

O SISTEMA EDUCACIONAL QUE PROVOCOU O MOVIMENTO ESTUDANTIL A REIVINDICAR SUA REFORMA NO INÍCIO DA DÉCADA DE 1960

Ana Karine Braggio¹

RESUMO

Neste estudo apresenta-se os aspectos básicos do contexto da educação brasileira da década de 1960, principalmente no nível superior. Porém, atentar-se para os outros níveis, primário e secundário, é imprescindível para compreender o afinilamento existente na educação brasileira, acarretado pela ordem social, econômica e financeira. Sendo então, um sistema educacional de privilégio social, altamente criticado pelo movimento estudantil na época, pois buscou atender às necessidades e interesses de classe e, não à expansão do ensino científico-tecnológico, indispensável para o progresso social e o crescimento econômico. Para auxiliar essa contextualização, optou-se por utilizar dados estatísticos como recurso interpretativo. Com base nesses dados quantitativos, foi possível diagnosticar o desenvolvimento do sistema educacional e apresentar a situação em que se encontrava, durante a década de 1960.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema educacional. Década de 1960. Movimento estudantil.

THE EDUCATIONAL SYSTEM THAT PROVOKED THE STUDENT MOVEMENT TO CLAIM ITS REFORM IN THE EARLY 1960S

ABSTRACT

In this study we present the basic aspects of the Brazilian education context of the 1960s, mainly at the higher level. However, attention to the other levels, primary and secondary, is essential to understand the existing bottleneck in Brazilian education, caused by social, economic and financial order. Thus, an educational system of social privilege, highly criticized by the student movement at the time, sought to meet the needs and interests of the class and not the expansion of scientific and technological education, indispensable for social progress and economic growth. To support this contextualization, we chose to use statistical data as an interpretative resource. Based on these quantitative data, it was possible to diagnose the development of the educational system and present the situation it was in during the 1960s.

KEY WORDS: Educational system. 1960s. Student movement.

¹ Doutora em Educação pela UEM. Mestre em Educação pela UNIOESTE. Graduada em Pedagogia pela UNIOESTE. Graduada em Tecnologia em Estética e Cosmetologia pela UNIPAR.
Contato: anakarinebraggio@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Na década de 1960, o sistema educacional brasileiro apresentava limitações quantitativas e qualitativas, sendo incapaz de estender as oportunidades educacionais a todos os indivíduos da nação. Segundo dados do IBGE, nesse período, o ensino primário atendia pouco mais da metade das crianças em idade escolar, visto que, em 1964, o total de crianças de 7 a 14 anos no Brasil era de 13.228.242 e somente 65,06% delas frequentavam a escola, no entanto, essas instituições educacionais funcionavam com escassos recursos governamentais, os quais eram distribuídos desigualmente entre as regiões do país e entre cidade e campo, resultando em baixos rendimentos escolares e alto índice de evasão. O ensino secundário e, principalmente, o ensino superior apresentavam caráter extremamente seletivo, apontando a existência de um afunilamento econômico e financeiro dentro do sistema. A contribuição dos poderes públicos para esses níveis de ensino aparece como complemento da iniciativa privada, que dominava 66,3% dos cursos do ensino secundário (principalmente da modalidade ginásial)¹ e 53% do ensino superior. Respondendo aos interesses particulares e aos interesses da clientela, a iniciativa privada manipulava os cursos como produtos comercializáveis, despreocupada em ofertar cursos necessários para o crescimento econômico e o progresso social brasileiro.

Contudo, os universitários, por possuírem condições de acesso ao conhecimento intelectual e às questões políticas, estavam mais propensos a descortinar as contradições sociais e a buscar por respostas para carências não atendidas. Na década de 1960, uma parcela dos universitários, integrante do movimento estudantil, pontuou várias falhas no ensino superior, tais como: o caráter seletivo socioeconômico do exame vestibular; a pauta do sistema de ensino em verdades absolutas e acabadas, que não fomentavam a curiosidade e a pesquisa; a falta de aspecto prático e interdisciplinar do sistema de avaliação; a inflexibilidade do currículo e sua inadequação com as realidades regionais; o anacronismo dos programas que cumpriam somente exigências legais deixando de lado os interesses dos alunos e os avanços das ciências; a desproporcionalidade na distribuição de verbas entre as faculdades, pois, as distribuições eram efetuadas de acordo com as forças políticas regionais, fazendo com que algumas faculdades se tornem completamente equipadas (como a universidade de Minas Gerais e do Paraná) e outras sem quaisquer condições de funcionamento (como as do Nordeste); a aristocracia do catedrático, bem como sua falta de

¹ Naquele momento, o ensino secundário compreendia 4 séries do ensino comum ou ginásial (alunos com idade de 11 a 15 anos) e 3-4 séries do ensino médio ou colegial, bem como o ramo profissional (alunos com idade de 15 a 18-19 anos).

esforço em atualizar seus conhecimentos; e a ausência de democracia no governo da universidade.

Desse modo, esse artigo visa analisar os dados estatísticos da década de 1960 para compreender o contexto educacional que levou o movimento estudantil a reivindicar a reforma educacional, principalmente a universitária, ao lado das reformas de base pretendidas pelo governo de João Goulart. No primeiro tópico, faz-se uma breve relação entre o posicionamento do movimento estudantil e o cenário social, político, econômico e financeiro na década de 1960. A segunda subdivisão, aponta como a educação historicamente adquiriu o caráter de redentora da sociedade; e na terceira parte adentra-se ao estudo do sistema educacional através dos dados do IBGE e de análises de autores da época, como Bonilla (1962), Fernandes (1966; 1975) e Teixeira (1960). Por último, nas considerações finais, compactua-se com a visão do movimento estudantil de que a educação brasileira estava e, pode-se dizer, ainda está sendo incapaz de oferecer oportunidades educacionais para todo os níveis da educação brasileira.

2 O MOVIMENTO ESTUDANTILE O CENÁRIO SOCIOPOLÍTICO E ECONÔMICO BRASILEIRO

Para a União Nacional dos Estudantes (UNE), as falhas educacionais demonstram que a educação estava inadequada no tempo e no espaço, em relação à realidade brasileira. Porém, seria “[...] utópico pensar numa reforma universitária sozinha. Ela nada adiantará sem que a estrutura global da sociedade seja modificada. Pois ela influencia, mas ao mesmo tempo, é influenciada pela sociedade” (UNE, 1963, n. p.). Para a UNE, a reforma universitária só teria fundamento modificando a estrutura social, visto que a universidade coexiste com a sociedade. A UNE explicou:

A raiz de suas falhas [da universidade] está, entretanto, na estrutura. É algo que ultrapassa à universidade e se origina na composição de nossa sociedade, que é anti-democrática porque não dá as mesmas possibilidades ao homem da cidade e do campo; porque concentra o capital nas mãos de poucos; não dá possibilidades ao homem que trabalha na empresa de participar do seu governo; porque não possibilita a alfabetização a todos e nem participação do povo no governo (UNE, 1963, n. p.).

Principalmente após o *1º Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior*, de 1960, o movimento estudantil demonstrou amadurecimento de sua concepção de mundo, ao observar que a estrutura social, política e cultural do Brasil é

historicamente antidemocrática, bem como o sistema educacional, que é produto dessa estrutura e reproduz sua ideologia. Após essa constatação, a luta passou a ser a democratização em dois sentidos: de abertura da universidade, deixando de ser privilégio social e de participação do estudante no governo brasileiro (UNE, 1963).

Essa constatação respondia ao cenário sociopolítico e econômico que estava se estruturando internacional e nacionalmente. Na situação internacional, basicamente a guerra fria bipolarizou o mundo, visto que, de um lado, estava o grupo da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e, de outro, o dos Estados Unidos da América (EUA). Os Estados Unidos da América se apresentavam recuperado economicamente da Segunda Guerra Mundial, fortalecendo o sistema de trocas comerciais entre os países capitalistas industrializados e expandindo a rede de multinacionais americanas, europeias e japonesas (SINGER, 1986). Para o movimento estudantil, era inútil o Brasil tomar uma posição frente a essa disputa, visto que de nada serviria para reduzir a condição de subdesenvolvimento em que o país vivia, ao contrário, integrar-se em um dos blocos faria aumentar a distância entre países pobres e ricos, tornando a dependência do capital externo ainda maior.

Internamente, no campo econômico e financeiro, a taxa de inflação se elevava descontroladamente, uma vez que partiu de uma base de 100, no ano de 1947, e atingiu, em 1960, o índice de 739 (BRASIL, 1962). As consequências desse cenário interno, de acordo com o relatório sobre a situação econômica e o programa de governo, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* de outubro/dezembro de 1962, foram evidentes:

[...] desestimulou a poupança individual, prejudicou os grandes investimentos a longo prazo, desequilibrou o balanço de pagamentos, desviou recursos para ocupações estéreis; e – mais grave de tudo isso – provocou tensões sociais, pois que, ao lado do enriquecimento de um pequeno número de indivíduos, provocou penosas dificuldades para a grande massa do povo brasileiro, sobretudo à população modesta, que viu seus proventos e salários diariamente corroídos pela alta de preços (BRASIL, 1962, p. 76-7).

As diferenças entre as classes se acentuavam no Brasil. Enquanto a tendência mundial era de expansão comercial, as exportações brasileiras, que tinham no café seu principal produto, declinavam e as importações ascendiam, gerando desequilíbrio nas contas internas (BRASIL, 1962). Mesmo se o Brasil fosse auxiliado com o programa *Aliança para o Progresso*, que ampliaria o investimento de capital externo no país a longo prazo, seria preciso programar para 1965 um grande aumento das exportações, sendo que, até o momento, os números demonstravam ser praticamente impossível atingir tal índice (BRASIL, 1962).

Com o mercado retraído, a indústria reduzia a necessidade de mão-de-obra, a taxa de desemprego começava a aumentar e os empresários ficavam apreensivos com as dificuldades econômicas. No campo político, o governo buscava assumir uma posição de independência na política externa, distanciando-se da relação com os EUA; com o afastamento brasileiro, os americanos passaram a suspeitar de ideologias comunistas no interior do governo brasileiro e, por este motivo, detectavam aliados internos contrários à política de Goulart e as estimulavam (BRUM, 1984). Da Escola Superior de Guerra emergiu a teoria da guerra interna, desestabilizando ainda mais a economia.

O desequilíbrio regional, principalmente entre as regiões Nordeste e Sul e entre campo e cidade, apresentava aspectos sombrios, exprimindo as “[...] diferenças regionais de rendas *per capita*, de estoque de capital, de taxa de investimento, e na localização do dinamismo econômico em pequena área do país, em contraste com a tendência ao empobrecimento de grande parte da população brasileira” (BRASIL, 1962, p. 79). A tendência era o agravamento dos problemas sociais em longa escala e a ampliação de populações urbanas subempregadas.

No campo social, os trabalhadores assalariados tornavam-se mais incisivos nas reivindicações salariais e ampliavam os sindicatos e a consciência de classes. Os trabalhadores do campo sofriam sem atendimento de saúde, pois até mesmo os favelados das cidades, geralmente, conseguiam receber mais serviços sociais. Lavradores na miséria não conseguiam sustento por falta de terras; em contrapartida, grandes expansões de terras estavam completamente ociosas por pertencerem a proprietários privados ou ao governo. A migração do campo para as cidades era uma esperança de vida melhor. Favelas expandiram-se e crescia o número de trabalhadores informais (SKIDMORE, 1988).

Nesse meio, a educação era vislumbrada como redentora social, principalmente pelas camadas médias², pois consideravam a educação um meio de ascensão social, cabendo ao Estado a responsabilidade de democratizá-la. Assumindo essa responsabilidade, em outubro de 1962, o presidente João Goulart assinou o *Plano de Emergência da Educação*, que apresentava medidas concretas de combate ao analfabetismo, por meio de um pacto entre as autoridades das diferentes esferas do poder público. Discursando na ocasião do lançamento do Plano, o presidente destacou o fato de que em média 3.400.000 crianças de 7 a 14 anos estavam, naquele instante, à margem da educação (INEP, 1962).

² Optou-se por utilizar o termo Camadas Médias, mas não se desconsidera a polêmica do termo, que é complexo e de difícil definição, assim como Classes Médias. Segundo Luiz Werneck Vianna (2008, online), a classe média “[...] não deriva apenas de variáveis referidas à renda das pessoas, embora a renda seja importante, mas não determinante. Educação, ocupação, lugar de moradia, além de outras variáveis que dizem respeito à cultura, a atitudes, comportamentos, expectativas, também configuram esse estrato [...]”.

Visando a mudança desse quadro, o Conselho Federal de Educação (CFE), criado com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e por ela incumbido por meio do segundo parágrafo do artigo 92, de elaborar um Plano de Educação para o Fundo Nacional do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior, estipulou metas quantitativas e qualitativas para cada nível de ensino que deveriam ser atingidas até 1970 e estabeleceu normas que deveriam ser respeitadas pela Comissão de Planejamento da Educação (COPLED), organizada pelo governo federal (BRASIL, 1962).

Como meta quantitativa para o sistema educacional brasileiro, foi estipulado que o sistema deveria ser capaz de matricular 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade até a quarta série do ensino primário e 70% de crianças de 12 a 14 anos nas quinta e sexta séries. Como meta qualitativa, até o ano de 1970, os professores primários deveriam ser diplomados na ordem de 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial. E as duas últimas séries (5ª e 6ª séries) deveriam atender os alunos em tempo integral. Para o ensino médio, a meta quantitativa era matricular, até o ano de 1970, 30% da população escolar entre 11, 12 e 14 anos, nas duas primeiras séries do ciclo ginásial, e 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries. E, para o ciclo colegial, 30% dos jovens de 15 a 18 anos. A meta qualitativa era incluir estudo dirigido nos programas de ensino médio e estender o dia letivo para seis horas de atividades escolares, entre estudos e práticas educativas.

Pautando-se nessas metas, é possível analisar que, a cada avanço de nível de ensino, o contingente de alunos era reduzido, demonstrando que, apesar dos esforços em melhorar a educação, ainda permanecia o decréscimo das oportunidades educacionais. Segundo Fernandes (1966) faltou para o Estado desvincular-se do papel de estado fundador de escolas e administrador do sistema nacional de educação, tornando-se um “Estado-educador”. Um Estado-educador deveria, desde o início da República, ter assumido com maior rigidez os encargos educacionais, criando, mantendo e expandindo a rede de estabelecimentos de ensino, lutando não só contra deficiências quantitativas, mas também qualitativas, a fim de garantir uma real distribuição e aproveitamento das oportunidades educacionais (FERNANDES, 1966).

3 EDUCAÇÃO COM CARÁTER REDENTOR

A situação educacional evidenciava uma falha procedente desde a Proclamação da República, na medida em que o Estado assumiu a responsabilidade pela extensão universal de

um processo de escolarização capaz de instrumentalizar a nação à participação política consciente (FERNANDES, 1966).

Segundo Bonilla (1962, p. 45-48), um dos fatores que conduziram a educação a esse caráter de redenção social foi a fé, comum nos latino-americanos, de que a educação pode ser um instrumento para realizar rápidas mudanças na ordem política e social, sendo responsável pela conquista de uma “situação política estável, honesta, equilibrada e eficiente”; que garantisse a democracia política e social, antes de qualquer processo de crescimento industrial e expansão econômica.

Esta fé associou a educação com a democratização, tendo se expandido com base nas ideias dos pensadores liberais e republicanos, já que defendiam a Proclamação da República e o desfrute da nação de uma educação pública universal (BONILLA, 1962). Convém destacar que, essa associação não foi algo novo e produto nascido na década de 1960, com o movimento estudantil, como demonstraram os movimentos ideológicos, chamados *entusiasmo pedagógico pela educação*, os quais atingiram seu ponto culminante na década de 1920 e, posteriormente, transformaram-se em *otimismo pedagógico*. Assim foi com, praticamente, todas as reformas educacionais, emanadas do governo após 1930; visto que a educação apresentava caráter de redenção social. Na década de 1960, o discurso nacional-progressista que emergia dos movimentos sociais, entre eles o movimento estudantil, também visou a correção das injustiças sociais e elevação do padrão de vida dos trabalhadores por meio da educação.

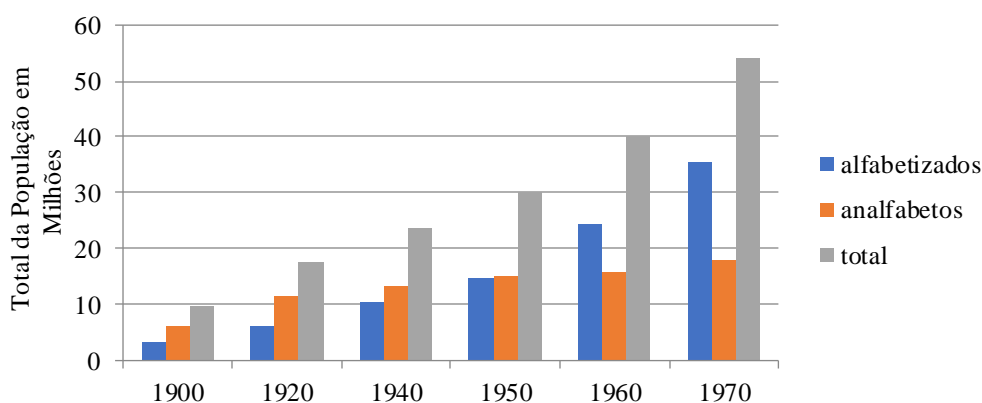
No entanto, o que se percebe durante a década de 1960 é que, mesmo depois de 70 anos de governo republicano, a educação brasileira não atingiu importante progresso, pois ela “continua a ser atacada como força reacionária, regressiva e estratificadora” (BONILLA, 1962, p. 45-48). Como discursou o Ministro da Educação da época, Darcy Ribeiro, o problema educacional precisa ser levado a sério, pois “ele é o grande fracasso do Estado Brasileiro, de cada cidadão e de cada um em particular. [...] É um fracasso calamitoso, sendo ele a maior barreira ao nosso desenvolvimento” (RIBEIRO, 1962, p. 174). Cabe salientar que o governo estava consciente dessas limitações e buscou amenizá-las, por meio de medidas apontadas pela LDBEN, em 1961, pelo Plano Nacional de Educação, em 1962, pelo Programa de Emergência da Educação, também de 1962, e pelo Plano Trienal de Educação, de 1963.

Apesar dos indicativos negativos do sistema educacional brasileiro, há de se concordar com Fernandes (1966) que, no decorrer do processo republicano, ocorreram algumas conquistas educacionais e “[...] progressos reais, seja na diferenciação interna do sistema nacional de educação, seja na democratização dos diferentes ramos do ensino”. Pode-se dizer que esses

progressos contribuíram significativamente para a valorização da escola, tornando-a indispensável para o aperfeiçoamento humano e intelectual.

Nesse contexto, o Estado de São Paulo foi o que mais avançou em direção a um sistema orgânico de educação, pois, no final do século XIX, organizou os serviços educacionais, administrativos e pedagógicos, em forma de sistema, criando “[...] órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas” (SAVIANI, 2008, p. 165). Além disso, organizou o ensino na forma de grupos escolares, eliminando as matrículas por cadeiras e classes isoladas, implicando na “[...] dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos [...]” (SAVIANI, 2008, p. 165). Porém, essa reforma do ensino paulista não chegou a se consolidar definitivamente e foi alvo de debate somente após a Revolução de 1930.

Em linhas gerais, entre as conquistas e processos de instabilidade da educação brasileira durante a república, em determinados momentos houve progressos e em outros retrocessos, não há como negar que houve um lento progresso educacional ao que concerne a luta em prol da alfabetização. Ao realizar uma sondagem nos dados demográficos da população, publicados no *Anuário Estatístico do Brasil do ano de 1976*, tem-se um indicativo de que, em 1960, mais de 60% da população total do país estava alfabetizada, sendo praticamente o dobro em relação aos dados do ano de 1900. Além do mais, com o passar dos anos, a estatística aponta para melhoramentos significativos no âmbito educacional, como por exemplo, recorrendo aos dados do ano de 1970, em comparação aos de 1900, tem-se uma inversão quantitativa entre o número de alfabetizados e o de analfabetos, como se observa no *Gráfico 1 - Proporção de alfabetizados e analfabetos na população brasileira (1900-1970)* e na Tabela 1 - *Proporção de alfabetizados e de analfabetos na população brasileira (1872-1970)*. Importante dizer que Florestan Fernandes utilizou os mesmos dados citados até o ano de 1950, com base no *Anuário Estatístico do Brasil: 1959* (FERNANDES, 1966).

GRÁFICO 1 - Proporção de alfabetizados e analfabetos na população brasileira (1900-1970) *

* Os dados referem-se à população de pessoas de 15 anos e mais.

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados extraídos do *Anuário Estatístico do Brasil: 1976* - IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1976, p. 59.

TABELA 1 - Proporção de alfabetizados e de analfabetos na população brasileira (1872-1970)

Especificação	1872 (1)	1890 (1)	1900 (2)	1920 (2)	1940 (2)	1950 (2)	1960 (2)	1970 (2)
<i>Sabem ler e escrever</i>	1.564.481 (16%)	2.120.559 (15%)	3.380.451 (34,7%)	6.155.567 (35,1%)	10.379.990 (43,8%)	14.916.779 (49,3%)	24.321.796 (60,5%)	35.586.771 (65,9%)
<i>Não sabem ler e escrever</i>	8.365.997 (84%)	12.213.356 (85%)	6.348.869 (65,1%)	11.401.715 (64,9%)	13.269.381 (56%)	15.272.632 (50,5%)	15.815.903 (39,4%)	18.146.977 (33,6%)
<i>Sem declaração de instrução</i>	----	----	22.791 (0,2%)	----	60.398 (2%)	60.012 (0,2%)	49.889 (0,1%)	274.856 (0,5%)
<i>Total</i>	9.930.478	14.333.915	9.752.111	17.557.282	23.709.769	30.249.423	40.187.588	54.008.604
<i>Total da População Brasileira</i>	9.930.478	14.333.915	17.438.434	30.635.805	41.236.315	51.944.397	70.119.071	93.139.037

(1) Dados de pessoas de todas as idades.

(2) Dados de pessoas de 15 anos e mais.

FONTE: dados brutos extraídos do *Anuário Estatístico do Brasil: 1976* - IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1976, p. 59.

Mas, ao aprofundar-se na análise dos dados, é perceptível uma grande limitação do sistema educacional. Apesar do índice de alfabetizados ter crescido sete vezes, entre o ano de 1900 e de 1960, acompanhando o aumento de unidades escolares primárias, que também gira em torno de 7 vezes³, o índice de analfabetos ainda é praticamente 2,5 vezes maior, mesmo tendo

³ O índice de unidades escolares em 1907 é de 12.448 e em 1960 é de 95.938 (ANUÁRIO..., 1962). Não há dados nos Anuários Estatísticos do IBGE de unidades escolares em 1900, visto que a primeira publicação de um Anuário foi entre 1916 e 1927, contendo dados dos anos de 1908 a 1912 (HASEANBALG, 2006).

sido reduzido em proporção à população total. Isso comprova a existência de um estrangulamento no sistema educacional, devido ao rápido crescimento da população jovem.

4 SITUAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL

Segundo o Ministro da Educação, Darcy Ribeiro, em 1962, existiam quatro milhões de crianças que não frequentavam escolas primárias porque não existiam escolas para atender a demanda da época, entre jovens de 12 a 18 anos; as escolas só conseguiam matricular nove a cada cem jovens no ensino secundário e, a cada dois adultos brasileiros, um era analfabeto (RIBEIRO, 1962). Esses dados colocavam o Brasil na terceira posição de atraso educacional entre os países da América Latina.

A LDBEN, discretamente, apontava o estrangulamento existente no sistema educacional, no artigo 30, parágrafo único, permitia isenção de pai de família ou responsável por uma criança em idade escolar de fazer prova de matrícula desta (documento necessário para admissão em cargos públicos), caso comprovada a insuficiência de escolas. Como se pode observar:

Art. 30: Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança (BRASIL, 1961).

Importante frisar que esse mesmo parágrafo, praticamente, anula o poder público da obrigatoriedade escolar do ensino primário, proposto pelo artigo 27: “Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional [...]” (BRASIL, 1961). Segundo Romanelli, a conclusão a que se pode chegar é que “[...] os poderes públicos simplesmente resolveram oficializar uma situação anormal existente, sem se darem cuidado de corrigi-la ou pelo menos atenuá-la” (ROMANELLI, 1978, p. 181).

Além disso, embora os dados não constatarem, segundo Bonilla, muitos dos considerados alfabetizados são na verdade analfabetos funcionais⁴, e por isso não apresentam

⁴ Condição de pessoas que não completaram a 4ª série do ensino fundamental), ou seja, com alfabetização básica somente para exercer o direito de voto.

qualquer comportamento ou habilitação visados pela legislação e programas educacionais de desenvolvimento do civismo democrático (BONILLA, 1966).

Como explica Fernandes (1966), os avanços são limitados, pois a educação que se tem numa sociedade subdesenvolvida econômica, cultural e socialmente, como no caso do Brasil, fatalmente também é subdesenvolvida. Visto que,

[...] as condições ambientes que interferem de modo negativo nas representações sobre a importância da educação escolarizada, o uso de técnicas pedagógicas, o padrão de integração e de diferenciação das atividades educacionais, etc., tendem a rebaixar os níveis de aspiração educacional e a diminuir a contribuição construtiva da educação escolarizada para a mudança econômica, social e cultural (FERNANDES, 1966, p. 42).

Essa relação entre as “condições ambientes”, entre o subdesenvolvimento econômico, cultural e social impede a aceleração do desenvolvimento educacional, ao passo que deixa de atender necessidades essenciais, muitas vezes, por escassez de recursos materiais e/ou humanos e também pela falta de técnicas pedagógicas apropriadas ao contexto brasileiro, já que as técnicas transplantadas do exterior não são apropriadas para a realidade do país e, por conseguinte, contribuem para a conservação da ordem social antiquada, antinacional e obsoleta, contribuindo para a conservação dos mesmos princípios aristocratizantes do antigo sistema educacional existente antes da República. Por esses motivos, Bonilla considera que “o sistema escolar não é nem nacional, nem democrático, nem genuinamente educacional” (BONILLA, 1962, p. 69).

Segundo Bonilla (1962), se a análise se debruçar nos dados somente do ensino primário ter-se-á a comprovação de que, no início da década de 1960, praticamente metade das crianças em idade primária (7 aos 12 anos) nem sequer chegaram à escola. Essa estimativa não pôde ser comprovada com base nos Anuários Estatísticos, visto que os mesmos não apresentam dados do ano de 1960, com relação ao total de crianças em idade escolar que frequentam ou não instituições escolares. Porém, por meio do Anuário Estatístico de 1965, é possível afirmar que, no ano de 1960, pouco mais da metade das crianças de 10 a 14 anos (62,28%) sabiam ler e escrever, o que hipoteticamente comprova que pouco mais da metade das crianças dessa faixa etária frequentaram o ensino primário. E dados do ano de 1963 comprovam que muitos alunos não chegam a completar esse nível de ensino, por exemplo, o número de matrícula geral na 4ª série equivale a apenas 19,48% do número de matrículas da 1ª série. Na 5ª série a diferença é mais assustadora: apenas 7,07% em relação à 1ª série, mostrando a existência de um afunilamento dentro do próprio ensino primário⁵ (ANUÁRIO..., 1966, p. 406).

⁵ O total de matrícula geral na 1ª série em 1963 foi de 4.701.627, na 4ª série 916.088 e na 5ª série 332.672 (ANUÁRIO..., 1966, p.406).

Apesar de indisponível alguns dados, o total de crianças em idade escolar no ano de 1960⁶, tem-se 7.458.002 matrículas geral (realizadas no início do ano letivo) que se reduz para 6.403.991 matrículas efetivas (alunos que frequentaram a escola até o final do ano), ou seja, somente no ano de 1960 existiram 14,13% de alunos que abandonaram os bancos escolares. A probabilidade de abandono é ainda maior quando se percebe que em relação às matrículas efetivas ainda houve um índice de 36,3% de reprovação⁷ (ANUÁRIO..., 1962, p. 282-284).

Os resultados do ano de 1964 são mais concretos e exprimem a situação da educação primária brasileira com mais exatidão⁸. Nesse ano, o total de crianças de 7 a 14 anos no Brasil era de 13.228.242 e somente 65,06% delas frequentavam a escola. Como se pode observar através da *TABELA 2 - Frequência de crianças de 7 a 14 anos em unidades escolares (1964)*.

TABELA 2 - Frequência de crianças de 7 a 14 anos em unidades escolares (1964)*

Pessoas recenseadas de 7 a 14 anos, com indicação de frequência ou não em unidades escolares, segundo situação do domicílio, organizadas por região do país									
REGIÃO	Zona			Frequentam escola			Não frequentam escola		
	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
Norte	468.610 (100%)	221.338 (47,23%)	247.272 (52,76%)	332.775 (71,01%)	196.020 (41,83%)	136.755 (29,18%)	135.835 (28,98%)	25.318 (5,4%)	110.517 (23,58%)
Nordeste	4.331.413 (100%)	1.621.880 (37,44%)	2.709.533 (62,55%)	2.326.806 (53,71%)	1.290.326 (29,79%)	1.036.480 (23,92%)	2.004.607 (46,28%)	331.554 (7,65%)	1.673.053 (38,62%)
Centro-Oeste (1)	204.162 (100%)	117.534 (57,57%)	86.628 (42,43%)	141.608 (69,36%)	95.954 (47%)	45.654 (22,36%)	62.554 (30,64%)	21.580 (10,57%)	40.974 (20,07%)
Sudeste (2)	5.651.879 (100%)	3.092.675 (54,71%)	2.559.204 (45,28%)	3.976.378 (70,35%)	2.506.737 (44,35%)	1.469.641 (26%)	167.551 (29,64%)	585.938 (10,36%)	1.089.563 (19,27%)
Sul	2.572.208 (100%)	978.161 (38%)	1.594.047 (62%)	1.828.902 (71,1%)	813.798 (31,63%)	1.015.104 (39,46%)	7443.306 (28,89%)	164.363 (6,39%)	578.943 (22,5%)
BRASIL	13.228.242 (100%)	6.031.588 (45,6%)	7.196.684 (54,4%)	8.606.469 (65,06%)	4.902.835 (37,06%)	3.703.634 (28%)	4.621.803 (34,93%)	1.128.753 (8,53%)	3.493.050 (26,4%)

* Os dados são resultados preliminares do censo escolar de 1964.
 (1) Não apresenta dados do Estado de Goiás.
 (2) Não apresenta dados da Guanabara.
 FONTE: Dados extraídos do *Anuário Estatístico do Brasil: 1965* - IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1965, p. 400.

⁶ Os dados da população total estão separados por faixa etária e, não por idade escolar. Os números disponíveis entre a faixa etária de interesse são: de 5 a 9 anos 10.276.048 crianças e de 10 a 14 anos 8.672.190 crianças (ANUÁRIO..., 1965, p.35).

⁷ Índice de aprovados: 4.079.199 (ANUÁRIO..., 1962, p.284).

⁸ O ensino primário compreendia de quatro a seis séries (entre 7 a 12 anos, se aluno não reprovar). No Anuário Estatístico do Brasil: 1965 o ensino primário aparece organizado em 6 séries (ANUÁRIO..., 1965, p.408).

O maior número de desistências, segundo análises realizadas por Fernandes (1966, p. 13-15), foi na esfera pública, principalmente nas escolas de dependência administrativa municipal e federal. Estabelecimentos de ensino com essa dependência tendiam a funcionar com baixos recursos educacionais, apresentando baixos rendimentos escolares. Certamente não seria justo esperar das escolas que recebem tão pouco incentivos e carecem de um sistema adequado, altos níveis de motivação para com seus alunos. Já os estabelecimentos de ensino estaduais estavam conseguindo atingir maiores índices de aproveitamento dos recursos e por consequência seus rendimentos eram maiores, aos poucos definindo um padrão organizatório do ensino, claro que com diferentes flutuações entre cada Estado. Sendo nos Estados menos prósperos economicamente que se encontravam escolas mais deficientes e, nos mais prósperos, as mais eficientes.

Essa relação da economia do Estado com o rendimento escolar demonstra que os problemas de evasão escolar não são responsabilidades apenas das deficiências do estabelecimento escolar. A situação social dos alunos também é um dos fatores coadjuvantes, como bem expressa Bonilla (1962, p. 49):

A situação social de muitos alunos é tal que estimula a falta de freqüência, a deserção escolar prematura, a frustração e o desencorajamento diante da incapacidade de atender às exigências rígidas dos exames. A falta de apoio material, moral e intelectual em casa não é compensada pelo provimento de tal ajuda àqueles que dela mais precisam nas escolas. Ao contrário, é onde os problemas são mais graves que as deficiências das escolas são mais pronunciadas.

Essa análise permite evidenciar dois grandes processos de discriminação social que se realizam por meio dos mecanismos escolares. O primeiro se desenvolve dentro do próprio sistema educacional, onde a distribuição desigual das oportunidades de escolarização entre as diferentes regiões do país e entre cidade e campo, fazendo com que setores sociais de baixa renda tenham menores chances de frequentar a escola e, quando as têm, apresentam alto índice de reprovações ampliando a evasão. O segundo mecanismo está fora da escola e relaciona-se com a vida material dos alunos. A população de baixa renda, devido a subnutrição, a fraca estimulação dos sentidos, ao restrito vocabulário e limitações ao acesso cultural, mesmo frequentando escolas de boa qualidade, na maioria das vezes não apresentam bom desempenho escolar (CUNHA, 1991, p. 233).

Já crianças das camadas médias são menos atingidas por esses dois mecanismos e conseguem usufruir melhor da educação escolarizada. Dados apontam que na escola primária particular o corpo discente possuía maior estabilidade, devido à segurança econômica e social de

sua clientela, e a critérios menos rígidos de promoção dos alunos, capaz de evitar a evasão prematura dos estudos. Porém, o privado pouco se interessava pela expansão desse nível de ensino, deixando para o poder público a maior responsabilidade em enfrentar a democratização do ensino (FERNANDES, 1966, p. 19).

Dada a importância do ensino primário para o desenvolvimento da nação é importante atentar-se para a disparidade entre o atendimento no campo e na cidade: mais da metade das crianças de 7 a 14 anos (54,4%) residiam na zona rural e praticamente a metade delas não frequentavam escolas, enquanto que 81,29% das crianças da zona urbana frequentavam, demonstrando que os investimentos educacionais priorizavam o desenvolvimento urbano desvalendo-se do rural (ver Tabela 2).

Segundo Bonilla (1962, p. 49),

É nas zonas rurais onde há menos escolas, onde é maior a proporção de escolas incompletas de professores mais mal pagos e menos preparados, é maior a carência de materiais didáticos, menos adequada a provisão para ajudar o aluno com livros e materiais, alimentação, roupas, serviços de saúde.

Além dessas carências, se cruzarmos os índices estatísticos do número de alunos que frequentam escolas (tabela 2) com o de professores em 1964, os números revelarão um índice muito maior de alunos por professor na zona rural do que na zona urbana, fato que dificultava ainda mais o atendimento educacional. De modo geral, no Brasil há 1 professor para cada 34,59 alunos na zona rural e na zona urbana 1 professor para cada 23,64 alunos.

Esses índices de diferenciação regional, disparidade no atendimento do campo e da cidade, flutuações de rendimentos de acordo com os recursos recebidos, exprimem o grau de desenvolvimento demográfico, econômico, cultura, social e político do país, dando

[...] um claro atestado de que o ensino primário não constitui ainda um bem social partilhado em condições equitativas no Brasil e que estamos bem longe de poder transformá-lo em um fator dinâmico de progresso material e moral de todas as camadas da população brasileira. No fundo, a prosperidade deu margem a que algumas regiões convertessem até o ensino primário – que deveria ser obrigatório, universal e obtido gratuitamente – em privilégio social das áreas em expansão demográfica e econômica (FERNANDES, 1966, p. 18).

Relacionando-se o número de matrícula geral do ensino primário com o do ensino secundário, no ano de 1963, tem-se a informação de que este atende 5,4 vezes menos estudantes do que aquele⁹, como se pode observar na *Tabela 3 - Expansão da Educação Brasileira (1930-1962/3)*. Relacionando-se a matrícula geral do ensino primário com dados do ensino superior, o

⁹ Infelizmente, não foram encontrados os valores das conclusões de curso do ensino primário para poder relacionar com o número de matrículas no ensino médio.

valor é mais assombroso, sendo de 86,1 vezes menos estudantes (ANUÁRIO..., 1964; ANUÁRIO..., 1965; ANUÁRIO..., 1966).

TABELA 3 - Expansão da Educação Brasileira (1930 -1962/3)

Unidades escolares, Matrícula geral, relação da educação com a população brasileira e crescimento da população e da educação entre 1940 e 1962/3, organizadas por modalidades de ensino					
<i>População do Brasil</i>	<i>Ano</i>	<i>População</i>	<i>Situação dos dados</i>		<i>Índice de crescimento</i>
	1940	41.236.315	recenseada		Crescimento entre 1962/3 e 1940 é média de 1,85 vezes mais pessoas.
	1950	51.944.397	recenseada		
	1 960	70.119.071	recenseada		
	1 962	75.671.000	estimativa		
	1 963	77.521.000	estimativa		
Modalidades de ensino	<i>Ano</i>	<i>Unidades Escolares/ Cursos</i>	<i>Matrícula Geral</i>	<i>% da Matrícula em relação a população</i>	
<i>Ensino Primário</i>	1940	41.670	3.302.857	8%	Crescimento entre 1940 e 1963 é de 2,77 vezes mais cursos e 2,81 vezes mais matrículas
	1950	78.340	5.175.887	9,96%	
	1960	95.938	7.458.002	10,63%	
	1963	115.710	9.299.441	11,99%	
<i>ginasial e colegial - secundário e técnicos</i>	1940	821	170.057	0,41%	Crescimento entre 1940 e 1963 é de 10,15 vezes mais cursos e 10,11 vezes mais matrículas
	1950	1.993	389.762	0,75%	
	1960	6.767	1.177.427	1,68%	
	1963	8.339	1.719.589	2,21%	
<i>Ensino Superior</i>	1940	258	20.017	0,05%	Crescimento entre 1940 e 1962 é de 5,07 vezes mais cursos e 5,39 vezes mais matrículas
	1950	435	43.958	0,08%	
	1960	1.115	93.202	0,13%	
	1962 (1)	1.310	107.963	0,14%	
(1) Não consta dados do ensino superior de 1963 no Anuário de 1964, por isso, utilizaram-se os dados de 1962.					
Fonte: elaborada pela autora, a partir de dados de 1940 e 1950, extraídos do ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL - 1953 - IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1953; dados de 1960, extraídos do ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL - 1960 - IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1960; dados de 1962 e 1963, extraídos do ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL - 1964 - IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1964.					

Um dos fatores da redução do número de estudantes ao se avançar nos níveis educacionais é que os estabelecimentos de ensino e o esforço educacional público diminuem ao se passar do ensino primário para o ensino secundário e, ainda mais, em relação ao ensino superior, apresentando um caráter extremamente seletivo nesses níveis. Como aponta a UNE (1963, n.p.),

[...] possui um caráter seletivo sócio-econômico mais acentuado do que no curso secundário, onde se acham matriculados 1 milhão e 300 mil alunos para uma população de 70 milhões de habitantes. O número de matrículas nos

... cursos superior é de 101.581¹⁰. Só os que tem tempo e dinheiro podem frequentar os “cursinhos” pré-vestibulares. Há ainda os “pistolões” e “recomendações”.

Tais fatos indicam que a educação não está diretamente relacionada com aptidões individuais, mas sim, com capacidades de ordem econômica e financeira, daí o fato desses ramos do ensino serem praticamente dominados pela iniciativa privada (FERNANDES, 1966).

Além disso, a vantagem da iniciativa privada foi ampliada com a promulgação da LDBEN, que, em seu artigo 95, legalizou a cooperação financeira do Estado também para estabelecimentos de ensino particulares, para que pudessem comprar, construir ou reformar os prédios escolares, suas instalações e equipamentos (BRASIL, 1961). Essa prevalência do privado sobre o público na LDBEN condiz com o Substitutivo Lacerda do ano de 1959 e, segundo críticas de Anísio Teixeira ao substitutivo: “realmente, parece que algo de incoercível compele o país a fazer do público o privado, ou seja, a dar ao privado as regalias e privilégios do público” (TEIXEIRA, 1960, p. 16).

Como diz Romanelli (1978, p. 182), esse fato de prevalência do ensino privado era um absurdo em termos de justiça social, para uma época em que o país “[...] não tinha recursos para estender sua rede oficial de ensino, de forma que atingisse toda a população em idade escolar e que, por isso mesmo, marginalizava quase 50% dessa população [...]”, porém, era algo perfeitamente adequado para a ordem social vigente e para as classes dominantes.

Enquanto cabia ao poder público sustentar praticamente 90% da educação primária, indicando pouco interesse da iniciativa privada por esse nível, no ensino médio, mais de 65% dos cursos eram de caráter particular, assim como 56,5% do corpo docente, 60,6% das matrículas e 64,4% das conclusões de curso (ANUÁRIO..., 1965; ANUÁRIO..., 1966). A contribuição da iniciativa privada para o ensino secundário foi “[...] sem dúvida nenhuma fecunda e necessária, difundindo no Brasil técnicas de instrução essenciais para a educação dos jovens e o progresso cultural da Nação” (FERNANDES, 1966, p. 20). Mas, infelizmente, esse processo ocorreu de modo restrito, inviabilizando o acesso dessa instrução às camadas da população que não poderiam arcar com o custeio, expressando o poder econômico e a influência social das camadas mais ricas da sociedade.

Analisando com base no ângulo dos poderes públicos, é perceptível a negligência do Estado nas responsabilidades perante os setores do ensino “extraprimário”¹¹, deixando-o

¹⁰ Esse é exatamente o total de matrícula geral do ensino superior de 1961, recenseado pelo ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL - IBGE.

¹¹ Nos Anuários do IBGE, o termo “extraprimário” refere-se a todo ensino posterior ao primário. O termo aparece como um título que carrega três subtítulos: ensino comum, médio e superior. No caso, o ensino comum ou ginasial

caracterizado por um processo desumano e seletivo, baseado no privilégio social, sem definir uma política educacional que contribua para o desenvolvimento da nação. Essa educação privilegiada atende aos interesses de sua clientela, que ainda na década de 1960 reflete objetivos do sistema aristocrático, pouco ou nada contribuindo para a expansão do ensino científico-tecnológico, necessário para o crescimento econômico e o progresso social brasileiro (FERNANDES, 1966).

A contribuição dos poderes públicos para a educação de nível médio aparece como caráter de complemento da iniciativa privada: “[...] apesar do dispositivo constitucional que declara ser assegurado preparo secundário e universitário gratuito a todo aquele que tiver necessidade, a capacidade de pagar entra, decisivamente, nessa conjuntura” (BONILLA, 1962, p. 52). Desse modo, a LDBEN, no artigo 21, permite que sejam cobradas anuidades em escolas públicas de ensino médio e superior, mantidas por fundações, no entanto, os alunos que comprovarem pobreza deverão estar isentos (BRASIL, 1961).

Como alerta Anísio Teixeira (1960, p. 16), foi “com a República, [que] tivemos modesta exaltação de consciência pública e lançamos as bases de um sistema dual de educação: escola primária e profissional para o povo e a escola secundária e superior para a elite”; e, com a LDBEN, promoveu-se a

[...] oficialização dos colégios particulares e o reconhecimento do seu direito de participar dos órgãos de direção do ensino. À primeira vista, parece que a tendência é do particular se fazer público. Mas se aprofundarmos a análise, vemos que o particular não é convocado a agir como público, mas, muito pelo contrário, é convocado a participar dos órgãos públicos, no caráter de privado e para representar, dentro do público, o privado. Ora, isto é, exatamente, dar ao privado as regalias do público (TEIXEIRA, 1960, p. 16).

Anísio Teixeira, enquanto diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1962, elaborou as *Bases Preliminares para o Plano de Educação Relativo ao Fundo Nacional do Ensino Primário* e nele deixou evidente que

[...] a própria distribuição dos recursos federais em parcelas iguais para os três níveis de ensino indica que a União reconhece sua ação suplementar e não deseja assumir a responsabilidade dos sistemas de ensino em seus três níveis, mas auxiliar os serviços locais de educação, oferecendo ajuda maior, proporcionalmente, aos ensinos de nível médio e superior (TEIXEIRA, 1962, p. 99).

Essa ação suplementar fortalece o caráter aristocrático da educação nacional. Como asseverou Teixeira, em 1960, ao criticar o Substitutivo Lacerda,

e o médio ou colegial, bem como o ramo profissional compreendiam o ensino secundário. Em diversos momentos, nos anuários, o ensino médio é tratado como sinônimo de ensino secundário.

A própria divisão igualitária dos recursos federais para a educação superior, média e primária, que se apresenta como progresso democrático, só engana a quem deseja enganar-se. Sendo de 12 milhões o número de crianças de escola primária, a quem se deve educação, e de 6 milhões o número de alunos matriculados; de 1 milhão o número de alunos da escola média; e de 70 mil, o de ensino superior - a divisão dos recursos em partes iguais só ilude a quem quiser iludir-se. Na realidade, está-se ajudando o ensino médio seis vezes mais do que o primário e o superior cerca de mil vezes mais (TEIXEIRA, 1960, p. 16).

Por sua vez, considerando-se que o ensino médio e o superior eram, em sua maioria, sustentados pela iniciativa privada, é evidente que o poder público suplementava tal iniciativa.

O ensino secundário e o superior, na década de 1960, não se redefiniram para poder auxiliar e contribuir na promoção social do país e no seu desenvolvimento econômico. Essa conclusão serve ainda mais para o ensino superior, que desde sua criação não buscou relacionar-se com toda a sociedade e suas necessidades, funcionando apenas como legitimadora das classes dominantes; também, não se importou com a sua qualidade e sua real utilidade, somente com o título que poderia conferir (FERNANDES, 1975). Como aponta a UNE:

O estudantado é parcela privilegiada do povo porque, por motivos econômicos, sociais, etc. tem acesso à Universidade que distribui diplomas que, na sociedade atual, funcionam como meio de ingresso nos postos de comando, através do prestígio social que conferem (UNE, 1963, n.p.).

E continua expondo que a educação assumiu um conceito errôneo, ao justificar a exploração de uma classe sobre a outra, visto que

[...] os formandos, cerca de 90% vindos das classes mais altas, serão, na maioria, os dirigentes nos mais diversos setores da vida nacional. Enquanto permanecem do outro lado 50% de analfabetos que não têm direito nem sequer de participar do processo de escolha dos governantes (UNE, 1963, n. p.).

Segundo Fernandes, há três fatores que empobreceram a estrutura funcional da instituição de ensino superior, transplantada da Europa. Primeiro, a necessidade de reorganizar o poder político e adaptar o Brasil aos requisitos de uma metrópole, para receber a corte portuguesa transferida para a colônia, o que implantou uma política educacional superior estreita e imediatista. Desse modo, introduziu-se não o mesmo modelo de universidade portuguesa, mas sua sedimentação, por meio de unidades intermediárias chamadas faculdades ou simplesmente escolas superiores. Segundo, o isolamento dos cursos superiores e o interesse de utilizá-los como elo para chegar à modernização; ainda, com o progresso europeu, transplantaram não só a sua estrutura e a organização, mas também a cultura. Esse movimento impediu o enriquecimento dos conteúdos do ensino superior com o pensamento interno do país e sua independência.

Como avaliou a UNE, existe “a inflexibilidade dos currículos, desajustados à realidade regional e mesmo nacional é a consequência da concepção de ensino que ainda vigora entre nós” (UNE, 1963, n.p.). Terceiro, imediatismo da sociedade brasileira, que carecia apenas de técnico-profissionais para preencher vagas burocráticas do poder político e das profissões liberais, relacionadas principalmente com a advocacia, a medicina e a engenharia. Desse modo, a escola superior brasileira foi empobrecida ao eximir-se de uma formação humanista, científica e tecnológica, desfazendo-se da potencialidade de uma verdadeira universidade (FERNANDES, 1975).

Diferentemente de alguns países hispânicos, que tem tradição e valorização na instrução universitária, o primeiro agrupamento de instituições isoladas só ocorreu no Brasil depois de 1937. Antes desse agrupamento, foram criadas novas organizações estruturais universitárias, observadas, por exemplo, nas Universidades de São Paulo e Minas Gerais e, mais intensamente, nos planos da formação da nova Universidade de Brasília. Também, pode-se elencar nesse quesito a criação de faculdades de filosofia, visando preparar professores qualificados para a escola secundária (BONILLA, 1962).

A partir da década de 1950, a própria sociedade civil passou a reivindicar com mais intensidade o crescimento, a utilidade e a qualidade das universidades, porém, mesmo com políticas governamentais de expansão, as universidades não passaram de conglomerados de escolas superiores isoladas, que mantiveram sua estrutura tradicionalista e elitista (FERNANDES, 1975). Na década de 1960, a promulgação da LDBEN reforça a coexistência, no ensino superior, de estabelecimentos isolados e de estabelecimentos “agrupados” em universidades. Destaca-se o termo “agrupados”, visto que a Lei não especifica quais os critérios que definem uma instituição universitária e deixa a cargo do Conselho Federal de Educação a incumbência de decidir sobre o reconhecimento das mesmas (BRASIL, 1961).

O ensino superior sofreu intensa expansão quantitativa nas décadas anteriores a 1960, principalmente, na de 1950. Nela se fundaram nada menos que 60% dos cursos existentes até 1950, como é possível observar com base na *Tabela 3 - Expansão da Educação Brasileira (1930-1962/3)*. Em 1950, o total de cursos superiores era de 435, enquanto que, em 1960, a cifra era de 1.115 cursos. Do mesmo modo, houve um aumento substancial das matrículas em pouco mais de duas vezes.

De acordo com Fernandes, essa expressiva expansão do ensino superior foi resultado: “1º) das pressões naturais, nascidas do intenso crescimento constante do ensino médio; 2º) de medidas improvisadas e altamente demagógicas de criação e elevação das oportunidades educacionais sem qualquer critério responsável” (FERNANDES, 1975, p. 38-39). Porém, tal

crescimento não era democrático e tampouco democratizante, portanto, não alterando a realidade da educação brasileira, que estava sendo ainda mais comercializada e servindo a poucos privilegiados.

Nessa conjuntura, o *Plano de Metas Educacionais*, elaborado pelo CFE, para que o Comissão de Planejamento da Educação (COPLLED) pudesse desenvolver o já citado *Plano Nacional de Educação*, sugeriu que o ensino superior federal não fosse expandido além das Universidades e das escolas isoladas existentes, mas que tentasse intensificar a produtividade de seus cursos, ampliando suas matrículas e buscando melhor integração das escolas incorporadas às Universidades (BRASIL, 1962).

Os dados organizados na tabela 3, sobre a expansão do ensino no Brasil, sugerem que o ensino superior é elitista, estando no topo de uma pirâmide de extensa base. Desse modo, com os dados de 1962/3, pode-se afirmar que a base da pirâmide (ensino primário) é composta por 83,5% de estudantes, enquanto que em seu miolo (ensino secundário) estão 15,5% e no topo (ensino superior) somente 1%.

Desse modo, apesar da expansão do ensino superior, que entre 1940 e 1962 apresentou 5,07 vezes mais cursos e 5,39 vezes mais matrículas, não chegou a garantir nem mesmo que 1% da população total do país cursasse essa modalidade; para ser mais exato, somente 0,14% da população tinha acesso ao ensino superior, ou seja, a cada 700 habitantes, 1 estava matriculado (ver tabela 3).

Além de ser baixíssimo o número de pessoas nas universidades, o aproveitamento do sistema educacional brasileiro ainda se limitava à formação de profissionais liberais. Para se ter uma ideia, toma-se como base os dados da *Tabela 4 - Ensino Superior (1962)*; as três escolas tradicionais brasileiras estão no *ranking* das matrículas gerais. Direito, Engenharia e Medicina, juntas, dominam 56% do total de matrículas. Esses dados indicam que “o ensino superior sofre uma espécie de estrangulamento, ocasionado e mantido pela influência que os interesses associados às profissões liberais exercem em sua organização e na orientação da procura” (FERNANDES, 1975, p. 46).

TABELA 4 - Ensino Superior (1962)

Cursos, número de Cursos, Corpo docente Matrícula Geral e Conclusões de Curso no Brasil, por dependência administrativa, organizados em ordem decrescente, segundo a matrícula geral												
CURSOS	Número de Cursos			corpo docente			Matrícula Geral			conclusões		
	Total	Público	Privado	Total	público	privado	Total	público	privado	Total	público	privado

BRASIL	1.310 (100%)	616 (47%)	694 (53%)	26.802 (100%)	16.516 (61,6%)	10.286 (38,4%)	107.963 (100%)	64.394 (59,6%)	43.569 (40,4%)	19.472 (100%)	10.854 (55,7%)	8.618 (44,3%)
Diplomacia e Direito	61	28	33	1.517	761	756	26.245	13.521	12.724	3.692	2.078	1.614
filosofia	741	275	466	7.945	3.121	4.824	23.851	11.163	12.688	6.561	2.471	4.090
Engenharias	91	70	21	6.055	5.182	873	13.725	10.351	3.374	2.015	1.588	427
medicina	31	22	9	2.239	1.933	306	10.886	8.754	2.132	1.348	1.087	261
Economia	84	39	45	1.789	922	867	10.769	4.837	5.932	1.432	586	846
odontologia	38	29	9	1.263	994	269	5.649	4.385	1.264	1.317	989	328
Agricultura e Agrimensura	17	14	3	618	553	65	2.685	2.490	195	394	363	31
farmácia	22	21	1	543	526	17	2.007	1.960	47	432	422	10
Artes doméstic. e Artístico	80	51	29	995	522	473	1.992	1.161	831	485	213	272
serviços sociais	32	2	30	688	58	630	1.979	150	1.829	268	23	245
Arquitetura	9	7	2	475	408	67	1.932	1.522	410	284	234	50
Enfermagem	39	15	24	1.302	571	731	1.302	732	570	417	197	220
ADM pública e privada	10	6	4	226	122	104	1.181	470	711	149	50	99
veterinária	9	9	0	274	274	0	923	923	0	145	145	0
jornalismo	15	5	10	218	62	156	686	242	444	77	25	52
Educação Física	9	7	2	253	226	27	626	592	34	126	115	11
Biblioteconomia e museologia	8	6	2	96	67	29	469	408	61	130	115	15
psicologia	3	1	2	73	12	61	354	56	298	42	12	30
nutrição	4	4	0	75	75	0	261	261	0	71	71	0
estatística	2	1	1	43	24	19	255	244	11	27	21	6
Química industrial	4	4	0	103	103	0	172	172	0	49	49	0
serviços de transporte	1	0	1	12	0	12	14	0	14	11	0	11

Fonte: elaborada pela autora, a partir de dados brutos, extraídos do ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL - 1964 - IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1964, p. 343-344.

Esse estrangulamento expressa a predominância dos interesses econômicos e políticos da elite, que hipoteticamente podem ser expandidos por essas profissões liberais. Esse mesmo estrangulamento não é minimizado pela iniciativa privada, que absorve somente 19% das matrículas de Medicina, 24% de Engenharia e 48% de Direito (ver tabela 4). Além disso, apresenta praticamente o mesmo índice de conclusões de curso, mantidos pela dependência pública. A explicação desse fenômeno está no alto custo que esses cursos representam para a iniciativa privada, o que, por sua vez, conduz à conclusão de que, mesmo na iniciativa pública, os mecanismos escolares estão se adaptando aos interesses sociais das classes privilegiadas, sem atender a uma real política educacional que beneficie toda a população.

O *Plano Trienal de Educação*, publicado em 1963, é reflexo desse fenômeno, ao centralizar esforços para ampliar oportunidades educacionais em três cursos. O primeiro a ser considerado é o curso de Engenharia que, segundo o Plano Trienal, deveria receber mais investimentos para formar técnicos de nível superior, requeridos pelo mercado de trabalho e com especializações para atividades de manutenção, produção e direção na indústria (MEC, 1963). O segundo curso, abordado pelo Plano Trienal, é o de Medicina, que deveria receber auxílio financeiro para possibilitar a ampliação de suas matrículas e a elevação do nível de ensino, para assim ser capaz de formar pessoal técnico, científico e profissional que atenda às necessidades do desenvolvimento médico (MEC, 1963). E, por fim, o terceiro curso contemplado era o de Filosofia, ou seja, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, responsáveis, desde a Reforma Francisco Campos, de formar professores para compor o quadro de magistério do ensino médio, os quais deveriam ter recursos pessoais e equipamentos voltados para o aperfeiçoamento do magistério para o nível médio. Desse modo, o novo currículo de matérias fundamentais para as últimas séries do ensino secundário, estabelecido pelo CFE, a pedido da LDBEN, deveria ser incorporado para instrução e preparação dos futuros professores (MEC, 1963).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão a que se pode chegar é que tanto o ensino superior público quanto o privado “tendem para o mesmo padrão, que tem vigência universal e produz, em toda parte, os mesmos efeitos estruturais e dinâmicos - a escola superior especializada, isolada e autárquica” (FERNANDES, 1975, p. 56). Portanto, permanece com um ensino improdutivo, não valorizando o conhecimento científico e tecnológico, mas o título que pode ser obtido por meio da universidade e sem qualquer inovação criadora.

Outro dado a ser considerado é o aparente excesso de professores em relação ao número de matrículas (em 1964, a relação é de 4 alunos por professor), que quantitativamente supõe qualidade do ensino. Porém, mascara, com poucas exceções, um sistema de instrução irregular, com pouco contato entre professores e estudantes, em sua maioria, exercendo outras ocupações distintas.

Nesse sentido, não é por acaso que muitas das reivindicações dos movimentos estudantis, não só do Brasil, mas em toda a América Latina, focaram nos problemas administrativos da

universidade e na seleção e direitos dos professores, acreditando ser uma das soluções para a melhoria da qualidade de ensino.

Porém, é importante frisar que todos os dados apresentados neste texto apontam que focar na reforma educacional como a primeira mudança necessária ou como tentativa de elevar os níveis tecnológicos e produtivos do país, é uma abordagem fragmentada e, certamente, com resultados infrutíferos e ineficazes, pois somente uma reestruturação generalizada das relações sociais poderá resultar em sucesso.

Ainda, os dados de todos os níveis de ensino, principalmente do nível superior, desmantelam o senso comum e a crença de que a sociedade brasileira é uma sociedade igualitária e democrática. No ensino superior é onde fica mais visível a natureza de classes da educação brasileira, visto que é limitado basicamente a jovens de camadas médias. A escola consolida *status* e não apresenta mobilidade, conseqüentemente, não oferece oportunidades de experiências entre as diferentes posições de classe.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL - 1953 - IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1953.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL - 1960 - IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1960.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL - 1962 - IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1962.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL - 1964 - IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1964.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL - 1965 - IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1965.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL - 1966 - IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1966.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL - 1976 - IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1976.

BONILLA, Frank. A educação e o desenvolvimento político no Brasil. In: *revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. XXXVIII. Nº 88. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do MEC. Out-dez., 1962. p. 45-73.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 14/06/2015.

BRASIL. Situação econômica e o programa do governo. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. XXXVIII. Nº 88. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do MEC. Out-dez., 1962. p. 74-92.

BRUM, Argemiro J. A Crise de 1961 a 1964. In: *O Desenvolvimento Econômico Brasileiro*. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 75-93.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 9ª Ed. RJ: São Alves, 1991.

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

HASEANBALG, Carlos. Estatísticas do Século XX: Educação. In: *Estatísticas do Século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

INEP. Informação do país. In: *revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. XXXVIII. Nº88. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do MEC. Out-dez., 1962. p. 156.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. *Plano Trienal de Educação (1963-1965)*. Brasília, 1963.

RIBEIRO, Darcy. Perspectivas para a educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. XXXVIII. Nº 88. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do MEC. Out-dez., 1962. p. 174-6.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: SP: Autores associados, 2008.

SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: uma experiência história de desenvolvimento. In: FAUSTO, Boris. *O Brasil republicano*. Tomo III. 3ª Ed. São Paulo: Difel, 1986.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. A nova Lei de Diretrizes e Bases: um anacronismo educacional. In: *Comentário*. Rio de Janeiro, v.1, n.1, jan./mar. 1960. p. 16-20.

TEIXEIRA, Anísio. Bases preliminares para o Plano de Educação relativo ao Fundo Nacional do Ensino Primário. In: *revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. XXXVIII. Nº 88. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do MEC. Out-dez., 1962. p. 97-107.

UNE, União Nacional dos Estudantes. Livroto Reforma Universitária. 1963. n.p. In: Departamento Estadual do Arquivo Público. Arquivo DOPS, *União Nacional dos Estudantes - UNE*, pasta 2308, topografia 259, datada de 1963 a 1978.

WERNECK VIANNA, Luiz. *A classe média na política brasileira*. Agosto. 2008.