

# A universidade e a estruturação da "cidadania regulada pela estratificação ocupacional do trabalho"<sup>1</sup>

Olinda Maria Noronha<sup>2</sup>

O processo histórico que se instalou de 1930 em diante pode ser caracterizado como sendo tanto de crise política quanto de redefinições do desenvolvimento econômico. No interior deste frágil equilíbrio o processo de democratização do Estado acabou apoiando-se em algum tipo de autoritarismo. Este autoritarismo foi num primeiro momento "institucional" (período da ditadura de Getúlio Vargas, de 1930 a 1945) e num segundo momento "paternalista carismático (pós II Guerra Mundial).

O que se observa neste período é sobretudo um difícil equacionamento das relações elites - massas junto às reivindicações das classes médias por "representação e justiça" que se formulavam dentro dos princípios liberais da Constituição de 1891 - horizonte ideológico das oligarquias.

O agravamento do processo de crise se deu também devido à incapacidade das classes médias e dos industriais em substituir as oligarquias agrárias nas funções do Estado (crise de hegemonia). A aliança Liberal, por outro lado, visava atender minimamente às aspirações dos setores populares buscando até mesmo antecipar-se a um possível movimento popular.

Por outro lado, as classes populares dado o seu caráter heterogêneo pareciam não ter condições de exercerem por si próprias uma pressão suficiente para ter uma maior participação no processo político.

As classes populares sempre foram percebidas como problema pelos grupos dominantes. A transferência dos conflitos da esfera policial para a esfera do direito social é o primeiro passo na tentativa de controlar e de produzir uma "cidadania" que vai estar fortemente articulada à política e às reformas educacionais que vão passar a conter embutido um conceito de "cidadania regulada pela estratificação ocupacional".<sup>3</sup>

A idéia de uma cidadania abstrata pausada no liberalismo clássico vai gradativamente sendo substituída por uma cidadania estratificada, na medida em que a sociedade se urbanizava, se tornava mais complexa. Neste contexto, o dilema entre a demanda por escolarização como mecanismo legitimador do lugar que a pessoa vai ocupar na estratificação social, bem como os instrumentos controladores dessa ascensão vai se tornar mais agudo, expressando-se de forma contundente nas reformas educacionais do período.

1. Este trabalho é parte das reflexões desenvolvidas na Pesquisa: "História do Ensino Superior Brasileiro: análise das contradições entre cientificismo, humanismo e política; entre 'carência e privilégio': entre monopólio e distribuição do conhecimento."

2. Professora da Faculdade de Educação da PUCCAMP; Professora convidada da Faculdade de Educação da UNICAMP.

3. Expressão desenvolvida por Santos, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça*: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1987. Consultar também: Paoli, Maria Célia: "Os trabalhadores urbanos na fala dos outros" In: *Cultura e Identidade Operária*. (org.) José Sérgio Leite Lopes. Rio de Janeiro: UFRJ; Museu Nacional; Marco Zero; Proed, 1987.

Como observa XAVIER<sup>4</sup> “A doutrina liberal, instrumento de luta da burguesia contra o Antigo Regime, fundava-se nos princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia. Opunha à ordem ‘iníqua’ que combatia, fundada na desigualdade ‘herdada’, à ordem capitalista, que, respeitando as desigualdades ‘naturais’, se consubstanciava numa sociedade hierarquizada porém justa e para tanto ‘aberta’. A noção de sociedade aberta, concebível apenas numa ordem econômica caracterizada por uma diversidade crescentemente complexa de tarefas, funções e papéis sociais, implicava a possibilidade de mobilidade social com base nos ‘méritos individuais’. Daí, como conseqüência lógica, o pensamento liberal desembocou na defesa da ‘Escola Pública, Universal e Gratuita’, como condição indispensável para a garantia da igualdade de direitos e oportunidades que justificava, em última instância, a desigualdade social ‘justa’ porque ‘natural’. As implicações educacionais da nova doutrina, portanto, ultrapassavam o âmbito das exigências do desenvolvimento técnico-científico, sustentando a própria legitimidade das novas instituições econômicas e sociais”.

A pedagogia da “Escola Nova” nos anos 20 já expressava através de seus intelectuais a “solução” para o problema da demanda cada vez maior por educação, por parte das camadas populares.

A pedagogia da “Escola Nova” assentava-se na desigualdade entre os homens como “indivíduos”. Neste sentido, as diferenças eram apresentadas como sendo naturais, biológicas. Estas diferenças incidem, seguindo esse enfo-

que, em grande parte da população que precisa ser higienizada, homogeneizada para depois ser educada. Do ponto de vista social há igualdade. A proposta da “escola única diferenciadora”, parte integrante do ideário da escola burguesa, vai permitir, pela igualdade de oportunidades que todos se desenvolvam, desde que tenham as condições biológicas para tal.

As propostas dos higienistas vão estar fundadas na primeira concepção, pré-requisito para a tarefa homogeneizadora e civilizatória da Primeira República.<sup>5</sup>

A esse respeito, XAVIER,<sup>6</sup> acrescenta que (...)“ até os anos 10 deste século, a política educacional brasileira, concretizada na legislação do ensino, revelou o predomínio absoluto das exigências sociais relativas ao ensino superior.

A partir de então, verificou-se um redirecionamento das pressões sociais e a emergência de uma demanda pelo ensino popular. Mas, ao contrário do que poderia se supor, dadas as transformações que se operavam no mundo do trabalho, essa demanda apresentava ainda um caráter predominantemente político.

A bandeira da universalização da escola era empunhada por progressistas das camadas superior e média à cata de alianças com setores populares e embalados pelo ideário político moderno. Era levantada ainda pelos conservadores, preocupados com o controle das camadas populares, principalmente diante da ameaça representada pelos imigrantes, que deveriam ser integrados aos “valores e costumes” nacionais. E, finalmente, pelos movimentos operários do período, bastante significativos, que

4. Xavier, M. Elizabete. SP. Capitalismo e Escola no Brasil. Campinas: Papirus, 1990. p. 60-61.

5. A respeito da proposta higienista de educação no período da Primeira República, consultar: Rocha, Heloísa Helena P. Imagens do Analfabetismo: a educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos 20, dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação UNICAMP, 1996.

6. Xavier, M. Elizabete S.P. (et. al.) História da Educação: a escola no Brasil. S. Paulo: FTD, 1994, p. 116.

exigiam a universalização dos direitos de cidadania, entre eles o acesso à instrução.

À medida que a transição avança, já nos anos 20, esse sentido político conferido à questão escolar vai sendo gradativamente neutralizado. As camadas populares acabam caindo na armadilha que lhes lançava a ascendente burguesia industrial, através de seus intelectuais. Era o oportuno movimento da “Escola Nova”, que incorporava as reivindicações educacionais populares, no discurso, e resolvia o problema da formação das novas elites, na prática.

Foi quando o chamado “Entusiasmo pela Educação”, que tomara conta dos políticos e intelectuais que viam a escolaridade como um instrumento estratégico dentro de qualquer projeto social, deu lugar ao “Otimismo Pedagógico”. Assim acabou sendo denominado o ativo movimento dos “especialistas em educação” que transformaram o debate educacional numa mera discussão pedagógica”.

No entanto essa inflexão sofrida pelo debate educacional ao final do primeiro período republicano vai se constituir numa estratégia eficiente e invisível de monopolização do conhecimento.

A análise realizada por Gentili<sup>7</sup> mostra que (...) com o advento do capitalismo, a luta pelo conhecimento toma especial relevância, constituindo um dos componentes centrais da dinâmica de exploração que caracteriza essas sociedades. Com efeito, a luta pelo controle e o monopólio dos saberes socialmente significativos fazem parte do completo processo de acumulação e autoexpansão do capital”.

Se o processo de monopolização dos conhecimentos socialmente significativos vinha de uma forma ou de outra sendo praticado, no

campo educacional, através dos instrumentos legais embutidos nas reformas que ocorreram no primeiro período republicano, após 1930 esse processo irá se acentuar e se aprofundar.

Podemos dizer que até os anos 30, o princípio regulador da economia era o do *laissez-faire*. Este princípio, fundado no liberalismo clássico, iria definir o comportamento dos indivíduos em todos os campos da vida social entre eles, o educacional até mais ou menos os anos 30.

A esse respeito, Santos<sup>8</sup> observa que (...) “seria um erro considerar que os defensores do mercado” como alocador de recursos e recompensas supusessem que, como resultado final de sua operação, se obtivesse uma sociedade perfeitamente igualitária. O que estimavam sim é que a distribuição de benefícios, em qualquer sociedade, deveria refletir a distribuição diferenciada de capacidades e talentos, em oposição à estratificação fundada nos mecanismos de cooperação familiar, próprios da corporação de ofícios que antecederam ao mercado como forma de organizar a produção. A utopia de organizar a sociedade de acordo com os indicadores do “mercado”, estimulada pelo início da produção mercantil generalizada do século XVIII, e que só será viabilizada pela revolução industrial que ocupa a primeira metade do século XIX, não almejava a constituição de uma sociedade na qual todos, por igual, dispusessem da mesma quantidade de bens e serviços disponíveis, mas ironicamente, que a cada qual fosse destinada magnitude de bens e serviços de acordo com suas capacidades.

Tratava-se, em sua estrita acepção de uma utopia meritocrática, fundada na crença de que o problema da igualdade restringia-se à possibilidade de que todos os cidadãos tivessem

7. Gentili, P. “Robin Hood, el mercado y otros cuentos de hadas: concentración económica y monopólio del conocimiento en el capitalismo pós-fordista”. Rio de Janeiro: UFF., 1993, p. 10 (texto original).

8. Santos, W.G. Dos. op. cit., p. 15-16 e cap. 4.

acesso aos recursos que os armariam para a competição no “mercado” e na crença de que o jogo desimpedido da oferta e da procura seria suficiente para premiar os mais capacitados. Associados a qualquer concepção meritocrática resistem, solidamente, o suposto de uma desigualdade natural entre os homens e o juízo de valor de que tal desigualdade transparece no “mercado” e não deve, sob pena de cometer-se injustiça equivalente, ser transtornada por intervenções do poder político, sob pressão de “fracassados” ou, comparativamente, “incompetentes” cidadãos. A sociedade resultante será, certamente, permeada por desigualdades, porém “tratar-se-á de desigualdades naturais que não incumbe ao Estado remediar”.

O princípio da igualdade natural entre os homens vai estar na base das concepções de educação da República Velha bem como da formulação de um conceito de cidadania abstrato, espontâneo e desarticulado de um projeto de modernidade onde a idéia de equidade social fosse colocada como questão central. (...)”. O princípio da não regulamentação das profissões, capítulo importante do tratado “laissez-fairiano” da organização social, será reafirmado pela Constituição Republicana de 1891, que consagrará seu parágrafo 24, artigo 72, mesmo após a revisão constitucional de 1926, ainda uma vez, a liberdade das profissões, arcaico eco, em pleno século XX, do ideário anticorporativo do século XVIII, como observa Santos.<sup>9</sup>

O princípio da não-regulamentação das profissões e da não-necessidade de diplomas para o seu exercício foi um dos problemas centrais do início do período republicano constituindo-se em um dos elementos básicos das reformas educacionais do período.

Na medida em que a orientação do processo de acumulação passou a pautar-se pelo caminho da diferenciação da estrutura econô-

9. Santos, W.G. op. cit. p. 16.

mica requisitando um papel mais definido por parte do Estado, ou seja, de intervenção na ordem da acumulação capitalista, vamos observar uma inflexão no conceito de cidadania e nas políticas educacionais no período posterior a 1930, que presidiu à reorganização do processo acumulativo, pois este formato deitará raízes na ordem social brasileira com repercussões na cultura cívica do país e até mesmo nos conceitos e preconceitos das análises sociais correntes.

A partir destas constatações, Wanderley Guilherme dos Santos sugere uma categoria básica para a compreensão da política econômica-social brasileira pós 1930. Essa categoria ou “conceito-chave” é o de “cidadania regulada”.

(...) “Por *cidadania regulada* entendo o conceito de cidadania cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação social, e que ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações *reconhecidas e definidas em lei*. A extensão da cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões e/ou ocupações, em primeiro lugar, e mediante ampliação do espaço dos direitos associados a estas profissões, antes que por expansão dos valores inerentes ao conceito de membro da comunidade. A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei. Tornam-se pré-cidadãos, assim, todos aqueles cuja ocupação a lei desconhece. (...) A associação entre *cidadania e ocupação* proporcionará as condições institucionais para que se inflem, posteriormente, os conceitos de marginalidade e de mercado informal de trabalho (...).

A permanente pressão por parte dos mais variados setores da sociedade brasileira, tendo em vista a regulamentação de suas ocupações testemunha até onde o conceito subliminar de *cidadania regulada* disseminou-se na cultura cívica do país. A origem deste “achado” de engenharia institucional encontra-se na prática revolucionária pós-30, sendo esta uma das principais brechas que se abrem na ideologia “laissez-fairiana”, permitindo, ao mesmo tempo, a criação de um espaço ideológico onde a ativa interferência do Estado na vida econômica não conflita com a noção, ou a intenção, de promover o desenvolvimento de uma ordem fundamentalmente capitalista”.<sup>10</sup>

A legitimação da “cidadania regulada pela estratificação ocupacional” vai expressar-se nas reformas de ensino do período dentro da perspectiva da definição legal das reformas do ensino superior, do ensino secundário, bem como das reformas das áreas chamadas profissionalizantes.

Tais reformas vão terminar por consagrar, como veremos a seguir, o princípio básico da educação burguesa, qual seja, o da “unificação diferenciadora” que está afinado com o da “cidadania regulada pela estratificação ocupacional”. Estes princípios vão estar sendo legitimados no interior de um contexto crescente de monopolização dos conhecimentos socialmente significativos.

Como vimos, com a redefinição do papel do Estado, que deixa de pautar-se por uma orientação fundada no livre jogo do mercado (“laissez-faire”), passamos no pós-30, a ter a organização da economia e da sociedade submetidas a um Estado centralizador. Este passa a intervir não só na ordem da acumulação como

também a estruturá-la, criando as condições para que o processo de acumulação pudesse desenvolver-se de forma rápida e eficiente. Este modelo de acumulação conhecido como fordista e keynesiano tinha como fundamento a concentração das decisões, da produção, da distribuição e do consumo, a produção de grandes estoques, o planejamento, a produtividade as promessas da política de pleno emprego; o crescente endividamento e crescimento da máquina burocrática do Estado articulado ao Estado-do-Bem-Estar Social.

O crescente papel do Estado na economia era algo almejado por amplos setores da burguesia emergente e não aconteceu de forma messiânica no pós-30 mas veio se estruturando como um processo ao longo da República Velha (1888-1930).

No campo ideológico vamos encontrar vários ideólogos, que desde o início do século, passando pela Primeira República (muitos deles foram a ocupar postos-chaves no pós-30), nunca viram com bons olhos o papel secundarizado do Estado na economia bem como a descentralização administrativa. Os que mais se destacaram neste debate ideológico foram Alberto Torres, Azevedo Amaral, Oliveira Vianna, Fernando Azevedo, Francisco Campos e Lourenço Filho. Estes dois últimos tinham um projeto claro para o Brasil no interior da proposta de associação entre educação e desenvolvimento e passaram a ocupar cargos estratégicos no pós-30: Francisco Campos como ministro da Educação e Lourenço Filho como diretor do IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho).

A passagem do chamado *laissez-faire* na economia para um Estado regulador e interven-

10. Santos, W. G. op. cit. p. 68.

Ver também Noronha, O. M. “A Constituição da classe trabalhadora na primeira República (1889-1930): a produção da nação ideológica de trabalho e educação”. *Revista Pró-posições*. Faculdade de Educação. UNICAMP: Cortez Editora, nº 2 Julho 1990.

tor no processo de acumulação capitalista não se desenvolveu de forma estável e sem conflitos. Várias foram as causas que levaram a isso. Dentre elas podemos destacar:

a. Um dos entraves estava na diferenciação industrial e na forma de desempenho do mercado *laissez-fairiano* que se mostrava insuficiente para fazer avançar a ordem da acumulação capitalista;

b. As relações capital-trabalho tinham uma história conflituosa e um tratamento inadequado pelo Estado e pelos empresários. (Após o ano de 1923 várias tentativas foram feitas no sentido de regulamentar o processo de acumulação e o disciplinamento da força de trabalho, sem produzirem contudo um efeito significativo: lei de férias, regulamentação do trabalho de mulheres e crianças, jornada de trabalho, lei sobre segurança e higiene no trabalho etc.). Inclusive estes eram também os principais itens das demandas dos trabalhadores e sobretudo das greves operárias que se sucediam e se tornavam cada vez mais freqüentes no período. As respostas eram sempre acompanhadas da intensificação da repressão.

Após o ano de 1930 vamos observar uma inflexão neste tipo de resposta do Estado aos conflitos capital-trabalho. A gestão da força de trabalho passa, então, a ser orientada por mecanismos reguladores compensatórios das desigualdades. Este fenômeno do “Estado doador” deve ser entendido como fenômeno resultante das pressões dos trabalhadores (ainda que fracamente organizados) pelo cumprimento de seus direitos. Os trabalhadores urbanos desde antes de 1930 vinham aprendendo no processo social a buscar espaços de cidadania. As CAPS - Caixas de Aposentadorias e Pecúlio - surgem

antes de 1930, por iniciativa dos próprios operários.

Gradativamente, contudo, o conceito e as possibilidades de materialização da cidadania vão sendo transferidos da esfera social para a esfera da produção.

Como observa Santos<sup>11</sup> (...) “a regulamentação das profissões, a carteira profissional e o sindicato público, definem, assim, os três parâmetros no interior dos quais passa a definir-se a cidadania. Os direitos dos cidadãos são decorrência dos direitos das profissões e as profissões só existem via regulamentação estatal. O instrumento jurídico comprovante do contrato entre o Estado e a cidadania regulada é a carteira profissional que se torna, em realidade, mais do que uma evidência trabalhista, uma certidão de nascimento cívico.”

Desta maneira, os direitos saem da esfera social e passam a ser arbitrados pela esfera da produção sob a intervenção do Estado.

O Estado passa, então, a arbitrar os conflitos capital-trabalho e a regular a equidade social: política trabalhista, carteira de trabalho, Consolidação das Leis Trabalhistas (1943) são exemplos concretos da ação do Estado neste momento.

É dentro deste quadro que vamos observar a mudança no conceito de cidadania a que já nos referimos anteriormente. O conceito de cidadania deixa de ser abstrato (articulado ao ideário liberal clássico de direito natural, em que a igualdade-desigualdade é inerente à natureza humana) e passa também a ser definido como “cidadania regulada pela estratificação ocupacional”.

Dentro deste novo conceito a educação vai estar articulada, como vimos anteriormente, não mais a um código de “valores políticos ou éticos”, mas em “sistema complexo de estratificação ocupacional” que são definidos legalmente. Daí, a preocupação dos legisladores em

11. Santos, W.G. dos, op. cit. p. 69.

educação da época em propor reformas que demarcassem claramente os limites e as possibilidades de cada profissão. Isto porque a partir da concepção de "cidadania regulada", são considerados cidadãos aqueles membros da comunidade que se localizam em qualquer das profissões reconhecidas e definidas por lei.

A extensão da cidadania, desta maneira, começa a ser definida não mais a partir de uma concepção abstrata mas através da regulamentação de novas profissões e/ou ocupações e mediante a ampliação dos direitos associados a essas profissões.

Isso equivale a dizer que a cidadania passou a estar embutida na profissão e, os direitos do cidadão, restrito ao lugar que ele ocupa no processo produtivo. Infere-se, daí, que tornam-se pré-cidadãos todos aqueles cuja ocupação a lei não estiver contemplando. Seriam pré-cidadãos, por exemplo, todos os trabalhadores rurais e urbanos que embora estivessem no processo produtivo, não tinham suas ocupações ou profissões devidamente regulamentadas pelo Estado.

Que implicações esse conceito de "cidadania regulada pela estratificação ocupacional" teria para a educação?

A categoria "cidadania regulada" que levou a direcionar a constituição do perfil do cidadão deste período em diante vai se constituir em um dos elementos que fundamentarão o caráter extremamente ramificado e estratificado da organização do ensino no pós-30.

Que pressupostos conceituais estariam na base de um tipo de organização escolar que consagra uma educação que desenvolve uma ação contraditória: a de ser, em sua forma, unificada e, em sua prática diferenciadora.

Para entender esse processo ao mesmo tempo unificador e diferenciador é oportuno

retomar a própria trajetória do desenvolvimento social do capitalismo que produz em seu processo, de forma simultânea, a unificação e a diferenciação social.

Diferenciação, por pressupor um complexo processo de diferenciação do trabalho e de distribuição desigual das contingências e recompensas sociais. Esse processo termina por refletir na organização escolar que também tende a se diferenciar e a se particularizar, transformando o sistema escolar numa estrutura com complexas graduações e vários tipos de ensino.

Unificação, porque demanda processos normativos e políticos de regulamentação das diferenças advindas da divisão social do trabalho. A unificação expressa-se como uma forma ideológica de organizar a sociedade porque se desenvolve sob a hegemonia burguesa.

Como afirma Machado<sup>12</sup> "a proposta burguesa de unificação escolar pretende realizar a unidade nacional pelos princípios da universalização do ensino e de supressão de barreiras nacionais, culturais, raciais e do acesso à escola".

A unificação escolar é portanto diferenciadora pois pressupõe um processo de organização e de seleção, onde o "mérito" é o critério fundamental de distribuição das pessoas na pauta da estratificação ocupacional e social.

O que se materializa, então, é a prática de uma escola única diferenciadora, que se traduz numa formação dualista e unilateral por um lado, e, no ajustamento imediatista e utilitarista à divisão técnica e social do trabalho, de outro.

A forma como se organiza o ensino expressa, portanto, o conceito de cidadania regulada pela estratificação ocupacional dentro da divisão social e técnica do trabalho.

12. Machado, Lucília Regina de Souza. *Politecnia escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

A esse respeito, Marx e Engels,<sup>13</sup> já reiteravam que (...) “a educação burguesa parte (...) de um princípio abstrato da produção, o do iluminismo da razão, que é oposto do materialismo dialético. Assim, coloca na base da ação humana o saber “que se aprende” ou seja, um conceito que está separado da vida imediata do grande número. Como Marx explica em “A Questão Judaica”, esta Razão e este saber são “idealistas” e copiam a “revelação” das religiões, que privilegia uma casta ou uma elite “cultura”- essa minoria (...) que comunica à humanidade o querer (a ciência) dessa força misteriosa “superior” com a sanção do Estado que fornece os diplomas”.

Marx e Engels, põem em evidencia o corolário da tese segundo a qual, nas sociedades de classe, a civilização se desenvolve sobre um fundo de ignorância, como a riqueza de alguns é função da pobreza das massas: a divisão do trabalho existente desenvolve nos que tem uma profissão, uma única faculdade ou um único tipo de gesto em detrimento de todas as outras potencialidade do homem. O mesmo é dizer que a alienação produz necessariamente a mutilação individual nas sociedades de classe. A partir daí, especializar-se ou exercer um ofício, seja ele qual for é o mesmo que sacrificar a uma potencialidade, mais ou menos exacerbada pela aprendizagem ou pela repetição, todas as outras virtualidades que a natureza humana encerra.

As reformas de ensino do período pós-30, tanto a do ensino superior quanto a do secundário (que vão estar articuladas entre si), vão expressar esse caráter unificador-diferenciador e unilateralizante do sistema de ensino.

Além disso, as reformas do período não deram conta de resolver a contradição entre as tendências do humanismo clássico e cientificismo.

A diferenciação é introduzida segundo a preparação para o vestibular através de três modalidades de estudos compreendendo os cursos pré-jurídicos, pré-médicos e pré-politécnicos.

Introduz, portanto, a diferenciação no secundário sem alterar sua função social ao mesmo tempo em que abre a possibilidade da criação de ensinos médios paralelos (reforma do ensino comercial com caráter profissionalizante).

Em 1931 o Comercial passou a ser estruturado em 2 ciclos com duração diferente do secundário. O 1º ciclo era organizado em dois níveis. O propedêutico com 3 anos e o auxiliar de comércio, com a duração de dois anos, sendo de caráter terminal.

O 2º ciclo abrangia cinco modalidades sendo assim estruturado: secretariado (1 ano); guarda-livros (2 anos); administrador-vendedor (2 anos); atuário (3 anos); périto-contador (3 anos).

Somente as modalidades de 3 anos permitiam acesso ao ensino superior de administração e finanças (3 anos).

A respeito do aumento do ensino com caráter profissionalizante, Gramsci<sup>14</sup> observa que (...) “A multiplicação de tipos de escola profissional tende a eternizar as diferenças tradicionais, mas dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática”.

Com o crescimento do alunado secundário de 1930 a 1942, de trinta mil para duzentos mil, tornou-se necessário redefinir normas para a política de seleção e de distribuição dos alunos, a partir do conceito de “cidadania regulada pela estratificação ocupacional”, de forma a preservar os privilégios e a

13. Marx, K. e Engels, F. *A Crítica da Educação e do Ensino*. S. Paulo: Moraes, Editora, 1978, p. 59.

14. Gramsci, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. RJ: Civilização Brasileira: 1982, p. 137.

organização corporativista da sociedade, fundada na diferenciação social.

As Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946) que abrangeram todos os ramos do ensino primário e médio e, vigoraram durante vinte anos, expressaram essa tendência diferenciadora.

Gustavo Capanema, ministro da Educação de Getúlio Vargas neste período, decretou as leis que constituíram as reformas do período em questão.

O período de implantação destas leis inicia-se em 1942 pelo ensino industrial e pelo secundário, em 1943 atinge o ensino comercial e, em 1946 reformam o ensino primário, comercial e agrícola.

No ensino secundário é mantido no currículo o caráter enciclopédico e humanístico, mesmo no curso denominado científico. O objetivo desse caráter genérico do ensino secundário era o de preparar para o ingresso no ensino superior. A função era, portanto, a de manter o caráter de seletividade do sistema. O processo de seletividade e de exclusão era garantido pelo sistema de provas e exames que era o mesmo da Reforma Francisco Campos.

Por sua vez, a criação de um sistema paralelo de ensino que compreendia o ensino industrial, ensino comercial e o ensino normal, consagrava o princípio do dualismo do sistema educacional, da seletividade social via ocupação e do monopólio dos conhecimentos socialmente significativos por determinados setores da sociedade.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) possuía dois ciclos: o *primeiro ciclo* era composto do *industrial básico* de quatro anos, onde era formado o artífice. Em seguida vinha o de *mestria*, de dois anos, que formava o mestre e era destinado a quem havia feito o curso de artífice. Por fim, tínhamos o *artesanal* e o de *aprendizagem* com duração reduzida e ensi-

nando ofícios específicos. Mais tarde, os cursos *artesanal* e de *aprendizagem* passaram para o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).

Já o segundo ciclo era composto pelo técnico (de três anos) e o pedagógico (de um ano) que preparava para o magistério dentro da área.

Com esta Lei Orgânica, o Ensino Industrial passou a ser unificado em todo país.

A unificação diversificada ou diferenciadora, segmentada em vários ramos, operou um impedimento concreto para que o aluno pudesse passar de um ramo para outro, dentro do quadro da estratificação ocupacional garantida por lei. O conceito de "cidadania regulada pela estratificação ocupacional" vai, portanto, tornar-se possível pela regulamentação da legislação educacional.

Quanto à Lei Orgânica do Ensino Comercial podemos observar que esta segue a mesma lógica de produção e manutenção da diferenciação social.

O primeiro ciclo, de quatro anos, formava para o comercial básico e, o segundo ciclo de três anos, para o comercial técnico (incluindo comércio e propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado). Neste caso, o vestibular poderia ser prestado apenas em ciências econômicas e contábeis.

Como podemos observar, a legislação do período acabou criando as condições concretas para que o conceito de "cidadania regulada pela estratificação ocupacional" ganhasse materialidade e legitimidade e passasse a ser um mecanismo de diferenciação no interior do processo de acumulação.

Embora a análise que predomina neste trabalho seja a da constituição do sistema de ensino superior no Brasil, achamos oportuno tratar a questão das reformas do ensino secundário e profissional uma vez que estas vão

estar na base da organização de um sistema dualista: um secundário que atendia aos estratos médios e altos e que podiam fazer a opção pelo ensino superior e outro (profissionalizante), que “classificava” socialmente os indivíduos para o trabalho no seu sentido imediatista.

Muito embora o ensino superior tenha sido criado há mais de um século, com a vinda e permanência da família real portuguesa no Brasil, de 1808 a 1821 a primeira forma de organização sistemática desse nível de ensino em forma de universidade se deu por uma iniciativa do Governo Federal em 1920 (Decreto nº 14.343 de 07/09/1920), quando foi criada a Universidade do Rio de Janeiro. Esta Universidade contudo consistiu na simples agregação de três escolas superiores já existentes: as Faculdades de Direito, Medicina e a Escola Politécnica. Não havia ainda, portanto, um projeto orgânico de Universidade.

Em 1927 foi criada em Minas Gerais a Universidade de Minas Gerais, também realizada por agregação das Escolas superiores de Direito, Engenharia e Medicina.

Em 11 de Abril de 1931 foi instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando, para o nível superior, o regime universitário. (Decreto nº 19.851, de 11/04/1931). Pelo Decreto nº 19.852, foi, nesta mesma data reorganizada a Universidade do Rio de Janeiro onde foram agregados mais cinco cursos: a Escola de Minas Gerais, as Faculdades de Farmácia e Odontologia, a Escola de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. (esta última apenas constou, sem ser implantada de fato).

Apesar do esforço de organização e de reorganização das universidades supracitadas, a primeira Universidade que foi efetivamente criada e organizada de acordo com as normas dos Estatutos das Universidades foi a Universidade de São Paulo, em 25 de janeiro de 1934.

A Universidade de São Paulo foi criada, tendo em sua estrutura uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendia exercer um papel integrador e de reflexão sobre os conhecimentos produzidos nas outras Faculdades. Além disso, esta Faculdade pretendia realizar “altos estudos desinteressados” e a pesquisa.

Estes “altos estudos desinteressados” era com toda a certeza a marca de um tipo de ensino destinado a uma pequena elite de pessoas que não precisava se preparar para um futuro profissional imediato, podendo, portanto, dedicar-se à educação com um “conteúdo desinteressado”.

Em 1935 foi criada por Anísio Teixeira a Universidade do Distrito Federal que tinha como inovação não possuir as três faculdades já tradicionais nas Universidades, e, sim, uma Faculdade de Educação no interior da qual ficava o Instituto de Educação. A Universidade de São Paulo ao colocar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como responsável pelos cursos básicos também tentou ser inovadora. Mas a reação conservadora foi mais forte.

Muitas Universidades passaram a ser criadas daí em diante, caracterizando uma expansão quantitativa que vai representar nos anos 60 em torno de 46 universidades no país. Era relativamente fácil a constituição de uma universidade, já que era suficiente ter apenas três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras.

Este fato evidencia tanto a concepção aristocrática de ensino (desinteressado e elitista), quanto a falta de diversificação no ensino (formar apenas para as carreiras liberais).

Se o ensino era “desinteressado”, as decisões administrativas e burocráticas, por outro lado, eram centralizadas no ministério da Educação, caracterizando um controle total sobre a organização e funcionamento das universidades. A submissão total de todos os demais

docentes ao "catedrático" expressava o espírito elitista e de "monopólio do conhecimento" que caracterizava o espírito universitário deste período e dos subseqüentes.

Num certo sentido, podemos afirmar que esta universidade tradicional era oligárquica pois "era destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente".<sup>15</sup>

O crescimento econômico do período pós II Guerra associado à urbanização e as novas formas de organização social (partidos políticos, organizações sindicais, associações) vão levar à intensificação das lutas e conflitos no período que vai até 1964. Entre elas, a luta pela ampliação de oportunidades escolares.

Como observa Singer<sup>16</sup> (...) "na véspera do golpe militar de 1964 pode-se notar que o proletariado industrial adquiriu certo papel hegemônico nas chamadas "classes operárias urbanas", embora o populista tivesse conseguido colocar o crescente movimento operário de certo modo "a serviço" da industrialização, ou seja, do capital industrial".

O fato é que as "chamadas classes operárias urbanas" e os setores dos trabalhadores rurais mais organizados, como o caso das Ligas Camponesas, no Nordeste é que vão sinalizar os limites da prática da democracia e da cidadania regulada no período.

A demanda e os problemas gerados pela expectativa de consumo, sejam eles materiais ou culturais, (a educação escolar, por exemplo) vão deixar expostas as dificuldades do Estado regulador de administrar as desigualdades geradas pelo próprio processo de acumulação.

As respostas que o poder público dava às reivindicações sociais eram invariavelmente de

caráter compensatório. As reformas de ensino expressam esse caráter compensatório também no campo da educação escolar. Os limites da democratização de oportunidades via escola vão também ser expressão das contradições dentro do difícil equilíbrio entre acumulação e equidade.

Para resolver esse dilema a solução encontrada foi o rompimento da democracia limitada.

"Após pouco menos de 20 anos de prática de democracia relativa, esta revelou-se incompatível com uma ordem de cidadania regulada. Por esta ou aquela razão, os diversos grupos sociais foram incapazes de contratar novas formas institucionais de administrar o processo de acumulação, por um lado, e os parâmetros de equidade por outro. Dada a resistência da ordem conservadora da cidadania regulada, o conflito resolveu-se pelo rompimento da democracia limitada. (...) Tal é o significado do movimento militar de 1964. Em aparência e, novamente, como em 30, tratava-se de reformular as instituições em que se processavam a acumulação e a distribuição compensatória, e novamente por via autoritária."<sup>17</sup>

É dentro deste contexto limitado que vai se dar a democratização das oportunidades escolares.

Diante da pressão por maiores oportunidades de participação via "cidadania" é que a democratização das oportunidades escolares vai se estruturar. Num período relativamente curto (duas décadas) o antigo ensino destinado às elites passou a ser reformulado dentro de uma perspectiva "aberta no plano formal", mas, em nível concreto, produzida a chamada unificação diferenciadora.

15. Gramsci, A. op. cit., p. 136.

16. Singer, Paul. "Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento". In: *História Geral da Civilização Brasileira*. (org.) Boris Fausto. Vol. 11. São Paulo: Difel, 1986, p. 237.

17. Santos, W.G. dos, op. cit., p. 75.

Mesmo com características democráticas, o sistema de ensino deste período não atendeu aos interesses nem dos setores empresariais que demandavam um perfil específico para a produção (criando então o SENAI, SENAC para esse fim), nem dos setores médios da população que, interessavam-se pela escola secundária, sobretudo como veículo de ascensão social, propedêutico ao ensino superior.

Por outro lado, a democratização de oportunidades no ensino superior deu-se de modo perverso para essas camadas da população, que viam no acesso a esse nível de ensino a possibilidade de ascensão social. Como analisa Beisiegel,<sup>18</sup> (...) “a oferta de vagas de ensino superior, nas escolas mantidas pelos poderes públicos e, de igual modo, pela entidades particulares tradicionalmente envolvidas com este nível de ensino, não veio acompanhando a expansão da procura de oportunidades. Os grandes números anuais de diplomados pelas escolas de nível médio e os excedentes acumulados da procura de vagas não atendida nos períodos anteriores propiciaram o aparecimento de um “novo” tipo de escola: o empreendimento voltado para a realização do lucro, independentemente de outras considerações. A existência deste novo tipo de escola provocou uma gradual relativização das representações coletivas outrora vigentes a propósito desse nível de ensino. Amplos setores da população antes excluídos de quaisquer possibilidades de ingresso na escola superior passaram a atendê-lo como objetivo agora viável. Pouco a pouco, as barreiras ao ingresso na escola superior foram sendo eliminadas. A existência desse novo tipo de escola possibilitou a multiplicação de sua própria clientela e, por sua vez, os grandes contingentes de candidatos daí resultantes abri-

ram perspectivas mais promissoras à ampliação dos investimentos nos negócios do ensino. Coexistem, pois, no ensino superior brasileiro, atualmente, tipos bem diferentes de escolas. Num dos pólos, a escola que de certo modo dá continuidade ao ensino superior, que veio sendo constituído no país desde os tempos de D. João VI, seletivo, “elitista”, caracterizado por crescentes índices de competição em torno das poucas vagas disponíveis e, no outro pólo, escolas criadas para absorver toda a clientela que puderem alcançar, exigindo dos candidatos somente a indispensável habilitação legal de nível médio e o rigoroso pagamento das mensalidades. No espaço delimitado entre estes dois extremos, uma ampla variedade de situações confere ao ensino superior brasileiro uma fisionomia bastante complexa”.

Como podemos observar na Tabela abaixo a expansão do ensino superior teve uma tendência à ampliação fortemente demarcada entre 1945 e 1955, em todos os aspectos.

**Tabela 1**

Situação do Ensino Superior						
Especificação	N <sup>os</sup> Absolutos			N <sup>os</sup> Índices		
	1935	1945	1955	1935	1945	1955
Unid. esc.	248	325	845	100	131	341
Pes. doc.	3898	5172	14601	100	133	374
Mat. ger.	27501	26757	73575	100	97	267
Mat. efet.	25996	—	69942	100	—	269

**Fonte:** Inst. Nac. Estat., Anuário Estat. do Brasil, ano V, 1939/1940 p. 481-486; ano XX, 1959, p.355 a 357. apud. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez e Moraes, 2. ed., 1979, p. 134.

18. Beisiegel, Celso de Rui. “Educação e Sociedade no Brasil após 1930”. In: *História Geral da Civilização Brasileira*. (org.) Boris Fausto. Vol. II. São Paulo: Difel, 1986, p. 388.

Apesar do crescimento significativo do número de matrículas no período compreendido entre 1945 e 1955 o caráter de seletividade do ensino superior parece ter sido mantido. Como podemos observar através da Tabela 1, 5,5% (1935) e 5% (1955) dos alunos matriculados não chegaram a freqüentar regularmente, conforme observa a autora da referida tabela.

Esta relativa expansão de ofertas contudo não significou por outro lado um ensino universitário de qualidade. Como vimos antes, citando Beisiegel, esta expansão se deu em grande parte, à custa de escolas particulares nem sempre confiáveis.

Segundo dados de "Retrato do Brasil", "na década de 1950, esse tipo de sistema universitário já estava atrasado em relação às necessidades sociais e econômicas do país. O setor de pesquisa, por exemplo, fundamental (...) continuava como um corpo estranho e sem função definida. A universidade daquela época se caracterizava por feudos, dominados pela figura de um professor catedrático, a imprimir aos cursos um caráter enciclopédico, elitista, não voltado para as necessidades objetivas de um país que passava por significativas modificações no campo econômico. Além disso, o diploma universitário era uma espécie de indicador de prestígio e *status* social. Em 1942, por exemplo, de quase 1,7 milhão de alunos que ingressaram na primeira série do então curso primário, somente 16.450 chegaram ao ensino superior em 1953, o que correspondia a menos de 0,25 da população. Resumindo: mesmo após a revolução de 30, com exceção feita à Universidade do Distrito Federal, logo vítima da repressão da ditadura do Estado Novo, e da criação inovadora, em 1934, da Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, não existiam no país condições para a concretização de uma autêntica vida universitária".<sup>19</sup>

Nos anos 50 vamos encontrar as universidades envolvidas na luta pela Escola Pública gratuita, dentro do contexto da ampliação do direito à educação e à pesquisa, aberta a todas as classes sociais e capaz de oferecer ao Estado quadros para a ampliação da cidadania educacional.<sup>20</sup>

Os anos 60 representaram um período de grande mobilização em torno da questão do ensino superior brasileiro. Em maio de 1960, a União Nacional dos Estudantes (UNE) promoveu o Primeiro Seminário Nacional, da Reforma Universitária. Durante o Seminário foi elaborado um documento criticando a universidade e afirmando ser ela incapaz de "elaborar uma cultura nacional e popular". Propunham uma Reforma Universitária que desse condições à universidade brasileira de participar efetivamente na construção de um modelo econômico definido por interesses nacionais. Reivindicavam ainda a autonomia de pensamento na universidade e o desenvolvimento econômico do país - uma universidade livre numa sociedade livre.

A Universidade de Brasília (1961) criada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira expressou a busca de materialização dos anseios por uma reforma onde a autonomia do pensamento, a articulação do ensino com a pesquisa, a preocupação com a produção do conhecimento e a qualificação de alto nível dos professores para colaborar efetivamente na construção da cidadania, fossem as prioridades fundamentais a serem concretizadas.

19. Coleção "Retrato do Brasil", S. Paulo: Política Editora de livros, jornais e revistas Ltda. nº 37 s/d.

20. Chauí, M. "A crise da educação brasileira: confusão entre privilégio e direito". I Congresso Internacional "Qualidade e Excelência na Educação". Niterói, 1995.

Como analisa Durhan,<sup>21</sup> ... “a década de 1960 foi, no Brasil, a grande época do questionamento sobre a Universidade. O intenso debate que se travou nessa ocasião, liderado pela USP, estava intensamente vinculado ao movimento político que clamava por reformas de base na estrutura da sociedade brasileira; culminou numa intensa campanha pela Reforma Universitária, encampada pelo movimento estudantil e terminou numa reforma outorgada, depois de a repressão desencadeada pelo AI-5 haver destruído a articulação que a havia proposto.”

A década de 1970 representou um período de obscurantismo, de arbitrariedade e de silêncio garantidos pela censura e pela repressão policial. O Regime Militar empreende a Reforma Universitária que lhe convinha à revelia dos professores e estudantes universitários.

A destruição das antigas Faculdades e dos cursos fechados e auto-suficientes levou ao isolamento do corpo discente na medida em que os alunos eram obrigados a se matricular em disciplinas pulverizadas nos mais diferentes lugares. As antigas “turmas”, com isso, desapareceriam. “Reformar para desmobilizar” era o objetivo implícito na Reforma Universitária de 1968.

Por outro lado, a estrutura departamental, apesar de buscar reunir professores de disciplinas afins em unidades mais amplas, acabou por produzir um isolamento entre as unidades, produzindo a incomunicabilidade horizontal entre unidades e docentes.

O incentivo à criação de novos institutos colaborou decisivamente para a separação das ciências básicas das aplicadas e as disciplinas de caráter formativo das profissionalizantes.

Por outro lado, a eliminação da cátedra sem a criação de instrumentos alternativos de organização interna da universidade propiciou a transformação dos departamentos em unidades desarticuladas onde os titulares, de forma despótica, passaram a exercer seu poder sobre os outros docentes, monopolizando o saber e o poder dele advindo.

Quanto à carreira docente que deveria ser fertilizada pela extinção das cátedras, não se abriu e se ampliou como era esperado, uma vez que a criação de vagas, cargos e verbas para ampliação continuou submetida às pressões políticas.

Os estudantes por sua vez ficaram submetidos a severo controle e repressão tanto em nível individual quanto da representação estudantil.

Contudo, o efeito mais perverso da Reforma Universitária empreendida pelo Regime Militar se fez sentir na centralização burocrática que veio embutida na forma da organização da estrutura universitária. A concentração do poder de decisão em nível da reitoria surge como justificativa técnica para produzir a “racionalidade organizacional” na Universidade. Esta justificativa de ordem técnica, contudo, serviu para mascarar o controle político-ideológico que passou a ser exercido no interior das universidades.

A Reforma Universitária que foi concretizada na Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 teve como matriz teórica e organizacional os acordos celebrados entre o Brasil e os Estados Unidos da América que ficou conhecido como “Acordos MEC/USAID”.

A Comissão chefiada pelo Coronel do Exército, Meira Mattos, tinha como objetivo realizar um levantamento dos problemas da universidade visando intervir nas mesmas com o

21. Durhan, Eunice. “Acrise da democracia na Universidade”. *Revista Ciência Hoje*. vol. 3, nº 13, julho - agosto de 1984.

propósito de acabar com a crise. O que esta Comissão concluiu no conhecido Relatório Meira Mattos estava afinado com a filosofia e propósitos dos Acordos MEC/USAID: A modernização baseada na racionalização eficiência e produtividade do sistema universitário.

“Extrapolando a esfera estrita do Estado, a questão educacional passa a preocupar também setores das classes dominantes. Assim, entre outubro e novembro de 1968 realiza-se no Rio de Janeiro, um Fórum denominado “A Educação que nos convém” organizado pelo IPES<sup>22</sup> - o estado - maior da burguesia nacional associada, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e com a colaboração do Jockey Club Brasileiro. Estiveram presentes figuras expressivas da República Brasileira como: Roberto Campos, Golbery do Couto e Silva, Mário Henrique Simonsen, Glycon de Paiva, Fernando Bastos D’Ávila etc.<sup>23</sup>

Ao lado da utilização da educação escolar como instrumento por excelência de intervenção do Estado no campo ideológico tendo como matriz a “Ideologia da Segurança Nacional”, vamos encontrar também os projetos de extensão do governo. Estes estavam afinados com os princípios: “reformular, desmobilizar e integrar” os estudantes com o objetivo de combater a subversão e neutralizar as energias dos jovens.

Podemos citar, apenas para lembrar, alguns dos principais projetos extensionistas e

assistencialistas do período. Entre eles vamos encontrar: o Projeto Rendon, o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), o Movimento Universitário de Desenvolvimento Social (Fundação Mudes).<sup>24</sup>

Podemos dizer que o ensino superior no Brasil durante o período do regime militar refletiu as contradições que o país atravessava naquele momento. Apesar disso, podemos observar que houve uma expansão acelerada da matrícula nesse nível de ensino, no período em questão.

O quadro que apresentamos em seguida expressa essa tendência.

Expansão do Ensino Superior	
Anos	Matrícula Total
1960	93.202
1962	107.299
1964	142.386
1966	180.109
1968	288.295
1970	425.478
1972	688.382
1974	897.200
1976	1.035.000

**Fonte:** SEEC/MEC - 1960 / 73 e CODEAC / DAV / MEC - 1974 apud. BEISIEGEL, Celso de Rui. *Educação e Sociedade no Brasil após 1930*. op. cit., p.387.

22. Para maiores detalhes sobre o Fórum “A Educação que nos convém” consultar: IPES/GB-PUC/RJ “Educação que nos convém”. Fórum organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. Rio de Janeiro, out./nov., 1969.

23. Dreyfuss, René Armand. 1964: *A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis, 1981. APud. Germano, J.W. *Estado Militar e Educação no Brasil*. (1964 - 1985). São Paulo: Cortez, 1993., p. 133.

24. Para maiores detalhes sobre a extensão universitária consultar:

Fagundes, José. *Universidade e Compromisso Social*. Campinas. Editora da Unicamp, 1986.

Paiva, Vanilda. “Extensión Universitária en Brasil”. *Nueva Sociedad*. San José, Costa Rica, 15 de nov/dez, 1974.

Saviani, D. *Ensino Público e algumas falas sobre Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

Se observarmos a organização formal do ensino, podemos afirmar que houve relativa ampliação de oportunidades educacionais. No entanto, é relevante considerar que esta ampliação deve-se, em parte, pelo surgimento de um outro tipo de escola que passou a atender a essa demanda reprimida, mas tendo como fim último, o lucro. Assim, os cursos oferecidos não conferem o prestígio e a credibilidade social a quem os frequenta.

O crescimento acelerado desse nível de ensino portanto reproduziu de alguma maneira a estrutura de desigualdade tanto social quanto regional que tem caracterizado o Brasil.

Como observa Germano,<sup>25</sup> (...) “a política de expansão do ensino superior acabou por se transformar assim no inverso do que era estabelecido no Artigo 2º da Lei 5.540/68, pois os estabelecimentos isolados passaram a constituir a “regra” e a organização universitária, a exceção. Em 1983, o Brasil contava com 868 instituições de ensino superior, das quais somente 67 eram legalmente classificadas como universidades, sendo 47 públicas e 20 privadas. Em 1988, existiam 871 instituições de ensino superior, sendo que 82,77% correspondiam a escolas isoladas e apenas 9,52% diziam respeito às universidades. Além do mais, 73,24% das instituições citadas são de caráter privado.

Essa divisão desproporcional entre ensino privado e ensino público demonstra que a política educacional - segundo o processo de concentração da renda - privilegiou o topo da pirâmide social. Com efeito, menos de um terço dos alunos de graduação frequentam cursos gratuitos. A grande massa, ou seja, 2/3 pagam mensalidades escolares.

No interior deste processo crescente de “integração” de grandes contingentes de estudantes ao sistema de ensino superior de uma forma desigual (embora, a igualdade de oportunidades do ponto de vista formal continue existindo e sendo ampliada), é que podemos dizer que o conceito de cidadania sofre também uma metamorfose: de “cidadania regulada pela pauta de estratificação ocupacional”, passamos para o conceito de “cidadanias” parciais/diferenciadas. Esse conceito está articulado ao de “cidadania divergente” desenvolvido por Wanderley Guilherme dos Santos.

Como observa Ribeiro e Paiva<sup>26</sup> a respeito da realização das “cidadanias” parciais/diferenciadas, (...) pode-se supor, apesar da exposição mais prolongada a formas de controle, que a cidadania dos que permaneceram na escola tem chances de ser mais ampla, especialmente se a socialização escolar e a aprendizagem de conteúdos tiverem sido eficientes. (...) corolário da crescente aceitação da impossibilidade de realização da justiça e da igualdade (ideais que estiveram por detrás do primeiro impulso para a universalização das oportunidades) é o reconhecimento de que não existe uma cidadania, mas uma enorme gama de possibilidades cidadãs em qualidade e em amplitude. Diferenças se estabelecem entre os que permanecem na escola, entre estes e os que dela foram afastados e também entre estes últimos, numa profusão de proporções e qualidades no contínuo inclusão/exclusão”.

Diante do desenvolvimento histórico do capitalismo que tem implicado numa tendência cada vez maior de mercantilização de todos os campos, coisas, objetos e seres, observamos que as desigualdades não só aumentaram como tam-

25. Germano, J.W. op., cit., p. 151, 152.

26. Ribeiro, Sérgio Costa e Paiva, Vanilda. “Autoritarismo Social e Educação”. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES/Papirus, 1995.

bém se aprofundaram. E as relações sociais estão mais que nunca fetichizadas.

Dentro deste processo de concentração e acumulação, torna-se difícil falar de universalização de oportunidades uma vez que o processo de polarização no momento da distribuição dos benefícios torna-se complexo, isto porque o processo de acumulação capitalista não tem como pressuposto a democracia.

“O capitalismo histórico tem implicado numa criação monumental de bens materiais, mas também numa polarização monumental da recompensa. Muitos têm se beneficiado enormemente, mas muitos têm conhecido uma redução substancial de seus ingressos reais totais e de sua qualidade de vida. A polarização tem sido, por suposto também espacial, ainda que em algumas áreas tenha parecido não existir. Isto também tem sido consequência de uma luta pelos benefícios. A geografia do benefício tem variado freqüentemente e mascarado deste modo a realidade da polarização. Mas no conjunto da zona tempo - espaço abarcada pelo capitalismo histórico, a acumulação incessante do capital tem significado o alargamento incessante da distância real”.<sup>27</sup>

No que se refere ao âmbito da universidade, observamos que esta se fechou sobre seus próprios interesses, em disputas menores por prestígios e cargos de poder, numa articulação obscura nas brigas por distribuição de recursos atendendo mais aos interesses privados do que ao público.

Desta maneira, acabaram instalando-se na universidade, novos mecanismos de poder monopolizado e de articulação com os setores produtivos emergentes com o fim de conseguir benefícios financeiros e favores políticos.

“O vínculo que o modo de produção capitalista estabeleceu entre ciência, tecnologia, forças produtivas e classes sociais, de um lado, e entre Estado e mercado, de outro, faz com que seja ilusório e abstrato negar a compatibilidade entre as duas vocações da universidade: a científica humanista e a política. Isto, porém, não significa que a relação entre ambas seja simples, direta e imediata, sem conflitos, uma vez que, por mais seletiva e privilegiada que seja a universidade, ainda assim, em seu interior, reaparecem divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos, quando não opostos. Em outras palavras, a universidade é uma instituição social e, nesta qualidade, exprime em seu interior a realidade social das divisões, diferenças, conflitos e contradições”.<sup>28</sup>

A democratização da universidade implicaria a desmontagem desse sistema perverso de monopolização de recursos, controle de cargos e de decisões e principalmente de utilização do “poder pelo poder”.

Não é suficiente, portanto, apenas democratizar a escolha de reitores ou de diretores pois a estrutura monolítica e opaca da universidade, com uma suposta coerência interna centralizada e hierarquizada, impede que o processo seja alterado.

## Referências Bibliográficas

- BEISIEGEL, Celso de Rui. “Educação e Sociedade no Brasil após 1930”. *História Geral da Civilização Brasileira* (org.) Boris Fausto. São Paulo: Difel, 1986, Vol II.
- CHAUI, M. “A crise da educação brasileira: confusão entre privilégio e direito”. I Congresso Internacional - qualidade excelência na edu-

27. Wallerstein, I. *El capitalismo histórico*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1988, p. 64.

28. Chauí, M. “A crise na educação brasileira: confusão entre privilégio e direito”, op. cit., p. 5.

- cação: um encontro entre humanistas e tecnologia., Niterói, 1995(texto original).
- COLEÇÃO “Retrato do Brasil”. São Paulo: Política Editora de Livros, jornais e revistas, s/d, n. 37.
- DURHAN, E. “A crise da democracia na Universidade”. *Revista Ciência Hoje*, Vol. 3, jul/ago 1984.
- FAGUNDES, J. *Universidade e Compromisso Social*. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GENTILI, P. “Robin Hood, el mercado y otros cuentos de hadas: concentración económica y monopolio del conocimiento en el capitalismo pós-fordista”. Rio de Janeiro: UFF, 1993 (texto original).
- GERMANO, J.W. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez Editores, 1993.
- MACHADO, L.R.de S. *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A Crítica da Educação e do Ensino*. São Paulo: Moraes Editora, 1978.
- NORONHA, O. M. “A constituição da classes trabalhadora na Primeira República (1889-1930): a produção da noção ideológica de trabalho e educação.” *Revista Pro-posições*. Faculdade de Educação: Unicamp: Cortez Editora, n. 2, julho 1990.
- PAIVA, V. “Extensión universitária en Brasil” *Nueva Sociedad*. San José, nov/dez, 1974.
- PAOLI, Maria Célia. “O trabalhadores urbanos na fala dos outros”. *Cultura e Identidade Operária*. (org.) José Sérgio Leite Lopes. Rio de Janeiro: UFRJ; Museu Nacional; Marco Zero; Proed, 1987.
- RIBEIRO, Sérgio Costa e PAIVA, Vanilda. “Autoritarismo Social e Educação”. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES/Papirus, 1995.
- SANTOS, W.G. dos. *Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1987.
- SAVIANI, D. *Ensino Público e Algumas Falas sobre Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1984.
- SINGER, Paul. “Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento”. *História Geral da Civilização Brasileira*. (org) Boris Fausto. Vol. I. São Paulo: Difel, 1986.
- XAVIER, M.E.S.P. *Capitalismo e Escola no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- XAVIER, M.E.S.P. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.
- WALLERSTEIN, I. *El capitalismo histórico*. Buenos Aires: Siglo Aires, 1984.