entre os classificados esse percentual caiu para 20,8%, 49,5% das famílias possuíam 1 automóvel, 13,7% possuíam 2 automóveis, e 4,4% possuíam mais de dois automóveis. No que diz respeito aos classificados 54,3% possuíam 1 automóvel, 19,3% possuíam 2, e 5,6% possuíam mais de 2 automóveis.

Quanto à escolaridade do pai, o maior percentual situou-se no primário completo, ou seja, 31,4% entre os inscritos e 22,2% dos classificados. Outro dado relevante parece ser o número de pais com curso superior. Possuíam curso superior completo 11% dos pais dos inscritos e 21,4% dos pais dos classificados; e curso superior incompleto 2,5% dos pais dos inscritos e 4,2% dos pais dos classificados.

Os dados referentes à escolaridade da mãe também evidenciaram maior percentual para o curso primário, completo, 33,1% dos inscritos e 24,5% dos classificados. Já com relação ao curso superior os percentuais são menores, com 4,7% para o curso superior completo entre os inscritos e 7,7% para os classificados; e, 1,5% para curso superior incompleto entre as mães dos inscritos, e 2,1% dos classificados.

No que se refere ao 2º grau, a grande maioria dos inscritos como dos classificados o concluiu nos últimos três anos, ou seja, no período 1977/1979. Para ser mais preciso, 80,9% dos inscritos, e 83,4% dos classificados. A conclusão do curso foi no Estado de Santa Catarina para 82,6% dos inscritos, e 76,3% dos classificados. O Estado do Paraná concor-

reu com 9,9% dos inscritos e 12,5% dos classificados.

A freqüência a curso de 2º grau mostrou que, 94% dos inscritos e 96,4% dos classificados freqüentaram cursos de duração normal, os demais freqüentaram cursos supletivos.

Quanto à escola freqüentada, 51,7% dos inscritos e 57% dos classificados tiveram matrícula em escolas particulares de 2º grau.

A declaração de freqüência a cursos pré-vestibulares demonstrou que 47% dos inscritos e 25,6% dos classificados não o freqüentaram, variando os cursos de 2 meses até mais de 12 meses.

Quanto ao número de disputas em vestibulares, 53,1% dos inscritos e 53,6% dos classificados fizeram o vestibular pela primeira vez. Estavam fazendo vestibular pela segunda vez, 25,4% dos inscritos e 25,7% dos aprovados. Já tinham sido reprovados mais de três vezes, 4,4% dos inscritos e 4,2% dos aprovados.

Dos alunos classificados nesse vestibular, 53,3% tinham freqüentado curso científico, 10% análise químicas, e 5% contabilidade. Os demais percentuais foram inferiores a 5%.

Esses dados apresentados demonstram o perfil sócio-econômico, educacional e cultural da clientela de uma universidade federal, sediada na capital de um estado da região sul.

Como se pode constatar, em geral, os candidatos mais bem sucedidos, eram jovens, provenientes da zona urbana de Florianópolis e de cidades-pólo da região, pertencentes a fa-

mílias de classe média, e que frequentaram cursos regulares de 2º grau em estabelecimentos particulares, tendo ainda frequentado cursos pré-vestibulares. O tipo de curso que melhor preparou para o vestibular foi o científico. Os candidatos classificados, em geral, fizeram o vestibular pela primeira vez. E, face à situação sócio-econômica da família puderam se dedicar apenas ao estudo, não necessitando exercer atividade remunerada.

Esses dados parecem se aproximar em muito com o perfil dos candidatos bem sucedidos, apresentado pela Fundação CESGRANRIO.

Lamentavelmente, a bibliografia não contempla estudo idêntico com referência à clientela das instituições de ensino superior da rede privada do Estado de Santa Catarina, para uma análise comparativa.

Nádia Franco da CUNHA (1970:62), com base em pesquisa realizada no Rio de Janeiro, chama atenção para fatos como os seguintes: a classe alta representa apenas 7% da população do "Grande Rio", e constitui cerca de 56% do total dos 2,338 candidatos ao vestibular integrantes da amostra estudada, em sua pesquisa, representa presença altamente significativa no que se refere à oportunidade de acesso à educação superior. A classe baixa, que constitui 70% da população deste mesmo "Grande Rio", só está representada na mesma amostra por 7,5% dos candidatos.

Esses dados mostram, mais uma vez, que só consegue chegar ao ensino superior uma pequena parcela de estudantes pertencentes à família de condição sócio-econômica baixa.

SUCUPIRA (1975:12) lembra que, com base no princípio de igualdade de oportunidades, teoricamente, iguais aptidões deveriam conduzir a igual acesso à educação superior. Mas, na realidade, ocorre frequentemente que as diferenças intelectuais e de formação são condicionadas por diferenças de classes institucionalizadas e, assim, o acesso ao ensino superior deixa de ser um direito para se transformar em privilégio.

Como se viu anteriormente, poucos são os sobreviventes que chegam ao ensino superior, e dentre estes os pertencentes às classes média e alta possuem maiores chances do que os integrantes da classe sócio-econômica menos favorecida. E, considerando que a grande expansão ocorrida no ensino superior deu-se em estabelecimentos particulares, pagos, e não em estabelecimentos públicos, gratuitos, a democratização de acesso ao ensino superior, tão propalada no discurso oficial, está longe de se tornar realidade. Cada vez menos, os pobres conseguem chegar ao ensino de 3º grau, e sobretudo ao ensino universitário em instituições públicas. O acesso ao ensino superior continua sendo privilégio dos privilegiados.

Nádia Franco da CUNHA (1970:270), também analisa a expansão do ensino superior, sob o prisma das classes sociais inferiores, afirmando que essa expansão sem precedentes vem-se processando em desfavor das classes sociais inferiores, que não constituem ainda fator de equilíbrio na composição social da clientela universitária. É tal a ocorrência desse fato que sociólogos americanos como R. K. Merton chegam a prognosticar perspectivas de anomia social, pela violenta contradição entre os ideais da cultura e os meios institucionais acessíveis para alcançá-los, sendo sensível a discriminação

em favor dos bem colocados economicamente.

FERNANDES (1979:188), referindo-se à participação das classes médias no ensino superior, afirma que a emergência e a ascensão das classes médias não conseguiu quebrar os padrões tradicionais, como se tem interpretado tão generosamente. As classes médias não tinham meios para privilegiar a riqueza, o prestígio social ou o poder em sua competição por "status" e por mobilidade vertical. Tais fatores eram monopolizados pelas classes altas. Por isso, a acumulação de saber ou de "cultura" tornou-se seu verdadeiro bastão nas relações competitivas com as demais classes. Isto, no entanto, não se constituiu em forma de monopolização do saber e da "cultura", pois as classes altas preservaram suas antigas posições nesse nível, admitindo apenas um alargamento dos círculos sociais que tinham acesso às formas privilegiadas de educação. O funcionamento da sociedade estamental parece ser uma realidade, em que os privilégios de um grupo não são eliminados, mas se amplia o círculo de privilegiados para um fortalecimento do grupo detentor dos privilégios.

No entender de BLAUG (1975:46), a origem de classe social, a inteligência nativa e o ambiente comunitário se entrelaçam de forma tão íntima com o aproveitamento educacional que a tarefa de separá-los pode parecer irrealizável. Mas não tentar essa separação é renunciar à meta da igualdade de oportunidades educacionais.

O mesmo autor lembra, no entanto, que a igualdade de oportunidades educacionais é um conceito um tanto ambíguo. Diz, que a igualdade de oportunidades pode ter três significados

diferentes: a) quantidades iguais de educação para todos; b) educação suficiente para elevar todas as pessoas a um dado padrão; ou, c) educação suficiente para que todos atinjam o seu potencial nativo. Chama atenção, ainda, para a dificuldade de sua aplicação prática e da separação do aproveitamento educacional com os elementos anteriormente apresentados, gerando pois, a discriminação positiva em favor das crianças de classes sociais mais altas (BLAUG, 1975:120).

SOUZA (1979:15-25), referindo-se à igualdade de oportunidades, afirma não ser a mesma servida por uma política que, mais e mais, diferencia a escola pública da melhor escola privada. Por isso, para minimizar essa situação, os subsídios deveriam privilegiar os menos favorecidos, assegurando-lhes acesso ao ensino de base, e, para os mais capazes entre eles, a possibilidade de frequentarem o ensino universitário. Mas considera, também, que a qualidade da escola pública de 1º grau é insuficiente para assegurar igualdade de oportunidades para os níveis mais elevados, por ser bem inferior às qualidades das congêneres do ensino privado. Já nos níveis de 2º grau e universitário, freqüentemente o ensino público é da mais alta qualidade disponível, sendo o valor médio do subsídio neste nível cerca de 40 vezes maior que o valor do subsídio no ensino primário.

Como se observa, o acesso ao ensino de 3º grau não pode ser pensado em separado. Não se pode pensar só uma parte, ou um componente do sistema educacional. A democratização do acesso ao ensino superior se inicia já na pré-escola e se relaciona com as condições de abertura e flexibilidade da sociedade na qual o sistema educacional se acha inserido.

Para SUCUPIRA (1979:357), o problema da democratização do acesso não pode ser resolvido apenas com medidas no âmbito do ensino superior. Por ser este um subsistema que depende do sistema global de educação, e que, por sua vez, se insere no sistema social. Portanto, o problema do acesso depende do funcionamento adequado dos níveis inferiores, da democratização das oportunidades educacionais desde o primário, não somente no sentido de oferta de vagas para todos, mas da igualdade de oportunidades educacionais no desempenho escolar.

Conforme ORTIZ (1977:29-31), toda análise sobre o acesso à educação superior, defronta-se com um complexo problema sócio-econômico que ultrapassa o marco educativo e se estende aos valores sociais, econômicos e políticos prevalentes em cada sociedade. A lei sócio-econômica parece ser que, quanto maior o desenvolvimento de um país, menor tende a ser a diferença na participação educativa entre os níveis sócio-econômicos. Pelo contrário, quanto mais baixo o nível de desenvolvimento econômico do país, maior a disparidade relativa entre os diferentes grupos sociais. Observa-se, ainda, que a diferença de participação nas oportunidades educacionais entre os grupos sociais tende a crescer à medida que se sobe nos níveis educacionais. Por isso, em todas as partes, os grupos sócio-econômicos inferiores tendem a estar menos representados no nível de educação superior do que nos níveis elementar e secundário. No seu entender, em termos ideais, um processo perfeito de democratização nas oportunidades educacionais consistiria na participação proporcional de todos os estratos sócio-econômicos nas oportunidades educacionais, mesmo no nível da educação superior. Assim, um processo perfeitamente demo-

crático de acesso à educação superior parece pressupor transformações profundas na filosofia e organização política, na estruturação sócio-econômica e na realidade psico-pedagógica. E, o dado irrefutável é que o nível sócio-econômico e cultural do estudante parece resultar num fator psico-intelectual que, na prática, controla o aproveitamento efetivo das oportunidades educacionais que lhe são oferecidas. Os efeitos do nível sócio-cultural da família se conservam e mantêm durante a vida escolar, e mesmo posteriormente, durante a vida profissional. Daí a relativa desigualdade no aproveitamento, que se observa, nos estudantes pertencentes a diferentes grupos sociais.

ORTIZ (1977:31), referindo-se à democratização do ensino superior, afirma que tudo parece indicar que para se obter uma efetiva democratização e igualdade de oportunidades educacionais haveria de, primeiro romper-se o chamado "círculo vicioso da pobreza", e modificar as clássicas e formais estruturas escolares.

Para TEIXEIRA (1954:193), os ideais e aspirações contidos no sistema social democrático, envolvem a igualdade rigorosa de oportunidades entre todos os indivíduos, o desaparecimento das desigualdades econômicas e uma sociedade em que a felicidade dos homens seja amparada e facilitada pelas formas mais lúcidas e mais ordenadas. Essas aspirações e esses ideais serão, porém, uma farsa, se não dominarem profundamente o sistema público de educação.

TEIXEIRA (1957:114-204) advoga a escola pública, por entender que só a escola pública seria democrática, e a esco-

la particular, por formar "elites" privilegiadas seria em seu entender, prejudicial à democracia. Afirma que numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante tomada de generosidade ou medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, fosse igual ao capital na consciência de suas reivindicações e de seus direitos.

Essas manifestações sobre a democratização das oportunidades educacionais e a democratização da sociedade de forma mais ampla, levam, também, à conclusão, fácil, de que não se pode isolar o ensino superior do sistema educacional como um todo, e que não se pode pensar em democratização das oportunidades educacionais sem vincular a educação à política global de desenvolvimento do país. Só numa sociedade aberta e flexível será possível realizar a democratização das oportunidades educacionais, desde a pré-escola ao ensino superior.

É preciso lembrar, ainda, que a escola particular não pode ser responsabilizada pela discriminação social de grandes parcelas da população brasileira, mas, é preciso dizer, que a responsabilidade primeira dessa discriminação é da política governamental que, no Brasil, sempre beneficiou as classes de maior nível sócio-econômico.

DEMO (1980:34) lembra que o acesso facilitado ou gra-

tuito à educação se constitui num dos efeitos democratizantes e redistributivos do Estado de Bem-Estar. Em muitos países desenvolvidos, o acesso à educação fundamental é gratuito e igual para todos, sem exceção. Em alguns, também a educação média e superior é gratuita e igual. Não existe a escola privada paga, nem as diferenças conhecidas entre ensino público e particular. Todo o ensino é público, porque se atribui ao Governo a obrigação de garantir o acesso geral à educação.

No entender de DEMO (1980:34-35), esta posição possui grande coerência. A democratização de oportunidades pressupõe um início igual para todos. Como se aceita que este início, em termos econômicos, não pode ser igual, porque a desigualdade social é admitida como um dado, uma maneira de igualitarizar o acesso é eliminar a vantagem econômica da criança rica sobre a criança pobre. À medida que o ensino fundamental é público e apresenta o mesmo nível pedagógico e técnico, o que se ensina e como se ensina recai sobre todos os alunos da mesma forma. No entanto, a vantagem da criança rica acaba aparecendo indiretamente, porque ela pode possuir um universo mais alto de linguagem, maior aproximação de conteúdos tecnológicos modernos, conhecimento de línguas, experiências culturais, etc. que uma criança mais pobre. Esta vantagem não é porém controlável diretamente. O ensino continua seletivo e é impossível negar que a formação superior é uma formação de elite. Mas o acesso a esta se torna possível também pela capacitação profissional, e não apenas pela posse dos meios de produção.

DEMO (1980:35) comenta que a presença de escolas particulares provoca imediatamente a diferença entre ensino públi-

co e particular. Se o ensino público for melhor, será absorvido pela elite econômica, mesmo que seja gratuito, porque a força de pressão é incomparavelmente maior; se o ensino particular for melhor, também será absorvido pela elite econômica, que tem poder de compra deste serviço. Por esta via, é quase impossível imaginar uma democratização de oportunidades, precisamente porque o ensino passa a ser reflexo das desigualdades sociais e seu profundo legitimador. Toda política social fundamentada no poder de compra das pessoas só pode confirmar a estrutura de desigualdade social, porque dela parte e a ela retorna.

TEIXEIRA (1956:222) também se refere às funções da escola pública e privada, afirmando que alimentamos, por vezes, a veleidade de manter um sistema de educação particular com as características da educação pública, pleiteando que seja indiscriminada e barata e, em rigor, substitua a pública. Não parece que isto seja possível, nem cabível ou justo. A educação particular é particular, destinada a alunos de preferência dos que a mantenham e dirijam, e naturalmente cara. Entre os muitos equívocos em que nos debatemos no campo da educação, está este de querer que a educação privada cumpra deveres que pertencem, apenas, à educação pública.

Essa advertência parece bastante válida, ainda para os dias atuais, em que a privatização do ensino superior se tornou uma realidade e se volta a discutir o acesso ao ensino superior por estudantes de classes sociais que se encontram na base da pirâmide social.

MENDES (1968:106-123), ao analisar a expansão do ensino superior, afirma que, no Brasil, quando o impulso de cres

cimento atinge as estruturas vigentes, elas se recompõem sobre os mesmos alicerces, através de soluções paliativas, que se caracterizam pelo sentido emergencial e pelo sentido apenas aumentativo. Dessa forma, as crises perdem a sua fecundidade, atraindo soluções que a longo prazo só poderão agravá-las. Porque o que é preciso não é, simplesmente, aumentar o quadro, mas substituí-lo por outro.

Em seu entender, também, não pode haver expansão do ensino superior, nem da educação em geral, sem a mudança das condições básicas da sociedade. De outra forma ela viverá de crises: umas, que a impulsionam, e outras, que ela própria determina. Entre as crises do primeiro tipo, cita as decorrentes das reivindicações dos estudantes, das famílias e da opinião pública; e, entre as crises do último tipo, as relacionadas com a sobrecarga de consumidores privilegiados e ociosos.

Em decorrência dessas considerações, comenta ser o sistema de educação democrático incomparavelmente mais difícil e oneroso que o tradicional, pois ele deve pagar pela ascensão da massa e não pelo achatamento das elites. Exige uma convicção nova, o que falta, infelizmente, nas elites dirigentes da maior parte dos países do mundo.

SUCUPIRA (1975:346) lembra que uma política de ensino superior costuma ser definida em função de princípios e fatores tais como: natureza e objetivos do ensino superior, necessidades do desenvolvimento econômico, demanda técnica e social, disponibilidade de recursos humanos e materiais, democratização de oportunidades de acesso, direito à educação. De

outro lado, toda política de ensino superior há de refletir as opções políticas, as tradições e valores do país, a idéia que ele mesmo faz de seu futuro, bem como os valores e finalidades do próprio homem. E, nos limites traçados pelos recursos disponíveis, toda política de acesso ao ensino superior buscará sempre reduzir as desigualdades de participação nos estudos superiores, provenientes dos desníveis sócio-econômicos.

MENDES (1968:109) considera que a educação, inclusive a de nível universitário, deve ter uma grande latitude e flexibilidade para acompanhar o sistema de ação da sociedade na sua riqueza, mobilidade e inspiração democrática. Afirma que o direito de acesso ao ensino superior, em muitos países, entre os quais o nosso, políticos, sociólogos e educadores aceitam que o acesso à educação em todos os níveis deve ser franqueado a todos, no limite apenas de suas capacidades e talentos. Esse ideal encontra, no entanto, na realidade educacional do país, óbices que cerceiam sua concretização e reduzem, de muito, o que deveria ser um serviço social oferecido a todos.

MENDES (1968:122-123) chama atenção ainda para o que, em sua opinião, caracteriza a sociedade tradicional, ou seja: o paternalismo, o privilégio e a predominância dos mecanismos de pressão como meio de progresso. Lembra que, nesse tipo de sociedade, se recusa à maioria a condição de sujeito e lhes nega, juntamente com os direitos associados a tal condição, os meios fundamentais de merecê-la, meios estes concentrados na educação. Em decorrência, o que deveria ser obtido por merecimento passa a ser concebido como graça. E, o direito de

graça é próprio do princípio que permanece, disfarçado, no poder paternalista, e tanto o privilégio como a reivindicação são seus frutos naturais.

Com referência ao paternalismo, constatamos ser o mesmo uma atitude de dominação e proteção que se assemelha à exercida pelo pai sobre o filho menor. É uma atitude que não deixa as pessoas assumirem a responsabilidade que lhes correspondem como adultos, impede-lhes, portanto, de se determinar obrigando-os a se sujeitar à ação determinante. Como se verifica, o sistema assistencial paternalista subjuga as pessoas, criando situações de dependência e impede a maturidade do corpo social.

No entender de INGENIEROS (1925:133), a cultura constituiu-se no primeiro direito individual, devendo a oportunidade para aprender, por parte de todas as pessoas, ser contínua e ilimitada. Para ele, os estudos superiores deveriam ser acessíveis a todos os que pretendessem cultivá-los e possuíssem vocação para tal. Com isso, a sociedade, como um todo, seria beneficiada, e as artes e ciências teriam um grande impulso.

A história da educação mostra que, no Brasil, como em outros países subdesenvolvidos, muitas são as limitações do acesso ao saber, assim como as barreiras à democratização do ensino continuam sólidas, apesar de algumas investidas de segmentos da sociedade, através dos tempos, no sentido de eliminá-las.

Para SNYDERS (CUNHA, 1979:104), de maneira geral, a escola favorece os já favorecidos; exclui, repele e desvaloriza

za os outros. É aos herdeiros de situação privilegiada que cabe por sorte a herança escolar, ou seja, os sucessos escolares, a possibilidade de uma escolaridade prolongada, o acesso à Universidade. Em consequência, a esses cabem os postos dirigigentes da sociedade, e lhes são atribuídas as mais elevadas classificações.

Com relação à situação educacional brasileira, as colocações de SNYDERS são incontestáveis, podendo ser confirmadas no cotidiano, sem estudos de profundidade.

Diante de tal realidade, indaga-se, pois, se essa seria uma situação justa? Como essa realidade poderia ser transformada para que se obtivesse justiça social?

O que significa justiça social no ensino superior brasileiro? Quais são seus pressupostos e que medidas deveriam ser adotadas para sua viabilização?

CAPÍTULO IV

A POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR E A JUSTIÇA SOCIAL

1. O Discurso Oficial.

A política de ensino superior apresentada em documento intitulado "Esboço de uma Política de Ensino Superior" integra o IIIº Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos. Em seu preâmbulo registra a preocupação do MEC com as transformações sofridas pelas IES, que, algumas vezes, chegaram a configurar-se como indústrias culturais face a necessidade de gerar recursos adicionais para a sua manutenção. Esse comportamento foi considerado indesejável por alterar o caráter da educação superior, e, por se considerar que as universidades são organizações sem fins lucrativos, dedicadas ao serviço público da educação. Suas extensões curriculares e inovações devem ser primordialmente pautadas pelo mérito educacional, não o lucro ou fonte de renda (SESU/MEC, 1979:1-2).

Para DE LA PENHA (SESU/MEC, 1979:2-3), as universidades, quando buscam ensinar de tudo, de acrósticos à auto-hipnose, não estão simplesmente engajadas na extensão de seu papel educacional, estão diversificando seus negócios, buscando

o lucro fácil. E, no processo de comercialização da educação, as universidades só têm a perder, pois numa aventura negociada elas poderão vir a ser manobradas por outras organizações que possuem maior experiência com atividades econômico-financeiras. Considera a educação superior como um serviço público que não deve degenerar em uma atividade comercial. Daí porque as universidades devem procurar preservar essa característica de serviço público e resistir fortemente a quaisquer esforços que contribuam para essa degeneração em indústria cultural.

O documento citado recomenda que as universidades devem lutar para superar seus problemas financeiros de outra forma, que não a da diversificação do seu negócio. Elas devem aprimorar a qualidade do seu serviço e demonstrar que ele supera de muito os oferecidos por seus competidores na comunidade comercial. As universidades devem convencer a sociedade que, para seu próprio bem, os seus serviços são indispensáveis. Para isso, terão que desenvolver um esforço para tornar predominantes os valores humanísticos e intelectuais: o saber, o saber porque fazer, e o saber fazer bem (SESU/MEC, 1979: 3).

Pelo que transparece dessas colocações, a universidade deve tentar provar sua eficiência e eficácia e confrontá-la com os serviços dos competidores comerciais; assim como, tentar convencer a sociedade de que seus serviços são indispensáveis, tendo em vista os valores humanísticos e intelectuais. É preciso não esquecer, no entanto, que a universidade muitas vezes concorre, em termos de pesquisa, com empresas multinacionais que transferem conhecimentos técnico-científi-

cos de um país para o outro, alijando do processo qualquer contribuição dos pesquisadores e instituições nacionais, o que, nesses casos, praticamente descarta a possibilidade de competição das universidades.

Por outro lado, a par de existir uma crença, muito difundida entre nós, de que a educação escolar é um meio eficaz e disponível para que as pessoas possam melhorar sua posição na sociedade, é preciso ter presente, também, que a supremacia do econômico sobre os demais sistemas sociais é um fato na sociedade industrial e que está bastante presente em nosso país, dificultando os esforços no sentido de tornar predominantes os valores humanísticos. Além disso, não se pode pretender que a universidade, por si só, modifique os valores de uma sociedade, se sua estrutura sócio-econômica-cultural e política não privilegia essa mudança.

Com o intuito de convencer os dirigentes universitários e toda a comunidade acadêmica, da necessidade do funcionamento das instituições de ensino superior com menos recursos, o documento de apresentação da política setorial se reporta à crise energética internacional, e enfatiza que ninguém pode ignorar hoje o fato de que o país vem atravessando uma fase bastante delicada em decorrência da conjuntura internacional de crise energética. A expressão "economia de guerra", veiculada hoje largamente pela imprensa, dá bem uma idéia da situação em que nos encontramos. A primeira e mais importante consequência dessa crise é a de que, nos próximos anos, as universidades precisarão fazer mais do que fizeram até agora e com menos recursos, enfrentando de forma realista a nova situação (SESU/MEC, 1979:4).

A esse respeito, gostaríamos de lembrar que, mesmo recohecendo a necessidade de maximização dos resultados decorrentes dos recursos aplicados, por parte das universidades, parece ser urgente, também, repensar o planejamento governamental e revisar as prioridades setoriais, atribuindo maiores percentuais do orçamento à educação. Essa necessidade parece ser plenamente justificada face à prática que se verifica entre nós, onde o homem vem sendo esquecido e o desenvolvimento é pensado, apenas, em termos de crescimento de quantidades, ou seja, em termos econômicos. E, é importante termos presente, no entanto, que, o processo social é mais amplo do que a economia, e inviabilizá-lo significa inviabilizar a economia comó a inviabilização do todo inviabiliza a parte (DELLA GIUSTINA, 1981:129).

Lembrando que a crise pode ter um valor pedagógico na medida em que ensejar o aparecimento de novas idéias para a busca de soluções superadoras do impasse, e que as dificuldades presentes só poderão ser enfrentadas e vencidas através de um esforço conjunto do MEC e das universidades, DE LA PENHA menciona uma série de desafios que se apresentam, bem como diretrizes a serem seguidas na execução da política do ensino superior.

Os desafios a serem superados apontam para uma universidade inautêntica, pouco comprometida com o meio, desarticulada dos demais graus de ensino, e que pouco participa do processo de desenvolvimento nacional, que funciona a partir de modelos que nada, ou muito pouco, têm a ver com a realidade sócio-econômica-cultural brasileira, por isto mesmo, inadequada e sem identificação com a comunidade em que está instalada

e da qual é parte integrante. Uma universidade centralizada, com insignificante participação das bases acadêmicas, por não viabilizar a participação dos corpos docente, discente e de servidores e, que, de igual forma, apresenta inexpressiva produção científica e cultural, prejudicando a qualidade de vida da população brasileira, através de sua escassa contribuição na solução dos grandes desafios que afetam a vida nacional. Uma instituição que se expande em resposta às pressões sociais, sem critérios definidos, intensificando os desequilíbrios regionais e privilegiando as regiões mais desenvolvidas. Uma instituição submetida a legislação centralizadora e bastante casuística que não é reconhecida, na atual ordem social, como uma instituição crítica e criadora capaz de participar, efetivamente, na definição das prioridades do desenvolvimento nacional, mas que é pensada apenas como instituição que deve executar sua missão como formadora de recursos humanos capazes de atender às prioridades científico-tecnológicas definidas por setores governamentais que centralizam as decisões que afetam a vida nacional (SESU/MEC, 1975:5-7).

Como se percebe, a universidade, como também ocorre com a grande maioria de outras instituições, eventualmente, tem acesso, opina ou se beneficia dos processos sociais concebidos e operados como alheios a ela. A ordem social vigente ainda é concentradora e autoritária, entende o homem como seu eventual beneficiário, e não, como seria desejável, como sujeito do processo de desenvolvimento.

Com relação às diretrizes políticas para o ensino superior, as mesmas, a exemplo do que ocorre com todo o documento, apontam para a escassez de recursos financeiros e revelam

preocupação com a maximização das relações custo-eficiência no processo acadêmico, motivo pelo qual recomendam a adoção de planejamento educacional pautado em critérios rígidos (nº 5 e 13) (*). Enfatizam a importância de atenção especial com a transmissão de informações científicas, pedagógicas e tecnológicas, tanto através de formas convencionais como através do fomento de novas modalidades de ensino superior (nº 2 e 3). Recomendam às instituições a busca e o desenvolvimento de sua vocação regional, de forma a comprometerem-se com o seu meio (nº 11). Incentivam o encontro e o debate de idéias, por parte dos corpos docente e discente, a fim de que a comunidade universitária possa cumprir seu papel de crítica em relação aos problemas da realidade nacional (nº 7). Sugerem assessoramento das universidades aos órgãos de ensino de 1º e 2º graus, da administração estadual de ensino, assim como participação em programas de educação continuada e sócio-educativos, como forma de superar a desarticulação existente entre os diferentes graus de ensino (nº 8). Manifestam preocupação com a consolidação da pós-graduação aos níveis de mestrado e doutorado, visando o fortalecimento acadêmico da universidade (nº 9). Procuram alternativas para premiar instituições de ensino superior não federais que apresentam desempenho acadêmico qualitativamente relevante (nº 12); assim como, almejam dignificar a carreira docente (nº 6). Propõem a revisão da legislação do ensino superior, no sentido de desburocratizar os órgãos centrais, descentralizar o planejamento e fortalecer as estruturas de gestão, "permitindo operacionalizar os princípios de autonomia e democratização das instituições de ensino supe-

(*) Números relativos às diretrizes que tratam do assunto.

rior" (nº 4).

Essa diretriz relativa à autonomia universitária e democratização das IES merece ser analisada; pois, segundo FÁVERO (1981:33), a autonomia universitária não deve ser compreendida como uma concessão do Estado, mas decorrência lógica de seus objetivos e de sua missão na sociedade. Não deve, também, ser vista apenas como um problema legal, jurídico ou como simples direito que a universidade requer para si. É condição efetiva para que ela se constitua em instância de reflexão crítica, centro produtor e difusor de saber e cultura a serviço dos interesses da coletividade. Condição essencial para que se desenvolva e transforme seus métodos de trabalho.

FÁVERO (1981:34) deixa claro, ainda, que a autonomia universitária varia em função do regime político e do estágio de desenvolvimento da sociedade da qual é parte. E, se a autonomia universitária é inerente ao governo da universidade e tem como sujeito a própria instituição, ela deve ser estendida a todos os níveis da gestão universitária, não devendo constituir-se em monopólio de nenhum grupo ou nível. Daí, que, a instituição universitária deverá defender não só sua autonomia externa, mas concretizar sua autonomia interna.

Sabe-se, por outro lado, que a democratização ocorrerá na instituição universitária à medida em que se viabilizar a participação dos diferentes segmentos da "comunidade" e se estimular a ação conjunta, para colocar em funcionamento o pensamento contido nos discursos e explicitar o que está silenciado, oportunizando a decisão sobre as atividades universitárias e a busca conjunta de alternativas de ação.

Como se constata, a democratização ocorre, não por uma atitude permissiva do Estado, mas, em decorrência de uma modificação na estrutura de poder da instituição, baseada na participação dos diferentes segmentos da comunidade universitária organizada.

Para o desdobramento prático das treze diretrizes apresentadas no "Esboço de uma política de ensino superior", foram apresentados oito projetos prioritários, listados outros dez projetos e citadas cinco providências, consideradas como mais imediatadas. Entre essas providências, situa-se a regulamentação das autarquias especiais, previstas na Lei nº 5.540, antiga aspiração das instituições federais e que resultará num grau bem maior autonomia universitária, (acadêmica, disciplinar, administrativa e financeira), condição indispensável para o revigoramento da vida acadêmica.

O documento citado procura desvincular o anteprojeto de regulamentação das autarquias especiais do ensino pago, dizendo ser falsa qualquer vinculação desse anteprojeto à medidas visando a taxaço mais equitativa do ensino superior ou à redução do apoio financeiro federal às instituições. Para tais objetivos, fundações seriam figuras jurídicas mais adequadas (SESU/MEC, 1979:11). No entanto, tendo em vista a ênfase que apresenta em relação a aspectos como escassez de recursos financeiros, a comunidade acadêmica quando tomou conhecimento da articulação dessa providência, passou a mobilizar-se e mobilizar outros segmentos da população, contra essa transformação e contra o ensino superior público pago, reivindicando, ainda, a aplicação de 12% do orçamento da união em educação.

Essas questões passaram a merecer amplos debates por parte de associações de docentes, de servidores e de organizações estudantis, transformando-se em um dos assuntos preferenciais dos meios de comunicação social e repercutindo na opinião pública nacional.

A fim de responder aos questionamentos e postulações encaminhados ao Ministério da Educação e Cultura, e objetivando transmitir indicações desse Ministério, a Secretaria de Ensino Superior, através de seu titular, encaminhou às universidades um ofício circular (Of. Circ. 27/81-GAB/SESU/MEC) com recomendações de que fosse distribuído a todos os segmentos da comunidade universitária.

Desse documento, dois aspectos merecerão nossa atenção, ou seja, o relacionado aos recursos para a educação, e o que trata da gratuidade do ensino superior público.

De início, ao referir-se aos recursos para a educação DELLA SENTA (1981:1-2) afirmou que existe uma convicção inequívoca do atual Governo de considerar a educação como uma espécie de **prioridade-base** ou **prioridade-síntese**. O reconhecimento da alta rentabilidade social do investimento em educação é hoje um postulado universalmente aceito, muito embora a implementação desse propósito percorra trajetórias diferenciadas, conforme seja o país, a região, a conjuntura. Num país em desenvolvimento, como o nosso, bem maior é o desafio de conciliação das múltiplas prioridades e seu escalonamento para curto, médio e longo prazos. E a compatibilização das grandes prioridades nacionais é uma decisão eminentemente política, que postula, não apenas uma diretriz do Governo, mas também o envolvimento consciente da sociedade como um todo. Da

parte do Governo Federal, tem havido a preocupação de **destinar à função educação recursos na medida máxima das disponibilidades**, ponderando todas as exigências de fundos para os vários setores da economia e da sociedade, e respeitado o imperativo premente de conter a inflação. Em outras palavras, **todos os recursos possíveis, mesmo que insuficientes** (grifos nossos).

Esse primeiro aspecto abordado, foi comentado por PEREIRA & AURAS (1981), em artigo intitulado "Educação: um direito, não um privilégio", quando lembraram que não basta eleger a educação como "prioridade das prioridades", "prioridade base" ou "prioridade-síntese". Discursos e intenções não transformam a realidade. São palavras ao vento quando não são acompanhadas da justa dotação orçamentária indispensável ao ataque direto à questão da grave problemática educacional brasileira. Que o governo demonstre, na prática, sua efetiva preocupação com esse problema, aumentando a parcela do Orçamento da União para a educação e subsidiando, num primeiro momento, as escolas privadas - de maneira a baratear os gastos do aluno -, até que o Estado assuma, definitivamente, o compromisso de garantir a todos o direito à educação.

Concordamos com DELLA SENTA quando afirma ser grande o desafio dos países em desenvolvimento para conciliar as múltiplas prioridades, e que essa compatibilização implica em decisão política, não apenas do Governo, mas também da sociedade como um todo. Mas, somos forçados a concordar também, com PEREIRA & AURAS quando lembram que é preciso demonstrar concretamente, através da destinação de parcela significativa do orçamento, que a educação constitui-se em prioridade-base do

Governo.

SAVIANI (1980:130-131), em análise que faz sobre a sociedade brasileira e a pouca consistência dos laços dessa sociedade, destaca que o Estado não poderá representar todos os grupos sociais, em especial a maioria marginalizada das conquistas culturais, por mais boa-vontade, esforço e perspicácia de que seja dotado. Assim, acabará por projetar em toda a comunidade a maneira como vê o país, bem como os problemas que o afetam mais de perto; quando muito desenvolverá atitudes assistencialistas. Face ao exposto, indaga, Como podemos, então, saber quais são as necessidades e aspirações dos brasileiros? Responde, que só existe uma maneira: ouvindo-os, aprendendo com eles, confiando na sua capacidade de decidir a respeito do que é ou não melhor para eles, debatendo, discutindo criticamente as diversas alternativas.

A experiência mostra-nos que SAVIANI conseguiu perceber com clareza o que ocorre, pois o discurso participativo do governo brasileiro não se realiza na prática, existindo relutância e mesmo desconfiança de amplos segmentos governamentais a respeito da capacidade do povo de autodirigir-se, e decidir sobre o que é melhor para si mesmo. Torna-se necessário, portanto, abrir caminhos para que ocorra ampla participação popular na escolha de alternativas, e no estabelecimento de prioridades para o desenvolvimento nacional. Isto, parece-nos imprescindível se aspiramos a um desenvolvimento centrado no homem, em que o mais importante não seja a concentração do capital, a produtividade, a competição, o uso da força e do poder, mas o bem-estar das pessoas, a democratização da sociedade. Quando a prioridade real for colocada no homem, a

educação passará a dispor de maiores recursos por se traduzir em investimento na capacitação da pessoa humana, sujeito e instrumento do processo de desenvolvimento.

Aludindo ao elevado custo da educação, DELLA SENTA (1981: 2) procurou vincular a situação brasileira à mundial, ao afirmar que a educação, em todo o mundo, está sendo cada vez mais cara, na medida em que se pretende: a) dar consequência ao princípio da democratização das oportunidades educacionais; b) preservar o padrão de qualidade de um atendimento assim massificado; c) garantir a formação de pessoas com educação mais complexa e adequada às necessidades da sociedade moderna; d) atender ao legítimo anseio individual do homem educado por mais educação.

A alusão ao encarecimento da educação parece óbvia, com a elevação geral dos custos que acompanhamos no cenário nacional e internacional, diariamente. Mas é preciso não esquecer, também, que grande parte desse encarecimento se deve aos planejamentos concebidos longe da população beneficiária, sem sua participação, resultando em despesas desnecessárias com prédios, muitas vezes suntuosos, que chegam a agredir a população e ao contexto geográfico que os cercam.

Procurando justificar a diminuição do investimento governamental na educação, e a necessidade de desviar recursos da área do ensino superior para a do ensino pré-escolar e de 1º grau, DELLA SENTA (1981:2) destaca que o crescimento acelerado da educação brasileira nos últimos 15 anos somente ganhou expressividade no plano do ensino superior. Somos hoje um país de elevada taxa de escolarização a nível universitário, enquanto estamos longe de alcançar a plenitude do aten-

dimento escolar de nível fundamental. O país se defronta hoje com o desafio de atender às necessidades financeiras decorrentes da própria expansão do ensino superior - manutenção das estruturas montadas, com custos crescentes - e, ao mesmo tempo, de ir além, aprimorando a qualidade do ensino em todos os seus níveis, a implantação do pré-escolar e o atendimento a nada menos de sete milhões de crianças em idade escolar que ainda não recebem os benefícios da educação, isto, num momento em que toda uma conjuntura, não apenas nacional, mas mundialmente observável, é caracterizada por uma tendência à de limitação das prioridades globais do investimento público.

Consideramos interessante lembrar aqui, como tivemos oportunidade de analisar nos capítulos II e III, que o crescimento da educação brasileira no nível universitário, a partir de 1968, decorreu do pensamento vigente entre os estratos alto e médio da sociedade, bem como do modelo econômico adotado pelo país, que passou a exigir, em maior escala, recursos humanos de mais alto nível técnico e científico. Contribuíram, de igual forma, para essa expansão do ensino superior as pressões internas e externas para a modernização da sociedade, e que resultaram em tentativas governamentais para atender a demanda social por educação superior. Essa busca de atendimento à demanda social de educação superior, é preciso repetir, se fez, em grande parte às custas da iniciativa privada, uma vez que o Governo não estava disposto a fazer grandes investimentos no setor. Os números da Tabela II comprovam o que acabamos de afirmar.

De acordo com o que estabeleceu o ofício circular nº 27/81, o reclamo de mais verbas para a educação, assume para

o MEC, em termos de política educacional, as seguintes dimensões:

1. Participar e influir efetivamente na tomada de decisões concernentes à área social, visando pleitear espaço mais amplo para o setor educação.

2. Desenvolver um esforço de conscientização da sociedade brasileira no sentido de aceitar a preliminar de que a obtenção de maiores recursos para a educação deve significar, no momento atual, a busca de ampliação e fortalecimento do ensino fundamental.

3. Fazer entender que recursos para a educação não significam necessariamente recursos orçamentários, nem apenas do orçamento federal.

4. Difundir a necessidade de uma nova política, a nível de orçamentos estaduais, tendo em vista que a escola de 1º e 2º graus está sob direta jurisdição dos sistemas estaduais de ensino, por determinação constitucional, cabendo à União, nesse âmbito, atuar e investir apenas supletivamente.

5. Induzir a idéia de que o esforço nacional de educação não pode ser mensurado à base de percentuais de alocação específica de verbas do orçamento federal para a manutenção do ensino superior, em que o Ministério da Educação e Cultura já investe nada menos de 60% de suas disponibilidades globais.

6. Assegurar que a utilização dos fundos para a educação seja eficiente e preponderantemente canalizada para a atividade - fim, isto é, a sala de aula, o professor, o laboratório, a biblioteca.

7. Difundir, em consequência, a mística do equilíbrio, que associa a ampliação de recursos à idéia de seu uso mais racional e produtivo e à necessidade de melhorar a gestão das disponibilidades existentes (SESU/MEC, 1981:2-3).

No que diz respeito aos três primeiros aspectos citados, cumpre reconhecer que o MEC têm se empenhado em levar o discurso à prática, o que pode ser comprovado mediante a análise dos noticiários de jornais e revistas que discutem temas da atualidade.

O Decreto nº 1940/82 que instituiu a contribuição social e criou o Fundo de Investimento Social (FINSOCIAL) pode ser entendido, também, como uma medida para conseguir elevar os recursos disponíveis para a educação.

Detendo-nos, no entanto, um pouco mais sobre o FINSOCIAL, lamentamos sua instituição para "custear investimentos de caráter assistencial", ao invés de apresentar uma conotação de caráter promocional, no sentido da promoção humana e social. Observa-se, pois, mais uma vez, no lançamento desse programa social uma postura assistencial-paternalista e a estrutura de dominação que configura o exercício do poder político entre nossos governantes. As experiências brasileiras de fundos sociais têm evidenciado, quase sempre, esse comportamento de dominação e submissão das classes populares.

Cumpre esclarecer que não negamos a necessidade dos serviços assistenciais, que consideramos de grande validade quando operados como um serviço específico de atendimento a problemas de natureza individual. No entanto, esses serviços, por serem organizados e utilizados como forma de atender pro-

blemas sociais de significativas parcelas da população, problemas que podemos entender de natureza estrutural, em nosso entender tornam-se distorcidos, pois impedem a adoção de alternativas capazes de provocar uma efetiva redistribuição de renda, com a modificação do sistema econômico vigente.

O discurso oficial de apresentação do "Fundo" procura mostrá-lo como sendo, de "caráter humanista, destinado a intensificar as prestações de justiça social, em setores prioritários", camuflando suas verdadeiras intenções de manter o "status quo", e continuar beneficiando a concentração de capital.

A apresentação do "Fundo" esclarece que o mesmo terá execução imediata, e que pretende proporcionar vida digna aos brasileiros situados em nível de carência que não lhes permite a satisfação das necessidades humanas mais elementares. Servirá para acudir ao pequeno agricultor. Oferecendo-lhe meios para trabalhar a terra, tirando dela o sustento, e contribuindo, com o aumento da produção agrícola, para o bem-estar coletivo. Com este projeto, o Governo pretende investir no ser humano; deseja imprimir realidade ao princípio ético da justiça social, implantando-o de modo prático e eficaz na vida social; e espera diminuir o sacrifício das classes menos favorecidas (O ESTADO DE SÃO PAULO, 26/05/1982:16).

Pelo que transparece do texto do decreto e do discurso do Presidente, não se questiona o modelo econômico concentracionista responsável pela geração de tão profundos níveis de carência a que estão submetidos parcelas amplas da população brasileira, que não permitem condições de vida digna, mas se procuram paliativos, de forma a minimizar o estado de carên-

cia.

Em nosso entender, investimento no ser humano não se realiza com base em programas assistenciais, mas com medidas de caráter global, que revelam concretamente a instituição de uma ordem social centrada no homem e não no capital, como ocorre entre nós. Para tanto, o modelo econômico concentrador de capital deveria ser revisto, buscando-se uma economia distributiva, com participação de todos na sua geração e nos seus resultados. A sociedade, em consequência, deveria ser transformada em suas estruturas, passando a ser participativa e tendo a pessoa como centro de todo o processo de desenvolvimento.

No discurso de anúncio do FINSOCIAL, como tivemos oportunidade de registrar, como em tantas outras oportunidades, a idéia de justiça social foi veiculada, só que, procurou-se ligar justiça social com a noção de benemerência governamental em favor das classes menos favorecidas e não relacioná-la a idéia de justiça, a partir da garantia dos direitos humanos e sociais.

Retomando o texto do ofício circular nº 27/81, outro aspecto que gostaríamos de destacar, é o relativo à gratuidade do ensino superior público.

Segundo DELLA SENTA (1981:7-8), estudos levados a efeito por diferentes instituições indicam, que, em razão do caráter altamente competitivo do concurso vestibular e de outros fatores externos ao sistema educacional, especialmente sócio-econômicos, os candidatos que conseguem ingressar nas universidades federais, onde o ensino é gratuito, são em maioria, a

queles mais dotados economicamente. Paralelamente, há indicações de que estão frequentando, também em maioria, a rede privada, onde o ensino é pago, candidatos que não teriam condições de fazê-lo, não fora o mecanismo do crédito educativo, por que menos dotados economicamente. Trata-se de situação evidentemente injusta, embora de difícil e delicada correção. Até porque o assunto adquiriu caráter polêmico e conotação ideológica. A eliminação do privilégio, por mais imperativa em nome da justiça social, terá mais adequada oportunidade de abordagem e de colocação em pauta de discussão a partir do momento em que se evidencie uma consciência ampla da sociedade como um todo, no que tange à revisão de um quadro de tratamento discriminatório que não condiz com os anseios de distribuição correta do ônus decorrente do esforço do desenvolvimento nacional.

A justiça social tem sido um dos argumentos básicos do discurso governamental para justificar os estudos que viabilizem a introdução da cobrança do ensino superior oferecido pelas instituições que integram a rede federal. E, num primeiro momento, esse discurso leva-nos à concluir que a cobrança do ensino superior nos estabelecimentos federais é algo inadiável, tendo em vista a necessidade de corrigir as injustiças sociais que vêm sendo cometidas. Os privilégios devem ser eliminados e a sociedade como um todo deve conscientizar-se e contribuir para que o esforço do desenvolvimento nacional seja mais adequadamente distribuído. Não se questiona o que o discurso está encobrindo, qual a verdadeira ideologia que está por detrás dos depoimentos e da argumentação governamental. A compreensão do assunto só poderá, no entanto, ser bus

cada de uma análise mais aprofundada dos argumentos do discurso oficial e outros segmentos sociais, assim como da análise dos contra-argumentos apresentados.

2. A Revisão da Gratuidade.

O ensino superior surgido no Brasil, quando colônia de Portugal, nasceu público e gratuito, e assim permaneceu durante o Império e mesmo na República.

Com a Constituição de 1946, o ensino permaneceu gratuito para todos apenas no primário, e no secundário e superior para aqueles que provassem falta ou insuficiência de recursos financeiros e demonstrassem efetivo aproveitamento nos estudos. A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969 mantiveram esse mesmo princípio, sendo que esta última, como já tivemos oportunidade de examinar no item 2 do capítulo II, previu a substituição gradativa do regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo da concessão de bolsas de estudo restituíveis. A extinção do sistema de gratuidade do ensino nas escolas oficiais de 2ª e 3ª graus começou, a partir de então, a desenhar-se com maior nitidez.

Por outro lado, após enorme pressão da demanda educacional e dos protestos contra a elitização do ensino superior, na década de 60, ocorreu a expansão do número de vagas, que passou de 145.000 em 1970, para 404.814 em 1980 (ver Tabela III). Por considerar que o aumento de gastos com o ensino superior seria danoso para a política de investimentos e subsídios, naquela fase do processo de desenvolvimento do país, o

governo buscou auxílio na iniciativa privada e realizou a expansão do ensino superior sem maiores investimentos do poder público.

Em 1970 os estabelecimentos públicos de ensino superior garantiam a matrícula de 49,4% dos estudantes desse grau de ensino, e em 1980 essa participação caiu para 35,8% do total das matrículas (Ver Tabela VIII).

No que diz respeito aos investimentos do governo federal no setor educacional, a tabela que segue mostra os percentuais atribuídos ao MEC no orçamento da união, no período 1964/1981, com os respectivos valores em bilhões de cruzeiros.

TABELA XIII

Percentual atribuído ao Ministério da Educação e Cultura no
Orçamento da União - 1964/1981.

ANO	UNIÃO (Cr\$ bilhões)	MEC (Cr\$ bilhões)	PERCENTUAL
1964	2.110.257	204.614	9,74
1965	3.774.963	417.968	11,07
1966	4.719.085	457.432	9,70
1967	6.943.198	604.644	8,71
1968	11.097.643	859.428	7,74
1969	14.229.267	1.236.646	8,69
1970	17.650.984	1.293.189	7,33
1971	23.099.700	1.566.154	6,78
1972	32.176.800	1.811.400	5,62
1973	43.833.500	2.283.813	5,21
1974	58.556.000	2.901.332	4,95
1975	90.247.261	3.893.359	4,31
1976	139.325.000	6.492.951	4,66
1977	287.540.536	16.056.071	5,58
1978	401.025.000	16.737.517	4,17
1979	569.799.500	33.609.975	5,90
1980	998.036.170	52.805.041	5,29
1981	2.077.600.000	100.910.792	4,86

FONTE: Senado Federal, Subsecretaria de Orçamento. (CPI do Ensino Pago. Relatório Final 1982:22).

Como se observa, as dotações orçamentárias foram dimin
nuindo e distanciando-se cada vez mais dos 12% previstos na
Constituição de 1946. Somente no ano de 1965, no governo Cas

telo Branco, é que foram destinados 11,07% à educação. Com a supressão, na Constituição brasileira, da indicação do percentual de recursos do orçamento, a redução dos recursos foi se agravando a cada ano.

Entre as iniciativas oriundas do governo federal com o objetivo de, gradativamente, eliminar a gratuidade do ensino superior, podemos destacar de maneira especial, quatro, ou seja: a Lei nº 5.537/68; o Decreto-Lei nº 532/69; o Seminário de Assuntos Universitários promovido pelo CFE no Rio de Janeiro, sobre "Anuidades no âmbito do ensino superior"; e, o estudo encomendado, em 1981, pelo Ministério da Educação ao CFE, sobre "Vantagens e desvantagens da institucionalização do ensino superior oficial pago".

Três outros estudos merecerão ainda nossa atenção, no presente trabalho, ou seja, dois de iniciativa da Câmara dos Deputados (CPI do Ensino Superior e CPI do Ensino Pago) e outro de iniciativa do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Sobre Financiamento do Ensino Superior).

Passaremos a examinar, a seguir, cada uma dessas iniciativas governamentais e seus resultados, assim como os estudos citados, para depois colher depoimentos apresentados em estudos de iniciativa particular, com vistas a formar uma opinião a respeito do assunto.

A Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968 (que antecedeu a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como lei da reforma universitária), procurou viabilizar a cobrança do ensino superior oficial com relação às novas matrículas nos estabelecimentos federais de ensino.

O artigo 11, dessa lei, estabelece que, em consonância com o disposto no art. 168, § 3º, inciso III, da Constituição, o Ministério da Educação e Cultura estabelecerá sistemas através do qual, em relação às novas matrículas nos estabelecimentos federais de ensino, seja cobrada anuidade daqueles alunos de alta renda familiar, financiando-se bolsas de estudo, de manutenção e de estágio, reembolsáveis a longo prazo, aos alunos de curso superior de menores ou insuficientes recursos. O parágrafo único deste artigo prevê que, serão fixadas através regulamento, em função do maior salário-mínimo vigente no país, os critérios para determinação das categorias de renda familiar, levando em consideração o número de dependentes da família.

O passo seguinte foi dado com o Decreto-Lei nº 532, de 16 de abril de 1969, que em seu artigo 1º estabelece caber ao Conselho Federal de Educação, aos Conselhos Estaduais de Educação e ao Conselho de Educação do Distrito Federal, no âmbito das respectivas competências e jurisdições, a fixação e o reajuste de anuidades, taxas e demais contribuições correspondentes aos serviços educacionais prestados pelos estabelecimentos federais, estaduais, municipais e particulares.

Esse Decreto-lei que estabeleceu a competência e jurisdição para a fixação e reajuste das anuidades não fixou, conforme estabeleceu a Lei nº 5.537, os critérios para determinação das categorias de renda familiar, com vistas ao pagamento do ensino superior. O Decreto que deveria regulamentar a Lei nº 5.537 ainda não foi baixado.

Dando seqüência às tentativas de instituição do ensino superior pago, o Conselho Federal de Educação realizou, na ci

dade do Rio de Janeiro, em 1969, um Seminário de Assuntos Unversitários, sobre o tema "Anuidades no Âmbito do Ensino Superior". Desse Seminário participaram, a convite do CFE, reitores das universidades brasileiras.

Das atas desse Seminário extraímos alguns pronunciamentos, ou seja, trechos dos pronunciamentos de SALGADO, BARRETO, FERREIRA LIMA, MONIZ DE ARAGÃO, CALASANS, RIBAMAR CARVALHO e DIAS.

SALGADO (1979:195), considerando o ensino público, lembrou que há de se pensar em quem deveria pagar esse ensino: os não carentes de recursos. Para ele, um critério a ser adotado para a cobrança deveria ser a classificação sócio-econômica com base no imposto de renda, segundo índices a serem propostos pela Comissão de Encargos do CFE. Referiu-se, ainda, ao quantum do pagamento, esclarecendo que no cômputo das despesas, deve-se levar em conta apenas o corpo docente dedicado ao ensino, excluído o tempo gasto em pesquisas não ligadas diretamente ao ensino. O custeio do material necessário ao ensino seria a contribuição social ao desenvolvimento da educação. As despesas com o ensino seriam divididas pelo número total de alunos do curso, e quem não pudesse pagar o máximo pagaria proporcionalmente à sua condição sócio-econômica.

BARRETO (1979:196) considerou a não cobrança de anuidades uma grande distorção do ensino superior. Manifestou-se a favor da cobrança das anuidades, reconhecendo também, que se deveria "dar cobertura aos estudantes", através da concessão de bolsas, cujos critérios de distribuição fossem a precariedade de sua condição financeira e o rendimento acadêmico. Sugeriu, ainda, o regime de bolsas de empréstimos e a prestação

de serviços em várias regiões do país. Para ele, a cobrança de anuidades deveria ter um aspecto educativo.

FERREIRA LIMA (1979:197) manifestou-se a favor do pagamento da educação superior, "por todos aqueles que têm a felicidade de chegar ao ensino superior". Lembrou que, como a maioria da população não chega à universidade, não lhe parecia correto, aos poucos que chegam até lá, terem acesso gratuito à mesma. E, os que não dispusessem de recursos deveriam pagar os seus estudos superiores, atendidos pelo regime de bolsas restituíveis.

MONIZ DE ARAGÃO (1979:197) considerou como sendo inestimável a questão do pagamento da anuidade, dizendo-se preocupado, apenas, com a quantia a ser paga.

RIBAMAR CARVALHO (1979:204), com dez anos de experiência como reitor, alegou que a cobrança de anuidades na região nordeste seria bastante difícil, por se tratar de uma região subdesenvolvida; e que mesmo com o ensino gratuito, com o oferecimento de bolsas, de livros, etc. a universidade ainda não atendia às totais necessidades dos alunos.

CALASANS (1979:204), por sua vez, entendeu que o ensino superior "deveria ser pago e bem pago" pelos que podem pagar. Alegou que difícil seria saber-se quem podia e quem não podia pagar, mas que qualquer que fosse o critério a ser adotado, o mesmo deveria caracterizar-se pelo equilíbrio, atendendo ao espírito de justiça social.

DIAS (1979:207) reconheceu a necessidade de estudos mais completos que oferecessem elementos mais concretos para a elaboração e fixação de normas a respeito das anuidades es-

colares, no ensino superior. Sugeriu a constituição de um Grupo de Trabalho para estudar, horizontal e verticalmente, o assunto.

Analisando essas diferentes manifestações percebe-se que a maioria dos pronunciamentos ateve-se a justificar a cobrança do ensino superior em estabelecimentos oficiais, e que, a alusão ao princípio da justiça social não é argumento utilizado apenas nos dias atuais, mas já foi utilizado como tentativa de supressão da gratuidade, quando dos estudos realizados no final da década de 60.

Considerando-se, no entanto, a carência de dados objetivos, a complexidade da matéria e o pouco tempo disponível, os participantes do Seminário concluíram que não seria possível estabelecer, naquela ocasião, critérios inteiramente válidos e tecnicamente fundamentados para a fixação de anuidades, taxas e demais contribuições do ensino superior. Recomendaram, em consequência, aos estabelecimentos oficiais de ensino superior, durante o ano de 1970, a coleta de dados e o estudo de critérios aplicáveis no setor das anuidades a estabelecimentos mantidos pelo poder público. Esses estudos deveriam ser encaminhados à Comissão de Encargos Educacionais do CFE, até fins de agosto de 1970.

Se os estudos foram realizados e encaminhados ao CFE não conseguimos saber, no entanto, o que é certo, é que a gratuidade do ensino superior oficial ainda não foi totalmente suprimida, como era o desejo dos dirigentes governamentais daquele período, e as discussões a respeito foram silenciadas pelo período de uma década, sendo retomadas quando da elabora

ção do IIIº Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos.

Os estudos encomendados pelo Ministério da Educação e Cultura ao Conselho Federal de Educação, no ano de 1981, sobre "Vantagens e Desvantagens da Institucionalização do Ensino Superior Oficial Pago", trouxeram, novamente, a questão a debate, nos meios universitários, de comunicação social e outras organizações comunitárias.

A divulgação do relatório sobre o estudo realizado gerou grande polêmica na sociedade brasileira, e de maneira muito especial na comunidade acadêmica, motivando além das manifestações das Associações de Docentes e Agremiações Estudantis, a designação pela Câmara dos Deputados de uma Comissão Parlamentar de Inquérito sobre "O Ensino Pago".

Procuraremos examinar, a seguir, o relatório apresentado ao Ministro da Educação e Cultura, por Esther de Figueiredo FERRAZ (*), na qualidade de relatora, sobre o estudo encomendado pelo MEC ao CFE, bem como a manifestação de outros conselheiros, que julgaram por bem fazer declaração de voto.

O relatório de FERRAZ (1981:3-2) apresentou nove conclusões, que sintetizamos a seguir:

1. A institucionalização do **ensino superior pago**, nos termos em que a matéria foi disciplinada pela Constituição Federal, **não oferece desvantagens** mas, **comporta riscos e dificuldades** que devem ser conhecidos do poder público, antes da tomada de decisões.

2. Os riscos e dificuldades seriam diminuídos com a **implantação por parte ou etapas**, da sistemática indicada no

(*) Esther de Figueiredo FERRAZ assumiu em 24/08/82 as funções de Ministra da Educação e Cultura do Brasil.

texto constitucional. Assim, num primeiro momento, passar-se-ia do sistema de **gratuidade indiscriminada**, para o da **gratuidade relativa**: não pagariam anuidades os que demonstrassem falta ou insuficiência de recursos e efetivo aproveitamento, e pagariam os demais. Por outro lado, ampliar-se-ia o conceito da gratuidade para abranger, além da **gratuidade passiva** (não pagamento), também a **gratuidade ativa** (assistência ao educando durante o desenvolvimento do processo educacional), determinando-se que os recursos oriundos da cobrança das anuidades revertessem exclusivamente em benefício do aluno carente. Num segundo momento, substituir-se-ia o regime de gratuidade pelo de **bolsas de estudos restituíveis**. Nesse momento entrariam em vigor os dois sistemas paralelos previstos pela Constituição, ou seja, o ensino pago, pelos que possuem recursos para tal, e o das bolsas restituíveis para os que demonstrem falta ou insuficiência de recursos.

3. Como não existe ensino oficial gratuito, pois esse ensino estará sendo pago por todo o povo, o problema que deverá ser colocado é indagar se o ensino deverá ser pago pelo usuário ou pelo povo em geral.

4. A cobrança de anuidades no ensino oficial há de ser entendida menos como instrumento de captação de novos recursos para a educação do que como **forma de se praticar a justiça social** e de se tentar desenvolver, no aluno, o **senso de solidariedade** que deve inspirar toda a educação da juventude. Essa cobrança se apresenta como **um dos processos corretivos de desigualdades sócio-econômicas**, a ser utilizada no setor educacional.

5. Ainda que a cobrança de anuidades feita aos usuá-

rios levasse a resultados economicamente apreciáveis, o poder público ficaria menos obrigado a desenvolver esforços no sentido de injetar recursos cada vez mais significativos no se tor educacional, mesmo porque a educação é, antes de tudo, de **ver do Estado.**

6. A questão da gratuidade do ensino oficial, para ser devidamente equacionada, há de ser colocada numa perspectiva abrangente de três planos: o do **direito à educação**, o do **de** **ver da educação** e o do **financiamento da educação.**

7. As normas insertas no art. 176, §3º, incisos III e IV da Constituição de 1969, não são auto-aplicáveis mas programáticas, ou seja, representam esquemas genéricos ou programas a serem desenvolvidos ulteriormente pelo legislador ordinário. No plano federal foi editada a legislação ordinária dispondo a respeito - a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, art. 11 e parágrafo único, mas como esse dispositivo faz referência a um futuro **decreto regulamentador** e esse não chegou a ser expedido, torna-se indispensável a prática dessa **providên** **cia de ordem administrativa** para que as normas constitucionais acima referidas adquiram plena eficácia.

8. Será necessário fixar o critério básico para se **identificar o carente** e se apreciar o **grau de sua carência**, as **sim como**, fixar o **"quantum" da anuidade**, valendo neste passo a advertência de que "difícilmente poder-se-ia pretender repassar para os alunos a totalidade dos custos da universi dade" pois isso "resultaria em anuidades incompatíveis com a renda média familiar do contexto social".

9. Antes de elaborar o ato regulamentador referido no

item 7, supra, o poder público deverá **realizar amplos e aprofundados estudos** sobre toda a matéria de fato envolvida na problemática do **ensino pago** e do **ensino gratuito**, e esclarecer-se exaustivamente sobre os aspectos ligados à oportunidade da medida, tendo em vista a atual conjuntura econômica e social brasileira marcada, entre outros fenômenos, pela inflação e pelo desemprego (Grifos nossos).

Como pode ser verificado, FERRAZ procurou vincular a cobrança do ensino superior ministrado nos estabelecimentos públicos federais, mais à prática da justiça social e ao desenvolvimento do senso de solidariedade do que à captação de recursos para a educação. Lembrou que dificilmente o custo da educação superior pode ser repassado integralmente aos alunos, pois considerou que essa transferência resultaria em anuidades incompatíveis com a renda familiar brasileira. Considerou, porém, não haver desvantagens na institucionalização do ensino superior pago, apenas alguns riscos e dificuldades face à atual conjuntura do país. Reconheceu que o Brasil atravessa uma fase que pode ser caracterizada como sendo de crise econômica e financeira, que se expressa pelos índices de inflação e de desemprego, que vem sendo suportada com dificuldade pela maioria das famílias brasileiras. Em consequência, não recomendou a aplicação imediata do dispositivo constitucional que prevê o pagamento do ensino superior, pois a medida poderia dificultar, ainda mais, às famílias a manutenção do equilíbrio em seus orçamentos.

Interessante é observar, porém, que FERRAZ parece desvincular a conjuntura atual da estrutura sócio-econômica e política do país, como se uma não fosse o reflexo e a manifes

tação da outra. Não questiona o modelo econômico e político do país e nem mesmo a legitimidade das normas constitucionais, apenas recomenda a elaboração de amplos e aprofundados estudos, antes da institucionalização do ensino superior oficial pago, "para que não se venha a legislar sobre hipóteses não confirmadas, correndo o risco de ver a legislação, afinal, desprestigiada pela realidade" (FERRAZ, 1981:5).

Julgaram por bem fazer declaração de voto, em separado, seis conselheiros. Os conselheiros Armando Dias MENDES, Luiz Navarro de BRITTO e Anna Bernardes da SILVEIRA ROCHA manifestaram-se contrariamente ao voto da relatora, enquanto José Hamilton Gondim SILVA, Abgar RENAULT e Afrânio dos Santos COUTINHO foram concordantes com o parecer da instituição do ensino pago.

Apresentaremos, a seguir, as argumentações desses conselheiros, iniciando pelos que se manifestaram favoráveis ao ensino pago.

SILVA (1981:34) reconheceu que na sociedade brasileira subsistem condições que podem ser caracterizadas como sub-humanas, com parcela de sua população sem acesso aos serviços públicos elementares que lhe garantem a satisfação das necessidades básicas, resultando numa esperança de vida abaixo de quarenta anos, para essas populações social e biologicamente vulneráveis. Considerando pois, essa situação sem condições de ser resgatada a curto prazo, manifestou-se contra a provisão pública e gratuita das necessidades que não podem ser consideradas básicas.

RENAULT & COUTINHO (1981:35) declararam não se como

ver com a alegação de questões de natureza política para manter a gratuidade indiscriminada do ensino superior oficial, por entenderem que, num país em que há sete milhões de crianças sem escola é absurdo sem paralelo que estudantes em condições de pagar o ensino de nível superior o tenham gratuito. Não cabe o argumento de que o valor, em dinheiro, de tal gratuidade é pequeníssimo: em primeiro lugar, não é essa a questão capital, em segundo, admitido que o seja, vale a pena a aplicação de quaisquer recursos para alfabetizar crianças, por mais diminuto que seja o seu número.

Pronunciando-se contra a extinção da gratuidade no ensino superior oficial, MENDES (1981:20-25) destacou que, a argumentação geralmente expendida em favor da introdução do ensino pago nos estabelecimentos oficiais apoia-se em dois tipos de raciocínio: um, de ordem prática, e outro, de ordem filosófica. O raciocínio de ordem prática relaciona a cobrança de anuidades ao aumento da receita e contribuição expressiva na solução das angústias do financiamento do ensino superior. Por sua vez, o raciocínio de ordem filosófica apela para as desigualdades entre a situação dos alunos pobres e dos ricos, segundo o qual, os pobres são obrigados a pagar anuidades em estabelecimentos particulares, e, os ricos são dispensados do pagamento em estabelecimentos oficiais. Considerou que o argumento prático não resiste aos cálculos mais superficiais e que prevalece o segundo argumento; o da justiça social, distributiva: quem pode, deve contribuir para o custeio de seus próprios estudos e dos estudos de seus colegas carentes.

Em seu entender, a cobrança direta de anuidades nos

estabelecimentos oficiais, não é solução recomendável, pois a cobrança dos serviços educacionais "reflete um espírito mercantilista que expressa algumas características da nossa civilização, dentre as menos defensáveis".

Apontou como forma alternativa de cobrança dos serviços educacionais, o uso de mecanismos tributáveis, especialmente o imposto sobre a renda.

MENDES (1981:22) alertou, também, sobre o custo político da extinção da gratuidade, uma vez que, o ensino superior federal sempre foi gratuito. Para ele, a tradição somente deve ser alterada "por sólidos fundamentos e à falta absoluta de alternativas", pois quando o país era sensivelmente mais pobre do que hoje, a educação superior nos estabelecimentos federais era gratuita. Hoje, sendo um país mais rico, pretende-se extinguir essa gratuidade. Considerou irônica a situação e explicou essa ironia confrontando as realidades dos países pobres e dos países ricos. Segundo sua percepção, a ironia reside em que nações pobres precisam oferecer ensino gratuito, mas na realidade não têm condições (ou têm-nas restritamente) para fazê-lo. As nações ricas, ao contrário, podem oferecer ensino gratuito, mas já não precisam fazê-lo. O Brasil é uma nação compósita, simultaneamente rica e pobre, desenvolvida e subdesenvolvida, conforme as diferentes regiões ou espaços geoeconômicos e culturais considerados, e mesmo intrarregionalmente. Daí porque não ser possível adotar soluções homogêneas para situações heterogêneas. Mesmo considerando que a decretação da extinção da gratuidade do ensino superior oficial não tivesse repercussões sociais e políticas maiores em determinados lugares, em outros essas repercussões seriam

enormes.

Ainda referindo-se à gratuidade do ensino superior oficial, MENDES (1981:22-24) lembrou não existir gratuidade total, absoluta e universal, ou seja, o pagamento completo dos custos, uma vez que os estudantes não gozam de isenção no pagamento dos serviços ordinários ou eventuais postos à sua disposição, como: certidões, certificados, diplomas, históricos escolares, etc. Com relação ao pagamento, alertou, também, que deve ser questionado se os alunos devem pagar anuidades, através prestações semestrais, mensais ou outras formas. Para ele, a cobrança de anuidades não contribuiria para atenuar as discrepâncias existentes entre os alunos que pagam e aqueles que não pagam o ensino superior, pelo contrário, agravaria tais discrepâncias, "e, assim se entraria em conflito com a inspiração ético-social de fazer justiça".

O questionamento de MENDES (1981:24-25) vai um pouco mais longe, chegando a indagar quanto a validade do preceito constitucional, uma vez que entende, que as leis devem refletir realidades e aspirações de uma sociedade, e, considerando que o mesmo há mais de trinta anos não é cumprido, ou é descumprido ostensivamente, pergunta: Até que ponto o preceito voltado para a questão particular, que aqui nos interessa, corresponde, efetiva e profundamente, a uma aspiração nacional incontestável, prioritária, urgente, ingente? Em que medida fórmulas alternativas podem dar-lhe cumprimento mais inteligente, mais eficiente e mais conseqüente do que as propostas usuais de pagamento direto do ensino?

NAVARRO DE BRITTO & SILVEIRA ROCHA (1981:25-33), na declaração de voto que firmaram, também deixaram claro que

não existe ensino gratuito, alguém o paga e o Estado o faz com impostos de toda a coletividade. A chamada "gratuidade do ensino superior" limita-se ao pressuposto do não pagamento de anuidades ou mensalidades, correspondentes à frequência em atividades escolares normais.

Da mesma forma que MENDES, esclareceram que a implantação do ensino superior pago apresenta-se vinculada a argumentos de duas naturezas: um centrado na justiça social, e outro, na captação de novos recursos para o custeio das instituições de ensino.

Referindo-se à argumentação centrada na justiça social, deixaram claro, que na verdade a injustiça social se instaura a partir da pré-escola ou mesmo antes, acumulando-se e estreitando progressivamente as possibilidades de acesso até o nível superior. A igualdade de oportunidades na educação é ainda pouco mais do que um sonho. Assim, a universidade e muito menos o ensino pago poderão corrigir a injustiça e as discriminações impostas pela estrutura sócio-econômica da sociedade. Se desejarmos que maiores contingentes oriundos dos estratos sócio-econômicos mais pobres alcancem as universidades oficiais, ter-se-á de melhorar a qualidade da aprendizagem nos níveis anteriores.

Face a esses argumentos, consideraram que o simples advento do ensino pago nos estabelecimentos públicos de ensino superior não aumentará a demanda, nem a maior absorção de alunos carentes, e a medida pouco ou nada contribuirá para a concretização de maior justiça social. A política do ensino pago não pode garantir o direito de acesso dos mais pobres às universidades públicas, e nem significar um mecanismo de

justiça social, a discussão do problema se desloca para as anuidades pagas como fonte suplementar de recursos para o ensino superior.

Para NAVARRO DE BRITO & SILVEIRA ROCHA (1981:30), o pagamento de anuidades nas instituições públicas de ensino superior constituirá sem dúvida uma receita adicional. Alguns estudos sobre o assunto a têm estimado em 20 a 25% das despesas de investimento e custeio de cada instituição. Essas estimativas parecem, entretanto, pouco consistentes considerando-se, sobretudo, a interveniência de 4 (quatro) fatores: a) limites dos níveis de renda e seus mecanismos de apuração; b) capacidade de desembolso e diferenças regionais; c) custos diferentes dos cursos e disciplinas; d) estimativas de gastos na administração.

Esses conselheiros ponderaram que a receita advinda de anuidades terá uma importância econômico-financeira secundária e será incapaz de assegurar a expansão social, qualitativa e quantitativa mais justa do ensino superior; por outro lado, entendem ser a educação um dever do Estado, para com os indivíduos e para com a sociedade no seu conjunto, e, que, no que se refere ao ensino superior, não se justifica desconhecer o seu concurso decisivo para o desenvolvimento científico e tecnológico das nações, do qual depende o bem-estar e a segurança de cada povo. Nos países emergentes, somente os produtos e a consciência crítica das universidades poderão impedir a paralização do seu processo de crescimento e uma permanente dependência científico-tecnológica dos Estados mais industrializados. Por isso, o ensino de 3º grau deve ser generalizado e gratuito, sob um controle apenas de mérito (1981:32).

Em decorrência da análise processada, NAVARRO DE BRITTO & SILVEIRA ROCHA (1981:33) recomendaram que o mandamento constitucional que ordenou, fosse substituído "gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e superior", seja reformulado, com a previsão de "instauração progressiva da gratuidade" nesses dois níveis de ensino. E, manifestaram-se contra a institucionalização do ensino pago no país, porque a mesma configuraria uma política inadequada de justiça social, incompatível com as novas convicções internacionais, além de se constituir em insignificante forma de captação de recursos, e desaconselhável pelo seu preço político.

Com respeito à "instauração progressiva da gratuidade no ensino médio e no ensino superior", o Pacto de San José da Costa Rica, firmado pelas Nações Unidas com relação aos direitos econômicos, sociais e culturais dos povos, previu a inclusão, nas Constituições dos Estados membros, desse dispositivo, capaz de consagrar uma nova política educacional. Faz-se necessário recordar que, conforme tivemos oportunidade de esclarecer no item 2 do capítulo I, o Brasil ainda não firmou esse Pacto.

Considerando, pois, a tradição brasileira e as convenções internacionais sobre o assunto, parece claro, pelos argumentos dos conselheiros do CFE que se pronunciaram sobre a gratuidade ou pagamento do ensino superior oficial, que outras medidas deveriam ser tentadas antes de se buscar a extinção da gratuidade com o aumento da discriminação social imposta pela estrutura sócio-econômica da sociedade aos estratos mais pobres da população. E, nesse caso, o que deverá ser modificado é o preceito constitucional, para que passe a tra-

duzir as aspirações da sociedade e refletir sua realidade.

Examinadas as iniciativas governamentais mais concretas para a extinção da gratuidade do ensino superior em estabelecimentos oficiais, passaremos a analisar os dados das duas CPIs sobre ensino superior e ensino pago, e os estudos do CRUB sobre o financiamento do ensino superior.

O relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI - que estudou a situação do ensino superior no Brasil, foi divulgado conforme o Projeto de Resolução de nº 201, de 04 de dezembro de 1978, e será considerado, apenas, no que diz respeito ao tema gratuidade ou pagamento do ensino superior. Serão extraídos além de trechos do relatório propriamente dito, partes de depoimento de pessoas ouvidas no decorrer do inquérito.

De início, o relator Deputado João PEDRO, expressa o parecer da Comissão, afirmando que o acesso à universidade não deve ser limitado. Ao contrário, deve ser estimulado. O que deve haver é uma inversão satisfatória de recursos que reflita uma política de autêntico estímulo à formação superior como direito de todos. Com essas medidas haveria uma democratização de oportunidades, sem massificação pejorativa (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1978:5).

Sobre o ensino superior pago ou gratuito, consignou que um ensino universitário de alto padrão, atualizado com a velocidade das novas conquistas científicas, é insaciável quanto a recursos materiais e humanos, não devendo desprezar-se como fonte de recursos a contribuição dos beneficiários imediatos e diretos. Tem-se observado que o aluno que paga o estudo dá-

lhe maior valor e seriedade; é fator psicológico, pois ninguém joga fora o que sai do bolso. Acreditamos que o ensino pago, com a expansão do sistema de bolsas para aqueles carentes é a forma mais justa de oferecer o ensino nos diversos graus (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1978:6).

Os deputados Octacílio ALMEIDA, Fernando COELHO, João GILBERTO e Ruy CÔDO apresentaram voto em separado, no qual manifestam discordância quanto a atual política educacional. Manifestaram-se a favor da correção das distorções do sistema educacional, mas contra a abolição do ensino gratuito. Esse entendimento fica claro, quando destacam que as estatísticas e informações trazidas à Comissão durante suas audiências, dão um quadro de acelerada expansão do ensino particular no país e substituição da escola pública pela particular. O ensino não é mais dever do Estado e a ação da escola particular complementar à ação estatal. Agora, o Estado é que atua apenas de forma complementar à escola particular. Esta tendência à escola particular faz parte da política educacional atual. Afirmam, não poder concordar com a entrega do ensino majoritariamente às escolas particulares e, sobretudo, a sua submissão às regras normais de comércio da sociedade em que vivemos, como se fosse "mercadoria" e não "serviço público". Dentro dessa orientação, o ensino superior tende a ser, cada vez mais, privilégio das elites, face o custo elevado e inacessível aos setores sociais de menor renda. O que se impõe, é a correção das distorções do sistema atual e nunca a abolição do ensino gratuito, defendida pela corrente elitista (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1978:8).

Desse relatório, quando da audiência dos depoimentos,

consideramos importante registrar alguns pareceres, a favor e contra a gratuidade do ensino superior. Destacamos, as manifestações de Raymundo MONIZ DE ARAGÃO, José Carlos de ALMEIDA AZEVEDO, Arnaldo NISKIER, Lafayette de AZEVEDO PONDE, Lynaldo CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE, Nadir Gouveia KFOURI e Antônio MA RIZ.

MONIZ DE ARAGÃO (1978:11) manifestou-se a favor do ensino pago, recomendando o pagamento de quem pode pagar, por que em seu entender, não temos sobras para estabelecer a gratuidade que, em si própria, não se justifica porque o ensino secundário é pago, o cursinho é pago, e só a universidade não o há de ser. Quem não puder pagar; entretanto, não deverá ser de forma alguma excluído da universidade. Cabe ao governo assistí-lo, dispensá-lo de taxas, dar-lhe bolsa.

AZEVEDO (1978:115) manifestou-se no mesmo sentido, dizendo acreditar que a regra fundamental a ser obedecida é a seguinte: quem pode pagar, paga, na medida de suas posses; quem não pode pagar, tem todo o direito de ser assistido em tudo - livros, alimentação, moradia, assistência médica e dentária, roupas e tudo o mais - pela universidade.

NISKIER (1978:71-72) considerou como um evidente contrasenso reclamar-se a falta de recursos para enfrentar os desafios da educação e oferecer ensino gratuito nas universidades federais, onde segundo consta, entram os melhores alunos, ou seja, os que provêm das classes sócio-econômicas mais elevadas. Por isso pronunciou-se a favor do ensino gratuito apenas para os que dele necessitem, de início, até chegar-se ao pagamento do ensino superior, por parte de todos, no ato ou através de bolsa de estudos restituível. Para ele o ensino

gratuito deve ser dado para as profissões que melhor sirvam ao sistema. Dar a todos, sem reservas, é um luxo que não deve ser permitido a uma nação emergente, de escassas poupanças.

AZEVEDO PONDE (1978:84-85 e 101) apresentou a educação como sendo uma "missão una, indivisível, de interesse fundamental da Nação", como "um bem elementar da vida, como a água, como o alimento". Aliás, considerou a educação como sendo também um alimento. Para melhor fundamentar essa concepção, afirmou que a educação é um direito natural de cada indivíduo. Direito natural, não porque tenha nascido por inspiração extraterrena, mas porque é da própria natureza social do homem, esta natureza não se integra, não se satisfaz se não for dado ao homem a possibilidade, as oportunidades de ter uma posição na própria sociedade. De modo que é um direito que nasce com o próprio indivíduo, pelo simples fato de ele estar em sociedade no mundo moderno, o direito à educação. Compete naturalmente aos Estados, para o seu desenvolvimento, não somente, como para atender à esta solicitação individual, contribuir para a satisfação ou o atendimento.

CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE (1978:223-224) transmitiu sua crença na gratuidade do ensino superior da escola pública e na necessidade de maiores investimentos governamentais na educação, afirmando crer que o Governo deve investir mais em educação em todos os níveis e também no ensino superior. É mister uma decisão de Governo considerando realmente a importância da educação e destinando-lhe mais recursos. Deve-se fazer isso, evidentemente, a nível de ensino superior, além de melhorar os orçamentos das universidades federais, principalmente na parte de custeio, aumentando o apoio às não-fe-

derais, àquelas que demonstram cabalmente que não tem fins lucrativos. Só através do investimento no ensino gratuito, por parte do Governo, parece que seria possível levar o ensino superior de maneira adequada.

KFOURI (1978:48 e 54) afirmou considerar fundamental que a escola pública retome seu papel de atendimento da clientela que demanda o ensino superior, e que o sistema educacional, como sendo um sistema de serviço público deveria contar com subvenções significativas do Governo. Pronunciou-se contra o ensino público pago, pois considera que o mesmo fere uma importante tradição brasileira. A esse respeito argumentuou que, tradicionalmente, todos nós crescemos com a idéia do ensino público gratuito. Muitas vezes vemos razões para modificarmos alguma coisa que é tradicional. Mas no caso, indaga, que razões haveria? É justo pessoas de posses estudarem numa escola pública, quando, pagando, isso poderia levar à ampliação de vagas? Esta é uma questão que se coloca realmente. Por outro lado, a educação, como a saúde, de um povo, é o que há de fundamental para uma nação. Então, é natural que o Estado assuma essa responsabilidade. Afinal, o cidadão já paga o Imposto de Renda. Então, o Governo deveria, realmente, assumir a responsabilidade pela educação do povo. É claro que isso não depende do Ministério da Educação, mas depende das verbas que são consignadas a esse Ministério. Ele deveria ser o Ministério melhor aquinhado. No ano passado foi o Ministério que recebeu a maior parcela, mas a percentagem, em relação a muitos anos, foi a menor. Então é de se desejar que a dotação do Ministério da Educação venha a ser o maior percentual, de quantos Ministérios haja, porque realmente esse se

tor é fundamental para a Nação. O pagamento na escola pública não resolve o problema, ao contrário, vai ferir, bem mais, uma tradição que parece muito boa, do ensino público gratuito.

MARIZ (1978:225) posicionou-se, também, a favor da gratuidade do ensino superior lembrando a elitização desse ensino e a contradição que reina na legislação brasileira. Afirmou considerar que não assegurando o ensino gratuito de nível superior se contribui para a elitização desse ensino, de forma aguda, e para a imobilidade social, para a estratificação de um quadro dirigente imutável. Nisso, a legislação brasileira é contraditória, porque enquanto a Constituição recusa a gratuidade ou pelo menos não a assegura ao ensino superior, cria o crédito educativo, o que de certo modo corrige, ou pretende corrigir, essa lacuna no dever do Estado de proporçionar educação.

Constata-se também nesse estudo, posicionamentos favoráveis e contrários à revisão da gratuidade do ensino superior oferecido pelos estabelecimentos públicos federais. Os argumentos também se vinculam ao financiamento do ensino superior, prioridades na aplicação dos recursos orçamentários e ao critério da justiça social. Foi lembrada, ainda, a tradição de oferta gratuita do ensino superior pelos estabelecimentos federais, tradição essa considerada salutar e que deveria ser mantida.

A CPI do Ensino Pago teve como relator o Deputado Edson KHAIR e posicionou-se a favor da escola totalmente subsidiada em todos os níveis e graus face à crise econômica que atravessa o país. Lembrou, que isso implica em decisão polític

ca, no restabelecimento da vinculação de 12% da receita orçamentária federal com a educação e na criação de novas fontes de recursos. Implica, também, na revisão do modelo político e econômico adotado, para viabilizar a superação dos obstáculos que hoje são quase intransponíveis.

Citaremos, a seguir, alguns trechos do Relatório que revelam o que acabamos de expor.

- "... a crise financeira atual veio provar a impossibilidade de um país subdesenvolvido - cujo poder aquisitivo da população é extremamente baixo - promover o incremento da educação através da iniciativa privada."
- "Hoje, mais do que nunca, o baixo poder aquisitivo da população se faz insuficiente para atender aos encargos educacionais, tanto pelo elevado percentual da população cujos ganhos mal atendem às necessidades primárias (cerca de 80% da população ativa percebem até dois salários mínimos) quanto porque o elevado índice inflacionário vem tornando extremamente onerosa, e até impossível, a permanência até mesmo dos alunos mais bem situados economicamente nas escolas particulares."
- "... as anuidades cada vez mais elevadas cobradas pelas instituições de ensino superior vêm provocando grande número de trancamento de matrículas, impedindo o estudante menos afortunado da sorte de estudar, quando não sobrecarregam até o limite máximo a capacidade de endividamento dos extratos mais baixos da população. Se a situação não for contornada rapidamente, será difícil manter-se nas escolas até mesmo aquele insignificante percentual de 0,5% a que se reduz a clientela educacional brasileira no ensino superior" (KHAIR, 1982:6-12).

Para comprovar a afirmação feita citou os depoimentos de PAIVA DORNAS, presidente da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino; de Augusto MOTA, diretor da Sociedade Unificada de Ensino Superior; e, do presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE), na mesma CPI.

Conforme PAIVA DORNAS, a crise financeira deve ser entendida como a causa imediata do fechamento de vários estabelecimentos de ensino: só em Minas Gerais, em 1980, fecharam 22 (vinte e duas) escolas, e no primeiro semestre de 1981 esse número atingiu 10 (dez) escolas.

O Diretor da Sociedade Unificada de Ensino Superior calculou em 20% a evasão do alunado no ano de 1982, como consequência da queda do poder aquisitivo dos alunos ou problemas correlatos, tais como: necessidade de trabalhar e problemas familiares.

O Presidente da UNE, seguindo o mesmo raciocínio, calculou em 180 mil o número de alunos que abandonaram, em 1981, os bancos de estabelecimentos escolares de ensino superior, no Brasil.

Diante desse quadro KHAIR (1982:21) conclui, que, "hoje tal como ontem, só se educam os que podem pagar".

A gratuidade do ensino superior assim como a gratuidade de todos os níveis e graus de ensino é defendida por KHAIR (1982:30), ao lado do restabelecimento da vinculação de 12% da receita orçamentária federal à educação e da criação de novas fontes de financiamento da educação. Afirma que a crise econômica atual veio demonstrar-nos que a escola deve ser totalmente subsidiada em todos os seus níveis e graus. Entre as novas fontes de recursos advoga a instituição de um adicional sobre remessa de lucros ou a sobretaxação dos lucros das grandes empresas, inadmitindo a elevação dos impostos pessoais por considerar esgotada a capacidade tributária do contribuinte.

A XXX Reunião Plenária do CRUB, realizada em janeiro de 1980, em Curitiba, foi dedicada ao exame da questão do "Financiamento do Ensino Superior". Como não poderia deixar de acontecer, foram apresentados estudos que se posicionaram a favor e contrários à revisão da gratuidade no ensino superior oficial. Das contribuições apresentadas destacaremos três posicionamentos, ou seja, os da Universidade de Taubaté, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e da Universidade Metodista de Piracicaba.

A manifestação da Universidade de Taubaté (1980:20), destaca que ensino gratuito, tal como existe, é uma injustiça social, pois utiliza recursos do poder público para manter, pela aquisição do ensino, os privilégios de renda, prestígio e poder. Mesmo que apenas um indivíduo não carente fosse beneficiado pelo ensino gratuito, este se tornaria viciado pela injustiça cometida.

A contribuição apresentada pela PUC do Rio Grande do Sul (1980:11) propõe o ensino pago, lembrando, que, "como se pagam os bens de subsistência e os serviços, paguem-se, também os estudos, diretamente pelos possuidores de recursos e indiretamente, pelos carentes de recursos próprios".

Por outro lado, defendeu a gratuidade escolar concedida aos carentes de recursos, tanto no ensino público quanto no particular. Gratuidade que deverá ser concedida aos que demonstrarem aproveitamento nos estudos e cobrir os custos reais do ensino, sendo posteriormente o dispêndio com a gratuidade reembolsado pelo que dela usufruir, em espécie ou mediante prestação de serviços profissionais nas regiões mais carentes do país.

Renato S. MALUF (1980:7), responsável pelo estudo apresentado pela Universidade Metodista de Piracicaba, assumiu postura distinta, ao afirmar que a cobrança de anuidades e outras taxas nas escolas públicas, antes de se constituir em instrumento para efetivação da justiça social na educação, objetiva claramente reduzir ainda mais o dispêndio do Estado com o ensino. Uma postura que busque, de fato, criar condições socialmente mais justas na educação necessita de algumas definições políticas que hoje não as temos, e das quais nos afastamos cada dia. Julgando contraditória a existência simultânea de uma suposta tentativa de justiça social na educação ("cobrando-se dos mais ricos"), com a diminuição das verbas para a educação nos orçamentos públicos, e considerando-se a complexidade do problema, é que concluímos, que o objetivo de tal medida é mais uma vez reduzir os gastos públicos com educação.

Mesmo discordando quanto à gratuidade do ensino superior, os estudos sobre "Financiamento do Ensino Superior" focalizados, concordaram quanto à prioridade que deve ser dada à educação, e, quanto a necessidade urgente de expansão dos percentuais que lhe são dedicados pelo governo brasileiro.

Segundo o estudo apresentado pela Universidade de Taubaté (1980:7), por diversas razões, a educação deve ter a prioridade na alocação de recursos governamentais, pois, se tivermos que dar prioridade a algum setor, a educação nunca deve ser esquecida. Precisamos deixar de lado a prioridade aventureira de que o petróleo é que nos vai salvar, que os minérios vão nos salvar, que a cana-de-açúcar é a solução. Pense-se em riquezas do mar, da terra e do ar. Mas, nunca devemos es

quecer que são as habilidades e capacidades humanas que todos potencialmente possuem, o fator fundamental do bom ou mal uso das riquezas materiais. A educação coloca-se em linha de prioridade nacional, porque desempenha um papel de mediação inigualável entre a ordem social e a ordem econômica, promovendo a manutenção e o desenvolvimento de uma e outra.

De acordo com o trabalho da PUC do Rio Grande do Sul, (1980:15), no caso brasileiro, urge que o governo adote uma política de expansão dos percentuais destinados à educação, revisando prioridades da sociedade. É preciso posicionar a educação em confronto com outros setores, dando-lhe o devido destaque que um planejamento estatal maduro, não imediatista e de alcance social, está a exigir. Operacionalmente, impõe-se uma revisão do sistema tributário, a identificação de novas fontes de recursos e das estratégias para a sua captação, bem como a revisão das prioridades do sistema escolar e da sociedade brasileira. Igualmente cumpre ressaltar que, num país em que 70% do ensino superior é privado, constitui erro fundamental e estratégia desastrosa para a nação e redução compulsória e gradativa dos recursos das instituições educacionais, condenando-as à vegetatividade e até mesmo à mediocridade. Até se chega a ter a impressão de que neste país é aconselhável investir em tudo, menos em educação.

Também o estudo apresentado pela Universidade Metodista de Piracicaba (1980:9) adotou recomendação no mesmo sentido, afirmando que coloca-se a necessidade urgente de rever o montante de verbas destinadas pelos governos federal e estaduais à disposição da educação. E que isto se traduza num imediato reforço aos combalidos orçamentos das universidades pú-

blicas. Trata-se, portanto, de uma redefinição de prioridades, a nível governamental, e que certamente não está desvinculada de uma revisão geral que envolva outros aspectos que afligem nossa população, que são os salários, a moradia, a saúde e as condições de trabalho.

Messias COSTA (1982:40) ao tratar do Financiamento do Ensino Superior, considerou que a supressão da gratuidade tem sido colocada como que sendo uma panacéia para a solução do problema do financiamento da educação, e como uma pré-condição para o princípio da igualdade de oportunidades educacionais. No entanto, para ele, as colocações não podem ser tão simplistas e uma série de aspectos devem ser considerados, pois a análise do problema do financiamento do ensino superior exige uma visão mais ampla das implicações sociais e econômicas a longo prazo.

Florestan FERNANDES (COSTA, 1982:41-42) entende que a gratuidade do ensino superior deve ser defendida sem subterfúgios, mas também sem ilusões. É preciso não se esquecer por exemplo que ao longo da história do país, ela foi amplamente explorada como técnica de expropriação de classe e como uma fonte de privilégios educacionais, tendo contribuído muito pouco para a democratização da renda e do poder. Além disso, e por isso mesmo, não se deve ter a ilusão de que a gratuidade do ensino em si possa eliminar as situações de desigualdades existentes, enquanto se mantiverem as estruturas sociais, políticas e econômicas que governam as relações de dominação e subordinação entre as classes sociais.

O autor citado (COSTA, 1982:42) afirma, ainda, que não se deve ignorar que a gratuidade não só produziu e continuará

a produzir conseqüências úteis como constitui, por si mesma, um valor que devemos estimar e defender. A correção de seus efeitos negativos ou contraproducentes não deve ser procurada em sua eliminação pura e simples ou em seu solapamento sistemático, mas no emprego simultâneo de outras medidas, que dêem lastro material e cunho democrático à nossa política educacional.

A questão da distribuição dos recursos da sociedade, da erradicação da injustiça social, da concentração cada vez maior da renda, certamente não encontrará solução por vias in diretas, através da instituição educacional. Portanto, a ques tão que deve ser colocada é a relativa à estrutura econômico-social que engendra como condição de existência a desigualdade. A maior equidade com relação ao financiamento do ensino superior, pelo que tudo indica, não será conseguida simples mente com a adoção do ensino pago; parece haver necessida de da implementação de uma série de medidas de caráter mais estrutural que, por isso mesmo, são mais difíceis.

Pelo que pudemos depreender dessa análise, a correção das desigualdades sociais, e portanto uma maior justiça social só será possível a partir de uma decisão política que exige a revisão do modelo sócio-econômico-político que vem sendo adotado no país, pois o mesmo privilegia o capital e não o homem, assim como concentra renda e poder, ao invés de distribuí-los, desconcentrá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do presente trabalho levou-nos a apresentar as seguintes considerações finais:

A demanda crescente de justiça social tem que ser satisfeita se queremos garantir o estabelecimento de uma ordem social dirigida para o ser humano.

A atuação do sistema econômico, hoje vigente no Brasil, se entregue a si mesmo, tende a incrementar no mínimo prazo possível as diferenças de renda e poder entre as várias classes sociais a um ponto tal que criará insatisfação e tensão social contínua.

A justiça social não é apenas questão de ética, mas também uma pré-condição do funcionamento do sistema democrático. Daí porque podemos concluir que a justiça social vincula-se ao bem comum e deve ser preocupação de toda coletividade: cada pessoa deve pautar os seus atos visando o bem comum. É uma aspiração natural da pessoa a libertação da miséria, da servidão, e da exploração do homem pelo homem.

A justiça social pode ser associada, também, à idéia da igualdade entre os homens; igualdade real, de iguais oportunidades para todos, que busca diminuir as desigualdades entre os membros da sociedade.

A igualdade humana procura dar a todos condições de hominizar-se. É, pois, incompatível com os sistemas econômicos que valorizam apenas o homem como produtor. Implica em redistribuição das riquezas e do poder em favor dos membros mais pobres da sociedade. E, cabe a toda a população do país, e não apenas a alguns segmentos, decidir o que significa a igualdade de oportunidades dentro do seu contexto político, cultural, econômico e social.

A concretização da igualdade de oportunidades encontra, na prática, dificuldades variadas em sociedades de estrutura social heterogênea e sujeitas a rápidas transformações. Em geral, os grupos que manipulam os interesses econômicos estão melhor representados junto aos órgãos decisórios e, dessa forma, têm maiores possibilidades de impor seus valores na implementação das políticas sociais. Como resultado disso, as alternativas de política social em campos como educação, saúde, saneamento, habitação, emprego, ficam subordinados ao desenvolvimento exclusivamente econômico.

O aumento de oportunidades para todos os seres humanos depende do uso socialmente responsável do poder e dos recursos.

O Estado apresenta-se, muitas vezes, como protetor dos fracos, como meio de satisfazer as necessidades sociais, através de medidas legais que compensem as fraquezas dos indivídu

os, ou seja, pela introdução dos direitos sociais. Esta compensação se justifica em nome de uma justiça distributiva, da equidade ou da igualdade de oportunidades. Mas, é preciso considerar que, o Estado não é neutro, nem um juiz do bem-estar dos cidadãos; assim como não é um instrumento, uma ferramenta nas mãos das classes dominantes para realizar seus interesses. O Estado é, ao mesmo tempo, lugar do poder político, um aparelho coercitivo e de integração, uma organização burocrática, uma instância de mediação para a práxis social, capaz de organizar o que aparece num determinado território como o interesse global. A ação do Estado se situa em relação à correlação de forças sociais. E, o Estado age diferentemente, de acordo com cada conjuntura específica, cada problema específico, mas no quadro do desenvolvimento de forças produtivas e de relação de forças, entre o grupo popular e o grupo do poder, cuida de manter a forma de concentração do capital e sua legitimidade política junto à população.

A justiça entendida no sentido de justiça social concretiza o tipo de relações sociais que devem ser criadas e aquelas que devem ser desmontadas. Justiça vem a significar, pois, participação nos diferentes níveis: econômico, social, político e cultural. Significa, também, o desmonte de toda a estrutura excludente e a construção de uma estrutura participativa.

A justiça social só pode ser pensada em estreita relação com a liberdade e com os direitos do homem, através da construção de uma ordem social centrada no ser humano. É um ideal permanente e necessário para todos que desejam ser plenamente humanos e autênticos.

A educação como um processo social amplo, para ser compreendido, deve ser observado na multiplicidade e diversidade das forças e instituições que concorrem ao desenvolvimento das pessoas e sociedades. Refere-se, sempre, a uma sociedade concreta e historicamente situada, assim como baseia-se em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade.

Numa perspectiva transformadora, a educação busca criar o homem consciente e participante na definição dos seus destinos e dos de sua comunidade, capaz de reestruturar a sociedade.

A escola brasileira, através dos tempos, fingindo oferecer uma educação democrática, universal e progressista, ofereceu, na realidade, uma educação de classe, que não levou em conta as dificuldades da grande maioria da população, ou seja, desconsiderou as dificuldades das classes trabalhadoras. Dessa forma, a educação reforçou as injustiças sociais.

A partir da década de 60, a educação foi mais fortemente vinculada ao fator econômico, com respaldo nas teorias do capital humano e dos recursos humanos para o desenvolvimento, o que transparece com clareza, em especial, nos dois primeiros planos nacionais de desenvolvimento e respectivos planos setoriais de Educação.

O IIIº Plano Nacional de Desenvolvimento apresenta a educação como atividade comprometida com cultura brasileira, instrumento de democratização de oportunidades e melhoria da distribuição de renda. Com esse intuito o IIIº Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos - PSECD - se propõe a atacar a tendência seletiva do processo educacional, privilegiando a

população de pobreza extrema do meio rural e das periferias urbanas, priorizando o 1º grau, o pré-escolar e o ensino supletivo.

Como componente da política social, a educação sempre teve caráter secundário e residual. Isto pode ser comprovado através dos percentuais dos recursos orçamentários da união, alocados para sua execução.

Mesmo nos dias atuais, o ensino superior no Brasil é seletivo, monopolizado socialmente pelos extratos alto e médio da população. É associado a "status" e prestígio social e não corrige as desigualdades sociais, ao contrário, fixa e intensifica-as. A origem sócio-econômica do estudante, praticamente, define o seu destino para a rede pública ou privada, assim como para os cursos de maior ou menor valorização social.

O ensino superior precisa ser repensado pela sociedade brasileira, no entanto, isso deve ocorrer, não de forma isolada, mas em concomitância com o repensar dos demais aspectos do desenvolvimento e níveis de ensino, desde o pré-escolar, tendo em vista que a democratização do acesso ao ensino superior se inicia na pré-escola e se relaciona com as demais condições de abertura e flexibilidade da sociedade na qual o sistema educacional se acha inserido.

A democratização do acesso ao ensino superior pressupõe profundas transformações na filosofia de desenvolvimento, organização política e estruturação sócio-econômica do país.

A questão da justiça social no ensino superior vem sendo associada, desde 1968, à instituição do ensino pago nos es

tabelecimentos federais, com base na alegação de que é preciso corrigir as graves distorções que se verificam, pois, o ensino superior no Brasil é pago para os "pobres" e gratuito para os "ricos".

Segundo esses argumentos, todos devem pagar o ensino superior para que a igualdade de oportunidades se instaure. Pagar no ato, ou após, através do ressarcimento dos gastos governamentais com as anuidades e taxas diversas, ou através da prestação de serviços em áreas carentes de profissionais de nível universitário.

Parece-nos, no entanto, haver um equívoco na concepção do ensino superior, que no caso é tomado como um "bem de consumo" e não como um "serviço público" a ser prestado pelo Estado aos cidadãos.

A substituição do regime de gratuidade no ensino superior preconizado pela Constituição de 1946, vem sendo buscada, de forma concreta, desde 1968, com a Lei nº 5.537.

Respalda-se, basicamente, em três argumentos: no constitucional; na escassez de recursos públicos para a educação; e, na necessidade de correção das desigualdades sociais - argumento relacionado com a prática da justiça social.

Como argumentos contrário ao ensino público pago anotamos: a tradição brasileira do ensino superior público gratuito; o direito do cidadão à educação como direito natural e em face do pagamento de impostos; o dever do Estado no oferecimento da educação para todos; a prioridade que deve ter o investimento em educação (prioridade das prioridades); as dificuldades econômico-financeiras pelas quais está passando a po

pulação brasileira, motivadas pelo desemprego e inflação; a impossibilidade de se corrigir desigualdades sociais por vias indiretas, através do sistema de ensino; e, a diminuição do acesso à universidade por parte da população de baixa renda, agravando a elitização que já ocorre.

Ao final dessas considerações concluímos que:

a) A gratuidade do ensino superior deve ser revista, não com o intuito de extingui-la, instituindo o ensino pago nos estabelecimentos oficiais, mas, estendendo-a à população de baixa renda que frequenta instituições particulares de ensino;

b) A justiça social só será alcançada com uma revisão do modelo sócio-econômico e político de desenvolvimento do país, que institua uma nova ordem social que privilegie o homem, descentralize o poder e desconcentre a renda.

BIBLIOGRAFIA

- 001 - ABRAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo, Mestre Jou, 1970. 976 p.
- 002 - ABREU, Alcides. Manifesto para uma democracia social brasileira: uma técnica de formulação. In: Sequência (1) 1. Florianópolis, UFSC - PG Direito, 1980. pp. 19-28.
- 003 - ABREU, Jayme. Educação, sociedade e desenvolvimento. Rio de Janeiro, MEC/INEP, 1968. 238 p.
- 004 - ALMEIDA, Octacílio et alii. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Resolução nº 201. Brasília, Diário do Congresso, 1978. pp. 6-8.
- 005 - ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação (1) 1. São Paulo, ANDES, 1981. 54 p.
- 006 - ANDER-EGG, Ezequiel. Diccionario de Trabajo social. Buenos Aires, ECRO/ILPA, 1974. 284 p.
- 007 - ANDRADE, Soane Nazari de. Revolução e Universidade. São Paulo, Edições Grid, 1980. 78 p.

- 008 - ARAGÃO, Raymundo Moniz de. Ensino universitário: legislação e reforma. Rio de Janeiro, UF do Rio de Janeiro, 1977. mimeo 12 p.
- 009 - ARAÚJO LIMA, Carlos de. Justiça social e tribunal do juri. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB. 29 p.
- 010 - ASTI VERA, Armando. Metodologia da pesquisa científica. Porto Alegre, Globo, 1973. 224 p.
- 011 - AZEVEDO, José Carlos de Almeida. Omissão da Universidade? Rio de Janeiro, Artenova, 1978. 146 p.
- 012 - _____. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Resolução nº 201. Brasília, Diário do Congresso, 1978. pp.102-120.
- 013 - BARRETO, Hélio. Anuidades no âmbito do ensino superior. In: CFE. Seminário de Assuntos Universitários: dez anos de reflexão e debates. Brasília, CFE, 1979. p. 196.
- 014 - BARROS, Alexandre de S.C. A formação das elites e a continuação da construção do Estado Nacional brasileiro. In: Dados 18. Rio de Janeiro, Inst. Universitário de Pesquisas, 1977. pp. 101-121.
- 015 - BELL, Wendell. Ciência social: o futuro como variável ausente. In: TOFFLER, Alvin. Aprendendo para o futuro. Rio de Janeiro, Artenova, 1977. pp. 103-130.
- 016 - BIROU, Alain. Dicionário das Ciências Sociais. 4. ed. Lisboa, Dom Quixote, 1978. 454 p.
- 017 - BLASI, Paulo Henrique. A descentralização como instru-

- mento da justiça social. Florianópolis, OAB, 1982.
Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB.
26 p.
- 018 - BLAUG, Mark. Introdução à Economia da Educação. Porto Alegre, Globo, 1975. 374 p.
- 019 - BORDAS, Merion Campos. Novas concepções de currículo para a educação fundamental. In: Boletim PREMEM (4) 6. Porto Alegre, UFRGS/PREMEM, 1976. pp. 19-29.
- 020 - BRAGA, Ronald. As escolas isoladas: problemas e perspectivas. In: Educação Brasileira (3) 6. Brasília, CRUB, 1981. pp. 93-104.
- 021 - _____. O ensino superior no Brasil: presente e futuro. In: Estudos e Debates 2. Brasília, CRUB, 1979. pp. 10-50.
- 022 - BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1981. 118 p.
- 023 - BRASIL. O ensino superior no Brasil: 1974/1978. Brasília, MEC/SESU, 1979. 210 p.
- 024 - BRASIL, CFE. Documenta 249. Belo Horizonte, Fundação Mariana Resende Costa, 1981. 36 p.
- 025 - _____. Seminário de Assuntos Universitários: dez anos de reflexão e debates. Brasília, CFE. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. 508 p.
- 026 - BRASIL, MEC. Educação no Brasil: textos selecionados. Brasília, MEC, 1976. 456 p.
- 027 - BRASIL UNIVERSITÁRIO. Os caminhos da universidade brasileira. São Paulo, Anais Científicos (35) 98-9, 1978.

96 p.

- 028 - BRITTO, Luiz Navarro de & SILVEIRA ROCHA, Anna Bernardes da. Declaração de Voto. In: Relatório, vantagens e desvantagens da institucionalização do ensino superior pago. Documenta 249. Brasília, CFE/MEC, 1981. pp. 25-33.
- 029 - BUFFA, Ester. Ideologias em conflito: escola pública e escola privada. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 130 p.
- 030 - CABRAL, N. L. Introdução à ciência do direito. São Paulo, Rumo Editora, 1978. 150 p.
- 031 - CADERNOS DO CEDES. Ensino Pago: a invenção autoritária. São Paulo, Cortez Editora/CEDES/Autores Associados, 1982. 62 p.
- 032 - CADERNOS DE PESQUISA. Revista de Estudos e Pesquisas em Educação 35. São Paulo, CEBRAP, nov. 1980. 96 p.
- 033 - CALASANS, Aristóteles. Anuidades no âmbito do ensino superior. In: CFE, Seminário de Assuntos Universitários: dez anos de reflexão e debates. Brasília, CFE, 1979. p. 204.
- 034 - CÂMARA DOS DEPUTADOS. CPI do Ensino Pago: Relatório final. Brasília, Câmara dos Deputados, 1982. xerox 30 p.
- 035 - _____. Projeto de Resolução nº 201, de 1978 (CPI - Ensino Superior). Brasília, Diário do Congresso Nacional, 1978. 256 p.
- 036 - CAMPANHOLE, Adriano & CAMPANHOLE, Hilton Lobo. Constituições do Brasil. 4. ed. São Paulo, Atlas, 1979. 730 p.

- 037 - CAMPOS, Carlos. Sociologia e Filosofia do Direito. 2. ed. Belo Horizonte, Cardal, 1961. 420 p.
- 038 - CAMPOS, Maria Aparecida Pourchet. Política de Pós-Graduação no Brasil. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 58. Rio de Janeiro, MEC/INEP, out./dez. 1972. pp. 232-240.
- 039 - CANUTO, Talmir. Reflexões sobre o ensino brasileiro. Belo Horizonte, ed. Comunicação, 1978. 108 p.
- 040 - CAPALBO, Creusa. Ideologia e educação. São Paulo, Convívio, 1978. 114 p.
- 041 - CARPEAUX, Otto Maria. O Brasil no espelho do mundo. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965. 160 p.
- 042 - CASTELO, Francisco Ary Montenegro. Novos instrumentos de aplicação da justiça social face à crise do judiciário trabalhista. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB. 22 p.
- 043 - CASTRO, Anna Maria & DIAS, Edmundo F. Introdução ao pensamento sociológico. 5. ed. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1977. 242 p.
- 044 - CASTRO, Claudio de Moura. A prática da pesquisa. São Paulo, Mc Graw-Hill, 1978. 156 p.
- 045 - _____. Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade. 2. ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro & FENAME, 1976. 82 p.
- 046 - _____ et alii. O enigma do supletivo. Fortaleza, UFC, 1980. 220 p.

- 047 - CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE, Lynaldo. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Resolução nº 201. Brasília, Diário do Congresso Nacional, 1978. pp. 220-228.
- 048 - CERYCH, Ladislav. Educação nos países em desenvolvimento. Rio de Janeiro, Bloch, 1967. 224 p.
- 049 - CORREIO BRASILIENSE. Portella quer no PND mais educação. Brasília, Correio Brasiliense, 1979. 27 set.
- 050 - COSTA JÚNIOR, Olímpio. Justiça social e ordem social. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB, 16 p.
- 051 - COUTINHO, Afrânio. Universidade, instituição crítica. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977. 194 p.
- 052 - CRIPPA, Adolfo. A Universidade. São Paulo, Convívio, 1980. 146 p.
- 053 - CRITELI, Dulce Maria. Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica. São Paulo, Cortez Editora & Autores Associados, 1980. 92 p.
- 054 - CRUB. Financiamento do Ensino Superior. Curitiba, CRUB, 1980. 104 p.
- 055 - CUNHA, Célio. Educação e autoritarismo no Estado Novo. São Paulo, Cortez Editora & Autores Associados, 1981. 176 p.
- 056 - CUNHA, Luiz Antônio. A Universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. 300 p.
- 057 - _____. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. 4. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979. 294 p.

- 058 - CUNHA, Luiz Antônio. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. In: Educação e Sociedade(1)4. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979. pp. 79-110.
- 059 - CUNHA, Nádía Franco da. A crise da educação escolar a as tarefas da universidade. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (118) abr./jun. Rio de Janeiro, MEC/INEP, 1970. pp. 258-273.
- 060 - CUPERTINO, Fausto. Classes e camadas sociais no Brasil. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. 112 p.
- 061 - CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e Educação Brasileira. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. 201 p.
- 062 - DALLARI, Dalmo de Abreu. O que são direitos da pessoa. São Paulo, Brasiliense, 1981. 82 p.
- 063 - DE LA PENHA, Guilherme. Esboço de uma política de Educação superior. João Pessoa, CRUB, 1979. 16 p.
- 064 - _____. Política educacional e administração do ensino superior. In: Educação Brasileira (3) 6. Brasília, CRUB, 1981. pp. 147-154.
- 065 - DELLA GIUSTINA. A idade do homem: fundamentos para uma nova ordem social. São Paulo, ALMED, 1982. 200 p.
- 066 - DELLA SENTA, Tarcísio Guido. Ofício Circular nº 27/81 aos Dirigentes de Ensino Superior. Brasília, SESU/MEC, 1981. mimeo. 11 p.
- 067 - DELTA-LARROUSSE (4). 2. ed. Rio de Janeiro, Editora Delta, 1967, pp. 1730-2272.
- 068 - DEL VECCHIO. A Justiça. São Paulo, Saraiva, 1960. 276 p.

- 069 - DEMO, Pedro. Desenvolvimento e Política Social no Brasil. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1978. 250 p.
- 070 - _____. Educação, cultura e política social. Porto Alegre, FEPLAM, 1980. 122 p.
- 071 - _____. Pobreza sócio-econômica e política. Florianópolis, UFSC, 1980. 111 p.
- 072 - DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO (3). Bonn, Fundação Alemã para el Desarrollo Internacional, 1981. 30 p.
- 073 - DIAS, Caio Benjamin. Anuidades no âmbito do ensino superior. In: CFE. Seminário de Assuntos Universitários: dez anos de reflexão e debates. Brasília, CFE, 1979. p. 207.
- 074 - DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. 6. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1965. 91 p.
- 075 - EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Revista do CRUB (2) 5. 2ª sem. Brasília, CRUB, 1980. 320 p.
- 076 - EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Revista do CRUB (3) 6. 1ª sem. Brasília, CRUB, 1981. 236 p.
- 077 - FALCÃO, Joaquim Arruda. Justiça Social e Justiça Legal. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB. 22 p.
- 078 - ESTUDOS E DEBATES. Educação superior brasileira. Brasília, CRUB, 1979.
- 079 - FAIRCHILD, Henry Pratt. Diccionario de Sociologia. 2. ed. México, Fondo de Cultura Econômica, 1960. 317 p.
- 080 - FALEIROS, Vicente de Paula. A política social do esta-

- do capitalista. São Paulo, Cortez Editora, 1980. 175 p.
- 081 - FAORO, Raymundo. Justiça social e a constituinte. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB. 22 p.
- 082 - FEINBERG, Joel. Filosofia Social. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. 178 p.
- 083 - FERNANDES, Florestan. Autonomia e as limitações da reforma universitária consentida. In: Estudos e Debates 3. Brasília, CRUB, 1980. pp. 65-74.
- 084 - _____. Circuito fechado: quatro ensaios sobre o poder institucional. 2. ed. São Paulo, HUCITEC, 1979. 224 p.
- 085 - _____. Universidade brasileira: reforma ou revolução. 2. ed. São Paulo, Alfa-ômega, 1979.
- 086 - FERNANDES, Sérgio Omar. Legislação do Ensino superior e disposições orgânicas da universidade. 2. ed. Porto Alegre, UFRGS, 1973. 382 p.
- 087 - FERRAZ, Esther de Figueiredo. Relatório: vantagens e desvantagens da institucionalização do ensino superior oficial pago. In: Documenta 249. Brasília MEC/CFE, 1981. pp. 3-20.
- 088 - FERREIRA LIMA, David. Anuidades no âmbito do ensino superior. In: CFE. Seminário de Assuntos Universitários: dez anos de reflexão e debates. Brasília, CFE, 1979. p. 197.

- 089 - FREI BETO. A educação nas classes populares. In: Encontros com a Civilização Brasileira (13). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. pp. 162-173.
- 090 - FREIRE, Paulo. Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez & Moraes, 1980. 102 p.
- 091 - _____. Educação e Mudança. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. 80 p.
- 092 - _____. Extensão ou Comunicação. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 94 p.
- 093 - FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 3. ed. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 146 p.
- 094 - FROMM, Erich. Ter ou Ser? 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. 202 p.
- 095 - FUPAC. Identidade y realizacion de la Universidad. Panamá, FUPAC, 1971. 212 p.
- 096 - FURTER & BUITRÓN. Educação permanente na perspectiva do desenvolvimento. In: Revista de Estudos Pedagógicos 113. Rio de Janeiro, MEC/INEP, jan/mar. 1969. pp. 63-93.
- 097 - GARCIA, Pedro Benjamim. Educação: modernização ou dependência? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977. 132 p.
- 098 - GOODE, William Josiah & HATT, Paul K. Métodos em pesquisa social. 5. ed. São Paulo, Nacional, 1975. 488 p.
- 099 - GRACIANI, Maria Stela Santos. O ensino superior no Brasil: a estrutura de poder na universidade em ques-

- tão. Petrópolis, Vozes, 1982. 164 p.
- 100 - GRANDE, Humberto. A Universidade do Trabalho e o desajustamento entre massas e classes dirigentes. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1965. 112 p.
- 101 - IANNI, Octavio. Teorias de estratificação social. 3. ed. São Paulo, Nacional; 1978. 392 p.
- 102 - INGENIEROS, José. As forças morais. Salvador, Progresso, 1958. 172 p.
- 103 - JOÃO PAULO II. A palavra de João Paulo II no Brasil: Discursos e homilias. 2. ed. São Paulo, Paulinas, 1980, 350 p.
- 104 - JOHSON, K. E. de Graft et alii. Visão Internacional: Esforços para atingir a igualdade de oportunidade. In: CBCISS: Temas sociais 116. Rio de Janeiro, CBCISS, 1976. 1-28 pp.
- 105 - KFOURI, Nadir Gouveia. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Resolução nº 201. Brasília, Diário do Congresso Nacional, 1978. pp. 17-57.
- 106 - KHAIR, Edson. Relatório final: CPI do Ensino Pago. Brasília, Câmara dos Deputados, 1982. 30 p.
- 107 - KILPATRICK, William Heard. Educação para uma nova civilização em mudança. 4. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1965. 92 p.
- 108 - KÖCHE, José Carlos. Fundamentos de Metodologia Científica. 4. ed. Caxias do Sul, UCS, 1980. 84 p.
- 109 - LEIF, J. & RUSTIN, G. Pedagogia Geral: pelo estudo das doutrinas pedagógicas. São Paulo, Nacional, 1960. 438 p.

- 110 - LIBÂNIO, J.B. et alii. Educação para uma sociedade justa. São Paulo, Loyola, 1981. 128 p.
- 111 - LIMA, Lauro de Oliveira. Educar para a comunidade. Petrópolis, Vozes, 1965. 70 p.
- 112 - _____. Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. 3. ed. Rio de Janeiro, Ed. Brasília, s. d. 364 p.
- 113 - LIMA SOBRINHO, Barbosa. Justiça social e a imprensa. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB. 22 p.
- 114 - MACHADO, Marcello Lavenere. Justiça social e direito injusto. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB, 30 p.
- 115 - MALUF, Renato S. Sobre o financiamento do ensino superior do Brasil. In: CRUB. Financiamento do Ensino Superior. Curitiba, CRUB, 1980. pp. 1-11.
- 116 - MANNHEIM, Karl. Diagnóstico de nosso tempo. 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1973. 208 p.
- 117 - MARITAIN, Jacques. Princípios duma política humanista. Rio de Janeiro, Agir, 1960. 261 p.
- 118 - MARIZ, Antônio. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Resolução nº 201. Brasília, Diário do Congresso Nacional, 1978. p. 225.
- 119 - MARSHALL, T.H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. 242 p.
- 120 - MARTINS, Carlos B. Ensino pago: um retrato sem retoques. São Paulo, Global Editora, 1981. 214 p.

- 121 - MARTINS FILHO, Antônio. Autonomias das Universidades Federais. In: Estudos e Debates 3. Brasília, CRUB, 1980. pp. 21-41.
- 122 - MARTINS, Joel & CELANI, Maria Antonieta Alba. Subsídio para redação de tese de mestrado e de doutoramento. 2. ed. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 36 p.
- 123 - MEC, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ensino superior: coletânea de legislação básica. Rio de Janeiro, INEP, 1969. 376 p.
- 124 - MEC, SESU. Coletânea de Dados Estatísticos. Brasília, MEC, 1982. 130 p.
- 125 - _____. Ferfil acadêmico das IES federais - aspectos preliminares. Brasília, MEC, 1980. 122 p.
- 126 - MEC, Secretaria do Ensino Superior. O ensino superior no Brasil: 1974/1978. Brasília, MEC/SESU/CODEAC, 1979. 210 p.
- 127 - MEC, Secretaria Geral. Ensino Superior - 1974/1978 - Síntese Retrospectiva. Brasília, MEC, 1981. 48 p.
- 128 - _____. MEC Dados. Brasília, MEC, 1981. 114 p.
- 129 - _____. Sinopse Estatística do Ensino Superior - 1976/1977. Brasília, MEC, 1981. 152 p.
- 130 - _____. Subsídios para a elaboração do IIIº Plano Setorial de Educação e Cultura. Brasília, MEC/DDD, 1979. 80 p.
- 131 - MELLO, Celso Antônio Bandeira de. Eficácia das normas constitucionais sobre justiça social. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacio-

- nal da OAB. 36 p.
- 132 - MELO, Osvaldo Ferreira de. Dicionário de Direito Político. Rio de Janeiro, Forense, 1978. 144 p.
- 133 - MENDES, Armando Dias. Relatório: Vantagens e desvantagens da institucionalização do ensino superior oficial pago. In: Documenta 249. Brasília, MEC/CFE, 1981. pp. 20-25.
- 134 - MENDES, Durmeval Trigueiro. A expansão do ensino superior no Brasil. In: Seminário de Assuntos Universitários: Dez anos de reflexão e debate. Brasília, CFE, 1975. pp. 105-136.
- 135 - _____. O governo da universidade. In: Estudos e Debates 3. Brasília, CRUB, 1980. pp. 48-65.
- 136 - MIRANDA, Cyro A. de. O bem comum e o problema fundiário. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB. 17 p.
- 137 - MONIZ DE ARAGÃO, Raymundo. Anuidades no âmbito do ensino superior. In: CFE. Seminário de Assuntos Universitários: dez anos de reflexão e debates. Brasília, CFE, 1979. p. 197.
- 138 - _____. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Resolução nº 201. Brasília, Diário do Congresso Nacional, 1978. pp-8-20.
- 139 - MORAES FILHO, Evaristo de. Justiça social e direito do trabalho. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB. 30 p.
- 140 - MOUNIER, Emmanuel. O personalismo. 2. ed. São Paulo ,

- Duas Cidades, 1964. 212 p.
- 141 - NISKIER, Arnaldo. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Resolução nº 201. Brasília, Diário do Congresso Nacional, 1978. pp. 70-82.
- 142 - OLIVEIRA, Betty Antunes. O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior. 2. ed. São Paulo, Cortez Editora & Autores Associados, 1981. 112 p.
- 143 - OLIVEIRA, José Lamartine Corrêa de. A justiça social e o direito privado brasileiro. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB, 16 p.
- 144 - OLIVEIRA, Rosiska Darcy. Os movimentos sociais reinventam a educação. In: Educação e Sociedade 8. São Paulo, Cortez Editora & CEDES, 1981.
- 145 - OLIVEN, Arabela Campos. Sistemas de educação e modelos de mobilidade social: os casos da Inglaterra, Estados Unidos e Brasil. In: Educação e Sociedade 3. São Paulo, Cortez & Moraes/CEDES, 1972. p. 111-118.
- 146 - ORTIZ, Adolfo Fortier. Acesso a los servicios educativos y a la igualdad de oportunidades em Puerto Rico. In: ÁPICE (1) 2. Porto Rico, ÁPICE, 1977. pp. 29-33.
- 147 - OSÓRIO, Antônio Carlos Elizalde. Justiça social e igualdade humana. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB. 24 p.
- 148 - OTÃO, José (Irmão). O estudo comparativo das universidades européias, americana e brasileira. Florianópolis, UFSC, 1967. 28 p.

- 149 - PADIN, D. Cândido. Educar para um mundo novo. Petrópolis, Vozes, 1965. 36 p.
- 150 - PAOLI, Niuvenius Junqueira. Ideologia e hegemonia: as condições de produção da educação. São Paulo, Cortez Editora & Autores Associados, 1981. 104 p.
- 151 - PASOLD, Cesar Luiz. O Estado e a Educação. Florianópolis, Lunardelli, 1980. 68 p.
- 152 - PASTORE, José. O ensino superior em São Paulo: aspectos quantitativos e qualitativos de sua expansão. São Paulo, Nacional, 1972. 221 p.
- 153 - PEREIRA, Luzéte Adelaide & AURAS, Marli. Educação: um direito, não um privilégio. In: JÁ. APUFSC (2) 6, abr. 1981. pp. 4-5.
- 154 - PEDRO, João. Relatório Final. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Resolução nº 201. Brasília, Diário do Congresso Nacional, 1978. pp. 3-6.
- 155 - PICANÇO, Aloysio Tavares. A justiça social e a "Convenção Americana sobre Direitos Humanos", conhecida como "Pacto de São José da Costa Rica". Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB. 14 p.
- 156 - PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO. IIIº PND: 1980/1985. Um resumo. Rio de Janeiro, P & D, 1979. (7) 77, out. pp. 8-19.
- 157 - PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO: 1972/1974,1. Rio de Janeiro, Centro de Serviços Gráficos do IBGE, 1971. 66 p.

- 158 - PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO: 1975/1979, 2. São Paulo, Sugestões Literárias, 1975. 120 p.
- 159 - _____ 1980/1985, 3. Rio de Janeiro, IBGE, 1979. 97 p.
- 160 - PONCE, Anibal. Educação e luta de classes. São Paulo, Fulgor, 1963. 192 p.
- 161 - PONDE, Lafayette de Azevedo. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Resolução nº 201. Brasília, Diário do Congresso Nacional, 1978. pp. 82-101.
- 162 - PONTES, Hélio. Problemas e perspectivas das escolas particulares isoladas de ensino superior. In: Revista Educação (24). Brasília, MEC/DDD, 1977. pp. 88-95.
- 163 - POZZO, Carlos S. Educação y Cambio Social. In: D + C. Desarrollo y Cooperación. Republica Federal de Alemania, Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional, 1981. p. 29.
- 164 - REALE JÚNIOR, Miguel. Justiça social e participação política. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB, 16 p.
- 165 - REFLEXÃO: Revista do Instituto de Filosofia e Teologia (6) 19. Campinas, PÚCC, 1981. 140 p.
- 166 - REIS FILHO, Casemiro dos. A educação e a ilusão liberal. São Paulo, Cortez Editora & Autores Associados, 1981. 214 p.
- 167 - RENAN, Iale & FERNANDES, Ricamar P. de Brito. Sistema Educacional brasileiro: legislação e estrutura. 2.ed. Rio de Janeiro, Editora Rio, 1979. 152 p.

- 168 - RENAULT, Abgar & COUTINHO, Afrânio dos Santos. Relatório: Vantagens e desvantagens da institucionalização do ensino superior pago. In: Documenta 249. Brasília, CFE/MEC, 1981. pp. 34-35.
- 169 - RIBAMAR CARVALHO, Cônego José. Anuidades no âmbito do ensino superior. In: CFE. Seminário de Assuntos Universitários: dez anos de reflexão e debates. Brasília, CFE, 1979. p. 204.
- 170 - RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 308 p.
- 171 - RIBEIRO, Maria Luiza Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 2. ed. Cortez & Moraes, 1979. 166 p.
- 172 - ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da Educação no Brasil: 1930/1973. Petrópolis, Vozes, 1978. 268 p.
- 173 - ROSAS, Roberto. Justiça social e liberdade individual no processo civil. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB. 38 p.
- 174 - RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1980. 124 p.
- 175 - RUIZ, João Álvaro. Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos. São Paulo, Atlas, 1977. 168 p.
- 176 - RUSSEL, Bertrand. Educação e ordem social. São Paulo, Nacional, 1956. 180 p.
- 177 - SÁ, Nicanor Palhares. Política educacional e populismo no Brasil. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 108 p.

- 178 - SALDANHA, Nelson. Justiça social estado social e direitos humanos. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB, 16 p.
- 179 - SALGADO, Clóvis. Anuidades no âmbito do ensino superior. In: CFE. Seminário de Assuntos Universitários : dez anos de reflexão e debates. Brasília, CFE, 1979. p. 195.
- 180 - SALOMON, Délcio Vieira. Como fazer uma monografia. 3. ed. Belo Horizonte, Interlivros, 1973. 302 p.
- 181 - SANTOS, Teobaldo Miranda. Noções de história da educação. 7. ed. São Paulo, Nacional, 1957. 510 p.
- 182 - SARASATE, Paulo. A Constituição do Brasil ao alcance de todos. 2. ed. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1967. 584 p.
- 183 - SAVIANI, Dermerval. Educação brasileira: estrutura e sistema. 3. ed. São Paulo, Saraiva, 1978. 146 p.
- 184 - _____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez Editora & Autores Associados, 1980. 224 p.
- 185 - SCHROEDER, Orlando Borges. Renovação do ensino superior. Florianópolis, UFSC, 1969. 245 p.
- 186 - SCHULTZ, Theodore W. O valor econômico da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. 102 p.
- 187 - SCHWARTZ, Bertrand. A educação amanhã: um projeto de educação permanente. Petrópolis, Vozes, 1976. 408 p.
- 188 - SCHWARTZMAN, Simon. Por uma nova agenda. In: Estudos e Debates 2. Brasília, CRUB, 1979. pp. 52-73.

- 189 - SELTZ, Claire et alii. Métodos de pesquisa nas relações sociais. ed. rev. São Paulo, EPU, s.d. 688 p.
- 190 - SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 5. ed. São Paulo, Cortez Editora & Autores Associados, 1980. 196 p.
- 191 - SILVA, José Hamilton Gondim. Relatório: Vantagens e desvantagens da institucionalização do ensino superior oficial pago. In: Documenta 249. Brasília, CFE/MEC, 1981. pp. 33-34.
- 192 - SOBRAL PINTO, Heráclito Fontoura. Justiça social. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB. 14 p.
- 193 - SOUSA, Edson Machado de. Crises & desafios no ensino superior do Brasil. Fortaleza, Edições UFC, 1980. 326 p.
- 194 - SOUZA, Luiz Alberto Gomez de. Universidade brasileira: crescimento para quê e para quem? In: Encontros com a civilização Brasileira (13). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. pp. 175-193.
- 195 - SOUZA, Maria Inês de. Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis, Vozes. 1981. 254 p.
- 196 - SOUZA, Alberto de Mello e. Financiamento da educação e acesso à escola no Brasil. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1979. 214 p.
- 197 - SOUZA, Paulo Nathanael Pereira. Desafios educacionais brasileiros. São Paulo, Pioneira, 1979. 120 p.

- 198 - STEIN, Suzana Albornoz. Por uma educação libertadora. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1970. 108 p.
- 199 - SUCUPIRA, Newton. Problemas de acesso ao ensino superior. In: Seminário de Assuntos Universitários: Dez anos de reflexão e debate. Brasília, CFE, 1975. pp. 345-358.
- 200 - TEIXEIRA, Anísio. A educação e a crise brasileira. São Paulo, Nacional, 1956. 356 p.
- 201 - _____. Educação não é privilégio. 3. ed. São Paulo, Nacional, 1971. 157 p.
- 202 - _____. A educação é um direito. São Paulo, Nacional, 1968. 165 p.
- 203 - _____. Pequena introdução à filosofia da educação: da escola progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. São Paulo, Nacional, 1971. 150 p.
- 204 - _____. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. In: BRASIL/MEC. Educação no Brasil: textos selecionados. Brasília, MEC, 1976. p. 7-27.
- 205 - TELES JÚNIOR, Goffredo. Justiça social e as liberdades concretas. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB. 20 p.
- 206 - TRAGTENBERG, Maurício. A escola do regime. In: MARTINS, Carlos Bendito. Ensino pago: um retrato sem toques. São Paulo, Global ed., 1981. pp. 17-21.
- 207 - TOFFLER, Alvin. Aprendendo para o futuro. Rio de Janeiro, Artenova, 1977. 408 p.

- 208 - TOFFLER, Alvin. A terceira onda. 2. ed. Rio de Janeiro, Record, 1980. 492 p.
- 209 - TURNER, Francis J. Esforços para a obtenção da igualdade de oportunidades. In: CBCISS: Temas Sociais 117. Rio de Janeiro, CBCISS, 1976. pp. 1-10.
- 210 - UFSC, COPERVE. Caracterização sócio-econômica-cultural dos vestibulandos de 1980. Florianópolis, UFSC, 1980. 186 p.
- 211 - VAHL, Teodoro Rogério. A privatização do ensino superior no Brasil: causas e conseqüências. Florianópolis, Lunardelli/UFSC, 1980. 314 p.
- 212 - _____. O acesso ao ensino superior no Brasil. Florianópolis, Lunardelli/UFSC, 1980. 145 p.
- 213 - _____. O ensino superior privado no Brasil: evolução, realidade e perspectivas. In: Educação Brasileira 6. Brasília, CRUB, 1981. pp. 59-61.
- 214 - VALLADÃO, Haroldo. Justiça social e interpretação. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB. 14 p.
- 215 - VIEIRA, Carlos Adauto. Justiça social e direito social: processo para realização. Florianópolis, OAB, 1982. Tese apresentada na 9ª Conferência Nacional da OAB. 14 p.
- 216 - VILELA, Teotônio & MAGALHÃES, Raphael de A. Projeto Brasil. Brasília, Centro Gráfico do Senado Federal, 1978. 239 p.
- 217 - VILLELA, João Baptista et alii. Ordenação em texto úni-

- co das leis de diretrizes e bases da educação nacional e legislação conexas. Brasília, CFE/INEP/CEC da Câmara dos Deputados, 1983. vol. 1, 162 p.
- 218 - WARDE, Mirian Jorge. Educação e estrutura social: a profissionalização em questão. 2. ed. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 190 p.
- 219 - WEREBE, Maria José Garcia. Grandezas e Misérias do ensino no Brasil. 4. ed. São Paulo, Difusão Européia do Livro, s. d. 272 p.
- 220 - WERDELL, Philip. O futurismo e a reforma de educação superior. In: TOFFLER, Alvin. Aprendendo para o futuro. Rio de Janeiro, Artenova, 1977. pp. 300-338.
- 221 - WREN, Brian. Educação para a justiça. São Paulo, Loyola, 1979. 156 p.
- 222 - XAVIER, Maria Elizabete S.P. Poder político e educação de elite. São Paulo, Cortez Editora & Autores Associados, 1980. 144 p.
- 223 - YOUNGHUSBAND, Dame Eileen. Igualdade de oportunidade: conseguiremos? In: CBCISS: Temas Sociais 114. Rio de Janeiro, CBCISS, 1976. pp. 1-12.