

DENILSA LOPES GONDIM



1290002735



FE

TCC/UNICAMP G586c

**CAUSAS E RAZÕES DAS DIFICULDADES DE ACESSO DO
ALUNO DA ESCOLA PÚBLICA À UNIVERSIDADE.**

CAMPINAS - 2005

UNICAMP BIBLIOTECA

Denilsa Lopes Gondim

Causas e razões das dificuldades de acesso do aluno da escola pública à universidade.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à comissão de Graduação da Faculdade de Educação, como exigência parcial para a titulação de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Campinas - 2005.

UNIDADE	F.E.
Nº CHAMADA	
V.	
TOMBO	2435
PROG.	12312006
C.	D. X
PREÇO	
DATA	24/03/06
Nº CPD	

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

G586c Gondim, Denilsa Lopes
Causas e razões das dificuldades de acesso do aluno da escola pública à universidade / Denilsa Lopes Gondim. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : César Aparecido Nunes.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Universidades e faculdades. 3. Exclusão social.
I. César Aparecido Nunes, 1959. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-284-BFE

*Ao grupo inseparável, Dorine, Regina,
Renata, Isabel, Alessandra, Berenice, Janaína e
Jane.*

Agradecimentos

Agradeço primeiramente, a Deus, pela vida, por estar realizando um sonho e por estar sempre presente em minha vida.

À minha família, pelo apoio e estímulo aos estudos.

Ao meu orientador, professor César Nunes, que me apontou o caminho a ser seguido, assim como os professores da Faculdade de Educação, por me ensinarem a paixão de sempre querer saber mais, de aprender, de conhecer, de descobrir.

Obrigada aos funcionários da Faculdade e as minhas amigas de curso, com quem compartilhei as desventuras de um caminho difícil, mas que conseguimos percorrer.

“ Cada século trazia a sua porção de sombra e de luz, de apatia e de combate, de verdade e de erro, e seu cortejo de sistemas de idéias novas, de novas ilusões...”

(Brás Cubas – Machado de Assis)

Sumário

Introdução.....	1
Capítulo 1	
Escolarização, Sociedade e cidadania: marcos históricos e diretrizes políticas.....	3
A) Origem.....	3
B) Educação na Sociedade Antiga-Medieval.....	4
C) Educação Moderna.....	18
D) Educação Escolar no Brasil.....	20
Capítulo 2	
Causas e razões da exclusão escolar e marginalização social das camadas populares.....	27
Capítulo 3	
Possibilidades de uma Educação Democrática, Universal e emancipatória.....	32
A) Esforços paliativos para democratização	32
B) Diretrizes para uma verdadeira democratização	36
C) Cenários atuais da Educação Superior Brasileira	38
Considerações Finais	40
Bibliografia	44

Resumo: Ao fornecer conhecimentos e diplomas a uma minoria e recusá-los a uma maioria, ao fornecer uma única forma de cultura, que é a dos privilegiados, em detrimento daquela do meio popular, ao convencer cada um da justeza do processo de seleção, a escola (em seu todo) torna normal e inevitável esta separação da sociedade entre a minoria que pensa, comanda, administra, controla e a maioria que executa, obedece e se submete. Mas para entender essa longa luta por uma escola aberta à todos, temos que primeiro descobrir de onde vem a escola que temos hoje.

Essa escola que instrui uma minoria e elimina a maioria não é democrática e nem fraterna. A maneira como ela está organizada não permite a promoção dos menos favorecidos senão em casos excepcionais.

Submetida à lógica da divisão do trabalho, a escola pelos seus mecanismos de seleção e de exclusão, reflete e reforça a hierarquização da sociedade: de um lado em suas universidades e institutos tecnológicos ela forma especialistas superqualificados, pesquisadores engenheiros, planejadores, professores ou médicos, de cuja a competência vai depender do destino dos outros e o “progresso” de todos; de outro lado, enquanto houver empregos não qualificados ou que requerem apenas um mínimo de qualificação, a ser preenchidos, a escola produzirá também o seu “refugo”. Isto é, pessoas que tendo fracassado em seus estudos e tendo sido convencidas de que o fracasso se deve a sua inferioridade, não terão outra alternativa senão ocupar os empregos menos interessantes e também, “naturalmente”, pior remunerados. Em nossa sociedade hierarquizada e desigual, a produção do refugo escolar é tão importante quanto a produção de diplomados.

Introdução

A presente pesquisa monográfica tem como objetivo investigar na tradição universitária brasileira a questão da universalização do acesso. Retoma, na história da organização da escola pública, a longa luta por uma escola aberta à todos.

Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social a escola na verdade não é, a escola “está sendo” historicamente. A compreensão do seu estar sendo, porém, não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela: a sociedade mesma na qual se acha. A educação formal que é dividida na escola é um subsistema do sistema maior e as relações entre eles não são contudo mecânicas.

De fato, pouco a pouco, as coisas se movem, evoluem, se transformam. A escola pública, como a fábrica, como a família, como o hospital, como a sociedade toda, não existe como coisa fixa, parada, imutável. A escola pública de hoje, apesar de todos os seus defeitos e deformações, não é mais a mesma de há 10, 20, 50 anos atrás. Ela não é estática nem intocável. A forma que a escola assume em cada momento é sempre o resultado precário e provisório de um movimento permanente de transformação, que é continuamente impulsionado por tensões, conflitos, esperanças e tentativas alternativas. Em função das pressões dos grupos sociais, das inovações científicas ou das próprias necessidades da economia, a escola muda, adaptando-se ou contrapondo-se, sempre, aos novos tempos.

Originou-se o presente trabalho de uma antiga preocupação de compreender a trama das relações existentes entre os fatores que atuam no sistema educacional e respondem pela maioria de seus problemas mais especificamente as causas e razões das dificuldades de acesso do aluno de escola pública à Universidade .

Buscaremos investigar as causas de natureza política, em sua base histórica, e as possibilidades de sua superação numa sociedade que busque a igualdade de oportunidades, como deve ser a efetiva concepção de uma escola democrática.

Capítulo 1

Escolarização, Sociedade e cidadania: marcos históricos e diretrizes políticas.

O presente capítulo pretende definir as bases e natureza histórica do processo de organização da economia e sociedade brasileiras, que em última instância determinariam a natureza excludente da universidade, sobretudo para com as populações de origem social popular. Pretendemos definir os conceitos de universalidade e equidade, que deveriam integrar a oferta de uma educação para todos, que garantisse a formação, política e cultural, e a preparação para o trabalho.

A) Origem

Ao fornecer conhecimentos e diplomas a uma minoria e recusá-los a uma maioria, ao fornecer uma única forma de cultura, que é a dos privilegiados, em detrimento daquela do meio popular, ao convencer cada um da justeza do processo de seleção, a escola (em seu todo) torna normal e inevitável esta separação da sociedade entre a minoria que pensa, comanda, administra, controla e a maioria que executa, obedece e se submete.

Mas para entender essa longa luta por uma escola aberta à todos, temos que primeiro descobrir de onde vem a escola que temos hoje.

B) Educação na Sociedade Antiga-Medieval

A origem pré-histórica de todos os povos conhecidos foi a existência de um comunismo tribal. Tudo era produzido para o consumo, era uma “comunidade de subsistência”.

Antigamente existiam sociedades sem escola, e ainda hoje isso acontece em algumas áreas chamadas “mais atrasadas” do terceiro mundo. Na sociedade africana pré-colonial, educar-se era viver a vida do dia-a-dia da comunidade, plantar, escutar da boca dos velhos as estórias da tradição oral, participar nas cerimônias coletivas.

A prática educativa consistia na aquisição de instrumentos de trabalho e na interiorização de valores e comportamentos, enquanto o meio ambiente em seu conjunto era um contexto permanente de formação. Não havia professores, todo mundo ensinava. Aprendia-se a partir da própria experiência dos outros. Aprendia-se fazendo, o que tornava inseparáveis o saber, a vida e o trabalho.

As mulheres eram tratadas no mesmo pé de igualdade que os homens, além de serem necessárias à comunidade. A divisão do trabalho teve seus primórdios nesta época, pois alguns trabalhos como a caça, eram realizados pelos homens e, outros como a coleta de alimentos, eram realizados pelas mulheres.

As crianças, como estavam sempre em contato com os adultos, iam aprendendo espontaneamente a falar, a se comportarem como adultos. Não existia uma instituição de ensino para as crianças, mas estas aprendiam as “regras” práticas da vida como caçar, pescar, navegar com a própria vida.

O homem primitivo tinha uma concepção de mundo vinculada à sua organização econômica e ao domínio que ele havia alcançado sobre a natureza. Para ele, como não existiam diferenças entre seu grupo, também assim deveria ser a natureza.

Dessa rudimentar concepção de mundo, havia um ideal pedagógico, no qual a criança precisava se ajustar à sua tribo, às práticas desta, enfim, precisava se integrar à sociedade, por mais primitiva que esta fosse.

Primeiramente, quando não havia divisão de classes, as gerações que surgiam eram iguais às anteriores, pois estas assimilavam todos os valores daquela. Mas com o aparecimento das classes sociais, que teve como causa o escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada, o conceito da educação espontânea deixou de ser adequado.

A divisão do trabalho começou nas comunidades primitivas devido à necessidade de que alguém administrasse a justiça, dirigisse a guerra, supervisionasse o sistema de irrigação e assim por diante. E como não era possível executar todas as tarefas, como caçar, guerrear, conjuntamente com a direção de tais tarefas, foi preciso que se fizesse essa divisão rudimentar. Os homens que dirigiam as tarefas não eram mais poderosos que os outros, como o são hoje. Apenas exerciam um papel útil.

Essa divisão do trabalho só se transformou em uma divisão social por causa do surgimento de novas técnicas de trabalho e, com isso, o maior rendimento da produção de alimentos, fazendo com que houvesse excedentes que passaram a ser trocados com as tribos vizinhas. Quem realizava essas trocas eram os “administradores”, representantes da comunidade. Com o tempo, essa função passou a ser hereditária, e a propriedade comum da tribo passou a ser propriedade das famílias que administravam. Estas passaram a ser donas dos produtos e, também dos homens.

A divisão da educação também começou aí, pois os dirigentes ensinavam certas práticas e técnicas aos seus parentes, enquanto que aos homens que executavam as tarefas não eram ensinados tais “segredos”. Para a classe dirigente era interessante

para sua estabilidade manter a massa na incompetência. “Para os que nada tinham, cabia o saber do vulgo; para os afortunados, o saber de iniciação”.

A iniciação era uma cerimônia em que os magos, sábios que detinham o conhecimento sobre os significados de mitos, essência de tradições, transmitiam-no, através de provas difíceis, para os jovens mais seletos das classes dirigentes. Isto era um processo educativo diferenciado e coercitivo.

A educação do mundo passou a ser sistemática, organizada e violenta depois de perder seu caráter primitivo homogêneo e integral.

A mulher também passou por modificações depois da divisão de classes. Passou a ser submissa ao homem, tendo como obrigação as tarefas domésticas. Tinham a educação um pouco superior a de uma criança.

Como Marx observou, os homens faziam uma analogia com a classe opressora, enquanto que as mulheres seriam como as classes oprimidas.

Foi nesse contexto de divisão de classes que surgiu o Estado, para consolidar o poder dos nobres, os quais tiravam seu representante do poder caso se mostrasse inútil ou covarde.

A educação no contexto do início da divisão de classes, logo após as comunidades primitivas, tinha como finalidade

“(…) a luta contra as tradições do comunismo tribal, a inculcação da idéia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos” (PONCE,1995.p.36).

Esparta, Atenas e Roma estão nesse contexto, e passa a discorrer sobre como as classes exploradoras conseguiram cumprir seu propósito na Antigüidade.

Os gregos ao entrar para a História possuíam vestígios do comunismo primitivo.

Primeiramente (século X a VIII a.C.), não havia comércio na Grécia. Possuíam apenas uma economia de subsistência, agrícola. Os chefes militares, os basileus, eram eleitos pela comunidade, mas já havia uma tendência para que essa função fosse hereditária.

Já começavam a surgir diferenças de classe, já existindo escravos. A partir do século VII a.C., com o aumento da produção, foi dada mais importância ao comércio, embora os nobres o achassem indigno, assim como qualquer tipo de trabalho. Tudo ficava a cargo dos escravos, mas quem obtinha os lucros era a nobreza.

O comércio primeiramente era pequeno, pois dispunham de muitas técnicas de produção, sendo tudo braçal. Mas a partir do século V a.C., com a necessidade de um comércio mais amplo, foram impostas duas importantes inovações: a cunhagem de moedas, facilitando o processo de troca e o aperfeiçoamento dos aparelhos de navegação, permitindo as grandes viagens marítimas. O comércio marítimo enriqueceu a nobreza.

Os nobres passaram a adquirir cada vez mais terras e escravos, pois emprestavam dinheiro sob hipoteca. Como os cidadãos pobres não conseguiam pagar suas dívidas, suas terras passavam para os nobres e se tornavam escravos por dívida ou colonos.

Em relação à educação grega, havia muitas diferenças entre Esparta e Atenas.

Em Esparta, havia cerca de 9.000 famílias nobres que submetiam cerca de 220.000 ilotas, isto é, escravos. Havia também os periecos, que eram uma espécie de comerciantes, com liberdade pessoal, mas sem direitos cívicos.

Em vista de serem muito pouco numerosos em relação a seus escravos, as classes superiores transformaram a sua organização social num acampamento militar e fizeram com que sua educação estimulasse as virtudes guerreiras.

Os meninos entravam para o exército aos 7 anos e ficavam até o resto da vida. As mulheres tinham o mesmo nível de igualdade que os homens e também guerreavam. Se recorria à crueldade para com os jovens para que se tornassem rijos soldados.

A finalidade da educação espartana era assegurar a superioridade militar sobre as classes submetidas. Tal educação produzia homens brutos e selvagens, os quais sabiam mandar e fazer-se obedecer.

Poucos nobres sabiam ler, escrever ou calcular, devido à finalidade da educação.

Os ilotas eram proibidos de praticarem ginástica e eram obrigados a se embriagarem para que não se revoltassem e fossem submissos.

Em suma, a educação espartana era formada por uma sociedade guerreira que vivia às custas do trabalho escravo e do comércio dos periecos. Seus conhecimentos eram voltados às armas e puniam cruelmente as classes oprimidas que tentassem se apoderar deles. Enquanto, por um lado, a educação reforçava o poder dos exploradores, frenava, pelo outro, as massas exploradas.

No século VI a.C., devido ao aumento do comércio, houve grande procura de lã, fazendo com que as terras cultiváveis dessem lugar a pastos, fazendo com

que um único proprietário fosse dono de muitas terras. Com isso surgiram as desigualdades entre os cidadãos.

Com o aumento da riqueza, aumentou também o número de escravos, havendo 18 escravos para cada cidadão livre, além de dois metecos, parecidos com os periecos de Esparta.

Assim como em Esparta, o trabalho era desprezado em Atenas, sendo esta responsável pelos escravos.

Em Atenas também imperava o Estado despótico e, embora submetidos a uma disciplina menos brutal, os jovens atenienses também consideravam a guerra sua principal ocupação.

O ideal da educação grega é formar o homem das classes dirigentes, isto é, deveria ser ensinada a “virtude” a esse homem, mas tal virtude nada tem a ver com valor moral e sim, um ideal de guerreiro brutal, tal qual Esparta, mas com o tempo foi-se incorporando outros elementos ao ideal de virtude.

O Estado regulamentava o tipo de educação que deveria ser dada tanto pela família quanto por escolas particulares; isto é, “deviam formar nos jovens os futuros governantes e de alguma maneira fixar o pensamento, de amor à pátria, às instituições e aos deuses.

Mas a escola em Atenas era destinada apenas aos filhos de nobres que tivessem dinheiro para custeá-los, ao contrário dos filhos de artesãos e agricultores, que muito dificilmente obtinham as mais parcas noções de leitura e cálculo.

O programa de educação em Atenas até o século V a.C. era composto de escola elementar e palestra até os 14 anos, ginásio até os 16, efêbia até os 18, cidadania dos 20 aos 50 e, vida diagógica, isto é, “ócio digno”, dos 50 até a morte.

A partir do século V a.C., com a expansão do comércio, a classe dos metecos enriqueceu, era dado muito valor às descobertas de novas técnicas. Os metecos, antes desprezados, passaram a ser vistos com respeito pela nobreza. Nesse contexto, era necessário uma renovação da educação vigente até então; isto é, que excluía os industriais e comerciantes. Foi então que os sofistas “entraram em cena”, lançando seu trabalho intelectual no mercado.

Os sofistas possuíam uma educação enciclopédica, eram voltados para a ciência nascente, questionavam tudo, além de que secularizaram a conduta.

Os sofistas ensinavam a seus discípulos a retórica, isto é, a arte de falar em público, diante de uma Assembléia, sabendo argumentar a favor ou contra uma decisão. Essa era a nova finalidade da educação. A escola deixou de ser uma caserna, várias normas foram modificadas.

Por conta disso, para assegurar os direitos das classes dirigentes, estes começaram a perseguir os novos “educadores”, proibir livros.

As classes dirigentes questionavam como eximir essa nova classe de industriais que surgia com toda força e dominava os negócios.

As classes dirigentes pensavam como Platão e Aristóteles, que resumidamente pensavam que cada classe tinha seu lugar na sociedade, isto é, que a classe dirigente tinha que permanecer em seu “ócio digno” e que os escravos tinham que trabalhar, e quem trabalha não deve desfrutar da educação, por isso não possui “virtude”.

Disso tudo, depreende-se que em Atenas, a sociedade, a educação e tudo o mais eram totalmente desiguais; pois enquanto as classes dirigentes desfrutavam seu ócio, os escravos trabalhavam. Porém, essa realidade mudou com o aumento do

comércio, fazendo com que os novos industriais também pudessem desfrutar da educação, da cultura e participarem ativamente da sociedade. Embora não tivesse eliminado totalmente as desigualdades sociais e educacionais, pelo menos conseguiram amenizar tais desigualdades.

Assim como os vários povos da Antigüidade, Roma passou da comunidade primitiva à sociedade de classes baseada na escravidão:

“Em Roma a educação moral, cívica e religiosa, aquela que chamamos de inculturação às tradições pátrias, tem uma história com características próprias, ao passo que a instrução escolar no sentido técnico, especialmente das letras, é quase totalmente grega” (MANACORDA,2000.p.73).

Os patrícios monopolizavam o poder político, enquanto que os plebeus obedeciam. Mas estes revoltaram-se várias vezes e em 287 a.C., tais reivindicações por parte dos plebeus, lhes deram a igualdade política.

Roma vivia em guerra com seus vizinhos e após vencer Cartago, enriqueceu tanto em ouro quanto em escravos. Nos primeiros tempos da República, a divisão de classes era pouco acentuada e os proprietários trabalhavam suas terras juntamente com seus servidores.

A educação era baseada na agricultura, a qual o jovem aprendia na prática com seu pai; na guerra, a qual travava conhecimento também na prática, nos campos de batalha; e, por fim, a educação era baseada na política, a qual os jovens aprendiam observando as discussões no Senado. Enfim, a educação era prática, não existia instituições de ensino. Os jovens tinham vagas noções de leitura e escrita, as quais eram ministradas por escravos letrados.

A função da educação nessa época era transformar seus cidadãos (classes dirigentes) em exímios oradores, sabendo administrar assuntos públicos e privados, reger um Estado com os seus conselhos, estabelecendo-os mediante as leis. Tal era a “virtude” republicana e o ideal de educação.

A diferença de classes era muito acentuada, e ficou maior ainda após as Guerras Púnicas, com a qual aumentou-se incrivelmente o número de escravos. Aumentou-se também a divisão do trabalho, na qual os escravos trabalhavam continuamente e os proprietários de terra viviam, como na Grécia, no “ócio digno”, desprezando o trabalho.

Como o número de escravos era muito maior do que a classe dirigente, tal classe tratava seus escravos na base da crueldade e do terror. Os escravos mais robustos, para que não se rebelassem, eram transformados em gladiadores, os quais serviam de divertimento para os nobres romanos, que não tinham a mínima piedade. Tal crueldade fazia com que os escravos trabalhassem com rancor e, conseqüentemente, não produzissem nada de boa qualidade, e o que produziam era insuficiente.

Devido a isso, os proprietários passaram a dar uma espécie de gratificação e até mesmo a liberdade aos escravos que se dedicassem mais ao trabalho. Esses escravos libertos, juntamente com os pequenos proprietários passaram a se dedicar ao comércio.

Essa classe de comerciantes começou a ascender econômica e socialmente, e partir do século IV a.C., houve a necessidade de uma “nova educação”, assim como na Grécia, no século V a.C., em que os periecos espartanos e os metecos atenienses ascenderam social, econômica e politicamente, e praticamente derrubaram a velha aristocracia.

A educação passou então, a ser pautada em uma turba de professores: os ludimagister para a educação primária, os gramáticos para a média, e os retores para a superior. O ludimagister era um antigo escravo, um velho soldado ou um proprietário arruinado, que abria sua “sala de aula” no meio do mercado. Os romanos consideravam tais professores desprezíveis e inferiores, pois à medida que tinham que trabalhar para sobreviver não eram considerados homens livres.

As escolas de ensino primário eram mal instaladas e suas lições consistiam em intermináveis repetições do texto das Doze Tábuas. O pagamento dos professores era muito baixo além de não ser obrigatório, fazendo com que os professores tivessem que exercer também outro ofício.

Já os gramáticos, professores do ensino médio davam a instrução enciclopédica necessária para a política e para as disputas nos tribunais. Ensinavam a boa dicção e de certo modo formavam a opinião pública. Os retores ensinavam uma cultura especializada que conduzia aos altos cargos oficiais. Diferentemente dos ludimagister, os retores cobravam caro suas aulas e só os ricos podiam frequentá-las.

Os retores ensinavam sobretudo trivialidades, se consideradas hoje em dia, mas que naquela época eram muito importantes, como por exemplo boas maneiras para quando fossem falar em público.

Era muito importante a arte da oratória em Roma, por isso eram ensinadas tais trivialidades. O orador tinha por objetivo emocionar e conseguir a adesão do público. E um homem de governo precisava ter tal capacidade. Se não possuísse, não era digno de governar.

Posteriormente, traduziu-se a retórica dos gregos para o latim fazendo com que os censores fechassem as escolas. Mas não durou muito tal fechamento, pois

elas voltaram com toda força. E os aristocratas tiveram de ceder à retórica, pois senão seriam ultrapassados pela classe média, dos industriais e comerciantes, os quais já dominavam a retórica.

No lugar da eloquência política, que foi liquidada pelo Império, foi aberta a carreira da burocracia, e os retores ensinavam tudo o que era essencial para a carreira burocrática, a qual consistia em debater assuntos reais.

Entre os retores, filósofos e gramáticos passou a haver disputas por conta dos alunos a que iriam ensinar. “O ensino passou a ser uma verdadeira indústria, de que dependia a prosperidade dessas cidades”.

As escolas em Roma, embora privadas eram vigiadas por censores do Estado.

A partir de Nero, os professores do ensino superior foram liberados de encargos estatais. Mas os de ensino primário, que eram os que mais precisavam de ajuda, não tinham essa regalia, pois o Estado via com maus olhos tais professores, pelo fato de suas aulas serem ministradas aos pobres. O ensino passou então a ser dividido entre o ensino superior, extremamente “protegido”, e o ensino primário, inferior, submetido a todas as formas de concorrência.

A partir de Marco Aurélio, os retores e filósofos passaram a ser custeados pelo Estado, o que nunca havia acontecido. Mas primeiramente seus salários eram irregulares, mas depois foram outorgadas leis que fizeram com que os salários dos professores fossem pagos pontualmente e que fossem encargos obrigatórios.

Os professores passaram a ser nomeados pelos imperadores, porque como o exército, o ensino voltado ao patriotismo, defendia os interesses do Estado.

Concluindo, podemos verificar que Roma assim como a Grécia, era totalmente desigual no que concerne à sociedade. A educação renovou-se por causa do aumento de comerciantes e industriais, mas com o passar do tempo tornou-se muito mais importante ao Império, pelo fato de serem os professores uma “arma” de defesa do Estado, tal qual o Exército.

Durante o feudalismo, na Idade Média, a escravidão passou a ser desvantajosa e caiu por terra, dando lugar aos servos, os quais trabalhavam a terra do senhor provendo seu próprio sustento e pagando diversas taxas e impostos ao senhor. Era muito mais vantajoso para os antigos proprietários de escravos, pois não mais precisavam sustentá-los, mas pelo contrário obtinham lucros com a servidão. Passou a predominar a suserania e a vassalagem, em que um suserano cedia um pedaço de terra a um vassalo mediante um juramento de fidelidade, mas ambos eram nobres e quem realmente trabalhava a terra eram os servos, que tinham todos os deveres e muito poucos direitos, aliás, praticamente nenhum, sofrendo abusos excessivos por parte do senhor.

Foi somente a partir da Idade Média que, na Europa, a Educação se tornou produto da escola e um conjunto de pessoas (em sua maioria religiosos) especializou-se na transmissão do saber. A atividade de ensinar passou então a desenvolver-se em espaços específicos, cuidadosamente isolados do mundo dos adultos e sem qualquer relação com a vida de todo dia.

Durante séculos, este tipo de escola ficou reservado às elites. Serviu em primeiro lugar aos nobres, passando depois a atender a burguesia que, na medida de sua ascensão, exigia os mesmos privilégios que detinham os aristocratas. O “resto”, lavradores, operários, a gente pobre, aprendia na prática do dia-a-dia.

A escola da nobreza cultuava o passado: atribuía importância central à moral e à religião, ao domínio da palavra e do saber abstrato. O conhecimento científico, portador de mudanças, era menos importante do que o espírito contemplativo e o latim, símbolos da tradição a preservar, num mundo que se considerava imune a transformação.

A Igreja Católica passou a ser uma instituição poderosa, nunca vista antes na Antigüidade. Passou a ser dona de terras e a manipular os servos e os nobres, pois a estes fazia empréstimos.

Com as transformações econômicas e sociais, a educação também se modificou, transferindo-se o ensino dos monastérios para as catedrais, que era ministrado por clérigos seculares. A partir das escolas catedralíticas, que antes tinham por função ensinar a teologia, foram criadas as universidades, o que na Idade Média, significava uma reunião de grupos como sapateiros, carpinteiros e até mesmo estudantes e mestres.

Toda riqueza que chegava às mãos dos nobres eram por eles gastas. Já no monastério, que tinha um modo “racional” de trabalho, que mais tarde iria influenciar a burguesia, toda riqueza era acumulada.

Os monastérios, com tanto poder, foram as primeiras “escolas” do mundo medieval. Tais escolas eram de dois tipos: “escolas para oblatas”, em que instruíam quem iria ser monge, e a escola voltada à instrução da plebe, que nada mais era do que uma pregação dos preceitos da Igreja, fazendo com que os servos se conformassem com suas vidas, não ensinavam nem a ler nem a escrever.

Quem quisesse estudar realmente, saber sobre a cultura e, claro, não ser filho de servo, teria que se enclausurar em um convento e manter distância de tudo.

Dois séculos após a morte de Isidoro de Sevilha, foram criadas as escolas “externas”, que na verdade eram internatos fora dos muros do convento. A função de tais escolas consistia em formar “juristas doutos, secretários práticos e dialéticos hábeis, capazes de aconselhar imperadores e fazer-se pagar regiamente por seus serviços”.

Os nobres não se preocupavam em ler e escrever, mas sim com a arte da guerra, em que os jovens aos 7 anos começavam com as “iniciações”, para aos 21 anos tornarem-se cavaleiros. A cavalaria era uma idealização das virtudes guerreiras.

Os nobres não se preocupavam em administrar seus feudos, mas apenas com os lucros proporcionados por eles. Além de guerrear, que era sua profissão.

Por necessidades monetárias, o senhor feudal foi abrindo mão de privilégios, vendendo a liberdade dos servos. Com isso foi se criando uma nova classe social.

Essas novas classes sociais têm origens obscuras, mas sabe-se que surgiram com a crise do sistema feudal. E a partir do século XIV, progressivas modificações técnicas provocaram o florescimento do comércio.

Os senhores feudais, com a circulação do dinheiro, acharam vantajoso que os artesãos das cidades trabalhassem para terceiros.

As cidades viraram então um centro de comércio, predominando a troca de produtos.. Surgiu então uma transformação: o que até ontem era apenas uma fortaleza, começava agora a ser um mercado. Seus habitantes eram chamados “burgueses”, os quais viviam uma vida urbana e pacífica, distante das guerras.

Os servos passaram a se rebelar contra os senhores, conseguindo as “cartas de franquia”, as quais limitavam o poder dos senhores de cobrar impostos, tanto na cidade quanto para os servos.

C) Educação Moderna

Para os herdeiros da aristocracia, seguros de seu poder, educar-se era sinônimo de aprender a pensar e a comportar-se como grandes senhores. Essa escola durou até que as estruturas do mundo feudal, rígidas e hierarquizadas, se tornassem anacrônicas, por causa do desenvolvimento do capitalismo industrial. Com a revolução tecnológica, novas classes sociais emergiram: a nascente burguesia industrial, responsável pelo progresso técnico, tomou o poder da velha aristocracia rural; uma classe operária formada pela concentração, em torno dos novos centros de produção, de uma mão-de-obra pobre e desqualificada. Nesse panorama de um mundo em mudanças, a escola mantinha-se reservada as elites.

No entanto, o desenvolvimento industrial requer um número muito maior de quadro técnicos e científicos. Esta exigência econômica leva a uma mudança radical nos conteúdos da escola. Ela é forçada a se modernizar.

As disciplinas científicas adquiriram importância crescente ao lado dos antigos conteúdos clássicos e literários. Por outro lado, a burguesia dominante começou também a perceber a necessidade de um mínimo de instrução para a massa trabalhadora que se aglomerava nos grandes centros industriais. Os “ignorantes” deveriam socializar-se, isto é, deveriam ser “educados” para tornar-se bons cidadãos e trabalhadores civilizados.

Foi assim que, paralelamente à escola dos ricos, foi surgindo uma outra escola, a escola dos pobres. Sua função era dar aos futuros operários o mínimo de cultura necessária à sua integração por baixo da sociedade industrial.

A coexistência desses dois tipos de escola cria uma situação de verdadeira segregação social. As crianças do povo freqüentavam a escola primária, que não era concebida para dar acesso a estudos mais aprofundados. As crianças da elite seguiam um caminho a parte, com acesso garantido ao ensino de nível superior, monopólio da burguesia.

O acesso à educação e à cultura torna-se, pouco a pouco, reivindicação prioritária. A classe operária industrial se bate para que todos tenham o direito de freqüentar uma mesma escola em condições de igualdade de oportunidades. O ensino público e obrigatório, é visto como a melhor maneira de alcançar uma verdadeira democratização dos estudos. A expectativa dos operários é de que a escola transformada numa espécie de serviço público aberto a todos, seja um instrumento de emancipação e de educação das classes menos favorecidas. Para Marx, a classe dominante, a qual detém os meios de produção material, detém também os meios de produção intelectual. Uma vez que detém os meios de produção intelectual, os pensamentos da classe dominante são também os pensamentos dominantes de cada época. E tal classe difunde tais pensamentos de uma forma tão convincente, que as classes dominadas nem têm consciência de que estão sendo persuadidas por idéias que são tão contrárias à sua condição de vida, à sua existência.

Assim, o indivíduo faz a sociedade e a sociedade faz o indivíduo. Para ele não existe uma ação pedagógica, e sim uma relação em que professores influenciam alunos e vice-versa, do mesmo modo que ocorre com a sociedade e os indivíduos. A mudança da sociedade é uma prática revolucionária e para tal é preciso a tomada de consciência; e para modificar a educação é preciso que se transforme primeiramente a sociedade, senão aquela será também hierarquizada e reproduzirá as desigualdades sociais do capitalismo.

Nos países industriais mais avançados, estas reivindicações, colocadas pela luta operária e popular, vão sendo pouco a pouco atendidas. O período de escolaridade obrigatória passa de 10 anos na Inglaterra ou de 13 anos na França para 15 ou 16 anos. A gratuidade do ensino antes admitida apenas para os anos iniciais do ensino primário, ganha progressivamente níveis superiores da escola. Gradualmente vai sendo abolido o sistema de duas escolas separadas, uma reservada aos ricos e outra destinada aos pobres. A partir de agora os alunos começam seus estudos no mesmo tipo de escola e é apenas ao término de um tronco comum que vai se dar a seleção, isto é, a repartição dos alunos em dois grupos: de um lado, uma minoria que vai continuar os estudos até alcançar a universidade e, do outro lado, uma maioria que vai seguir cursos mais curtos e menos valorizados, que conduzem apenas as escolas técnicas e profissionais.

Esta repartição é feita segundo critérios exclusivamente escolares: os alunos com as melhores notas prolongam sua escolaridade até a universidade, os demais são condenados a abandonar mais rapidamente os estudos e a ingressar no mundo do trabalho. Essa contradição do sistema, própria da natureza seletiva da sociedade burguesa, baseava-se na divisão do trabalho entre as funções intelectuais e manuais, e suas respectivas avaliações ou valorizações sociais. Tratava-se de um instrumento de reprodução da vida social, a partir das contradições e disposições da mobilidade social expressa na aquisição do capital escolar.

D) Educação Escolar no Brasil

A educação popular no Brasil colonial é praticamente inexistente. Excetuada a ação dos jesuítas e outros religiosos nos primeiros momentos, quase

nenhuma atenção é dada e, além disso, o sistema então montado se desmorona a partir do século XVIII. A educação popular dos primeiros tempos, utilizada como instrumento de cristalização e de sedimentação do domínio português, não sobrevive à ação de Pombal.

A expulsão dos jesuítas, embora tenha provocado a regressão do sistema educativo da Colônia, afetou menos a educação popular que a educação das elites. O sistema de ensino por eles montado fora se transformando, progressivamente, num sistema cada vez mais destinado às elites, de acordo com os objetivos educacionais definidos pela Companhia de Jesus no final do século XVI e consubstanciados no “Ratio Studiorum”. Montado o sistema de educação popular com base no objetivo primordial de catequese e recrutamento de vocações religiosas necessárias à difusão da fé e consolidação do domínio português, puderam os jesuítas, uma vez logradas essas metas, enfatizar o ensino das elites: além das escolas de ler e escrever, eles mantinham na época de sua expulsão diversos seminários e 24 colégios para a formação das elites. Na verdade, as condições econômicas, sociais e políticas da Colônia e a forma como elas evoluíram não favoreciam o desenvolvimento de um sistema de educação popular, nem propiciavam grande interesse pelo problema educacional. Consolidada a colonização portuguesa, tratava-se então de preparar e formar religiosos, de educar uma parte das elites, a fim de assegurar a continuidade do que já fora conquistado. O sistema educativo não mantinha nenhuma relação com a formação de quadros profissionais para as atividades econômicas.

Já no século XIX, a vinda da família Real para o Brasil em 1808 provocou a criação de escolas superiores e preocupações com o desenvolvimento do ensino para as elites em geral. As primeiras escolas de ensino superior foram as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade

Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura.

Mas até mesmo a Independência pouca contribuição trouxe à difusão do ensino popular; as leis de 1823 e 1827 foram ineficazes e toda sua ação potencial perdeu-se nas determinações do Ato Adicional.

Somente a partir de 1870, começaram a se multiplicar as preocupações com a instrução elementar e elas desempenham um papel de pequena importância nas lutas políticas que precedem a proclamação da República. Derrubada a Monarquia, os ideais democrático-republicanos, dos quais se poderia esperar consequências favoráveis à difusão do ensino popular, sobreviveram por muito tempo no poder e as pretensões educativas do período foram paralisadas pela vitória do federalismo e pela retomada do poder pelas oligarquias estaduais nos últimos anos desse século.

Por volta de 1870 verifica-se o surto de progresso na economia brasileira, com consequências sobre sua organização social, e começam a se introduzir idéias liberais, aparecem também os primeiros pronunciamentos em favor da educação do povo num sentido semelhante àquele encontrado com vigor a partir de 1915. Paulino de Souza, por exemplo, defende em 1869 a idéia de “ensinar o mais possível ao maior número possível”, antecipando algumas das reivindicações dos futuros “entusiastas”. Não se trata nesse momento, de um movimento, mas de pronunciamentos isolados de alguns indivíduos mais interessados no problema. Mesmo o “otimismo pedagógico” pode tentar encontrar suas raízes nas preocupações que deram origem às reuniões pedagógicas realizadas na década dos 70 e das quais nasceu a idéia de um Congresso de

Instrução; se não era possível, em virtude da lei, termos um sistema nacional de ensino elementar, talvez se pudesse tentar uma uniformização de métodos, programas e currículos.

Entretanto, o que mais sobressai em todo o período é o parecer-projeto Rui Barbosa de 1882, o primeiro diagnóstico da educação popular no país, e se aproxima do que chamamos de “realismo em educação”. A educação popular tornava-se questão importante à medida em que os problemas internos encaminhavam o país para a mudança de regime. Entretanto, não chegava ainda a constituir um aspecto fundamental da luta política, embora a votação da Lei Saraiva e a quase simultânea apresentação do parecer Rui Barbosa indicassem que a discussão política começava a se vincular à luta pela difusão do ensino e à conseqüente expansão das bases eleitorais. Tal vínculo é resultado da ação dos liberais, da penetração dos ideais de democratização do ensino e a sociedade em geral, da valorização da educação como instrumento de ascensão social. Mas, mesmo que alguns levantassem a possibilidade da influência da difusão do ensino sobre a transformação política no início dos anos 80, o próprio sistema eleitoral não deixava dúvidas quanto ao assunto: apesar das eleições diretas permanecia a barreira da renda e a votação não era secreta. Por isso mesmo, os debates anteriores à Proclamação da República em relação à educação popular não estão vinculados propriamente à luta política mas apenas se relacionam a idéias bastante gerais relativas à democracia.

Com a Independência, virão à tona novas preocupações com a educação. Parecia necessário dar maior atenção ao problema da instrução elementar, de forma imediata, a fim de ampliar a participação de brasileiros nas atividades do Império. Além disso, tornara-se uma tarefa importante preparar quadros para a burocracia do no Estado Independente: surge os cursos jurídicos e, em seguida, impulsiona-se o ensino secundário com a criação do Colégio Pedro II.

Até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes. A partir daí, a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República (1891). As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas. O sistema educacional paulista surgiu nesta época e representou a primeira grande ruptura com o modelo de escolas submetidas ao controle do governo central. Dentre os cursos criados em São Paulo neste período, constam os de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica (1896), da atual Universidade Mackenzie, que é confessional presbiteriana. Nos 30 anos seguintes, o sistema educacional apresentou uma expansão considerável, passando de 24 escolas isoladas a 133, 86 das quais criadas na década de 1920.

O período de 1945 a 1968 assistiu à luta do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público, do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e na reivindicação da eliminação do setor privado por absorção pública. Estava em pauta a discussão sobre a reforma de todo o sistema de ensino, mas em especial a da universidade. As principais críticas ao modelo universitário eram: a instituição da cátedra, a compartimentalização devida ao compromisso com as escolas profissionais da reforma de 1931 (que resistiam à adequação e mantinham a autonomia), e o caráter elitista da universidade. O catedrático vitalício, com poderes de nomeação ou demissão de auxiliares, era tido como empecilho à organização de uma carreira universitária e passou a simbolizar a rigidez e o anacronismo. O elitismo se refletia no atendimento de parcela mínima da população, sobretudo dos estratos mais privilegiados. O que se pretendia era a extinção da cátedra, com organização departamental dependente de decisões democráticas. Esse debate permeou a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada pelo Congresso em 1961, que de maneira

diversa da reforma de 1931 não insistia que o ensino superior deveria organizar-se preferencialmente em universidades. Para os "reformadores" a LDB de 1961 representou uma derrota e foi considerada uma vitória dos defensores da iniciativa privada, acenando a bandeira da liberdade do ensino.

A partir de 1980 observou-se uma redução progressiva da demanda para o ensino superior em decorrência da retenção e evasão de alunos do 2º grau, inadequação das universidades às novas exigências do mercado e frustração das expectativas da clientela em potencial. Na década de 1990 a relação de egressos do segundo grau e vagas oferecidas no ensino superior é de 1/1 no Sul e Sudeste, 1/1,3 no Centro-Oeste, e de 1/2,5 no Norte e Nordeste. Enquanto em 1980 cerca de 11% das vagas oferecidas nos cursos superiores não foram preenchidas, em 1990 a proporção passou para 19%. Entre 1985 e 1993 o número de vagas oferecidas no ensino superior manteve-se relativamente estável, em torno de 1.500.000, com declínio relativo da participação do setor privado. A interiorização do ensino superior, iniciada na década de 1950, acentuou-se tendo como um dos motivos básicos a criação de facilidades ou a busca de clientela. Outra resposta à estabilidade da demanda foi a ampliação acentuada do número de cursos e a fragmentação de carreiras pelo setor privado para colocar novas ofertas ao mercado e com isso atrair clientela. A fragmentação de carreiras (em várias áreas do conhecimento) torna os cursos menos dispendiosos e converge para o que acontece em algumas áreas em outros países.

Uma das principais transformações do ensino superior no século XX consistiu no fato de destinarem-se também ao atendimento à massa e não exclusivamente à elite. Num dos estudos da década de 1990, observou-se que no ensino superior, estudantes oriundos de famílias com renda de até 6 salários mínimos representavam aproximadamente 12% dos matriculados em instituições privadas e 11%

em instituições públicas. Tanto no setor privado, quanto no público, a proporção de estudantes oriundos de famílias com renda acima de 10 salários mínimos ultrapassa os 60%, o que desmistifica a crença de que os menos favorecidos é que freqüentam a instituição privada.

Se por um lado, há um contingente expressivo de estudantes de nível superior proveniente das camadas de renda intermediária, salta à vista que os menos favorecidos não usufruem da igualdade de oportunidade de acesso ao ensino superior seja ele público ou privado, não por falta de vagas ou de reforma deste, mas por problemas sociais e deficiências do ensino fundamental.

Na década de 1990, a proporção de jovens entre 20 e 24 anos que ingressa no ensino superior correspondia a 11,4%, conferindo ao Brasil o 17º lugar entre os países latino-americanos, superando apenas a Nicarágua e Honduras. Não é uma posição honrosa que como se comentou não é condicionada por falta de vagas no ensino superior, mas pelo número de egressos do ensino secundário. As deficiências do ensino público fundamental têm sido supridas parcialmente pela excelente qualidade do ensino nos estabelecimentos privados. Mas, esta solução de mercado discrimina a numerosa população menos favorecida, que assim permanecerá enquanto não houver melhora da distribuição de renda, do ensino público fundamental e mercado de trabalho mais amplo. Algumas decisões do Governo Federal procurando aumentar a oferta de vagas no ensino fundamental e o oferecimentos de bolsas-escola parecem medidas pontuais apropriadas, embora por si só insuficientes.

Capítulo 2

Causas e razões da exclusão escolar e marginalização social das camadas populares

O presente capítulo pretende apontar as principais causas e dispositivos de exclusão das camadas populares do sistema educacional como um todo e, mais especificamente, do ensino superior no Brasil. Depois de apresentar um esboço histórico da organização e natureza da escola, destacando sua identidade burguesa, delineando ainda os marcos institucionais da educação brasileira, buscaremos aprofundar as formas seletivas e antidemocráticas da educação superior brasileira, em suas disposições institucionais e políticas.

Essa escola que instrui uma minoria e elimina a maioria não é democrática e nem fraterna. A maneira como ela está organizada não permite a promoção dos menos favorecidos senão em casos excepcionais.

De fato, muito poucos são os alunos vindos de lares pobres que conseguem superar a corrida de obstáculos da escola. Alves, escreve que:

“(...) seria esse conhecimento que lhes facultaria o entendimento do próprio fazer pela apreensão de suas funções no todo social; que lhes asseguraria a possibilidade de superar as limitações dos conhecimentos fundamentais de que dispõe no dia-a-dia, tanto os científicos quanto os humanísticos, em decorrência do caráter especializado, portanto abstrato, que assumiriam” (ALVES,2001,p.160).

São muitos os países que progrediram porque investiram nas suas crianças. Quando as crianças cresceram, viraram trabalhadores qualificados e cientistas, por exemplo. Para começar, esses países investiram no ensino fundamental. Isso explica, em grande parte, o rápido desenvolvimento das nações mais evoluídas.

Mas a indicação mais fiel da desigualdade social está nos índices de repetência e evasão.

Vejamos alguns dados:

Graduação Presencial
Número de Candidatos Inscritos (Por Vestibular e Outros Processos Seletivos)
Brasil - 1997 - 2003

Ano	Total	Universidade	%	Centro Universitário	%	Faculdade Integrada	%	Faculdade	%	Centro de Educação Tecnológica	%
1997	2.715.776	2.057.329	75,8	144.911	5,3	32.049	1,2	481.487	17,7	-	0,0
1998	2.895.178	2.218.982	76,6	59.938	2,1	118.848	4,1	497.410	17,2	-	0,0
1999	3.435.188	2.513.145	73,2	205.965	6,0	108.321	3,1	608.737	17,7	-	0,0
2000	4.039.910	3.039.236	75,2	270.245	6,7	111.703	2,8	555.336	13,7	63.380	1,6
2001	4.280.281	2.999.520	70,2	385.200	9,0	124.241	2,9	659.569	15,5	101.731	2,4
2002	4.984.409	3.474.731	69,7	423.026	8,5	118.329	2,4	842.618	16,9	125.705	2,5
2003	4.899.558	3.240.488	66,1	418.584	8,5	144.038	2,9	952.926	19,4	143.540	2,9

Graduação Presencial
Número de Vagas (Vestibular e Outros Processos Seletivos)
por Organização Acadêmica
Brasil - 1997 - 2003

Ano	Total	Universidade	%	Centro Universitário	%	Faculdade Integrada	%	Faculdade	%	Centro de Educação Tecnológica	%
1997	669.198	443.410	66,3	70.354	10,5	15.120	2,3	170.314	25,5	-	0,0
1998	803.919	520.185	64,7	36.840	4,6	70.191	8,7	176.703	22,0	-	0,0
1999	969.159	582.489	60,1	105.201	10,9	57.254	5,9	224.215	23,1	-	0,0
2000	1.216.287	698.909	57,5	167.405	13,8	78.742	6,5	262.874	21,6	8.357	0,7
2001	1.408.492	755.885	53,7	211.984	15,1	86.738	6,2	337.342	24,0	16.543	1,2
2002	1.773.087	851.764	48,0	271.564	15,3	103.223	5,8	515.938	29,1	30.598	1,7
2003	2.002.683	889.145	44,4	302.458	15,1	125.434	6,3	645.601	32,2	40.045	2,0

Em nosso país a cada cem crianças que entram na primeira série do ensino fundamental quantas chegam a oitava série?

Há uma relação entre evasão e condições de vida dos pais. Os mais pobres exigem que o filho gere renda, pois precisam para seu próprio sustento.

A escola como instituição está delegada a educar e preparar o cidadão do futuro, no entanto muitos não conseguem passar em sua corrida de obstáculos, segundo Cunha:

“O principal ideal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve ser reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do homem total, liberado e pleno” (CUNHA, 1977 p.34).

Qualquer que seja a sociedade, a função da Educação é sempre a de preparar para a vida adulta, para a vida do mundo dos adultos.

Mas analisemos os dados a seguir:

Graduação Presencial
Número de Ingressos (todas as formas) por Organização Acadêmica
Brasil - 1999 - 2003

Ano	Total	Universidades	%	Centros Univeritários	%	Faculdades Integradas	%	Faculdades, Escolas e Institutos	%	Centros de Educação Tecnológica	%
1997	573.900	375.256	65,4	51.259	8,9	9.923	1,7	137.462	24,0	-	0,0
1998	662.396	439.612	66,4	26.526	4,0	49.566	7,5	146.692	22,1	-	0,0
1999	866.608	553.666	63,9	77.246	8,9	43.756	5,0	182.439	21,1	9.501	1,1
2000	1.035.750	635.063	61,3	122.419	11,8	57.842	5,6	211.915	20,5	8.511	0,8
2001	1.206.273	691.760	57,3	164.839	13,7	66.967	5,6	267.227	22,2	15.480	1,3
2002	1.411.208	765.454	54,2	195.215	13,8	69.331	4,9	359.334	25,5	21.874	1,6
2003	1.539.859	793.231	51,5	216.804	14,1	83.667	5,4	417.515	27,1	28.642	1,9

Mas é igualmente verdade que são sobretudo as exigências do sistema produtivo, do modo de produção, que determinam, em cada momento histórico e em cada contexto sociocultural, quais são os conhecimentos aptidões que devem ser adquiridos e quais são os valores de comportamento que devem ser fixados nos alunos.

As crianças já chegam à escola portadores de desigualdades. Tratá-los em pé de igualdade significa não apenas manter a desigualdade, mas até mesmo aumentá-las.

Já sabemos que as condições de vida, o local de residência, o tipo de família, o meio ambiente, o tempo de que dispõe os pais para se ocupar das crianças e ajudá-los nos deveres escolares desempenham em papel decisivo nos resultados obtidos pelos alunos nas escolas.

Quando a criança chega a escola, ela já traz consigo experiências, atitudes, valores, hábitos de linguagem, que constituem e refletem a cultura de sua família e de seu meio social. O desenvolvimento de sua inteligência, de sua personalidade, de sua afetividade, foi construído pela assimilação dessas atitudes e

destes valores. A cultura pregada pela escola é a cultura do meio ambiente onde vivem as classes mais privilegiadas. As crianças dessas classes mais favorecidas estão habituadas desde cedo à linguagem que a escola exige. Os textos escritos, livros e jornais, fazem parte de seu universo familiar e são percebidos como fonte de prazer e de informação. Essas crianças sentem-se, assim, naturalmente à vontade na escola: mesma linguagem, mesma presença do livro, mesma cultura.

Ao inverso, as crianças dos meios populares sentem grande estranheza diante da linguagem, normas e valores da escola, que são totalmente diferentes daquelas a que estão habituadas. Elas se sentirão ainda mais inferiorizadas pelo fato de não poderem trazer para a escola sua maneira de falar e sua experiência na família e no bairro menos favorecido. Elas se sentirão perdidas diante da falta de sentido e utilidade imediata dos exercícios escolares, confusas pelo lado artificial das situações vividas na sala de aula.

Esse mal-estar experimentado pelas crianças dos meios menos favorecidos pode desembocar numa atitude de recusa da escola, que se traduz em erros constantes, num mutismo dentro da sala de aula, em suma, na instalação progressiva do aluno numa situação de fracasso. Ao mesmo tempo, outras experiências e vivências, adquiridas, por exemplo, por crianças que são obrigadas a trabalhar desde pequenas, embora possam conter uma extraordinária riqueza, não são levadas em conta pela escola e em nada ajudam o aluno que as acumulou na compreensão de matérias abstratas.

Capítulo 3

Possibilidades de uma Educação Democrática, Universal e emancipatória

O capítulo que ora se inicia tem como objetivo apresentar as bases sociais, os elementos institucionais e as possibilidades legais de uma escola e educação democráticas, que seja efetivamente universal e igualitária.

A) Esforços paliativos para democratização

Dados do IBGE divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2004 revelam que só 26,1% dos alunos do ensino superior estudaram em escola pública. Na região Sudeste, 18,6% dos estudantes do ensino superior freqüentaram a rede pública. Segundo a justificativa do anteprojeto da reforma universitária elaborada pelo Ministério da Educação, a liberalização do ensino superior, a partir da metade da década de 90, levou à expansão desenfreada das universidades privadas. Hoje, 70% das vagas são particulares e o Brasil transformou-se no país com maior participação privada no ensino superior no mundo.

A necessidade de expansão das instituições federais de educação superior, que integra a reforma universitária, é corroborada pela pesquisa do IBGE. Para ampliar a participação do setor público na educação superior, a intenção do governo é criar universidades públicas, expandir pólos e criar 400 mil vagas em quatro anos nas instituições federais. O anteprojeto da reforma apresenta a meta em que 40% das vagas do sistema de ensino superior sejam da rede pública até 2011.

Com o objetivo de diminuir a diferença e democratizar o acesso ao ensino superior, o MEC investe na expansão de vagas públicas e gratuitas, com a criação de universidades e extensões no interior. Para tanto, está criando nove universidades federais – ABC (SP), Grande Dourados (MS), Recôncavo Baiano (BA), Triângulo Mineiro (MG), Semi-Árido (RN), Alfenas (MG), Vales do Jequitinhonha e Mucuri (MG), Tecnológica do Paraná (PR) e Ciências da Saúde de Porto Alegre (RS) – e implantando ou consolidando 36 *campi*. O ministério tem R\$ 160 milhões para aplicar ainda este ano neste processo.

O anteprojeto garante a reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, observando os índices da composição da população de cada região, segundo o IBGE, que deverão ser alcançados em todos os cursos, em dez anos, com políticas afirmativas. Para garantir a permanência dos alunos, o projeto apresenta o Primeiro Emprego Acadêmico e uma loteria para o financiamento da política de assistência estudantil.

Outro projeto do MEC para garantir a presença de estudantes oriundos do ensino público em universidades federais é o Fundo da Educação Básica (Fundeb). Com ele, cujo projeto de lei tramita no Congresso Nacional, o governo pretende não só ampliar o atendimento à educação básica como garantir a qualidade do ensino da rede pública.

A Reforma Universitária tem sido um assunto muito discutida ultimamente, tornando-se um tema polêmico, pois alguns são a favor e outros são contra.

Pode-se definir a Reforma Universitária(RU) como uma Lei Orgânica da Educação Superior, que parte da constatação de que o Sistema de Educação Superior

Federal necessita de regulação orgânica. O governo pretende, então, aprovar uma lei que redefina os rumos da universidade brasileira.

Existem vários tópicos defendidos pela RU, entre os quais podemos citar: um novo sistema de avaliação da educação superior, o qual teve por resultado a lei n.10861, em abril de 2004, a qual regulamentou a matéria, instituindo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Outro tema da RU é o acesso à educação superior. Nesse caso, o governo encaminhou vários projetos de lei ao Congresso. Um deles visava a reserva de cotas nas universidades federais para alunos advindos das escolas públicas e para autodeclarados negros e indígenas. O outro projeto relacionado ao acesso ao ensino superior denomina-se PROUNI (Programa Universidade Para Todos), o qual prevê o aproveitamento de parte das vagas ociosas das instituições de ensino superior privadas para o novo programa, por meio de bolsas de estudo integrais a serem concedidas a estudantes considerados pobres, que cursaram o ensino médio em escolas públicas, e a professores da rede pública de ensino fundamental sem diploma de nível superior, possibilitando, assim, a elevação da taxa de matrícula para esse nível de ensino.

O governo é, obviamente, a favor de tal reforma, que prevê maior acesso das classes desfavorecidas às universidades. Porém, há muitas controvérsias, pois alguns reitores, por exemplo, criticam a Reforma, alegando que a mesma precisa começar no ensino básico, e não no superior, além de que o governo está tirando a autonomia das universidades quando diz “como fazer” para se ter um aumento do número de cotas, e não “o que fazer”. O governo não propõe metas claras, mas age de uma forma intervencionista.

Até mesmo a UNE (União Nacional dos Estudantes) que aprovam a Reforma, colocou limitações ao plano, dizendo que falta um plano de assistência estudantil e uma nova lei de mensalidades.

Vemos, pois, que existem vários problemas na RU que se tornam de difícil solução se o governo agir precipitadamente, “enfiaando” alunos às cegas nas universidades.

O Brasil tem 2 milhões de estudantes universitários e 52 milhões de ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e médio). Embora abrigue apenas 4% dos estudantes, a universidade recebe em torno de um terço dos recursos públicos da Educação.

A questão é que a quantia investida por estudante universitário não está fora dos padrões americanos. O que falta mesmo é investimento no ensino básico.

Se quisermos dar um salto qualitativo no ensino é necessário investir muito mais. É uma questão econômica, social e política. Não haverá desenvolvimento verdadeiro em qualquer desses planos sem uma educação básica pública e gratuita de qualidade.

O substitutivo do Projeto de Lei nº 3.627/2004, que reserva 50% das vagas das universidades públicas para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas da rede oficial deve ser votado em regime de urgência no plenário da Câmara dos Deputados.

O projeto nº 3.627, elaborado pelo Poder Executivo, está apensado ao de nº 73, de 1999. O substitutivo, que anexou outros projetos, prevê, em seu artigo 1º, que as instituições de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservem em cada seleção para ingresso nos cursos de graduação no mínimo 50% das vagas a

estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Além do vestibular, os alunos terão de apresentar coeficiente de rendimento, resultante da média aritmética das notas ou menções obtidas durante o ensino médio.

Ainda de acordo com o substitutivo, a implementação será gradual. As instituições reservarão, a cada ano, no mínimo 25% das vagas previstas. O prazo será de quatro anos, a partir da data de publicação da lei resultante do substitutivo. Haverá reserva de vagas também para autodeclarados negros e indígenas, com base no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Outra medida é a reserva de no mínimo 50% de vagas nas instituições federais de ensino técnico de nível médio para alunos que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

A elaboração do projeto de lei contou com a participação de entidades representativas de reitores, professores e estudantes.

B) Diretrizes para uma verdadeira democratização

Nos últimos tempos, o debate sobre a ampliação do acesso à universidade pública e de qualidade é crescente.

A UFMG por exemplo tomou a decisão de aumentar o número de cursos noturnos como estratégia de democratização do acesso à Instituição, mas a professora Maria do Carmo Peixoto, destaca que isso tem um preço, e esse preço, político e financeiro, é que a Universidade terá que enfrentar. “A ampliação de cursos não pode ser feita sem a garantia de recursos, e isso exige uma pressão da Instituição frente aos ministérios da Educação e do Planejamento”. Ela lembra que, para seguir esse caminho, a UFMG tem autonomia (apesar de essa autonomia estar diretamente

relacionada à liberação de verba), o que não ocorre com relação à modificação dos critérios para a seleção, no caso, o emprego de cotas sociais ou cotas étnicas.

Alguns professores elogiam a iniciativa oficial da UFMG de ampliar os cursos noturnos, mas não escondem suas decepções ao saber que a Instituição não optou pelas cotas étnicas.

Em 2004, A Unicamp ofereceu uma contribuição concreta ao debate sobre inclusão social nas Universidades públicas, formulando e implantando, a partir do vestibular de 2005, um programa inédito destinado a ampliar o número de alunos procedentes de escolas públicas em seus cursos de graduação. O programa alia inclusão social e mérito acadêmico sem confundir-se com qualquer sistema de cotas. Na prática, o programa define que estudantes que tenham cursado todo o ensino médio na rede pública receberão automaticamente 30 pontos a mais na nota final da segunda fase (numa pontuação média de 535 pontos entre os candidatos aprovados). Estabelece ainda que candidatos auto declarados pretos, pardos ou indígenas que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas terão ainda, além dos 30 pontos adicionais, mais dez pontos acrescidos à nota final.

Algumas análises dos dados dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Campinas revelaram que, entre os estudantes com notas semelhantes no exame vestibular, aqueles que cursaram o ensino médio na escola pública apresentaram desempenho acadêmico superior ao longo do curso.

Com esse programa, a taxa de inscritos provenientes da escola pública subiu de 28% em 2004 para 34,1% em 2005. O número de inscritos que se auto declararam preto, pardos e indígenas cresceu de 14% para 19%. O efeito mais notável se

deu nos cursos de alta demanda, como Medicina, que praticamente quadruplicou o número de aprovados convocados na primeira chamada do Vestibular 2005.

C) Cenários atuais da Educação Superior

As instituições de educação superior do País têm 3,9 milhões de estudantes em cursos de graduação, segundo dados de 2003. Houve um aumento de 11,7% da matrícula em relação ao último ano, sendo que no setor privado, que conta com 2.750.652 estudantes, o crescimento foi de 13,3%, e no setor público, de 8,1%.

Vejamos a tabela a seguir:

Número de instituições de educação superior, cursos e matrículas por categoria administrativa – Brasil – 1998 – 2003

Ano	Instituições			Cursos			Matrículas		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1998	973	209	764	6.950	2.970	3.980	2.125.958	804.729	1.321.229
1999	1.097	192	905	8.878	3.494	5.384	2.369.945	832.022	1.537.923
2000	1.180	176	1.004	10.585	4.021	6.564	2.694.245	887.026	1.807.219
2001	1.391	183	1.208	12.155	4.401	7.754	3.030.754	939.225	2.091.529
2002	1.637	195	1.442	14.399	5.252	9.147	3.479.913	1.051.655	2.428.258
2003	1.859	207	1.652	16.453	5.662	10.791	3.887.771	1.137.119	2.750.652

Fonte: Inep/MEC.

Em relação ao número de instituições da educação superior, a concentração é ainda maior no setor privado. De 1.859 instituições registradas em 2003, 207 são públicas, representando 11,1% e 1.652 privadas (88,9%). O crescimento registrado em relação ao último ano é de 13,6%. No setor privado, o aumento foi de 14,6% e, no público, de 6,2%.

Os cursos de graduação tiveram 1.539.859 alunos ingressantes em 2003, considerando todas as formas de ingresso, com crescimento de 4,8% em relação ao ano anterior. O número de concluintes foi de 528.102, um aumento de 13,3%.

Os dados do Censo mostram, ainda, que 843 instituições de educação superior ofereceram 9.487 cursos de graduação lato sensu presenciais e a distância, que conferem título de especialização. Desse total, 84,9% são instituições privadas e 15,1%, públicas.

Considerações Finais

As incursões pelo campo da História da Educação Brasileira ajudaram a elucidar muitas coisas. Analisando-se a sociedade atual, observam-se transformações que incitam mudanças profundas na vida humana individual e associada. O indivíduo nasce, educa-se, trabalha e passa a vida ligado a organizações, e estas, na realidade, são responsáveis pela consistência do destino social. A dinâmica e a velocidade cada vez maior das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade moderna caracterizam o que se convencionou chamar de “novo milênio”. No passado as mudanças significativas na vida humana exigiriam no mínimo o tempo correspondente a uma geração para ocorrer. Gradativamente passaram a ser imprevisíveis.

Trata-se da “era da incerteza” Em princípio, descobrimos que, substancialmente, pouca coisa se mudou na forma de encarar a educação que nos foi legada pelos jesuítas. Depois, verificamos que houve tempos em que essa visão tinha uma razão de ser, dado o contexto sociocultural em que estava inserta a instituição escolar brasileira. Também verificamos que, em períodos recentes, toda a ideologia que alimentava o sistema, assim como sua própria estrutura, começava a chocar-se com o referido contexto.

No nosso país, a organização do trabalho e da vida social na sociedade industrial é fundada numa separação entre as tarefas intelectuais de concepção e de gestão, de um lado, e as tarefas pura e simplesmente de execução de outro lado. Esta separação, chamada discretamente de “divisão técnica e social do trabalho” está na raiz de uma repartição do conjunto da sociedade em duas categorias de pessoas: no alto esta minoria que educa, administra, planeja, coordena, inventa conhecimentos novos e que ,

para tudo isso, deve adquirir qualificações altamente especializadas; em baixo, a maioria dos trabalhadores que, submetidas nas fábricas, escritórios e comércios, à execução de tarefas monótonas e penosas, definidas por outros, e que não tem a necessidade de adquirir qualificações complexas.

Submetida à lógica da divisão do trabalho, a escola pelos seus mecanismos de seleção e de exclusão, reflete e reforça a hierarquização da sociedade: de um lado em suas universidades e institutos tecnológicos ela forma especialistas superqualificados, pesquisadores engenheiros, planejadores, professores ou médicos, de cuja a competência vai depender do destino dos outros e o “progresso” de todos; de outro lado, enquanto houver empregos não qualificados ou que requerem apenas um mínimo de qualificação, a ser preenchidos, a escola produzirá também o seu “refugo”. Isto é, pessoas que tendo fracassado em seus estudos e tendo sido convencidas de que o fracasso se deve a sua inferioridade, não terão outra alternativa senão ocupar os empregos menos interessantes e também, “naturalmente”, pior remunerados. Em nossa sociedade hierarquizada e desigual, a produção do refugo escolar é tão importante quanto a produção de diplomados.

Os pais que viveram, eles próprios a experiência de uma escolaridade longa, conhecem bem o mundo da escola e tem um poder de intervenção sobre ela muito superior ao de pessoas que, ou não freqüentaram a escola, ou dela foram excluídas rapidamente.

Por outro lado, os pais dos meios sociais privilegiados têm uma expectativa muito maior do êxito escolar de seus filhos. Para alguns, a carreira universitária é a única meta possível e desejável.

Se um aluno corre o risco de ser reprovado, estes pais lançarão mão de toda uma série de recursos para evitar que o filho seja levado a interromper os estudos: conversa com o professor, ajuda em casa, aulas particulares, promessas de recompensas em caso de superação das dificuldades e, em último caso, mudança para uma escola particular mais fácil. Em suma, eles saberão como enfrentar e resistir ao veredito da escola.

É verdade que, para pais mais pobres, a escola representa também um meio de promoção social. Mas a aspiração de futuro que eles têm para seus filhos é menor. Por outro lado eles se sentem desarmados diante de uma escola que temem e cujo o julgamento não ousam colocar em questão. Por isso aceitam com resignação decisões escolares que influem decisivamente no futuro profissional de seus filhos.

Os estudos feitos nos levam a certas constatações teóricas como a de que a forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola. E também como a herança cultural influi sobre os valores e as escolhas da população que procura a escola. Os objetivos perseguidos na escola por essa demanda social de educação estão diretamente relacionados com o conteúdo que a escola passa a oferecer. E por fim as implicações com o sistema político. A forma como se organiza o poder também se relaciona diretamente com a organização do ensino, em princípio porque o legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada ou facção responsável por sua eleição ou nomeação e atua, naquela organização, segundo esses interesses ou segundo os valores da camada que ele representa.

Resta-nos verificar por último que o conteúdo dessas constatações são fatores que podem atuar de forma integrada ou não na organização do ensino. Na

primeira hipótese, o sistema educacional resultante responde às reais necessidades do contexto. Na segunda, ele opera sempre de forma defasada e desequilibrada obedecendo ao jogo de forças que esses fatores mantêm entre si e por final notamos que a crise no sistema educacional brasileiro se manifestou a contar do momento que esses fatores acima descritos deixaram de atuar harmonicamente.

Portanto, vários fatores nos levam a Escola pública que temos hoje e também são extensas as relações que levam a maioria dos alunos não passarem por esse percurso e por consequência não chegar a Universidade.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001.

BUFFA, Paolo Nosella e Ester. **A Educação negada: introdução ao estudo da Educação brasileira contemporânea**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A.,1977.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**. 16 ed. São Paulo: Ática,1999.

FREIRE, Paulo. **Cuidado Escola! Desigualdades, domesticação e algumas saídas**. 35 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

IANNI, Octávio (org). **Marx Sociologia**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1984.

JUNIOR, Paulo Ghiraldelli. **Três estudos em historiografia da Educação**. Ibitinga, SP: Editora Humanidades, 1993.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil(1930/1973)**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e Sistema**. 8 ed. Campinas, SP: Aurores Associados, 2000.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder Político e Educação de Elite**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

Sites:

www.unicamp.br

www.ufmg.br

www.mec.gov.br

www.inep.gov.br