

Private Higher Education in Military Regime: the Singularities Experienced in FFCL Baron of Maua Ribierão Preto - SP - Brazil (1968-1978).

Dulce M. Pamplona Guimarães & Wlaumir Doniseti de Souza

Abstract

The purpose of this article is, from the historical context of the military dictatorship in Brazil, and highlighting the importance of the Barão de Maua University of Philosophy, Sciences and Letters for the History of Higher Education in Brazil and this fact also allowed employability to some of the most important intellectuals of the country facing political persecution of intellectuals critical progressive or roughly leftist radicalism before the military governments.

Keywords: Education, Military Dictatorship, Higher Education, Ribeirão Preto, critical pedagogy.

O tema a ser explorado neste trabalho refere-se ao estudo do ensino superior privado no regime militar, em particular às especificidades das experiências vivenciadas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Barão de Mauá (FFCL Barão de Mauá ou FFCLBM), entre 1968 e 1978, período de grande expansão da rede particular de ensino superior no Brasil. Busca-se investigar como foi possível viabilizar, em uma instituição de ensino superior privado, a presença, até hoje registrada na memória dos que ali atuaram e nos textos oficiais da história da referida Instituição, de professores eméritos das universidades públicas, aposentados compulsoriamente pelo regime. Tais professores passaram a compor o corpo docente dos recém criados cursos de graduação de Estudos Sociais, História, Geografia, Letras, Pedagogia e também de vários cursos da área da saúde. Tendo sido ensaiado inclusive, no início da década de 1970, um programa de pós-graduação stricto-sensu na área de ciências sociais para formar uma massa crítica que até hoje atua na docência e em vários setores da cidade e da região.

Empreender-se-á a análise da contextualização histórica brasileira no período que antecede o nosso recorte temporal para iluminar as várias facetas do tema a ser desenvolvido tanto em termos do cenário econômico-social como da política e legislação educacionais.

De acordo com Saviani: “Para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto, é preciso examinar o contexto” (1984, p. 134). Para efetuar tal abordagem lançamos mão de autores que, em suas obras específicas de economia, sociologia e história da educação, já esmiuçaram a problemática da nossa contextualização.

Segundo Celso Furtado (2003), na economia de substituição de importações iniciada em 1930 e fortalecida pela conjuntura internacional da 2ª guerra mundial, o centro de decisões deslocou-se de fora para dentro do país, ou seja, se antes as decisões do desenvolvimento da economia agroexportadora brasileira dependia do mercado mundial, neste novo período elas passaram a ser tomadas internamente, num processo em que o setor produtivo, a partir de recursos acumulados com a exportação agrária, começava a atender as demandas do mercado interno, produzindo bens de consumo que antes eram importados e formando uma classe de consumidores que incentivavam estas atividades. Quando a guerra terminou, os laços de dependência internacional se restabeleceram, mas por outro lado, até 1964, houve a continuação, aceleração e diversificação do processo de substituição de importações.

No que se refere à dimensão política, de acordo com Cardoso (1975) configurou-se um Estado populista-desenvolvimentista, constituído por uma aliança frágil entre um empresariado nacional, que almejava ampliar o processo de industrialização favorecido por barreiras protecionistas, e setores populares cujas aspirações de participação econômica (maior acesso a bens de consumo) e política (maior acesso aos mecanismos de decisão) foram conduzidas pelos primeiros, objetivando conseguir seu apoio contra as antigas oligarquias. O capital estrangeiro começou a ganhar espaço e, nesta fase, não é percebido como nocivo ao projeto nacional desenvolvimentista, mas apenas como abertura de novas formas de investimentos substitutivos.

Com o esgotamento do processo de substituição de importações, em que todos os interesses pareciam harmônicos, manifestam-se conflitos até então latentes. A aliança populista começou a esgarçar-se pois as pressões distributivistas das massas entram em choque cada vez mais com as exigências de manutenção da lucratividade e de acumulação das empresas, uma vez esgotada a onda desenvolvimentista. As classes médias, profissionais liberais, forças armadas, prejudicadas pela inflação, sentem-se alijadas dos processos decisórios do Estado populista, que não se coloca mais como porta-voz dos seus interesses. O capital estrangeiro sente no modelo político vigente uma barreira ao seu projeto de expansão e de gradual absorção do mercado interno, com o mínimo de empecilhos institucionais ou de interferências reivindicatórias alheias à racionalidade das decisões econômicas. Começa a delinear-se o seguinte cenário: de um lado os setores populares, representados, até certo ponto, pelo Estado, e por alguns intelectuais de classe média; e de outro, uma composição heterogênea que compreendia grandes parcelas da classe média, da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias.

Dermeval Saviani ao analisar, o período em questão, considera que a industrialização era uma bandeira nacionalista que unia diferentes forças sociais. Se, até 1945, nacionalismo tinha conotação fascista, a década de 1960, o torna o um tema liberal. Assim, os interesses internacionais de industrialização do Brasil não chegariam a ser antagônicos aos nacionais. O liberalismo era uma ideologia que aglutinava as diferentes forças favoráveis a industrialização em nome da substituição de importações. Todavia, no governo Juscelino a contradição dos interesses envolvidos acentuam-se de modo a fazer emergir a crise dos anos 1960. (1984, p. 137-138).

Neste contexto, a Constituição de 46 apontava no Art. 5 XV, d, a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil que substituíssem aquelas consideradas ultrapassadas do Governo Vargas. A política educacional seguirá a ambivalência dos grupos no poder e se concentrará quase que exclusivamente às discussões sobre a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

De acordo com a análise de Freitag (1980), mais uma vez o Estado se colocaria como mediador dos novos interesses surgidos com a reorganização da economia nacional e internacional depois da Guerra. Como, na dimensão da sociedade política, a configuração do poder ainda não se havia delineado claramente, observa-se também aqui, como na economia, uma fase de transição, com a própria legislação educacional brasileira passando por uma série de indefinições que refletiam essa transitoriedade. O texto definitivo da LDB só será sancionado em 1961, remontando a 1948 o primeiro projeto de lei, com tendências populistas encaminhado à Câmara pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani. Mas bastante avançado para a época, o projeto é esquecido, sendo retomado somente em 1957. Soma-se a ele um novo projeto de lei, o “substitutivo Lacerda”, também encaminhado à Câmara. Este substitutivo propõe inovações no sentido de reduzir ao máximo o controle da sociedade política sobre a escola, restituindo-a, como instituição privada, à sociedade civil. Recorrendo ao direito e dever dos pais de educarem seus filhos, o projeto propõe que a educação seja predominantemente ministrada em instituições particulares e somente de forma complementar pelo Estado (sociedade política). Dessa forma, os pais teriam a possibilidade de “optar” livremente pelo tipo de ensino que seus filhos receberiam.

Dos muitos debates travados, resultou finalmente a Lei 4.024 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conciliando as duas tendências expressas pelos dois projetos (Mariani e Lacerda). De um lado determinava que tanto o setor público quanto o particular teriam direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis (Art. 2). A gratuidade do ensino fixada na Constituição de 46 ficava omissa na nova lei. Em casos claramente definidos, o Estado se propunha a subvencionar as escolas particulares (Art. 95, § 1, c). Se dessa forma os setores privados viram assegurados os seus direitos pelo atendimento parcial da proposta Lacerda, por outro, a lei também contemplava itens da proposta Mariani, como a equiparação dos cursos de nível médio e a flexibilidade de intercâmbio entre eles (Art. 51). A LDB refletia as contradições e os conflitos que caracterizavam as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Apesar de ainda conter certos elementos populistas, essa lei não deixava de ter um caráter elitista. Ela, simultaneamente dissolvia formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, criava nesse mesmo nível uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. A criança pobre, incapaz de pagar as taxas de escolarização cobradas pela rede, não podia seguir estudando, avalia Freitag (1980).

No início da década de 60 já se delineava a internacionalização do mercado interno. Com isso se anunciavam possíveis mudanças na organização do poder na sociedade política, o que certamente iria levar a reformulações da política educacional, visando a sociedade civil. A realidade educacional gerada pela LDB confirmava a seletividade anterior do sistema (educacional) que pode ser percebida em duas frentes: 1- a seletividade do primeiro ano primário

ao primeiro universitário, isto é, segundo uma dimensão vertical, considerando apenas o desenvolvimento numérico (as taxas de retenção) da pirâmide educacional e 2- a seletividade segundo a origem de classe (sócio-econômica) dos alunos, matriculados nos diferentes níveis de ensino.

Barbara Freitag considera a este respeito que “os três níveis de ensino preparam sua clientela para certas hierarquias profissionais dentro da sociedade. Assim, cargos dirigentes e de mando exigem, mesmo que só formalmente, uma formação de nível superior, ao passo que trabalhos rudimentares (manuais) dispensam na maior parte qualquer tipo de formação. Como quase somente filhos de classe alta e média alta atingem o nível superior (universitário) é entre eles que será recrutada a futura elite dirigente. [...] Assim, a escola brasileira (baseada na LDB) não só reproduz e reforça a estrutura de classes, como também perpetua as relações de trabalho que produziram essa estrutura, ou seja, a divisão do trabalho que separou o trabalho manual do trabalho intelectual. Para realizar essas funções é indispensável a atuação da escola também como reprodutora da concepção de mundo da classe dominante [... que] se traduz no modelo democrático de sociedade”. (1980, p. 65)

O viés democrático presente no Art. 2 da LDB supõe a educação como direito e dever de todos. Isto, materializado na realidade social, significaria que todos não só podem, mas têm a obrigação de estudar. Desta maneira a LDB não se propõe corrigir as diferenças sociais pois as ignora. Assim ela traduz no seu texto a estratégia típica da classe social dominante que postula sua inexistência. O sistema educacional, além de contribuir para reproduzir a estrutura de classes e as relações de trabalho, também reproduz essa ideologia da igualdade. A classe subalterna portanto se submete aos padrões de seleção da escola e assume a culpa de sua falta de êxito, sistematicamente institucionalizada pela classe hegemônica. Mas a submissão não é passiva, pois procura, de acordo com o que a ideologia proclama, valer-se da educação como canal de mobilidade e ascensão social. A classe subalterna (camponeses, operários, prestadores de serviços baixos) procura ascender aos níveis médios e superiores do ensino servindo-se da flexibilidade dos cursos e de sua equivalência formal somente assegurada com a LDB (Freitag, 1980, p. 67).

O mesmo processo se verifica no nível superior. Quando os filhos dos trabalhadores chegam ao nível universitário, são forçados à escolha de cursos que os favorecem em termos de horário e de grau menor de dificuldade, portanto constituindo-se uma outra dimensão de seletividade. O setor privado avançou, na área de ensino médio, nos cursos chamados profissionalizantes como o comercial, contabilidade, normal, etc., oferecendo cursos que exigiam menos dos alunos, predominantemente noturnos, dando resposta às expectativas das classes subalternas de ascensão social, utilizando o tão proclamado canal de mobilidade: a escola. Como sua condição de classe não lhes permitia cursar cursos diurnos, eles se contentavam com os cursos profissionalizantes mais fracos. Utilizavam-se dessa forma da brecha deixada pela LDB para — dentro dos limites de sua condição de trabalhadores — obter o diploma formal, requisito para ingressar no ensino superior. A equivalência dos cursos de nível médio, estabelecida no Art. 51, lhes asseguraria isto. Mas a lei não garantia a aprovação no vestibular, pois este era administrado tendo em vista o controle. Só eram aprovados aqueles que de fato estivessem bem preparados, ou seja, os filhos das classes já privilegiadas que tinham feito cursos diurnos, sem perderem tempo e energia em trabalho remunerado. Freitag a esse respeito considera “dessa maneira se dá às classes subalternas a ilusão de poderem ascender através do sistema educacional na sociedade, institucionalizando chances formalmente iguais, mas factualmente inexistentes. Cria-se assim uma alta motivação para o estudo, que é sistematicamente frustrada”. (1980, p. 69).

Aparentemente todos os interesses são atendidos: o setor privado se expande no ensino médio e obtém seus lucros. A classe subalterna recebe, mesmo com dificuldades, suas oportunidades de ascensão social. A classe dominante preserva para seus filhos as vagas nas universidades. Por outro lado surgem dois paradoxos: 1) a privatização do ensino médio, assegurada em lei, para impedir que as classes subalternas ascendessem e competissem com os filhos da classe hegemônica pelas vagas na universidade, será justamente o fator que criará os requisitos formais para a ascensão dos subalternos. Se a lei falhou, a própria realidade encarrega-se de fazer correções: os cursos não preparam para o vestibular, garantindo o interesse da classe hegemônica.

As classes inferiores acreditarão que falharam por não terem estudado o suficiente e voltarão a prestar repetidamente os exames do vestibular; 2) os cursos profissionalizantes de nível médio que deveriam fornecer certas qualificações médias necessárias no mercado de trabalho, foram sendo gradativamente refuncionalizados tanto por parte do setor privado como por sua clientela. Não ofereciam as habilitações que anunciavam, o que não importa porque essas habilitações também não eram procuradas por ela.

A refuncionalização improvisada na prática se dá no sentido desses cursos se tornarem cursos propedêuticos disfarçados. O próprio legislador havia fornecido os elementos para que isso ocorresse. Podemos concluir que a fase aqui analisada, e é isso interessa para a discussão do nosso tema, termina com estes dois impasses para os quais a próxima procurará encontrar soluções: por um lado, a pressão sobre as universidades, por outro, a inadequação do ensino profissionalizante médio.

Como foi visto, o período da substituição de importações esgotou suas possibilidades nos primeiros anos da década de 60. Cardoso (1975) explica que a demanda por bens de consumo duráveis e não-duráveis, antes atendida pelas importações, podia agora, em sua maioria, ser atendida pela produção doméstica. Para que o processo de acumulação pudesse prosseguir, no ritmo de expansão desejado, era necessário assegurar um crescimento dinâmico da demanda. O caminho encontrado foi o da criação de uma demanda adicional, através de uma reorganização da estrutura do consumo interno e do aproveitamento das possibilidades do mercado externo. Este caminho implicava, por um lado, uma aristocratização dos padrões de consumo interno e, por outro lado, exportações maciças, principalmente de produtos manufaturados e semimanufaturados. Foi assim que se gerou, internamente, um perfil de consumo baseado na extrema concentração de renda e na criação de uma faixa de consumidores de alto poder aquisitivo e com capacidade praticamente ilimitada de absorver os bens de consumo, principalmente duráveis, produzidos pela indústria nacional e pelas empresas multinacionais aqui instaladas; ao mesmo tempo, externamente, o país praticamente decuplicou o valor de suas exportações. Os investimentos destinados a substituir importações cederam lugar aos investimentos destinados a produzir bens de consumo sofisticados para o mercado interno e bens destinados à exportação.

Os dois processos — a aristocratização do consumo e a expansão das exportações — são interdependentes, e a mediação é assegurada pelo capital estrangeiro, agora representado pelas grandes empresas transnacionais. O esforço exportador só podia ser realizado, com êxito, pelas grandes empresas, que tinham subsidiárias no Brasil e utilizavam toda a sua rede internacional de comercialização para garantir a colocação dos produtos brasileiros. Por outro lado, essas empresas, instaladas no Brasil, adotam um tipo de tecnologia excludente (altamente poupadora de mão-de-obra), que resulta numa crescente concentração de renda e na formação de um mercado consumidor altamente elitista. Os dois processos do afinamento do perfil da demanda e da expansão exportadora se condicionam dialeticamente. Para atender a esse perfil de consumo, é necessário um substancial dispêndio de divisas, inclusive para o pagamento de royalties pelo uso da tecnologia importada, o que provoca um crescente endividamento externo, sendo, portanto, necessário, para fazer frente a esses gastos (inerentes ao modelo, e não acidentais), o crescimento exponencial da receita de exportações, a qual, por sua vez, ajuda a financiar um padrão de consumo cada vez menos igualitário.

Para concretizar este processo, a burguesia nacional desmancha a aliança populista e associa-se ao capital monopolista internacional. Tal opção implica para Cardoso, (1975, p. 149-150) “uma reorganização administrativa, tecnológica e financeira que, por sua vez, implica uma reordenação das formas de controle social e político”. Surge a necessidade de uma política salarial e de distribuição de renda que ao mesmo tempo congele os salários dos trabalhadores e crie, uma classe intermediária de alta renda capaz de consumir os produtos produzidos. Neste caso, torna-se, porém, necessário controlar os movimentos operários e de massa que procurem obter uma participação maior do produto, mediante reivindicações salariais periódicas.

Saviani ainda afirma... “em 1960 já não dependíamos da importação de manufaturas. [...] enquanto para a burguesia e para as classes médias a industrialização era um fim em si mesma, para o operariado e as forças de esquerda ela era apenas uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar a seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: trata-se da nacionalização das empresas estrangeiras, controle de remessas de lucros, de dividendos e as reformas de base (reformas tributárias, financeira, agrária e educacional, etc.) Tais objetivos era uma decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista, que, entretanto, entraram em conflito como modelo econômico de gente. Daí a alternativa: ajustar a ideologia política ao modelo econômico ou vice-versa. A revolução de 1964 resolveu o conflito em termos da primeira opção.” (1984, p. 143)

A nova situação econômica exige, portanto, a reorganização da sociedade política e da sociedade civil, a fim de que o Estado se torne novamente mediador dos interesses da reprodução ampliada das empresas privadas nacionais e multinacionais. O Estado, que no fim do período anterior, se havia tornado aliado dos interesses daquelas frações da classe média e das classes subalternas que eram adeptas da alternativa da democratização do consumo com a preservação da autonomia nacional, é forçado a ceder à nova tendência da “internacionalização do mercado interno”. É neste momento que “as forças armadas, como corporação tecnoburocrática, ocupam o Estado para servir a interesses que crêem ser os da nação.

Os setores políticos tradicionais (ou seja, as massas populares e os intelectuais progressistas da burguesia nacional) [...] do período populista-desenvolvimentista — são aniquilados e se busca transformar a influência militar permanente como condição necessária para o desenvolvimento e a segurança nacional...” (Cardoso, 1975, p. 156).

Reestruturam-se, redefinem-se os aparelhos do Estado e, conseqüentemente, reorganiza-se a própria estrutura de classes. A burguesia nacional em sua maioria vai se incorporar, em uma posição subordinada, à burguesia internacional, a fim de defender seus interesses de classe. Com ela são cooptados alguns setores da classe média que se tornam essenciais para a implantação e manutenção do novo modelo: os intelectuais e os tecnocratas. São estes grupos e frações de classe que passarão a usufruir das vantagens do modelo. A burguesia nacional, que juntamente com as multinacionais, se apropriam dos lucros assegurados com o congelamento dos salários dos trabalhadores e pela introdução de moderna tecnologia, e os setores médios, cooptados para o modelo como assalariados altamente remunerados, vão constituir grande parcela dos consumidores dos bens produzidos. As classes subalternas, excluídas de qualquer participação tanto política como econômica precisam ser privadas de seus mecanismos democráticos (votos, greves, movimentos reivindicatórios) o que tornam necessárias uma reorganização e mobilização da sociedade civil. Os aparelhos repressivos do Estado assumem o controle dos mecanismos e aparelhos ideológicos (sindicatos, meios de comunicação de massa e escolas).

As primeiras diretrizes formuladas por este governo, norteadoras da futura política educacional, já tinham sido fixadas no início do governo Castelo Branco claramente com o propósito de serem instrumentos de controle e de disciplina sobre estudantes e operários. Daí ser possível afirmar, com Saviani (1984), que a revolução de 1964 significou ruptura apenas no nível político para poder preservar a ordem socioeconômica, uma vez que os grupos que então detinham o poder político formal tendia a uma ruptura no plano sócio-econômico.

Se no plano sócio-econômico houve continuidade possivelmente se constata a continuidade também no plano educacional. E esta continuidade está presente na legislação. Com relação a legislação, selecionamos as seguintes iniciativas governamentais que são significativas para o enquadramento do nosso tema: 1) na nova Constituição de 1967 ainda promulgada no Governo Castello Branco; 2) na Lei 5.540 de reforma do ensino superior em 1968 e, 3) na Lei 5.692 de reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971.

A Constituição de 1967 antecipa alguns aspectos que nortearão a lei de reforma, tanto do ensino superior como o de 1º e 2º graus, de 1968 a 1971. Reforça a Constituição em seu Art. 168, § 2, o que a LDB, de 1961, havia estabelecido: fortalecer o ensino particular assegurando-lhe explicitamente “ajuda técnica e financeira do governo, inclusive bolsas de estudo”. Ela estabelece ainda o prolongamento da obrigatoriedade do ensino primário de 4 para 8 anos. Este seria gratuito e ministrado integralmente pela rede oficial de ensino (Art. 168, § 3, III). No fortalecimento do ensino particular em vista da extensão da obrigatoriedade do ensino (gratuito) parecem existir aspectos contraditórios e excludentes, mas se conciliam perfeitamente na maneira como foram interpretados e praticados.

Assim, de fato, a rede de ensino particular, extremamente forte até meados de 60 no setor chamado médio (de 1º e 2º ciclos), estaria prejudicada com a penetração do ensino primário gratuito (os 4 anos adicionais que substituem por assim dizer o 1º ciclo). Na análise empírica da realidade educacional gerada por essa lei, vamos constatar, de forma compensatória, uma penetração e expansão da rede particular do ensino em três áreas: no ensino propedêutico para as universidades (os famosos cursinhos pré-vestibulares), no ensino supletivo (considerado educação de adultos) e no ensino superior de graduação e pós-graduação. Assim a gratuidade do ensino prometida pelo governo até a 8ª série não veio perturbar o setor privado, mas sim fazer com que definitivamente abandonasse a área do secundário formal vindo a utilizar as novas brechas que lhe são abertas pela legislação atual. O fortalecimento do ensino particular pode ser interpretado como uma barreira sócio-econômica, legalizada e sancionada por lei, que prejudicará as classes economicamente desfavorecidas. Veremos como essa barreira funciona efetivamente. Essa medida implicitamente repressiva parecia ser contrabalançada por outra, que viria favorecer aquelas mesmas classes: a gratuidade do ensino até a 8ª série.

A Lei da Reforma 5.540, de 1968, estabelece cursos de curta duração (2 anos), a licenciatura (4 anos) e pós-graduação entre 2 a 4 anos adicionais, implantação dos cursos básicos, sistema de créditos (o que implicava a dissolução dos cursos feitos em classes seriadas e a matrícula por série). Propõe-se a departamentalização e, com isso, a extinção da cátedra, sugere-se a forma jurídico-administrativa da fundação, restringe-se a participação estudantil nos processos de decisão interna.

As iniciativas concretas para uma reformulação geral do ensino superior já haviam sido anunciadas, logo depois da tomada do poder pelos militares em 1964. Nas declarações do então Ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, ficava claro que a urgência resultava da necessidade de disciplinar o estudantado: “os estudantes devem estudar e os professores ensinar” (não fazer política).

Em 1965 se formava uma comissão de especialistas que deveria elaborar um estudo detalhado da universidade brasileira, seus impasses e suas necessidades, com vistas a propor uma nova estrutura de funcionamento. Essa comissão, constituída nos termos de um convênio entre o MEC e USAID, se compunha de cinco americanos e dois brasileiros.

As recomendações da comissão, que trabalhou durante dois anos, não foram divulgadas. O que se sabe é que em julho de 1968 um decreto do Presidente Costa e Silva confiava a um grupo de trabalho, constituído de dez membros, a tarefa de apresentar um projeto-de-lei dentro de um mês. Concluídos os trabalhos antes de dois meses, o projeto foi imediatamente aprovado pela Câmara e pelo Senado. Como pelo convênio MEC-USAID o governo brasileiro se comprometia a implantar no ensino superior as medidas propostas pela comissão, é lícito supor que a lei elaborada pelo grupo de trabalho refletia no essencial as recomendações da comissão.

A lei deveria propor medidas imediatas para a solução da crise universitária e esta consistia no descontentamento dos alunos que pressionavam a universidade pois viam nos mecanismos altamente seletivos do vestibular uma forma de atuação dos grupos no poder com vistas a perpetuar a estrutura de desigualdade na sociedade brasileira. Saviani (1984, p. 146) analisando a “crise” universitária do período, afirma: “O impasse da Universidade vem, pois, numa linha de continuidade com o processo sócio-econômico. Mas as manifestações dos estudantes tinham por base uma continuidade também no plano político, razão pela qual se orientavam, ainda, pela ideologia nacional-desenvolvimentista. Entretanto, do mesmo modo que em termos gerais, também no plano educacional era necessária uma ruptura política para manter a continuidade social”. Um dos instrumentos propostos em lei para ampliar o número de vagas sem maiores investimentos novos foi a racionalização das estruturas acadêmicas e a otimização dos recursos.

O texto da lei se movimenta em torno de dois princípios aparentemente contraditórios: a racionalização das estruturas e dos recursos e a “democratização” do ensino. A combinação do jargão tecnocrático dos economistas da educação e o liberal dos adeptos de um ideal de democracia se fundem na nova lei para atingirem um objetivo: diminuir a pressão sobre a universidade, absorvendo o máximo dos candidatos ao vestibular (democratização) e discipliná-los posteriormente, alegando medidas de racionalização dos recursos, de acordo com Freitag (1980).

As aspirações educacionais, despertadas na população com a ideologia democratizante às quais não correspondia uma estrutura de ensino verdadeiramente aberta, levaram a um congestionamento na entrada às universidades. A pressão sobre estas aumentou de forma mais aguda de 64 a 68, quando o número de alunos inscritos para o vestibular em relação ao número de vagas na universidade cresceu de 212%.

Isso não só significava um desperdício de recursos humanos e uma falha nas formas de investimento em educação, seja por parte do indivíduo, seja por parte do Estado, mas significava acima de tudo uma ameaça para a “segurança nacional” já que o descontentamento estudantil se canalizava em atividades políticas sobre as quais o Estado estava perdendo o controle. É este o verdadeiro sentido da crise oficialmente admitida.

Por isso a nova legislação tinha que operar em duas dimensões aparentemente contrárias. Por um lado, procurar conter o enorme afluxo às universidades. Para tal tornar-se-ia necessária uma nova lei de ensino de 1º e 2º graus; a profissionalização de nível médio, introduzida com a Lei 5.692, vai cumprir essa função, retendo o aluno antes de chegar à universidade e encaminhando-o logo para o mercado de trabalho. Por outro, criar novos mecanismos de seleção para a expulsão do aluno de dentro da universidade.

Se o vestibular fosse ainda mais estrangulado a pressão sobre a universidade certamente aumentaria. Para evitar isso alterou-se, justamente em sentido contrário, a forma de seleção: o vestibular foi liberalizado ao introduzir-se o sistema classificatório que admite o número de candidatos correspondentes ao número de vagas independentemente do nível de conhecimentos. Para ser um exame mais justo se introduziu ainda a unificação das provas por regiões.

O resultado dessa alteração seria a inflação total da universidade. O preço do aumento substancial de alunos seria a degradação da qualidade do ensino, fato que tornou necessário introduzir medidas de contenção e expulsão do aluno durante o percurso universitário. Para isso foi criado o “jubilamento”, nas palavras do então Ministro da Educação, um verdadeiro “vestibular interno”, que dá direito às universidades de eliminarem os alunos que durante o básico não atingiram uma certa média fixada por cada universidade.

Para impedir que essa e outras medidas de contenção provocassem o protesto estudantil e acadêmico em geral, foi promulgado o Decreto-lei nº 477. Este atribuiu às autoridades universitárias e educacionais (MEC) o poder de desligar e suspender estudantes envolvidos em atividades que fossem consideradas subversivas, isto é, perigosas para a segurança nacional. Durante o tempo de suspensão (três anos) os estudantes atingidos ficariam impedidos de se matricularem em qualquer outra escola de nível superior do país. Previa, também, a demissão de funcionários e professores surpreendidos nas mesmas atividades, impedindo-os de trabalharem no ensino superior brasileiro durante cinco anos. Reforçando estas observações, Saviani, acrescenta: “Nesse sentido, foram tomadas várias medidas, tais como a Lei 4464/65 que regulamentava a organização e funcionamento dos órgãos de representação estudantil e as gestões em torno dos chamados “acordos de representação estudantil e as gestões em torno dos chamados “acordos MEC-USAID”. Medidas como essas, contudo, entravam em conflito com a orientação seguidas pelas reivindicações estudantis, transformando as Universidades no único foco de resistência manifesta ao regime, desembocando na crise de 1968. Nesse momento, os estudantes levando ao extremo as suas pretensões, decidiram fazer a Reforma pelas próprias mãos. Ocuparam as Universidades e instalaram cursos pilotos. Em conseqüência disso, o governo, como que raciocinando em termos de “façamos a reforma antes que outros a façam”, apressou-se a desencadear o processo que culminou na Lei 5.540/68 de 28 de novembro de 1968. Esta consumada a ruptura política. O Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 68 seguido dos Decretos-Leis 464 e 477 de fevereiro de 1969 deu o golpe de misericórdia na ideologia do nacionalismo desenvolvimentista que deixou o cenário político brasileiro passando a fazer parte da sua história”. (1984, 146-147).

Uma pesquisa realizada pelo MEC/DAU sobre demanda e oferta de vagas no ensino superior em 1972, abrangendo 594 unidades de ensino superior, revelou a seguinte distribuição: Para um total de 416.662 candidatos inscritos no vestibular em 1972, se ofereciam 223.009 vagas. Isto significa uma taxa de atendimento um pouco maior que 50%, ou seja, para cada dois candidatos só havia uma vaga. Essas relações evidentemente variam para as diferentes áreas. Assim, há 5 candidatos para cada vaga de medicina, 9 para cada de engenharia e 15 para cada de direito. Há ainda variações regionais às quais se associam as variações por dependência administrativa. Aí vemos, por exemplo, que as universidades mais concorridas são as federais. Elas só conseguem atender a 34% da demanda. As estaduais atendem aproximadamente 40%, as municipais 80% e as particulares quase 60% da demanda. Há, portanto, um déficit de vagas em relação à demanda, que continua sendo igual ao do período de 64 a 68. A reforma universitária não conseguiu, pois, alcançar o duplo objetivo de frear a corrida à universidade, e de ampliar de tal forma o número de vagas que correspondesse aproximadamente à demanda.

Isso não quer dizer que não tenha havido uma enorme expansão de matrículas no ensino superior. Basta consultar os dados da época publicados pelo MEC, que demonstram um crescimento de 300% das matrículas de 1968 até 1973 o que, em termos absolutos, significa um aumento de 278.295 estudantes em 1968 para 836.469 em 1973. Diferenciando esses dados em matrículas da rede de ensino público e particular, verificamos que a maior parcela do crescimento se deve à expansão do ensino da rede particular. Aqui a matrícula cresceu de 410% em contraste com 210% no ensino oficial. Se em 1968 o número de estudantes matriculados em estabelecimentos de ensino superior público era maior que o número de matriculados no ensino particular (153.799 vs. 124.496), em 1973 essa situação mudou substancialmente: a matrícula geral do ensino público (327.352) representa agora pouco mais de 1/3 da matrícula geral (836.469). Mais de meio milhão de estudantes universitários brasileiros estudam, portanto, em estabelecimentos de ensino particulares, dos quais (com exceção de algumas universidades como as PUCs) 96% são estabelecimentos de ensino isolados, criados no período.

Se houve uma relativa expansão da oferta de vagas no ensino superior, isso não foi resultado direto da política educacional estatal democratizante mas justamente conseqüência da incapacidade do governo de resolver a crise universitária. Não foi possível conter a pressão sobre as universidades. Não foi possível ampliar suficientemente as vagas da rede oficial. Como o governo não pode deixar de dar uma solução ao impasse por ser este potencialmente conflituoso, permitiu que o setor privado participasse de sua solução. Passou a autorizar cursos superiores oferecidos pelo setor privado a alunos desejosos de estudar para adquirirem, mesmo que formalmente, o título acadêmico. Assim conseguiu, sem investimentos e despesas maiores, garantir aumento substancial do número de vagas. O setor privado correspondeu, assim, tanto aos interesses do Estado como, aparentemente, aos interesses daqueles vestibulandos rejeitados pela rede oficial. Explorando a motivação educacional e o desejo de ascensão das classes subalternas, os estabelecimentos de ensino particulares passaram a fazer da educação um negócio. Esse negócio se fortalece na medida em que o congestionamento diante das portas das universidades oficiais.

A história do Centro Universitário Barão de Mauá se inicia enquadrada neste contexto. O Diário Oficial da União de 02 de setembro de 1968, a página 7.555, publicou a autorização para funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Barão de Mauá”, por meio do Decreto 63.147, de 22 de agosto de 1968, com base no Parecer do extinto Conselho Federal de Educação de nº 429, datado de 02 de julho de 1968. Assim sendo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Barão de Mauá” inicia suas atividades com os cursos de Letras, Pedagogia, Matemática e Estudos Sociais. Em 1971, são autorizados os Cursos de Letras - Licenciatura Plena e de Ciências Sociais. No ano anterior, foi autorizado o Curso de História Natural, que em 1972 seria transformado em Ciências Biológicas - Licenciatura Plena e Bacharelado - Modalidade Médica; neste mesmo ano, são autorizados os cursos de História e de Geografia - Licenciaturas Plenas.

Ainda na década de setenta, são autorizados os Cursos de Ciências, com Habilitações Plenas em Matemática e Biologia, resultantes da conversão dos Cursos de Matemática e de Ciências Biológicas - Licenciatura Plena. Neste contexto de fundação da Barão de Mauá em Ribeirão Preto – SP – Brasil o seu maior relevo foi o papel desempenhado de 1968 a 1978 junto a alguns dos principais professores egressos de universidades públicas por aposentadoria compulsória no Regime Militar. Professores como Dermeval Saviani, Maurício Tractenberg, entre outros aposentados compulsoriamente pelo Regime Militar, encontraram possibilidade de permanecerem atuando no ensino superior privado graças a esta instituição que os acolheu como docentes. E, para além destes, outros professores de esquerda foram contratados como José Dantas.

Na cidade de Ribeirão Preto a FFCL Barão de Mauá foi a única possibilidade encontrada por estes professores de linha progressista e possivelmente é um exemplo único no Estado de São Paulo e mesmo no Brasil. Uma faculdade do interior paulista que contratou professores altamente reconhecidos por sua posição crítica e os manteve por anos no quadro de funcionários no regime militar, por si, demonstra o empreendedorismo de parte de uma parcela ínfima da elite paulista face as necessidades educacionais do momento e mesmo muito além a tal ponto que consolidou a Barão de Mauá à época como referência de ensino de qualidade no interior de São Paulo e na região de Ribeirão Preto.

Referências Bibliográficas.

- BURKE, P. **Uma História Social do conhecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CARDOSO, F. H.; FALETTTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- CUNHA, L. A. R. da. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2003.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.
- BURKE, P. **A escrita da História**. São Paulo: UNESP, 1992.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1984.
- TAVARES, M. C. **Da substituição de importações ao capitalismo financeiro**. Ensaio sobre a economia brasileira. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- RODRIGUES, José; OLIVEIRA RODRIGUES, Leda Maria de. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.