



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
DOUTORADO EM HISTÓRIA**

UYGUACIARA VELÔSO CASTELO BRANCO

A CONSTRUÇÃO DO MITO DO “MEU FILHO DOUTOR”

**FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR
NO BRASIL-PARAÍBA**

**RECIFE-PE
2004**

UYGUACIARA VELÔSO CASTELO BRANCO

A CONSTRUÇÃO DO MITO DO “MEU FILHO DOUTOR”

**FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR
NO BRASIL-PARAÍBA**

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Pernambuco, como exigência parcial para obtenção do título de **doutor** em História, junto ao Programa de Pós-Graduação em História.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira

**RECIFE-PE
2004**

FICHA CATALOGRÁFICA

C358c

Castelo Branco, Uyguciara Velôso

A construção do mito do “meu filho doutor” : fundamentos históricos do acesso ao ensino superior no Brasil-Paraíba. – Recife, 2004.

475f.

Tese (Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História)- Universidade Federal de Pernambuco.

1. História do Brasil. 2. História da educação – Brasil-Nordeste-Paraíba. 3. Ensino superior-Brasil-Nordeste-Paraíba. 4. Vestibular. I. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em História. II. Título.

CDD: 378.009.813.3

CDU: 378(813..3)(091)



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM HISTÓRIA
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
PERNAMBUCO

ATA DA DEFESA DA TESE DA ALUNA UYGUACIARA VELÔSO CASTELO BRANCO

Às 9:00 h do dia 06 (seis) de agosto de 2004 (dois mil e quatro), no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, a Comissão Examinadora da Tese para obtenção do grau de Doutor apresentada pela aluna **Uyguaciara Velôso Castelo Branco** intitulada “**A Construção do Mito do “Meu Filho Doutor”: Fundamentos Históricos do Acesso ao Ensino Superior no Brasil – Paraíba**”, em ato público, após argüição feita de acordo com o Regimento do referido Curso, decidiu conceder à mesma o conceito “**APROVADA COM DISTINÇÃO**”, em resultado à atribuição dos conceitos dos professores: Rosa Maria Godoy Silveira (Orientadora), Marc Jay Hoffnagel, Lourival de Holanda Barros, Antonio Carlos Ferreira Pinheiro e Marconi José Pimentel Pequeno. Assinam, também, a presente ata o Coordenador, Prof. Marcus Joaquim Maciel de Carvalho, e a secretária Maria Betania Pinto de Oliveira, para os devidos efeitos legais.

Recife, 06 de agosto de 2004.

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Godoy Silveira

Prof. Dr. Marc Jay Hoffnagel

Prof. Dr. Lourival de Holanda Barros

Prof. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

Prof. Dr. Marconi José Pimentel Pequeno

Prof. Dr. Marcus Joaquim Maciel de Carvalho

Maria Betania Pinto de Oliveira

DEDICATÓRIA

Ao escolhermos trabalhar com o imaginário e com a memória, sabíamos dos riscos teórico-metodológicos que correríamos ao lidar com um material de tamanha riqueza e subjetividade, mas jamais poderíamos prever que iríamos nos deparar com uma carga emocional e afetiva tão forte.

Ao consultarmos os arquivos utilizados para nossa pesquisa, encontramos fotografias, entrevistas, discursos de pessoas que nos são ou foram muito caras:

- o **Prof. Francisco Xavier Sobrinho** (*in memoriam*), presidente da COPERVE ao longo de tantos anos e com quem tivemos o prazer de conviver e aprender nossas primeiras lições de amor ao Vestibular;

- o **Prof. Paulo Hideo Nakamura**, ex-presidente da COPERVE, atual Secretário Executivo e que, como nosso permanente Orientador, tão bem traduz a aliança entre competência e compromisso acadêmico, doando-se ao trabalho e à instituição da qual faz parte, com a força de um gigante, sem perder o olhar e a humildade de um menino;

- a **Profa. Risalva Adaléa Gualberto**, membro da COPERVE e amiga das horas certas e incertas, definitivamente presente na nossa vida, que as coincidências do cotidiano nos fizeram encontrá-la fotografada em sua cerimônia de Colação de Grau, testemunhando-nos o simbólico momento de receber o diploma acadêmico;

- o **Dr. Manuel Lopes de Carvalho** (*in memoriam*), símbolo de nobreza de caráter e cavalheirismo, formando da primeira turma da Faculdade de Direito da Paraíba; e, finalmente,

- o **Prof. Samuel Henriques Hardman Norat** (*in memoriam*), que acompanhou toda a nossa trajetória acadêmica até os últimos anos de sua vida, exemplo vivo de dedicação, humildade, companheirismo, integridade, e tantas outras virtudes componentes de sua

personalidade tão singular que, pela emoção e dor de sua recente ausência, não conseguiríamos traduzir em palavras.

O Prof. Norat foi fonte de inspiração de nosso trabalho, trilhando junto o caminho de sua confecção, mais do que isso, doando seu importante e riquíssimo arquivo de jornais. Concedeu-nos uma entrevista longa e paciente, mesmo quando suas condições físicas já eram precárias e, por fim, como menino astucioso que sempre foi, deixou-nos, no Museu de José Américo, uma fotografia (abaixo) de sua Colação de Grau, em que recebe o grau de Odontólogo das mãos do Reitor José Américo de Almeida. Foi nessa fotografia encontrada e selecionada para nossa pesquisa, exatamente há uma semana do seu falecimento, que observamos nela conter, no verso, informações manuscritas¹ sobre a cerimônia e as pessoas presentes, revelando que o jovem odontólogo era, na verdade, o nosso querido Norat. Sentimos uma intensa emoção e uma grande pena por não termos tido tempo para falar-lhe sobre tão significativa descoberta!...



¹ O Prof. Norat tinha o hábito de recortar dos jornais fatos e matérias relativas a personalidades acadêmicas, que integram ou integraram a UFPB, enviando esses recortes numa carinhosa correspondência a seus interessados. Tinha tanta consciência da importância do seu trabalho de arquivista, tão modesta e brilhantemente executado, que deixou registrado na capa da pasta A-Z, contendo os dados relativos aos anos 90, a seguinte frase: “ ‘O Brasil é um país sem memória’. A frase faz parte do cotidiano de preocupação daqueles que trabalham não pensando apenas no presente, mas também preservamos o passado, tentando a partir daí projetar o futuro. E, entre estes profissionais, um se destaca: o arquivista. Mas, na maioria das vezes, o arquivista e o próprio arquivo não têm reconhecido seu valor” (Sem autor, fonte e data).

Pelo amor e carinho que compartilhamos, dedicamos ao **Prof. Norat** esta Tese de Doutorado, lembrando, afinal, a canção de que tanto ele gostava

O coração não tem idade pra se apaixonar
O amor o peito invade quando quer chegar
Não tem dia, não tem hora
não diz quando chega
nem quando vai embora.
(CARLOS, R. E CARLOS, E., 1995).

Norat, você se manteve apaixonado por tudo e por todos, sobretudo pela Universidade e pela COPERVE, até os últimos dias de sua vida, indo embora de surpresa, mas deixando semeado, no coração dos que aprenderam e conviveram com você, o exemplo de amor ao trabalho, de renúncia, de dedicação e, sobretudo, de companheirismo e respeito a todos. Numa frase: você foi um apaixonado pela vida e por todas as pessoas que iam ao seu encontro. Obrigada pela sua amizade e pelo seu amor de pai, de amigo, de irmão. Ficamos sem sua presença física, mas com seu brilho e encanto a nos velar sempre, restando-nos a **saudade**, essa companhia incômoda de quem se afasta ou se vê afastada de seus afetos:

SENHOR, a noite veio e a alma é vil
Tanta foi a tormenta e a vontade!
Restam-nos hoje, no silêncio hostil,
O mar universal e a saudade.
(PESSOA, s/d, p. 59).

AGRADECIMENTOS

A **Rosa Maria Godoy Silveira**, orientadora e símbolo de competência, ética, dignidade, humildade, que traduzem a definição maior de **sabedoria**. Como sua eterna discípula, gostaríamos muito de, um dia, após muito esforço acadêmico e pessoal, ser como VOCÊ.

Aos que fazem o curso de Pós-Graduação em História da UFPE e do convênio com a UFPB e, em especial, aos professores **Durval Muniz Albuquerque Júnior**, **Ariosvaldo Diniz**, **Fernando Patriota**, **Lúcia Guerra** e **Lourival de Holanda Barros** e às funcionárias **Luciane**, **Marli**, **Elza**, **Glória** e **Mércia**, sempre solícitas, competentes e atenciosas.

Aos professores **Antônio Carlos Ferreira Pinheiro** e **Marc Jay Hoffnagel**, pelas importantes, pertinentes e necessárias contribuições apresentadas durante o Exame de Qualificação.

Ao professor **Marconi José Pimentel Pequeno**, do Departamento de Filosofia da UFPB, pela atenção, presteza e orientação competente nas leituras relativas ao embasamento filosófico sobre ética e cidadania.

Aos novos e velhos amigos que compartilharam conosco desse trabalho, ao longo de quatro anos de curso. Em especial:

- **Ana Maria Coutinho Bernardo** e seus **Everaldo Filho** e **Victor Hugo**, a família do coração que Deus colocou em nosso caminho para ampliar, ainda mais, a família consangüínea;
- **Margarida Dias de Oliveira** e **Almir Félix Batista Oliveira** pelos livros, pelas trocas de experiências, pelo diálogo tão necessários à produção de um trabalho acadêmico, pelo carinho e amizade extremos;

- **Alexandre Náder, Edwar, Joedna, Telma, Alessandro, Luciano** e tantos outros de quem posso estar cometendo o pecado de esquecer, mas com quem tivemos a graça de construir, nesses caminhos, relações de carinho, respeito e amizade.

Ao grupo do **NDIHR**, onde presteza e amizade receberam uma aliança perfeita. Em especial a **Gloriete Pimentel** que nos recebeu e muito nos ajudou no acesso aos arquivos e documentos do Projeto História da Universidade.

Aos que fazem o **IHGP**, sobretudo aos que atendem a nós, pesquisadores, dando-nos informações sobre o acervo da Casa e, principalmente, possibilitando-nos o acesso aos documentos, catálogos, livros, jornais de época, revistas e etc.

Ao amigo e membro do IHGP, **Luís de Barros Guimarães**, pelo constante desejo de ajudar, pela generosidade e doçura nos incansáveis contatos com outros paraibanos ilustres, no empréstimo de livros caros, no duplo sentido da palavra.

Ao caríssimo **Dr. Paulino Gouveia de Barros** que, aos 96 anos, concedeu-nos uma entrevista belíssima, acompanhado da presença simpática e educada de sua filha **Maria Gláucia Barros Borges**.

Ao escritor **Deusdedit Leitão** e sua **Maria José**, pela extrema prestimosidade em nos receber para uma entrevista não formal e que, carinhosamente, presenteou-nos com dois de seus valiosos livros.

A **Maria Alves da Rocha**, pela revisão da linguagem do texto, feita com o cuidado de especialista, mas também com o carinho de educadora, companheira de trabalho e amiga do coração.

Ao Prof. **Harley Paiva Martins**, pela observação atenta da diagramação deste trabalho, com seu conhecido e respeitado rigor na revisão formal.

Aos que fazem a **COPERVE**: membros e funcionários, que possibilitaram o acesso à documentação, abrindo-nos as portas dos arquivos, sem restrições, brindando-nos, ainda, com uma convivência agradável e amiga. Em especial, aos queridos:

- **Norat** (*in memoriam*), por tudo que ensinou e aprendeu na vida, pelos arquivos da COPERVE que, antes de mais nada, foram seus arquivos pessoais, pela vida que se traduziu em trabalho e dedicação;
- **Risalva**, que mostrou, num ato de coragem, o verdadeiro sentido da amizade: um sentimento que não mede riscos pessoais, conveniências, mas que exige nobreza, força e solidariedade. Somente nós sabemos a dimensão que esse momento significou;
- **Bosco**, pela torcida sempre discreta e sincera, compartilhada também pela sua **Fátima**; e
- **Paulo**, que conosco sempre dividiu as alegrias, dores e dissabores de uma vida dedicada ao trabalho árduo, competente, às vezes até insano, mas extremamente prazeroso, nessa roda-viva que escolhemos para viver.

Ao **Departamento de Fundamentação da Educação**, que possibilitou nosso afastamento das atividades regulares da docência com dedicação intensiva à feitura deste trabalho.

A **Danusa Mariano**, nosso anjo da guarda, que tanto contribuiu na coleta e catalogação das fontes de nossa pesquisa documental, seguindo à risca os desejos, às vezes obsessivos, de sua pesquisadora/orientadora.

A **Janaína Nascimento de Araújo**, bolsista do Curso de Biblioteconomia, pelo trabalho paciente, dedicado e competente de enquadramento do texto às Normas da ABNT.

A **Lygia**, filha de Rosa, que, à época da Tese, vivenciava na pele a preparação para o Vestibular sem se contaminar pelas neuroses da nossa sociedade, servindo de exemplo vivo

para as nossas hipóteses de trabalho; e a **Sílvia**, braço direito de Rosa, nossa benzedeira e anjo de luz, em suas orações e bons fluidos, nos momentos difíceis.

Aos que cuidaram, física e espiritualmente de mim, durante as agruras, dores e dissabores de uma L.E.R. que, por ter sido adquirida durante a fase final de escritura do trabalho, deveria chamar-se de E.S.C.R.E.V.E.R.:

- Ao fisioterapeuta **Dr. Marcos Antonio Neves da Silva** e aos que fazem a **Clínica Reabilitar**, que minoraram minhas dores, ajudaram no relaxamento da musculatura tão tensa e tiveram a lembrança de indicar a utilização do software IBM Via Voice, o substituto da minha mão direita na digitação deste trabalho;
- Aos médicos **Dr. Carlos Gilberto Paulino** (*in memoriam*), pelas mágicas agulhas de acupuntura e pelos seus florais, e **Dr. Valdir Delmiro Neves**, neurocirurgião e especialista em tratar e acalmar as vítimas de patologias neurológicas que comprometem as funções motoras, tanto pela intervenção cirúrgica competente como pelo acompanhamento humano e ético.

À minha mãe **Ayda**, uma guerreira incansável e exemplo vivo de uma grande mulher, que me deu a vida e me ensinou a ter coragem para viver, lutar e triunfar.

Ao meu pai **José Aguiar** (*in memoriam*), cuja presença espiritual me faz sentir sempre acompanhada e cuja saudade ainda continua tão viva.

Aos meus **irmãos** e **irmãs** que formam essa tribo enorme, unida e cheia de vida, e aos outros que chegaram e continuam chegando: cunhados, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas e, parafraseando Toquinho, aos que vão chegar...

Precisamos adorar o Brasil!
Se bem que seja difícil caber tanto oceano e tanta solidão
no pobre coração já cheio de compromisso...
se bem que seja difícil compreender o que querem esses homens,
por que motivo eles se ajuntaram e qual a razão de seus sofrimentos.

(ANDRADE. C., 1934 *apud* SOBRAL e AGUIAR, 2001, p. 363).

RESUMO

O presente trabalho tem como temática o acesso ao Ensino Superior, na Paraíba, sem, contudo, negligenciar a perspectiva brasileira. Objetivou-se entender como foi construído o mito do “meu filho doutor”, ou seja, a valorização/exigência do diploma de nível superior na sociedade brasileira, que se inscreve, objetiva e subjetivamente, nas várias dimensões societárias, com ênfase nas esferas sociocultural e política. Na concretização da pesquisa, foi analisada, inicialmente, a inserção do Ensino Superior no Brasil e, depois, a sua implantação no país e na Paraíba, e o engendramento histórico do mito “meu filho doutor”, expandindo-se a análise para as múltiplas formas de envolvimento das famílias no processo de preparação e ingresso de seus filhos na Universidade. Assim, buscou-se a compreensão do movimento indivíduo-sociedade em relação ao valor atribuído ao diploma de nível superior. Na primeira parte do trabalho, foi caracterizada a formação acadêmica universitária, desde a Colônia, com a preparação dos jovens para e em Universidades européias, até a fundação das primeiras escolas de Ensino Superior, no Império, chegando à República, com a fundação das primeiras Universidades brasileiras. Esta reconstituição histórica apoiou-se na bibliografia disponível e em pesquisa documental realizada no Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional da Universidade Federal da Paraíba (NDIHR/UFPB) – em seus arquivos do Programa de Documentação e Memória Regional e nos microfiches dos Relatórios de Presidentes de Província da Paraíba –, em jornais de circulação estadual do acervo do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (IHGP) – 1936 a 1967 –, nos livros de memória e discursos escritos por José Américo de Almeida – do acervo da Biblioteca Central da UFPB e da Biblioteca do IHGP –, além dos arquivos da Fundação Casa de José Américo (1936 a 1960), com ênfase nas cartas, fotografias e discursos do escritor, que fazem referência à Universidade e sua importância para a comunidade paraibana. Para a segunda parte, que trata da problemática na perspectiva contemporânea mais recente, foi catalogado um total de 1.995 documentos no arquivo da Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE/UFPB) – 1970 a 2000, incluindo artigos, *charges*, editais e matérias diversas de jornais de circulação nacional e estadual, documentos oficiais da UFPB e da COPERVE, boletins e revistas de circulação interna da UFPB e documentos diversos. Para dar conta do contexto paraibano mais recente e apresentar um quadro das expectativas, valores e desejos dos jovens que intenciam obter uma vaga nas Universidades, foi analisado, também, o conteúdo discursivo das redações dos candidatos ao Vestibular, em 2003, que tratam do tema *Diploma universitário: sonho de muitos, realização de poucos*. O estudo finaliza, apresentando uma discussão sobre o acesso ao Ensino Superior, a partir da análise do perfil historicamente construído pela elite brasileira e dos novos caminhos que começam a ser traçados, contemplando reflexões sobre a exclusão/inclusão social, cidadania, trabalho e o processo educacional brasileiro.

Palavras-chave: 1. História do Brasil. 2. História da educação-Brasil-Nordeste-Paraíba. 3. Ensino superior-Brasil-Nordeste-Paraíba. 4. Vestibular.

ABSTRACT

The purpose of this work, focusing on the theme the entrance to Higher Education in Paraíba within the Brazilian context, is to understand the building of the Brazilian myth “meu filho doutor” (this refers to how parents treat their children after they get the university diploma), which overestimates the university diploma, according to the Brazilian social values in several spheres, mainly the social and political ones. Initially, it analyzes the establishment of Higher Education, first in Brazil, and then, in Paraíba, and the historical origin of the “meu filho doutor” myth and the multiple ways in which it involves the families in the process of their children’s entrance to university. Thus, the research seeks the understanding of the relationship between the person himself and society, regarding the value attributed to the diploma in higher level education. The first part of this work presents the university academic education from the Colonial Period, focusing on the young people’s entrance at European universities, going through the foundation of the first higher education schools in the Empire Period, until the foundation of the first Brazilian universities in the Republic Period. This historical frame is based on the available bibliography and on documental research done at NDIHR/UFPB (Documentation and Information Centre of Regional History / Federal University of Paraíba), on the files of the Program of Documentation and Regional Memory, on the microfilms of the Reports of the Presidents of the Province of Paraíba, on statewide newspapers found at IHGP – Historical and Geographical Institute of Paraíba – (1936 to 1967), on the memories and speeches of José Américo de Almeida – found at UFPB Central Library, and at IHGP Library – and on the files found at Fundação Casa José Américo de Almeida (1936 to 1960), emphasizing the writer’s letters, photographs, and speeches related to university and its relevance to the community of Paraíba. The second part of this research deals with the subject from the latest contemporary view, analyzing 1,995 documents of the Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE/UFPB) – 1979 to 2000, including essays, charges, issues and several news articles from state and nationwide newspapers, documents from UFPB and COPERVE, bulletins and magazines from UFPB, among others. In order to account for the recent context of Paraíba and to present the young people’s expectations, values and wishes to achieve a place at a university, the discursive contents of the compositions of the candidates for the 2003 Vestibular university entrance examination, approaching the topic “University diploma: the dream of many, the accomplishment of few” are also analyzed. Finally, the research presents a discussion about the entrance to Higher Education, based on the profile historically built by the Brazilian elite, and also a reflection about social exclusion/inclusion, citizenship, workmanship, the Brazilian educational process and the new roads that are being built.

Key words: 1. History of Brazil. 2. History of Education-Brazil-Northeast-Paraíba. 3. Higher Education-Brazil-Northeast-Paraíba. 4. Vestibular Examination.

RÉSUMÉ

Ce travail a comme thème l'accès à l'Enseignement Supérieur à Paraíba, sans pour autant oublier le contexte brésilien. Son but est de comprendre comment s'est construit le mythe « mon fils docteur », c'est-à-dire, le prestige/l'exigence du diplôme supérieur dans la société brésilienne qui s'inscrit, de façon aussi bien objective que subjective, dans plusieurs dimensions de la société, particulièrement dans les sphères socioculturelle et politique. Pour l'accomplissement de cette recherche, on a d'abord analysé l'introduction de l'Enseignement Supérieur au Brésil et son implantation dans le pays, puis à Paraíba, et la formation historique du mythe « mon fils docteur », en étendant l'analyse aux multiples formes de participation des familles dans le processus de préparation et d'accès de leurs enfants à l'université. On a ainsi cherché à comprendre le mouvement individu-société par rapport à la valeur attribuée au diplôme d'études supérieures. Dans la première partie du travail, on a parlé de la formation académique universitaire depuis la période du Brésil colonial avec la préparation des jeunes pour et dans les universités européennes jusqu'à la création des premières écoles d'Enseignement Supérieur pendant l'Empire, puis sous la République avec la création des universités brésiennes. Cette reconstitution historique s'est appuyée sur la bibliographie et sur des recherches documentaires du Centre de Documentation et d'Information Historique Régionale (NDHIR)/Université Fédérale de Paraíba (UFPB) – sur ses archives du Programme de Documentation et de Mémoire Régionale et sur les microfilms des Rapports des Présidents de la Province de Paraíba -, sur des journaux nationaux et locaux constituant la collection du Institut Historique et Géographique de Paraíba – IHGP (de 1936 à 1967), des livres de mémoire et des discours écrits par José Américo de Almeida – collection de la Bibliothèque de l'UFPB et de la Bibliothèque de l'IHGP – et aussi sur des archives de la Fundação Casa de José Américo (de 1936 à 1960), en particulier des lettres et des discours de cet écrivain à propos de l'Université et de son importance pour la communauté paraibanaise. Dans la deuxième partie, qui parle de ce sujet du point de vue de l'actualité la plus récente, on a réuni 1995 documents des archives de la Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE/UFPB) de 1997 à 2000, comprenant des articles, des dessins de presse, des annonces et des articles divers de journaux nationaux et locaux, des documents officiels de l'UFPB et de la COPERVE, des bulletins et des publications intérieures de l'UFPB et des multiples documents. Pour rendre compte du contexte paraibanaise le plus actuel de façon à présenter un tableau des aspirations, des valeurs et des choix des jeunes qui souhaitent avoir une place dans les Universités, on a analysé également le contenu des rédactions des candidats au Vestibular en 2003 dont le thème était *Diplôme universitaire : un rêve de beaucoup, une conquête de quelques-uns*. Pour en finir avec cette étude, on a abordé l'accès à l'Enseignement Supérieur à partir du profil construit historiquement par l'élite brésilienne et des nouvelles voies qui commencent à s'ouvrir en ajoutant des réflexions sur l'exclusion/l'inclusion sociale, la citoyenneté, le travail et le processus éducatif au Brésil.

Mots-clé : 1. Histoire du Brésil. 2. Histoire de l'Éducation-Brazil-Nord-Est Paraíba. 3. Enseignement Supérieur-Brazil-Nord-Est Paraíba. 4. Vestibular

LISTA DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1 – Exemplos de manchetes que apresentam títulos de fundo melodramático	217
Tabela 2 – Exemplos de reportagens que envolvem conteúdos de fraudes	218
Tabela 3 – UFPB – Categorias dos títulos das redações dos(as) candidatos(as) dos cursos de Agronomia, Ciências da Computação, Medicina e Direito – PSS 2003.	340
Tabela 4 – Brasil - Número de Instituições por Natureza e Dependência Administrativa, segundo as Regiões – 1998	359

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1 - Brasil – Número de matrículas nos principais ramos do Ensino Superior (Direito, Filosofia, Engenharia, Economia e Medicina) - 1932 a 1964.....	146
Gráfico 2 - Brasil – Expansão da matrícula geral do Ensino Médio entre 1935 e 1970.....	198
Gráfico 3 - Brasil – Evolução da matrícula de início de ano, por nível de ensino (1964 a 1973).....	199
Gráfico 4 - UFPB e outras instituições – Concorrência geral apresentada nos Vestibulares 1971 a 1999	214
Gráfico 5 - UFPB – Concorrência apresentada para os cursos de maior demanda, por área de conhecimento, nos Vestibulares 1974 a 1999	215
Gráfico 6 - Brasil – Composição do Desemprego (1991-2002).....	345
Gráfico 7 - Brasil - Evolução do Número de Instituições por Natureza (1980-1998).....	359
Gráfico 8 - Brasil - Evolução da Matrícula por Natureza (1980-1998).....	360
Gráfico 9 - Brasil - Distribuição Percentual da Matrícula por Dependência Administrativa (1988 e 1998).....	361
Gráfico 10 - Brasil - Distribuição Percentual do Número de Vagas Oferecidas no Vestibular por Dependência Administrativa (1988 e 1998)	362
Gráfico 11 - Brasil - Distribuição Percentual do Número de Inscrições no Vestibular por Dependência Administrativa (1988 e 1998)	362
Gráfico 12 - Brasil - Evolução das Estatísticas do Ensino Superior (1962-1998).....	364

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Pág.
Ilustração 1 – Fotos e fatos importantes da história da Universidade na (da) Paraíba	169
Fotografia nº 1 – É melhor esperar sentado.....	287
Fotografia nº 2 – Esperar em pé, cansa	287
Fotografia nº 3 – E haja filas: agora é a entrega dos cartões	288
Fotografia nº 4 – O momento da prova: concentração e nervosismo	288
Fotografia nº 5 – A conferência do Gabarito Oficial	289
Fotografia nº 6 – Vestibular faz Estudos Sociais hoje	290
Fotografia nº 7 – Um drama que envolve a família e provoca o stress do aluno	291
Fotografia nº 8 – A CECV trabalha para antecipar o resultado.....	291
Fotografia nº 9 – A expectativa do momento de divulgação.....	292
Fotografia nº 10 – A tensão ouvindo o resultado no rádio	292
Fotografia nº 11 – O choro de tristeza ou alegria: explode a emoção.....	293
Fotografia nº 12 – Um flagrante: o tradicional corte de cabelo.....	294
Fotografia nº 13 – Um fera com boina e camiseta onde se lê “UFPB 1976 Engenharia” ..	295
Fotografia nº 14 – A vitrine das boinas: o comércio do Vestibular.....	295
Fotografia nº 15 – Ser fera é uma marca que está na cara ou na sobrancelha?	297
Fotografia nº 16 – Revisão combina com exaustão	298
Fotografia nº 17 – O público aumenta a cada ano	298

	Pág.
Fotografia nº 18 – Aula dinâmica?	299
Fotografia nº 19 – O “show” torna-se mais sofisticado... ..	299
Fotografia nº 20 – O espetáculo ganha maiores proporções na década de 90.....	299
Fotografia nº 21 – Minha Vida Por Um Jornal!.....	300
Fotografia nº 22 – Valei-me, Nossa Senhora Aparecida!	300
Fotografia nº 23 – Chora pai, chora filho... ..	301
Fotografia nº 24 – A tradição revivificada/reificada nas velhas/novas becas	400
Fotografia nº 25 – Esse luxo é para poucos, muito poucos... ..	401

LISTA DE CHARGES

	Pág.
Charge nº 1 – Um hospício chamado Vestibular	301
Charge nº 2 – Os naufragos	302
Charge nº 3 – Uma exclusão “esperada”	302
Charge nº 4 – A prova ou o parto?.....	303
Charge nº 5 – Vestibular: um jogo de sorte?	304
Charge nº 6 – Memorizar ou não memorizar: eis a questão!.....	305
Charge nº 7 – Adestrando os nossos meninos.....	305
Charge nº 8 – Um bicho-de-sete-cabeças ou de “sete-pés”.....	306
Charge nº 9 – Mais um funil chamado “Peneirão”	306
Charge nº 10 – A Universidade e o seu bilhete premiado.....	307
Charge nº 11 – Acerte o alvo e não chute na trave	307
Charge nº 12 – A sorte está lançada.....	307
Charge nº 13 – E haja chute!	307
Charge nº 14 – Um verdadeiro massacre	308
Charge nº 15 – A coisa é séria!!!	308
Charge nº 16 – A dificuldade das provas	308
Charge nº 17 – Os famosos bizus	309
Charge nº 18 – Vale a pena fraudar?.....	309
Charge nº 19 – A expectativa do “pós-guerra”.....	310
Charge nº 20 – Meninos e meninas se “descabelam” antes da hora.....	310
Charge nº 21 – A preparação	310
Charge nº 22 – E haja divã... ..	310
Charge nº 23 – Em busca da inspiração perdida.....	310
Charge nº 24 – É festa... ..	311
Charge nº 25 – É barulho e alegria... ..	311

	Pág.
Charge nº 26 – O Vestibular num país em crise.....	313
Charge nº 27 – Um futuro incerto.....	313
Charge nº 28 – O desemprego os espera!.....	313
Charge nº 29 – Vale a pena lutar tanto?.....	313
Charge nº 30 – O resumo da crise no final dos anos 80.....	314
Charge nº 31 – Um presente de festa e um futuro incerto.....	314
Charge nº 32 – Os excluídos	314
Charge nº 33 – Vestibular também é economia.....	315
Charge nº 34 – Uma dívida social maior do que a externa	315
Charge nº 35– Um resumo bem humorado da tragédia	315
Charge nº 36 – E haja sorte!!!	316
Charge nº 37 – O ensino público anda mal, obrigada!.....	316
Charge nº 38 – E o chute continua.....	316
Charge nº 39 – Suspense e medo.....	316
Charge nº 40 – E haja Ronaldinhos... ..	317
Charge nº 41– Sinta-se meio aprovado	317
Charge nº 42 – Sob o fio de uma navalha	317
Charge nº 43 – Oh, dúvida cruel!	317
Charge nº 44 – O bizu eletrônico.....	318
Charge nº 45 – O desejo de uma porta mais larga: a fraude	318
Charge nº 46 – Tal pai, tal filho!	319
Charge nº 47 – A qualificação necessária	347

SUMÁRIO

	Pág.
1 INTRODUÇÃO	24
1ª PARTE: ENSINO SUPERIOR: DE PRIVILÉGIO A MITO	46
2 MENTALIDADE E ENSINO SUPERIOR: NOBILITAR OU PROFISSIONALIZAR?	47
2.1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DE UMA MENTALIDADE	48
2.1.1 A herança portuguesa: a dupla face entre a tradição e a modernidade	51
2.1.2 Religião e poder: o Ensino Superior instituinte do privilégio	55
2.2 A CONSERVAÇÃO DAS LIBERDADES: O ENSINO SUPERIOR COMO LIBERDADE PARA O PRIVILÉGIO	76
2.3 BACHARELISMO E ESTADO NACIONAL: O DIPLOMA COMO ACESSO AO PODER	84
2.4 ANTICLERICALISMO E CIENTIFICISMO: AINDA, O DIPLOMA COMO ACESSO AO PODER	94
3 ENSINO SUPERIOR E ASCENSÃO SOCIAL: A ATUALIZAÇÃO DE UM PERCURSO	105
3.1 A <i>SUI GENERIS</i> REPÚBLICA ANTIREPUBLICANA: ENSINO SUPERIOR E INCLUSÃO EXCLUDENTE	110
3.2 A INVENÇÃO DAS UNIVERSIDADES: O NOVO FORMATO DO ENSINO SUPERIOR, ENTRE O PRIVILÉGIO E A ASCENSÃO SOCIAL	145
3.3 ENSINO SUPERIOR NA PARAÍBA: PRESTÍGIO DAS ELITES OU DEMANDA DAS CLASSES MÉDIAS?	153
3.3.1 José Américo de Almeida, mentor do Ensino Superior	166
3.3.2 Uma Universidade da (para a) Paraíba: o “criador” e sua “criação”	170
3.4 NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO E EDUCAÇÃO	184
3.4.1 Do fim do Populismo ao golpe militar	186
3.4.2 A “democratização” do acesso à educação	194

	Pág.
2ª PARTE: ENSINO SUPERIOR: MITO PORQUE PRIVILÉGIO.....	202
4 VESTIBULAR IDOLATRADO, SALVE, SALVE! – A “DEMOCRATIZAÇÃO” DO ENSINO SUPERIOR.....	203
4.1 O VESTIBULAR NA UFPB: IMPLANTAÇÃO.....	207
4.2 EXPECTATIVAS E MELODRAMA: OS ALUNOS E FAMILIARES.....	217
4.3 VESTIBULAR E MERCADORIZAÇÃO: A INVENÇÃO DOS “CURSINHOS” ...	238
4.4 EM QUE PENSAM OS EDUCADORES E INTELLECTUAIS?	247
5 O QUE DÁ P’RA RIR, DÁ P’RA CHORAR!!!	282
5.1 O DRAMA VISUALIZADO: SORRIA, VOCÊ ESTÁ SENDO FOTOGRAFADO .	286
5.2 O DRAMA CARICATO: A REPRESENTAÇÃO DO VESTIBULAR NAS CHARGES.....	301
5.3 O DRAMA DESDRAMATIZADO: A REPRESENTAÇÃO SISUDA E BUROCRÁTICA	319
6 AS NOVAS/VELHAS MENTALIDADES SOBRE O ENSINO SUPERIOR.....	334
6.1 O ENSINO SUPERIOR ENTRE A NOBILITAÇÃO, A ASCENSÃO SOCIAL E A INCLUSÃO: REATUALIZANDO A TRADIÇÃO	342
6.2 ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO..... ⁽¹⁾	365
6.3 A ENTRADA NA UNIVERSIDADE: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO, NO CONTEXTO SOCIETÁRIO DA GLOBALIZAÇÃO	372
6.4 ENSINO SUPERIOR PARA TODOS É IGUAL A EDUCAÇÃO PARA TODOS?..	390
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	403
REFERÊNCIAS.....	411
FONTES DOCUMENTAIS.....	430
ANEXOS	475

1 INTRODUÇÃO

Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior de nosso ser e de nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos (CAMPBELL, 1990, p. 5).

O tema proposto faz parte de um interesse construído, cotidianamente, ao longo de dezesseis anos de experiência na área de Educação, mais precisamente sobre as inúmeras questões que envolvem o acesso ao Ensino Superior, como bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)¹ e, atualmente, como docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e membro da Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE/UFPB). Em nossos estudos, percebemos fortes correlações entre o nível socioeconômico da clientela que se candidata ao Concurso Vestibular e seu conseqüente desempenho (êxito ou fracasso): a dura realidade de um Concurso que se presta, de forma “competente” (sistemicamente), a servir de funil e filtro ao acesso a uma formação/qualificação, em nível superior.

Durante essa fase intensa de aprendizados e experiências, sentimos necessidade de dar prosseguimento à nossa preparação acadêmica, em nível de Mestrado, enfocando a temática de saída do Ensino Médio e entrada na Universidade, como palco dos enormes conflitos vivenciados, tanto pelo professor e aluno, no processo preparatório para os exames de seleção à Universidade, quanto pela sociedade, sobretudo pelo núcleo familiar, com seu enorme investimento psíquico e econômico.

¹ O projeto de pesquisa nº 803.812/ 87-6-MA, desenvolvido no período de agosto de 1988 a junho de 1992, teve a orientação do Prof. Ms. Paulo Hideo Nakamura, sob o título “*Análise de Variáveis Sócio-Econômicas de Candidatos ao Vestibular da UFPB - COPERVE/UFPB*”.

No processo de elaboração da nossa dissertação de mestrado (CASTELO BRANCO, 1995), identificamos a complexidade do tema e claramente percebemos as muitas limitações que todo trabalho de natureza científica traz em seu processo de criação e execução.

Em síntese, as conclusões apontadas pelo trabalho de dissertação mostraram que o concurso vestibular, ou qualquer processo seletivo que o substitua, não acontece no vácuo social e político que a legislação educacional tenta apresentar nem se constitui como o fluxo direto e único de influências sobre a escola e a vida social. Na verdade, ele passa a sofrer intermediações contínuas do trabalho desenvolvido pelo professor e das condições estruturais existentes na escola. A preparação para o exame vestibular é definida previamente, a partir do tipo de escola que o aluno frequenta, fato este determinado por suas condições socioeconômicas e culturais, e das condições de trabalho e de existência do professor, incluindo sua base material e suas características psicossociais.

Percebendo a pertinência e importância que essas muitas indagações trazem para a compreensão do sistema educacional desenvolvido atualmente no país e a atualidade da discussão do modelo de avaliação empregado via sistema de vestibulares ou processos seletivos, constitui-se nossa tarefa primordial o aprofundamento da temática numa perspectiva histórico-social. A temática escolhida é, pois, fruto de uma convicção profunda da interrelação da esfera sociocultural com o complexo político-econômico em que se insere a instituição educacional, ao longo de nossa história.

Nesse aspecto, é importante percebermos que a História da Educação no Brasil traz a marca de ter nascido para ser útil e ter sua eficácia medida pelo que oferece de justificativas para o presente, seguindo o que se traduz como presentismo pragmatista (WARDE, 1990).

Como registro importante, é necessário destacar a existência, na narrativa de autores como Azevedo (1996), citado por várias vezes neste trabalho, de uma permanente polarização

entre o velho e o novo, fazendo uma relação engessada entre a organização nacional e a organização da cultura, sendo, esta última, a responsável pela primeira.

Entretanto, há de se ressaltarem algumas qualidades na obra de Azevedo, que justificam a nossa utilização e análise: ela sobreviveu ao Estado Novo, constituindo-se em uma bandeira de defesa do ensino público, sendo reeditada e lida até hoje. O texto é produto de um trabalho exaustivo de pesquisa bibliográfica e elaboração intelectual, tornando-se uma verdadeira epopéia de um processo de unificação e organização do que é disperso, inorgânico, fragmentário e desagregado.

O trabalho do autor é uma tentativa de demonstrar a unificação nacional por meio da unificação de suas elites, que trazem, como traços marcantes, o *elitismo*, o *lusitanismo*, o *tradicionalismo*, o *aristocratismo*, o *européismo*, o *verbalismo*, a *cultura literária e livresca*, o *menosprezo pelo trabalho manual*, o *distanciamento da vida rude e primitiva da Colônia* – que introduzem verdadeiras fissuras de sentido na caracterização dos jesuítas como principais agentes responsáveis pela unificação.²

A avaliação do passado educacional é extraída da ênfase dos renovadores da educação, que têm Fernando de Azevedo como seu expoente, na organização de um sistema unificado de educação nacional. A análise peca pelo seu presentismo e anacronismo, como legitimação da política de unificação nacional pela educação. A História da Educação pode ser traduzida como história do que não houve e deveria ter sido: um mito com saturação de sentido e teatralização da destruição pombalina.

Numa perspectiva sociológica da história,

o sentido ‘educação’, que a narrativa produz, ganha a dimensão de um processo civilizatório cuja única determinação é a potência unificadora do *novo*. [...] a educação constitui a nação, como espécie de amálgama que agrega num corpo as populações [...] (CARVALHO, M., 2000, 346-347).

² Uma importante crítica à obra de Azevedo (1996) é introduzida por Carvalho, M. (2000).

Em síntese, Fernando de Azevedo trouxe uma conformação de um *modo de ler* na História da Educação Brasileira, sobretudo até a década de 60, sentida claramente nos cursos de preparação para o magistério, ou seja,

apesar das concepções teóricas, da formação e dos pertencimentos institucionais de seus autores, a história da educação difundida entre os professores primários e secundários tem uma função e um efeito doutrinário que se prolonga e se atualiza, revelando o peso da influência religiosa apesar de todo o movimento de secularização da sociedade e do Estado a partir da implantação do regime republicano (NUNES, C., 1996, p. 77).

Ainda numa perspectiva historiográfica, podemos situar, de forma sintética, a seara da história da educação brasileira, a partir das temáticas abordadas, em três grandes grupos. Um primeiro, que elege os anos 30 como marco temporal, em que os autores se ocupam em analisar o pensamento pedagógico, a ação dos reformadores ou intelectuais da educação, a organização e a legislação escolar na República, sobretudo abordando a Primeira República e a Era Vargas, numa perspectiva da educação como reflexo da infra-estrutura (WARDE, 1984).

Um segundo, que enfoca a década de 1950 e o processo de modernização do país possibilitado pelo desenvolvimentismo, problematizando o fenômeno educacional, numa perspectiva sociológica, enquanto principal responsável pela transformação social (MARTINS, C., 1992; GOUVEIA, 1971).

Por, último, um terceiro, que se caracteriza pelo declínio do processo de sociologização do pensamento educacional brasileiro, motivado pelo poder repressor da ditadura militar, que coibiu a manifestação dos principais centros de pesquisa na área de Educação e Ciências Sociais, e pela ascensão dos teóricos “críticos” da sociologia, que adotaram as teorias reprodutivistas e gramscianas, para análise da realidade educacional brasileira numa perspectiva histórica (BONTEMPI JÚNIOR, 1995; YAMAMOTO, 1994).

Com o declínio da perspectiva reprodutivista, sobretudo nos anos 80, ganha ênfase a abordagem gramsciana, em que passam a ser características dos trabalhos desenvolvidos a necessidade de intervenção social e a interlocução com o Estado, fortemente sentida pelo uso de fontes oficiais, na escolha de temáticas ligadas aos sistemas de ensino e às políticas educacionais, na temporalização macropolítica, com ênfase no século XX. Segundo Bontempi Júnior (1999, p. 91),

a origem do privilegiamento do Estado ou, mais propriamente, das relações Estado-Educação, antecede o aporte marxista que domina a amostra. Ele nasce de um modo sociológico de apreensão do fenômeno educacional que, herdado do modelo funcionalista, caracteriza-se pela crença no *welfare-state* e pela fuga ao que se encontra desordenado, não racionalizado sob o Estado moderno.

Para dar conta de seus aportes teóricos, os procedimentos metodológicos mais encontrados dizem respeito a uma verdadeira *colagem* dos sujeitos estudados – geralmente ligados ao pensamento escolanovista das décadas de 20 e 30 – a classes sociais pré-determinadas, enquadrando-os segundo sistemas de pensamentos ditos *liberais*, *autoritários* ou *reacionários*. Como afirma Bontempi Júnior (1999, p. 92),

a história social das idéias que marca a historiografia educacional recente dissolve o pensamento individual na ideologia de classe e o contrapõe ao ‘dato de realidade’ da história, para assim denunciar os interesses ideológicos subjacentes ao pensamento educacional.

Em relação mais direta com o grupo temático sobre o **Ensino Superior** ou mais diretamente ligado à **Universidade**, os trabalhos são de natureza mais recente e sofrem uma influência conjuntural, a partir do início da década de 1980, com o processo de abertura política, a reorganização dos programas de pós-graduação e os debates em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), somente aprovada em 1996 (Lei 9.394/96).

Há, nesses trabalhos, um forte envolvimento entre as temáticas enfocadas e as experiências pessoais de seus autores, razão que justifica o ano de **1968** como foco de

referência e matriz explicativa, sobretudo baseando-se nos Acordos MEC-USAID, em que houve a adequação da instância universitária aos ditames do desenvolvimentismo, culminando com a sanção da Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968), seguida da violenta era repressiva, que teve seu ponto lastimável com o AI-5, de 13 de dezembro do mesmo ano. Diante do arrocho salarial e da recessão econômica implementados pela Ditadura, há algumas frustradas tentativas de mobilização social, reprimidas pelo AI-5, mobilização cujo ponto forte se deu nas *passatas dos excedentes* por acesso à Universidade, em que as classes médias, sobretudo, passaram a vislumbrar no Ensino Superior o único canal possível de ascensão social.

Destacam-se, como ilustrativos da discussão acima abordada, os trabalhos de Fernandes, F. (1975); Cunha (1980a, 1980b); Ribeiro (1979); Graciani (1982); Fávero (1977); Romanelli (1978); dentre outros tantos.

Na literatura ainda mais recente, dos anos 90, alguns autores ditos clássicos não conseguem uma abordagem historiográfica profunda que dê conta das especificidades da Educação Superior, não deixando claras suas bases teórico-metodológicas, fazendo, quase sempre, uso de documentos oficiais, presos a uma história acontecimental e descritiva, embora contrariando as intenções colocadas em suas obras (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990; GERMANO, 1992; SAVIANI, 1996).

Num patamar diferente, encontra-se outra série de referências que tentam dar uma abordagem de caráter mais filosófico-político-sociológico e menos histórico à educação superior, embora com uma articulação entre a sua nova base legal e os desafios conjunturais do presente mais recente (CUNHA, 1997; CURY, 1997; MENEZES, L., 2000; TRINDADE, 2000; CHAUI, 2001).

Nessa linha mais sociológica, no que tange à realidade paraibana, encontramos o trabalho de Rodrigues (1986), discorrendo sobre a expansão do Ensino Superior no país, suas

conseqüências após a federalização, com uma crítica à teoria do capital humano e à ideologia da “redenção pela educação”, que escamoteiam os fatores de dependência do Brasil, determinando o atraso na esfera social e da produção, sob os mitos de “Brasil Potência Emergente” e “Quem trabalha, progride”. Registramos, ainda, outros estudos que se prendem, quase sempre, a relatos ou entrevistas de profissionais que se formaram em Direito ou Medicina no Recife ou na Bahia (TRAJANO, 1975; COSTA, W., 1988; NÓBREGA, 1979; LIMEIRA e FORMIGA, 1986). Entretanto, o contato inicial com algumas referências bibliográficas e documentais da História da Educação na Paraíba, através do acervo bibliográfico do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (IHGP) e do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR), forneceu-nos dados importantes para sistematizar o capítulo referente ao Ensino Superior no estado.

O contato com este material de extrema riqueza trouxe a possibilidade de pesquisar este importante tema da História da Educação, tão pouco explorado, sobretudo, na realidade paraibana: o Ensino Superior – a partir do componente cultural, da subjetividade, do imaginário coletivo presente nos livros de memórias e discursos de paraibanos ilustres, nos artigos e crônicas de jornais, e nos escritos dos próprios jovens que almejam o acesso à Universidade.

Estas fontes documentais foram escolhidas por espelharem o imaginário, produzido por uma época, que traduz as expectativas, os desejos ou os ideais e a conseqüente carga valorativa, numa dialética relação entre sociedade e indivíduo.

Mas, por que o Ensino Superior? O nosso interesse é justificado por compreendermos, apoiados em Carvalho, J. (1980, p. 51), que a educação superior constituiu-se em *elemento poderoso de unificação ideológica*, tanto na estruturação do Estado-nação quanto nas suas múltiplas e facetadas reorganizações e rearticulações. Descrevendo o período imperial, o autor utiliza a expressão “a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos”. Tentando não

incorrermos no risco de cometer o clássico anacronismo de transplantar o passado para o presente, por simples colagem, poderíamos inferir, hipoteticamente, que as múltiplas e sutis estratégias de exclusão dos alunos da esfera universitária, nos tempos atuais, tentariam assegurar (ou preservar) a tão desejada uniformidade político-ideológica das elites dirigentes, concentrando-as em profissões tradicionais, em núcleos ou regiões igualmente “clássicas”, para ocupar os chamados “cargos de governo”. Mas será que a burocracia de Estado ainda continua sendo a *vocação de todos*, como afirma Carvalho, J. (1980, p. 51)? Será que o **Direito** é a profissão que garante, por excelência, a unidade da elite? Esperamos contribuir para o debate, trazendo à tona essas e outras tantas intrigantes questões e construindo outras tantas indagações a partir dos elementos enfocados neste trabalho.

A escolha do título *o mito do “meu filho doutor”* parte da suposição de que os **mitos** são legitimadores da conduta e dos interesses de uma determinada época de uma dada realidade social. Segundo Eliade (2002, p. 8), “[...] o mito é – ou foi, até recentemente – ‘vivo’ no sentido de que fornece os modelos para a conduta humana, conferindo, por isso mesmo, significação e valor à existência”. Estes passam, de certa forma, a ditar, inclusive, as necessidades culturais, percebidas como naturais ou intrínsecas, ao invés de ideológicas e determinadas pelas contingências sociais e políticas.

O mito é, portanto, “[...] a narrativa de uma ‘criação’: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a *ser*” (ELIADE, 2002, p. 11). É através dele que tentaremos compreender como o título universitário é *inventado*³, *produzido*, adquire um valor cultural e passa a se constituir em objeto de desejo de uma imensidão de jovens, de seus pais e familiares, de professores... Ainda segundo Eliade (2002, p. 13), “[...] a principal função do

³ Utilizamos o termo *invenção* no sentido dado por Albuquerque Júnior (1999) em que os objetos históricos são produzidos a partir de uma narrativa que lhes dá sentido, mas principalmente dentro de um espaço social e afetivo, que lhes confere valor, significado, dignidade, carregados de um universo imagético, negativo ou positivo, reconhecido e consagrado socialmente. Os mitos, portanto, dão ligadura a todos os acontecimentos que estão envolvidos no processo histórico, justificando a existência humana, suas lutas e seus investimentos.

mito consiste em revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas: tanto a alimentação ou o casamento, quanto o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria”. Ele revela modelos significativos numa dada sociedade, que devem ser seguidos pelos mais jovens, para manterem as tradições passadas, repetindo rituais e práticas que seus antepassados fizeram. Daí a necessidade de uma sacralização da realidade para garantir a repetição da atmosfera mítica, sobrenatural, em que os mitos são revelados em cerimônias sagradas ou em *rituais de passagem*. É através do poder dos **ritos** que os mitos se repetem, reatualizando-se, tornando-se vivos novamente e dinâmicos.

Nesse sentido, Bosi (1992, p. 176) afirma que “é próprio da imaginação histórica edificar mitos que, muitas vezes, ajudam a compreender antes o tempo que os forjou do que o universo remoto para o qual foram inventados”. E continua:

O mito é uma instância mediadora, uma cabeça bifronte. Na face que olha para a História, o mito reflete contradições reais, mas de modo a convertê-las e a resolvê-las em figuras que perfaçam, em si, a *coincidentia oppositorum*.

O componente mítico, traduzido nos conteúdos ideológicos e nas formações simbólicas em geral, tem como característica mais importante a **contradição**, fruto de sua formação no seio das práticas sociais e culturais, situadas no tempo e no espaço.

A história do **mito** deverá ser compreendida numa perspectiva da multitemporalidade braudeliana (BRAUDEL, 1992, p. 41), dentro de uma articulação permanente e dialética entre o ritmo da **longa duração**, o das conjunturas (**média duração**) e os acontecimentos, que movem o passado recente e se colocam na **curta duração**. Isto implica contemplar o nível dos sistemas, das estruturas, das *mentalidades*, relacionando-os aos contextos de média duração ou às transformações temporais que afetam as estruturas em seu próprio âmago, como, por exemplo, os elementos de mercado, que dão novas configurações históricas às

mentalidades, redimensionando-as ou dando-lhes novas feições, a partir das inúmeras questões do presente.

No nosso caso, optamos claramente por trabalhar o tema proposto na perspectiva da longa duração sem, no entanto, deixar de perceber o *mito* como algo que ora se dilui, ora se reconfigura, ora se desqualifica, a partir de novas contingências temporais e espaciais, que lhe conferem movimento e plasticidade, e das perguntas ou acontecimentos do tempo presente, dada a relevância da temática na contemporaneidade.

O *mito* do “*meu filho doutor*” não permanece estático no tempo longo que tomamos no nosso estudo, ou seja, desde a Colônia até os dias atuais; por isso, em nossos capítulos, procuramos dar-lhes o título correspondente a cada uma das configurações adquiridas pelo *mito*, tendo, como suporte para a sua definição, os documentos que nos mostraram suas novas/velhas configurações.

Mas por que pensar a Universidade e seu acesso como um *mito*? Buscamos apoio em Bourdieu (2000) para compreender que as instituições – vistas sob a perspectiva de serem a base fundamental para o comportamento, para as práticas e relações sociais e culturais – passam a adquirir responsabilidade, intenções ou finalidades antes atribuídas aos sujeitos em suas ações concretas, passando a constituir-se em verdadeiras *entidades autoconscientes*.

Essa compreensão teleológica da história nada mais representa do que um processo de *mitificação* ou *mitologização* das instituições, que passam a ser vistas como sobrehumanas ou mesmo divinas, inatingíveis ou inexplicáveis, de maneira semelhante ao que os povos antigos utilizavam quando não conseguiam explicar logicamente os fenômenos que os circundavam.

Desse modo, as instituições (“deusas”) passam a decidir sobre o destino dos indivíduos, encaminhando seus infortúnios ou glórias, sua salvação ou condenação, condicionando seu futuro e traçando seus desejos e aspirações. Assim sendo, minimiza-se a perspectiva de que as instituições funcionam a partir de relações que se estabelecem entre sujeitos individuais e

coletivos, num dado momento histórico, e de que não há como se escapar do processo de luta, em qualquer campo institucional, entre os desejos, as intenções e as aspirações dos indivíduos, de acordo com o lugar que ocupam dentro desse campo de luta.

Com a finalidade de ocultar o caráter relacional das instituições, a sua *mitologização* e conseqüente *ritualização* atende plenamente aos interesses do poder dominante, uma vez que

a elaboração de um imaginário é parte integrante da legitimação de qualquer regime político. É por meio do imaginário que se podem atingir não só a cabeça mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro. O imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias, sem dúvida, mas também [...] por símbolos, alegorias rituais, mitos. **Símbolos e mitos podem, por seu caráter difuso, por sua leitura menos codificada, tornar-se elementos poderosos de projeção de interesses, aspirações e medos coletivos. Na medida em que tenham êxito em atingir o imaginário, podem também plasmar visões de mundo e modelar condutas** (CARVALHO, J., 1990, p. 10-11, grifo nosso).

O investimento social e familiar no “futuro” dos filhos demonstra essa “necessidade”, transformada numa neurótica conduta dos pais e dos jovens, que depositam todas as suas crenças no “vestíbulo”, o que permitiria a passagem do mundo da ignorância ao mundo da cultura letrada, mais do que isso, a saída da classe média, ou mesmo das classes populares, à elite intelectual e, em alguns casos, à elite dirigente, distante dos trabalhos manuais, símbolo do trabalhador “desclassificado”.

Este estereótipo, fruto da nossa herança colonial, é claramente retratado por Azevedo (1996, p. 275-276), quando afirma:

Produto da época e das condições de vida social da Metrópole, transferiu-se para a Colônia, com os costumes, os usos, a religião e a mentalidade da nobreza, para a qual liberdade se tornou sinônimo de ociosidade e o trabalho qualquer coisa de equivalente à servidão [...] O sistema jesuítico de ensino, literário e retórico, não fez mais do que valorizar as letras e acentuar, com a distância entre a elite intelectual e a massa, o horror ao trabalho manual e mecânico[...].

Aparentemente despropositado, esse investimento numa educação que garanta ao jovem uma vaga na Universidade, às vezes pouco importando os meios necessários para atingir tal finalidade⁴, demonstra que

[...] um grupo social não é somente o que é em história, o que é numa perspectiva longínqua, mas também e talvez principalmente o que crê ser; que o seu lugar na sociedade não é somente o que lhe dá o seu lugar nas relações de produção, mas que é também o que imagina ser numa espécie de hierarquia social que é aceita de uma maneira geral por uma época (JACQUART, 1973, p. 104-105).

Esse aspecto talvez nos aponte para a força cultural que adquire o diploma de curso superior, numa realidade de trabalho mal remunerado e de altos índices de desemprego. No dizer de Foucault (1999, p. 77),

[...] as relações entre desejo, poder e interesse são mais complexas do que geralmente se acredita e não são necessariamente os que exercem o poder que têm interesse em exercê-lo, os que têm interesse de exercê-lo não o exercem e o desejo do poder estabelece uma relação ainda singular entre o poder e o interesse. [...] Esta relação entre o desejo, o poder e o interesse é ainda pouco conhecida.

Rigorosamente falando, não existem os que possuem poder ou os que estão excluídos dele; não existe poder, enquanto entidade abstrata, mas sim práticas ou relações de poder; o poder não é um objeto, mas uma *relação*, o que implica em que suas lutas não podem ser feitas de fora, do exterior, porque nada está isento das práticas de poder.

Essa idéia, aparentemente contraditória, é traduzida por Foucault (1996, p. 75) quando afirma: “onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui”.

⁴ Para ilustrar o uso de meios ilícitos para “entrar” na Universidade, uma matéria jornalística, intitulada “*Deputado e mais 10 pessoas são indiciadas pela PF*” (27 jun. 1993, s.p), traz a manchete em que um médico e deputado estadual e mais 10 pessoas, entre professores de cursinho pré-vestibular e alunos menores de idade, são acusados de envolvimento no chamado “*grupinho do bizu*”. O inquérito foi iniciado a partir da apreensão, durante as provas do vestibular, de um aparelho de escuta eletrônica utilizado por uma candidata ao curso de Medicina e filha do médico-deputado.

Há, portanto, um novo olhar de Foucault sobre a positividade do poder. Segundo ele, o poder produz real, produz domínios de objeto de rituais de verdade. Produz eficácia produtiva, riqueza estratégica, e tem, como alvo, o corpo humano, não para supliciá-lo, mas para adestrá-lo, aprimorá-lo. O que lhe interessa é gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações; objetivo que é, ao mesmo tempo, econômico e político, uma vez que visa aumentar a força de trabalho e diminuir os perigos econômicos.

Outro aspecto importante explicitado pelos estudos de Foucault (1996, p. 17) diz respeito às formas de exclusão, que traduzem o discurso que é aceito e o que é rejeitado, apoiando-se num suporte institucional, que o reforça e lhe dá apoio, mas também pelo “[...] modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”. Nesse sentido, o referido autor traz uma ilustração bastante interessante quando diz que “[...] a aritmética pode ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas somente a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstra as proporções na desigualdade” (FOUCAULT, 1996, p. 18).

Ainda se referindo ao caráter de **verdade** atribuído ao discurso e, sobretudo, à ciência ou a quem a faz em seu discurso, Foucault (1996, p. 35) questiona as regras que ordenam o discurso e afirma que

é sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro [expressão tomada de Canguilhem] senão obedecendo às regras de uma ‘política’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos.

É preciso, portanto, haver um enquadramento do discurso dito científico dentro da sua *epistémê*, para ser garantido seu estatuto de verdade e, conseqüentemente, de ciência. Ressaltamos, entretanto, que as regras da política discursiva são permanentemente atualizadas, para poder melhor satisfazer as suas funções *restritiva* e *coercitiva*. O atendimento a essas funções visa, deliberadamente, restringir o acesso de todos ao poder, ou seja,

ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (FOUCAULT, 1996, p. 37).

Nesse aspecto, a leitura feita sobre os nossos documentos, evidentemente, enfatizou sua natureza simbólica, razão pela qual se deu relevância às formas discursivas e imaginárias que a cultura produz, através dos textos literários, dos documentos jornalísticos, enfim, do discurso de sujeitos anônimos, dos quais será possível extrair essa complicada e fascinante relação de signos e significados.

Em Castoriadis (1982, p. 155), o termo *imaginário* adquire uma conotação de materialidade, quando afirma ser o *imaginário* mais real que a própria realidade, porque as ações e condutas reais do indivíduo tiram do imaginário sua base concreta de existência. A esse respeito, argumenta o autor que “o simbólico comporta, quase sempre, um componente ‘racional-real’: o que representa o real ou o que é indispensável para o pensar ou para o agir”. E, mais adiante, afirma: “A dominação do imaginário é igualmente clara no que se refere ao lugar dos homens, em todos os níveis da estrutura produtiva e econômica” (CASTORIADIS, 1982, p. 189). Com essa afirmação, o autor demonstra claramente a permeabilidade da instituição imaginária (ideológica) na sociedade.

Ao lado do caráter de inevitabilidade da função imaginária, Castoriadis aponta, em consonância com uma análise dialética da realidade, os prováveis caminhos da transformação social:

A ‘realidade natural’ não é apenas aquilo que resiste e não se deixa manejar; ela é **também** aquilo que se presta à transformação, o que se deixa alterar ‘condicionalmente’ mediante, **ao mesmo tempo**, seus ‘interstícios livres’ e sua ‘regularidade’. E esses dois momentos são essenciais. A ‘realidade’ natural é indeterminada num grau essencial para o fazer social; pode-se aí mover e mover-se, transportar e deslocar-se, cortar, juntar [...]. A autotransformação da sociedade diz respeito ao fazer social – e, portanto, também político no sentido profundo do termo – dos homens na sociedade e nada mais (CASTORIADIS, 1982, p. 400;418, grifos do autor).

Diante disso, percebemos claramente a existência de um grande dilema humano: de um lado, a inevitabilidade da função imaginária (ideológica) e, de outro, a possibilidade de transformação da realidade através do *fazer histórico* de sujeitos concretos. Esse dilema vai inspirar as grandes discussões teóricas, permeando, sobretudo, o terreno educacional, campo minado pela instituição imaginária e repleto de possibilidades de construção de uma nova ordem social, através do contínuo pensar e repensar de suas práticas. É com a finalidade de melhor refletir sobre esse movimento que passaremos a aprofundar essa temática.

A opção pelas fontes literárias, pelas memórias, pelos textos jornalísticos, enfim, pelo discurso como documento histórico, em consonância com os argumentos anteriores, apoia-se em Le Goff (1976, p. 76), ao afirmar que

uma outra categoria de fontes privilegiadas para a história das mentalidades é constituída pelos documentos literários e artísticos. História não de fenômenos 'objetivos', porém da representação desses fenômenos, a história das mentalidades alimenta-se naturalmente dos documentos do imaginário.

Interessa-nos, portanto, a representação ou o componente simbólico do discurso, que plasma em seu bojo a voz e os anseios da cultura de uma época, normalmente excluídos dos discursos oficiais ou da história tradicionalista. Ou, no dizer de Foucault (1996, p. 158), “é nesse laço da representação, das palavras e do espaço (as palavras representando o espaço da representação, e representando-se por sua vez, no tempo) que se forma, silenciosamente, o destino dos povos”.⁵

Entretanto, não se podem perder de vista as contingências históricas em que foram produzidos os discursos ou as mentalidades de um povo, uma vez que,

eminentemente coletiva, a mentalidade parece deduzida das vicissitudes das lutas sociais. Seria, contudo, um erro grosseiro desligá-la das estruturas e da dinâmica social. É, ao contrário, um elemento capital das tensões e das lutas sociais. A história social é delimitada por mitos nos quais se revela a parte das mentalidades de uma história que não é nem unânime, nem imóvel... Existem mentalidades de classes ao lado de mentalidades comuns. Seu jogo está por estudar (LE GOFF, 1976, p. 78).

⁵ Cf. também Sevcenko (1985).

Na perspectiva de reconstruir a história social paraibana e sua trajetória educacional e cultural, necessitamos, nesse particular, fazer uma distinção importante:

O século XIX permitiu muitas vezes a confusão entre <história social> e história dos <casos sociais> (das <classes baixas> da sociedade). Ora, uma história social não pode ser senão uma história da sociedade global na descrição dos seus elementos constitutivos (indivíduos e grupos) e no encadeamento das relações que os animam. Se o social está diretamente ligado ao econômico, porque os produtores e os consumidores são em primeiro lugar homens vivendo na história, penetra também nos comportamentos da vida quotidiana (ócios) e nas ideologias (LEMAIRE, 1973, p. 141).

Analisando a importância do componente simbólico na vida e na cultura de um povo, Bosi (1992, p. 15) afirma:

A possibilidade de enraizar no passado a experiência atual de um grupo se perfaz pelas mediações simbólicas. É o gesto, o canto, a dança, o rito, a oração, a fala que evoca, a fala que invoca. No mundo arcaico tudo isto é fundamentalmente religião, **vínculo do presente com o outrora-tornado-agora**, laço da comunidade com as forças que a criaram em outro tempo e que sustentam a sua **identidade** (Grifos nossos).

É no sentido de compreender, nas *raízes do passado*, via mediações simbólicas, as experiências vividas no passado longo do processo de construção do Estado brasileiro e que se tornam substrato para organização da identidade nacional, que mergulhamos, cientes do extremo fôlego que essa atividade exige, na periodização do nosso trabalho, que caminha da Colônia aos dias atuais, nunca perdendo de vista as inquietantes questões do presente que nos fazem indagar: em que pensam os adolescentes quando constroem seus sonhos de entrar na Universidade? Decidem eles tendo em vista a necessidade de se tornarem doutores em busca de um diploma que os nobilita ou traz *status*? Ou buscam ascensão social ou melhoria de suas condições sociais, através de um passaporte que conduz a empregos mais qualificados ou a melhor remuneração? O Ensino Médio seria realmente a “[...] escola de passar de uma classe social para outra [...]”, como afirma Teixeira (1976, p. 27)? Não seria essa uma nova

configuração ou mesmo um novo *mito*: a Universidade como sinônimo de emprego e de melhores salários? Estaria a Universidade preparando adequadamente os seus alunos para as novas exigências de mercado?

Ou ainda, buscam os adolescentes, nas suas experiências pessoais, inconscientemente, realizar os sonhos, bem ou mal realizados, de seus pais? De quem é a maior cobrança: deles próprios ou dos pais (leia-se: da família)? Por que tamanho investimento e tal jogo de vida ou morte? Será que a sociedade é dividida realmente entre os que possuem diplomas, e são bem sucedidos, e os que não possuem diplomas, e são fracassados? E os que não possuem diplomas, mas possuem um patrimônio financeiro, e são chamados de “doutores”? E o contrário, como é vivenciado?

Todas essas indagações e suas possíveis hipóteses explicativas surgem a partir da concepção de que “o passado ajuda a compor as aparências do presente, mas é o presente que escolhe na arca as roupas velhas ou novas” e, poderíamos acrescentar, em conformidade com o contexto, com as pressões sociais ou com as necessidades impostas pelo cotidiano (BOSI, 1992, p. 35).

Seja como for, tamanho é o apelo cultural que nos parece até mesmo “natural” esse desejo de possuir um título universitário ou pelo menos entrar na Universidade. Mas desde quando é assim? Bosi (1992, p. 15) afirma que, “a partir do século XVIII aproximam-se e, às vezes, fundem-se as noções de *cultura* e *progresso*”. E aqui importa estabelecer uma importante ressalva: cultura, no aspecto colocado nessa citação, é vista como sinônimo de *evolução do processo educativo*, de cultura letrada e, portanto, quase que inerente às classes dirigentes ou aos seus apadrinhados.⁶ A relação entre formação cultural e progresso impregna não apenas as mentalidades das classes dirigentes, como também daqueles que estão delas apartados, que passam a vislumbrar, na cultura letrada, o degrau imprescindível à sua melhor

⁶ Uma discussão interessante sobre o conceito de **cultura** é feita por Romanelli (1999).

qualificação ou remuneração e, conseqüentemente, o acesso aos bens de consumo e a melhores condições de vida.⁷

É nesse contingente multifacetado que se insere nosso estudo, compreendendo o palco em que o fenômeno acontece, num contínuo jogo de relações sociais, econômicas, ideológicas, no cotidiano da história.

Constitui-se, portanto, em nosso objetivo primordial, entender o mito “*meu filho doutor*”, ou a valorização/exigência do diploma de nível superior, que se inscreve na dimensão subjetiva da sociedade e nas suas articulações com as dimensões sociocultural e política, na Paraíba, sem, contudo, perdermos o foco da perspectiva brasileira. Para isso, analisamos, inicialmente, de que formas a implantação do Ensino Superior, ocorrida no Brasil e na Paraíba, engendraram o mito “*meu filho doutor*”, para expandirmos nossa análise sobre as múltiplas formas de envolvimento das famílias no processo de preparação e ingresso de seus filhos na Universidade e, conseqüentemente, para compreendermos como se dá o movimento indivíduo-sociedade em relação ao valor atribuído ao diploma de nível superior.

Para atingir tais objetivos, inicialmente fizemos um levantamento bibliográfico sobre a formação cultural brasileira, com ênfase na formação acadêmica universitária, desde a Colônia, com a preparação dos jovens para as Universidades européias, até a fundação das primeiras escolas de Ensino Superior, já no Império, culminando com a fundação das primeiras Universidades brasileiras, na República.

Dessa forma, o nosso trabalho é composto pela presente **Introdução** que, segundo as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)⁸, constitui-se no nosso **primeiro capítulo**, de outras **duas partes**, descritas a seguir, e das **Considerações Finais**.

⁷ Um importante trabalho é apresentado por Barthes (2003) no sentido de revelar os processos de mistificação que visam transformar a cultura pequeno-burguesa e dar-lhe um caráter universal.

⁸ Todos os textos construídos seguem, rigorosamente, as normas instituídas para a elaboração de trabalhos acadêmicos da ABNT, em seus projetos NBR 6023/2002, NBR 6024/2003, NBR 6027/2003, NBR 6028/1990, NBR 10520/2002 e NBR 14724/2002.

A **primeira parte**, intitulada **Ensino Superior: de privilégio a mito**, é composta de dois capítulos construídos a partir da análise da bibliografia produzida sobre o período e o tema, enfatizando os importantes enxertos fornecidos pela pesquisa documental realizada no **NDIHR/UFPB**, nos arquivos disponíveis no **Programa de Documentação e Memória Regional**, da Série **História da UFPB**.⁹ Também foram utilizados, para caracterizar a realidade escolar paraibana, os microfilmes contendo os **Relatórios de Presidentes de Província da Paraíba**.¹⁰

Utilizamos, ainda, como fonte documental, os jornais de circulação estadual do acervo do **IHGP**, também no período de 1936 a 1967.

O **segundo capítulo** intitula-se **Mentalidade e Ensino Superior: nobilitar ou profissionalizar?** e possui, como corte temporal, o período colonial até os últimos anos do Império.

O **terceiro capítulo**, com título **Ensino Superior e ascensão social: a atualização de um percurso**, enfoca os primeiros anos da República (final do séc. XIX) até 1970, e traz, como marcos de fecho, a federalização da UFPB, o projeto desenvolvimentista e a “democratização do ensino”.

Como fonte primária, utilizamos 08 livros de memória e 01 coletânea de discursos escritos por José Américo de Almeida, dentre os 85 livros de memória de autores paraibanos, que tratam da temática **História dos Cursos Superiores**, do acervo da Biblioteca Central da UFPB, no setor de Autores Paraibanos, e da Biblioteca do IHGP. A escolha das obras de José Américo foi feita por ter sido o escritor, além de um político importante, que contribuiu decisivamente para a implantação dos primeiros cursos superiores na Paraíba, Reitor da Universidade da Paraíba, hoje UFPB, no período de 30 de novembro de 1956 a 01 de março de 1957.

⁹ Esses documentos são referentes ao período de 1936 a 1967.

¹⁰ Os Relatórios referidos são do período de 1837 a 1888.

Para dar maior sustentação às nossas escolhas, realizamos uma pesquisa nos arquivos da **Fundação Casa de José Américo**, levantando informações dos documentos de 1936 a 1960, com ênfase nas cartas, fotografias e discursos de José Américo de Almeida que fazem referência à Universidade e sua importância para a comunidade local.

A **segunda parte** de nosso trabalho, intitulada **Ensino Superior: mito porque privilégio**, é composta de três capítulos, construídos com base em pesquisa documental, que tratam da problemática na perspectiva contemporânea mais recente, em termos quantitativos e qualitativos.

O **quarto capítulo** tem como título **Vestibular Idolatrado, Salve, Salve! A “Democratização” do Ensino Superior** e enfoca, em seu corte temporal, os anos 70 a 90, tendo como destaque a implantação do Vestibular Unificado, o sucateamento do ensino público, a privatização do ensino e a proliferação dos cursinhos.

Catalogamos, ainda, um total de 1.995 documentos no arquivo da **COPERVE/UEPB**, organizado em pastas A-Z pelo Prof. Samuel Henriques Hardman Norat, membro da COPERVE desde a sua fundação até os seus últimos dias de vida.¹¹ No arquivo, encontram-se artigos, charges, editais e matérias diversas contidas em jornais de circulação nacional e estadual, documentos oficiais da UEPB e da própria COPERVE, boletins e revistas de circulação interna da UEPB e documentos diversos.

Utilizamos, para a nossa pesquisa, apenas os jornais de circulação estadual, no período de 1970 a 2000, que tratam da temática de acesso ao Ensino Superior e sua repercussão na sociedade. O corte temporal foi dado em virtude do primeiro concurso vestibular unificado ter

¹¹ O Prof. Norat, como era mais conhecido no meio acadêmico, faleceu no dia 15 de abril de 2003. Em sua enorme contribuição à COPERVE, além das atividades ligadas ao cargo de membro que exercera, o Prof. Norat organizou cuidadosamente todos os documentos referentes ao vestibular e nos deixou uma contribuição de valor inestimável: uma entrevista, escrita a próprio punho, concedida ao longo do ano de 2002, somente entregue em janeiro de 2003. O período da entrevista estendeu-se, em virtude da fragilidade física do Prof. Norat, cuja visão já se encontrava muito comprometida. Apesar disso, fazia questão de responder às perguntas por escrito, o que foi acatado pela pesquisadora (NORAT, 2002/2003).

sido realizado no ano de 1970, para ingresso às vagas de 1971, e o ano de 2000 ser o último ano disponível no Arquivo, em virtude da substituição do antigo modelo de Vestibular pelo Processo Seletivo Seriado - PSS. O tratamento metodológico dado aos documentos consta no Anexo I.

O **quinto capítulo**, intitulado **O que dá para rir, dá p'ra chorar**, apresenta as fotografias e o humor das *charges*, que tratam da temática do Vestibular na Paraíba, ao mesmo tempo em que são apresentadas as reportagens mais sisudas, que trazem desde entrevistas de membros da COPERVE ou da UFPB, até comentários e recomendações sobre normas, características dos Vestibulares, eventos ocorridos, etc., cujo teor pode ser resumido em aspectos burocráticos e administrativos. As matérias jornalísticas e *charges* apresentadas neste capítulo foram retiradas do arquivo de jornais mencionado anteriormente, seguindo o mesmo corte temporal do quarto capítulo.

No final do mês de dezembro de 2002, com a fraude ocorrida nas provas da 3ª série do PSS 2003, que foram anuladas, partimos para catalogar os jornais de circulação estadual, dos meses de dezembro de 2002 a fevereiro de 2003, quando foram realizadas novas provas em substituição às anuladas. Com a substituição das provas discursivas da 3ª série do Ensino Médio, foi proposto, como um dos assuntos de redação do novo instrumento de avaliação, o tema *Diploma universitário: sonho de muitos, realização de poucos*.

Denominamos o **sexto capítulo** de **As novas/velhas mentalidades sobre o Ensino Superior**, que objetiva apresentar um quadro, o mais completo possível, das expectativas, valores e desejos dos jovens que intencionam obter uma vaga nas Universidades, a partir da análise de conteúdo das redações dos candidatos do PSS 2003 que trabalharam a temática acima explicitada.

Utilizamos apenas as redações dos candidatos dos quatro cursos de maior demanda da UFPB, em cada um dos grupos existentes, ou seja, um curso representativo do Grupo das

Ciências Agrárias (Grupo I – Agronomia, com 5 candidatos/vaga), um das Ciências da Saúde (Grupo II - Medicina, com 30 candidatos/vaga), um das Ciências Exatas e da Natureza (Grupo III - Ciências da Computação, com 9 candidatos/vaga) e um das Ciências Humanas (Grupo IV - Direito, com 20 candidatos/vaga) (CONCORRÊNCIA do Processo Seletivo Seriado 2003 – Dados COPERVE/UFPB).

O estudo foi feito por amostragem, em virtude da natureza qualitativa da análise e do grande número de redações disponíveis, uma vez que, dos 6.091 candidatos que escolheram esses cursos em primeira opção, cerca de 1.750 candidatos foram considerados aptos a realizar as provas referentes à 3ª série, de acordo com as normas estabelecidas na Resolução 01/99, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE/UFPB).

A título de **Considerações Finais**, no **sétimo capítulo** fizemos um paralelo entre o perfil atual, apresentado no quarto, quinto e sexto capítulos, e o perfil historicamente construído pela elite brasileira, demonstrado ao longo do segundo e terceiro capítulos, com o objetivo de construir uma sólida discussão sobre o acesso ao Ensino Superior e de apontar os novos caminhos que começam a ser construídos num futuro próximo, a partir de reflexões sobre a exclusão/inclusão social e o processo educacional brasileiro.

1ª PARTE:

ENSINO SUPERIOR: DE PRIVILÉGIO A MITO

2 MENTALIDADE E ENSINO SUPERIOR: NOBILITAR OU PROFSSIONALIZAR?

Em quase todas as épocas da história portuguesa uma carta de bacharel valeu quase tanto como uma carta de recomendação nas pretensões a altos cargos públicos. [...] De qualquer modo, ainda no vício do bacharelismo ostenta-se também **nostra tendência para a exaltar acima de tudo a personalidade individual como valor próprio, superior às contingências. A dignidade e importância que confere o título doutor** permitem ao indivíduo atravessar a existência com discreta compostura e, em alguns casos, podem libertá-lo da necessidade de uma caça incessante aos bens materiais, que subjuga e humilha a personalidade. Se nos dias atuais o nosso ambiente social já não permite que essa situação privilegiada se mantenha cabalmente e se o prestígio do bacharel é sobretudo uma reminiscência de condições de vida material que já não se reproduzem de modo pleno, o certo é que **a maioria, entre nós, ainda parece pensar nesse particular pouco diversamente dos nossos avós** (HOLANDA, 1963, p. 149, grifos nossos).

Baseado na estruturação da obra de Bosi (1992), construímos teoricamente nosso segundo capítulo, reservado à compreensão dos fundamentos de uma certa mentalidade brasileira, da construção do Estado Nacional e da formação cultural e educacional brasileira, em sua historicidade, vista como a relação entre **passado, presente e futuro**, respectivamente.

Utilizamos, para estabelecer essa mediação, a relação construída por Bosi quando compreende, dialeticamente, o trinômio **Culto, Colônia e Cultura**, como uma construção simbólica que se instala entre os **ritos**, os **mitos** e as **tradições** herdadas da cultura portuguesa, vivos e vibrantes na **relação de poder** que se configura entre colonizador e colonizado, no processo de exploração e ocupação do solo e na transmissão cultural, via **educação**.

Bosi define como **cultura** o

[...] conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para **garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo** (BOSI, 1992, p. 16, grifos nossos).

Em outras palavras, o domínio da natureza a serviço da empresa mercantil, as regras de convivência social, as relações de poder e as tradições cultuadas nas metrópoles europeias deveriam ser mantidas e transmitidas aos povos colonizados através das relações que se estabelecem social e culturalmente, mas também, institucional e sistematicamente, através das instâncias educacionais.

2.1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DE UMA MENTALIDADE

Para melhor compreendermos a construção de um certo aspecto da mentalidade brasileira referente ao seu enraizamento na cultura europeia, é forçoso lembrar que herdamos dela, pelo menos, a terça parte étnico-cultural de nossa formação, sobretudo pela supremacia da cultura branca sobre a negra e a indígena, fruto da “lei” de opressão e destruição impingida nesse confronto cultural nada pacífico ou romântico.

Segundo Schneider (1947 *apud* COSTA, J., 1967, p. 4), “nós ainda vivemos intelectualmente na franja da cultura europeia”. Embora se reconheçam as mediações histórico-culturais e políticas por que passam os povos dos mais distantes continentes, não podemos negar que os costumes, valores e mitos são estruturados de tal forma que passam a integrar a vida e adquirir um vigor cada vez maior, mesmo decorridos tantos séculos...

Nesse aspecto, é importante destacar a permanência, a similitude de algumas características ou “[...] estruturas de crenças e comportamentos que mudam muito lentamente, tendendo por vezes à inércia e à estagnação”, parecendo mesmo transcender às mediações culturais e temporalidades específicas, presas e reforçadas por um multissecular passado que se move no domínio temporal da longa duração (VAINFAS, 1997, p. 134).

Como afirma Braudel (1992, p. 41), “esses tempos múltiplos e contraditórios da vida dos homens, não são apenas a substância do passado, mas também o estofado da vida social atual”, dando ao tempo presente um colorido complexo e extremamente rico.¹

Vamos pensar em dois fantasmas (bem vivos) que rondam a mentalidade brasileira, trazendo-nos justificações, aparentemente incontestáveis, para o que a cultura nos impregna desde a mais tenra idade: o aparente **valor** e a **dignidade** do trabalho intelectual, em detrimento do trabalho manual.

Essas duas categorias imagéticas – valor e dignidade – serão discutidas à medida que discorreremos sobre a temática enfocada, com a finalidade de argumentar sua existência material e concreta, na vida e cultura de um povo, na perspectiva em que o *mito* se confunde com a realidade, fazendo parte do discurso, como algo concretamente concebido no imaginário da vida das pessoas.²

A valorização aparente, exterior e superficial pode ser melhor compreendida se contextualizada na atmosfera livresca, igualmente superficial e, em parte, deslocada da realidade em que viviam as elites coloniais intelectualizadas, cujos pés estavam fixos em seu território mas os olhos e as cabeças voltados para o Oceano Atlântico e a metrópole portuguesa. As suas *idéias* aparentemente *fora do lugar* são fruto da contradição entre a influência dos valores aprendidos em sua formação intelectual e a realidade existencial escravista, cuja base residia no autoritarismo e na crueldade.

¹ Uma importante discussão sobre o tempo e a história é também feita por Le Goff (1976).

² O sentido, aparentemente contraditório, dado à **concretude** ou **materialidade** que passa a traduzir o imaginário ou suas *práticas discursivas*, é melhor entendido em relação à sua exteriorização nas ações e relações – pessoais, sociais, de poder, de obediência –, nas escolhas, nos desejos, nos investimentos, enfim, na vida psíquica e material de um povo. Portanto, o **discurso** “[...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Cf. também Albuquerque Júnior (1999).

Esse jogo de contradições tornou a elite intelectual brasileira essencialmente seletiva, em termos político-ideológicos, utilizando-se, no discurso e na prática, do que mais lhe convinha para a manutenção do seu poder de mando. Em decorrência dessa seleção por conveniência de interesses, essas *idéias* acabam se ajustando ao *lugar*, traduzindo uma *falsidade* que é em parte *verdadeira*, como afirma Schwartz, R. (1990), assumindo características próprias e eficientes para o enriquecimento e perpetuação dos grupos políticos.

Ainda segundo Schwartz, R. (1990), uma possível explicação histórica para essas *idéias fora do lugar* nos remete para as relações de produção e parasitismo existentes no nosso processo de colonização, afinados com a conseqüente dependência econômica e vinculação direta à hegemonia intelectual européia.

A colonização, com o monopólio da terra, estratificara a população em três classes: os latifundiários escravistas, os escravos e os “homens livres”. Nessa realidade, havia uma *política de favores* exercida pelo grande proprietário rural sobre o “homem livre”, mas dependente economicamente, por cujos mecanismos este último era agregado às elites rurais, através da distribuição de cargos na administração pública, na política, nas atividades comerciais e urbanas e, mesmo, nas profissões liberais.

O *favor* representava uma mediação que, além de caracterizar a nossa realidade colonial, dando-lhe certa originalidade, era uma instituição bem mais “simpática” do que o marco escravista, disfarçando a violência e a relação autoritária que reinava na esfera da produção. Enquanto o escravismo se situava como frontalmente antagônico às idéias liberais, o *favor*, curiosamente, passa a absorvê-las de maneira peculiar, por apresentar características simbólicas e subjetivas que fogem à racionalidade e impessoalidade dos princípios liberais. O *favor* é, na verdade, uma adaptação do individualismo liberal, que se esconde sob uma aparência de caráter “humanitário”.

Isso ocorre, por exemplo, quando se atribui certa independência, com a nomeação para um cargo público, à condição anterior de dependência; quando se concede utilidade a uma escolha que é sinônimo do capricho ou mandonismo; quando se dá um caráter de universalidade às exceções, atribuindo mérito ao parentesco ou ao clientelismo; ou quando se trata como igualdade o que é fruto do privilégio (SCHWARTZ, R., 1990).

2.1.1 A herança portuguesa: a dupla face entre a tradição e a modernidade

Segundo afirma o clássico Costa, J. (1967, p. 5),

o pensamento sofre as influências das condições de vida. As deformações ou afeiçoamentos por que passa, traduzem os desejos, as intenções, se não do povo em geral, ao menos dos grupos que o dirigem, que maior preponderância exercem nos seus destinos.

Isto posto, uma mentalidade ter-se-ia formado no Brasil por influência do mesmo processo que *plasmou* o seu povo, ou seja, graças às contribuições européias, subordinando as influências culturais indígenas e africanas.

Para o autor, a contribuição da cultura branca é colocada como decisiva na formação cultural brasileira, nos seus gostos e pendores, revelação que passaria a justificar todo o aparato intelectual formado na construção de sua elite. É importante perceber que, embutida nessa tentativa de configuração de uma mentalidade na Colônia, encontra-se uma clara opção por considerar-se a expressão *cultura* como sinônimo de cultura européia.

E continua:

Aos poucos afortunados senhores de engenho dos fins do século XVI e princípios do século XVII, que passavam pelos colégios dos jesuítas, onde recebiam uma educação humanística que – a par da posse da terra e de escravaria era ainda um

sinal de classe – ensinavam os jesuítas a escolástica coimbrã. [...] Na história da nossa inteligência aparece ainda outro curioso traço: a mais completa e desequilibrada admiração por tudo que é estrangeiro – talvez uma espécie de ‘complexo de inferioridade’ que deriva da situação colonial em que por longo tempo vivemos (COSTA, J., 1967, p. 8).

Advertindo-nos acerca dos equívocos dessa visão luso-brasileira em nossa formação cultural, Andrade, M. (1944, p. 16-17) diz que “não é tempo ainda de compreender a alma-brasil por síntese”, como o faz, por exemplo, Azevedo (1996), quando define, em sua obra magistral, *A cultura brasileira, a psicologia do povo brasileiro*. E completa:

Ora, tal síntese era, especialmente em relação aos fenômenos culturais, impossível, porque, como sucede com todos os outros povos americanos, a nossa formação nacional não é natural, não é espontânea, não é, por assim dizer, lógica (ANDRADE, M., 1944, p. 16-17).

E poderíamos, ainda, fazer um aditamento à citação feita por Andrade, M. (1944), acerca da existência de uma suposta formação cultural que seja natural, espontânea, lógica e que não seja fruto de uma construção humana, seja nos povos americanos ou em qualquer outra cultura observada. No caso brasileiro, devido à diversidade cultural, qualquer tentativa de síntese torna-se perigosa e complicada, correndo-se o risco de filtrar como sendo geral o que é particular da cultura de origem branca e européia, propiciando o que se traduz como “branqueamento” cultural.

Vislumbrando uma perspectiva igualmente sintética, Holanda (1963, p. 15) afirma, também, que

no caso brasileiro, a verdade, por menos sedutora que possa parecer a alguns dos nossos patriotas, é que ainda nos associa à Península Ibérica, a Portugal especialmente, uma tradição longa e viva, bastante viva para nutrir, até hoje, uma alma comum, a despeito de tudo quanto nos separa. Podemos dizer que de lá nos veio a forma atual da nossa cultura; o resto foi matéria que se sujeitou mal ou bem a essa forma.

Nesse momento, é necessário efetuar-se um reparo importante. Longe de caracterizar-se pela uniformidade cultural e racial,

[...] o próprio pensamento que o conquistador impôs à colônia, e de que a tradição conservaria os traços, não era isento de contradições.[...] Cristãos, judeus e árabes tiveram morada na Península; ali se cruzaram, comerciaram e ali deram origem a uma orientação de pensamento e de ação, que é fruto das próprias condições de existência desses povos e que se caracteriza por um sentimento muito humano da inteligência, que se traduz – cremos – numa concepção de vida que apresenta as vantagens e inconveniências que esses diversos contatos geraram (COSTA, J., 1967, p. 16).

Ainda segundo Costa, J. (1967, p. 19), a cultura portuguesa recebeu da cultura árabe, de suas tendências religiosas e culturais tão diversas, do seu humanismo, uma característica existencial pragmática, um pendor para o comércio, para a vida burguesa, numa visão cosmopolita que a caracterizou no século XV e início do século seguinte:

Desde a Idade Média é fácil verificar no pensamento português a constância de uma posição empírica, pragmática. No próprio movimento que preparou os descobrimentos marítimos – em que é notável a contribuição dos franciscanos – encontramos esse pragmatismo que tão profundamente marcou a cultura portuguesa. [...] O senso prático, o sentido do útil, do imediato é o que aí de preferência transparece.

Esse imediatismo que vai, aos poucos, delineando o espírito mercantilista lusitano, na vertente pragmática e moderna da cultura portuguesa, convive com o espírito medieval e retórico da pequena burguesia e da Igreja, que impregna a formação intelectual européia, em direção a profissões ou vocações completamente dissociadas de atividades técnicas, mas que garantem a perpetuação do prestígio e do poder político, nobilitando os filhos da elite com títulos puramente decorativos e presos à tradição.³

³ **Tradição** é por nós entendida no mesmo sentido em que Hirano (1992, p. 90) a concebe, ou seja, como “transmissão” ou como “aquilo que é transmitido de maneira viva, seja pela palavra, seja pela escrita, seja pelas maneiras de agir”. Mais do que algo que é transmitido oralmente, de geração a geração, a *tradição* é aqui entendida como “uma vida que engloba sentimentos, pensamentos, crenças, aspirações e ações. Ela implica comunhão espiritual de almas e sentimentos”. Cf. também Hobsbawm e Ranger (1984).

A visão mais empreendedora, fruto de sua herança cultural árabe, foi sendo tolhida no seu berço intelectual – a Universidade de Coimbra – que, até então, representava o campo aberto às idéias científicas e inovadoras e, durante o reinado de D. João III (1521-1557), no momento em que tinha início o processo de colonização do Brasil, foi entregue às mãos dos jesuítas.

A Universidade de Coimbra foi fundada em 1290, em Lisboa, e transferida, em 1537, para Coimbra. Em 1555, quando o clero passou a exercer o controle sobre a instituição, os seus cursos passaram a adquirir um caráter puramente livresco, desvinculando-se de suas anteriores características intelectuais e científicas, levando Schwartz, S. (1979, p. 60) a afirmar que “a partir do século XVI Coimbra se tornou o local de formação do clero e da magistratura portuguesas. [...] Os magistrados eram funcionários reais, não funcionários civis”.

Segundo Rossato (1998, p. 73), a Universidade passa a ter dois grandes papéis:

A expansão da cultura européia e conversão dos gentios, os quais se inserem, pois, dentro do objetivo da própria empreitada colonial. Tratava-se, pois, de levar a cultura e a civilização européia; civilizar significava introduzir os nativos nos hábitos, costumes e no mundo europeu e, para tanto, as universidades preparavam os filhos dos colonizadores, a elite colonial e também os fidalgos para os postos da burocracia colonial.

Sobre esse aspecto, diz ainda Costa, J. (1967, p. 22) que

o ensino que até então fora inspirado pelo espírito que havia dirigido o movimento dos descobrimentos marítimos, continuando a tradição científica que lhe imprimira o Infante D. Henrique, tornar-se-ia, depois que os jesuítas se apoderaram dele, um ensino ‘sem base natural e nacional’. ‘Converteu-se o saber [...] em uma erudição **livresca** e as manifestações artísticas do sentimento amesquinharam-se na imitação servil do classicismo. Na parte especulativa, propagavam-se autoritariamente as doutrinas de Aristóteles, esterilizando-se pelo excesso de imobilidade canônica’.

Na Universidade de Coimbra, o estudo do Direito não apenas objetivava a preparação do magistrado a serviço do rei, como também tratava de socializá-lo através da assimilação da

filosofia política dominante na metrópole, dando-lhe um senso de lealdade e obediência às ordens reais (SCHWARTZ, S., 1979).

Mesmo com as mudanças oriundas das reformas do século XVIII, os estudos feitos em Coimbra continuaram a primar pela leitura e explicação dos códigos romanos e dos comentadores medievais, levando um jurista português a caracterizá-los como sendo “sordida e affectada Erudicção degenerada em hum pedantismo formal sobre a profuzão insoportavel de autoridades [...]”.(ELESCANO, 1781, p. 132).⁴

2.1.2 Religião e poder: o Ensino Superior instituinte do privilégio

Se, porém, esse ensino uniformizador dos padres da Companhia abafou a espontaneidade intelectual, embotou o gosto da análise e comprometeu, por séculos, o espírito crítico do brasileiro, na sociedade colonial, foi certamente, como reconheceu Gilberto Freyre, ‘**utilíssimo** à integração social do Brasil’: criando e espalhando por todo o país um sistema de cultura, não só contribuiu para **consolidar a religião cristã** – uma das forças vivas da unidade espiritual na Colônia –, mas concorreu para assimilar as elites brasileiras de norte a sul, **fundindo na unidade da cultura as diversidades regionais, sociais, econômicas e políticas** (AZEVEDO, 1996, p. 275, grifos nossos).

A autoridade jesuítica, atuando na instância formadora, por excelência, do pensamento intelectual, acabaria por fechar Portugal às idéias de renovação científica da Renascença, apesar de sua incessante colaboração na aventura dos descobrimentos marítimos, dando o caráter formalista próprio de sua intelectualidade. Ou seja, “a *retórica*, o *gramaticismo*, a *erudição livresca* são traços que herdamos da formação, dita *humanista*, derivada do século XVI português” (COSTA, J., 1967, p. 23). Nesse aspecto, Sérgio (1924 *apud* COSTA, J.,

⁴ O autor é também citado por Schwartz, S. (1979, p. 233). Outro importante estudo sobre a Universidade de Coimbra e sua influência na organização dos cursos jurídicos no Império é apresentado por Silva, M. (2003).

1967, p. 23), na sua *Crítica do trabalho do Dr. M. Murias. O Seiscentismo em Portugal*, escreve que

a filosofia do seiscentismo confina-se na escolástica, acarinhada nas Universidades de Coimbra e Évora, e nos colégios e seminários dos jesuítas, quando já em toda a Europa a impugnavam os discípulos de Bacon e de Descartes. Não há dúvida, portanto, que o pensamento filosófico do século XVII esteve apartado das correntes modernas que na França e na Inglaterra levavam de vencida o tomismo.

Em síntese, enquanto, no Renascimento, Portugal traz uma importante contribuição, tanto no campo político-econômico quanto científico, através das grandes navegações, o século XVII é marcado por sua decadência política e *esterilidade* do ensino universitário, coincidindo o início desse processo com os primeiros momentos da colonização do Brasil. Isto é:

De um mundo como fora aquele que preparara os descobrimentos marítimos, Portugal, e com ele a Península Ibérica, passa ainda em fins do século XVI e começo do século XVII para ‘um mundo escuro, inerte, pobre, ininteligente’. ‘Saímos duma sociedade de homens vivos, movendo-se ao ar livre: entramos num recinto acanhado e quase sepulcral, com uma atmosfera turva de pó de velhos livros, e habitado por espectros de doutores’ (COSTA, J., 1967, p. 29).

O domínio dos jesuítas sobre o Colégio das Artes⁵ cessou duzentos anos mais tarde. A dificuldade em afastar a sua influência decorria exatamente do amplo poder exercido pelos religiosos sobre a consciência ou mentalidade portuguesa da época. Essa mentalidade jesuítica serviu-nos de herança, juntamente com a língua, os costumes e a religião e – por que não acrescentar –, uma determinada visão de homem e de mundo.

Os religiosos da mesma Companhia de Jesus também instalaram na Colônia os primeiros colégios, isto é,

⁵ Dentre os vários colégios fundados em Coimbra, que tinham a estrutura de pensionato, prestando assistência e ministrando o ensino, o mais importante foi o Colégio das Artes, que teve seu funcionamento iniciado em 1548. Era o centro de ensino preparatório para a entrada nas Universidades (TORRALBA, 2003).

o mesmo fito de fazer dos *filhos-família mais católicos do que latinos*, os leva a criar, já em 1533, na Bahia, as primeiras *classes de latim*. As pequenas *elites* de letrados, pertencentes todas às famílias a que a agricultura do açúcar dera certa opulência, freqüentavam os colégios da Companhia. À riqueza que representa a posse da terra, de engenhos, de escravaria, juntava-se, como já dissemos, como *senal de classe, de distinção*, a posse de uma cultura humanística ministrada em colégio da Companhia. Forçoso é reconhecer que foi graças a essa cultura de eruditos, simplesmente ornamental, originada nos colégios dos jesuítas, que a tradição da cultura intelectual europeia se foi firmando entre nós. Foram os *letrados* formados pelos jesuítas que estiveram a serviço dessa fixação de cultura. [...] *letrados*, feitos pelos moldes jesuíticos, [...] homens que se debruçavam à janela do Atlântico à espera do navio que lhes traria idéias e livros da Europa [...] (COSTA, J., 1967, p. 44, grifos nossos).

As nossas imitações do *Colégio das Artes*, de Coimbra, serão construídas pela Companhia de Jesus, no Rio de Janeiro, na Bahia, no Pará, onde serão ensinadas a filosofia escolástica, a teologia e as humanidades.

Freyre (1936, p. 269) resume, brilhantemente, a formação dada à elite brasileira, no período colonial, ao afirmar que

a filosofia era a dos oradores e a dos padres. **Muita palavra, e o tom sempre o dos apologetas que corrompe a dignidade da análise e compromete a honestidade da crítica.** Daí a tendência para a oratória que ficou no brasileiro, perturbando-o tanto no esforço de pensar como no de analisar as coisas. Mesmo ocupando-se de assuntos que peçam a maior sobriedade verbal, a precisão de preferência ao efeito literário, o tom de conversa em vez do discurso, a maior pureza possível de objetividade, o brasileiro insensivelmente levanta a voz e arredonda a frase. Efeito do muito latim de frade; da muita retórica de padre (Grifos nossos).

A instrução era um forte componente de acesso a níveis superiores da escala social, juntamente com o sangue enobrecido e a propriedade da terra, ou seja,

se a **profissão ‘classifica’ e as classes a determinam**, influenciando sobre a escolha das profissões, não podia atrair e classificar o que se tinha por ocupação de escravos, mas toda a atividade de preferência intelectual que, elevando aos cargos nobres, fosse capaz de suprir a propriedade da terra e os privilégios de nascimento. O sistema jesuítico de ensino, literário e retórico, não fez mais do que valorizar as letras e acentuar, com a distância entre a elite intelectual e a massa, **o horror ao trabalho manual e mecânico** que provinha antes ‘desse pendor português para viver de escravos’ (AZEVEDO, 1996, p. 276, grifos nossos).

A formação intelectual recebida era eminentemente literária, orientada para o cuidado da forma, adestrando a eloqüência e o exercício das funções dialéticas do espírito, tornando,

esses mestres em artes e licenciados, típicos letrados, imitadores e eruditos, cuja formação sofria influência direta dos velhos autores latinos. Não havia uma formação orientada para a técnica e a ação. As disciplinas que estudavam, resumiam-se às humanidades clássicas, quase exclusivamente latinas, que consistiam na base fundamental da instrução ministrada nos colégios de jesuítas e nos seminários. Fruto da herança escolástica e da cultura clássica, predominava o latim, a gramática e a retórica, até os fins do século XVIII,

[...] quando os frades franciscanos, em virtude da ordem régia de 1772, estabeleceram no Rio de Janeiro um curso de estudos superiores em que, pela primeira vez, figurava além do grego e do latim, o ensino oficial de duas línguas vivas (AZEVEDO, 1996, p. 274).

Tal interesse encontra justificativa numa sociedade de estrutura elementar, do tipo patriarcal, que ansiava por uma cultura que favorecesse o acesso da elite intelectual, se não à nobreza, ao menos aos chamados cargos nobres, com a criação de uma nova “aristocracia” – a dos bacharéis e doutores –, com um mínimo de especialização intelectual, dotados de uma cultura literária e abstrata, transmitida nos colégios de padres, através de uma metodologia que privilegiava a leitura, o comentário e a especulação, não a ação e o concreto.

Assim, formavam-se os mestres em artes, “espécie colonial dos bacharéis de hoje”, instruídos nas humanidades latinas e noções gerais de filosofia e de teologia, mais apropriada a formar pregadores, letrados e eruditos (AZEVEDO, 1996, p. 276). Essa é, talvez, uma explicação histórica da tendência intelectualista e literária que se desdobrou, por mais de três séculos, para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais.

Numa tentativa de síntese, Bosi (1992) descreve o período colonial como uma formação econômico-social assentada numa camada de latifundiários, cujos interesses econômicos estavam diretamente vinculados a grupos mercantis europeus (o escravismo colonial vinculado ao capitalismo europeu) e baseados na força de trabalho escrava (GORENDER,

1977), regida pelo trinômio *lei-trabalho-opressão* ou *alforria-liberdade-dependência*. Na estrutura política, predominava o domínio dos senhores rurais, porém subordinados à Metrópole Portuguesa. Após a Independência, o poder se expressa pela via do mandonismo local, muitas vezes exercido por aqueles bacharéis que assumiam o parlamento e as assembleias provinciais (FAORO, 1958).

Em relação à representatividade política e ao exercício da cidadania, esta praticamente inexistente na Colônia, porque a noção de Cidadania emerge com o Estado Liberal. O clero vive acuado sob o poder dos proprietários de terra e da Coroa Portuguesa; é dependente, econômica e juridicamente, do sistema de Padroado, o que pode ser observado pelos papéis assumidos pelos capelães-de-fazenda e pelos padres-funcionários. Somente com a crise do pacto colonial é que vão surgir as figuras dos padres liberais e radicais, em fins do século XVIII e início do século XIX.

Como afirma Bosi (1992, p. 25),

em síntese apertada, pode-se dizer que a formação colonial no Brasil vinculou-se: economicamente, aos interesses dos mercadores de escravos, de açúcar, de ouro; politicamente, ao absolutismo reinol e ao mandonismo rural, que engendrou um estilo de convivência patriarcal e estamental entre os poderosos, escravista ou dependente entre os subalternos.

E mais adiante, o mesmo autor identifica, do ponto de vista cultural, algumas características que merecem destaque:

A cultura letrada é rigorosamente estamental, não dando azo à mobilidade vertical a não ser em raros casos de apadrinhamento que confirmam a regra geral. O domínio do alfabeto, reservado a poucos, serve como divisor de águas entre a cultura oficial e a vida popular. O cotidiano colonial-popular se organizou e se reproduziu sob o limiar da escrita (BOSI, 1992, p. 25).⁶

⁶ Uma importante discussão sobre história, cultura e o domínio da escrita é feita por Chartier (1990).

Desse modo, a educação brasileira, desde os primeiros anos da colonização portuguesa, não se faz a partir de condicionantes endógenos, mas surge de adaptações de modelos importados de países ditos mais adiantados, que atendam a interesses da elite dominante, na construção de seus quadros políticos e na manutenção de seu poderio econômico.

Há, segundo alguns autores, íntimas relações entre o desenvolvimento da religião, no Brasil, e o da vida intelectual, nos três primeiros séculos (AZEVEDO, 1996; FREYRE, 1936; WEREBE, 1982). Em nossa formação social, quase toda a cultura que se desenvolveu nessa parte do continente, foi efetivamente de intenção, forma e fundamentos religiosos. Só mais tarde (séc. XIX), a cultura se despreendeu da Igreja, sem deixar de ser cristã em seu espírito e nas suas manifestações, para se ligar à vida profissional e às instituições destinadas à preparação para as profissões liberais:

[...] a princípio de iniciativa eclesiástica ou de conteúdo religioso, crescida à sombra de conventos, seminários e colégios de padres e, em seguida, de caráter utilitário, fomentada nas escolas superiores de preparação profissional... (AZEVEDO, 1996, p. 238).

Na armada de Pedro Álvares Cabral, já se registrava a presença de alguns franciscanos, cuja missão era a evangelização das tribos nativas e a conquista de almas, em meio à aventura marítima das descobertas.

Em 1549, chega ao Brasil, com o Governador Tomé de Sousa, o verdadeiro “*estado-maior*” de homens de elite da Igreja – os jesuítas – para a obra de extensão do reino de Deus no Novo Mundo, dirigidos pelo Pe. Manuel da Nóbrega, que fundou e organizou a catequese dos índios.

As primeiras escolas brasileiras são fundadas na Bahia e constituíam-se em estabelecimentos de ler e escrever, sendo Vicente Rodrigues o primeiro mestre-escola. Inauguram-se, então, os primeiros anos de trabalho com o padre Manuel da Nóbrega, com a

extensão do movimento educacional para o sul, partindo de Salvador em direção a Porto Seguro, Espírito Santo e São Vicente.

Com o segundo governador-geral, Duarte da Costa, em 1553, veio José de Anchieta, que fundou o Colégio de São Paulo, aprendeu a língua Tupi, fez alguns escritos, sendo o primeiro a desbravar os sertões de Porto Seguro, Jequitinhonha e São Francisco, expandindo as atividades educativas e missionárias.

Atraindo os meninos índios a suas casas ou indo buscá-los nas aldeias, associando, na mesma comunidade escolar, filhos de reinóis e procurando, na educação dos filhos, conquistar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas às obras de catequese, mas lançavam a base da educação popular, mais tarde reconhecida e elogiada pelos defensores da escola pública. Espalhando nas novas gerações a mesma fé, língua e costumes, eles começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria.

Esse movimento foi fundamental para o processo de formação do futuro Estado Nacional brasileiro, fornecendo-lhe o seu aspecto de unidade e homogeneização, sob a herança da educação jesuítica, formadora e reguladora, decisiva na constituição de uma cultura **brasileira**, subjugando a cultura nativa, que foi descaracterizada ou substituída, à medida que avançavam as práticas evangelizadoras pelos sertões.

A obra de estender o “Reino de Deus no Novo Mundo” era levada às últimas conseqüências pelos religiosos, com projetos extremamente sacrificiais e missionários, apesar das inúmeras críticas acerca do violento processo de aculturação a que foram submetidos os nativos. É na cristianização da terra (conversão e assimilação cultural) que se encontram os esforços dos jesuítas por um *minimum* de unidade moral e espiritual entre os colonos portugueses e os povos nativos, assimilados à nova civilização em terras americanas.

A missão jesuítica, um dos mais poderosos agentes de colonização, não se limitava a doutrinar a todos com a palavra cristã, nem empregava somente os meios religiosos para

difundir o Evangelho: investia contra a prepotência e abusos dos colonos; desencadeava a ofensiva contra a dissolução dos costumes, com o desenfreado processo de abuso sexual contra índias e negras, que abalava a estabilidade social; abria escolas de ler e escrever, chegando até a construir, com suas próprias mãos, colégios como o da cidade de Salvador – o primeiro do Brasil, o de São Vicente (1554) e o de São Paulo, nos campos de Piratininga. Além disso, concentrava os índios em aldeamentos, onde, à sombra da igreja e das escolas, eram cultivadas as terras, ensinando-se-lhes novas técnicas de plantio e cultivo, embora segregando-os de sua cultura nativa. Assim, iniciava-se a penetração colonizadora que, mais tarde, atingiu o máximo, com a rota acelerada das bandeiras.

Dentre as principais descontextualizações cometidas pelos jesuítas, destaca-se o aspecto intelectual na educação dos colonos e, sobretudo, na formação dos índios, pois se preocupavam em fazer deles artífices e técnicos, ensinando-lhes ofícios mecânicos, sem, contudo, levar em consideração a realidade local e o contexto sociocultural em que estavam inseridos. A segregação dos indígenas em grandes aldeias, que se tornaram pequenas cidades prósperas e tranqüilas, implicava em criá-los em um meio social artificial, dificultando a transição entre a vida na selva e a civilização, constituindo-se em verdadeiros *quistos étnicos* e culturais na sociedade colonial.⁷

Entretanto, a sua autoridade e prestígio entre índios e colonos faziam ascender, ao primeiro plano da política colonial, os religiosos que assistiam ao governo como conselheiros, assegurando o sucesso das armas portuguesas.

Nesse aspecto, o Padre Manuel da Nóbrega pode ser considerado um exemplo da extrema força e prestígio político-religioso, levando o governador Mem de Sá a adotar novo sistema para a sujeição dos índios, além de induzir o rei de Portugal a expulsar os franceses do Rio de Janeiro e a Estácio de Sá a reagir contra o invasor associado aos tamoios. Sua

⁷ A expressão em itálico é utilizada em várias passagens da obra de Azevedo (1996).

postura era de defesa do sistema de mão forte – a paz imposta pela firmeza e pela força – para facilitar a catequese de índios, que foram se incorporando ao empreendimento civilizador, garantindo a vida dos colonos contra as pressões permanentes das incursões de tribos revoltosas.

Com o auxílio de outras ordens religiosas, como os beneditinos, franciscanos e carmelitas, que chegaram na armada de Frutuoso Barbosa (1580), a difusão das missões religiosas ocorreu de maneira rápida em todo o litoral, especialmente Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco.

Os religiosos estabeleceram mais sólidos pontos de apoio para essa vigorosa expansão missionária nas escolas e colégios, tanto que não há, na vida colonial, aldeia de índios, vila ou cidade em que, ao lado de um templo católico, não se encontre, ao menos, a escola de ler e escrever para meninos. A princípio, veio o ensino elementar, depois o de humanidades, nos colégios do Rio de Janeiro, de Pernambuco e da Bahia. Este último, reorganizado em 1557, passou a ministrar o Ensino Superior em suas faculdades de Teologia Dogmática, Teologia Moral e de Artes (Filosofia), formando mestres em artes, já em 1578.

Nesses colégios, em que foram instaladas as primeiras bibliotecas do país, passaram a ser formados os primeiros bacharéis e letrados do Brasil, sendo também preparados, para os estudos em Coimbra ou em outras Universidades européias, todos os jovens que preferiam as carreiras de direito ou medicina. É neles que se educaram Bento Teixeira, Frei Vicente de Salvador, Padre Antônio Vieira, Eusébio e Gregório de Matos, Santa Rita Durão, Basílio da Gama e Alvarenga Peixoto, dentre outros.

Nos três séculos do regime colonial, o ensino foi entregue inteiramente ao clero – jesuítas, beneditinos, capuchinhos, carmelitas e sacerdotes – em seus colégios, conventos e seminários, com predominância da Companhia de Jesus até 1759. Estes criaram e

mantiveram, por duzentos anos, os primeiros esboços do ensino público⁸ entre nós. Essa cultura dominada pela religião, orientada para a formação profissional de sacerdotes, com feição literária e escolástica, não possuía preocupações utilitárias e científicas, influenciando o interesse retórico e o gosto pelo diploma de bacharel. Era essa a formação dada, sobretudo, para os filhos dos colonos, visando a formação de uma elite letrada e culta, que auxiliaria a administração metropolitana nos postos de poder e comando.

Sobre esse aspecto, esclarece-nos Azevedo (1996, p. 273) que,

[...] além da nobreza e da propriedade da terra, o que determinava o acesso na escala social era a instrução exclusivamente a cargo do clero ou, mais particularmente, dos jesuítas. [...] Mas, do seio da sociedade colonial, heterogênea, dispersa e inculta, não tardou a surgir, com a instrução ministrada pelos jesuítas, uma nova categoria social – **a dos intelectuais** que, feitos os estudos e formados mestres nos colégios de padres, iam bacharelar-se em Coimbra, para adquirirem, com o título de licenciados e de doutores, **o acesso fácil à classe nobre pelos cargos de governo** (Grifos nossos).

Essa característica do ensino, tanto na Metrópole quanto na Colônia, possibilitou a formação de uma elite distanciada da massa ignorante dos colonos e a ela superposta. Os alunos formados em colégios de padres foram, entretanto, importantes elementos de urbanização e universalização, inculcando seus novos estilos de vida, com predomínio do espírito europeu, num ambiente influenciado, sobremaneira, pelos senhores de engenho, símbolo do tradicionalismo e da extrema diferenciação regional.

Seguindo a tradição, até a primeira metade do século XIX (1835), o primeiro filho, nas famílias patriarcais, sucedia ao pai, pela lei que dava ao primogênito a sucessão integral e a herança do patrimônio material, criando condições para o desenvolvimento da família do tipo patriarcal-paternalista. Ao segundo, caberia a carreira de letrado, indo estudar na Europa, e o

⁸ O *ensino* é aqui referido como *público* no sentido de ser mantido pela Coroa Portuguesa, porém não como sinônimo de *popular* ou voltado aos interesses populares, uma vez que a maior preocupação da educação jesuítica não era propriamente com a educação e sim com “[...] a difusão de um credo religioso. A orientação do ensino caracterizava-se, assim, pelo dogmatismo e pela abstração, **afastando os jovens dos verdadeiros problemas brasileiros**” (WEREBE, 1982, p. 366, grifos nossos).

terceiro deveria entrar para a Igreja, professando aos quinze anos. Esse último era entregue aos cuidados do ensino jesuítico.

As cidades serviam, muitas vezes, como tristes palcos para lutas sangrentas entre famílias. As relações de parentesco e clientelismo, o exercício do autoritarismo, propiciado pelo regime de propriedade escravista, e a marginalização da maioria da população livre, do processo político, reforçavam, ainda mais, o poder absoluto exercido pelo grande proprietário rural. Dessa forma, as áreas urbanas funcionavam como verdadeiras extensões do domínio rural, cujo detentor exercia seu poder de mando também sobre os conselhos municipais, através da nomeação de seus membros (COSTA, E., 1979).

Numa sociedade essencialmente agrária e escravista, eram escassas as possibilidades do trabalho livre, havendo pouco lugar para instrução e cultura, o que justifica plenamente o fato de nenhuma Universidade ter sido fundada no período colonial. Outro aspecto que justifica, também, o pouco interesse pelo desenvolvimento de instituições educacionais, sobretudo de nível superior, diz respeito à intenção de preservar os valores da metrópole, através da manutenção da cultura européia, evitando a formação de uma intelectualidade que pudesse adquirir, nas terras coloniais, foros de autonomia.

Os valores desenvolvidos na Colônia eram, portanto, característicos de sociedades agrárias e escravistas, ou seja, havia um profundo desdém pelo trabalho manual, um culto ao lazer e ao ócio, com tendência à ostentação, e pouco apreço pelo progresso tecnológico e científico.

Nesse aspecto, para manter o *status* de prestígio e poder, os senhores de engenho entregavam os filhos aos cuidados da educação jesuítica na Colônia e, logo após o término desse ensino básico, enviavam-nos às Universidades da Corte, sendo a de Coimbra a mais procurada, em virtude da sua estrutura e natureza tradicionais, que garantiam o prosseguimento do modelo da família patriarcal.

A influência cultural e a autoridade que os jesuítas exerceram nas casas-grandes constituíam uma ação de fora para dentro, pois educavam os meninos que, depois, se tornavam seus seguidores com os cargos de capelães e padres-mestres (século XVII). A Igreja, então, instalava-se definitivamente na casa-grande.

A mocidade de brancos e de alguns mestiços tinha que passar pelos moldes do ensino jesuítico, que preparava os meninos para serem dirigentes e, através do prestígio dos pais, ocuparem os mais altos cargos públicos ou entrarem para a política.

Além da preocupação de preservar a transmissão da língua portuguesa contra as influências indígenas e africanas, a formação dada por esses mestres visava à uniformização cultural, à preservação da autoridade da Igreja, dos costumes e da moral. Durante mais de dois séculos,

[...] souberam, pois, transmitir quase na sua integridade o patrimônio de uma cultura homogênea – a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de ‘homem culto’ –, soldando, pelas camadas superiores da sociedade, todos esses núcleos dispersos que, do sul ao norte, se desagregavam ao assalto de poderosas forças de dissolução (AZEVEDO, 1996, p. 506).

Com sua formação humanista, os mestres religiosos concentraram todos os seus esforços em desenvolver, intelectualmente, nos seus alunos, as atividades de cunho literário e acadêmico que correspondessem aos “*ideais do homem culto*” em Portugal, numa visão medieval de formar letrados e eruditos:

O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela da Metrópole que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação e, portanto, a essa ‘mentalidade audaciosa que no século XVI desabrochou para no XVII se firmar: um século de luz para a restante Europa e um século de treva para Portugal’ (AZEVEDO, 1996, p. 506-507).

Em decorrência da luta européia entre o protestantismo e o catolicismo, a obra civilizadora dos jesuítas, no Brasil, assumiu a vanguarda, no âmbito da Igreja Católica, em sua defesa contra os ideais reformistas, restaurando o dogma e a autoridade e, na Colônia, se impondo aos “selvagens”.

Segundo Morse (1988, p. 46), a Companhia de Jesus, criada em 1539⁹ por Loyola, representou “ ‘a força mais poderosa, ativa, modernizadora, humanista e flexível da Contra-Reforma’, marcando com seu espírito e seus princípios a organização do catolicismo como um todo”. Refletindo sobre aquela Ordem, diz ainda o autor que

a ênfase casuística na subordinação da consciência e dos ‘afetos desordenados’ a regras gerais manifestou-se na escolha da analogia militar – totalmente moderna na era do surgimento dos Estados nacionais – para a sua bem designada ‘Companhia’ de Jesus (MORSE, 1988, p. 46).

O primeiro século da colonização pode ser caracterizado como o de “adaptação e construção” e o segundo, como o de “desenvolvimento e extensão do sistema educacional”, com a ampliação cada vez mais intensiva das unidades escolares (AZEVEDO, 1996, p. 509).

Entretanto, a Metrópole portuguesa não procurou montar, em seu sistema de ensino, nenhuma escola superior para atender aos jovens bacharéis e letrados formados nos colégios jesuítas, deixando-os sob os cuidados exclusivos de Coimbra, que passou a ter um papel preponderante na formação das nossas elites culturais nos três primeiros séculos, outorgando o título a quase todos os graduados do Brasil, que se formaram em direito, filosofia e medicina.

De acordo com Azevedo (1996, p. 512),

os graus de bacharel e os de mestre em artes passaram a exercer o papel de escada ou de elevador, na hierarquia social da Colônia, onde se constituiu uma pequena aristocracia de letrados, futuros teólogos, padres-mestres, juízes e

⁹ Em 1534, ocorreu o primeiro encontro para tratar da organização da Companhia de Jesus e, somente em 1539, foram definidos, por Inácio de Loyola, os primeiros esboços da organização. Em 1540, o papa Paulo III aprovou a sua organização.

magistrados. [...] Entre as três instituições sociais que mais serviram de canais de ascensão, a família patriarcal, a igreja local e a escola, estas duas últimas, que constituíram um contrapeso à influência da casa-grande, estavam praticamente nas mãos da Companhia [...]. **O gosto que despertaram pelos estudos e pelos títulos acadêmicos [...]** e **o desejo de ascensão social, tão vivo entre mestiços como em filhos brancos de senhores de engenho e de burgueses, tornaram cedo a universidade um ideal comum:** ‘a magistratura, o canonicato, honravam por seus privilégios, elevavam o homem a um nível egrégio, davam-lhe principalmente na colônia uma eminente situação, ao par dos cargos de governo’[...] (Grifos nossos).

O ensino ministrado dividia-se, pois, em dois tipos: o de **letras** ou de **humanidades** (gramática, humanidades e retórica), de caráter eminentemente literário e classicista, que se propagou nos colégios de padres; e o de **filosofia e de ciências** ou **de artes**, com os estudos da lógica, metafísica geral, matemática elementar e superior, ética, ciências físicas e naturais, etc. Ambos os cursos destinavam alunos ao ministério sacerdotal, após se submeterem a um novo curso de teologia e ciências sagradas.

Desenvolvendo antes de tudo as atividades literárias e acadêmicas, e ‘dando um valor exagerado ao ensino inteligente com queda para as letras’, **os jesuítas criaram muito cedo, com a tendência literária e o gosto que ficou tradicional pelo diploma de bacharel, o desprezo pelo trabalho técnico e produtivo**, e fizeram de seus colégios canais de circulação horizontal, do campo para as cidades, e de ascensão social e, portanto, elementos poderosos de urbanização (AZEVEDO, 1996, p. 519, grifos nossos).

Essa educação europeizante e universalista contribuiu para o desenvolvimento da *burguesia urbana*.¹⁰

No período de 1637 a 1644, foi desencadeada uma crise religiosa por atos do governo de Maurício de Nassau, durante o período de ocupação holandesa, banindo os frades de Pernambuco e proibindo a construção de igrejas. Esta crise não durou o bastante para impedir a restauração material e espiritual das ordens monásticas. A riqueza e poder destas ordens eram marcados por grandes propriedades, fazendas, prédios e escravos, tendo sua vida assegurada pelos rendimentos de seus bens patrimoniais.

¹⁰ A burguesia urbana não se constituía como classe social propriamente dita da Colônia. Configurava-se como um grupo integrado por comerciantes portugueses e que se diferencia, pelos seus interesses, dos grandes proprietários rurais, compondo o Bloco de Poder, aliado à burocracia de Estado. No decorrer da colonização, a diversificação de atividades e a formação de bacharéis agregaram sujeitos coloniais aos segmentos urbanos.

Os anos de 1661 a 1684 foram marcados por perseguições e expulsão dos jesuítas ao norte, no Pará e Maranhão, na sua luta contra os colonos escravistas, em respeito à liberdade dos índios, embora a liberdade defendida para os nativos passasse pelo rígido controle dos jesuítas, em suas missões evangelizadoras.

Na Paraíba, há um importante registro da presença da filosofia escolástica, que recebeu forte influência de João Tavares, primeiro capitão-mor que governou a Capitania e cujos filhos, formados no convento franciscano de Olinda, atuaram na Paraíba, junto aos índios Potiguara e Tabajara, por volta de 1630. Com a invasão holandesa às terras paraibanas, houve uma certa convivência pacífica entre os missionários beneditinos e franciscanos, aqui instalados, e os protestantes recém-chegados com os holandeses. Essa convivência “tolerante” permaneceu por quase vinte anos de ocupação holandesa, sendo quebrada com a expulsão dos frades franciscanos para as Índias Ocidentais e conseqüente ocupação do Convento de São Francisco pelos holandeses (TAVARES, E., 1985; SILVA, J., 2002).

Após a saída dos holandeses, em 1654, houve um período de reorganização religiosa, com a construção de conventos, mosteiros e igrejas pelos franciscanos, beneditinos e carmelitas. Como afirma Câmara (2000, p. 70),

a medida que as principais povoações iam-se transformando em sedes municipais, diminuía o número das aldeias indígenas confiadas à direção dos frades. Os primitivos missionários – franciscanos, carmelitas, beneditinos, capuchinhos, sacerdotes do hábito de São Pedro, sacerdotes de Santa Teresa, congregados de São Felipe Néri, etc., gradativamente, iam-se recolhendo aos conventos.

Nos conventos da Paraíba, igualmente, a filosofia escolástica era transmitida nas aulas de latim, filosofia e teologia, através do doutrinamento tomista, com fundamentos aristotélicos, numa tentativa de harmonizar os princípios teológicos com a razão. Segundo Silva, J. (2002, p. 167), formou-se na cidade da Parahyba do Norte, no final do século XVII, o que ele denominou de uma Universidade Escolástica que preparava para o Ensino Superior

(!), tendo como objetivo principal formar religiosos, apoiando-se no Seminário da Ordem da Companhia de Jesus, no Colégio São Gonçalo e nos conventos e mosteiros das outras ordens religiosas presentes. E acrescenta o autor: “o funcionamento dessa universidade era precário, utilizando a transmissão oral de um lado e manuscritos de outro”, com sabatinas realizadas nos cursos de filosofia e teologia, que eram denominadas de *teses*.

O Seminário da Companhia de Jesus, fundado em 1745 pelo Padre Gabriel Malagrida, acrescentava, ao objetivo maior de formar padres, a formação de leigos, centrando-se no domínio pedagógico do *Ratio Studiorum*, que tinha como fundamento o retorno a Aristóteles, através da interpretação de Santo Tomás de Aquino, excluindo os autores humanistas, com a finalidade de desenvolver a habilidade verbal, dentro do espírito ortodoxo do Concílio de Trento (SILVA, J., 2002).

Por fim,

esse império escolástico desmoronou em 1759, quando o Conde de Oeiras fez expulsar os jesuítas da Colônia. Na Paraíba, atingiu mais de 60 alunos do colégio São Gonçalo, onde funcionava o curso de humanidade, com o ensinamento dos clássicos latinos, freqüentado por leigos e candidatos ao sacerdócio, estes finalizando seus estudos escolásticos no suntuoso seminário que fazia parte do conjunto arquitetônico da Companhia de Jesus.[...] Para encerrar a universidade escolástica, o Conde de Oeiras confirmou em 1764 um aviso de 1762 proibindo a aceitação de noviços nos conventos sem nova ordem (SILVA, J., 2002, p. 169).

Durante o período colonial, somente existiam na Paraíba, como obra dos religiosos, uma preparação educacional em termos de instrução primária e alguns poucos conhecimentos de humanidades, apesar da interpretação diferenciada do professor Silva, J. (2002). Como afirma Leitão (s.d, p. 13), no final do século XVIII e início do XIX,

fazendeiros, senhores de engenhos ou comerciantes que desejassem ilustrar a família com filhos titulados tinham de fazê-los padres nos Seminários de Salvador, São Luiz ou Olinda e, se mais pretendessem e a tanto permitissem os seus recursos econômicos, tinham de mandá-los à Universidade de Coimbra, de onde retornavam bacharéis em ciências jurídicas e sociais para as querelas do foro ou para o exercício do cargo de juiz de fora.

Há, ainda, registros de alguns filhos de famílias mais abastadas que foram graduar-se em medicina na Universidade de Montpellier. Esses paraibanos, após concluírem seus estudos, seja nas Universidades européias, seja nos seminários existentes na Colônia, voltavam, geralmente como religiosos ou padres-mestres, para fundarem as primeiras escolas de referência, em regiões distantes e ermas.

Nesse sentido, Freyre (1936) reconhece que a educação da elite e, sobretudo, a cristianização dos indígenas e caboclos foi incontestavelmente obra quase exclusiva da Companhia de Jesus. Os religiosos, embora tivessem, como sua maior preocupação, os aspectos ligados fundamentalmente à manutenção da fé católica, contribuíram para tornar o catolicismo cimento da “unidade nacional”.¹¹

Analisando o processo de colonização portuguesa na América, Ásia e África e o papel exercido pelos religiosos nessa empreitada, Bosi (1992, p. 15) afirma que

a colonização é um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do *colo*: ocupar um novo chão, explorar os seus bens, submeter os seus naturais. Mas os agentes desse processo não são apenas suportes físicos de operações econômicas; **são também crentes que trouxeram nas arcas da memória e da linguagem aqueles mortos que não devem morrer** (Grifos nossos).

Nessa mesma linha e de modo ainda mais contundente, Bosi (1992, p. 15) esclarece que a íntima relação entre o projeto colonizador português e os interesses missionários demonstrava que “as motivações expressas dos colonizadores portugueses nas Américas, na Ásia e na África inspiram-se no projeto de **dilatar a Fé** ao lado **de dilatar o Império**, de camoniana memória” (Grifos do autor).

Os colégios de padres exerceram influência fundamental, através da preparação para o sacerdócio, formando os futuros educadores da juventude. Não fosse essa preparação, através

¹¹ Entendemos que três elementos culturais constituíram-se em cimentos da unidade nacional: o Estado, enquanto uma administração única sob a égide portuguesa, a Religião Católica e a língua portuguesa, enquanto importantes forças unificadoras que atuaram, em comum, por todo o território, apesar das fragmentações deste.

desses institutos e das congregações religiosas, o sistema pedagógico e cultural teria se desmantelado completamente com a expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal.

O sistema pedagógico teve sua continuidade nos colégios de padres, através dos religiosos de outras ordens, em fins do século XVIII, mais especificamente voltados para a pesquisa no domínio das ciências naturais, com a implantação de um novo sistema de ensino, introduzindo disciplinas como matemática, desenho e línguas modernas, numa tentativa de fazer uma síntese entre o classicismo tradicional e o enciclopedismo francês (MARTINS, 1977). Esse sistema, fadado ao fracasso pela falta de um planejamento e organização mais acurados, representou, mesmo assim, uma iniciativa de modificação e inovação na pedagogia tradicional, até então implantada.

Nesse aspecto, convém destacar que, a partir do reinado de D. João V (1706-1750), começara a ser delineado um novo tipo de cultura, em oposição à formação cultural representada pelos jesuítas. A cultura moderna começara a ser introduzida em Portugal pela organização de um seminário de literatos e eclesiásticos que passasse a se ocupar da instrução e da educação da mocidade.

D. João V deu apoio à Congregação de São Felipe de Nery, também chamada de Congregação dos Oratorianos – a primeira a combater veementemente a influência pedagógica e cultural dos jesuítas –, cujo peso pode ser sentido nas reformas do Marquês de Pombal.

Na Metrópole, no século XVI, era geral e profunda a ignorância. Nos séculos XVII e XVIII, a situação não se modificara até o governo do Marquês de Pombal, sendo enorme a massa de iletrados.

A reforma da Universidade de Coimbra, realizada pelo Ministro de D. José I, produziu uma *Universidade nova*, com espírito moderno:

Faculdades, estabelecimentos de trabalho práticos, programas e métodos de estudo, disciplina e sanções da atividade acadêmica, edifícios, livros de ensino – tudo foi, se não criado ou estabelecido então, pelo menos profundamente remodelado e renovado. Os próprios professores, em boa parte, é Pombal quem os seleciona e nomeia. Foi a destruição da velha universidade, com os seus colégios jesuíticos e o seu ensino imobilizado e imobilizante, e a criação da *Universidade Moderna*, largamente aberta a toda a luz que vinha dos países de Newton, Descartes, Boerhaave – ao mesmo tempo que lucidamente atenta, pela primeira vez, às próprias causas nacionais (CIDADE, 1929, p. 53-54)¹²

A reforma pombalina que se processou na Universidade de Coimbra, sob a inspiração dos Oratorianos, foi responsável pela libertação, no ensino e na cultura, da *autoridade* e do *aristotelismo medieval*. A orientação, que a Universidade passa a ter, deve-se à reforma profunda que sofrem as velhas Faculdades e à criação das Faculdades de Matemática e Filosofia e de todos os estabelecimentos destinados aos trabalhos práticos – o Horto Botânico, o Museu de História Natural, o Teatro de Filosofia Experimental (Gabinete de Física), o Laboratório Químico, o Observatório Astronômico, o Dispensatório Farmacêutico, o Teatro Anatômico e o Hospital, cuja escolarização ficou, também, sob a direção da Universidade (COSTA, J., 1967; MARTINS, 1977; SILVA, M., 2003).

Vale ressaltar, ainda, que, mesmo com a expulsão dos jesuítas, a Igreja continuou a monopolizar as instituições educacionais, através de suas escolas confessionais, mantendo sua dupla função de dominação e submissão da massa explorada e de formação das classes dirigentes, não podendo ser caracterizada, nesse período, uma ruptura com a tradição clerical, mas uma fragmentação, através de uma organização educacional cujo ensino, de caráter profissional, passava a ser ministrado em institutos dispersos, orientados de acordo com as finalidades profissionais específicas, muito embora sempre direcionados para formar uma elite intelectual (AZEVEDO, 1996; PINHEIRO, A., 2002).

Na Colônia, a educação, antes a cargo exclusivo dos jesuítas, passou a ser ministrada nas aulas e escolas régias, por mestres nomeados, sob o aval dos bispos, e pelos padres-

¹² Uma importante análise do ensino, do currículo e dos aspectos filosóficos característicos da Universidade de Coimbra é feita por Hespanha (1982).

mestres e capelães de engenho, que se tornaram os principais responsáveis pela educação dos jovens brancos e mestiços.

O mestre-escola existiu sem uma caracterização técnica ou institucional, mas como “atividade iniciadora ou fundamentadora de conhecimentos, em estágio avulso e precário, daquilo que profissionalmente se define como exercício do magistério” (MENEZES, J., 1982, p. 9). O ofício de ensinar ficava quase que exclusivamente a cargo do clero (frades e freiras), com as prioridades e limitações impostas pelo trabalho de catequese. Conta-nos Menezes, J. (1982, p. 9) que, nos sertões, “[...] os patriarcas do pastoreio pediam aos familiares metropolitanos, rapazes que soubessem algumas letras para casarem no clã e ensinarem aos demais, inteiramente sem oportunidade escolar”.

Mesmo com a instalação dos Seminários no Rio de Janeiro, Minas (Mariana) e Pernambuco (Olinda), em fins do século XVIII, que se tornaram “*focos culturais estratégicos*” para a formação intelectual e política das elites aristocráticas, tais instituições não davam conta da escolarização do povo. Era necessário o contributo dos mestres-escolas para a ampliação deste exercício. Como nos diz J. Menezes (1982, p. 10):

De colégios de frades e de Seminários diocesanos é que se escalaria a atividade regular dos mestres-escolas. [...] O *mestre-escola* funcionou, assim, entre a insuficiência institucional ou técnica do ensino religioso e a *secularização* pedagógica das Congregações.

Na verdade, a função do mestre-escola é a de preencher a defasagem profissional e a omissão política do Poder Público, em relação à educação colonial, fruto do processo exploratório e predador da colonização portuguesa.

Era o mestre-escola a própria escola, num esforço de ensino individualizado, imbuído de um espírito de sacrifício em que o disciplinamento mental era a sua marca. É dele que procedem as gerações de brasileiros capacitados para as profissões médias ou “*provocadas*” para os estudos superiores, uma vez que os primeiros letrados procediam do primeiro colégio

brasileiro, o dos Jesuítas, na Bahia. “Os Cursos Jurídicos, de Olinda e São Paulo, precisaram dos mestres-escolas, **preparadores** dos adolescentes que, bacharelados, formarão o Parlamentarismo Imperial e os precoces republicanos”.(MENEZES, J., 1982, p. 12).

O ensino ministrado por esses mestres, entretanto, era quase sempre improvisado, já que não possuíam títulos ou competências necessárias para tal. Já no século XIX, Gonçalves Dias, em missão como inspetor imperial, pelo Nordeste, em 1852, fazia duras críticas ao ensino ministrado e à metodologia utilizada, em que cada aluno teria a liberdade de estudar o que queria, durante o tempo de que dispusesse; e queixava-se, ainda,

[...] **dos pais interferirem, aspirando somente o êxito nos exames preparatórios.** O nosso mestre-escola teve também sua missão propedêutica, como hoje se modernizam nos ‘cursinhos’ [...], na casa do mestre-escola é que se aprende, embora na preocupação maior com os exames públicos (MENEZES, 1982, p. 13, grifos nossos).

Em resumo, os mestres-escolas foram sempre figuras austeras, algumas vezes ríspidos e autoritários, geralmente autodidatas, que auxiliaram o desenvolvimento, embora precário, da educação no país, ao lado dos religiosos, atendendo aos filhos da elite, nos engenhos, nas vilas, nos lugares mais desenvolvidos ou aonde quer que se levasse a singularidade de sua “missão cultural”.

Mesmo de maneira desordenada e com interesses puramente mercantilistas, a colonização brasileira passa a receber, através das formas de educação elementar e religiosa, uma profunda homogeneização cultural, que contribui para a atenuação dos conflitos internos e para a formação do Estado Nacional brasileiro. Sob a égide da filosofia cristã, começa a ser construída a burocracia brasileira, formada pelos novos letrados, feitos doutores em Coimbra e, depois, nas recém-criadas escolas de Ensino Superior no Brasil (SCHWARTZ, S., 1979; CARVALHO, J., 1980).

2.2 A CONSERVAÇÃO DAS LIBERDADES: O ENSINO SUPERIOR COMO LIBERDADE PARA O PRIVILÉGIO

Em 1800, houve uma certa ruptura com a velha tradição colonial do ensino jesuítico, através da fundação, em 22 de fevereiro, por Azeredo Coutinho, do Seminário de Olinda, em que se ministrava o ensino do desenho, das ciências físicas e matemáticas, da química, da botânica e da mineralogia, juntamente com as disciplinas já consagradas, transformando as condições intelectuais e de ensino da capitania de Pernambuco (WEREBE, 1982; TAVARES, M., 1917; BEVILÁQUA, 1927).

Além de sua natureza científica e de seu espírito moderno, o Seminário caracterizou-se por um afastamento da pedagogia jesuítica, em direção aos princípios que orientaram as reformas pombalinas, fortemente influenciados pelas idéias dos enciclopedistas franceses.

Segundo Montenegro (1943, p. 7),

a criação entretanto do Seminário, que não surgiu como um apenas viveiro de sacerdotes, mas com um programa de estudos próprios para quantos pretendessem a carreira das artes, ou mesmo as carreiras liberais, vingou bem a arrogância desse desdém pelo muito que ele serviu ao espírito liberal, o espírito em que tanto se havia de fortalecer a idéia da nossa independência política.

Ressaltamos, nesse aspecto, que o Seminário tornou-se um importante foco de irradiação das idéias liberais, uma verdadeira ponta de lança dos ideais revolucionários, com intensa participação e discussão políticas tanto de seus alunos, quanto dos religiosos que o dirigiam, tendo importante papel na organização e direção da Revolução Pernambucana de 1817.¹³

¹³ Um importante e complexo trabalho de análise crítica, sobre a influência do pensamento liberal na organização e no ensino ministrado no Seminário de Olinda, é feito por Alves (2001).

Sintetizando o papel desempenhado pela instituição e seu espírito revolucionário, Freyre (1936, p. 105) afirma que o Seminário olindense

começou a ensinar as ciências úteis que tornassem o rapaz mais apto a corresponder às necessidades do meio brasileiro, cuja transição do patriarcalismo agrário para um tipo de vida mais urbana e mais industrial exigia orientadores, técnicos bem instruídos, e não apenas mecânicos e artífices negros e mulatos [...].

Entretanto, o papel exercido pela cultura literária foi de tal forma predominante que nem as missões holandesas, científicas e técnicas, durante o período de ocupação de Pernambuco, nem, mais tarde, as reações isoladas do Seminário de Olinda (século XVIII) e dos colégios de franceses e ingleses (século XIX), conseguiram abrir caminhos mais sólidos que rompessem com a tradição intelectualista do velho ensino colonial dos jesuítas. Dessa forma, “o título de bacharel e de doutor mantinha-se como um sinal de classe, e às mãos dos filhos do senhor de engenho ou do burguês dos sobrados continuavam a repugnar as calosidades do trabalho...” (AZEVEDO, 1996, p. 277).

O desprezo pelo trabalho manual foi sempre considerado como traço distintivo da nobreza, uma vez que a superioridade na hierarquia social era frontalmente marcada pelo “[...] poder de se fazer servir e pelo número de escravos ou de servos capazes de lhe assegurar o *maximum* de conforto com o *minimum* de esforço” (AZEVEDO, 1996, p. 275).

Alguns condicionantes sociais e econômicos foram decisivos para a desvalorização das funções manuais e mecânicas que eram exercidas pelos artesãos, escravos e libertos, tais como a ausência quase completa de indústrias, a rotina da monocultura e da exploração industrial do açúcar e o caráter elementar do comércio, que não necessitava de especialização profissional ou trabalho tecnológico mais avançado.

Os valores trazidos pelos bacharéis, brancos ou mestiços, tornaram-se elementos de diferenciação, numa sociedade de características eminentemente rurais e patriarcais, cujo esforço era a busca incessante de equilíbrio e de integração. A educação européia trazia para

os rapazes da burguesia nova das cidades, que descendiam dos mascates, a valorização social, que os “igualava” aos filhos das tradicionais e aristocráticas famílias de senhores de engenho, proprietários de terra e detentores de poder e prestígio.

A elite brasileira não recorreu, quase sempre, a formas explícitas de discriminação racial. Muitas vezes, negros e mestiços eram incorporados à elite pela via do sistema de clientela, adquirindo o *status* de branco. Através do sistema de *patronagem e clientela* – assim denominado por Costa, E. (1979) – cujas origens remontam ao período colonial, as elites brasileiras consolidaram sua hegemonia sobre os demais grupos sociais, impedindo maior racionalização administrativa. A burocracia do Império serviu, muitas vezes, de cabides de empregos, onde a ética de favores prevalecia sobre a competitividade, confundindo o bem público com os bens privados.

Ao lado do artesanato e do comércio, as letras, as artes, a burocracia e a política eram veículos poderosos de ascensão social. Mestiços e negros ilustres como José do Patrocínio, André Rebouças, Gonçalves Dias, Machado de Assis, Olavo Bilac, Nilo Peçanha ocuparam importantes cargos em órgãos como o Conselho de Estado, a Câmara de Deputados, o Senado, bem como funções no âmbito das Letras e das Artes, constituindo-se em honrosas exceções na representação da mínima mobilidade social dos extratos subalternos, enquanto a maioria da população negra e mestiça permanecia nos porões da sociedade, sem nenhuma chance de emergir à superfície (COSTA, E., 1979).

Como afirma Adorno, S. (1988, p. 134),

em uma sociedade em que os fundamentos materiais da produção repousavam na exploração produtiva do trabalho escravo e o exercício da representação política se sustentava na organização de um Estado de bases reconhecidamente patrimoniais, **a produção de conhecimento tinha antes o efeito de qualificar o lugar ocupado pelos seus produtores, mediante a atribuição de *status*** (Grifos nossos).

A maior parte dos jovens que ia estudar na Europa procurava Coimbra, Montpellier e Paris, indo raramente para a Alemanha e a Inglaterra, e se formava, com pouco mais de vinte anos, em filosofia, medicina e, fundamentalmente, em direito. Esses jovens saíam, quase sempre, de Pernambuco e da Bahia, propiciados pela riqueza das lavouras de cana-de-açúcar, e das Gerais, altamente desenvolvida pela exploração do ouro. Em consequência, Recife, Salvador e Vila Rica se tornaram os maiores centros da vida intelectual da Colônia.

Com o ciclo da mineração, iniciara-se uma era de progresso, com a penetração, no meio intelectual, das idéias políticas e filosóficas da França do século XVIII, apesar da censura que a Coroa Portuguesa impetrou para impedir a entrada das idéias francesas em território colonial. Eram das próprias Universidades portuguesas que passavam ao Brasil as idéias filosóficas e políticas liberais. A influência dos Enciclopedistas franceses sobre os letrados do Brasil, da região das Gerais, criou uma espécie de *esboço* de consciência política, explicando uma das primeiras tentativas de independência, advinda de um pequeno grupo de intelectuais.

Destaca-se, em 05 de janeiro de 1785, o alvará de D. Maria I extinguindo todas as manufaturas têxteis, exceto aquelas destinadas à confecção de vestimentas para escravos e de sacos para o transporte de grãos e similares. Essa medida visava tolher as possibilidades de crescimento industrial que pudessem favorecer qualquer tentativa de independência da Colônia, através da produção têxtil, da metalurgia e mesmo da ourivesaria, beneficiando apenas as atividades agrícolas e mineradoras e, conseqüentemente, os setores agrários-extrativistas e mercantis.

A influência dos valores bacharelescos e clericais, dotados de crescente prestígio na sociedade colonial, impulsionou fortemente os movimentos revolucionários como a Inconfidência Mineira e as duas Revoluções Pernambucanas (1817 e 1824). Segundo Azevedo (1996, p. 278), esses jovens revolucionários,

[...] com sua mentalidade nova, romântica e revolucionária, marcaram o triunfo político não só do homem da cidade sobre a gente do campo, mas da Colônia contra a Metrópole, dos ideais republicanos sobre as tendências monárquicas de portugueses e proprietários de terras.

De acordo com a historiografia, a idéia de pátria, de nação, surgiu dessas experiências vividas fora da Colônia, que, aí confrontadas, vão tornando patentes as diferenças e contradições entre esta e a Metrópole. Em conseqüência, começam a ser questionados os interesses divergentes, a exploração e o poder político-econômico do colono colonizador sobre o colono colonizado (CALMON, 1935; MOTA, 1989).

Portanto, é importante ressaltar que, no Brasil, as idéias da Ilustração¹⁴ foram, quase sempre, aliadas ou serviram de suporte ao sentimento anticolonialista¹⁵; e que, analisando os movimentos de emancipação, como a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), percebemos a grande pobreza ideológica que os sustenta, explicada pelas barreiras materiais (analfabetismo, deficiência de comunicação, marginalização cultural e política da população, etc.) à difusão das idéias revolucionárias.

O comportamento dos “revolucionários”, com exceção de poucos, era elitista, racista e escravocrata, tendo o liberalismo brasileiro, nesta fase, um caráter conciliador com a Igreja e com a religião, embora denunciando a exploração de Portugal sobre a Colônia, que desta extraía exorbitantes impostos, cada vez mais amplos.

¹⁴ Os principais resultantes do pensamento ilustrado foram o liberalismo, o nacionalismo e a democracia republicana, que se constituíram em forte instrumento ideológico das chamadas revoluções coloniais ocorridas nas Américas (MACHADO, 1980).

¹⁵ Uma importante análise é feita por Oliveira, C. (1999, p. 47), quando discute a influência do liberalismo como importante mediador dos interesses bem como as contradições existentes entre a política joanina e a recomposição da monarquia portuguesa no Brasil, que teriam propiciado o surgimento de conflitos entre “portugueses do Reino” e “portugueses da nova Corte”, ambos fortemente influenciados pelas idéias liberais em circulação na Europa. A separação da Metrópole teria sido promovida muito mais diretamente por ação e influência das Cortes em Lisboa do que pela atuação dos *constitucionalistas* do Brasil, que se posicionavam mais favoráveis à união com a Metrópole.

As primeiras manifestações das idéias liberais datam dos fins do século XVIII e primórdios do século XIX, fase que antecede à Independência. Os princípios liberais são delimitados pela presença da escravidão e pela sobrevivência das estruturas arcaicas de produção, num país colonial e dependente, inserido no sistema capitalista europeu ocidental. Por isso, o liberalismo torna-se expressão de um anseio de autonomia política, livre de ingerências e das imposições da Coroa Portuguesa.

Segundo Bosi (1992), o termo liberal adquiriu, historicamente no Brasil, uma conotação de **conservador das liberdades**: as **liberdades** conquistadas em 1808 – de produção, compra e venda de mercadorias – para a classe dominante, até meados do século XIX; a **liberdade** de representação política para o cidadão “qualificado”, de eleger e ser eleito, conquistada em 1822; a **liberdade**, garantida pela política colonial e pela supremacia econômica do setor agroexportador, de submeter, sob coação jurídica, o escravo; e, por fim, a **liberdade** de adquirir novas terras em regime de livre concorrência, num claro acordo entre o estatuto fundiário colonial e a Lei de Terras de 1850. O chamado “novo liberalismo”, moderno, em oposição à postura escravista dos anos que antecederam a 1850, foi predominantemente defendido por políticos e intelectuais dos principais centros urbanos, como também por bacharéis saídos das famílias nordestinas (SAINT-HILAIRE., 1974).

Semelhante ao liberalismo, o nacionalismo também não assumia um caráter mais amplo, somente apresentando uma maior aglutinação territorial na Revolução de 1817, iniciada em Pernambuco e estendida ao Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba. O nacionalismo brasileiro foi, portanto, mais sinônimo de *antiportuguesismo generalizado*, como nos afirma Costa, E. (1979).

Na Independência do Brasil, apesar da participação popular nos maiores centros urbanos, a autonomia foi consumada como transação entre uma parte da elite portuguesa, composta por imigrados com a transferência da Família Real, e a classe dos proprietários de

terras e engenhos brasileiros, *herdeira dos letrados do século XVII*. Será essa classe, constituída pelos bacharéis eruditos e proprietários de engenhos, a responsável pelos destinos do Brasil, no período imperial. Como afirma Bosi (1992, p. 199),

[...] a Independência não chegou a ser um conflito interno de classes. O confronto aqui se deu, fundamentalmente, entre os interesses dos colonos e os projetos recolonizadores de Portugal, na verdade já reduzido à quase-impotência depois da abertura dos portos em 1808.

Dessa forma, a elite brasileira, composta de grandes proprietários rurais e comerciantes envolvidos com a economia de exportação-importação, estava muito mais interessada em manter as estruturas tradicionais, o que explica a escolha cuidadosa dos aspectos da ideologia liberal que melhor se adequassem à sua realidade e atendessem aos seus interesses. Houve, portanto, a adoção de um liberalismo conservador¹⁶, assumindo uma face externa liberal, em suas relações comerciais, e uma face interna autoritária, nas relações entre a elite e os trabalhadores, que admitia a escravidão da mesma forma que os antepassados conciliavam a escravidão com o cristianismo.

Em síntese,

o par, formalmente dissonante, escravismo-liberalismo, foi, no caso brasileiro pelo menos, apenas um paradoxo verbal. O seu consórcio só se poria como contradição real se se atribuísse ao segundo termo, *liberalismo*, um conteúdo pleno e concreto, equivalente à ideologia burguesa do trabalho livre que se afirmou ao longo da revolução industrial europeia.[...] Até meados do século [XIX], o discurso, ou o silêncio de todos, foi cúmplice do tráfico e da escravidão. O seu liberalismo, parcial e seletivo, não era incongruente: operava a filtragem dos significados compatíveis com a liberdade intra-oligárquica e descartava as conotações importunas, isto é, as exigências *abstratas* do liberalismo europeu que não se coadunassem com as *particularidades* da nova nação (BOSI, 1992, p. 195; 217).

¹⁶ Saído das fontes europeias, o liberalismo sofreu adaptações mais ou menos fortes, mediante as experiências particulares de cada país. O Brasil sofreu influência mais direta do pensamento de Montesquieu, Voltaire, Benjamin Constant e Rousseau, sobre os princípios constitucionais da Independência e sobre a organização do Estado Nacional, com a Carta Outorgada de 1824, além do pensamento de Adam Smith e David Ricardo, na economia política (MACHADO, 1980; CONSTANT, 1985).

É importante lembrar a contribuição do nativismo e nacionalismo literários na formação cultural brasileira, tendo alimentado o pensamento “revolucionário” pré e pós-Independência, com a discussão sobre o processo de descolonização.

Na verdade,

desde as manifestações barrocas, no começo da colonização, subsiste a constante histórica da nacionalização do pensamento através da literatura, num processo permanente de busca de identidade nacional nucleada no homem e no meio físico. Esta constante revelou-se inicialmente no sentimento e na idéia da natureza, no indianismo e irredentismo pré-românticos para definir-se, em seguida, na consciência e afirmação da nacionalidade. [...] Na história do pensamento revolucionário brasileiro, a literatura refletiu e integrou-se peremptoriamente no processo de formação e consolidação da consciência nacional (MACHADO, 1980, p. 90).

Basta lembrar o tom crítico da poesia barroca de Gregório de Matos, a participação dos poetas arcádicos na Inconfidência Mineira e os indianistas pré-românticos exaltando a natureza, como símbolo de nacionalidade, a exemplo de Basílio da Gama.

Para melhor compreender a influência dos intelectuais, na política e formação do Estado Nacional brasileiro, e a preponderância das idéias liberais, a historiografia identifica quatro movimentos responsáveis pela introdução, difusão e absorção cultural do ideário liberal no Brasil: a formação dos intelectuais brasileiros em Coimbra, a participação das sociedades secretas no movimento de independência, o envolvimento dos clérigos com a maçonaria e o surgimento de propostas separatistas (no sentido de separação da Colônia). Segundo Adorno, S. (1988, p. 41-42),

nas duas últimas décadas do oitocentismo português, a Universidade de Coimbra conheceu uma mentalidade científica jamais experimentada anteriormente. Nesse ambiente de modernização técnica e estagnação política, os estudantes brasileiros em Coimbra, originários das camadas mais ricas e privilegiadas da população, mantiveram contato com idéias liberais.

Esses estudantes seriam, não raro, os futuros estadistas ou construtores do Estado Nacional. Devido à influência das idéias liberais, passaram a defender e propagar o

separatismo¹⁷ do Brasil. Assim, o contato com a filosofia da Ilustração se manteve estreito não apenas em Coimbra, mas na França e Inglaterra, igualmente centros de formação da elite brasileira.

Ademais, as sociedades secretas¹⁸ foram, como afirma Adorno, S. (1988, p. 43), importantes “[...] mecanismos institucionais destinados a fomentar a criação de uma *intelligentzia* capaz de dirigir o movimento que conduziu finalmente à independência nacional, além de inaugurarem a tradição que adentraria o Império e a República”.

2.3 BACHARELISMO E ESTADO NACIONAL: O DIPLOMA COMO ACESSO AO PODER

A vinda da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, com a conseqüente abertura dos portos, possibilitara um inegável desenvolvimento econômico e cultural, com a fundação de colégios de cirurgia e medicina, no Rio e na Bahia, da academia de cadetes da marinha, da

¹⁷ As idéias políticas eram postas em discussão por três grandes correntes: uma primeira, formada por comerciantes portugueses, altos funcionários e militares estabelecidos em cidades portuárias, descontentes pela perda de privilégios e monopólios, decorrente da Abertura dos Portos (1808), e que desejavam restabelecer a subordinação monopolista a Portugal. Na segunda, os adeptos do “Partido Brasileiro”, abrangendo os grandes proprietários rurais de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, altos funcionários militares e comerciantes brasileiros e estrangeiros, que haviam se beneficiado com a abertura dos portos e desejavam manter o Brasil como Reino Unido de Portugal, garantindo as vantagens já adquiridas, através do estabelecimento de uma Monarquia Dual, em que considerar-se-iam Brasil e Portugal como nações irmãs, sob o governo de um mesmo monarca, porém, administrativamente autônomas. É destaque, nessa vertente, a figura de José Bonifácio de Andrada e Silva. E, por fim, a corrente composta por liberais radicais, que representava os interesses de pequenos comerciantes, funcionários menos graduados, padres, artesãos, intelectuais e jornalistas, que pregava a independência imediata do Brasil, com a instalação de uma República à maneira dos Estados Unidos. Em fins de 1821, quando se tornava patente o interesse das Cortes Portuguesas em manter o Brasil na categoria de colônia, esta última corrente se uniu aos adeptos do “Partido Brasileiro”, passando a defender a proposta de uma independência sob a forma de uma monarquia constitucional, mantendo Dom Pedro no Rio de Janeiro.

¹⁸ A ação política das sociedades secretas foi inspirada, sobretudo, pelo pensamento ilustrado de Locke, Montesquieu e Rousseau, que se constituíram nos ideólogos preferidos dos intelectuais e da burguesia comercial. No fim do período colonial, foram fundadas lojas maçônicas, sob influência francesa, que funcionaram como verdadeiros partidos políticos, às quais coube o importante papel na criação das bases político-ideológicas para a supressão do estatuto colonial (MACHADO, 1980).

Imprensa Régia e, em 1810 e 1811, da Escola de Comércio e da Academia de Guerra, respectivamente (WEREBE, 1982).

Em 1814, fora aberta ao público uma *livraria*, cuja célula deu início à atual Biblioteca Nacional. É importante registrar que, no período colonial, não havia nenhuma biblioteca pública, dispondo-se somente nos conventos de riquíssimas *livrarias*, exclusivamente para uso dos religiosos ou de alguns agraciados para desfrutarem de acesso.¹⁹ Em 1818, foram criados o Museu Nacional e a Escola de Belas-Artes, dando-se, ainda, os primeiros passos para a criação do Jardim Botânico, com o objetivo de melhorar os métodos agrícolas e de introduzir e aclimatar novas plantas.

Em 1815, três anos antes da aclamação de D. João, o Brasil havia sido elevado à categoria de Reino Unido, ocasião em que foi doada, pelos negociantes do Rio de Janeiro, uma vultosa quantia para a aplicação no desenvolvimento da educação geral. Esse ato não foi bem visto pelos professores das escolas superiores portuguesas, por vislumbrarem os primeiros sinais de uma futura emancipação da ex-Colônia em termos de formação pedagógica. Entretanto, o gesto dos comerciantes, que possibilitou a criação de um razoável número de estabelecimentos científicos e técnicos no Brasil, apresenta um enorme contraste com a proibição que se fazia ao envio de tipos e prelos para o Brasil, condição que mantinha a Coroa lusitana para garantir o filtro das idéias que chegavam à América portuguesa.

No entanto, já nesta época, mesmo se reconhecendo o prestígio e o *status* concedido ao diploma de bacharel e de doutor, este passa a sofrer um processo de desvalorização relativa, à medida que se expande quantitativamente o número de formados. Os novos cursos tornaram-se, dessa forma, focos de inquietação intelectual e redutos de jornalistas e políticos, letrados e eruditos. No dizer de Azevedo (1996, p. 279),

¹⁹ Mantivemos a expressão de época: *livraria* em lugar de biblioteca, assim referida por Costa, F. (1984).

assim, subtraído o ensino superior ao domínio do clero, para se restabelecer sob o signo da profissão a tendência intelectualista e literária que vinha desde a Colônia, continuou a seguir a linha de seu desenvolvimento normal, **como um distintivo de classe, um derivativo aos estudos de finalidade profissional, e, mais do que pelo seu caráter ornamental, pelas aplicações crescentes das letras ao jornalismo político e à eloquência nos comícios, na tribuna judiciária e sobretudo no parlamento** (Grifos nossos).

No período joanino, instituem-se os estudos de história natural e de artes, os primeiros cursos profissionais de medicina e de marinha e, já no Primeiro Reinado, em 11 de agosto de 1827, são criados os primeiros cursos jurídicos em Olinda (transferido em 1854 para o Recife) e em São Paulo, os dois núcleos iniciais de Ensino Superior e de cultura jurídica do país.²⁰ Esses cursos foram instalados no antigo convento de São Francisco (São Paulo) e no mosteiro de São Bento (Olinda), respectivamente, simbolizando a “[...] superposição das duas culturas, a religiosa e a profissional que lhe sucede, substituindo o espírito eclesiástico pelo espírito jurídico e o dogmatismo religioso e conservador pelo intelectualismo revolucionário e crítico” (AZEVEDO, 1996, p. 279).

Esses núcleos marcam o surgimento das lutas pelo direito e as campanhas liberais, semeando as idéias revolucionárias e construindo a estrutura jurídica e política do Estado Nacional.

Há, com a criação dessas faculdades, certa emancipação cultural em relação à ex-metrópole, rompendo com o “berço trissecular da cultura brasileira”, que era a Universidade de Coimbra.

Como expressão da importância adquirida pela criação desses cursos jurídicos, transcrevemos o soneto, dedicado ao imperador D. Pedro I, pelo Padre João Batista da Fonseca²¹, um dos primeiros alunos de Olinda, em que percebemos a relação simbólica

²⁰ A lei de 11 de agosto de 1827, de criação das Faculdades jurídicas do Brasil, encontra-se transcrita, na íntegra, em Beviláqua (1927).

²¹ Soneto transcrito por Costa, F. (1984, p. 273).

estabelecida entre a criação dos cursos, a idéia de nação e de construção do Estado e os princípios liberais:

Pátria minha, e de heróis, Olinda exulta!
 Doces frutos já brota a liberdade,
 Já tens a fonte da prosperidade,
 Por que um povo mais vale, mais avulta

Entre as cultas nações, já nação culta
 Vê-se o Brasil pequeno, só na idade
 Graças mil à suprema Divindade!
 Pátria minha, e de heróis, Olinda exulta!

Saudáveis leis as férreas reformando
 Já propaga no solo brasileiro
 Governo liberal, e justo e brando.

Admire o mundo o Império do Cruzeiro,
 O seu sábio Congresso venerando;
 O Gênio do Brasil, Pedro Primeiro.

O domínio da cultura jurídica no país pode ser demonstrado pelas conquistas liberais, combinação com o espírito político, organização do aparelho judiciário, concepção rigorosamente jurídica das relações internacionais e prestígio da magistratura.

As Faculdades de Direito eram o foco de idéias e campanhas políticas, verdadeiros centros de idéias e práticas revolucionárias, a exemplo da resolução tomada em 15 de janeiro de 1831, pelos padres do Mosteiro de São Bento de Olinda, “[...] concedendo a liberdade a todos os escravos dos mosteiros de Pernambuco e Paraíba, **por ser a escravidão oposta à razão, à consciência e à religião**” (COSTA, F., 1984, p. 387, grifos do autor). Tal exemplo foi seguido também pelos padres da ordem do Carmo na Paraíba e, posteriormente, também no Recife.

Entretanto, essa feição revolucionária não favoreceu a criação de uma nova mentalidade, mantendo o caráter literário e retórico da educação colonial. Tanto os filhos de famílias remediadas quanto os de famílias abastadas não apresentavam somente a preferência pelo título de bacharel em Direito, tradicional na mentalidade bacharelesca colonial, mas

também aspiravam a uma cultura geral “desinteressada”, de base filosófica e letrada, exercida de forma supletiva pelas escolas de Direito, que apresentavam caráter enciclopédico em seus estudos, desvinculados de elementos econômicos e técnicos.

Os intelectuais oriundos das camadas menos abastadas, mas identificados e formados por valores da elite dirigente, tornam-se *ilustres desertores*, abrigando em sua personalidade a contradição de não serem aceitos tanto pelas classes abastadas, que deles fazem uso e se favorecem, quanto por segmentos sociais subalternos, para os quais são estranhos. Tornavam-se, quase sempre, teóricos puros, artificiais, envoltos por uma carapaça de distanciamento e neutralidade em relação à cultura e à sociedade (SARTRE, 1994).

Por isso, as Faculdades de Direito passaram a ser o viveiro produtor de “uma elite de cultura e urbanidade”, cujos formandos passaram a ser recrutados pela administração pública, a esfera política, o jornalismo, as letras e o magistério, utilizando-se da ilustração, do título e do “anel de rubi no dedo”, como distintivos de classe e de prestígio.

Na Bahia, ainda na época colonial, implantara-se o primeiro centro de cultura médica do país. Sendo caracteristicamente uma profissão dos judeus, a medicina foi utilizada por estes como meio de competir com os padres e capelães, na influência sobre as grandes famílias e o governo. Somente em 1826, com a lei que autorizava as duas escolas de medicina, da Bahia e do Rio de Janeiro, a expedirem diplomas de cirurgiões, e com a lei de 1832, que transformou estas escolas em Faculdades Nacionais de Medicina, é que a profissão médica adquiriu posição de destaque no campo profissional, tornando aquelas instituições formadoras verdadeiros focos vivos da cultura intelectual européia:

[...] as classes, agrupando e separando as profissões, influíram poderosamente, por todo o Império e na República, sobre a escolha das profissões liberais que passaram a ter uma supremacia evidente, como ocupações nobres, sobre todas as de caráter técnico, manual e mecânico. Em nossa elite, porém, quase inteiramente constituída de advogados, médicos e engenheiros, foram aqueles bacharéis e doutores, que adquiriram, na hierarquia inter-profissional, maior autoridade e prestígio (AZEVEDO, 1996, p. 287).

Na escala profissional e social, o bacharel ocupou sempre o primeiro lugar, tendo papel preponderante na vida intelectual e política do país, seguido de perto pelos médicos e, distante, pelos engenheiros, cuja profissão era tida como ligada à prática ou à técnica. A prova deste pendor para as carreiras liberais pode ser facilmente percebida pelo número crescente de escolas de Ensino Superior, sobretudo as Faculdades de Direito e Medicina, num país em que a elite não é tão numerosa assim (WEREBE, 1982).

Com essa leva de bacharéis e doutores, multiplicam-se os cargos e empregos públicos, como forma de atender a essa demanda letrada, mas inapta ao comércio, à lavoura e aos ofícios de ordem técnica. Eles passaram a constituir a elite dirigente do país, cujas características apontavam para uma boa formação jurídica e para um espírito refratário às inovações científicas, econômicas e técnicas. Há que se reconhecer o importante papel desempenhado por esses bacharéis na organização do Estado Nacional (ADORNO, S., 1988).

No Primeiro Reinado, houve a criação de quadros de funcionários para a administração pública. A tentativa de criação do Instituto Acadêmico ou Universidade não tivera êxito no período de D. João VI, sendo instituídas apenas as escolas de preparação profissional. A estas foram acrescentados, no Primeiro Império, os dois cursos de ciências jurídicas: o do Convento de São Francisco, em São Paulo, e o do Mosteiro de São Bento, em Olinda, já referidos, e que substituiriam, durante mais de um século, a necessidade de criação de uma Universidade. Nessas escolas, ocorreriam os debates filosófico e literário, antes existentes apenas em Coimbra e Montpellier, e passariam a ser gestados os principais movimentos intelectuais de nossa história. Elas seriam responsáveis não apenas pela criação de obedientes funcionários imperiais e dos parlamentares do Império, mas também pelo cultivo das letras, da poesia e da filosofia. Como afirma Costa, J. (1967, p. 66),

[...] a nossa experiência intelectual só podia ter sido, como aliás foi, apenas expressão da nossa situação colonial, que o artifício, o sibaritismo e o diletantismo

das classes cultas e possuidoras de fortuna, representadas nesse Parlamento, procuravam mascarar. Que exprimirão esses letrados políticos? Os seus interesses e uma cultura que deriva das vicissitudes da importação européia.

A *inteligência* de letrados tentava suprir os seus conhecimentos e acrescentar sabedoria, através da aquisição dos títulos acadêmicos, tomando por modelo de civilização o Velho Continente e, por vezes, voltando as costas para a realidade local:

[...] os moldes literários, artísticos e filosóficos da Europa pareciam calhar, como uma luva, ao Brasil. À França pediram-se figurinos literários e filosóficos; à Inglaterra, senhora de uma monarquia modelo, o *ritual* do parlamentarismo, e a Alemanha, sobretudo depois de 1870, ao mesmo tempo que nos enviava a sua metafísica clássica, remetia-nos também as suas novas orientações científicas. Proclamada a Independência, entrariam a circular no Brasil as mais variadas doutrinas. Seria, porém, principalmente de Paris ou através de Paris, que nos chegariam as idéias filosóficas (COSTA, J., 1967, p. 67).

Após 1822, com o nacionalismo que vai sendo gestado e a importação das idéias românticas, há uma intrigante associação entre literatura e política, levando Holanda (1939, p. 12) a afirmar que havia, para os homens cultos da época, “uma zona onde a literatura confina com a política, sem que as separe uma linha muito nítida”. A associação era tão forte que levava muitos escritores a julgar o romantismo como um fenômeno *inerente* ao espírito nacional. O romantismo impregnaria, pois, o desenvolvimento intelectual e político de boa parte do século XIX.

Na França pós-revolucionária, ganhava força a *filosofia eclética*²², vista como conciliadora para uma sociedade que almejava a harmonia e a paz, depois de tantas turbulências políticas, sendo, por isso, a doutrina oficial da França durante o reinado de Luís Felipe (1830-1848). No ministério de Victor Cousin (1840-1848), o ecletismo, como doutrina

²² O *ecletismo* é compreendido como uma diretriz filosófica que diz respeito à escolha ou justaposição, entre várias doutrinas filosóficas diferentes, das teses que fossem mais apreciadas, sem a preocupação excessiva com a coerência entre elas ou relação com os sistemas de origem, construindo uma visão de mundo *pluralista* ou *multifacetada* (ABBAGNANO, 1982; HOUAISS e VILLAR, 2001).

oficial, passa a chamar-se de *espiritualismo*²³ e é apresentado como aliado à religião, permitindo os seus dogmas e sua expansão sobre a humanidade.

Os ideais dessa doutrina condizem com a jovem “aristocracia” sul-americana, formada por proprietários rurais conservadores, que se iniciavam na política. Os conturbados anos de 1830 a 1850 traduzem uma confusão com diferentes ideais filosóficos. Costa, J. (1967) divide os intelectuais do Brasil, nessa época, em duas tendências políticas: o *republicanismo federalista* e o *monarquismo constitucionalista*.

A influência do ecletismo espiritualista francês sobre o pensamento intelectual brasileiro torna-se, mais tarde, importantíssimo após a abolição do tráfico negreiro, juntamente com o romantismo e a reação neocatólica.

Era preciso, no Império, criar-se o Estado e a cidadania, numa nação imensa, complexa, dependente, pobre, com escravos, fazendeiros, homens “livres” subordinados, o Império e o Imperador. Essa tarefa, segundo Adorno, S. (1988), pertencia aos acadêmicos, o que é plenamente justificado, nos anos de 1827 a 1887, em que se dá a formação cultural e profissional dos bacharéis de Direito, em São Paulo, com sua importância na formação do Estado brasileiro e na organização jurídico-política do aparato estatal. Nesse sentido, Carvalho, J. (1980, p. 27) esclarece, ainda, que “os advogados, em contraste com os juristas, são típicos produtos da revolução burguesa e da política liberal, pois são profissionais da representação de interesses”. Portanto, “atribuir a eles a representação política era apenas ampliar uma atividade que já exerciam a nível das relações sociais e econômicas”.

Mesmo com a ampliação dos campos profissionais, ao longo do Império e da República, a mentalidade jurídica ainda predomina sobre todas as outras, aliando a vida profissional e cultural do país, em que os doutores e bacharéis passam a ocupar também as letras, seja na

²³ O *espiritualismo romântico* de Cousin indicou o *ecletismo* como seu método, que deveria estar voltado a iluminar, com a consciência, as verdades que já estão, de forma implícita, nela contidas (ABBAGNANO, 1982).

literatura ou na imprensa, como forma de obterem destaque e notoriedade, mas principalmente como importantes formadores da opinião pública e da identidade nacional (CÂNDIDO, 1973; CHAVES, 1988; ORTIZ, 2001; ORTIZ, 1994; SEVCENKO, 1985).

As letras não foram, de fato, em larga medida, mais do que uma ponte lançada de maneira a permitir aos médicos, advogados e engenheiros (os únicos que recebiam instrução superior no Brasil) passarem da margem da cultura profissional a outra margem da cultura, sob as abóbadas de suas idéias e sentimentos ligados às classes e profissões (AZEVEDO, 1996, p. 296).

Essa preponderância das letras é, portanto, claramente percebida como consequência da tradição colonial do ensino jesuítico, que desprezou a educação científica e supervalorizou as então chamadas “atividades do espírito”, como forma de garantir a propagação dos seus ideais cristãos e doutrinários.

Nesse processo, foi formada uma camada profissional, reduzida, praticamente, à “aristocracia do espírito”, cultuando o gosto pelas artes, literatura, oratória e erudição, somado à aversão pelas atividades técnicas e práticas, sinônimo de servilismo e desprestígio.

Segundo Adorno, S. (1988, p. 20), a sociedade brasileira “[...] foi – e talvez continue a sê-lo – um verdadeiro mandarinato de bacharéis em Direito, concentrados às voltas de um Estado que, a rigor, se constituiu como um imenso arquipélago de magistrados”.

Um estudo preliminar, feito pelo mesmo autor, revelou a importância dos bacharéis em Direito na construção do Estado Nacional, ou seja,

[...] estudos a respeito da composição social da elite política imperial [...] sugerem que a presença de bacharéis na vida pública e nas lides cotidianas os tornara interlocutores e mediadores da representação jurídico-política da ordem social competitiva na sociedade brasileira, sobretudo devido a sua atuação nos poderes executivo, legislativo e – evidentemente – no judiciário, além da docência acadêmica e de uma não menos importante ação no jornalismo (ADORNO, S., 1988, p. 26).

Sobre esse aspecto, uma interessante hipótese, discutida inicialmente por Venâncio Filho (1977), é aprofundada por Adorno, S. (1988, p. 26-27):

[...] nunca houve efetivamente ensino jurídico no Império, porém uma vida acadêmica bastante agitada e controvertida; isto é, um ambiente extra-ensino, independente da relação didática estabelecida entre aluno e professor, que foi responsável pela profissionalização do bacharel. [...] as características da vida acadêmica constituíram o terreno que produziu um tipo de intelectual educado preferentemente para a atividade política e disciplinado para reproduzir o modo pelo qual o liberalismo via, no século passado [XIX], as relações sociais nessa sociedade.

Na verdade, os cursos jurídicos nasceram muito mais preocupados em promover uma homogeneização cultural, com a formação de uma elite coesa e disciplinada, do que em formar juristas, jurisconsultos ou mestres universitários. Com o jornalismo, o bacharel aprendeu muito mais a *arte da política*, através do burilamento do discurso e da escrita, dois aspectos fundamentais para a sua militância.

Mesmo reconhecendo a precariedade na produção de conhecimentos pelas academias de Direito, “[...] nem por isso as elites políticas deixaram de recrutar seus agentes e porta-vozes entre os bacharéis, fossem ou não dotados de ‘notável saber jurídico’” (ADORNO, S., 1988, p. 94).

Ainda segundo o mesmo autor, “[...] persistiu, durante longas décadas, esse padrão de relações sociais que fazia da vida acadêmica uma verdadeira constelação de interesses materiais e morais” (ADORNO, S., 1988, p. 28). Além disso, podemos afirmar que havia, entre os intelectuais, uma verdadeira consciência ou convicção no

[...] destino comum que a história lhes reserva. Não apenas se reconhecem como portadores de atributos que os diferenciam de outras categorias da população em geral, como também orientam sua ação pela expectativa de que esse reconhecimento constitui requisito de sua inserção na sociedade local e de sua trajetória de vida. Àquela época, ser acadêmico/bacharel representava oportunidades preferenciais de apropriação de cargos nas diversas instâncias da burocracia estatal, a par de configurar fonte segura de prestígio e de poder (ADORNO, S., 1988, p. 28-29).

Na realidade, durante o período imperial, a educação e a conseqüente ocupação de cargos públicos, facultada por aquela via, possuíam um significado de extrema importância na vida do país e na construção do Estado, na medida em que “[...] os representantes da

sociedade eram ao mesmo tempo representantes do Estado”, tanto em termos administrativos quanto políticos (CARVALHO, J., 1980, p. 91). Essa correspondência contribuiu para a persistência de um *mito* que relaciona algumas profissões acadêmicas aos cargos públicos e ao exercício do poder.

Em relação à Igreja, a política imperial era caracterizada como anticlerical, pregando um enfraquecimento progressivo das ordens religiosas e conseqüente desprestígio do clero. No Primeiro Império, o clero era tratado como agente do poder executivo; no Segundo, domina o espírito anti-sacerdotal de D. Pedro II e dos intelectuais da época. Segundo Nabuco (s.d, p. 389),

D. Pedro II tinha o espírito fortemente imbuído do preconceito anti-sacerdotal. Ele não era propriamente um anticlerical, não via perigo no clero; o que não lhe inspirava interesse era a própria vocação religiosa, evidentemente o padre e o militar eram, aos seus olhos, de estudioso incansável da ciência, senão duas futuras inutilidades sociais, duas necessidades que ele quisera utilizar melhor; o padre, fazendo-o também mestre-escola, professor de Universidade; em vez do militar, um matemático, astrônomo, químico, engenheiro. D. Pedro II assim como os seus contemporâneos cultos eram voltairianos, racionalistas, que conciliavam muito a seu modo, um vago espiritualismo com o catolicismo.

2.4 ANTICLERICALISMO E CIENTIFICISMO: AINDA, O DIPLOMA COMO ACESSO AO PODER

Apesar do conservadorismo político-cultural do Império, a segunda metade do século XIX marca um momento de grande transformação da história brasileira, quando o país inicia seu processo de modernização e se esforça por sincronizar sua estrutura econômico-social com a do mundo capitalista contemporâneo (SODRÉ, 1940).

Esse período representa, ainda, um momento de acentuação dos antagonismos econômicos e políticos entre a grande burguesia agrária tradicional – formada por

proprietários rurais que, proclamada a República, seriam defensores de um modelo político presidencialista-federalista de caráter liberal-autoritário –, e os representantes da pequena burguesia, também liberal-autoritários, que defendiam uma centralização política no poder Executivo. Estes últimos assumem um importante papel no setor intelectual, com a formação de militares, médicos e engenheiros, afinados por suas profissões com as ciências matemáticas e naturais, o que iria propiciar simpatia por novas idéias, sobretudo **positivistas**, postas em circulação, relativas ao incremento dos estudos das ciências, ao *evolucionismo spenceriano*²⁴ e à fundação da escola de Minas.²⁵

Os grandes pensadores modernos, no Brasil, longe de pertencerem às camadas populares, eram filhos de senhores de engenho ou de fazendeiros de café, ou representantes e herdeiros da incipiente burguesia de comerciantes ou de burocratas, surgidos das camadas urbanas, que prosperaram após as transformações econômicas que se processaram no período. No dizer de Costa, J. (1967, p. 124-125),

os representantes dessas novas elites do século XIX são a expressão de uma nova modalidade de burguesia, que se opõe à tradicional, a que em regra era tirada da *aristocracia* – proprietária da terra e do instrumento mais importante do trabalho daquele tempo – o negro. São, assim, os filhos da modesta burguesia comercial e burocrática, de importância relativamente secundária, que irão aparecer, graças ao desenvolvimento também modesto do capitalismo no Brasil, no cenário político e intelectual da segunda metade do século XIX. Nas novas gerações, que ingressam nas Faculdades de Direito do País, infiltrar-se-iam esses novos burgueses. Nas escolas técnicas, a Central e a Militar, também procurarão eles, em virtude de não possuírem recursos necessários para enfrentar estudos longos e caros, satisfação para as suas tendências intelectuais. [...] Geração que se formou sob o influxo de Benjamin Constant, com idéias nitidamente democráticas e concorreu para a queda do regime monárquico e implantou a república inspirada nos princípios de Augusto Comte. Na escola Militar, e logo depois na Escola Central, os representantes da nascente pequena burguesia procurariam, na segunda metade do século, educação e instrução que lhes permitissem constituir uma nova elite, de espírito talvez um pouco diferente daquele que era representado pelos bacharéis em leis, de Coimbra, de Recife ou de São Paulo, onde recebia formação superior grande parte dos filhos das famílias do patriciado rural. O aparecimento destes representantes da burguesia nova tornará mais nítido o antagonismo de interesses entre o ‘agrarismo latifundiário e o nascente comercialismo em marcha para a indústria’.

²⁴ O positivismo evolucionista de Spencer propõe estender a todo o universo o conceito de **progresso** e procura fazê-lo valer em todos os ramos da ciência (ABBAGNANO, 1982).

²⁵ Sobre a elite diferenciada que começa a se formar, sobretudo na segunda metade do século XIX, sob a influência das escolas de Direito, fundadas no Império e mais distantes da cultura européia, conferir Carvalho, J. (1980), Dias (2002) e Pereira, N. (1977).

Com as mudanças econômicas em curso, na segunda metade do século, passa a haver uma substituição, na direção do país, dos antigos senhores de engenho – proprietários rurais escravistas – pela elite cafeeira, que se dividia, de um lado, em uma ala de defensores de ideais tradicionais de manutenção do escravismo e, de outro, em um grupo de defensores do imigrantismo e do trabalho livre, cujas idéias liberais contaminavam as novas classes dirigentes do Brasil, em prol da ideologia do progresso e da modernização da economia. Entre

as transformações ocorridas no Brasil do século XIX, nenhuma terá contribuído tanto para modificar a fisionomia do País como a verdadeira revolução que se opera na distribuição de suas atividades produtivas. [...] é a decadência das lavouras tradicionais do Brasil – da cana-de-açúcar, do algodão, do tabaco – e o desenvolvimento paralelo e considerável da produção de um gênero até então de pequena importância: o café, que acabará por figurar quase isolado na balança econômica brasileira. O renascimento agrícola iniciado em fins do século XVIII e grandemente impulsionado depois da abertura dos portos e da emancipação política do país, favorece sobretudo de início as regiões agrícolas mais antigas do Norte; as províncias marítimas que se estendem do Maranhão até à Bahia. Elas voltam então a ocupar a posição dominante desfrutada no passado e que tinham parcialmente perdido em favor das minas. [...] já na primeira metade do século XIX o centro-sul irá progressivamente tomando a dianteira das atividades econômicas do País. E na segunda chega-se a uma inversão completa de posições: o Norte estacionário senão decadente; o Sul em primeiro lugar e em pleno florescimento (PRADO JÚNIOR, 1945, p. 167).

Segundo Prado Júnior (1945), o desenvolvimento econômico do Brasil se fazia em um clima de incertezas e especulações, que tanto poderiam levar as famílias à *fortuna súbita* como à *ruína inesperada*, passando de “nobres” a fracassados, num rápido período de tempo, justificando um adágio popular que dizia: **“Pai taberneiro, filho fidalgo e neto mendigo”**. Essa relativa *mobilidade* era fruto direto do declínio de famílias tradicionais e abastadas, da ascensão de pequenos comerciantes e da intensa miscigenação que conduzia os apadrinhados ou filhos bastardos, tornados doutores, aos altos cargos públicos ou administrativos (ADORNO, S., 1988). Ou, em outras palavras,

a mobilidade econômica e financeira impede, assim, que se possa falar de burgueses e aristocratas. O problema da miscigenação também tem uma considerável importância na formação da nossa sociedade e no difícil estabelecimento de níveis e de classes (COSTA, J., 1967, p. 127).

Esses aspectos talvez justifiquem o fato de que, até meados do século XIX, a cultura intelectual ainda continuava desvinculada da formação técnico-científica, adquirindo, nesse sentido, um caráter “ornamental” por ser responsável pela produção de *humanistas*, voltados quase sempre para a retórica e a eloquência, formados através das duas Faculdades de Direito do país, que participavam da administração pública e da política do Império (WEREBE, 1982).

Esses intelectuais, em grande parte, mesmo sem exercerem a profissão enquanto juristas e juriconsultos, agiram como importantes *intelectuais orgânicos*²⁶, representando de modo competente os interesses das classes a que pertenciam e/ou que representavam. Em síntese:

Quanto à cultura intelectual, era então mais literária do que científica, em virtude das disposições antes estéticas do que teóricas do povo brasileiro, como dos seus antecedentes históricos. **As classes dirigentes procuravam em geral as profissões jurídicas.** Só os militares do Exército e da Marinha, por um lado, e por outro lado, os engenheiros e médicos, chegavam a entregar-se a estudos científicos. Quase todos à porfia ambicionavam acercar-se do monarca, e começavam a formar em torno dele essa **atmosfera pedantesca** que foi o maior deleite de sua vida (MENDES, R., 1913, p. 22, grifos nossos).

Romero (1905, p. 93-94), inicialmente em 1878 e, posteriormente em 1905, fez uma importante classificação dos filósofos, no Brasil, dividindo os intelectuais em oito grupos, quais sejam:

I. Espíritos educados em fins do século XVIII e começos do século XIX nas doutrinas do *sensualismo* francês de Destutt de Tracy e Larominguère, que passaram depois para o *eclétismo* espiritualista de Cousin e Jouffroy (1820-1850), sendo os mais notórios Mont'Alverne e Eduardo Ferreira França. II. Puros sectários do *eclétismo*, sendo os principais Domingos J. Gonçalves de Magalhães e Morais Vale (1850-1870). III. *Reação católica* com Patrício Muniz e Soriano de Sousa, no mesmo tempo da segunda fase e anos posteriores. IV. Reação pelo *agnosticismo* crítico a princípio e depois, pelo monismo evolucionista à Haeckel e Noiré, com Tobias Barreto (1870-1889). V. A corrente

²⁶ Os intelectuais orgânicos são aqui entendidos, no sentido gramsciano, como “[...] os ‘comissários’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político [...]” (GRAMSCI, 1982, p. 11). A relação que é estabelecida entre esses intelectuais e o mundo da produção é, segundo Gramsci (1982, p. 10), “[...] ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’ ”.

positivista à Littré, com Luís Pereira Barreto, a que se vieram juntar Martins Júnior e Sousa Pinto, este passando mais tarde ao *positivismo ortodoxo*, acontecendo o mesmo a Aníbal Falcão e outros mais (1880-1904). VI. Corrente *positivista ortodoxa*, com Miguel Lemos, Teixeira Mendes e vários sectários, entre os quais não será sem razão contar, a despeito de pequenas dissidências, Benjamin Constant Botelho de Magalhães e seu genro Álvaro Joaquim de Oliveira (1880-1904). VII. *Bifurcação spenceriana do evolucionismo*, com Sílvio Romero, a que se prendem Artur Orlando, Clóvis Beviláqua, Samuel de Oliveira, Liberato Bittencourt, João Bandeira, França Pereira e poucos mais (1870-1904). VIII. *Bifurcação haeckeliana do evolucionismo*, com Domingos Guedes Cabral, Miranda Azevedo, Lívio de Castro, Fausto Cardoso, Oliveira Fausto e Marcolino Fragoso (1874-1904). Várias tentativas independentes de Estilita Tapajós e R. Farias Brito, já antes procedidas, em certo sentido e sem igual esforço, por J. de Araújo Ribeiro.

As várias correntes do pensamento filosófico, que chegaram ao país, partilham um traço comum: elas refletem os debates e embates políticos e filosóficos em ocorrência na Europa, dos quais se abeberam as nossas elites, muitas vezes, mais voltadas à realidade do Velho Continente do que aos problemas sociais e econômicos do país. Em 1870, algumas correntes do pensamento europeu do século XIX – o positivismo, o naturalismo e o evolucionismo – passam a contribuir para a melhoria do pensamento crítico no Brasil, juntamente com o progresso econômico, que avança a partir de 1860, com a implantação de serviços urbanos e das primeiras manufaturas, além da construção de estradas de ferro. O surto industrial no país também é um desdobramento do desenvolvimento da lavoura do café e das necessidades de seu escoamento e comércio.

Essa renovação intelectual teve no grupo da Faculdade de Direito do Recife um lugar privilegiado, de agitação e de reflexão: “A **escola** do Recife é, certamente, a parte mais fulgurante na renovação intelectual do Brasil no século XIX, mas esta renovação cobria o País todo, que atingira nessa época uma das mais prósperas fases de sua vida econômica” (COSTA, J., 1967, p. 122, grifo do autor).²⁷

Corroborando com a visão renovadora da Faculdade de Direito do Recife e se contrapondo ao ensino humanista que caracterizava a formação dada aos jovens bacharéis,

²⁷ Merece destaque o trabalho de Montenegro (1943), como uma importante obra de cunho memorialista, retratando as experiências educacionais vividas no Recife.

sobretudo herdeiros da cultura coimbrã, Beviláqua (1927, p. 26) critica o modelo de ensino, ao mesmo tempo em que reconhece sua força e domínio, através de um importante depoimento: “O direito natural abria o curso. Assim devera ser numa época, em que predominavam o método dedutivo e as concepções metafísicas. Das generalizações aceitas como verdades descia-se para as particularidades” (Texto atualizado).

Algumas peculiaridades importantes da Faculdade do Recife são relatadas por Almeida, J. R. (2000), quando faz referência ao Relatório da Instrução Primária e Secundária de 1862, como as precárias instalações físicas, após a sua transferência de Olinda para o Recife, com uma vizinhança incômoda e inconveniente, pela proximidade com uma caserna que fazia confundir as aulas com os sons dos músicos. Outro aspecto enfocado é uma referência crítica ao título de *doutor* concedido pela instituição:

O título de doutor deve ser respeitado e não pode, sem perder seu prestígio e sua significação, ser dado a incompetentes. [...] O título de doutor é o grau mais elevado conferido pelas faculdades e universidades de todos os países civilizados (ALMEIDA, J. R., 2000, p. 106).

E continua mais adiante o autor, comentando a dissociação entre diploma e conhecimento, inscrita na cultura brasileira:

Para a massa do público, o ensino é de pouca importância, o que vale é o resultado do exame, o diploma. [...] Pode ser que um homem possua o saber, sem o diploma; mas, neste caso, uma imensa maioria negará sua ciência e isto será para ele como se ela não existisse; e se ele desejar fazer uso, será muitas vezes considerado como um intruso. Se um outro, pelo contrário, possui um diploma sem o saber, caso muito mais freqüente que o primeiro, recolherá todos os benefícios da ciência (ALMEIDA, J. R., 2000, p. 107-108, grifos nossos).

A importância da Faculdade do Recife pode ser sentida, em termos quantitativos, sobretudo a partir dos anos de 1868 e 1869, quando ultrapassa o número de alunos da Faculdade de Direito de São Paulo, tendo 461 contra 286 desta última, sendo o quantitativo

médio, nesse mesmo período, da ordem de 1.479 alunos, distribuídos pelas escolas de Direito, Medicina e Farmácia (ALMEIDA, J. R., 2000).

No caso específico da Província da Paraíba, nos anos 70 e 80 do século XIX, a possibilidade de obtenção do título de bacharel em Direito restringia-se, quase sempre, à Faculdade do Recife, como afirma Menezes, J. (1982b, 116; 109): “ou se corre para o Recife ou nada se acrescenta ao ler e contar das iniciações domésticas”. Afinal de contas,

numa terra de analfabetos todo mundo pretendia ser doutor... E pelo currículo mais fácil, pelo tipo de ensino menos custoso, o que bacharelava em Leis... Aprendidas as primeiras letras, sabendo-se fazer contas, a inteligência desarnada passava a ter notícias e logo se excitava, em expectativas de bacharelato (Grifos nossos).

O autor cita, ainda, nomes de paraibanos que se destacaram no Recife, constituindo-se em um grupo coeso, cuja participação e destaque se duplicavam a cada ano, sendo a Paraíba a província que mais formava bacharéis em Olinda e Recife, depois de Pernambuco.²⁸

Apesar do crescimento das escolas superiores brasileiras, o ensino ministrado nessas faculdades ainda é visto com enormes ressalvas, como podemos perceber no Relatório de 1882, do Conselheiro Rodolpho Epiphânio de Souza Dantas, Ministro do Império:

A instrução nas nossas faculdades é caracteristicamente superficial, **atécnica; perde-se, submerge-se nas teorias** e nada se faz para despertar nos professores nem nos estudantes o espírito de investigação. Inundam-se as profissões práticas de indivíduos sem iniciação real nas Artes e nas Ciências aplicadas (RELATÓRIO de 1882..., *apud* ALMEIDA, J. R., 2000, p. 209, grifos nossos).

Nesse sentido, Freyre (1936, p. 302-303) ressalta a substituição, no Segundo Reinado, da nobreza *dos brasões de armas portuguesas* pela nova nobreza, herdeira dos senhores de

²⁸ Não consiste o objetivo deste trabalho examinar, em detalhe, a organização do Ensino Superior pernambucano, por isso faremos referência apenas à Faculdade de Direito do Recife por ter sido esta o berço de formação dos principais intelectuais paraibanos, inclusive os que foram responsáveis, mais tarde, pela implantação do Ensino Superior na Paraíba, conforme pode ser conferido em Menezes, J. (1977), Leitão (s.d), Moacyr (1939) e Beviláqua (1927).

engenho, dos fazendeiros de café e da burguesia comercial, cujos títulos acadêmicos, sejam provenientes da Europa ou das faculdades criadas no Império, passavam a adquirir o valor de verdadeiros *títulos de nobreza*:

A valorização social começara a fazer-se em volta de outros elementos: em torno da Europa, mas de uma Europa burguesa, donde nos foram chegando novos estilos de vida, contrários aos rurais e patriarcais: o chá, o governo de gabinete, a cerveja, a botina Clark, o pão torrado. Também a roupa do homem menos colorida e mais cinzenta; o maior gosto pelo teatro, que foi substituindo a igreja; pela carruagem de quatro rodas que foi substituindo o cavalo; pela bengala e pelo chapéu-de-sol, que foram substituindo a espada do capitão e do sargento-mor dos antigos senhores rurais. E todos esses valores foram se tornando as insígnias do mando de uma aristocracia: a dos sobrados. De uma nova nobreza: a dos doutores e dos bacharéis. Eram valores encarnados principalmente pelo bacharel, filho legítimo ou não do senhor de engenho ou do fazendeiro, que voltava da Europa – de Coimbra, de Montpellier, de Paris, da Inglaterra, da Alemanha – onde fora estudar por influência de algum parente maçom mais cosmopolita. Às vezes rapazes da burguesia mais nova das cidades, filhos e netos de mascates, valorizados pela educação européia, **voltavam socialmente iguais aos filhos das mais velhas e poderosas famílias de senhores de terras** (Grifos nossos).

Ainda sobre o mesmo tema, escreve Holanda (1963, p. 149) que as profissões *liberais* tiveram no Brasil o mesmo prestígio que “[...] as cercava tradicionalmente na mãe pátria”, sendo valorizadas e servindo como uma espécie de “carta de recomendação” para os cargos de governo.

Os *novos nobres* – bacharéis e doutores – encontravam no *spencerianismo*, com a afirmação da *teoria do progresso* e da *lei da diferenciação progressista*, a justificação para suas pretensões políticas, sociais e religiosas (ADORNO, S., 1988; BASTOS, 1944).

Com o projeto de criação de uma Universidade no Rio de Janeiro, em 1881, há uma nova influência dos positivistas no Brasil, que se mobilizam contra tal projeto. O intento de criação de uma Universidade, com quatro Faculdades (Direito, Medicina, Ciências

Matemáticas e Naturais e Teologia), na capital do Império, fora tentado também em 1870, com a reforma do ensino de Paulino de Sousa, que não obtivera sucesso.²⁹

No projeto de 1881, o governo pretendia criar cinco faculdades, adicionando às quatro, anteriormente propostas, a Faculdade de Letras. O protesto dos positivistas pode ser sentido na intervenção de Miguel Lemos, no mesmo ano, contra o que ele caracterizou de *tentativa absurda* em reafirmar a *pedantocracia* que teria como resultado o *atrofiamento do desenvolvimento científico*.

Os positivistas viam a Universidade como um verdadeiro atentado à liberdade espiritual, obstaculando-a em sua reorganização, e que não correspondia a nenhuma necessidade concreta do Brasil, embora reconhecessem que a Universidade tivesse sido um importante foco de liberdade, no século XIII, quando o catolicismo exercia seu grande poder opressor (COSTA, J., 1967).

Ainda para os positivistas, bastavam ao Brasil as escolas profissionais. A Universidade, para Lemos (1900, p. 31), iria contribuir apenas para “dar maior intensidade às deploráveis pretensões pedantocratas da nossa burguesia, cujos filhos abandonam as demais profissões, igualmente honrosas, para só se preocuparem com a aquisição de um diploma qualquer”. **Não poderia haver, por parte da Universidade, nenhuma perturbação ao privilégio que deveria ser dado à instrução** (MENDES, R., 1903).

²⁹ Destacamos, em relação ao Ensino Superior, três importantes iniciativas: os Decretos nº 1.386 e 1.387, ambos de 28 de abril de 1854, referendados no governo do Marquês do Paraná, pelo então ministro Luís Pedreira do Couto Ferraz, o Barão do Bom Retiro; as reformas ocorridas no governo do Visconde do Rio Branco, entre 1874 e 1875; e o famoso Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, então ministro do Império, que instituía a liberdade de ensino, a liberdade de frequência e a incompatibilidade entre o exercício do magistério e o de cargos públicos e administrativos. A Reforma Leôncio de Carvalho, de cunho fortemente liberal, representou a abolição da obrigatoriedade do ensino religioso no Colégio Pedro II, permitindo a concessão do grau de bacharel aos não católicos, sem o necessário curso de instrução religiosa, num claro rompimento com o modelo coimbrão, embora conservando e aperfeiçoando as instituições já criadas por D. João VI ou no Império, como os cursos jurídicos (divididos em duas seções: uma de Ciências Jurídicas e outra, de Ciências Sociais) e médicos, ou o Colégio Pedro II, criado no período regencial (RIBEIRO, 1979; AZEVEDO, 1996; ALMEIDA, J. R., 2000).

Tanto Mendes, R. (1903) quanto Lemos (1900) consideravam a fundação de uma Universidade, no Brasil, como uma *puerilidade*, vislumbrando a Universidade como um obstáculo ao ensino, o que era uma idéia espantosa no contexto cultural brasileiro da época. Acreditavam em uma reforma do ensino que contribuísse para a melhoria do país, atendendo às suas necessidades sociais, ou seja, num ensino primário que atingisse a todos os cidadãos, indistintamente. Como afirma Mendes, R. (1903, p. 7-8),

[...] a população se divide em duas classes: de um lado os indivíduos que cultivam o solo, extraem os produtos das minas, exercem sobre os materiais a ação necessária para que sirvam aos usos da vida, constroem os edifícios... os indivíduos, em suma, que estão a braços diretamente com a natureza, e constituem o *proletariado*; de um outro lado, os indivíduos que alimentam-se, vestem-se, moram e divertem-se... isto é, consomem o capital acumulado pelo proletariado desde a mais remota antiguidade, e que sem ele estariam condenados à morte. Neste segundo grupo cumpre ainda distinguir duas secções: a primeira compõe-se daqueles que dispensados de prover à própria subsistência graças ao trabalho do proletariado, consagram ao bem-estar comum o tempo que lhes fica assim disponível, dirigindo operações industriais, contendo os elementos perturbadores, descobrindo os meios de facilitar o trabalho pelos inventos científicos e técnicos, assegurando as expansões altruístas pelas produções estéticas, alargando a esfera intelectual *de todos* pelo ensino gratuitamente distribuído, estudando as condições de bem-estar social e moral, educando finalmente o homem. É esse o papel da mulher, o papel dos velhos, dos chefes industriais, dos governos, da força militar subordinada ao interesse público, da corporação administrativa, dos sábios que se dedicam ao que é útil e não *requintam o orgulho penetrando os céus*, como diz a *Imitação*; dos artistas que celebram quanto há de grande e generoso. A segunda seção compõe-se dos indivíduos que, mantidos também pelo proletariado, em nada concorrem para o bem comum, e reduzem-se a meras *fábricas de esterco*, na frase enérgica do poeta; neste caso estão o militarismo e o funcionalismo superabundantes, os poetas de imoralidades, os publicistas de escândalos, os críticos que só sabem destruir, os parladores de todas as hierarquias, os sábios cujas investigações não possuem um interesse social demonstrado.

E continua o ilustre positivista:

A esta situação mantida pelo Estado, junta-se uma disposição moral da nossa burguesia, e com que se vai contaminando já a classe proletária. Essa disposição moral consiste no seguinte: **os pais querem que os filhos se diplomem, que sejam professores ou membros da administração**, que entrem para os corpos científicos do Exército e da Marinha, pelo menos, **considerando o trabalho agrícola e as profissões industriais inferiores à sua posição**. [...] **O nível do ensino secundário e superior tende, portanto, a baixar para afazer-se à incapacidade do parasitismo burguês**, que tudo invade, lugares de aluno e de professorado; inventam-se cadeiras novas para recém-diplomados, e pretextam-se o progresso e as necessidades do ensino para justificá-las, superabunda a classe dos diretores sociais e aumentam os vexames da classe proletária (MENDES, R., 1903, p. 10-11, grifos nossos).

A ojeriza sentida pelos positivistas em relação ao bacharelismo é tanta que faz Lemos (1892, p. 19) utilizar-se de referência duríssima, na 10ª Circular Anual do Apostolado Positivista do Brasil, quando alude ao “[...] prestígio incontrastável outrora exercido pela ignorância letrada dos nossos bacharéis enciclopédicos”.

A crítica dos positivistas aos *diletantes letrados* vai mais além, quando se estende também à Escola Militar, classificando-a como escola de engenheiros. Eles se referem a uma verdadeira *paisanização* das forças armadas, sobretudo do Exército. Nesse aspecto, Costa, J. (1967, p. 255) afirma que

o positivismo, tão contrário a privilégios e a títulos, não foi o fomentador da enorme messe de majores-doutores, de coronéis-doutores, tão criticados por Lima Barreto. [...] ‘O Sr. D. Pedro II, tão ocupado das ciências, não fez senão abacharelar o oficial do Exército que agora (1890) naturalmente revela um tão pronunciado furor politicante, discursante e manifestante’.

Confirmando, com mais veemência, a formação letrada estendida às forças armadas, Mendes, R. (1903, *apud* COSTA, J., 1967, p. 257) diz, textualmente, que a instrução dada aos militares

não passou de um pretexto para organizar uma nova classe de **pedantocratas**, transformando os oficiais do Exército em diretores da sociedade civil que há muito tornou-se irrevogavelmente industrial, pela nossa evolução histórica. [...] Para por o remate e tornar bem evidente que se trata apenas de fardar um contingente da pedantocracia nacional, o regulamento confere o título de bacharel em ciências aos que tiveram aprovação plena em todo o curso geral, e o título de agrimensor aos que tiveram apenas aprovação [...] Dir-se-ia que os nossos cidadãos militares fatigados do domínio dos **bacharéis de casaca** querem apenas substituir esse regime pela prepotência dos **bacharéis de farda** (Grifos nossos).

Nesse sentido, teria havido, na Proclamação da República, uma mera transferência de poder dos *bacharéis e doutores paisanos*, que dominaram o Império, para os *letrados militares*, que tentam o domínio antes reservado às profissões jurídicas, médicas e politécnicas.

3 ENSINO SUPERIOR E ASCENSÃO SOCIAL: A ATUALIZAÇÃO DE UM PERCURSO

Vinte e um anos, algumas apólices, um diploma, podes entrar no parlamento, na magistratura, na imprensa, na lavoura, na indústria, no comércio, nas letras ou nas artes. Há infinitas carreiras diante de ti. Vinte e um anos, meu rapaz, formam apenas a primeira sílaba do nosso destino. [...] Mas qualquer que seja a profissão da tua escolha, o meu desejo é que te faças ilustre, ou pelo menos notável, que te levantes acima da obscuridade comum. A vida, Janjão, é uma enorme loteria; os prêmios são poucos, os malogrados inúmeros, e **com os suspiros de uma geração é que se amassam as esperanças de outra**. Isto é a vida; não há planger, nem imprecar, mas aceitar as cousas integralmente com seu ônus e percalços, glórias e desdouros, e ir por diante (ASSIS, 2001, p. 32-33, grifos nossos).

O passado colonial exercera um papel fundamental no projeto de valorização da cultura letrada, estigmatizando o trabalho manual e as profissões técnicas, por sua vinculação ao escravismo. Na Colônia e no Império, foram malogradas todas e quaisquer tentativas de criação de Universidades, excetuando-se, no Primeiro Reinado, a criação de alguns cursos ou faculdades isoladas. Tal fato se explica, possivelmente, pelo interesse da elite dirigente em reiterar a política de controle contra iniciativas de ruptura cultural da ex-Colônia e de manutenção da formação da elite no mesmo berço que a elite portuguesa: Coimbra, para Direito, e Montpellier, para Medicina.

As primeiras escolas superiores, fundadas por D. João entre 1808 e 1810, tiveram orientação profissionalizante e pública, com o objetivo de preparar pessoal para desempenhar funções na Corte. Tiveram, em suma, sentido prático e imediatista, formando oficiais e engenheiros para o Exército e a Marinha, médicos e cirurgiões para o Hospital Militar do Exército e da Marinha (FÁVERO, 1977; RIBEIRO, 1979).

Para caracterizar o Brasil e suas peculiaridades, escreve Prado Júnior (1999, p. 10):

O Brasil contemporâneo se define assim: o passado colonial que se balanceia e encerra com o século XVIII, mais as transformações que se sucederam no decorrer do centênio anterior a este e no atual. Naquele passado se constituíram os

fundamentos da nacionalidade [...] [mas] criou-se no plano das realizações humanas algo de novo [...]: uma população bem diferenciada e caracterizada, até etnicamente e habitando um determinado território; uma estrutura material particular, constituída na base de elementos próprios; uma organização social definida por relações específicas; finalmente, até uma consciência, mais precisamente uma certa 'atitude' mental coletiva particular.

Embora o autor se refira a especificidades brasileiras agregadas à herança colonial, mais adiante, afirma enfaticamente que, no aspecto tanto econômico quanto social, ainda conservamos as mesmas relações interpessoais de acentuado cunho colonial, com ênfase nas atitudes autoritárias e de mando, por parte das elites dirigentes, e de servilismo, por parte dos agregados e serviçais.

Corroborando com o que foi dito acima, Aranha (s.d *apud* COSTA, J., 1967, p. 388) afirma que

toda a cultura nos veio dos fundadores europeus. Mas a civilização aqui se caldeou para esboçar um tipo de civilização, que não é exclusivamente européia e sofreu as modificações do meio e da confluência das raças povoadoras do País. É um esboço apenas sem tipo definido. É um ponto de partida para a criação da verdadeira nacionalidade. A cultura européia deve servir não para prolongar a Europa, não para obra de imitação, sim como instrumento para criar coisa nova com os elementos que vêm da terra, das gentes, da própria selvageria inicial e persistente. O desejo de libertação é um sinal de que ela já está em nós.

O Brasil não poderia, dessa forma, constituir-se, simplesmente, na “câmara mortuária de Portugal”.

A discussão sobre a criação de uma Universidade atravessa todo o Império e, ao final do período, o país dispunha de apenas seis estabelecimentos civis de Ensino Superior e nenhuma Universidade. Existiam as Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro e, finalmente, a Escola de Minas de Ouro Preto.

Na Paraíba, a primeira tentativa de implantação do Ensino Superior data de 1823, no âmbito da Assembléia Geral Constituinte, onde foram travados debates verdadeiramente

folclóricos em defesa da implantação de escolas de Ensino Superior como sinônimos de prestígio político e poder local.

Destaca-se, naquela ocasião, o pronunciamento do Deputado paraibano Joaquim Manoel Carneiro da Cunha que, após rebater veementemente a implantação de uma instituição superior em outras províncias, pleiteou-a para a capital da Província da Paraíba, justificando-se no argumento de a Província ser “um lugar acomodado e que não tinha distração”. E continua:

A Paraíba oferece muitas vantagens, que não encontro nas Províncias que já citei [referência ao Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e São Paulo]; clima ameno, abundância de víveres, todas as acomodações necessárias para a subsistência e nenhuma distração ou divertimento[...]. O povo da Paraíba é um povo simples, de costumes ainda mui singelos, onde não há teatro, nem dissipação de qualidade alguma (DIÁRIO da Assembléia ..., 1973, p. 660-661).

Os argumentos utilizados pelo deputado não foram suficientes para o convencimento de seus pares e prevaleceu um fato incontestável: a precariedade da instrução pública primária, durante todo o século XIX, na Paraíba.¹

Fundado em 24 de março de 1836, o único estabelecimento escolar, com uma organização próxima ao desejável, era o Lyceu, que concentrava sua formação nas matérias de interesse imediato aos exames preparatórios às poucas escolas superiores existentes no país.²

A situação precária pode ser melhor sentida no depoimento do Sr. Manrique Victor de Lima, diretor da Instrução Pública, em Relatório datado de 3 de abril de 1854, encaminhado ao Dr. João Capistrano Bandeira de Mello, presidente da Província da Paraíba:

¹ A descrição detalhada da situação de penúria e abandono em que se achava a instrução primária e secundária na Paraíba, com sua estrutura física precária e o despreparo dos professores, encontra-se disponível nos Relatórios dos Diretores da Instrução Pública, da Província da Parahyba (RELATÓRIOS de Presidentes de Província da Paraíba – 1837-1888...). Cf. também Pinheiro, A. (2002) e Rodrigues (1986).

² Sobre a criação do Lyceu Paraibano, conferir Mello, J. B. (1956).

A instrução pública particularmente primária, existia n'esta Província em hum perfeito estado d'abandono; as escolas de primeiras lettras regidas em grande parte por professores ineptos, alguns até de péssimo comportamento moral, achavão-se dispersas pelas Villas e Povoações sem que huma vigilante inspecção mantivesse no exacto cumprimento de suas obrigações os respectivos Professores; não havia regularidade no ensino, uniformidade nos compendios, nem a mais ligeira apparencia d'huma organização que animasse e vivificasse a instrução pública centralizando-a, subordinando todas as suas partes e impelindo-a efficazmente para o grande fim de formar o espirito e o coração da mocidade derramando as luzes de que, quazi tanto como do alimento, carece a população especialmente do interior da Província. O único estabelecimento de ensino que se achava regularmente instituído era o Lyceu da Capital cuja primeira organização data de 1837 posto que todas as cadeiras a excepção da de Inglez, já se achassem providas desde 1832 (RELATÓRIO da Instrucção Publica ..., Rolo 02 (Início), 03 abr. 1854).

Diante desse quadro, a população se mostrava indiferente quanto à educação formal:

“[...] esta nada representava na estratégia de sobrevivência ou de ascensão social da quase totalidade do contingente demográfico. A educação não estava dentre os primeiros no conjunto de valores dessa parcela majoritária” (RODRIGUES, 1986, p. 29).

Para justificar tal argumento, outro depoimento do mesmo Diretor da Instituição Pública, agora em Relatório dirigido ao Dr. Francisco Xavier Paes Barreto, em 26 de janeiro de 1855, é bastante esclarecedor:

Ainda há entre nós, e não nas classes ínfimas, quem diga que não quer que seus filhos sejam mais instruídos que seu pai. **Alguns homens abastados, mesmo ricos, deixão de educar convenientemente seus filhos sob o pretexto de que para se fazer fortuna o saber é inútil**, e são tanto mais afferrados a esta opinião, quanto ao próprio exemplo n'ella os confirma. **Como despersuadil-os d'este funesto prejuizo a elles que acreditão que os bens da fortuna são o que ha de mais real e precioso n'este mundo? [...] Cultores do util, a que rendem suas homenagens exclusivas, o bello, o justo, a mesma verdade os impressionão mui ligeiramente.** Esta maneira de pensar afasta do único Estabelecimento de ensino secundario da Província a muitos individuos, que n'elle virão cultivar seu espirito, e formar seu coração. **Para o mesmo effeito não deixa de contribuir tambem a circunstancia de não serem validas nas faculdades de direito, medicina, etc. os exames feitos no Lycêo. Muitos Estudantes, os do interior da Província principalmente, em vez de frequentarem aqui as aulas preparatorias, vão fazel-o em Pernambuco, onde a vantagem de se tornarem conhecidos dos Professores, que as leccionão, que os olhão com benevolencia, e que na occasião dos exames, como examinadores, devem ser-lhes menos rigorosos.** Quanto aos que não pretendem seguir os estudos superiores, exceptuados os que se votão ao Sacerdocio, os mais não vendo um interesse sensivel, immediato em uma applicação seguida e regular, limitão-se, conforme seu gosto ou conveniencia, ao estudo d'uma lingua, d'uma sciencia, que aprendem ligeiramente, em dous ou trez annos dependem-se das aulas para estabelecerem-se em alguma profissão, commumente a de empregado publico, e as vezes de commerciante, etc (RELATÓRIO da Instrucção Publica ..., Rolo 02 (Início), 26 jan. 1855, grifos nossos).

Uma possível explicação para o teor do depoimento pode ser encontrada em uma característica da Província, cujo esteio econômico era a agricultura para exportação, sendo considerado supérfluo tudo o que fosse desligado de seus interesses imediatos, daí a referência aos *cultores do útil* no depoimento acima. Essa é, claramente, uma visão pragmática da realidade, em que o saber é tido como desnecessário ao desenvolvimento econômico, fruto da formação social paraibana, cujas bases constitutivas foram caracterizadas por Silveira (1999, p. 41) como “[...] coloniais, agrárias e duplamente subordinadas, a Portugal e a Pernambuco”.

Merece destaque, também, a referência explícita ao “rigor” dos exames de acesso, visto pelo Diretor como dependente de relacionamentos pessoais dos professores com os alunos, que passariam a julgar o desempenho destes com maior ou menor “benevolência”.

O título conferido pelo Lyceu, ou por outros Lyceus Provinciais, não oferecia admissão em academias para cursos superiores, como era facultado ao Colégio Pedro II, ficando à mercê de aprovação da Assembléia Geral. Esse fato era motivo de protestos e referência em quase todos os Relatórios pesquisados, acrescentando-se, ainda, a carência de professores aptos para lecionar as cadeiras de Latim, Francês e Inglês, Geometria, História e Geografia, Filosofia e Retórica. A biblioteca ou livreria, como é referida nos Relatórios da Instrução Pública, é de uma precariedade extrema, conforme podemos constatar:

Cousa de cem volumes ou pouco menos é o que existe na livreria do Lycêo em compendios, dictionarios e alguns expositores de philosophia três ou quatro ao mais; é a livreria pouco favorecida de um estudante de preparatorios. Convém que a nossa Província acompanhe suas irmãs nos progressos moraes e intellectuaes o que neste movimento se salve da vergonha de permanecer na retaguarda a todos. Uma consignação modica, annualmente applicada a aquisição de algumas centenas de volumes não pôde deixar de produzir em pouco tempo um resultado satisfactório (RELATÓRIO da Instrucção Publica ..., Rolo 02 (Início), 08 jul. 1856).

3.1 A *SUI GENERIS* REPÚBLICA ANTIREPUBLICANA: ENSINO SUPERIOR E INCLUSÃO EXCLUDENTE

No final do século XIX, percebemos que, com o término da escravidão, novas relações de subordinação econômica são estabelecidas entre a elite agrária paraibana e a massa de homens livres pobres. Esses últimos eram, na verdade, “[...] massas errantes, culturalmente formadas em um sistema sócio-político excludente, marcado pela violência e arbítrio das elites” (SILVEIRA, 1999, p. 50). As elites agrárias, frente à crise econômica decorrente do fim da escravidão,

[...] reclamam e adotam medidas de repressão contra os homens livres, no intuito de submetê-los ao trabalho. Em escala mais ampla, as elites paraibanas, percebendo a gravidade da situação, apelam ao Governo Central por iniciativas intervencionistas que solucionem seus problemas. [...] No entanto, a histórica subordinação econômica paraibana constitui a fragilidade que talvez explique, ao iniciar-se o regime republicano, o situacionismo que, de um modo geral (resguardadas as devidas exceções), marcará, daí em diante, a atuação de suas elites (SILVEIRA, 1999, p. 50).

Outra característica marcante das elites paraibanas era o gosto pelas tradições, representado pela fidelidade à monarquia, mesmo quando emergia a causa republicana. Entretanto, ao perceberem a inevitabilidade do novo regime, tais elites procuraram, apressadamente, a adesão e a conquista de novos espaços políticos na República. Segundo Gurjão (1999a, p. 54),

com a implantação da República, criaram-se novas condições político-institucionais que favoreceram o mandonismo local exercido pela elite proprietária rural desde a colonização. Durante o Império ocorreu o fortalecimento de sua dominação e a identificação do seu poder com o título de ‘Coronel’, inicialmente da Guarda Nacional, denominação esta usualmente utilizada durante a República.

A Constituição de 1891 estabeleceu a autonomia dos Estados, dando-lhes competência de contraírem empréstimos externos e de disporem de forças militares próprias, visando fomentar a riqueza e proteger os interesses das classes dominantes.

Entretanto, o texto constitucional apresentava-se genérico em relação aos postulados que estruturavam a educação, silenciando sobre a organização do ensino elementar, que ficaria sob a responsabilidade dos estados, atribuindo ao Congresso Federal a competência de legislar sobre o Ensino Superior na capital da República e de criar, embora não exclusivamente, instituições de ensino secundário e superior nos estados da Federação (ARTIGOS 34 e 35 da Constituição Federal, 24 fev. 1891).

Convém lembrar que, já em 22 de junho de 1890, Benjamin Constant estabelecera, através do Decreto Federal nº 510, a liberdade de ensino para todos os graus e a obrigatoriedade da instrução primária.

Com a abolição da escravidão e implantação da República, o pensamento liberal adquiriu novas forças e significado, propiciados pelas novas condições econômicas, pujantes desde a segunda metade do século XIX. É um período de emergência da sociedade capitalista no país, cuja classe hegemônica era associada à burguesia internacional. O capitalismo internacional encontrava-se em fase de superação da etapa de livre concorrência para a etapa monopolista, configurando o processo de imperialismo.

O ensino republicano comportava uma *dualidade de sistemas*, com o ensino popular de caráter técnico-profissional e o secundário-superior, reservado às elites. Caberia aos estados a provisão e legislação sobre o ensino primário e o profissional, enquanto o secundário-superior ficaria a cargo da União. Essa dualidade, que se estabelece desde o Império até a República Velha (1889-1930), consolida os privilégios atribuídos ao Ensino Superior, que continuaria a ser o responsável pela formação de uma minoria privilegiada, em melhores condições educacionais e de infra-estrutura, enquanto a maioria da população recebia um ensino

precário, fornecido de acordo com as carências e disparidades regionais, acentuadas pelo federalismo.

Em 1892, já nos anos iniciais da República, são feitas pelo paraibano Pedro Américo tentativas em favor da criação de três Universidades no Brasil: uma na capital da República, outra em São Paulo e outra no norte (Bahia, Pernambuco ou Pará). Seguem-se os debates propondo a criação de uma Universidade na capital federal e, só bem mais tarde, através da Reforma de Carlos Maximiliano, o problema da criação da Universidade é colocado de maneira legal, no artigo 6º do Decreto Federal nº 11.530 (1915, *apud* FÁVERO, 1977, p. 27-28), determinando como incumbência do

Governo Federal, quando achasse oportuno, reunir em universidades as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a de taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar.

Sobretudo nos grandes centros urbanos, tanto antes quanto após a ruptura do estatuto colonial, havia a presença de uma pequena burguesia tradicional composta por comerciantes e artesãos. A partir das condições criadas com a ascensão da economia cafeeira do Centro-Sul e sua articulação com o mercado mundial, constituindo-se o chamado capitalismo agrário-mercantil, momento em que se amplia o processo de acumulação de capital e o setor industrial emerge e se expande, organiza-se o mercado de trabalho livre e cria-se um mercado consumidor, formado pelas populações urbanas, que possuíssem bom nível de escolaridade e uma cultura humanística geral. Com a criação do setor urbano de bens e serviços e a consolidação do mercado de trabalho urbano, ao longo do desenvolvimento do capitalismo industrial, há uma valorização conseqüente das profissões *não-manuais* em substituição ao antigo controle desempenhado pela classe dominante pré-industrial que, em contrapartida, cria um aparelho urbano de serviços, a partir das necessidades ditadas pela economia agrária,

para garantir o seu controle, o que será feito através de critérios de recrutamento, que incluem a afinidade familiar ou social, o favor, a lealdade, etc. (SAES, 1984).

Esse contexto propiciara a pressão política muito mais contrária à centralização imperial do que ao Estado imperial propriamente dito. A derrubada deste último ocorrera, principalmente, pela articulação do grupo militar que constitui o Estado republicano e a conseqüente ditadura instalada a seguir. A burguesia cafeeira começa a organizar-se, a fim de transformar o Estado em expressão hegemônica de seu domínio, retirando o controle mantido pelos militares, o que o fez através da Constituição de 1891, que consagrou os seus propósitos descentralizadores, regionalizando a política econômica e concedendo autonomia política e militar aos estados-membros.

Em 1894, termina a ditadura militar e se inicia a implementação do sistema político oligárquico, com a hegemonia da burguesia cafeeira, no interior da burguesia agrária dominante. O poder, entregue nas mãos dos proprietários escravistas do Nordeste e do Vale do Paraíba, no período imperial, passa a ser exercido pela vanguarda cafeeira e por seus aliados, após a queda do Império e a neutralização dos militares. Entretanto, há aqui um importante diferencial a ser destacado:

O regime de trabalho escravo já não existia; era preciso, então, que as novas instituições ratificassem formalmente a exclusão política 'de fato' dos trabalhadores livres. O regime censitário imperial transformou-se, pois, na nova constituição republicana, em interdição do voto aos analfabetos; a democracia nascente definia-se desde logo como uma democracia elitista e limitada, privativa dos proprietários de terras e de uma fração das populações urbanas (SAES, 1984, p. 33).

Com o fim da República da Espada (1889-1894) e início da fase de governo civil, em que é marcante a supremacia política e econômica das oligarquias do café, o Brasil já contava com 35 escolas de nível superior. Inicia-se o momento de transição da *era de escola superior* para a *era da instituição universitária* (FÁVERO, 1977).

A participação política era ditada pelo nível de escolaridade, que transformava brasileiros em cidadãos ou descartava-os do jogo político.

Era, portanto, uma “democracia” que continuava a atender às exigências de dominação dos proprietários de terras, controlando o comportamento e o processo eleitoral das massas rurais a partir da definição e acompanhamento severo de seus eleitores, guiados pela relação “patrão-empregado” e pelas relações de “lealdade”, que se constituíam na base do coronelismo. Somavam-se a esse fato a inexistência do voto secreto, as inúmeras fraudes eleitorais existentes e o uso da violência, para garantir o controle do poder oligárquico em nível local, regional e nacional.

Nesse aspecto, um novo modelo de **exclusão política** passa a ser construído nos primeiros anos da República, com o reforço do controle sobre as classes populares e estratos inferiores das classes médias, via liberalismo político, através da não participação de analfabetos, mulheres e índios no conjunto dos eleitores, e das articulações entre o coronelismo e as oligarquias regionais (SAES, 1981).

A organização do Estado federalista, na República Velha, com sua estrutura relativamente autônoma e seu sistema representativo-eleitoral, servia plenamente aos interesses dos grupos representantes dos setores tradicionais do complexo agro-exportador, liderados pela postura conservadora da burguesia cafeeira, cujas práticas políticas e formulações ideológicas objetivavam a preservação da sua hegemonia na economia brasileira. A consolidação do regime republicano ampliou o domínio dos “coronéis” que, com a quebra do Poder Moderador, passaram a escolher todos os seus representantes tanto no Executivo quanto no Legislativo, predominando a defesa dos interesses dos proprietários de terra (CARONE, 1970).

Em síntese, o federalismo fortaleceu ainda mais as oligarquias, em virtude da autonomia dada aos Estados, ampliando o poder político local, reforçando a dominação e consolidando o *coronelismo*, através da política dos *favores*, do *mandonismo*, caracterizado por atos de violência e repressão a qualquer oposição política e pelo poder de empreguismo no serviço público, e do *compadrio*, em que se “prendia” o empregado, pela gratidão e solidariedade, aos patrões, que se constituíam em seus compadres.³

Em consequência, destaca-se outra característica das elites, também presente na Paraíba: a dominação de grupos familiares ou a *coligação de parentelas*, que detinham o controle político dos municípios à custa da violência e da corrupção e cujo chefe político personificava a facção oligárquica, a exemplo dos alvaristas, chefiados por Álvaro Machado, e dos venancistas, oposição que tinha à frente a figura de Venâncio Neiva, no período de 1892 a 1908.

Em síntese,

na Paraíba, as acirradas disputas político-eleitorais, o monopólio dos meios de produção, a dominação pessoal exercida pelos ‘coronéis’ sobre os trabalhadores, a política clientelística e o controle da máquina estatal concentraram o poder nas mãos de cerca de três dúzias de famílias distribuídas por vários municípios, tais como os Dantas – em Teixeira, os Suassuna em Catolé do Rocha, os Cunha Lima – em Areia, os Pessoa – em Umbuzeiro e os Sátiro – em Patos. [...] Os grupos dominantes locais se compõem e recompõem, preservando, assim, seu poder, embora subordinando-se a nível nacional ao predomínio das oligarquias do Sudeste (GURJÃO, 1999a, p. 56-57).

A rigidez da estrutura econômico-social limitava o surgimento de movimentos populares seja no campo ou na cidade, face à insatisfação que reinava na população trabalhadora. Somente entre os anos de 1917 a 1921, esses movimentos apresentaram certo crescimento.

³ Cunha (1983) denomina de *relações parafudais de dominação* ao sistema de trocas políticas e de favorecimento, característico do coronelismo.

Entretanto, a expansão do capitalismo agrário-mercantil não bloqueou o conseqüente crescimento da industrialização, durante a Primeira República, observando-se que, nos períodos mais importantes da ascensão do comércio exportador de café, houve também um aumento do setor industrial, como, por exemplo, nos anos de 1906 a 1913.

A Primeira Guerra Mundial e o seu término também influenciaram o pensamento brasileiro, dando-lhe maior autonomia. O aumento da preocupação com a questão social e o início do processo de industrialização, que se acentuaria com o passar dos anos, foram as contingências históricas, econômicas e sociais fundamentais para as novas modificações na atitude da *intelligentzia* brasileira (COSTA, J., 1967).

Na República Velha, o crescimento econômico na Paraíba foi possibilitado, sobretudo, pela cultura algodoeira, que provocou a ampliação da estrutura agrária e das oligarquias locais, ao mesmo tempo em que incrementou a atividade industrial de caráter artesanal e complementar ao latifúndio agro-pastoril, uma vez que as maiores indústrias da Paraíba, segundo Gurjão (1999a, p. 66), eram ligadas ao setor têxtil e alimentício: “[...] uma espécie de prolongamento das fazendas e dos engenhos e, como estes, [estavam] subordinados ao controle das oligarquias”. O crescimento econômico vinha acompanhado de péssimas condições de vida da massa trabalhadora, em que grassava o analfabetismo, havendo, também, enormes índices de mortalidade infantil.⁴

Um grande inconveniente, apontado por Rodrigues (1986), que dificultava ainda mais o desenvolvimento cultural paraibano, diz respeito à proximidade geográfica com o Recife, que exercia uma polarização na região, sendo tida como “pretensão” da Paraíba qualquer tentativa de suplantarmos essa subordinação.

⁴ Para uma análise mais profunda dos aspectos político-econômicos que caracterizavam a Paraíba nos anos finais do Império e no início da República, conferir Lewin (1993) e Fernandes (1999).

Além disso, havia extrema dificuldade de aquisição de livros na capital paraibana, não existindo serviço de iluminação pública, nem abastecimento de água ou qualquer linha telegráfica que a ligasse à capital pernambucana. Os serviços postais haviam sido implantados somente após 1860.

Como afirma Rodrigues (1986, p. 32),

a Paraíba carecia, portanto, de fatores e condições imprescindíveis ao florescimento de cursos superiores ou, mais ainda, Universidade. Esta poderia ser ali implantada em decorrência de um ato legislativo do governo central. Não surgiria, entretanto, como resposta a necessidades sentidas por contingentes significativos da população e expressas em pressões sobre a administração pública.

Para quem carecia de instrução pública elementar, o Ensino Superior na Paraíba figurava mais como conquista política das elites e poder local do que como necessidade surgida da demanda por instrução de mais alto nível.

Mesmo assim, destacamos a criação, em 1884, do Colégio Paraibano, obra de iniciativa de Joaquim José Henrique da Silva, cujo ensino de excelência, era destaque na preparação de jovens para matrícula em cursos superiores. O paraibano Joaquim da Silva foi, ainda, o elaborador do **projeto de estatuto** do chamado **Instituto Jurídico Paraibano**, na cidade da Parahyba, tido como segunda tentativa de implantação de uma instituição (academia ou faculdade livre) de Ensino Superior.⁵

A terceira tentativa de implantação de uma escola de Ensino Superior, na Paraíba, deu-se apenas em 1913, com a criação da Universidade Popular, que terminou por se restringir “[...] a uma série de conferências anunciadas com ingênua euforia pela imprensa local” (RODRIGUES, 1986, p. 33). Com debates infundados e completamente fora da realidade local, sua criação passou a ser registrada como um grande e desastroso engodo.

⁵ A intenção do paraibano foi manifestada em discurso proferido na reunião realizada, em 07 de junho de 1885, convocando personalidades da capital paraibana para discutir o referido projeto (SILVA, J., 10 jun. 1885, *apud* GAUDÊNCIO, 2003, p. 201).

Sobre os modestos avanços que visassem qualquer tentativa de implantação de uma instrução pública, afirma Rodrigues (1986, p. 36-37) que

a educação continuava, pois, a não ser considerada pela grande maioria da população como algo que tivesse a capacidade de ensejar melhoria de vida, afirmação social, satisfação de necessidades. Como afirmou um contemporâneo daquela época: 'não só para os proletários porém para outras classes mais abastadas e melhores, esta cousa de ler e escrever é luxo enfadonho e inútil'.

Diante da precariedade do sistema de instrução pública na Paraíba, qualquer tentativa de implantação, seja de cursos superiores seja de um protótipo de Universidade, como a Universidade Popular, seria fadada ao fracasso. Como diz ainda o mesmo autor (RODRIGUES, 1986, p. 37),

evidência nesse sentido foi o curso de agrimensura também fundado por Castro Pinto e considerado por alguns como o primeiro de nível superior no Estado. Este curso, anexo ao Liceu, não teve a afluência desejada sendo extinto pelo governo João Pessoa, no início de 1929 [pelo Decreto Estadual nº 1.153, de 23 de janeiro deste ano].

No contexto da Primeira República, há uma importante participação de novos e complexos grupos sociais – as camadas médias urbanas – que surgem em uma conjuntura de consolidação do Estado nacional, com a formação de um amplo corpo burocrático, tanto civil quanto militar, e de expansão da economia cafeeira de São Paulo, sendo responsável pela criação de um aparelho urbano de serviços para dar suporte ao setor agrário-exportador. A presença desses novos grupos sociais, formados por burocratas, militares, profissionais liberais e empregados, é marcante, sobretudo, nos grandes centros urbanos da região cafeeira, como São Paulo e Rio de Janeiro (SAES, 1975).

Para definir quem é a classe média, utilizando-se de um corte analítico ao nível das relações sociais de produção, Saes (1984, p. 8) lança mão do conceito marxista de trabalhador *improdutivo*, ou seja, “[...] cujo trabalho não contribui diretamente à produção de mercadorias”, reagrupando um vasto conjunto de trabalhadores assalariados dos serviços urbanos (como

bancos, comércio, transporte, comunicação, propaganda, etc.) e da administração de empresas industriais, funcionários do Estado (civis ou militares) e profissionais liberais. O autor afirma, ainda, que os chamados *grupos médios não-manuais* (ou *improdutivos*) foram criados, em toda sociedade capitalista, pela distinção entre *trabalho manual* e *trabalho não-manual*, razão pela qual possuem uma *consciência média* distinta da consciência operária e dos trabalhadores improdutivos manuais.

No caso brasileiro, Saes (1984, p. 12-13) faz uma importante ressalva:

[...] a exploração do trabalho escravo, até o fim do século XIX, impôs uma sobredegradação ao trabalho produtivo e ao conjunto das atividades 'manuais'. A predominância, ao longo de quatro séculos de dependência colonial e semicolonial, da mão-de-obra escrava nas atividades produtivas estigmatizou de maneira durável o 'trabalho manual'; esta degradação, o capitalismo agrário semicolonial legou-a ao capitalismo industrial nascente, sem que a impessoalidade do mercado de trabalho capitalista se mostrasse capaz de apagar a curto prazo este resíduo ideológico do período colonial. [...] Sua abolição, antes mesmo do nascimento do capitalismo industrial, não pode apagar a marca profunda e durável que deixou na sociedade brasileira; sua sombra perseguirá também, a partir do século XX, o mundo urbano-industrial e aviltará o 'trabalho manual' urbano, da indústria aos serviços 'manuais'.

Os grupos médios possuem composições variadas, ao longo do desenvolvimento do capitalismo industrial. No caso brasileiro, sobretudo nos grandes centros urbanos, por exemplo, o bacharel representou a figura típica dos grupos médios no período oligárquico, enquanto o técnico passou a assumir um papel de destaque, na era de empresas industriais de maior porte (SAES, 1984).

Do ponto de vista político-ideológico, os grupos médios assumem suas posições dependentes da conjuntura, levando-se em consideração as articulações, as tensões e oposições existentes entre a burguesia e o proletariado. Nesse aspecto,

o grupo militar (representado sobretudo pelos oficiais médios e superiores), a burocracia do Estado, os intelectuais, os estudantes ou a Igreja podem então, em certas circunstâncias, desempenhar um papel político que ultrapasse largamente o que se poderia esperar de um grupo social de posição secundária na organização social da produção. De outro lado, os grupos médios podem constituir uma base social de apoio à política das classes sociais, seja a classe superior, seja a classe popular (SAES, 1984, p. 19).

Nessa linha, é relevante destacar que alguns autores distinguem as camadas médias em dois grupos: um formado pelas **camadas médias tradicionais** e outro, pelas **baixas camadas médias** que coexistiam, neste momento de transição vivido pelo país, entre a expansão do capitalismo agrário-mercantil e o crescimento da industrialização, demonstrando a teia complexa e assimétrica do mercado urbano de trabalho *não manual* (SAES, 1984). O primeiro constitui-se dos chamados *aristocratas empobrecidos*⁶, a quem foram reservados os melhores cargos da burocracia de Estado e da administração privada, as cátedras das faculdades e as profissões liberais.

Por possuírem valores *aristocráticos e pré-industriais*, além de fortes laços familiares, sociais e éticos com a burguesia agrária dominante, desenvolveu-se entre os *empobrecidos* e as oligarquias rurais uma relação de *apadrinhamento, proteção e lealdade*, que possibilitou o empreguismo desenfreado e uma profunda dependência econômico-profissional, assentada na troca de *favores* políticos e econômicos.

A integração das camadas médias tradicionais às oligarquias rurais, camadas aquelas formadas por médicos, advogados, gerentes de banco e funcionários da alta burocracia estatal, faz com que tais segmentos passem a cumprir, de modo subalterno, as funções de dominação de classe e de hegemonia política, como fiéis aliadas e defensoras do liberalismo oligárquico.⁷

Segundo Saes (1984, p. 50, grifos nossos), “à idéia de uma democracia de homens cultos aliava-se **o mito da capacidade e da qualificação de intelectuais**, ao qual estes grupos profissionais, mais que quaisquer outros, eram sensíveis”, ou seja, havia uma forte relação entre o liberalismo oligárquico e a visão de mundo das camadas médias tradicionais

⁶ Expressão utilizada por Luz (1964).

⁷ O liberalismo oligárquico é definido por Saes (1984, p. 47), como “[...] uma reinterpretação periférica e agrária da ideologia do capital industrial nascente”, que se constituía em importante legitimador da dominação de classe dos grandes proprietários rurais, encontrando sua expressão maior na Constituição de 1891, com a proibição de voto aos analfabetos e estrangeiros, no antimilitarismo, no discurso agrarista de defesa da agricultura enquanto criadora da riqueza do país, tido como possuidor de uma vocação *essencialmente agrícola*, e no antiindustrialismo, manifesto através da crítica ao protecionismo estatal que seria sinônimo da proliferação de indústrias “artificiais”.

que vislumbravam, na liberdade de mercado e na concorrência, as condições necessárias à sua dignidade profissional e à garantia de afastamento da temida proletarização. Diante do quadro apresentado, podemos concluir que

as camadas médias tradicionais tornaram-se, assim, guardiãs do sistema político oligárquico. A caracterização pejorativa e irônica da Primeira República brasileira como a 'República dos bacharéis' é um indício do papel político desempenhado pelas camadas médias tradicionais no interior do sistema político oligárquico (SAES, 1984, p. 52).

O segundo grupo, as baixas camadas médias, foi formado, primordialmente, pelas massas rurais urbanizadas, que fugiram da proletarização e do trabalho manual, migrando para as cidades, movidas pelo desejo de ascensão social, e ocuparam o setor terciário urbano como bancários, pequenos funcionários públicos, empregados de escritório. Não possuíam laços familiares ou sociais com as oligarquias rurais, estavam à margem dos valores tradicionais e gozavam de prestígio reduzido, com pouca qualificação profissional, assumindo uma predisposição anti-oligárquica e certa autonomia político-ideológica, em defesa da industrialização como estratégia de combate às conseqüências sociais da especialização agrária. Em síntese,

o mundo dos 'homens cultos', do 'trabalho intelectual' e dos títulos honoríficos não era o seu; o que era uma visão global do mundo nas camadas médias tradicionais não poderia transformar-se em ideologia política nas baixas camadas médias (SAES, 1984, p. 62).

Em síntese, no contexto político e econômico da Primeira República (1889-1930),

[...] a classe média nascente (trabalhadores 'de escritório', profissionais liberais, funcionários da administração pública ou privada, uma fração dos empregados do comércio, bancários) se dividirá politicamente entre a aceitação (tácita ou expressa) da política de desenvolvimento conduzida pela burguesia comercial hegemônica, e a crítica difusa, não organizada, dos efeitos sociais da política estatal de defesa prioritária da exportação de produtos agrícolas. De um lado, a camada superior da classe média – altos funcionários públicos, gerentes de bancos, profissionais liberais – será atraída para o campo ideológico da burguesia comercial, transformando-se em instrumento de preservação da hegemonia política dessa fração burguesa no seio da classe dominante. A esse respeito, o culto do liberalismo pela classe média

tradicional de São Paulo é sintomático: o seu discurso econômico liberal e antiintervencionista oculta fundamentalmente um agrarismo e um antiindustrialismo viscerais; o seu liberalismo político, mesmo nas suas versões mais radicais [...], não coloca em questão os instrumentos de preservação da hegemonia política da burguesia comercial/urbana do café: a ‘política dos governadores’, o compromisso eleitoral entre governadores estaduais e chefes políticos locais, a perpetuação das bases (a propriedade fundiária e a dominação pessoal) da manipulação do voto do homem do campo pelo grande proprietário de terras (SAES, 1981, p. 454).

Num pólo oposto, a camada inferior das classes médias tentará manter-se distante do liberalismo econômico e político e vincular-se a atitudes difusas de protesto contra a ação política da burguesia cafeeira e em favor do progresso da indústria. A camada superior da classe média, ao longo da Primeira República, portanto, defendeu a preservação da hegemonia política do capital comercial e, a partir de 1930, passa a apoiar as tentativas de reconquista da hegemonia política desta fração de classe (SAES, 1981).

As camadas médias tradicionais da população, percebendo a realidade concreta, passam a vislumbrar no ensino elitista uma forma de ascensão e afirmação social e política, levando Pinheiro, P. (1977, p. 33-34) a fazer a seguinte reflexão:

No **aspecto-mito da passarela**, isto é, no fato de as classes médias aspirarem sempre a se tornarem burguesia, pela passagem individual para o alto dos ‘melhores’ e dos ‘mais capazes’, está o elitismo, que assume a forma própria do bacharelismo. Através dele, **as classes médias defendem sua posição acima do proletariado, graças à sua passagem pelos circuitos da educação, conferida pelo aparelho escolar e pelo acesso à ‘cultura’, facilitado pelas relações familiares. Até que ponto essa ênfase na validação social via educação não seria um elemento próprio da ideologia das classes médias na Primeira República?** (Grifos nossos).

Referindo-se ao *projeto de Ensino Superior* da classe dominante paulista, Nadai (1987, p. 26) afirma que era preciso

[...] forjar o valor da instrução como pré-requisito à felicidade de todos, do ‘povo’. Assim, ao lado da valorização da instrução fundamental, criava-se o **mito da necessidade da instrução superior** e desta forma o ‘povo’ se acreditaria feliz ao arcar com as despesas da instrução superior que só muito excepcionalmente seria direcionada a ele (Grifos nossos).

Assim sendo, o Ensino Superior passa a ser visto como fator de progresso, característico das grandes nações européias.

Analisando a temática de criação das primeiras escolas de Ensino Superior, Nadai (1987) discute exaustivamente o papel do Estado, como agente de uma classe, no estabelecimento de seu projeto de Ensino Superior, e a cooptação de segmentos médios urbanos na sustentação da política educacional, em São Paulo, entre os anos de 1891 a 1934. Questões como o sentido da ciência voltada para o progresso e da suposta oposição entre o saber técnico-científico e o bacharelístico são desmistificadas em sua análise, quando a autora mostra que esses aparentes conflitos, presentes na academia, são resolvidos no interior de uma divisão de esferas de poder e de competências que, eficientemente, se harmonizam como instrumento de controle da sociedade civil.⁸

A estruturação do ensino em níveis ou graus é decorrente do Estado Liberal, cujos conceitos de liberdade individual, soberania popular e igualdade formal justificavam a criação e expansão da escola pública, universal, gratuita e laica. Entretanto, a formação social baseava-se na propriedade particular e na apropriação diferenciada da riqueza pública. Era impossível conciliar a “igualdade de oportunidades com a existência da desigualdade de condições sociais para o usufruto dessas oportunidades” (TRAGTENBERG, 1979, p. 191).

Para escamotear a herança cultural contraditória entre liberalismo e escravismo, “o discurso se traduziu na ênfase a uma ‘idéia’ de país que objetivava, de todas as formas, ocultar o país real” (NADAI, 1987, p. 12).

No *projeto de ensino paulista*, percebemos que a seleção das instituições, que o deveriam compor, passou por uma rigorosa articulação política e econômica. Em primeiro lugar, as escolas agrícolas, para atender à necessidade da base econômica estadual, que

⁸ No período colonial, não há uma divisão social por esferas de competência; a classe dominante colonial é subordinada e não é colocada a discussão da questão técnico-científica. Essa discussão é feita quando da formação do capitalismo na década de 30 (séc. XX), em que certas adaptações e modernizações deveriam ser feitas. É sobre esse momento que Nadai (1987) faz referência no tocante ao aparente embate entre bacharelismo e saber técnico-científico.

residia na agricultura de exportação e cuja clientela era composta pelos filhos dos grandes fazendeiros, que visavam melhor gerir suas fortunas com o suporte do conhecimento científico. Em segundo lugar, uma escola superior de Engenharia, que garantisse a entrada do país na modernização e no progresso: por isso, havia sido criado o Instituto Politécnico de São Paulo, em 17 de agosto de 1892, e a Escola de Engenharia Prática, em 11 de maio do mesmo ano.

O projeto estava, pois, definido com a fundação das Escolas Politécnica e Agrônômica, posteriormente, da Faculdade de Medicina e da Escola Normal Superior, juntamente com a Faculdade de Direito e a Escola de Farmácia. A demanda de instrução não poderia ser atendida somente pela educação jurídica, mas através do conhecimento e domínio da natureza, pela **ciência**. As escolas de Ensino Superior deveriam atuar a serviço do progresso e da modernização, legitimando, ideologicamente, a burguesia cafeeira, em suas diversas frações, como classe dominante, na República Velha.

Afinal de contas, “o progresso e a modernização” começavam a fazer parte do cotidiano urbano brasileiro, pelo menos em termos rudimentares, através da melhoria da infra-estrutura das cidades mais destacadas, com a criação de estradas de rodagem e ferrovias, túneis, pontes, viadutos, portos fluviais e marítimos, saneamento urbano, rede de comunicação, bancos, etc.. Crescia, também, o setor de serviços para atender ao setor agrário-exportador.

A instituição de nível superior, isolada ou agregada a uma Universidade, deveria primar pela qualidade de seu ensino, o que era expresso, segundo Nadai (1987), como responsabilidade direta do professor, isentando o Estado de sua autoridade e negando a importância das condições materiais e políticas para o desempenho escolar.

A seleção de professores era tarefa extremamente difícil numa terra de bacharéis e doutores em Direito e Medicina, subsistindo o autodidatismo, responsável pela transformação

do professor em *abnegado* ou *idealista*, um verdadeiro *modelo de virtudes*, cujo papel deveria servir de exemplo à juventude.

As instituições de Ensino Superior, nessa perspectiva, deveriam cumprir com sua função de selecionar os melhores dentre os mais abastados. Para atender a seu caráter seletivo e elitista, essas instituições obrigavam o aluno a uma rígida disciplina, que incluía a retenção e dedicação total à escola, impedindo-o de trabalhar ou de desenvolver qualquer atividade extra-escolar. Acrescenta-se a isso a localização destas escolas na capital dos Estados e a cobrança de taxas que, embora não elevadas, contribuía para onerar, ainda mais, o tempo de permanência do aluno para efetuar seus estudos.

O projeto de criação de profissionais qualificados para funções técnicas possuía uma lógica socioeconômica extremamente bem articulada com os antigos quadros humanistas, isto é,

[...] se, de um lado, o bacharel, nesse início da República, foi duramente criticado por todos aqueles que ansiavam pela introdução do ensino científico em São Paulo [mas também em vários Estados da federação], por outro, o senso comum reconhecia que as Academias de Direito tinham sido o ‘tabernáculo debaixo de cujas abóbadas se confeccionavam os projecteis que deviam abalar os alicerces do clericalismo e sacudir as taboas do throno’. Assim, o bacharel, visto como ‘iluminador’ das gerações e ‘vanguardeiro do progresso’, tinha servido para conduzir praticamente sozinho os negócios do Estado no Império. Na medida em que se dava a própria inserção do Brasil no sistema capitalista mundial, tornava-se necessário treinar pessoal para o desempenho de novas e mais complexas funções executivas, apto a definir a própria direção do processo, nos limites internos possíveis e desejáveis. Não bastava somente a retórica, o progresso só seria alcançado pela técnica (NADAI, 1987, p. 48-49).

Assim, contrária à idéia de uma burocracia centrada no bacharelismo, que foi característica do período imperial, surge, pois, na República a necessidade de um novo estamento burocrático mais eficiente, cuja competência fosse capaz de responder aos novos desafios impostos pela *modernidade*. Do Estado monárquico, o bacharel em Direito foi considerado o principal vilão, sendo, inclusive, responsabilizado pela corrupção e pelo *espírito jurisprudente* e *maquiavélico* que caracterizava o regime. Na República, deveria

surgir uma figura oposta, que guardasse, em sua competência e senso de justiça, todo o arsenal necessário para promover o progresso facultado pelas ciências: eis o papel que caberia ao **politécnico** e, nesse espírito, surge a Escola Politécnica, em São Paulo, no ano de 1892.

À Politécnica caberia enfrentar as novas funções trazidas pelo desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, a urbanização. O novo aparato ideológico em construção é o da **competência** e a Politécnica paulista foi uma instituição-modelo do Ensino Superior, na Primeira República (NADAI, 1987).

Longe de espelhar as necessidades dos filhos das classes trabalhadoras,

a origem social dos alunos [da Politécnica] demonstra a coexistência de sobrenomes oriundos de troncos familiares tradicionais da burguesia agrária [...] É possível levantar a hipótese de que o estudante da Politécnica era, sobretudo, oriundo da classe dominante e que dificilmente elementos da classe média a ela tiveram acesso. [...] Vez por outra, seus muros puderam ser ultrapassados por indivíduos que procuravam a ascensão social, e, se acaso vencessem as diversas barreiras, certamente teriam condições de ser cooptados. Isto porque a Escola tinha muito clara a ideologia que pretendia filtrar para seus alunos (NADAI, 1987, p. 78-79).

A Politécnica era tida como uma *invenção da elite fazendeira* e representou um papel importante na reprodução da ideologia burguesa do progresso e da modernização.

O curso mais concorrido era o de Engenharia Civil e, em geral, os ex-alunos ocupavam cargos de importância política (postos técnicos do Estado ou político-administrativos), tornavam-se professores ou diretores de escolas, fundavam grêmios, clubes ou revistas. Os ex-alunos eram tidos como verdadeiros “*soldados do progresso*” e

a virtude, a verdade, a ciência – criações racionais por excelência – deveriam estar em oposição ao vício, ao erro, à ignorância, demonstrando que a classe dominante criara um imaginário no qual o progresso, a civilização foram incorporados à sua ideologia e eram entendidos como superação do binômio atrasado/adiantado (NADAI, 1987, p. 81).

A proposta pedagógica da Politécnica centrou-se, sobretudo, numa educação científica voltada para as classes produtoras, **com a identificação da riqueza particular com a**

riqueza pública. A Politécnica representaria o **moderno**, em oposição à **tradição** da Faculdade de Direito de São Paulo. Essa contraposição, entretanto, era aparente e se mantinha no discurso mas não na prática, que trazia uma “[...] luta por um novo saber que o avanço do capitalismo abrigava e, em conseqüência, o alargamento da burocracia, obrigando o bacharel a dividir com o ‘competente detentor do saber científico’ a gerência do Estado” (NADAI, 1987, p. 91). Não havia nessa disputa uma reordenação da sociedade, mas uma reorganização das esferas do poder. Nesse aspecto, Janotti (1981, p. 69) afirma que

embora muitos autores observem que os antigos chefes políticos perderam seu prestígio para advogados, jornalistas, médicos, delegados e prefeitos, as pesquisas históricas revelam que não houve uma simples substituição de dirigentes [...]. Os profissionais liberais, em geral, faziam parte da parentela ou da clientela do coronel. Falando com desenvoltura, conhecendo os trâmites legais, quase sempre bem-informados, traziam eles o coronel para o presente e dele necessitavam, pois os votos lhes advinham dos compromissos passados. Exerciam, pois, sua autoridade, escorados pelos antigos donos da situação, e só se rebelavam quando velhos compromissos, entervando acordos políticos, afetavam novos interesses econômicos.

Os defensores de escolas técnicas profissionais agrícolas também criticavam duramente o bacharelismo, responsabilizando-o pela inexistência das escolas agrícolas, pelo preconceito e ojeriza ao trabalho manual e pela formação pouco científica que as classes dirigentes recebiam nas academias de Direito. Entretanto, ao mesmo tempo em que o bacharel era criticado, enobrecia-se o seu papel importante para a grandeza do país.

Fundada em 1901, a Escola Agrônômica, posteriormente Escola Agrícola Luís de Queiroz, era vista como importante e necessária para a economia mas não adquiria a importância das escolas já existentes: a Politécnica e a Faculdade de Direito. O seu curso superior foi atribuído à Politécnica, como tentativa de minimizar o preconceito em relação ao trabalho manual, através da colocação do curso em uma Faculdade conceituada, buscando a equiparação, em prestígio, ao trabalho acadêmico.

Do ano de sua fundação até 1916, tem-se a fase de implantação da Escola Agrícola Prática como instituição-modelo e começa a se delinear uma mudança de postura, em que é

dada maior importância ao preparo técnico para a modernização da agricultura. Havia uma preocupação de não formar mais um burocrata, por isso, o diploma não habilitava os alunos a empregos públicos. Em 1926, a Escola instituiu o diploma de engenheiro agrônomo e foi reconhecida como instituto superior de ensino. Passou a formar o técnico altamente qualificado, mas também o capataz e o administrador de fazenda, em cursos técnicos de caráter mais elementar e prático. Ao contrário da Escola Politécnica, a Escola Agrícola lutou para ser incorporada aos 10 institutos que iriam compor a futura Universidade de São Paulo (USP), responsabilizando-se pelo desenvolvimento do **doutoramento**, mediante apresentação e defesa de tese.

Foi a crise econômica da década de 1920 que criou a demanda do especialista em ciências agrônomicas. Inicialmente, o interesse era voltado para o desenvolvimento de mão-de-obra qualificada, entre as classes menos favorecidas, com a defesa apenas do ensino elementar. Entretanto, a idéia de modernização e progresso do país “*celeiro do mundo*” impulsionou o ensino científico da agricultura e da indústria, sob a influência das classes médias urbanas e da burguesia industrial ascendentes.

A ideologia do progresso e da modernização também impregna a formação dos doutores da agricultura, que vêm na ciência a forma mais sofisticada para recuperação dos solos já cansados e a mecanização da lavoura, enfim, para uma agricultura mais racional e que visasse o desenvolvimento da policultura para a produção de gêneros alimentícios variados e melhor adaptados às condições naturais do país. Defendia-se, também, o industrialismo, ou seja, a integração entre agricultura (produção de matérias-primas) e a indústria (implementos agrícolas, beneficiamento, etc.).

O Instituto de Veterinária, criado em 1917, foi extinto em 1934 e recriado e integrado à USP no mesmo ano. Sua finalidade era o desenvolvimento da pecuária, com apuração da raça bovina e introdução de métodos racionais de criação.

Os discursos dos defensores da Escola Agrícola, de um lado, criticavam os bacharéis mas, de outro, não o constituíam como *inimigo* da agricultura. Entretanto, o preconceito justificava o desinteresse dos estudantes pelas carreiras agrícolas e a ênfase nas profissões de bacharel (médico e advogado), que continuavam a influenciar e dominar a máquina político-administrativa. O debate sobre o bacharelismo e a necessidade de valorização das profissões mais técnicas serve para evidenciar “[...] o **comprometimento das oligarquias** com o bacharelismo e, portanto, **com todo o ensino superior**. Os filhos da burguesia tanto eram bacharéis, engenheiros, médicos quanto agrônomos” (NADAI, 1987, p. 164, grifos nossos).

A Escola Agrícola buscava desenvolver no aluno qualidades morais, tornando-o um *forte*, um *bravo* e um *patriota*, veiculando, também, a identificação entre o agricultor (na verdade, o proprietário) e o agrônomo, como sinal claro da dependência estreita entre o domínio da ciência agrônômica e a obtenção da propriedade. Este último aspecto direcionou o interesse da Escola não pelo profissional, mas pelo proprietário rural ou pelos filhos deste, mantendo o pacto de dominação, existente no campo, entre o coronel, o político e o sacerdote; este, com um espaço mais limitado.

A Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo foi criada pela Lei Estadual nº 19 (24 nov. 1881) e instalada somente em 1913 (LEI Estadual nº 1.357, 19 dez. 1912), sem a pompa da Politécnica, mas beneficiando-se da sua experiência. Seu processo de instalação foi caracterizado por idas e vindas, com a criação inicial de escolas privadas que passaram a ser incorporadas, ao longo do tempo, pelo poder público.

Em 11 de fevereiro de 1899, foi instalada, na capital paulista, a Escola de Farmácia, de caráter privado, incorporando o curso de Odontologia e de Obstetrícia, tornando-se Escola Livre de Farmácia, Odontologia e Obstetrícia (1902).

Em 19 de novembro de 1911, é criada a Universidade de São Paulo, como uma associação particular. O curso mais concorrido era o de Medicina e Cirurgia, existindo,

também, cursos de Física; Belas Artes, Ciências, Filosofia e Letras; Agronomia e Zootecnia; Medicina Veterinária; Comércio; Farmácia; Odontologia; Engenharia; Direito e superior de Filosofia, História e Literatura (NADAI, 1987).

Para a concessão do título de **doutor** em medicina e cirurgia, exigia-se a apresentação e defesa de “[...] uma dissertação impressa e de três proposições de cada cadeira e sua sustentação é obrigatória” (art. 17) (LEI nº 1.357, 1912 *apud* NADAI, 1987, p. 194). Aos poucos, as turmas passaram a apresentar concluintes com sobrenomes da tradicional burguesia paulista, demonstrando a confiança e a aceitação que a Faculdade atingira no âmbito do grupo dominante.

Em 1925, foi introduzida a figura do livre docente e modificado o nome para Faculdade de Medicina de São Paulo. Unindo-se ao ideário do progresso e da modernização, a Faculdade de Medicina preocupou-se, inicialmente, com a medicina social, com a finalidade de preservar a saúde humana e garantir mão-de-obra saudável face às epidemias que assolavam os centros urbanos.

Pelo seu discurso fechado, pela valorização da pesquisa e do saber médico, a profissão ganha sinônimo de competência e o seu saber torna-se símbolo de poder, numa clara dissociação entre trabalho manual e intelectual.

Os cursos de Farmácia e Odontologia eram procurados por alunos com condições mais humildes, já que os ricos iam para os cursos de Direito e de Medicina, levando Nadai (1987, p. 232) a afirmar, de forma contundente:

A classe dominante reservara, quase exclusivamente para si, o ensino secundário e superior, e o exercício das profissões de maior prestígio social, as profissões liberais: direito, medicina e engenharia. O ensino para as classes subalternas, em princípio, ficou restrito ao elementar e ao profissional. Também foi aberto à classe média, com parcimônia, o acesso às profissões liberais, que, sem dúvida alguma, adotava a ideologia da classe dominante. À classe média, constituída tanto por ‘grupos destituídos’ como pelos ‘emergentes’, foi atribuído o exercício das profissões ligadas ao setor terciário que exigiam certo saber específico, ou seja, o domínio de certas

técnicas, ainda que simplificadas e rudimentares. No entanto, elas ocupavam, na escala de prestígio social, segundo plano, como por exemplo, as profissões ligadas ao comércio – contabilidade, farmácia –, e as de prestação de serviços como odontologia.

Segundo a autora,

as escolas superiores vieram suprir, assim, necessidades bem-concretas, desempenhando papel preciso. Isto porque eram também veículo de ascensão social, uma vez que se tornaram um dos passaportes para o coronelismo e, portanto, para a dominação (NADAI, 1987, p. 234).

Essas escolas, em verdade, não criaram um novo projeto de dominação mas, em virtude das novas necessidades e da complexificação das relações sociais e econômicas, foi necessário haver uma atualização e formação de uma nova burocracia, cuja justificativa científica e ideológica fosse baseada não apenas no **poder** mas também no **saber**. Era uma nova burocracia sedimentada no discurso da competência para garantir a nova fisionomia do *Estado modernizador e progressista*, em que as escolas superiores representassem a continuidade da dominação tradicional, através de sua nova arma: o **saber** (FAUSTO, 1975).

Na década de 1920, as atividades fabris, financeiras e urbanas tornam-se mais relevantes do ponto de vista econômico e social, favorecendo o enriquecimento da burguesia industrial e a importância das classes médias.⁹

⁹ Um importante debate é apresentado por Pereira, A. (1994), no artigo em que discute a origem dos empresários brasileiros, quando afirma, textualmente, que as primeiras indústrias brasileiras não foram fundadas pela oligarquia cafeeira (como afirma Prado Júnior, 1966), mas por famílias de imigrantes europeus (84,3%), principalmente de classe média (57,8%). Entretanto, o autor não deixa de considerar as relações entre o café e o início da industrialização brasileira, postulando que “a industrialização brasileira jamais teria ocorrido sem a criação de um excedente como aquele proporcionado pelo café, o que não impediu que na maioria das ocasiões os cafeicultores se opusessem politicamente à industrialização, da qual tiveram pequena participação” (PEREIRA, A., 1994, p. 3). Essa oposição dizia respeito, mais diretamente, à disputa pelo controle do Estado pelos cafeicultores, que consideravam “artificial” a proteção oferecida à indústria, e “natural” aquela oferecida à agricultura (LUZ, 1961). As classes médias foram formadas, portanto, pelo declínio da burguesia cafeeira e pela ascensão dos imigrantes, chamados de “novos ricos”.

Nesse contexto, em 1920, foi instituída aquela considerada a primeira Universidade criada pelo Governo Federal: a Universidade do Rio de Janeiro, instituída pelo Decreto Federal nº 14.343, do Presidente Epitácio Pessoa, congregando as Faculdades de Medicina, Direito e a Politécnica. Entretanto, Chagas (1967) afirma que, já em 1909 e 1912, foram criadas, respectivamente, a Universidade de Manaus e a do Paraná, como instituições “livres”, cuja existência não passou de momentânea e precária.

Um fato curioso e folclórico, à época, justifica a criação da Universidade do Rio de Janeiro pela necessidade de concessão do título de *Doctor honoris causa* ao Rei Alberto I da Bélgica, por ocasião das comemorações do centenário da Independência. Este título somente poderia ser concedido por uma instituição universitária. Tal episódio justifica o descaso e a falta de entusiasmo com que foi recebida a primeira Universidade do país, o que pode ser traduzido na crítica feita por Azevedo (1960, p. 112), sobre a instrução pública:

A verdade porém, é que, sob a denominação de Universidade não se lançaram as bases de uma instituição orgânica e viva, de espírito universitário moderno, mas agruparam apenas, por justaposição, as escolas superiores profissionais já existentes. Problema de tamanha importância e complexidade reduziu-se por esta forma, com maior naturalidade a uma questão de **rótulo**.

Nesse aspecto, é destaque um importante movimento de cunho intelectual e artístico, ocorrido em 1922, a Semana de Arte Moderna, que intencionou criar ou redescobrir um *modelo autóctone de brasilidade*, debruçando-se sobre a realidade nacional, rompendo com os modelos culturais existentes e promovendo o que Oliveira, L. (1980) caracterizou como uma *revolução estética*.

O movimento gera uma intensa participação de intelectuais, sobretudo nos quadros políticos nacionais do pós-30, tanto nas vertentes integralistas quanto comunistas e liberais, numa busca de construção de uma política cultural para o Brasil. É um período em que a elite burocrática passa a dispor de recursos financeiros e mesmo institucionais, que garantiam um

maior controle sobre a produção cultural, através da importação de artigos culturais, do domínio sobre o mercado editorial, da expansão ou retração de algumas carreiras profissionais, ditando, em consequência, os espaços disponíveis na administração do Estado.

Diz Miceli (1979, p. 20-21):

Os escritores participantes do movimento modernista em São Paulo foram beneficiados pelo mecenato burguês exercido diretamente por famílias abastadas e cultas, ao passo que os intelectuais cooptados para o serviço público acabavam se filiando às ‘panelas’ comandadas pelos dirigentes da elite burocrática. [...] Embora a expansão do campo editorial e a ampliação das oportunidades de ingresso no serviço público tenham influído consideravelmente para a transformação das condições do trabalho intelectual vigentes na República Velha, as possibilidades de acesso às profissões intelectuais continuam a depender, em medida significativa, das estratégias de reconversão das famílias que estão em condições de transmitir aos filhos um certo montante de capital social e cultural variável conforme o grau de proximidade dessas famílias da fração culta da classe dominante.

Os intelectuais das décadas de 1920 e 1930, em sua maioria, ou se constituíam em *parentes pobres* das oligarquias ou faziam parte das famílias que, tradicionalmente, ocupavam postos políticos ou culturais prestigiados e desejados socialmente. Os primeiros, geralmente, ocupavam-se como escritores, tentando fugir à decadência social, e os últimos – os *herdeiros* ou “*homens sem profissão*”¹⁰ – ocupavam, sem esforços, as atividades intelectuais e, em seguida, os cargos de comando, definindo o pensamento político e os rumos jurídicos da nação, ou seja,

[...] as disposições manifestadas pelos diferentes tipos de intelectuais em termos de carreira parecem indissociáveis da história social de suas famílias.[...] as profissões intelectuais constituem um terreno de refúgio reservado aos herdeiros das famílias pertencentes à fração intelectual e, sobretudo, aos filhos das famílias em declínio (MICELI, 1979, p. 21-22).

¹⁰ Expressão utilizada por Motta Filho (1972, p. 253), no capítulo intitulado *Um homem sem profissão*, em que assim afirma: “Mais do que um bacharel, eu queria ser livre. Não ter títulos. Não ter profissão. Não ser doutor. Mas ser um homem capaz de ser homem! O que eu não desejava era ser bacharel sem ser”. Em síntese, no dizer de Miceli (2001, p. 106), “os ‘homens sem profissão’ eram herdeiros nascidos em famílias que monopolizavam havia muito tempo as posições de prestígio no interior da classe dirigente”.

Ainda segundo Miceli (1979, p. 35), “até meados da República Velha, a Faculdade de Direito era instância suprema no campo de produção ideológica, concentrando inúmeras funções políticas e culturais”.

O ensino jurídico contribuía como forte aparato produtor de hegemonia, que conferia unidade à classe dos herdeiros dos proprietários rurais, dando-lhes não apenas uma uniformização educacional, mas também política e moral, enquanto servia de ponte para a importação e difusão da produção editorial européia. Supria, ainda, os postos administrativos, burocráticos e políticos do Estado com a formação de uma demanda treinada e apta ao exercício das mais diversas funções, desde a cúpula do poder até a formação de novos letrados, através da prática do magistério.

Os dirigentes da Primeira República seriam caracterizados por Freyre (1943) como “essencialmente práticos, alheios a **poesias**”. O domínio do senso prático influencia enormemente na organização do Ensino Superior, dando-lhe uma direção predominantemente profissional (COSTA, J., 1967).

Com a crise de 1929, a situação econômico-financeira do país foi agravada, sendo inevitável o confronto entre os interesses oligárquicos, representados pela burguesia agrário-exportadora em processo de crise, e os grupos urbanos, representados pela burguesia industrial em franca ascensão.

O *Tenentismo*, movimento tipicamente constituído pelas classes médias de intelectuais pensantes e críticos do pacto oligárquico da Primeira República, serve como canal de pressão dos interesses da burguesia industrial, sem possuir, entretanto, “[...] nenhum programa definido nem uma orientação precisa; eram muito vagos e superficiais seus ideais” (COSTA, J., 1974, p. 83). No que diz respeito ao Tenentismo, este pode ser definido como uma revolta, de caráter muito mais militar do que político, contra o bloco oligárquico hegemônico, desencadeada e sob a coordenação de oficiais médios do Exército brasileiro (tenentes e

capitães). Desses e de outros confrontos, nascem as bases para o modelo político-econômico de *substituição de importação* com conseqüente ênfase numa política *desenvolvimentista* (FAUSTO, 2001).

As mudanças ocorridas, tanto em termos políticos quanto nas instâncias de produção cultural, requeriam um novo posicionamento da elite intelectual, antes restrita ao ritual de triunfar nas Academias de Direito e assumir os postos decorrentes da rede de relações de suas famílias tradicionais. Como representantes da elite pensante do país, vários desses intelectuais passaram a fazer parte das intenções “revolucionárias” que tentavam atingir os antigos ideários oligárquicos-agrários e passaram a integrar, “naturalmente”, o novo governo pós-30, graças a uma formação polivalente que receberam, quase sempre, das Faculdades de Direito.

Da geração pós-30, exigia-se dos jovens intelectuais uma ampla participação nas instituições culturais, ou seja, na imprensa escrita, partidária ou não, nas organizações políticas e em outras instâncias da sociedade civil.

Em suma:

A diferenciação do campo político e do campo de produção ideológica tornara praticamente inviável a passagem quase automática da situação de estudante à condição de membro por inteiro da classe dirigente que, **pelo simples fato de possuir um diploma, até então raro e cobiçado, se fazia merecedor das mais altas funções públicas e dos cargos políticos de responsabilidade, afazeres que se completavam com a gestão dos negócios familiares** (MICELI, 1979, p. 8, grifos nossos).

Os intelectuais, herdeiros de uma geração oligárquica poderosa, do ponto de vista político e cultural, tentavam impor os princípios estéticos de modelos artísticos *europeizados* (futurismo, cubismo, surrealismo), trazidos de seu transitar constante pela cultura do Velho Continente. Essa proposta radical era apreciável por aqueles que pertenciam igualmente às famílias abastadas, que conseguiam compartilhar com esses novos padrões estéticos. Miceli (1979, p. 15) afirma:

O acesso dos modernistas às frentes de vanguarda européias por força de sua proximidade social junto aos círculos intelectualizados da oligarquia foi, paradoxalmente, a condição que lhes permitiu assumir o papel de inovadores culturais e estéticos no campo literário local, tomando a dianteira no processo de ‘substituição de importações’ de bens culturais [...].

O movimento editorial ganhou, nos anos 30, um grande impulso, provocado pelas transformações na indústria editorial brasileira, fruto da crise mundial, com a deterioração do câmbio, que eleva o preço dos livros importados e torna os livros brasileiros mais competitivos, alterando o mercado para o autor brasileiro e profissionalizando o trabalho intelectual, com o surgimento de novas editoras, com a aquisição de máquinas e equipamentos mais modernos, além da contratação de técnicos e especialistas, que melhoram tanto a produção editorial quanto as suas vendas (MICELI, 1979).

Em síntese,

[...] a produção intelectual se altera. A transformação deve-se não só a mudanças no teor de seus objetivos e na forma de tratá-los, mas também a fatores ligados ao desenvolvimento da indústria editorial, que fazem com que a relação entre o autor e seu público ganhe novas e mais complexas intermediações (OLIVEIRA, L., 1980, p. 34).

À inquietude política e econômica, sucede, em 3 de novembro de 1930, a “Revolução” que dá início à Era Vargas, com a vitória de algumas facções oligárquicas dissidentes, dos estados excluídos economicamente dos círculos exportadores, e dos estados nordestinos, dos movimentos oposicionistas de São Paulo e Minas, e de algumas alas do Tenentismo. Essa nova coalizão de forças tentava contornar a crise econômica do país, decorrente da crise que se instalara no cenário internacional após 1929, ao mesmo tempo em que intencionava romper com o poder de mando das oligarquias tradicionais. Segundo Oliveira, L. (1979, p. 37),

a alteração do grupo detentor do poder através de um movimento armado, como o ocorrido em 30, constitui um importante elemento no processo de ‘formação dos Estados nacionais’. [...] a Revolução de 30 teria cumprido uma importante etapa na reestruturação do Estado nacional brasileiro, na medida em que abriu espaço para um projeto político e alocou às elites um papel central no encaminhamento de um programa de ação.

Na Paraíba, a hegemonia oligárquica manteve relativa estabilidade durante a Primeira República, em virtude, principalmente, da força, no Governo Federal, de um de seus maiores líderes políticos, Epiácio Pessoa. Tal estabilidade somente passou a ser ameaçada nos anos finais da década de 1920, em decorrência de disputas inter-oligárquicas que tinham, de um lado, o então presidente da Paraíba, João Pessoa, apoiado por industriais e comerciantes da capital do Estado e pela opinião pública, favoráveis a uma reforma tributária que favorecia as transações efetuadas na capital, transformando-a em centro comercial e diminuindo a dependência em relação ao Recife; e de outro, as oligarquias do algodão e do açúcar e a burguesia comercial-exportadora do Recife e do Ceará, cujos interesses comerciais estavam sendo contrariados.

Essas disputas, cada vez mais violentas e recheadas de retaliações pessoais, culminaram com o assassinato de João Pessoa e os desdobramentos de 1930, transformando a Paraíba em importante centro para o seu desencadeamento.¹¹

Com a “Revolução” de 1930, há a substituição do federalismo oligárquico pela centralização político-administrativa que viabiliza para o Estado todo o aparato institucional necessário à prática de uma política intervencionista e industrializante. A propósito do evento de 30, uma importante distinção precisa ser feita: rompendo com a historiografia tradicional, que a caracteriza como sendo uma revolução das classes médias, ressaltamos a vinculação de parte das camadas médias tradicionais à Aliança Liberal, que uniu as oligarquias de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, com o objetivo de defender uma candidatura presidencial alternativa à indicação do Governo Federal. Uma outra parte dessas camadas médias tradicionais ainda se achava vinculada ao bloco do governo, mas ambas não conseguiriam esconder sua vinculação ao jogo político-institucional das oligarquias rurais.

¹¹ Sobre os acontecimentos de 1930, na Paraíba, conferir: Gurjão (1999a, 1999b), Santana (2000) e Almeida, J. A. (1978).

A participação paraibana, na “Revolução” de 1930, como integrante da Aliança Liberal, foi responsável pela permanência no poder das lideranças locais, que integravam a administração do estado, antes do evento “revolucionário”. Para a chefia do Executivo, foi empossado como interventor, durante o período de 04 de outubro a 25 de novembro de 1930, José Américo de Almeida, aliado, auxiliar direto e agora herdeiro político do ex-presidente assassinado. José Américo deixou o cargo para assumir a pasta de Ministro da Viação e Obras Públicas, entretanto, sem perder de vista o seu poder local e sua forte liderança entre os grupos oligárquicos paraibanos, sobretudo, aqueles *coronéis* beneficiados pela obras contra as secas, pelo “*Ministro das Secas*”, como ficou conhecido.¹²

Muito embora a historiografia paraibana referente aos anos 30 esteja mais ligada aos aspectos políticos e econômicos, analisando o papel desempenhado pelas oligarquias rurais e pelas camadas médias àquelas vinculadas, percebemos um forte predomínio das relações pessoais de dominação e dependência, unindo-as no mesmo discurso regionalista, em defesa de obras contra as secas e da legislação trabalhista, que eram parte do projeto político das classes dirigentes. Mesmo o operariado, fortemente reprimido em suas manifestações ou cooptado pelos grupos oligárquicos, era oriundo da zona rural e “acostumado” às regras impostas pelo coronelismo vigente, aderindo, forçosamente, à legislação trabalhista e aos imperativos dos grupos dirigentes, embora verificando-se que apenas as grandes empresas cumpriam com esta legislação, enquanto as demais a ignoravam, dando aos seus operários um tratamento desumano. Ao trabalhador do campo, ignorado pela legislação e pelos projetos políticos, não restava outra opção senão submeter-se aos desmandos dos *coronéis*, cumprindo sua “função” política de votar “de acordo” com as vontades do seu patrão. As péssimas condições de vida do trabalhador rural, aliadas à conjuntura dos anos 30, propiciaram uma

¹² A problemática das secas é tratada com profundidade por Almeida, J. A. (1980).

intensificação dos conflitos pela via do cangaço, que tiveram seu “apaziguamento” com a captura e morte de Lampião e de parte do seu bando, em 1938.

Entretanto, pela sua maior convivência com a cultura urbana, os operários paraibanos partiram para uma maior mobilização, sobretudo nos anos de 1934-1935 (GURJÃO, 1999b), com manifestações de greve, fortemente reprimidas, e a criação de sindicatos operários, objetivando, sobretudo, fazer cumprir a legislação trabalhista e a Lei de Sindicalização, apesar de ser necessário reconhecer, neste momento, que

o Ministério do Trabalho e a Lei de Sindicalização, então criados, constituíram-se nos principais instrumentos para a racionalização do conflito de classes, desviando-o do confronto aberto, intermediando as relações entre trabalho e capital e redirecionando-as mais eficientemente para o desenvolvimento capitalista através dos regulamentos e controles do Estado (GURJÃO, 1999a, p. 86).

Analisando, ainda, a participação política da classe média urbana, como sua tese central, Saes (1984, p. 9) afirma que, ao longo dos períodos políticos enfocados em sua obra (oligárquico, populista, autocrático-militar), esta participação não se deu de forma *unitária*, mas sim *fracionária*, ou dito por ele mesmo:

a classe média não é, ao longo dos períodos mencionados, um bloco político monolítico, alinhado com a ‘classe dominante’, mas um agregado de frações politicamente divididas entre a velha classe dominante e a nova classe dominante, ou entre o bloco das classes dominantes e as classes populares.

Nos grandes centros urbanos, diante do momento histórico de mudança, a geração¹³ de intelectuais assume a tarefa de construção da *consciência da nacionalidade brasileira*, buscando inspiração no pensamento realista de Alberto Torres, em suas discussões e estudos sobre a criação da nacionalidade e sobre a realidade brasileira, numa perspectiva científica,

¹³ Utilizamos o termo “geração” no sentido proposto por Oliveira, L. (1980, p. 38), como “... um elo entre diferentes autores”.

fugindo da formação bacharelesca recebida pela geração republicana, a qual deveriam substituir (OLIVEIRA, L., 1980).

Um dado de extrema relevância, observado na literatura sobre a década de 30, é que os intelectuais que se auto-denominam de “*geração de sacrificados*”, a quem caberia a salvação do país, foram quase todos recém-saídos das arcadas das academias de Direito de Recife, São Paulo e Rio de Janeiro e, curiosamente, também não poupam críticas à presença do bacharel na vida política do país. Segundo Oliveira, L. (1980, p. 53),

esta crítica já é encontrada de maneira explícita desde 1917, quando se aponta para o fato de essas figuras, a partir da obtenção do diploma, suporem pertencer a uma casta superior à qual se destina a direção do país. **Os cursos de direito constituem, então, a base de uma carreira política, e não de uma profissão, agregando-se tal conotação à palavra ‘bacharelismo’** (Grifos nossos).

Na República Velha, há uma associação indiscutível do bacharel à política, aos cargos públicos e à burocracia e todas as críticas ao modelo oligárquico passam, inequivocamente, pela condenação de sua presença e do conseqüente usufruto das benesses daquele modelo.

Em resumo:

Seja pela inadequação da formação do bacharel, ou pelos seus laços com a política oligárquica, o fato é que o bacharelismo recebe diferentes acusações, dentre elas a de representar ‘o primeiro capítulo da burocracia’. É dele ‘que nasceu esta irresistível inclinação ao emprego público que o novo regime [a República] não pôde conjurar, antes acoroçoou, porque, não tendo criado o trabalho nem a instrução profissional, não pôde evitar que se dirigissem para os cargos públicos os moços formados nas academias, inaptos à lavoura, ao comércio, aos ofícios técnicos’ (OLIVEIRA, L., 1980, p. 53).

A crítica endereçada ao bacharelismo serve apenas como a ponta de um *iceberg* que, necessariamente, envolve a análise profunda da formação das elites como um dos mais sérios problemas enfrentados na reestruturação dos Estados nacionais.

Na intenção de reorganizar o Estado brasileiro, compreendendo-o melhor, para redefinir o papel político a ser ocupado, a elite brasileira, nos anos pós-30, passa a buscar uma maior

coerência interna em seus pensamentos e valores. Inicialmente, critica a “velha” elite republicana, pela sua falta de preparação para conduzir o processo político, a falta de cultura política e seu alheamento aos problemas nacionais. Como contrapartida, propõe a criação de uma *grande elite*, composta de

[...] homens de cultura e ciência, capazes de exercer um domínio ‘natural’ sobre a massa. Aparece a idéia de ‘civilizar por cima’, encontrada tanto em autores próximos do **movimento de renovação católica**¹⁴, quanto nos intelectuais ligados ao **movimento integralista**¹⁵ (OLIVEIRA, L., 1980, p. 40, grifos nossos).

O grande dilema do período, segundo Oliveira, L. (1980), passa a ser colocado entre dois pólos importantes: de um lado, o conceito de **civilização** e, de outro, o de **cultura**. Ainda segundo a autora,

a civilização seria representada pelo cosmopolitismo e liberalismo, traços contra os quais investem os intelectuais, que procuram a realidade nacional. Assim, o nacionalismo e o ‘autoritarismo’ (ou pelo menos uma proposta não enquadrada dentro do que eles próprios consideram liberalismo) aparecem associados na elaboração do que seria uma cultura nacional.[...] Acentua-se, então, um conflito entre duas elites: uma composta de indivíduos ligados à comunidade cultural internacional, ocupada em acompanhar as conquistas do ‘mundo civilizado’; outra, mais atenta aos acontecimentos locais, porém igualmente filiada a correntes internacionais de tipo ‘conservador’, interessada em manter ou recuperar as tradições (OLIVEIRA, L., 1980, p. 40-41).

Nesse sentido, caberia às elites a superação do desconhecimento da realidade nacional e da importação de modelos estrangeiros, através da busca de uma competência, somente conseguida pela adequação das instituições à ciência, numa defesa da educação como ideário de salvação nacional, sendo um importante mecanismo de melhoria dos quadros dirigentes e, também, dos governados.

¹⁴ Intelectuais que expressam suas idéias na revista *A Ordem*, defendendo a busca do nacionalismo nas tradições de nossa formação católica (OLIVEIRA, L., 1980).

¹⁵ Os integralistas defendem o nacionalismo através da integração da nação brasileira aos princípios cristãos de solidariedade, em consonância com o lema “*Deus, Pátria e Família*”. Segundo eles, o Brasil estaria desintegrado em duas realidades distintas: o do interior, com sua cultura peculiar e selvagem, e o “[...] apêndice da civilização européia, capitalista e burguesa” (OLIVEIRA, L., 1980, p. 43).

Em resumo, a construção da nacionalidade brasileira passaria pela crítica ao artificialismo e ao modelo estrangeiro que haviam construído o país, e à ausência de uma consciência coletiva, que

[...] poderia ser sanada, tanto por uma via mais próxima do modelo liberal – pela ênfase na organização de grupos de interesse –, quanto pela implantação de valores coletivos – consciência nacional, solidariedade nacional –, mais próximos de um modelo ‘organicista’, revelando-se, em ambos os casos, crucial o papel das elites e do Estado. A questão da construção do Estado nacional, mediante a quebra das barreiras oligárquicas constituídas pelos clãs, pelos partidos políticos, é um tema freqüente na literatura do período (OLIVEIRA, L., 1980, p. 42).

Em decorrência dessa análise, as elites tradicionais, derrotadas nos acontecimentos ocorridos no início da década de 1930, percebendo o seu fracasso como fruto da

[...] carência de quadros especializados para o trabalho político e cultural e, escorados nesse diagnóstico, passam a condicionar suas pretensões de mando no plano federal à criação de novos instrumentos de luta: a Escola de Sociologia e Política, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no contexto da nova Universidade de São Paulo, o Departamento Municipal de Cultura, são iniciativas que se inscrevem nesse projeto (MICELI, 1979, p. 21).

A criação da Universidade de São Paulo, sob esta perspectiva, pode ser vista como um verdadeiro “*prêmio de consolação*” dado às elites decadentes, que atribuem o seu fracasso à falta de qualidade dos quadros dirigentes do Estado oligárquico.

Essas iniciativas passam a ser coerentes com a defesa de uma concepção organicista e elitista do Estado, através da substituição do Estado liberal-democrático por um Estado orgânico forte, que deveria ser composto pelos mais capazes e mais sábios para decidir o que seria melhor para a nação brasileira, cabendo à ciência e à educação um papel fundamental na compreensão das “*necessidades nacionais*”. Alguns analistas da época defendiam mesmo a intervenção do Estado no domínio econômico, para corrigir os *males gerados pela democracia*, que fortalecera o espírito regionalista e seu poder político, em detrimento da unidade e autoridade nacionais (ROSA, 1932).

Sob a égide do nacionalismo varguista, numa clara atitude intelectual de contraposição à crise do liberalismo clássico, propõe-se, então, uma reestruturação legal para o país, baseada, ainda, na velha Constituição de 1891. Foram criados dois novos ministérios: o da Educação e Cultura e o do Trabalho, sendo que este último trazia inovações importantes em termos jurídicos, referentes ao salário mínimo, sindicalização, jornada de trabalho, etc.

Nessa perspectiva, a Reforma Francisco Campos, no que tange ao Ensino Superior, está sedimentada no Decreto Federal nº 19.851/31, que diz respeito à organização das Universidades brasileiras; no Decreto Federal nº 19.852/31, que propõe uma reorganização da Universidade do Rio de Janeiro e do Ensino Superior no Brasil; e no Decreto Federal nº 19.850/31, que cria o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Segundo Campos (1940, p. 60), a Universidade teria como objetivo

[...] equipar tecnicamente as elites profissionais do país e proporcionar ambiente propício às **vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura** (Grifos nossos).

No referido objetivo, parece clara a cisão entre *ciência pura* e *ciência aplicada*, cabendo à Universidade a formação de uma elite desvinculada das necessidades da população como um todo e, portanto, distanciada da realidade dos trabalhadores, reforçando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, como condição indispensável à formação da cultura nacional. Essa vinculação da Universidade às chamadas “*atividades do espírito*”, e conseqüente desvinculação da profissionalização da população para o trabalho, contribui para acentuar o valor de nobilitação do título acadêmico, pelo distintivo que fornece o marco da herança escravocrata na cultura brasileira, em que atividades especulativas, livrescas e retóricas constituem-se em traços refinados da elite dominante. Há, portanto, o reforço da chamada *ideologia da competência*¹⁶, que divide a sociedade entre os que detêm o *saber*, a

¹⁶ Expressão utilizada por Chauí (1995).

competência e o *poder* de mando, e os que não possuem o saber científico e, conseqüentemente, são tidos como subalternos, devendo obediência, e cuja função é executar ordens dos que “sabem”.

Lembrando Silveira (1980), em um artigo que reflete sobre *A luta do historiador*, é importante também destacar que a Universidade brasileira possui, em seus quadros, representantes de duas importantes tendências ideológicas: uma **vertente oligárquica** e outra, **tecnocrática**. A primeira tenta atrelar, ao seu discurso e na sua prática político-pedagógica, o argumento da neutralidade científica, da erudição diletante e da desvinculação do presente e do cotidiano, como única forma possível do saber-fazer científico, num passadismo que tenta descolar e descomprometer o saber em relação à sociedade como um todo. Na segunda, busca-se, ao contrário, uma “vinculação declarada com o presente”, numa tentativa de legitimar e impor a perspectiva regionalista, articulando-a com o mercado nacional e internacional (SILVEIRA, 1980, p.19). Nesse sentido, elas se “deslocam” do processo histórico dos quais fazem parte: uma por “superação”, outra por “imposição”.

Nas reformas propostas, exigia-se, para a constituição de uma Universidade, pelo menos três estabelecimentos: uma escola de Medicina, uma de Direito e outra de Engenharia, ou duas delas mais uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, cuja função seria a promoção de uma cultura geral e a formação de professores para o ensino normal e secundário.

Em março de 1932, logo após a IV Conferência Nacional de Educação realizada no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 25 educadores e escritores brasileiros. O Manifesto recomenda, para o Ensino Superior, a criação de Universidades cuja função seria elaborar ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, estando voltadas para a pesquisa científica, para a produção e elaboração cultural, para a formação de magistério e de profissionais nos vários ramos do conhecimento científico (AZEVEDO, s.d).

3.2 A INVENÇÃO DAS UNIVERSIDADES: O NOVO FORMATO DO ENSINO SUPERIOR, ENTRE O PRIVILÉGIO E A ASCENSÃO SOCIAL

Sob a influência legal das Reformas Benjamin Constant e Rivadávia-Corrêa¹⁷, o início da década de 1930 é marcado, também, por uma enxurrada de cursos superiores mantidos por instituições particulares ou religiosas, que passam a disputar espaço com as faculdades oficiais de Direito (São Paulo e Recife), Medicina (Rio de Janeiro e Bahia) e Engenharia (Politécnica do Rio de Janeiro e de São Paulo e Escola de Minas de Ouro Preto).

Em 1932, o país contava com 41 faculdades desses três cursos, sendo 23 particulares, o que provocava uma verdadeira “situação inflacionária” no mercado de diplomas de nível superior, com conseqüente desvalorização do título acadêmico, pela excessiva concorrência tanto nos cursos tradicionais quanto naqueles cursos que habilitavam para profissões novas, em fase de expansão, como as de educadores, psicólogos, cientistas sociais, economistas, agrônomos, etc.¹⁸

¹⁷ A Reforma Benjamin Constant, no que tange ao Decreto Federal nº 1.232, de 02 de janeiro de 1891, extinguiu o monopólio do poder público, inicialmente sobre o curso jurídico e, posteriormente, sobre o Ensino Superior. Também contribuiu para o quadro educacional a Reforma Rivadávia-Corrêa, datada de 5 de abril de 1911, que instituiu a liberdade de ensino e a livre competição, visando o “aperfeiçoamento” do Ensino Superior, o que favoreceu ainda mais a iniciativa privada, agravando o quadro do chamado *comércio de diplomas*, em que as escolas passaram a servir como símbolo de vaidade e ostentação e não como sinônimo de formação profissional acadêmica. É nesse contexto que surge o **exame de admissão** aos cursos superiores, regulamentado pelo Decreto Federal nº 8.659, de 5 de abril de 1911, posteriormente substituído pela denominação de **exame vestibular**, através do Decreto Federal nº 11.530, de 18 de março de 1915, conhecido como Reforma Carlos Maximiliano. A essa época, o vestibular era tido como um “exame de saída” do ensino secundário que, ao mesmo tempo, possibilitava o acesso ao Ensino Superior, mas não tinha uma intenção claramente excludente, porque o sistema socioeconômico já desempenhava bem este papel. Era, na verdade, uma seleção dentro da elite. Somente em 1925, pelo aumento da demanda, foi adotada uma prefixação do número de vagas (*numerus clausus*), tendo o exame adquirido a função reguladora no preenchimento de vagas. Destacamos, ainda, o Decreto Federal nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o regime universitário, constituindo-se no Estatuto das Universidades Brasileiras (CASTELO BRANCO, 1995; SANTOS, W., 1988; ROMANELLI, 1999).

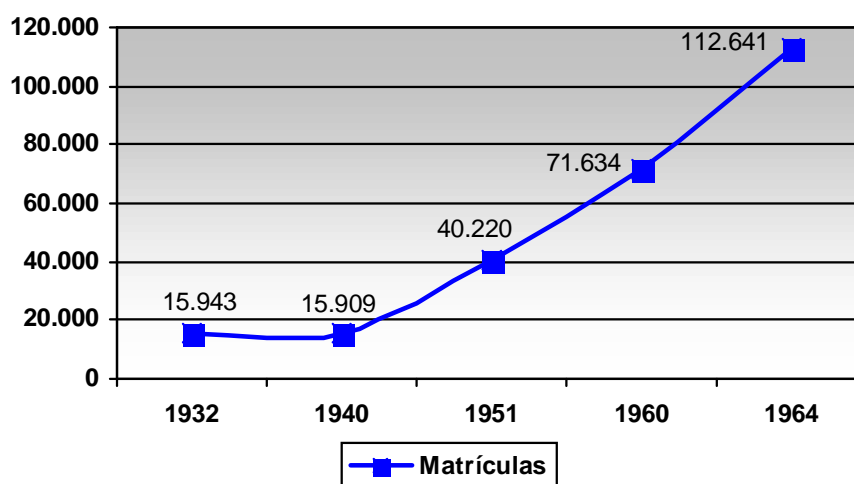
¹⁸ É importante ressaltar, para uma maior clareza na análise, que o contexto aqui referido diz respeito ao ensino paulista, explicitado na obra de Miceli (1979), já que as instituições de Ensino Superior, de caráter público ou privado, são fundadas bem mais tardiamente na Paraíba, como veremos mais adiante.

O aumento no número de escolas superiores de iniciativa privada também deu origem a um tipo de instituição exclusivamente voltada para o lucro a qualquer custo, que tentava viabilizar as pretensões de certas camadas sociais, que antes não tinham acesso às escolas mais prestigiadas. Passam a coexistir, portanto, dois tipos distintos de escolas superiores:

Num dos pólos, a escola que de certo modo dá continuidade ao ensino superior que veio sendo constituído no país desde os tempos de D. João VI, seletivo, 'elitista', caracterizado por crescentes índices de competição em torno das poucas vagas disponíveis e, no outro pólo, escolas criadas para absorver toda a clientela que puderem alcançar, exigindo dos candidatos somente a indispensável habilitação legal de nível médio e o rigoroso pagamento das mensalidades (BEISIEGEL, 1984, p. 388).

Observando o **gráfico 1**, a seguir, vemos que o número de matrículas, no período de 1932 a 1964, nos principais ramos do Ensino Superior, ou seja, Direito, Filosofia, Engenharia, Economia e Medicina, sofreu um aumento significativo. O mesmo crescimento é observado em termos do número total de matrículas, independente dos cursos escolhidos.

Gráfico 1 - Brasil – Número de matrículas nos principais ramos do Ensino Superior (Direito, Filosofia, Engenharia, Economia e Medicina) - 1932 a 1964.



Fonte: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: MEC/INEP, n. 101, p. 123.

O sentido excludente e elitista atribuído ao Ensino Superior e ao seu acesso passa a ser mais diluído, com essa divisão em escolas de primeira e segunda classe. Ou seja:

No passado, a exclusão escolar das populações subalternas aparecia sob a forma simples e direta da inexistência de possibilidades de acesso aos setores mais decisivos do ensino. Hoje, o processo de exclusão continuaria operando eficazmente, mas sob formas menos transparentes. A generalização de oportunidades de acesso à escola comum e o alargamento das possibilidades de ingresso nos degraus superiores da escolaridade estariam somente disfarçando a persistência dos mecanismos de discriminação.[...] Em outras palavras, embora a extensão das oportunidades escolares e a transformação formal do sistema de ensino não tenham de fato produzido conseqüências mais significativas na situação de classe da grande maioria dos habitantes, ao integrarem o aparato ideológico dissimulador do real estariam na verdade consolidando a própria desigualdade que pretendiam combater (BEISIEGEL, 1984, p. 409-410).

Nesse aspecto, a convivência entre as esferas pública e privada, na educação, tem produzido realidades bastante intrigantes ao longo do processo histórico: em alguns momentos, o ensino público passa a ser sinônimo de qualidade e eficiência e a iniciativa privada, o de escola de segunda classe; em outros, é a escola pública que se torna tradução de sucateamento e desmantelamento total, enquanto a escola privada passa a produzir um ensino caro e com maior qualidade. A esfera privada, como produto das necessidades de mercado, adapta-se facilmente às contingências e proporciona um aparente “equilíbrio social” quando assimila a demanda existente nas brechas da oferta pública de vagas, contribuindo para a dissimulação das desigualdades e crueldades sistêmicas.

Sobre essa realidade extremamente complexa do binômio público-privado, afirma Gandini (1992, p. 70-71):

[...] escolas chamadas particulares ou de propriedade privada podem assumir caráter público, [...] de acordo com a correlação de forças sociais e, principalmente, com a predominância ou não da vontade popular, ou no lugar desta, com os *interesses nacionais*, que freqüentemente se confundem com os interesses do Estado. [...] historicamente, e, especialmente no caso brasileiro, o controle público-estatal do ensino em todo o território tem se verificado concomitantemente à afirmação da idéia de nação e daquilo que é considerado interessante ou não para o seu desenvolvimento.

Assim, a concorrência – e o conseqüente valor do diploma universitário – passou a ser mediada pela qualidade técnica e a competência que lhe conferiam essas instituições superiores, acirrando, ainda mais, a disputa pelos restritos postos no mercado de trabalho, em grande parte, sinônimo de serviço público.

Como explicita Miceli (1979, p. 41):

Seja como for, no início dos anos 30, o diploma superior deixara de ser um símbolo de apreço social como o fora para os proprietários de terras, ou então, um sinal de distinção capaz de validar lucros provenientes de outras atividades econômicas das famílias dirigentes. Deixara também de constituir-se em garantia segura para aspirantes ao exercício de funções políticas, administrativas e intelectuais. O contingente de bacharéis que pressionava o mercado de postos nessa época começou a utilizar o diploma como sendo uma prerrogativa da qual só se podia esperar vantagens estritamente profissionais. Assim, o futuro de classe dessa leva avultada de ‘parentes pobres’ que dispunham de um título universitário, adquirido em condições adversas que o haviam desvalorizado brutalmente, passou a depender, cada vez mais, da ampliação das oportunidades de serem cooptados pelo serviço público.

Com a exigência da competência profissional associada à nobilitação, o diploma universitário passa a constituir-se em fator de ascensão social e de barganha política, e a criação de cursos superiores, em sinônimo de prestígio e poder local. Miceli (1979) chama de *bacharéis livres* a esses profissionais formados dentro das novas exigências dos anos 20 e 30, e que não dispõem de nenhum lastro social ou político, exceto de um diploma de nível universitário e dos conhecimentos técnico-profissionais que, pretensamente, lhes garantiriam a bagagem necessária à disputa no cenário intelectual.

No contexto do nacionalismo-desenvolvimentista da Era Vargas, com o incentivo cultural para a formação de uma elite capaz de constituir uma burocracia estatal forte e de garantir o caminho para os interesses econômicos privados, no sentido de transformação do país agrário-exportador em uma sociedade urbano-industrial, solidifica-se o mito da educação como forma de ascensão social e começam a surgir as primeiras Universidades brasileiras, marcadas, entretanto, por traços de clientelismo e coronelismo, ainda dominantes no cenário político nacional, mesmo com o declínio dos antigos barões do café.

Outras oligarquias regionais não somente se mantêm, mas o seu poder se reforça com o sistema federalista, através de uma política em que predominava a concessão de *favores* (SCHWARTZ, R., 1990).

Para entendermos melhor esse contexto, é importante ressaltar que a corrente ideológica nacionalista-populista passou a ganhar adeptos, principalmente no Nordeste, uma região com menor desenvolvimento econômico e social, onde o risco da proletarização das camadas médias urbanas era maior. Nesse sentido,

o populismo caracteriza-se como a ideologia das camadas médias já desembaraçadas da ascendência social das oligarquias, e politicamente representadas pelo tenentismo nacionalista (uma 'categoria social' ao mesmo tempo inserida no aparelho de Estado e filiada às camadas médias urbanas), ao longo da transição capitalista periférica; todavia, o caráter embrionário das novas relações de classe permite que o populismo penetre a classe operária em constituição, e que se torne a sua forma essencial de expressão (SAES, 1984, p. 93).

Embora reconhecida como forma de expressão da classe operária em formação, a ideologia populista, fomentada pelos representantes das baixas camadas médias, caracteriza-se, portanto, como uma ideologia de Estado que se põe em prática através de uma política de industrialização condizente com a etapa de transição capitalista periférica. Em vez de uma ruptura, a “Revolução” de 30 marca um compromisso político entre as oligarquias e a burguesia industrial e

o Estado populista constituiu a caução de um acordo tácito entre o conjunto de frações pré-industriais da classe dominante (proprietários pré-capitalistas ou burguesia comercial, mas todos dotados de uma dimensão agrária) e a burguesia industrial nascente (SAES, 1984, p. 95).

Tal acordo consolidava a hegemonia política da burguesia industrial e sua participação junto aos instrumentos institucionais de desenvolvimento, bem como resguardava a ordem no campo, mantinha a propriedade fundiária e o estatuto das relações de trabalho.

Nesse sentido, a “Revolução” de 30 não foi sinônimo de eliminação da política oligárquica, mas sim demonstrou uma incapacidade das camadas médias tradicionais de romper com o liberalismo elitista e antipopular, que caracterizava o universo oligárquico. Em síntese, “[...] o estado populista, ao conceder a cidadania ao ‘povo’, retirou às ‘elites’ o privilégio exclusivo da política. Contudo é preciso recordar que o profissional liberal constitui o tipo social mais expressivo das camadas médias tradicionais [...]” (SAES, 1984, p. 107).

Os coronéis das oligarquias rurais são substituídos, na escala sucessória de suas famílias, pelos *coronéis de anelão*, feição urbana do poder local, que tentam ascender socialmente superando as dificuldades geradas pela crise econômica que abala a estrutura agrária do país, sobretudo do Nordeste. Segundo Limeira e Formiga (1986, p. 8), a impossibilidade de mobilidade social através da via comercial, industrial ou mesmo agrícola, leva os herdeiros das elites nordestinas decadentes a visualizarem

[...] no diploma o instrumento eficaz de subida nos patamares sociais. Ser médico, engenheiro, advogado ou padre são estados profissionais que honram as famílias de elite, mas sobretudo realizam os anseios de ‘vencer na vida’ dos cidadãos de nível social médio. Médicos, advogados, engenheiros, para se firmar no conceito comunitário, além de portarem anelões e de distinguirem-se como honrados profissionais, tinham que ser letrados, isto é, tinham que possuir ‘boa formação de espírito’ e talento.

Em cidades em que a precariedade reinava, a vida social e cultural passava a se desenvolver em função de professores e estudantes das academias de Direito. Da ação dos acadêmicos, da sua imprensa e do prestígio e poder que desfrutavam, as cidades foram deixando, paulatinamente, seus traços coloniais e ampliando novos horizontes urbanos. Já dissera Adorno, S. (1988, p. 82-84), a propósito do Império brasileiro:

Impregnados de bairrismo e de regionalismo, esses debates [sobre a localização dos cursos jurídicos] deixam entrever o quanto a proposta de criação de duas universidades era considerada requisito para a solidificação das bases de um governo constitucional. Não sem razão, os diversos deputados procuravam carrear a localização dos cursos jurídicos para a região da qual eram representantes [...] Se a

função da universidade é, enfim, formar uma elite intelectual e cultural à qual seja delegada a condução dos negócios públicos, o controle desse processo de recrutamento e seleção de intelectuais não pode, por essa via, permanecer distante dos outros que potencialmente podem – e devem – fornecer tais categorias sociais.

Essas práticas eleitoreiras sobre a criação dos cursos superiores, como reafirmação do poder local, acentuaram-se na República. E assim, os debates sobre a implantação de cursos superiores e a conjunção desses em Universidade foram sempre permeados pelos mais diversos interesses políticos, visando à formação dos quadros político-administrativos do Estado e dos estados.

Assim, sob forte influência política, são fundadas, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal (RJ). Esta última, composta pelas Faculdades de Filosofia e Letras, Ciências, Economia e Direito, Educação e pelo Instituto de Artes, sendo extinta em 1939, pelo Governo Federal, durante o período ditatorial do Estado Novo, cujo caráter altamente centralizador acabou sufocando as iniciativas mais liberais de implantação do Ensino Superior.

A Universidade do Distrito Federal, criada pelo Decreto Municipal nº 5.513/35, tendo à frente o diretor do Departamento de Educação, Anísio Teixeira, pretendia ser um centro de caráter inovador, não apenas formando e profissionalizando professores, mas principalmente formando “os quadros intelectuais do país”.

Com a implantação do Estado Novo, Anísio Teixeira foi demitido, juntamente com outros professores renomados da Universidade e, aos poucos, o projeto começa a sucumbir ao redirecionamento do Governo Federal (A ERA Vargas..., 2003a).

A extinção da Universidade do Distrito Federal se deu no momento em que era criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, cujo projeto começou a ser delineado em 5 de julho de 1937, pelo Ministro Gustavo Capanema, com a criação da Universidade do Brasil, para dar continuidade à Universidade do Rio de Janeiro. Tal projeto intencionava “[...] implantar em todo o país um padrão nacional de ensino superior e

estabelecer um sistema destinado a controlar a qualidade desse ensino”, trazendo, por trás dos aspectos aparentemente democratizantes do ensino universitário, a verdadeira face de um projeto destinado à formação das elites (A ERA Vargas..., 2003b, p. 1). Sua direção, inicialmente pensada para Alceu Amoroso Lima, forte defensor de valores católicos, acabou sendo entregue a Francisco Clementino de San Thiago Dantas. A Universidade do Brasil, mais tarde, na década de 60, transformar-se-ia na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Esses episódios, que marcam a criação das primeiras Universidades brasileiras, reforçam o papel importante que essas instituições adquirem na consolidação do poder da classe dominante, em sua estratégia de construção e reprodução de sua hegemonia, haja vista o interesse político que despertam, o que é demonstrado pelas múltiplas estratégias utilizadas para a sua criação e controle administrativo.

Há um notado progresso cultural no Brasil, com a contribuição dos núcleos de certas faculdades novas de Filosofia, Ciências e Letras, de Medicina, de Economia e Política, que passam a preparar gerações mais técnicas e mais humanísticas.

Vale ressaltar a contribuição de professores estrangeiros e de brasileiros educados em outros países, que “trouxeram de seus costumes culturais ao progresso pedagógico uma mentalidade mais sadia que desistiu do brilho e da adivinhação”.(ANDRADE, M., 1944, p. 238). Porém, “apesar da nossa atualidade, da nossa nacionalidade, da nossa universalidade, uma coisa não ajudamos verdadeiramente, duma coisa não participamos: o melhoramento político-social do homem” (ANDRADE, M., 1942, p. 80). Mesmo os intelectuais da nova geração, formados a partir de 1914, permaneceriam com o velho hábito de “namorar com as ideologias pelo telégrafo”, como ironicamente dizia o autor (ANDRADE, M., 1944).

3.3 ENSINO SUPERIOR NA PARAÍBA: PRESTÍGIO DAS ELITES OU DEMANDA DAS CLASSES MÉDIAS?

Na Paraíba, a defesa da criação de escolas voltadas para o ensino agrícola aparece claramente no Relatório de 1932, dirigido à Secretaria do Interior, de autoria de Mello, J. B. (1956, p. 100-101), então Diretor do Ensino Primário, em que este afirma:

É do conhecimento de V. Excia. o avanço que se vem operando em todos os ramos do ensino cujos processos, hoje seguidos, visam dar à escola uma feição mais prática e útil. [...] A escola tradicional vai, aos poucos, sofrendo os influxos dos novos processos pedagógicos, de modo a garantir melhor a educação do nosso povo. Assim é que, por toda parte, instalam-se novos tipos de educandários, com feição essencialmente prática, transformando o ambiente escolar em verdadeiros centros de trabalho e socialização. O aluno vai aprendendo, executando. É o artífice, é o homem prático do dia de amanhã. **Ao lado das letras, estão os campos agrícolas, as oficinas, a sociedade. É a escola trabalho, a escola ativa.** De outro modo não se pode compreender a instrução. **O ensino puramente de letras está muito longe de satisfazer às nossas ingentes necessidades.** A Paraíba, Estado pobre e sujeito a secas periódicas, precisa encontrar na **escola-trabalho** a solução para os seus problemas econômicos (Grifos nossos).

Para compreendermos um pouco melhor o interesse por um ensino voltado *a atender às ingentes necessidades do estado*, é importante lembrar que, na década de 1930, o produto mais cultivado era o algodão, o que gerou uma conseqüente associação entre os produtores paraibanos e os setores têxteis do Sudeste, que enviavam o produto, já manufaturado, para a Alemanha.

Segundo Mello, J. B. (1956, p. 115), o então governador Argemiro de Figueirêdo (1935-1940) também avaliava como de grande importância o ensino rural, tendo a escola que cumprir sua função de ser um “[...] centro de educação integral, que promovesse, mais tarde, a independência intelectual e econômica do povo”.

Atendendo à mesma linha de raciocínio apresentada no Relatório citado acima, através do Decreto Federal nº 478¹⁹, de 12 de janeiro de 1934, finalmente, é criada a Escola de Agronomia do Nordeste, na cidade de Areia, sob a influência de José Américo de Almeida, político atuante no movimento tenentista e, no contexto cultural, personalidade marcante no regionalismo modernista, que passa a ocupar postos importantes, tanto a nível local quanto nacional, no governo pós-30.²⁰

A Escola de Agronomia do Nordeste, de caráter estadual mas subvencionada pela União, foi fruto de um compromisso assumido entre José Américo e Juarez Távora, em troca da indicação e nomeação deste último para o Ministério da Agricultura, no Governo Getúlio Vargas. É o próprio Almeida, J. A. (1979) que afirma textualmente:

Tendo Juarez Távora deixado a Pasta da Viação e a liderança dos tenentes do Norte, caiu no ostracismo. Dada a vaga no Ministério da Agricultura, pouco tempo depois em virtude da renúncia de Assis Brasil, pedi a Getúlio que o nomeasse para substituí-lo. Autorizado, fiz o convite dizendo-lhe que só lhe pedia, em paga, a criação da Escola de Agronomia do Nordeste. E assim foi feito.

A Escola de Agronomia recebeu autorização para funcionar somente em 15 de abril de 1936 e o seu primeiro curso, o de Agronomia, recebe autorização oficial no ano seguinte.²¹

A Escola idealizada por José Américo, a despeito do clima propício da região para o cultivo agrícola, não foi bem recebida pela elite da cidade de Areia, que vislumbrava na formação de médicos, advogados e sacerdotes a garantia de prestígio, tradição e erudição, desejando permutar a Escola por uma Faculdade de Direito.

¹⁹ Todos os documentos de criação de cursos superiores na Paraíba foram pesquisados no arquivo documental do NDIHR/UFPB. Os Decretos e Resoluções de criação e reconhecimento de cursos superiores, na Paraíba, encontram-se referenciados no Estatuto da Universidade da Paraíba – Decreto nº 40.160 (16 out. 1956), publicado no Diário Oficial – Seção I, em 20 de outubro de 1956. Uma importante síntese sobre a criação dos cursos superiores na Paraíba foi feita por Mello, J. B. (1956).

²⁰ Um importante estudo é feito por Pinheiro, A. (2002) sobre a criação de Escolas Rurais, na década de 30, em que há uma defesa e certo investimento do poder público para o ensino primário voltado às atividades rurais, afirmando que “os discursos elaborados com a preocupação de atender às demandas das áreas rurais foram muitos e contundentes” (PINHEIRO, A., 2002, p. 227).

²¹ O reconhecimento do Curso se deu através do Decreto Federal nº 5.347 (06 mar. 1940).

Havia alguns graves empecilhos ao funcionamento da Escola, como carência de professores, que tinham de ser recrutados de outros Estados, o reduzido número de alunos interessados no curso oferecido, as dificuldades financeiras e a localização e acesso ao estabelecimento, agravados pela vizinhança de cursos de formação agrícola, além das carreiras tradicionais, em outros estados.

A década de 40 é marcada, em termos econômicos, pelas conseqüências da crise comercial iniciada em 1929, cujo ponto crítico é dado pela Segunda Guerra Mundial e o fechamento do comércio com a Alemanha. Há uma restrição no cultivo do algodão que, em alguns momentos, é substituído pelo sisal e, principalmente, pela cana-de-açúcar. Como afirma Amorim (1999, p. 51),

nas décadas de 1940 e 1950 assistiu-se à aceleração do processo de concentração/centralização da produção canavieira, através da pressão dos interesses usineiros sobre os dos senhores de engenhos, levando à transformação de vastas propriedades agro-industriais tradicionais em espaços fornecedores de cana-de-açúcar para as usinas.

O contexto de substituição dos antigos engenhos pelas usinas, descrito pela autora, encontra-se fortemente plasmado, na literatura regionalista paraibana, nos clássicos *A Bagaceira*, de José Américo de Almeida e *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego.

No setor industrial, a Paraíba, também nas décadas de 1930 e 1940, concentrou-se no consumo e no reprocessamento de matérias-primas regionais, sendo mais forte a produção no setor têxtil, seguido do setor açucareiro, embora ambos enfrentando enormes dificuldades de escoamento da produção e de infra-estrutura, pela precariedade dos meios de transporte terrestres e de energia. Essas dificuldades favoreceram a concentração das indústrias na região litorânea, envolvendo, sobretudo, as cidades de João Pessoa e Campina Grande.

Quanto aos interesses do grande capital mercantil, a Paraíba recebeu uma maior concentração de investimentos “[...] sobre o processo de circulação de mercadorias, não

estimulando ou produzindo articulações positivas entre os setores primário e secundário” (AMORIM, 1999, p. 57).

Na década de 1940 e, mais intensamente, na década de 1950, houve um decréscimo no número de indústrias paraibanas, causado pela intensificação das trocas comerciais entre o Sudeste e o Nordeste e a crise gerada pela concorrência de produtos similares, porém de melhor qualidade, fabricados pelas indústrias do Sudeste, melhor equipadas e com maiores investimentos. Tal crise, de cunho social, econômico e político, teve, como consequência, o aumento da demissão de trabalhadores, a exploração e sobrecarga de trabalho daqueles que permaneciam empregados e a queda do poder aquisitivo de grande parte da classe trabalhadora. O quadro estadual somente esboça sinais de mudança mais tarde, a partir dos anos 60, quando o setor industrial, através dos investimentos possibilitados pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), inicia um novo processo de expansão, tentando enquadrar-se no mercado de produção de bens e serviços, sob o aparato ideológico do *desenvolvimentismo*.

No período de 1940 a 1945, é nomeado Interventor Federal Rui Carneiro, em substituição a Argemiro de Figueirêdo, que intencionou adequar o sistema de ensino paraibano às diretrizes nacionais do ensino, tendo o suporte técnico do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, sob a direção de Lourenço Filho. Sua atuação restringiu-se, basicamente, à criação de dezenas de escolas de primeiras letras e de grupos escolares (PINHEIRO, A., 2002). A Paraíba teve, ainda, mais quatro interventores federais até a eleição do novo governador, em 1947.²²

Politicamente, o período pós-45 marca uma importante aliança entre a classe latifundiária, com o conhecido poderio político das grandes famílias patriarcais, e os grandes comerciantes atacadistas, responsáveis pela exportação e distribuição de produtos vindos,

²² Foram interventores federais no período: Samuel Vital Duarte (09 de julho a 06 de novembro de 1945), Severino Montenegro (06 de novembro de 1945 a 13 de fevereiro de 1946), Odon Bezerra Cavalcanti (13 de fevereiro a 20 de agosto de 1946) e José Gomes da Silva (20 de agosto de 1946 a 06 de março de 1947).

sobretudo, do Sudeste.²³ Com a redemocratização do país, após a queda da ditadura do Estado Novo, os partidos políticos e as práticas eleitorais passam a se reorganizar e, na Paraíba, dividem-se entre duas grandes forças: de um lado o Partido Social Democrático (PSD), com representantes da burguesia industrial e comercial e o apoio político e econômico dos latifundiários; de outro, a União Democrática Nacional (UDN), formada por representantes da burguesia algodoeira e exportadora, tendo como expoentes máximos Argemiro de Figueirêdo e José Américo de Almeida. Havia, ainda, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), apoiado por funcionários públicos, bancários e comerciários; o Partido Socialista Brasileiro (PSB), formado, sobretudo, por profissionais liberais; e o Partido Comunista Brasileiro (PCB), constituído por representantes da pequena burguesia.

Sob a égide da Constituição de 1947, num pleito difícil e marcante, é eleito o governador Oswaldo Trigueiro de Albuquerque Melo, candidato pela UDN, com apoio de Argemiro de Figueirêdo e do seu grupo político (argemiristas). É uma vitória sobre o genro de José Américo e candidato do PSD, Alcides Carneiro.

Em 30 de outubro de 1947²⁴, foi fundada a mais antiga faculdade de João Pessoa: a Faculdade de Ciências Econômicas, de natureza particular, suprimindo a necessidade de formação para a área comercial, até então restrita a duas escolas de nível médio – a Escola Técnica de Comércio Epitácio Pessoa e a Escola Comercial *Underwood*. Seguindo a tradição bacharelesca da época, o corpo docente era constituído exclusivamente por bacharéis em Ciências Jurídicas e mantinham-se em funcionamento os cursos de Ciências Econômicas²⁵ e Ciências Contábeis²⁶, e, depois, o de Administração Pública.²⁷

²³ Sobre os acontecimentos politicamente marcantes do período de 1945 a 1964, na Paraíba, conferir Araújo (1999).

²⁴ Dados disponíveis nos arquivos da PROPLAN/PRAG/UFPB e no Anuário da Faculdade de Ciências Econômicas da Paraíba (1947-1953).

²⁵ Autorizado pelo Decreto Federal nº 24.797 (13 abr. 1948).

²⁶ Autorizado pelo Decreto Federal nº 38.733 (30 jan. 1956).

²⁷ Criado pela Resolução nº 2 (20 dez. 1962), da Congregação de Professores da Faculdade de Ciências Econômicas da Paraíba e homologado pelo Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba, em 26 de março de 1963.

Apesar dos estímulos político-partidários recebidos e das exigências de maior qualificação para o mercado de trabalho na área técnico-comercial, o Curso de Ciências Econômicas somente foi reconhecido oficialmente pelo Decreto Federal nº 30.236 (04 dez. 1951), em função de complicadores de ordem burocrática.

No ano de 1949, em João Pessoa, ocorre a fundação de mais duas Faculdades: a de Direito, de natureza particular, e a de Filosofia, subvencionada por verbas estaduais.

A fundação da Faculdade de Filosofia, chamada de FAFI, era prevista na Constituição do Estado da Paraíba.²⁸ Foi criada pelo Decreto Estadual nº 146 (05 mar. 1949), e organizada pela Lei Estadual nº 341 (01 set. 1949)²⁹, compreendendo, inicialmente, as seções de Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática, passando a funcionar nas dependências do Lyceu Paraibano, ao tempo, chamado de Colégio Estadual Central. Atendendo a esse dispositivo, foi autorizado o funcionamento dos cursos de Pedagogia, Geografia e História e Letras Neolatinas, pelo então Governador José Américo.³⁰ Seguiram-se as autorizações dos cursos de Filosofia³¹, Didática³² e Letras Anglo-Germânicas.³³ Os cursos da FAFI foram reconhecidos através do Decreto Federal nº 46.136 (04 jun. 1959).

Conforme descrito por um ex-diretor da Faculdade de Filosofia, Nicodemos (1980, p. 4),

A clientela estudantil da Faculdade de Filosofia [em sua quase totalidade composta por mulheres] provinha predominantemente da classe média e tinha os seus interesses voltados para o magistério secundário e para a cultura humanística. O último objetivo ficava evidenciado através da procura dos cursos por parte de alguns profissionais de nível superior, tais como padres e bacharéis, num percentual relativamente expressivo. Havia, pode-se afirmar, uma preocupação elitista intelectual que começava por um vestibular ainda não massificado.³⁴

²⁸ “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Art. 15 – O Estado promoverá a fundação de uma Faculdade de Filosofia e Letras, com sede nesta Capital” (Constituição do Estado da Paraíba..., 11 jun. 1947).

²⁹ O Decreto nº 146 e a Lei nº 341 foram publicados no Diário Oficial do Estado da Paraíba, respectivamente, em 09 de março e 02 de setembro de 1949.

³⁰ O funcionamento foi autorizado pelo Decreto Estadual nº 30.909 (27 maio. 1952).

³¹ Autorizado pelo Decreto Federal nº 35.627 (08 jun. 1954).

³² Autorização dada pelo Decreto Federal nº 37.692 (04 ago. 1955).

³³ Autorizado pelo Decreto Federal nº 43.733 (21 maio. 1958).

³⁴ Registramos a dificuldade de acesso a dados sobre a demanda por cursos superiores e as características do vestibular, nesse período, em virtude da incoerência, dispersão ou imprecisão nos documentos disponíveis na UFPB e, mais precisamente, no NDHIR e na COPERVE, que ainda se encontram em fase de organização.

Os professores eram recrutados dos seminários católicos e da Faculdade de Direito do Recife, exercendo uma influência importante na formação humanística recebida pela elite paraibana. Pela qualidade do seu corpo docente e pelas subvenções estaduais que a FAFI recebia, apesar da precariedade de seu funcionamento, ela despontou no cenário educacional paraibano, concorrendo para a desativação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto Nossa Senhora de Lourdes – as Lourdinias, instituição particular fundada e mantida pela Associação das Damas Hospitaleiras, sediada em João Pessoa (RODRIGUES, 1986).

Essa Faculdade era dirigida pelas religiosas da Imaculada Conceição de Nossa Senhora de Lourdes, tendo sido fundada em setembro de 1953 e reconhecida pelo Decreto nº 40.159, de 16 de outubro de 1958, oferecendo os cursos de graduação em Filosofia, Letras, Geografia, História, Pedagogia, Jornalismo e Didática.³⁵ A Faculdade foi extinta em dezembro de 1968, por ordem do Inspetor Federal, Dr. Milton Paiva.

A Faculdade de Direito, de natureza particular, foi fundada em 11 de agosto de 1949³⁶, abrindo vagas para o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais, e representou o coroamento dos interesses da elite paraibana, que, maciçamente, mantinha sua descendência constituída por médicos e advogados.

Mais do que isso, as profissões superiores, nas décadas de 1940 e 1950, representavam, também, o degrau necessário à ascensão social, razão pela qual foi mobilizada uma Comissão de Planejamento do Ensino Superior, criada pelo Governo Estadual para viabilizar o projeto de Ensino Superior na Paraíba. Essa Comissão foi composta por representantes de segmentos médios das classes urbanas, de diversas profissões liberais, incluindo membros da Ordem dos Advogados do Brasil, do Tribunal de Justiça, da Faculdade de Ciências Econômicas, da

³⁵ Informações contidas no Regimento Interno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto Nossa Senhora de Lourdes, no Decreto nº 40.159/58 e no Livro de Registro de Empregados, todos pesquisados no arquivo do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, atualmente mantendo em funcionamento o Ensino Fundamental e Médio.

³⁶ Estatuto da Faculdade de Direito da Paraíba, aprovado em 12 de setembro de 1950.

Academia de Letras, da Sociedade Paraibana de Cirurgiões Dentistas, do Clube de Engenharia da Paraíba e da Associação Comercial.

Como consequência política dos anos que se seguiram à tumultuada eleição de 1947, a disputa ferrenha entre os argemiristas e os almeidistas (grupo liderado por José Américo) resultou no afastamento de José Américo e sua ida para o PSD, na disputa da eleição em 1950, para o governo do estado, contra o antigo aliado. José Américo vence o pleito e, com o seu prestígio nacional no “novo” governo Vargas, promove uma relação de interdependência entre as esferas estadual e federal, sendo o seu governo considerado como um verdadeiro *surto de progresso* para o estado, sobretudo do ponto de vista educacional:

Disseminador de escolas, construtor de grupos, estimulador do ensino rural, de escolas normais e de comércio, de ginásios e de cursos profissionais, animador da educação artística sem contar o estabelecimento de órgãos técnicos que passaram a orientar e dirigir, experimentalmente, as escolas paraibanas, notabilizou-se, sobretudo, na campanha do ensino superior. Criando ou auxiliando as diversas Faculdades que hoje florescem, vitoriosamente, na Capital e em Campina Grande, viu transformar-se o ambiente cultural da Paraíba. Uma vida universitária alegre e entusiástica alterou os nossos costumes e atraiu, para o Estado, moços de regiões vizinhas, ávidos de um convívio mais íntimo com as coisas construtoras do espírito (MELLO, J. B., 1956, p. 139).

Pelos seus inegáveis benefícios na área educacional, o governo de José Américo de Almeida (entre 1951 e 1956) ficou conhecido como *científico-cultural*.³⁷ O mandato de governador foi interrompido por sua saída novamente para o Ministério de Viação e Obras Públicas, em 16 de junho de 1953, no segundo governo Vargas (1951-1954), sendo substituído pelo vice-governador João Fernandes de Lima. José Américo retornou ao governo em 26 de setembro de 1954, indo até o seu término.

A influência, no plano federal, rendeu a José Américo o papel de político forte, responsável pelo atendimento de reivindicações de políticos locais, em termos de incentivos bancários ao comércio importador, pavimentação de rodovias e outras obras de infra-

³⁷ Expressão utilizada por Nóbrega (1979). Alguns importantes aspectos do governo de José Américo e suas contribuições para o Estado são citados por Mello, J. O. (1995) e também por Mello, J. B. (1956).

estrutura, crédito agrícola que possibilitasse preços mais competitivos, inclusive, com a fixação de preços mínimos para a produção local, sobretudo de algodão e sisal, criação de escolas de Ensino Superior, etc.

Durante o seu mandato, assinou a Lei Estadual nº 69, de 17 de janeiro de 1951³⁸, concedendo uma subvenção estadual à Faculdade de Direito da Paraíba, como importante contribuição para garantir o funcionamento da primeira faculdade fundada sob os esforços do projeto de Ensino Superior da Comissão de Planejamento.

A idéia de uma Faculdade de Direito era vista, à época, com desconfiança, como desnecessária, face à proximidade com a tradicional e respeitada Faculdade de Direito do Recife. Como nos diz Porto (1979, p. 3), professor fundador da cadeira de Direito Civil da Faculdade de Direito:

Naquele tempo, ninguém acreditava em Faculdade de Direito e muito menos em Universidade. Então, quando nós fazíamos convites àqueles possíveis professores da Faculdade de Direito, todo mundo recebia o convite com descrença e até com pilhéria e com brincadeira, com piada. Achava que, dada a proximidade de João Pessoa com Recife e tendo Recife uma Faculdade tradicional e centenária, criar uma Faculdade de Direito na Paraíba, era pura utopia, era puro quixotismo e há uma dificuldade muito grande, todo mundo levando numa verdadeira gozação. Mas, mesmo assim graças sobretudo ao esforço de Hermes [Pessoa de Oliveira] e do General Leite, a escola foi criada e eu fui professor fundador da cadeira de Direito Civil da Faculdade de Direito da Paraíba.

A criação desta Faculdade intencionava não apenas aparelhar os quadros dirigentes do estado, tanto em relação ao corpo político-administrativo quanto ao magistério, mas principalmente atender à demanda de filhos de classe média que eram impedidos, por suas condições financeiras, de custear seus estudos em outros estados. Segundo Limeira e Formiga (1986, p. 20),

o anelão de advogado era perseguido, tanto por componentes de classes altas como reforço ao status, como pela classe média, como forma de ascensão social. As famílias portadoras de recursos sanavam a questão da inexistência de curso jurídico, local, enviando os filhos a outros estados. Às famílias de renda baixa empecilhos irremediáveis se impunham (Grifos nossos).

³⁸ Lei publicada no Diário Oficial do Estado da Paraíba, em 04 de fevereiro de 1951.

Havia interesse dos setores médios da sociedade, da imprensa e da classe política, inclusive do então governador José Américo de Almeida, com a finalidade de solucionar os impasses burocráticos e agilizar o funcionamento da Faculdade, o que ocorreu em 27 de março de 1951.³⁹

Dois fatos mostram o interesse da elite paraibana pelo diploma de bacharel e pela ruptura da histórica dependência econômica e cultural ao estado de Pernambuco. Primeiro, por determinação do Ministério da Educação, a Faculdade ofereceu 40 vagas à primeira turma mas, como teve 58 aprovados na primeira seleção, foi autorizada a matrícula dos excedentes pelo próprio Ministério. Segundo, como a Faculdade de Direito era uma entidade de direito privado, recebeu vultosas doações particulares de famílias tradicionais e ricas da Paraíba, como a de José Mário Porto (Fábrica de Tecido Rio Tinto), dos Ribeiro Coutinho, de Virgínio Veloso Borges (Fábrica Tibiri), etc.⁴⁰

Em 25 de março de 1950, é fundada uma entidade de natureza privada, localizada em João Pessoa, com a denominação de Faculdade de Medicina, Odontologia e Farmácia da Paraíba. O curso de Medicina recebeu sua autorização para funcionamento através do Decreto Federal nº 30.212, de 27 de novembro de 1951. Com a Lei Estadual nº 646, de 05 de dezembro de 1951, o Governo José Américo encampou a Faculdade de Odontologia da Paraíba para o estado.⁴¹

A Faculdade de Farmácia, contudo, foi fundada somente em 25 de março de 1956 e também possuía natureza jurídica privada. A oficialização para seu funcionamento foi dada pelo Decreto Estadual nº 1.907 (17 dez. 1958). O curso de Farmácia foi autorizado a funcionar apenas em 28 de abril de 1960, pelo Decreto Federal nº 48.147 e seu atraso se deveu, principalmente, à falta de recursos.

³⁹ Decreto Federal nº 29.398, publicado no Diário Oficial da União, em 29 de março de 1951. A entidade foi reconhecida pelo Decreto Federal nº 33.404 (28 ago. 1953).

⁴⁰ Informações baseadas na entrevista concedida por Oliveira (12 e 13 out. 1979), ao NDIHR.

⁴¹ O curso de Odontologia foi autorizado a funcionar através do Decreto Federal nº 32.051 (06 jan. 1953), ocorrendo o reconhecimento oficial somente em 25 de outubro de 1955 (Decreto Federal nº 38.148).

Até o ano de 1951, os paraibanos que possuíam boas condições econômicas recebiam sua formação médica nas Faculdade de Medicina da Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco. As Faculdades de Medicina de Alagoas e Rio Grande do Norte tiveram sua fundação na mesma época que a da Paraíba.

A necessidade de oferecer à população serviços médico-sanitaristas se fazia urgente, face à precariedade dos serviços existentes, à falta de profissionais de saúde, principalmente para o atendimento público, uma vez que muitos preferiam exercer sua profissão nos consultórios e hospitais particulares. Essas necessidades eram reconhecidas, inclusive, pelo governo estadual, que começa a promover articulações com os representantes dos Legislativos, estadual e federal, no sentido de viabilizar as condições materiais e legais para a consolidação da Faculdade de Medicina.

A imprensa também manifesta seu apoio, juntamente com representantes da Igreja e da população local, reconhecendo a necessidade de formar maior número de profissionais qualificados para a área de saúde. Ao mesmo tempo, a iniciativa encontra duras críticas em setores da classe médica nacional, que protestam contra a proliferação das faculdades de medicina pelo país, o que implicaria em perda da qualidade. Como afirmam Limeira e Formiga (1986, p. 27), “os discursos em torno da Faculdade de Medicina punham em relevo a questão das desigualdades regionais e a hegemonia econômica de outras regiões sobre o Nordeste”. O paraibano Chateaubriand (s.d *apud* LIMEIRA e FORMIGA, 1986, p. 27) também foi convocado a reforçar as fileiras em torno da fundação da Faculdade, mas mostrou-se contrário, afirmando ser “mais útil aos paraibanos reduzir tudo a arados e implementos agrícolas do que fundar faculdades”.

A proposta de fundação da Faculdade de Medicina não recebeu apoio inicial do governador José Américo de Almeida, uma vez que sua articulação era fruto de propostas do governo opositor, Oswaldo Trigueiro, que o antecederam. Por pressão dos estudantes, de

fundadores da Faculdade e de políticos locais, o governador enviou ao Legislativo o projeto de criação da Faculdade. O reconhecimento da Faculdade e, conseqüentemente, do curso de Medicina, na Paraíba, somente se deu através do Decreto Federal nº 38.011 (05 out. 1955).⁴²

Registra-se, também, a criação de outras instituições isoladas como a Faculdade de Finanças (1948), a de Serviço Social (1951), a Escola de Engenharia da Paraíba (1952), a Escola Politécnica de Campina Grande (1952), a Escola Auxiliar de Enfermagem (1953), a Faculdade Católica de Filosofia de Campina Grande (1954), a Escola de Enfermagem da Paraíba (1955) e a Faculdade de Ciências Econômicas de Campina Grande (1955) (MELLO, J. B., 1956).

Todas essas unidades reclamavam uma instituição que as congregasse, o que foi conseguido através da Lei Estadual nº 1.366, de 02 de dezembro de 1955⁴³, criando a Universidade da Paraíba e integrando as diversas faculdades já existentes.

Portanto, antes de surgir a Universidade, houve o florescimento de algumas escolas superiores na Paraíba, trazidas pela influência política local, preferencialmente vinculadas às profissões ditas “nobres”, como Direito, Medicina, Filosofia, Engenharia e outras como Agronomia, Farmácia, Economia, Serviço Social e Enfermagem (LIMEIRA e FORMIGA, 1986; RODRIGUES, 1986).

Limeira e Formiga (1986, p. 33) afirmam que

o funcionamento efetivo das escolas superiores isoladas estaduais e particulares, o satisfatório contingente de alunos, abrindo margem para uma crescente procura de cursos, o andamento precário de algumas escolas por falta de infra-estrutura financeira, a formação a curto e médio prazos de mercados de trabalho nos diversos ramos profissionais, como Medicina, Odontologia, Magistério Secundarista, Advocacia e Engenharia, seriam as condições propulsoras de criação da Universidade Estadual da Paraíba, em 1955.

⁴² Decreto referenciado no Estatuto da Universidade da Paraíba – Decreto Federal nº 40.160, de 16 de outubro de 1956, publicado no Diário Oficial – Seção I, em 20 de outubro de 1956.

⁴³ Publicada no Diário Oficial do Estado da Paraíba, em 04 de dezembro de 1955, na administração do Governador José Américo de Almeida.

O Governo José Américo e do seu sucessor e aliado, Flávio Ribeiro, eleito sob o acordo de composição entre o PSD e a UDN, encarnam o ideário da política desenvolvimentista e industrialista, continuando a atender os interesses do plano federal, já no governo do Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1955/1960). Como estratégia, propõe-se uma trégua às antigas lutas políticas das oligarquias locais, com o objetivo de organizar e consolidar os interesses econômicos das classes dirigentes, formada pelos representantes da burguesia industrial e comercial e pelos latifundiários, e permitir a participação das camadas médias no poder, com a estruturação e o reconhecimento legal das profissões de agrônomo, químico e engenheiro, o que lhes facultava a nomeação, pelos Governos Federal e Estadual, em cargos públicos importantes na distribuição de financiamentos e obras de infra-estrutura. Segundo Araújo (1999, p. 102), “nomeados pelo governo federal, os técnicos podiam muitas vezes se contrapor aos chefes políticos locais, possibilitando novas composições políticas”, apesar de recorrerem à velha *barganha* e à *política de favores*.

É importante destacar, no final dos anos 1950, as mobilizações camponesas decorrentes da crise agrária e do aumento da exploração das massas rurais pelos proprietários, como forma de saída da crise. As Ligas Camponesas expressavam um processo de conscientização e resistência da massa de trabalhadores rurais, que obrigou a uma rearticulação das classes dirigentes para tentar neutralizar as contestações ao poder do grupo latifundiário. Como tentativa de intervenção mais direta na economia nordestina, o governo cria a SUDENE e lança mão de vultosos incentivos e financiamentos na região, o que representou uma injeção financeira nos proprietários rurais em crise, pela via das manobras e tráficos de influência dos políticos locais.

Em 1958, é lançado, pela UDN, o nome de José Américo para o Senado Federal, afastando Argemiro de Figueiredo dos quadros deste partido e o levando a filiar-se ao PTB, apoiando Rui Carneiro, que consegue derrotar José Américo, em decorrência da

reestruturação citada anteriormente, favorecendo vários setores da burguesia, ao mesmo tempo em que atendia e dividia a classe trabalhadora, com a distribuição dos chamados *favores*. Inicia-se o fechamento de um ciclo na política paraibana, ou seja,

[...] o ‘**estilo**’ político de José Américo, muito ligado ao autocratismo e às decisões pessoais, sem consulta dos amigos e correligionários, foi superado pelas novas formas políticas, que propunham a ampliação das bases institucionais do poder, das alianças e composições políticas (ARAÚJO, 1999, p. 104).⁴⁴

3.3.1 José Américo de Almeida, mentor do Ensino Superior

No livro de memórias intitulado *Eu e eles* (ALMEIDA, J. A., 1994, p. 11), o jovem José Américo, criado pelo tio, padre Odilon Benvindo de Almeida e Albuquerque, após a morte de seu pai, descreve a sua formação de ex-seminarista – “... despachado para o Seminário por causa de um namorico, janela a janela” – e confessa um verdadeiro horror pela possibilidade de ordenar-se padre, apesar de reconhecer-se como homem de fé, porém afirma que “... se chegasse a descer, não iria tornar-me um padreco simulador” (ALMEIDA, J. A., 1994, p. 12).⁴⁵ Mas o desejo de sua família tradicional, de ver a continuidade da formação religiosa de seus descendentes, foi alcançado com seu irmão Inácio, que se tornou padre, além de outro tio, Monsenhor Walfredo Leal, e de inúmeros primos.

Após seus três anos de estudos no Seminário, José Américo decidiu abandonar sua preparação para sacerdote, enfrentando a família. Aproveitou-se das férias, abandonou o Seminário, fazendo os exames no Liceu, nos quais logrou com facilidade a aprovação, matriculando-se, finalmente, na Faculdade de Direito do Recife, onde iniciou seu curso de

⁴⁴ A esse respeito, ver uma análise mais recente de Cittadino (1998).

⁴⁵ Passagens semelhantes sobre sua vida de seminarista são descritas também em outra obra de Almeida, J. A. (1976).

Direito, sentindo-se *senhor de si, sem nenhuma tutela, tendo a vida em suas mãos* (ALMEIDA, J. A., 1976).

Sua vida de estudante é definida por ele próprio:

Não posso dizer que tenha sido um bom estudante; tirava boas notas, mas não brilhava. [...] Já tinha feito no Seminário um discurso decorado e descobri que podia falar de improviso. Fazia defesas no júri; proferi uma conferência **sobre** o papado; representei o corpo discente numa solenidade da Academia. **Só palavreado, sem nenhuma eloquência, nem solidez**" (ALMEIDA, J. A., 1994, p. 13, grifos nossos).

Aos 21 anos de idade, ele se formou em Direito e passou a exercer o cargo de Promotor Público na cidade de Sousa. Mais uma vez, seu talento de orador fora descoberto, ou dito por ele próprio:

Descobriram que eu tinha o **verbo fácil** e passaram a aclamar-me nas festas para falar. **Tornei-me mais orador público do que promotor público**. Discursar nunca me foi agradável. Tinha horror de representar. Mas já ia olhando a tribuna como um palco mais nobre. Pena é que **fosse** simplesmente **verborréico**" (ALMEIDA, J. A., 1994, p. 14-15, grifos nossos).

Nesses dois últimos parágrafos, em meio a suas notas memorialísticas, vemos uma dura crítica à formação bacharelística que recebera, cuja característica maior era a ênfase na oratória, vazia de conteúdo ou de preparação acadêmica mais rigorosa. Essa crítica que o escritor faz à sua própria formação, torna-se depois uma bandeira de luta na sua visão de Universidade, como será visto adiante.

Ele ainda confessa sua sólida formação de literato como fruto de uma agradável convivência com seu irmão Inácio, com quem passou a morar, quando mudou de Comarca, e cujo hábito de leitura o obrigava a altos investimentos na aquisição de obras de extrema qualidade. Leu os clássicos da literatura portuguesa e pregadores católicos, apegou-se ao estudo da Lingüística, da Filologia e, por fim, dos grandes eloqüentes de púlpito como Bossuet, Lacordaire, Dupanloup e Didon.

Ao tornar-se Procurador-Geral do Estado, aos 24 anos, o escritor contraiu matrimônio e passou a dedicar-se ao trabalho ao lado de altos magistrados, durante onze anos. Nesse período, confessa que passou a adquirir seus livros diretamente na França, Itália e Inglaterra, organizando uma invejável biblioteca.

Todo o seu cabedal de conhecimentos o fez um literato de extremo valor e um político de talento, um *polemista*, como ele próprio definiu-se, que, até os seus últimos dias, confessava: “Ainda hoje, sendo necessário, sei esgrimir essas armas, sem ferir a honra alheia” (ALMEIDA, J. A., 1994, p. 18). Homem de personalidade marcante, de nome reconhecido internacionalmente, estruturou sua vida como escritor famoso do regionalismo modernista e político destacado, exercendo altos cargos públicos. Foi durante toda a sua vida amplamente homenageado pela comunidade universitária, colecionando títulos de paraninfo de turmas concluintes, doutor *honoris causa*, sendo convidado para cerimônias universitárias, tanto no Brasil como em outros países, conforme pode ser constatado no Acervo Fotográfico da Fundação Casa de José Américo, simbolizado pela ilustração nº 1, apresentada na página a seguir.

Ilustração 1 – Fotos e fatos importantes da história da Universidade na (da) Paraíba



Fonte: Acervo de Fotografias da Fundação Casa de José Américo (FCJA), Museu.

Legenda:

- 1- Solenidade de Colação de Grau da 3ª Turma de Odontologia da Faculdade de Odontologia da Universidade da Paraíba – Preito de Gratidão a José Américo de Almeida e Odontolando Samuel Henriques Hardman Norat, 14 dez. 1957, Lyceu Parahybano, JAA 1578.
- 2 -Discurso do Reitor José Américo de Almeida na formatura da 1ª Turma de Serviço Social da Universidade da Paraíba, 01 dez. 1956, JAA 1571.
- 3 -Colação de Grau da Turma de Odontologia na UFPB, s.d, JAA 1577.
- 4 -Posse de José Américo de Almeida, como Reitor da Universidade da Paraíba, mar. 1956.
- 5 -Escola de Serviço Social da Universidade da Paraíba. Gratidão e reconhecimento das Irmãs Missionárias ao Reitor José Américo de Almeida, s.d.
- 6 -José Américo de Almeida, Reitor da Universidade da Paraíba, s.d.
- 7 -Governo do Estado: homenagens: homenagem de honra dos bacharéis da 1ª Turma de Direito da Faculdade de Direito da Paraíba, 1955.
- 8 -Ampliação da foto nº 7.

3.3.2 Uma Universidade da (para a) Paraíba: o “criador” e sua “criação”

Em 12 de dezembro de 1955, o então governador da Paraíba, José Américo de Almeida, durante a instalação da Universidade da Paraíba, pronunciou um discurso que apresenta importantes elementos simbólicos justificando ou traduzindo a relevância dada à instituição universitária, de maneira geral, bem como o conseqüente investimento feito na concretização do *sonho* de fundação da primeira Universidade da Paraíba.⁴⁶

O governador inicia seu discurso afirmando:

O que outros pretenderam fazer, **em 1885**, há 70 anos passados, como **primeira e única tentativa de fundação de uma Universidade na Paraíba**, até hoje, fazemos, nesta solenidade, como coroamento de um trabalho de conjunto, dirigido por um **ímpeto que nossas influências** propiciaram (ALMEIDA, J. A., 1955, p. 1, grifos nossos).

Nesse fragmento, o escritor relata, claramente, que a realização do “sonho” de fundação de uma Universidade na Paraíba, 70 anos após a tentativa malograda de sua implantação, deveu-se a influências, que se supõem políticas, de um grupo liderado por ele, cuja força política era reconhecida à época. A referida tentativa de implantação do Ensino Superior, foi obra de Joaquim da Silva, discutida anteriormente neste capítulo (p. 117).

O governador (ALMEIDA, J. A., 1955, p. 1) descreve a importância da Universidade para o estado não como “[...] um luxo, uma mera decoração, uma falsa exterioridade do nosso progresso cultural, mas um movimento consciente que reconhece suas falhas e o vulto da responsabilidade avocada”; e aponta, como pontos fortalecedores desta iniciativa, o ritmo revolucionário de criação das faculdades isoladas, que tiveram seu reconhecimento oficial

⁴⁶ Utilizamos o texto original do discurso disponível no Acervo do Arquivo de José Américo de Almeida, na Fundação Casa de José Américo, em João Pessoa-PB. O mesmo discurso foi posteriormente publicado, com algumas alterações em relação ao texto original, na coletânea de seus discursos (ALMEIDA, J. A., 1965).

como símbolo da confiança depositada pelo poder público. Mas não deixa de ressaltar que a fusão somente foi possível pelo que ele traduziu como *fusão de valores*, que venceu o *pessimismo depressivo* predominante nessas iniciativas isoladas.

Um aspecto interessante que o escritor destaca, parece repetir o discurso, descrito anteriormente, do político paraibano dos anos da Constituinte de 1823, o deputado Joaquim Manoel Carneiro da Cunha, quando de seu pleito de uma instituição de Ensino Superior para a capital da Província da Paraíba. Para efeito comparativo, vejamos o fragmento do discurso:

Oferece a cidade seu ar acolhedor, mais vegetal do que urbano, para a vida do espírito. O clima suave, sem temperaturas extremas que deprimem e estorvam o trabalho mental, e um ambiente discreto em que o estudante se sente melhor na escola do que na rua, melhor no seu quarto de estudo do que no torvelinho social (ALMEIDA, J. A., 1955, p. 1).

Esse ambiente “propício” às chamadas “atividades do espírito” traduz um pouco da realidade local e de sua precariedade em termos socioculturais e, conseqüentemente, educacionais, em que não é a demanda por Ensino Superior que justifica sua implantação mas o ar pacato e sem opções de divertimento e dissipação de interesses, que deveria atrair interessados em estudos superiores. Essa constatação é tão marcante que o então governador, de maneira descontraída, afirma que “se os alunos não estudarem, estudarão os professores – disse eu, certo dia, em tom de brincadeira, rebatendo o ceticismo que se opunha à multiplicação de nossas faculdades” (ALMEIDA, J. A., 1955, p. 2).

No que se refere ao corpo docente, é por demais instigante a forma que o escritor utiliza para descrevê-lo. Senão, vejamos:

Não direi que já constituís, senhores professores, uma galeria de mestres consumados, **que já representais a elite necessária para poder formar elites**, que **é esse o principal papel de uma autêntica Universidade**, como forja das civilizações que se organizam e renovam (ALMEIDA, J. A., 1955, p. 1, grifos nossos).

Nesta representação sobre o corpo docente como a própria *elite* pensante, encontra-se explícito o papel da Universidade, enquanto instância responsável ou que possui o *poder* de *formar elites*. E acrescenta-se a dupla função de organizar as civilizações e as renovar, dentro de duas *virtudes* que seus mestres deveriam apresentar, conforme traduzida pelo próprio autor, em outra passagem do discurso: “[...] minha esperança é, além da força intelectual, na força de caráter, o **regulador da conduta humana** em todas as manifestações da personalidade” (ALMEIDA, J. A., 1955, p. 2, grifos nossos).

Além da requerida *força de caráter*, o governador-escritor acrescenta uma outra virtude aos mestres: “E o que mais importa **não é a alta cultura**, ornamento das inteligências mais privilegiadas. **Antes de um grande saber**, já possuíam quase todos o **requisito essencial** para ser um bom professor: **a experiência**” (ALMEIDA, J. A., 1955, p. 2, grifos nossos). Parece aqui estar definida a defesa de uma educação disciplinadora, praticada por um professor experiente, mas não necessariamente possuidor de uma formação competente.⁴⁷

⁴⁷ Almeida, J. A. (1955) aponta, nesse trecho, para uma visão impregnada pela formação tradicional apresentada pelos cursos jurídicos desde os tempos imperiais, em que não consistia em preocupação principal dos mestres, em sala de aula, a formação de juristas competentes ou a profissionalização de bacharéis. Como afirma Adorno, S. (1988, p. 237), “o ‘segredo’ do ensino jurídico no Império foi, justamente, o de nada ou quase nada haver ensinado a respeito de ciências jurídicas. [...] a militância política orientada por princípios intelectuais, que fez da vida intelectual uma forma de convivência essencialmente política”. E finaliza: “Nessa medida, a formação profissional do bacharel, embora realizada sob o signo da ciência do Direito, teve muito mais um sentido político do que propriamente jurídico” (ADORNO, S., 1988, p. 241). Tal constatação é feita, também, por um ex-aluno da Faculdade de Direito do Recife, formado em 1932, Paulino Barros (irmão de um dos fundadores e primeiro diretor da Faculdade de Direito da Paraíba, Agripino Gouveia de Barros, já falecido), aos 96 anos, em entrevista que nos foi concedida (08 ago. 2003), em que afirma: “Meu irmão falava por mim e se interessava mais por mim do que eu próprio. Meu irmão quiz que eu fosse promotor, por uma questão muito simples: porque eu não sabia nada... [risos] Não, não sabia nada ainda. Eu nunca tinha visto um processo. O meu irmão disse que eu não prestava para ser juiz porque não sabia o que dizer ao júri e o promotor não, o promotor dá um parecer, o juiz segue ou não, segue ou não e dá uma sentença[...] Daí eu achar que a pessoa só podia ser juiz com... sei lá, trinta e tantos anos. Mas hoje, com vinte e cinco anos minha neta é juíza, juíza de terceira... [entrância], faz boa sentença, mas aqui já tem a faculdade, já tem o curso de juiz, para a pessoa ser juíza” (BARROS, P., 08 ago. 2003, p. 13).

Outro aspecto importante, apontado no discurso, é a ênfase na necessidade de não perder de vista as tradições acadêmicas recebidas no berço formador da cultura paraibana: a Faculdade de Direito do Recife, onde o próprio José Américo fora formado. Ou dito por ele mesmo:

Vamos fazer de nossa Universidade uma criação nossa, sem renunciar à experiência dos melhores módulos e sem esquecer o caminho de nossa **velha metrópole intelectual**; **as raízes** que ainda florescem na terra de nossa formação: **a Faculdade de Direito do Recife** (ALMEIDA, J. A., 1955, p. 2-3, grifos nossos).

Há aqui uma primeira referência feita à palavra *raízes* como sinônimo de tradição, já que está diretamente ligada à expressão *velha metrópole intelectual*.

Para reforçar o argumento anterior, selecionamos outra passagem emblemática do texto, traduzida pela frase que foi imortalizada: “Outros vos darão asas; **eu vos dou as raízes. Dou o selo da perpetuidade**” (ALMEIDA, J. A., 1955, p. 5, grifos nossos). Primeiramente, Américo, J. A. (1955) personifica o Estado, a doação do terreno para a Universidade e a sua instalação física como obra de sua iniciativa, colocando o verbo na primeira pessoa do singular e acrescenta, como símbolo da tradição, as palavras *raízes* e *perpetuidade*, como elemento subjetivo de berço, de solo e de preservação, conservação, do que não é passível à finitude do tempo. Como peça simbólica que representa essa tradição, ele usa o termo *selo*, um ornamento mítico que talvez traduza outro elemento bastante conhecido e cobiçado: o diploma concedido pela instituição universitária.

Nesse sentido, diploma ou *selo*, concedido pela Universidade, passa a adquirir um significado equivalente à perpetuação das raízes ou manutenção das tradições. Como afirma Chauí (1995, p. 162), “[...] o mito organiza a realidade, dando às coisas, aos fatos, às

instituições um sentido analógico e metafórico, isto é, uma coisa vale por outra, substitui outra, representa outra”.⁴⁸

Ao mesmo tempo em que enfatiza as tradições, de maneira aparentemente contraditória, o governador faz, em várias passagens de seu discurso, uma dura crítica à formação bacharelesca, com uma defesa fervorosa da formação profissional para o trabalho, para a prática. Senão, vejamos:

Poderá ser, desse modo, a nossa Universidade simples e modesta, porém realista e eficiente. Não terá o estudante a cabeça fatigada por uma matéria abstrusa, recheada de uma substância que se esteriliza e cria o vácuo. **Será elaborada, antes de tudo, a consciência profissional. O aluno aprenderá aquilo que irá fazer;** será preparado, cuidadosamente, para sua missão. [...] será ministrada uma aprendizagem que, sem detrimento das teorias fundamentais, **valorize os conhecimentos de aplicação imediata e oriente a maneira de proceder e a maneira de agir.** [...] **Bastará passar por cima das digressões copiosas, deixar de dar importância ao supérfluo, até que outra organização do ensino, tão esperada, elimine as excrescências.** Assim, será colhida a verdade à luz solar e não dentro de nevoeiro. Mais valem o olho clínico, o faro jurídico, o instinto divinatório de todas as profissões, dentro das enfermarias, dentro do fórum, dentro das oficinas, do que **obstruir inteligências com a invasão de teses ainda não cristalizadas.** Cumpre, entretanto, preparar o especialista e instalar o laboratório, orientando, dessarte, o trabalho cotidiano e criando a eventualidade das pesquisas. **Os cursos não serão, dessa forma, anos estéreis de energias perdidas.** [...] E é assim que procedeis, com lições insinuantes e diretas, sabendo que a **melhor forma de fazer é ver fazer** (ALMEIDA, J. A., 1955, p. 3, grifos nossos).

E, ao defender essa formação prática, voltada para o exercício das profissões, preparando o especialista competente para atuar no mercado de trabalho, o futuro reitor da Universidade da Paraíba se dá conta da falta de mestres para ministrar essas disciplinas, reconhecendo a precariedade de nossas infra-estruturas e complementa:

Mas, perdoai-me a franqueza – tendes de continuar a convocar elementos de fora, do país ou do estrangeiro, portadores de métodos mais atuais, até que se complete a nossa equipe em todas as especialidades [...] Temos que suprir nossas deficiências com esse material humano de que há seletos estoques nos países já saturados por seus centros de preparação técnica. Há um intercâmbio em todo o mundo de professores e estudantes (ALMEIDA, J. A., 1955, p. 3-4).

⁴⁸ Para maiores detalhes sobre o modo como opera o pensamento mítico, conferir Chauí (1995).

Os trechos finais desse discurso são, igualmente, riquíssimos em símbolos, em que o autor continua a exaltar a função da Universidade, não como *uma fábrica de doutores*, mas como *coordenadora de estudos e idéias*, trazendo uma definição extremamente significativa para a instituição universitária. Diz Almeida, J. A. (1955, p. 4):

A Universidade é chamada também de ‘**Alma Máter da Pátria**’. Esperamos que se cultivará o exercício das **virtudes eternas** que dignificam os povos. Será, a par de um foco de irradiação espiritual, **um núcleo de renovação cívica**, deixando de seguir o exemplo das antigas Universidades, isoladas no seu tempo, estranhas aos princípios e aos sentimentos mais atuantes, **cegas e surdas na sua sabedoria solitária**. [...] **Ensinará a pensar, associando o espiritual ao material, conciliando o pensamento com as atividades úteis**, contribuindo, enfim, para **formar uma civilização de trabalho organizado**. **Enriquecerá a inteligência para facilitar o discernimento dos fenômenos sociais**, para não se andar no escuro, desconhecendo a própria sombra. **Para se modelar uma personalidade dos remanescentes das tradições mais puras e do espírito moderno** (Grifos nossos).

Fica claro, nessa passagem, o papel da Universidade como instituição intimamente ligada à reestruturação do Estado, à formação de quadros técnicos e administrativos eficientes e competentes, no sentido de conhecer melhor a realidade do país, como forma de tentar reorganizar o Estado brasileiro, a partir do conhecimento aprofundado de seus problemas e potencialidades. Como representante da geração de 30, Almeida, J. A. (1955) continua defendendo, quase duas décadas depois, o conhecimento de *sua própria sombra* como necessário à redefinição do papel político a ser ocupado pela elite brasileira, numa tentativa de buscar uma maior coerência interna em seus pensamentos e valores. Esse aspecto traz, internamente, uma crítica à “velha” elite republicana, representada pelo bacharelismo *cego e surdo* à realidade do país, acusada, quase sempre, por sua falta de preparação para conduzir o processo político, a falta de cultura política e seu alheamento aos problemas nacionais. Como solução para essa realidade, ainda impregnado pelo ideário de 1930, o autor propõe uma articulação entre a **tradição** e a **modernidade**, dando ao conhecimento científico o poder de *organização do trabalho*, dentro de uma ótica de “conciliação” entre as “atividades do espírito” e as “atividades úteis”.

Representando importante etapa vencida, a criação da Universidade da Paraíba foi recebida com entusiasmo e euforia pela imprensa local, como pode ser depreendido do seguinte trecho, cuja manchete é *Instalada Solenemente a Universidade da Paraíba* (13 dez. 1955, p. 1): “O acontecimento eleva o nosso Estado ao nível dos maiores centros de educação superior, sendo conseqüente, de significação excepcional, para todos os paraibanos”.

A mesma matéria jornalística traz, na íntegra, o discurso do Governador José Américo de Almeida, que analisamos anteriormente. Entretanto, o mesmo fato foi recebido com desdém e certa indiferença pela imprensa nacional, ocasião em que era feita uma dura crítica à criação de Universidades fora dos grandes centros, sendo a Universidade da Paraíba vista como a “Universidade da Caixa Pregó”, expressão atribuída a Austregésilo de Ataíde, em artigo publicado na revista *O Cruzeiro*.

O processo de estadualização reuniu em torno da Universidade da Paraíba três categorias de instituições: as **incorporadas**, instituições de Ensino Superior mantidas pelo Governo do Estado da Paraíba (Faculdade de Filosofia da Paraíba, Faculdade de Odontologia da Paraíba, Escola Politécnica da Paraíba e Escola Auxiliar de Enfermagem da Paraíba), as **agregadas**, instituições de Ensino Superior ou que faziam parte destas, mantidas por entidades, inclusive de caráter privado (Faculdade de Direito da Paraíba, Faculdade de Medicina da Paraíba, Faculdade de Ciências Econômicas da Paraíba, Escola de Engenharia da Paraíba e Escola de Serviço Social da Paraíba) e as **complementares**, que se constituíam em instituições de caráter cultural ou técnico, ligadas à Universidade (ESTATUTO da Universidade da Paraíba..., 20 out. 1956).

A estadualização foi garantida, em termos financeiros e políticos, pelo então governador José Américo de Almeida,

[...] escritor, advogado, parlamentar e figura de destaque nos círculos políticos nacionais que **durante sua gestão no governo estadual encarna todo o ideário da classe média**, situação que o leva a tomar providências agilizadoras em prol da Universidade, intencionando ‘evitar o êxodo dos valores da terra e aqui formar um núcleo cultural’ (LIMEIRA e FORMIGA, 1986, p. 39, grifos nossos).

O Estatuto da Universidade da Paraíba foi publicado no Diário Oficial (Seção I), de 20 de outubro de 1956, de acordo com o Decreto nº 40.160 (16 out. 1956), que “concede prerrogativas de equiparação à Universidade da Paraíba”, recebendo a assinatura do Presidente Juscelino Kubitschek e do Ministro da Educação e Cultura, Nereu Ramos.

A situação de penúria se mantinha e o funcionamento da Universidade da Paraíba se dava graças às subvenções federais, ao pagamento efetuado pelos alunos e à influência política, no cenário federal, de representantes de algumas das faculdades existentes. A federalização se fazia premente, na expectativa de desafogo dos cofres estaduais, melhoria dos quadros universitários e ampliação de maiores possibilidades de acesso, sobretudo às classes médias, em virtude de uma aguardada gratuidade do ensino e por não requerer a locomoção para outros centros culturais.

A pressão dos setores médios e dos estudantes se faz intensa, requerendo a ampliação das escolas superiores, o que se torna impossível, em decorrência da precariedade financeira e da falta de subsídios dos governos estadual e federal. As escolas passam a exigir, na sua formação, sacrifícios do seu corpo docente, inclusive, requerendo deste verbas para os investimentos mais necessários e urgentes. Os professores tinham, quase sempre, que completar seu salário através de aulas em outras faculdades, inclusive do vizinho Estado de Pernambuco, ou de atividades na administração e em funções como profissionais liberais. Apesar desse sacrifício, a profissão docente era tida como importante canal de ascensão ou de *status*.

A Universidade foi federalizada pela Lei Federal nº 3.835 (13 dez. 1960), acelerando-se o processo de federalização também em outros estados, a exemplo do Rio Grande do Norte e Alagoas, com importante efeito catalisador.⁴⁹

Ainda, no plano local, há que se considerar a necessidade de implantação de escolas superiores para atender ao aumento da demanda no ensino secundário, na Paraíba, sobretudo, se compararmos que, em 1940, existiam 1,16 aluno em escola secundária para cada 1000 habitantes, ao passo que, em 1970, essa relação cresce para 16,55 alunos em cada 1000 habitantes (RODRIGUES, 1976; BEISIEGEL, 1984). No entanto, o aumento dessa demanda não foi decorrente do processo de urbanização e industrialização estadual, bem abaixo do nível verificado no contexto nacional, que pudesse justificar uma modificação do mercado de trabalho, apesar de certo desenvolvimento do setor comercial, dos serviços públicos, dos meios de transporte e de comunicação. A industrialização não apresentava crescimento significativo, mesmo com as medidas adotadas pela SUDENE e do Banco do Nordeste Brasileiro (BNB). O aumento das expectativas em torno do Ensino Secundário e Superior somente poderia ser entendido a partir de uma necessidade gerada em outras regiões mais industrializadas do país, sobretudo no Sul/Sudeste, responsáveis por “influências” modernizadoras e possíveis mudanças no *sistema de valores* dos paraibanos:

Entre essas modificações, estaria a maior importância que passou a ser dada à **educação como instrumento de ascensão social** e que estaria em consonância com a disseminação de um sistema estratificatório que começava a se desprender de seus traços estamentais e a adotar características mais próximas às de uma sociedade de classes (RODRIGUES, 1976, p. 48, grifos nossos).

⁴⁹ O Estatuto da Universidade Federal da Paraíba foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação, através dos Pareceres nº 680 (04 set. 1969) e 737 (08 out. 1969), tendo sua publicação no Suplemento do Boletim de Pessoal (15 out. 1969). Nesse Estatuto, ficam reconhecidas, como unidades de ensino profissional e de pesquisa aplicada, as seguintes faculdades e escolas: Faculdades de Medicina, Odontologia, Farmácia, Direito, Educação e Ciências Econômicas (uma sediada em João Pessoa e outra em Campina Grande) e Escola Politécnica (sediada em Campina Grande), de Engenharia e de Agronomia. Além dessas unidades, integram também a Universidade os Institutos Centrais de Matemática, de Física, de Química, de Ciências Biológicas, de Filosofia e Ciências Humanas, de Geociências, de Letras e de Artes, destinados ao sistema comum de ensino e pesquisa, para ministrar os estudos básicos e de formação ulterior correspondente.

Apesar do avanço formal em direção à democratização de oportunidades, o sistema escolar brasileiro continuou a desenvolver-se de forma heterogênea, sobretudo nos estados mais pobres, nas zonas rurais e nas periferias urbanas, onde os índices de escolarização eram, significativamente, inferiores aos verificados nos grandes centros urbanos (MOREIRA, 1964).

Símbolo de prestígio e crescimento, a fundação de Universidades nas capitais brasileiras

[...] foi-se configurando em **ponto de honra**, em **atestado de obtenção de status**. À semelhança de um fenômeno de imitação, surgia uma espécie de emulação entre essas cidades quanto ao fato de ter ou não ter instituições superiores e, num segundo momento, universidade. Os mais arrebatados chegavam a encarar a ausência de tais instituições como algo vexatório e humilhante (RODRIGUES, 1986, p. 49, grifos nossos).

A arraigada mentalidade de nobilitação concedida pelo título de “doutor” foi, aos poucos, transferida à Universidade, da mesma forma que o “prestígio” imputado às instituições de Ensino Superior foi, igualmente, deslocado para o título por elas delegado, que se tornou traço distintivo de classe e prerrogativa para o acesso às carreiras burocráticas.

Na Paraíba, marcada pelo desenvolvimento da economia agrícola, com pouca demanda tecnológica, o ensino, longe de ser uma prioridade, se constituía num enorme óbice às prementes necessidades de mão-de-obra produtiva e “obediente”. Ter formação profissional poderia significar criticidade e exigência por melhores condições de trabalho e remuneração, o que passaria a dificultar o crescimento econômico e a exploração das elites proprietárias de terra.

A educação estava relegada a último plano, sendo defendida por políticos que viam, nas escolas de nível superior, o símbolo de poder local ou o triunfo de sua influência junto ao poder Legislativo. Da mesma forma que um homem de riqueza era medido, anteriormente, pela quantidade de terras e de escravos que possuía, um político influente era avaliado pelos projetos audaciosos que lograssem aprovação. E nada mais audacioso do que a criação de uma

Universidade, legítima representante de crescimento, urbanidade, progresso, mesmo convivendo com a miséria, o analfabetismo, a falta de infra-estrutura, a precariedade em grau máximo (PINHEIRO, A., 2002). Caso contrário, parece incongruente a educação ser relegada e ser defendida pelos políticos.

Assim, a formação universitária na Paraíba foi se constituindo mais como base legitimadora de poder político, do que reflexo de uma necessidade da população, salvo de segmentos médios urbanos, reclamando por continuidade em sua formação profissional ou por melhores condições de ensino. Primeiro, o ensino enciclopédico, erudito, nobre; depois, o técnico, o prático, para fortalecer a economia local, que carecia de modernização.

Este cenário passara a apresentar uma mudança significativa a partir dos anos 30, com a modernização econômica que atinge o país, em que ocorre uma “[...] aceleração das relações e trocas comerciais regulares do Nordeste (e da Paraíba) com o pólo dinâmico nacional – o Sudeste” (AMORIM, 1999, p. 49). É um momento em que é aprofundada a situação de dependência do Nordeste em relação ao Sudeste e que

[...] se caracteriza pela reorganização de seus espaços produtivos – agrícola e industrial –, constituindo-se em etapa essencial à consolidação do processo de integração do mercado nacional de produção e de circulação de bens, que ocorrerá nos anos de 1970 (AMORIM, 1999, p. 49).

Silveira (1985, *apud* LIMEIRA e FORMIGA, 1986, p. 2-3), afirma que algumas marcas ainda continuam persistentes na Universidade que conhecemos hoje, ou seja,

injunções político-partidárias na sua criação, **o Ensino Superior vislumbrado como canal de ascensão social, a relação Ensino Superior – mercado de trabalho**, as desigualdades regionais de ordem mais ampla interferindo na esfera educacional, **a escala valorativa das profissões**. Atravessando todas essas problemáticas, dando-lhes nexos e sentido, os limites da relação Universidade – sociedade (Grifos nossos).

Essa relação, dada a sua complexidade, coloca-se mediada pela teia de conflitos sociais e individuais, que hierarquizam os valores, dando importância ao formal, ao título, em detrimento da vocação, do desejo, da vontade e dos valores morais próprios.

Segundo Chauí (1995, p. 336), “para garantir a manutenção dos padrões morais através do tempo e sua continuidade de geração a geração, as sociedades tendem a naturalizá-los”, ocultando um aspecto fundamental da dimensão *ética*, qual seja, o seu componente *histórico-cultural*. Tal ocultação visa garantir a perpetuação do grupo social, inculcando a idéia de permanência e imutabilidade ao conjunto de valores éticos instituídos pelo próprio grupo, para definir os padrões de conduta, as relações e os comportamentos sociais desejáveis e, portanto, sua *filosofia moral*.

É ainda a mesma autora quem afirma que

culturas e sociedades fortemente hierarquizadas e com diferenças de castas ou de classes muito profundas podem até mesmo **possuir várias morais, cada uma delas referida aos valores de uma casta ou de uma classe social** (CHAUÍ, 1995, p. 339, grifos nossos).

Em síntese, toda a gama de sentimentos e comportamentos expressos pelos indivíduos, num dado grupo social, são fortemente influenciados pelos seus condicionantes históricos, traduzidos a partir de suas vivências na família, na escola, no grupo do qual fazem parte, nas experiências políticas e de classe, no seu grupo religioso, etc., ou seja, “somos formados pelos costumes de nossa sociedade, que nos educa para respeitarmos e reproduzirmos os valores propostos por ela como bons e, portanto, como obrigações e deveres” (CHAUÍ, 1995, p. 340).

Quase sempre, acima de nossas vontades individuais, agimos expressando vontades coletivas estabelecidas pela cultura, num dado momento histórico, como comportamentos morais e desejáveis para o grupo ou classe social do qual o indivíduo faz ou não parte.

Há, conseqüentemente, uma modificação, embora lenta, desses valores morais ao longo do processo histórico, uma vez que estes são construídos historicamente, o que pode ser exemplificado pela mudança dos padrões desejáveis de conduta e de moral em diferentes sociedades e na mesma sociedade, em diferentes períodos.

Fortalecendo os argumentos apresentados anteriormente, encontramos em Freud (1930, p. 1) uma tradução brilhante desse estado de coisas vividos pela nossa cultura como um verdadeiro *mal-estar na civilização*, em que se torna

[...] impossível fugir à impressão de que **as pessoas comumente empregam falsos padrões de avaliação – isto é, de que buscam poder, sucesso e riqueza para elas mesmas e os admiram nos outros, subestimando tudo aquilo que verdadeiramente tem valor na vida**. No entanto, ao formular qualquer juízo geral desse tipo, corremos o risco de esquecer quão variados são o mundo humano e sua vida mental. Existem certos homens que não contam com a admiração de seus contemporâneos, embora a grandeza deles repouse em atributos e realizações completamente estranhos aos objetivos e aos ideais da multidão. Facilmente, poder-se-ia ficar inclinado a supor que, no final das contas, apenas uma minoria aprecia esses grandes homens, ao passo que a maioria pouco se importa com eles (Grifos nossos).

A profissão, a realização individual ou coletiva se tornam secundárias em relação ao domínio do jogo das aparências, tão bem traduzido por Assis (2001), no conto *Teoria do Medalhão*, e que conduz o indivíduo a rituais obsessivos de uma corrida desenfreada pelo “canudo a qualquer custo”, seja para garantir um melhor emprego ou a melhoria das condições de vida, seja para servir de ornamento ou peça decorativa, quando não repousa solitário em uma gaveta.

É ainda Assis (2001, p. 34-36) que se refere à formação profissional, de caráter bacharelesco e artificialista, no mais refinado tom irônico, afirmando que

uma vez entrado na carreira, **deves pôr todo o cuidado nas idéias que houveres de nutrir para uso alheio e próprio. O melhor será não as ter absolutamente**; coisa que entenderás bem, imaginando, por exemplo, um ator defraudado do uso de um braço. Ele pode, por um milagre de artifício, dissimular o defeito aos olhos da platéia, mas era muito melhor dispor dos dois. O mesmo se dá com as idéias; pode-se, com violência, abafá-las, escondê-las até à morte; mas nem essa habilidade é

comum, nem tão constante esforço conviria ao exercício da vida.[...] – **reduzes o intelecto por mais pródigo que seja, à sobriedade, à disciplina, ao equilíbrio comum** (Grifos nossos).

Ao bacharel, caberia um senso crítico reduzido e o poder de adaptar-se bem às contingências existentes, sendo o homem “certo”, formado para atender às necessidades do Estado.

Apesar das mudanças dos condicionantes históricos, assistimos, no dia-a-dia da corrida à Universidade, à permanência das tradições, à conservação da preferência pelos cursos tidos como “nobres”, os mesmos que atravessaram da Colônia à República, sem sofrerem muito abalo ou macularem sua imagem sedutora. Permanecem como “eterno encanto da elite”, anseio das classes médias em busca de ascensão ou nobilitação e, quase sempre, desencanto, frustração ou ideal inatingível para a grande maioria dos filhos das classes trabalhadoras.

É tudo isso que leva Freud (1930) a deduzir que essas neuroses individuais tenham levado algumas civilizações, sob a influência de premências culturais, políticas e sociais, a se tornarem igualmente “neuróticas”. E a sensação de vazio envolve o(a) profissional que, depois de tantas lutas que beiram à irracionalidade, obtém o tão desejado pedaço de papel, cumprindo sua obrigação cultural e, muitas vezes, ferindo seus desejos e aspirações. A ele(ela) não cumpre mais abrir espaços, conquistar lugares, mas ocupá-los, realizando o desejo dos outros.

3.4 NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO E EDUCAÇÃO

Com a industrialização brasileira iniciando a etapa de “substituição de importações”, houve um crescimento com mudanças significativas no setor urbano de serviços, resultando em mudança no perfil da classe média, tanto em termos de sua composição quanto de suas disposições políticas e ideológicas.

Após o Golpe de Estado, em 1964, precedido de uma considerável *mobilização* destes segmentos médios, estes passaram a ser considerados com mais importância pelas organizações políticas seja das classes dominantes seja das classes populares. Ou seja, “[...] se 1930 pode ser considerado como a data simbólica da integração política das camadas médias urbanas, 1964 marca o início do processo de sua exclusão política [...]” e, em decorrência, tentativas de mobilização e luta (SAES, 1984, p. 24).

Sem sombra de dúvida, para compreender as orientações políticas e suas configurações atuais, na sociedade brasileira, é necessário dispor da perspectiva histórica, uma vez que “a história política passada e presente da classe média brasileira está estreitamente ligada às particularidades nacionais do processo capitalista de transição – ‘economia agrário-exportadora → economia industrial’ – e de industrialização” (SAES, 1984, p. 2).

Desde Getúlio Vargas até Juscelino Kubitschek de Oliveira, o desenvolvimentismo constituiu-se como a ideologia dominante. Acima das atividades de defesa e outras estratégias, o desenvolvimento econômico foi posto como a peça fundamental da segurança nacional (COSTA, J., 1974; SANTOS, W., 1962).

No período de 1930 a 1954, processara-se no país um enfraquecimento do modelo agro-exportador, com a expansão da industrialização brasileira alicerçada no capital interno, forjando-se um nacionalismo que se centrava nos interesses da burguesia industrial autóctone,

tendo como suporte a luta contra o imperialismo e uma intensa manipulação da classe operária em prol dos interesses do capital industrial (IANNI, 1963).

O ano de 1955 marca o apogeu da ideologia nacionalista, com a Instrução 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC)⁵⁰, quando parte da burguesia industrial aceita, sem grandes conflitos, a associação com o capital internacional, ao mesmo tempo em que passa a ser gestada uma intensa onda de defesa da soberania nacional, contra a desnacionalização da indústria têxtil, a participação do capital internacional na indústria automobilística e o aumento da dívida externa. Como afirma Saes (1984, p. 119),

é verdade que o nacionalismo nasce da vontade de defender a Nação contra a penetração imperialista; porém, trata-se aqui da vontade das ‘categorias sociais’ de Estado, cuja definição da penetração imperialista se concentra menos sobre a desnacionalização da economia e da sociedade, e mais sobre a limitação da soberania do Estado em função das relações entre a economia nacional e o capitalismo internacional.

O nacionalismo dos anos 50 teve, portanto, como ponto fundamental, a conhecida “ideologia da segurança nacional”, construída durante a Segunda Grande Guerra, pelas forças armadas brasileiras, e serviu de assento à Campanha do Petróleo (1947-1953).

No final da década de 1950, com a ameaça de crescimento dos movimentos populares e de alguns partidos e entidades políticas, movidos pelo ideário nacionalista, como o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), que passam a integrar as forças de sustentação do executivo federal, a burguesia industrial começa a

⁵⁰ A Instrução 113 da SUMOC foi instituída durante o curto governo de Café Filho, sendo aquela entidade dirigida pelo ultraliberal Octávio Gouvêa de Bulhões, que teria relevante papel, posteriormente, durante o regime militar pós-64. Em seu texto original, a Instrução objetivava “simplificar a regulamentação sobre o licenciamento de importações sem dependência de cobertura cambial, bem como as vantagens de criação de um clima favorável aos investimentos estrangeiros no País”, tendo como consequência a implantação da indústria automotiva de capitais estrangeiros, que seria considerada o *carro-chefe* da “modernização” da indústria brasileira (MACHADO, L., 2003, p. 1). Já no governo JK, em fevereiro de 1956, tem-se a recriação do Conselho de Desenvolvimento Industrial (CDI-56) e a SUMOC passa a reestruturar o plano de industrialização de veículos.

combater o nacionalismo, como tentativa de conter tais movimentos, sendo a derrocada destes o processo de crise final do populismo. No entanto, uma importante ressalva merece ser feita:

Para as baixas camadas médias o populismo não terá representado um flagelo, e sim o momento histórico de sua integração política; pela via do sindicalismo de Estado, elas ganharão acesso ao mundo das reivindicações e reconhecerão no Estado o grande promotor do desenvolvimento e do bem-estar social. Essas camadas semiproletarizadas participarão, ao lado da classe operária, da política populista e do movimento nacionalista ascendente de fins dos anos 50. Todavia, os limites de sua orientação política são fixados pelo **medo da proletarização**: nas conjunturas em que a crise política exprime o conflito social ou a luta de classes, a possibilidade de avanço político do proletariado (rumo à superação do populismo) coexiste com a hesitação ou o recuo dessas manifestações 'socialmente inferiores' da consciência média (SAES, 1984, p. 124, grifos nossos).

Nesse sentido, merece atenção o clima político favorável à intervenção militar de 1964, contra o governo populista, numa clara demonstração da eficiência política da classe dominante, através das vanguardas e de segmentos das camadas médias, contra o esforço populista de mobilização popular e sua conseqüente ascensão política. Entretanto, há implícito no movimento de 64 uma importante contradição: “a despeito de haver contado com o apoio maciço da ‘classe média’, o movimento político-militar de 1964 abre um período caracterizado pela exclusão do conjunto das camadas médias urbanas do jogo político” (SAES, 1984, p. 126).

3.4.1 Do fim do Populismo ao golpe militar

Antes, porém, do marco de 1964, alguns importantes aspectos, sobretudo no terreno político-econômico, de governos anteriores, merecem uma análise mais detalhada. Como fruto de uma complicada aliança entre o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o governo de Juscelino Kubitschek teve que contar com o apoio

da opinião pública para enfrentar a onda de hostilidade engendrada por seus adversários, capitaneados pela União Democrática Nacional (UDN), para quem Juscelino e Jango (ministro do Trabalho do 2º Governo Vargas) nada mais representavam do que uma continuação política do ex-presidente Vargas.

Para garantir o apoio popular, o presidente apostou na ousadia e anunciou o controverso programa de governo: 50 anos de progresso em 5 anos de realizações, respeitando e mantendo as instituições democráticas liberais. O *ideal desenvolvimentista* seria atingido ou consolidado no denominado Programa ou **Plano de Metas**, que incluía trinta objetivos a serem perseguidos pelos diversos setores da economia, sendo, posteriormente, acrescentada mais uma meta, a chamada *meta-síntese*: a construção de Brasília, com a conseqüente transferência da capital federal para o Planalto Central. O Plano de Metas foi elaborado a partir dos estudos feitos por comissões e missões econômicas, desde o início da década de 1940, a exemplo da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, nos anos de 1951 a 1953, ainda no segundo governo Vargas, e tentava diagnosticar os entraves ao crescimento econômico brasileiro. Segundo Silva, S. (2003, s.p),

os estudos da Comissão Mista, assim como os do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e os da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), indicavam a necessidade de eliminar os 'pontos de estrangulamento' da economia brasileira. Tratava-se de setores críticos que não permitiam um adequado funcionamento da economia. [...] As metas deveriam ser definidas e implementadas em estreita harmonia entre si, para que os investimentos em determinados setores pudessem refletir-se positivamente na dinâmica de outros.

Seria um crescimento encadeado, em que o investimento em dado setor supriria a necessidade de outro que lhe fosse conexo, a exemplo da mecanização da agricultura, que seria suprida pela meta da indústria automobilística, em que se incluía a fabricação de tratores. Os problemas enfrentados pelo país eram vistos, portanto, como decorrentes da falta

de um planejamento desde o processo de substituição de importações, iniciado na década de 1930, o que teria ocasionado constantes desequilíbrios na balança de pagamentos.

Para lidar com as dificuldades inerentes à burocracia estatal e com os obstáculos impostos pela oposição, o governo traçara, como estratégia de ação para a operacionalização do Plano de Metas, a criação, em 1º de fevereiro de 1956, de um órgão diretamente subordinado à Presidência da República, o **Conselho do Desenvolvimento**, cuja tarefa seria coordenar o detalhamento e a execução do plano, sob a direção do presidente do BNDE, reunindo todos os ministros, os chefes dos gabinetes civil e militar e o presidente do Banco do Brasil. O Conselho foi dirigido, inicialmente, por Lucas Lopes, até agosto de 1958, passando a sua direção para Roberto Campos, que nela permaneceu até julho de 1959. Presidido por Lúcio Meira, dessa data até os anos finais do governo, o Conselho

atuava através de grupos executivos, aos quais cabia a responsabilidade pela concessão de incentivos ao setor privado para que as metas de que tratavam fossem atingidas. O mais conhecido de todos foi o Grupo Executivo da Indústria Automobilística (GEIA) (SILVA, S., 2003, s.p).

Dentre os cinco setores básicos, mencionados no Plano de Metas para receber investimentos maciços do governo e de setores privados, os setores de **energia, transportes e indústrias de base** ganharam a maior fatia, correspondendo a um total de 93% dos recursos alocados, em detrimento dos setores de **alimentação e educação**, que não mereceram o mesmo incentivo dado aos três primeiros. Como consequência do montante investido, o setor das indústrias de base, fundamentais ao processo de industrialização, teve um crescimento de quase 100% no quinquênio 1956-1961 (SILVA, S., 2003).

Percebendo como um período de tensão a passagem do processo de industrialização periférica à etapa de implantação das indústrias de bens de consumo duráveis, de bens intermediários e de bens de produção, ocorrida a partir de 1956, Saes (1984, p. 127) afirma que

inicialmente, a nova etapa da industrialização foi marcada pela ascendência crescente do grande capital monopolista sobre o capital médio, da grande burguesia monopolista – nacional ou associada –, responsável pelo setor industrial mais dinâmico, sobre a média burguesia, alojada nos setores industriais tradicionais.

Outras características, decorrentes dessa nova etapa da industrialização brasileira, também merecem referência: o aumento da taxa de exploração da classe operária, que origina a pressão esboçada em 1956, através de greves e de movimentos de reivindicação; a ampliação da acumulação de capital industrial, um discreto enfraquecimento da infra-estrutura de serviços industriais e, por fim, a inflação como marco da técnica de acumulação de capital utilizada e trazendo como resultado a reação da classe operária contra a sua iminente pauperização (SAES, 1984).

O crescimento progressivo do movimento operário, a partir de 1956, marca a crise final do populismo, ao mesmo tempo em que todas as estratégias de combate à recessão, praticadas pelo governo, tornaram-se inócuas face à pressão da classe operária ascendente. Como afirma Saes (1984, p. 128),

pela via do movimento nacionalista, a pressão operária provoca a radicalização do populismo e, conseqüentemente, a ruptura do equilíbrio instável próprio à estratégia populista de desenvolvimento: a fim de não perder sua base social de apoio, o Estado populista é obrigado a ultrapassar os limites impostos à política de manutenção da ordem social pelo conjunto da classe dominante. [...] Se ao longo do primeiro semestre de 1963, o Estado populista tenta, pela última vez, colocar em execução uma política econômica antiinflacionária, a partir de julho de 1963 cede definitivamente à pressão popular e tende a identificar-se integralmente com o movimento nacionalista; em resumo, a política sintetizada no Plano Trienal cede lugar a um programa de Reformas de Base.

Aceitando a pressão política e as reivindicações do movimento nacionalista, e acuado diante dos limites estabelecidos pela classe dominante, o Estado populista começa a viver o ocaso na vida política brasileira. No início do anos 60, o movimento nacionalista ganhara maior força com a incorporação das lutas camponesas, trazendo o tema da reforma agrária e da luta contra as permanências do poder oligárquico à discussão em âmbito nacional.

Diante dessa nova realidade, o Estado populista tentou se apoderar e “usufruir” também do problema agrário e criou, em 1962, a Superintendência da Reforma Agrária (SUPRA) e, em 1963, o Estatuto do Trabalhador Rural:

Portanto, sob o impulso do movimento nacionalista, o Estado populista se apodera do potencial rural de revolta e o põe a serviço da criação de uma versão agrária do sindicalismo de Estado e da luta pela reforma agrária; ao fazê-lo, ultrapassa os limites do ‘compromisso político’ selado após 1930 entre o conjunto dos grandes proprietários fundiários e as forças da industrialização. A pressão das massas urbanas obriga o Estado a afastar-se, uma vez mais, da política de ordem indispensável à manutenção do equilíbrio instável do populismo; tal iniciativa atrairá a hostilidade não somente dos grandes proprietários de terras, mas também da burguesia industrial, associada ou nacional, esta última estando longe de reconhecer a mudança das estruturas agrárias como necessária ao desenvolvimento (SAES, 1984, p. 128).

Um evento emblemático marca a ruptura do governo populista com a manutenção da ordem social, afastando-o definitivamente do conjunto da classe dominante: o **comício governamental de 13 de março de 1964**, em que o presidente João Goulart firma o compromisso de integração dos líderes de esquerda ao governo populista e viola o princípio da propriedade privada, declarando as terras da União, situadas às margens das estradas e ferrovias, como passíveis de expropriação, a nacionalização de algumas refinarias de petróleo de caráter privado e, por fim, a intenção de começar a reforma agrária por suas próprias terras.

As pressões populares e os movimentos sociais penetram também as Forças Armadas, com movimento de suboficiais da Aeronáutica e da Marinha em Brasília (setembro de 1963) e a revolta dos marinheiros do Rio de Janeiro, em março de 1964, sem qualquer contrapartida

de represália por parte do Governo, provocando, como resposta, a tomada de posição dos oficiais superiores em prol da *restauração da hierarquia, da disciplina e da ordem*.

Unem-se contra a radicalização do populismo, ao lado da cúpula das Forças Armadas, a burguesia industrial, através do apoio maciço das federações regionais da indústria à intervenção militar; os proprietários rurais, setor politicamente arcaico e retrógrado, sentindo-se fortemente ameaçado pelas investidas em favor da reforma agrária; e os grupos agrário-exportadores, considerados mais dinâmicos do ponto de vista político-econômico, que lutavam pela reconquista da hegemonia política no interior da classe dominante.

Em resposta ao esforço populista de mobilização da opinião pública, a classe dominante ainda encontrou a sua base de apoio e sustentação, no âmbito das camadas médias urbanas tradicionais, adeptas do liberalismo oligárquico e elitista, camuflado sob a face de antipopulismo.

Essas camadas médias intencionavam não apenas condenar o populismo, mas principalmente restaurar a política enquanto privilégio social, recusando-se a uma ampla democratização política e assumindo uma atitude *anticomunista*, para defender-se da ameaça real de proletarização e igualização socioeconômica com as camadas proletárias, vistas como potencialmente destruidoras da ordem, da autoridade e da hierarquia. Isto é, a proletarização ameaçava o poder conquistado “racionalmente” na empresa moderna, pelos profissionais liberais integrados à grande empresa, através do exercício da autoridade técnica ou administrativa dos gerentes, economistas, engenheiros industriais e técnicos médios que, oriundos das camadas médias tradicionais ou das baixas camadas médias, passavam a sentir-se ameaçados com a quebra da hierarquia do trabalho e da sociedade.

O ideário anticomunista assume uma defesa das instituições sociais fundamentais à sociedade: a família, a religião, a propriedade, o Estado, a partir do “movimento das

mulheres”⁵¹ em defesa de temas morais e religiosos, e dos profissionais liberais (associações de médicos, advogados e engenheiros), em favor das instituições democráticas liberais-burguesas e do cumprimento da Constituição de 1946. Encontramos em Schwarz, R. (1970, *apud* SAES, 1984, p. 137-138) um resumo bastante rico dessa *contramobilização*:

Desde antes do golpe de Estado, prodigalizando capitais e ciência publicitária, a direita havia conseguido ativar politicamente os sentimentos arcaicos da pequena burguesia. Tesouros de estupidez rural e urbana ocupavam a rua, seja sob a forma de ‘Marchas da Família com Deus pela Liberdade’, seja em busca de assinaturas para petições contra o divórcio, a reforma agrária e o deslizamento para a esquerda do clero, ou bem ficavam em casa onde se recitava a ‘Prece em Família’, um tipo de rosário belicoso para encorajar os generais.

Numa postura aparentemente contraditória, a burguesia industrial, cuja estratégia política de industrialização fora gestada pelo Estado Populista, assume uma posição claramente antipopulista. Entretanto, a aparente contradição oculta a passagem da industrialização brasileira a uma nova etapa, fortemente influenciada pelo capital monopolista e pela implantação de complexos industriais direcionados à produção de bens de consumo duráveis, de bens intermediários e de equipamentos industriais. O movimento político-militar de 1964 assumiu, em verdade, o caráter de

[...] uma contra-revolução destinada a criar as condições institucionais indispensáveis à aceleração da acumulação de capital própria a uma etapa monopolista de desenvolvimento capitalista. Portanto, **a contra-revolução de 1964 torna possível a instalação de um poder autoritário capaz de varrer as tensões sociais e de anular a pressão popular; ao fazê-lo, introduz definitivamente a sociedade brasileira num mundo plenamente capitalista, onde a única lógica social é a da acumulação de capital.**[...] O autoritarismo dos oficiais superiores das forças armadas protege o processo de acumulação de capital contra as pressões populares; a ‘racionalidade’ dos técnicos leva-os a definir uma política de desenvolvimento que tem por eixo a expansão do setor mais produtivo, dinâmico e avançado da economia brasileira (SAES, 1984, p. 147-148, grifos nossos).

⁵¹ Surgem as associações de mulheres que intencionam manifestar uma hostilidade explícita ao Estado populista, a exemplo do Movimento de Arregimentação Feminino (MAF), em São Paulo; da Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE), no Rio de Janeiro; da União Cívica Feminina de Santos-SP; do Movimento Feminino pela Liberdade e a Resistência Feminina de Pernambuco, em Recife, dentre outros.

A hegemonia conseguida após o golpe de 1964, a partir da garantia de entrada do capitalismo brasileiro na etapa monopolista de desenvolvimento, interrompendo a luta de classes e a participação popular, acaba por excluir as camadas médias urbanas, aliadas na contra-revolução, de sua participação no processo político, fixando as bases da sua exclusão política, através do aparato repressivo, autoritário e antipopular, que destruiu o direito à reivindicação e à cidadania manifestado no sistema político anterior.

Nessa linha, o movimento estudantil, fortemente articulado ao governo populista, antes de 1964, através da União Nacional dos Estudantes (UNE) e das organizações em nível regional, e importante grupo de pressão política sobre o Estado, passa também a sofrer os duros golpes da repressão, que atinge não apenas as suas organizações políticas, como também a Universidade, mediante esforços do regime militar para adaptar a instituição aos imperativos do capitalismo monopolista, tentando aumentar a sua “rentabilidade”, através de projetos de Reforma Universitária, nos anos de 1964 a 1967 – como o Plano Atcon, subsidiado pelo acordo MEC-USAID⁵² – que tenta instituir o ensino pago, limitar o número de vagas e entregar a instituição universitária ao setor privado.

O movimento estudantil, sob o olhar vigilante e repressor do Estado, mantém-se pouco atuante nos anos de 1964 a 1966, voltando a se mobilizar a partir de 1967, atingindo o ponto máximo em 29 de março de 1968, com a *Manifestação dos Cem Mil*, que conseguiu arregimentar não apenas os estudantes, mas também o movimento feminino, as associações de profissionais liberais e setores populares; e o *Dia do Luto*, que reuniu cerca de quatro mil manifestantes, em 24 de outubro de 1968, ambos de caráter antiditatorial, embora houvesse divergência de propósitos e interesses dos setores mobilizados.

⁵² O MEC assinou, nos anos de 1964 a 1968, uma série de convênios com a *Agency for International Development (AID)*, com a finalidade de conseguir assistência técnica e cooperação financeira para a reorganização do sistema educacional brasileiro. Nos acordos firmados, destaca-se a presença de Rudolph Atcon, membro da AID e responsável pela orientação das linhas mestras da Reforma Universitária, dentro de uma concepção modernizadora, porém de cunho conservador e mantenedor do *desenvolvimento pacífico* (ROMANELLI, 1999).

Após essas e outras manifestações, há uma profunda fragmentação do movimento que se opõe ao regime militar, culminando com o recuo das camadas médias tradicionais e a radicalização do movimento estudantil, atingido violentamente pela onda repressiva, que culmina com o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968.

3.4.2 A “democratização” do acesso à educação

Os anos 60 e 70 podem ser considerados como de consolidação do mercado de bens culturais, da mesma forma que os anos 40 e 50 haviam sido decisivos para o início de uma sociedade dita de consumo. Como afirma Ortiz (2001, p. 113-114),

o advento do Estado militar possui na verdade um duplo significado: por um lado se define por sua dimensão política; por outro, aponta para transformações mais profundas que se realizam no nível da economia. O aspecto político é evidente: repressão, censura, prisões, exílios. O que é menos enfatizado, porém, e que nos interessa diretamente, é que o Estado militar aprofunda medidas econômicas tomadas no governo Juscelino, às quais os economistas se referem como ‘a segunda revolução industrial’ no Brasil. [...] 64 é um momento **de reorganização da economia brasileira que cada vez mais se insere no processo de internacionalização do capital**; o Estado autoritário permite consolidar no Brasil o ‘capitalismo tardio’ (Grifos nossos).

Essa reorganização econômica tem implicações diretas na produção industrial e fortalecimento do mercado de bens materiais e culturais, sob o olhar autoritário e o controle de toda e qualquer manifestação contrária ao regime. Entretanto, um aspecto relevante merece ser lembrado: o caráter seletivo que a censura adquire no período de 1964 a 1980. Ou seja, ela não exerce exclusivamente o poder de veto sobre todo e qualquer obra artística, mas somente a certas formas de pensamento ou produto cultural, ao mesmo tempo em que estimula e

promove o desenvolvimento capitalista de produção de bens culturais mais do que em qualquer outro período de nossa história, tendo como suporte a Ideologia da Segurança Nacional, que serve de lastro ao pensamento militar e a sua visão político-ideológica. Como afirma o mesmo autor,

[...] o que a Ideologia da Segurança Nacional se propõe é **substituir o papel que as religiões desempenhavam nas ‘sociedades tradicionais’** [...] Procura-se garantir a integridade da nação na base de um discurso repressivo que elimina as disfunções, isto é, as práticas dissidentes, organizando-as em torno de objetivos pressupostos como comuns e desejados por todos (ORTIZ, 2001, p. 115, grifos nossos).

Nesse sentido, a *cultura* passa a ser vista como uma instância fortemente ligada ao poder, à cooptação social, à criação de *estados emocionais coletivos*, passando a ser fonte de investimento e incentivo das esferas de poder, que atuam diretamente na criação de novas instituições culturais⁵³, através de uma política de cultura, de investimentos maciços na produção de bens culturais⁵⁴ e de reconhecimento do valor dos meios de comunicação de massa.

Há, portanto, uma inegável contribuição, inclusive financeira, de empresários da esfera cultural, ao regime militar. Um exemplo disso é a expansão da esfera privada no setor televisivo, demarcada, em 1965, com a criação da Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL), promovendo a modernização do setor no país, e do Ministério de Comunicações, em 1967.

Sob o olhar atento dos militares e do ideário de “integração nacional”, cresce o setor de comunicações no Brasil, uma vez que tanto os militares quanto os empresários “[...] vêm vantagens em integrar o território nacional, mas enquanto os militares propõem a unificação

⁵³ São exemplos ilustrativos: o Conselho Federal de Cultura, a EMBRAFILME, o Instituto Nacional do Cinema, a FUNARTE, o Pró-Memória, a EMBRATEL, o Ministério de Comunicações, entre outras instituições ligadas à cultura e à produção de bens culturais, bem como à sua transmissão.

⁵⁴ São citados ainda, por Ortiz (2001), os incentivos à fabricação de papel e à importação de novos maquinários para modernização do mercado editorial.

política das consciências, os empresários sublinham o lado da integração nacional ao desenvolvimento do mercado” (ORTIZ, 2001, p. 118).

Um importante marco dessa vinculação econômica, que se estabelece entre o regime militar e o setor de comunicação, é simbolizado pela assinatura do protocolo de autocensura pela TV Globo e TV Tupi, em 1973, em que ambas as redes televisivas se comprometem a estabelecer um corte ou redimensionamento de sua programação, intencionando, deliberadamente, conquistar o mercado de bens culturais, controlando os meios de comunicação e a cultura popular de massas, com a aprovação do governo ditatorial.

Cresce, também em proporções assustadoras, o setor de produção de livros e revistas, atendendo aos leitores das camadas dominantes, aos setores médios, passando pela camada superior das classes trabalhadoras, que possuem o ensino primário concluído.

Citamos, ainda na década de 70, o aumento do número de filmes, de discos e de aparelhos de televisão produzidos no país e da “indústria” da publicidade. Todos esses exemplos de intensificação da produção de bens culturais trazem um traço em comum: os proprietários se organizam e crescem em torno de uma organização ou de um império cultural, cercado-se de competentes administradores e especialistas em *marketing*, trazendo como característica definidora o traço da impessoalidade e da racionalidade.⁵⁵

Em síntese, como afirma Ortiz (2001, p. 144), “a implantação de uma indústria cultural modifica o padrão de relacionamento com a **cultura**, uma vez que definitivamente ela **passa a ser concebida como um investimento comercial**” (Grifos nossos). A cultura passa a ser importante elemento de mercado, fonte de altos investimentos e modernização, criando um público-consumidor cada vez mais amplo e uniformizado. Entretanto, não se pode esquecer

⁵⁵ São exemplos desses impérios os grupos **Civita** (Editora Abril, Distribuidora Nacional de Publicações, Centrais de Estocagem Frigorificada, Quatro Rodas Hotéis, Quatro Rodas Empreendimentos Turísticos), **Roberto Marinho** (TV Globo, Sistema Globo de Rádio, Rio Gráfica, VASGLO Promoções de Espetáculos, Telcom, Galeria Arte Global, Fundação Roberto Marinho) e **Frias & Caldeira** (Folha da Manhã S.A., Impress, Cia. Lithográfica Ypiranga, Última Hora, Notícias Populares, Fundação Cásper Líbero) (ORTIZ, 2001).

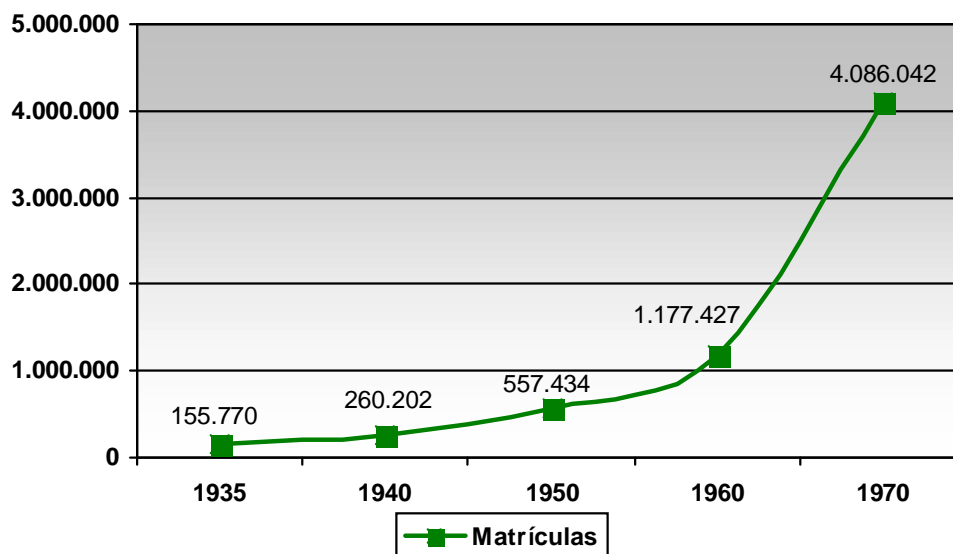
que a cultura não pode ser concebida como uma simples mercadoria; para se legitimar, ela precisa buscar, na lógica da indústria cultural, um processo de hegemonia, auxiliando na formação de determinados padrões culturais, aceitos e desejados pela estrutura repressora do Estado brasileiro.

Tais mudanças da esfera cultural são acompanhadas por transformações na esfera educacional. As décadas de 60 e 70 marcam a ampliação da oferta de vagas⁵⁶, ao mesmo tempo em que aumentam, também, as disparidades existentes entre o que a escola oferece e o que o mercado de trabalho exige, levando-se em conta as novas necessidades de formação de recursos humanos para atender ao desenvolvimento econômico. Essa realidade leva Fernandes, F. (1966, p. 4) a afirmar que

é certo que a República falhou em suas tarefas educacionais. Mas falhou por incapacidade criadora: por não ter produzido os modelos de educação sistemática exigidos pela sociedade de classes e pela civilização correspondente, fundada na economia capitalista, na tecnologia científica e no regime democrático. Em outras palavras, suas falhas provêm das limitações profundas, pois se omitiu diante da necessidade de converter-se em Estado educador, em vez de manter-se como Estado fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema nacional de educação.

A realidade do *estado fundador de escolas* que o autor critica pode ser melhor sentida através dos dados fornecidos sobre a matrícula geral do Ensino Médio entre os anos de 1935 e 1970, apresentados no gráfico 2, a seguir. Em 1935, o número de matrículas era inferior a cento e sessenta mil, chegando a mais de quatro milhões, em 1970.

⁵⁶ Segundo Romanelli (1999), a taxa de escolarização que, em 1920, era de 8,99, atingiu, em 1970, a marca de 53,72 com 18.896.260 matrículas, das quais apenas 4.989.776 foram do ensino médio, o que corresponde a 26,41% do total de alunos matriculados.

Gráfico 2 - Brasil – Expansão da matrícula geral do Ensino Médio entre 1935 e 1970.

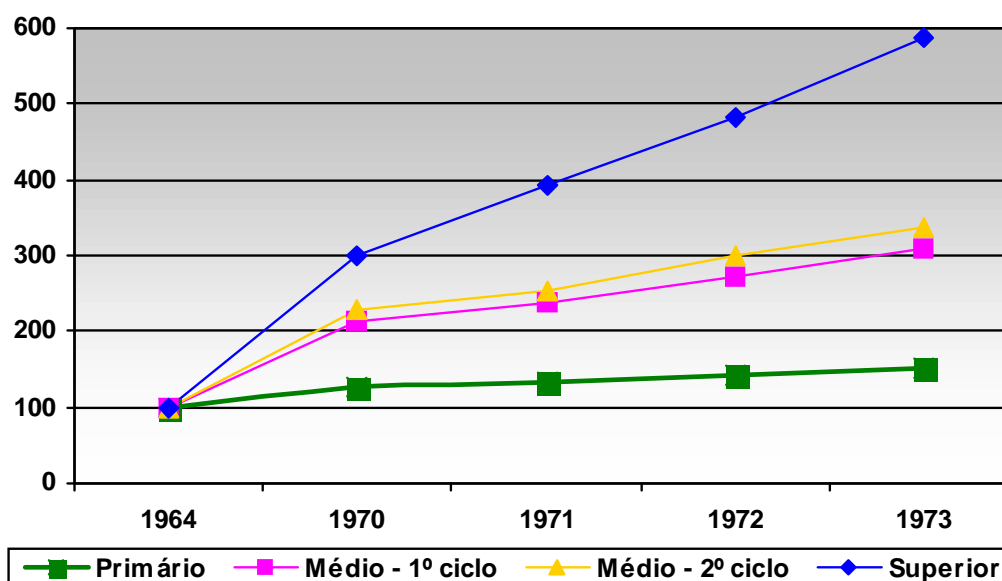
Fonte: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: MEC/INEP, n. 101, p. 121.

Chamamos a atenção para o Ensino Médio para reforçar o argumento de expansão ou explosão da demanda efetiva de educação no período, uma vez que os índices relacionados à alfabetização não parecem claros e trazem dúvidas em relação à qualidade e eficiência desse processo.

Como síntese geral da evolução do número de matrículas nos anos de 1964 a 1973, apresentamos o gráfico 3, a seguir, tendo 1964 como ano-base. Ou seja, para cada 100 matrículas no ensino primário, no primeiro e segundo ciclos do ensino médio (ginasial e colegial, respectivamente)⁵⁷ e no Ensino Superior, no ano de 1964, temos aproximadamente 151, 308, 338 e 587, respectivamente, no ano de 1973. De todos os ramos, o que mais expandiu sua demanda foi, sem dúvida, o Ensino Superior, porém não sendo suficiente para atender à demanda pelo acesso a esta etapa do ensino, uma vez as estatísticas mostram, em 1970, uma concorrência de 2,2 candidatos para cada vaga nas Universidades brasileiras, tendo caído para 1,6 candidatos, em 1973 (ROMANELLI, 1999).

⁵⁷ Segundo Romanelli (1999), o sistema escolar brasileiro, no período de 1942 a 1971, esteve organizado em ensino primário (com 4 anos de duração) e ensino médio, composto do ginasial (com 4 anos) e do colegial (com três anos).

Gráfico 3 - Brasil – Evolução da matrícula de início de ano, por nível de ensino (1964 a 1973).



Fonte: *Aspectos da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: MEC, 1973.

Segundo Romanelli (1999, p. 103), a justificativa para essa expansão do ensino no país, nesse período, aponta para a consolidação do modelo capitalista industrial e as mudanças de ordem sócio-econômico-política decorrentes de suas necessidades, que faz com que a luta pela escolarização adquira o caráter de *verdadeira luta de classes*:

Na verdade, a forma como se expressou e se tem expressado a demanda social de educação, forçando o sistema educacional a abrir suas portas às camadas mais baixas da população, tomou o aspecto de uma luta inconsciente, mas decisiva, das camadas em ascensão por posições de maior relevo. Aliás, consideramos que é esse um dos aspectos da expansão do ensino que explicam por que [sic] o mesmo não se modificou estruturalmente com a expansão e permaneceu oferecendo em escala maior o mesmo tipo de educação aristocrática e acadêmica da velha ordem, anterior a 30. É que **as novas camadas emergentes viram na escola um instrumento eficaz de ascensão social e, sobretudo, na velha escola acadêmica, a única reconhecidamente capaz de dar status.** [...] Foi por essa escola livresca que elas passaram a lutar, não evidentemente pelo conteúdo que ela proporcionava, que a elas realmente pouco interessava, mas pela posição social a que poderia guindá-las o título por ela conferido. [...] Do ponto de vista das camadas populares, o que elas se propunham era garantir-se o acesso às posições das camadas altas. Do ponto de vista destas, o que era preciso ser feito, e o foi, era **manter o controle dessa expansão, de forma que ela se fizesse em limites estreitos e assegurasse certo grau de seletividade capaz de, em face da impossibilidade de se conter a demanda, fazer com que subissem apenas os ‘mais capazes’.**

Com a intenção de assegurar a seleção dos “mais capazes”, a elite brasileira passou a ter como bandeira de luta a *qualidade do ensino*, traduzida como a preparação que assegurasse os valores culturais e a mentalidade livresca e aristocrática, tendo, como foco, o armazenamento da maior quantidade possível de informações acadêmicas, para lograr êxito nos exames de seleção, os famosos concursos vestibulares, que adquirem caráter de competição massacrante e maratonística.

Na Paraíba, é criada, em 20 de setembro de 1965, a Comissão de Coordenação do Concurso de Habilitação (CCCH), com a função de realizar os chamados *concursos de habilitação*, para os cursos ou faculdades isoladas, em obediência à Portaria nº 87 (24 nov. 1949), da Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Saúde. A partir da obrigatoriedade existente na Lei nº 5.540/68, em seu artigo 21, parágrafo único⁵⁸, surgem os concursos vestibulares unificados.⁵⁹

É ilustrativa desse momento uma intrigante e divertida crônica, intitulada *Educação Nova* (19 jan. 1968, s.p), fazendo referência ao Deputado João Calmon e a uma constatação feita por ele sobre a ociosidade de vagas e a pouca demanda existente nas escolas militares e nos seminários.

Diante da evidência, diz o articulista: “Que não queiramos ser soldados, é lógico, pois somos de natural pacíficos, pouco guerreiros. Mas nação católica, a maior nação católica, mesmo se não tivesse padres à bessa, lógico seria que tivesse o suficiente”. E continua no mais refinado tom irônico:

⁵⁸ “Dentro do prazo de três anos, a contar da vigência desta lei, o concurso vestibular será idêntico, em seu conteúdo, para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins, e unificado, em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas, ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular, de acordo com os estatutos e regimentos” (CASTELO BRANCO, 1995, p. 53).

⁵⁹ O primeiro Concurso Vestibular Unificado, na Paraíba, é regulamentado pela Resolução CONSEPE nº 03/69 que “estabelece normas para o Concurso Vestibular na Universidade Federal da Paraíba” (CASTELO BRANCO, 1995, p. 65).

Os vestibulares demonstram que, na Paraíba, todo mundo quer ser médico. Tem razão. O Ministério da Saúde informa que todos somos doentes. [...] Médico é gente que sempre tem onde aplicar seus conhecimentos – quando lhe faltam os terceiros, tem ele próprio. Aliás quando se trata dele próprio, o referido é duma modéstia a toda prova – sempre procura um colega. De modo que todo mundo, afinal, é cliente (EDUCAÇÃO Nova..., 19 jan. 1968, s.p).

Nesse trecho, fica clara a precariedade na organização dos cursos de graduação, que muito mais expressam os anseios de uma fração da população do que surgem em decorrência de um planejamento sólido de mercado de trabalho. Parece estarmos vivendo num país da improvisação e que faz humor de si mesmo.

2ª PARTE:

ENSINO SUPERIOR: MITO PORQUE PRIVILÉGIO

4 VESTIBULAR IDOLATRADO, SALVE, SALVE!¹ – A “DEMOCRATIZAÇÃO” DO ENSINO SUPERIOR

Felicidade, passei no Vestibular
Mas a faculdade é particular
 Particular, ela é particular
 Particular, ela é particular
Livros tão caros tantas taxas pra pagar
 Meu dinheiro muito raro,
 Alguém teve que emprestar
O meu dinheiro, alguém teve que emprestar
 O meu dinheiro, alguém teve que emprestar
 Morei no subúrbio, andei de trem atrasado
Do trabalho ia pra aula, sem
Jantar e bem cansado
 Mas lá em casa à meia-noite tinha
 Sempre a me esperar
 Um punhado de problemas e criança pra criar
 Para criar, só criança pra criar
 Para criar, só criança pra criar
Mas felizmente eu consegui me formar
Mas da minha formatura, não cheguei participar
Faltou dinheiro pra beca e também pro meu anel
 Nem o diretor careca entregou o meu papel
 O meu papel, meu canudo de papel
 O meu papel, meu canudo de papel
 E depois de muitos anos,
Só decepções, desenganos
Dizem que sou um burguês muito privilegiado
Mas burgueses são vocês
 Eu não passo de um pobre-coitado
 Mas quem quiser ser como eu,
 Vai ter é que penar um bocado
 Um bom bocado, vai penar um bom bocado
 (VILA, 1969, Grifos nossos).

A temática da inclusão/exclusão social, pela via do diploma de Ensino Superior, permeia todo o nosso trabalho, muito embora seja importante reconhecer suas atualizações e reatualizações ao longo do processo histórico, que dão à temática conteúdos multifacetados e extremamente dinâmicos.

No período colonial, focado em nosso segundo capítulo, a inclusão social se dava, prioritariamente, pela posse da terra e/ou dos títulos de nobreza e o Ensino Superior quase que somente era acessível aos estratos sociais detentores destes bens, significando o reforço de seu

¹ Título inspirado na reportagem de VIANA(1995).

status. A instrução dada ao povo, sobretudo índios e negros, era limitada e tinha por claro objetivo integrá-los ao sistema, pela via da religião. A educação da elite se dava, sobretudo, na metrópole, também com vistas a um melhor ajustamento ao sistema, pela uniformização da base educacional recebida, atestando uma certa regulação da própria elite. As únicas “brechas” no sistema se davam através de alguns filhos de famílias pobres que se formavam padres, porém atuando, em sua quase totalidade, como componentes importantes para ajustar as camadas excluídas ao sistema, com o uso da religião.

No Império, o Ensino Superior ganha foros como a principal via de acesso aos quadros político-administrativos do Estado Nacional em construção. Mantém-se como privilégio de poucos, tendo por fundamento a cidadania excludente formalizada na Carta Outorgada de 1824. A grande maioria da população estava à margem do acesso mesmo ao ensino primário. Embora a sociedade imperial registrasse mobilidade, esta era restrita e os elementos que, não sendo detentores do poder econômico-social e político, alcançavam ascensão, valendo-se do diploma de Ensino Superior como canal de “nobilitação pelo canudo”, que, no entanto, não dispensava relações pessoais com os detentores do poder.

Na Primeira República, com o aparato jurídico dado pelas Cartas Constitucionais, a inclusão também se dava através da maior participação política possibilitada pela instrução, tendo o título superior contribuído para a formação da burocracia de Estado, da imprensa e dos literatos em geral, responsáveis pela constituição dos quadros da elite intelectual e dirigente do país.

Mas a educação permanece como privilégio, atuando como forte mecanismo de regulação do sistema, ainda calçada em uma exclusão jurídico-política que, se eliminou a dupla cidadania do Império, no entanto, continuou apartando muitos segmentos sociais do acesso a direitos. O Ensino Superior, neste período do processo histórico brasileiro, também atendia a um mercado de trabalho livre, alargado pelo fim da escravidão, a dinâmica da

economia agro-exportadora e a urbanização de alguns centros como Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Salvador.

A relação entre Ensino Superior e mercado de trabalho se expande no pós-30, com o processo da industrialização nacional tornando-se mais visível. Mantém-se a sua função de formar quadros técnico-administrativos para o aparato estatal, não só do Governo Central mas também dos governos estaduais. Porém, o diploma continuava a ser apanágio das elites com a inclusão de segmentos das classes médias urbanas. Para o povo, a educação resumia-se a uma instrução primária, voltada para a preparação de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho.

A visibilidade da Educação Superior como reivindicação de um direito ocorre na vigência do Estado Populista, vislumbrada como canal de ascensão social e melhor inserção em um mercado de trabalho urbano com tendência expansionista, vinculado à industrialização e que gerava necessidade de quadros técnicos para a gestão dos negócios e para a modernização do Estado com suas funções de planejamento. Contudo, nos anos 60 e 70, com a crise econômica e o desemprego, paradoxalmente, aumenta a demanda de acesso à Universidade como via de inclusão e ascensão social: de um lado, porque a progressiva internacionalização da economia brasileira não absorve, intensivamente, a mão-de-obra mais escolarizada, ampliando o “exército de reserva”, que busca na Universidade uma continuidade e incremento de sua formação profissional; de outro, porque o ensino profissionalizante implantado pelo regime militar redundou em completo fracasso ao mesmo tempo em que o Ensino Médio foi atingido por uma crise de identidade, perdido no dilema entre as suas funções formativa geral, propedêutica e profissionalizante. A Universidade viraria a *tábua de salvação*... se não fora, mais uma vez, a “habilidade” do sistema educacional instituir novo mecanismo de exclusão: o Vestibular Unificado, como forma de deter a pressão por escolaridade de nível superior.

Dos anos 80 em diante, esta tendência perdura mas enseja fatos novos. O Ensino Médio inicia sua expansão, que se acentuará no final dos anos 90 e início deste século, em decorrência da universalização do Ensino Fundamental neste período. E o Ensino Superior privado registra, em relação ao Ensino Superior público, um crescimento muito maior, também acentuado na década de 90, favorecido por políticas governamentais.

Apesar disso e da educação estar consignada de modo mais amplo como direito formal, na Constituição de 1988, a concretização da cidadania no país sofre profundos abalos provocados pelo processo de globalização e suas políticas neoliberais. O mundo do trabalho vem sendo devastado pela perda de direitos historicamente conquistados e pelo alto índice de desemprego e subemprego.

A Universidade continua sendo vista como a *tábua de salvação*, talvez pela falta de outra saída. O diploma de Ensino Superior ainda condensa esperanças de inclusão em um contexto social bastante crítico, em que o ideal pretendido é fazer parte da sociedade de consumo. Mas as tenazes excludentes continuam: o Vestibular, cada vez mais, elimina um número maior de candidatos. Embora a expansão das IES privadas pareça facilitar o acesso, de fato, tem gerado outros efeitos corrosivos já conhecidos: os candidatos com maior poder aquisitivo, oriundos de escolas privadas, ingressam em Universidades públicas, onde o ensino é de maior qualidade, ao passo que os candidatos oriundos de escolas públicas e, em grande parte, trabalhadores, ingressam em IES privadas, pagas e com um ensino, salvo exceções, de qualidade discutível. Em ambas as situações, há exclusões, continuando o Ensino Superior a ser um privilégio.

Vale a pena ressaltar que, se o Ensino Superior se constituiu, historicamente, como privilégio, ao assim delinear-se, ele se configura num dos mais perversos e eficientes mecanismos de **regulação** do sistema, para normatizar a exclusão social. Aquilo que é um privilégio passa a se configurar ou se construir como **mito**, ou seja, ter acesso à educação

passa a representar, no imaginário dos excluídos, uma melhor e almejada posição social (emprego, status, etc.), sem a percepção das correlações existentes entre tal privilégio e a estrutura de poder (socioeconômica e política).

Podemos, diante desse quadro histórico, fazer uma constatação: quanto mais a exclusão educacional se mantém, mais o mito do “meu filho doutor” perdura e é atualizado.

4.1 O VESTIBULAR NA UFPB: IMPLANTAÇÃO

Considerando o âmbito de uma sociedade moderna, ao Estado compete rever e refortalecer os seus meios de distribuição do produto cultural... **Os canais de agora terão que reproduzir o esquema dos grandes supermercados, tornando o objeto cultural sempre mais acessível... Política cultural para mim é uma ação conjugada em três níveis: o do produtor, o do distribuidor e o do consumidor...** Você estimula o produtor... você estimula o distribuidor... o consumo é sobretudo a formação de novas platéias (PORTELA, s.d *apud* CHAUI, 2001, p. 43, grifos nossos).

O ano de 1970 marca, na Paraíba, a constituição da Comissão Executiva do Concurso Vestibular (CECV), da UFPB, que permaneceu com esta denominação até o Concurso Vestibular 1980, quando recebe, através da Resolução CONSEPE nº 49/79, a denominação de Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE), que perdura até os dias atuais.²

Com as inscrições realizadas no período de 01 a 31 de outubro de 1970, o primeiro Concurso Vestibular da UFPB (Vestibular 1971), após a Reforma Universitária, separado por áreas do conhecimento, teve suas provas realizadas em janeiro de 1971, para o preenchimento de 1.167 vagas existentes. Nesse sentido, é importante mencionar a implantação da Reforma Universitária (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968), realizada sob o aparato legal do Ato

² A CECV foi constituída através da Portaria R/SRAD/nº 01/70, de 25 de setembro de 1970, tendo como presidente o Prof. Francisco Xavier Sobrinho e, como demais membros, os professores Márcio Jório Veiga de Lemos, Samuel Henriques Hardman Norat, Waldemir Lopes de Andrade e o acadêmico Alcemir Antônio Lisboa de Carvalho (UFPB. Boletim de Pessoal..., 30 out. 1970).

Institucional nº 5 e do Decreto-Lei nº 477, de 11 de fevereiro de 1968, que objetivaram, claramente, conter qualquer tipo de protesto ou movimento de contestação ao regime autoritário.

A Reforma cumpriu a missão de atender aos segmentos sociais médios, que apoiaram o Golpe de 64 e cobravam recompensa pela via da ascensão social, através de uma “ampliação” do acesso ao Ensino Superior. Para tal, foi instituída a departamentalização e o sistema de créditos que tiveram, como consequência, o agrupamento de disciplinas afins e a fragmentação dos cursos de graduação, de forma que uma mesma disciplina passava a ser ofertada para vários cursos num mesmo espaço físico, com menor custo e mesmo número de professores. Tal sistema praticamente anulou o poder de formação de comunidades ou “turmas” de universitários, uma vez que os grupos de alunos se desfazem ao término de cada semestre.

Outros dois aspectos importantes e perversos da Reforma foram a **unificação do Vestibular** por região, com a exigência, nas provas, do conteúdo programático do chamado núcleo comum obrigatório do 2º grau, desconsiderando as dificuldades e diferentes níveis das escolas existentes, e a **instituição do ciclo básico**, tornando o Vestibular de acesso um mecanismo puramente classificatório e dissimulador da verdadeira seleção que ocorreria, mais tarde, já na Universidade, segundo os critérios do desempenho do aluno, formando uma hierarquia interna dos cursos superiores. Segundo Chauí (2001, p. 49),

O curso básico e o Vestibular unificado produzem o que a reforma do ensino denomina ‘**unificação do mercado de ensino universitário**’. Por seu turno, o **Vestibular classificatório visa impedir as reivindicações de estudantes aprovados, porém, com médias baixas, deixando por conta das ‘opções’ a tarefa de controlar ‘possíveis tensões da demanda**’, ao mesmo tempo que torna o gasto estatal proporcionalmente baixo para atender a essa demanda (Grifos nossos).

É, nesse sentido, que se traduz a chamada *massificação* do Ensino Superior, pelo aumento do número de vagas e de alunos nas Universidades, sem uma melhoria proporcional

da qualidade do ensino ofertado; pela degradação do Ensino Médio; pelo rebaixamento do nível dos cursos superiores, com a degradação do trabalho docente, dentro do sistema de créditos por horas-aula, que resulta na maior quantidade de alunos por turma e na descaracterização das disciplinas pelo número de cursos atendidos ao mesmo tempo; pela falta de investimento em infra-estrutura (laboratórios, acervo para as bibliotecas, etc.) e de ampliação do corpo docente.

O Prof. Francisco Xavier Sobrinho, presidente da CECV, quando indagado sobre a expressão “primeiro Vestibular”, explicou que, na efetivação de dois exames Vestibulares, nos meses de janeiro e julho, a instituição passava a oferecer duas possibilidades anuais ao invés de apenas uma, diferentemente do que vinha sendo aplicado, anteriormente, nos concursos de habilitação. Acrescenta ainda:

Com a reforma universitária brasileira, posta em execução pela UFPb, com absoluto pioneirismo no país, foram instituídos os chamados Ciclos Básicos, que dividem os currículos em períodos semestrais, destinados à seleção e encaminhamento dos universitários aos cursos profissionais propriamente ditos, agrupados nas três áreas de conhecimentos, ou sejam: Tecnologia (área I), compreendendo os cursos de Engenharia, Matemática, Física e Química. Biocientífica – (área II), com os cursos de Medicina, Farmácia, Enfermagem, Agronomia e Odontologia. Humanística – (área III), alinhando Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Administração Pública, Sociologia e Política, Direito, Geografia, Pedagogia, Serviço Social e Biblioteconomia (PRIMEIRO Concurso Vestibular da UFPb..., jan./fev. 1971, p. 3).

O Edital do Primeiro Concurso Vestibular – 1971, de 29 de setembro de 1970, disciplina a inscrição “[...] apenas para a área de conhecimento nas Unidades sediadas em J. Pessoa e aquelas situadas em Campina Grande e Areia [...]” (Inciso III), para realização do 1º Ciclo dos cursos ministrados. No inciso IV do mesmo Edital, há uma divisão do número de vagas por três áreas de conhecimento: Área I – Tecnológica, com 300 vagas; Área II – Biomédica, com 500 vagas; e Área III – Humanística, com 367 vagas. Estabelece, também no inciso IV, uma dedução de vagas para o 1º Ciclo dos cursos ministrados na Escola Politécnica de Campina Grande, com 100 vagas, na Faculdade de Ciências Econômicas de Campina

Grande, com 55 vagas, e na Escola de Agronomia do Nordeste, com 50 vagas (EDITAL do Primeiro Concurso Vestibular..., 29 set. 1970; RELATÓRIO do 2º Concurso Vestibular..., 15 set. 1971; OFÍCIO nº 87/71, de 17 set. 1971; COPERVE, Relatório do 2º..., 1970).³

Em 1971, na abertura da XII Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), o então Reitor da UFPB, Prof. Guilardo Martins, refere-se à implantação da Reforma Universitária como “uma das mais urgentes medidas para acelerar o progresso do ensino superior no Brasil [...]” (GUILARDO pede urgência..., jan./fev. 1971, p. 8).

Os Vestibulares 1972 e 1973 permanecem com a opção por área e não por curso, obedecendo às mesmas normas estabelecidas no Vestibular 1971 (RELATÓRIO Vestibular 1972, 17 fev. 1972)⁴

Em decorrência da Portaria Ministerial BSB/nº 113, de 21 de fevereiro de 1973, que dispõe, em seu artigo 14, sobre a regionalização do Vestibular, foram designados dois professores para representarem a UFPB, no sentido de realizarem estudos sobre o Vestibular único e unificado, de caráter regional, na Comissão constituída pelo *Protocolo de Intenção* firmado entre a UFPB, a Universidade Regional do Nordeste (URNE) e a Faculdade de Medicina de Campina Grande (FMCG) (PORTARIA n. 314..., 30 ago. 1973) O referido Protocolo foi aprovado em 30 de outubro do mesmo ano, conforme publicado em Boletim de Serviço (RESOLUÇÃO nº 41/73..., 30 out. 1973).

No Vestibular Regional 1974, há a possibilidade de opção por curso e o concurso passa a ser oferecido pela UFPB, URNE e FMCG. Acrescentamos, ainda, a existência de um 2º Vestibular Regional 1974, para o preenchimento de 150 vagas, que teve um total de 593 candidatos inscritos, o que dá uma relação 3,9 candidatos por vaga. Os cursos oferecidos

³ Os dados sobre o 2º Vestibular de 1971 encontram-se também em II CONCURSO Vestibular de 1971... (1971, s.p).

⁴ Informações sobre a relação candidato/vaga no Vestibular 1972 são também encontradas em: COPERVE. Informações aos candidatos (1972). Em relação ao Vestibular 1973, conferir Relatório Vestibular (1973). Dados referentes à relação candidato/vaga são ainda encontradas em: COPERVE. Informações aos candidatos (1973).

foram apenas o de Técnico de Nível Superior em Processamento de Dados, Meteorologia, Formação de Psicólogos e Licenciatura em Psicologia (COPERVE. Informações aos candidatos - Concorrências. Vestibular Regional 1974...).

O Vestibular Regional 1975 teve a divisão dos cursos em grupos, dois no total: Grupo I - Humanidades e Grupo II - Tecnológicas e da Saúde, com a possibilidade de escolha de até quatro opções de curso. Acrescentou, ao convênio anteriormente firmado entre a UFPB, URNE e FMCG, os Institutos Paraibanos de Educação (Universidade Autônoma - IPÊ) (COPERVE. Informações aos candidatos – Concorrências. Vestibular Regional 1975...).

Essas modificações, na nomenclatura dos grupos ou áreas, número de opções possíveis, convênios firmados, etc., surgem não apenas em atendimento à legislação vigente, mas principalmente como fruto de decisões tomadas pelos Conselhos Superiores da Universidade, visando adequar o modelo de Vestibular às características regionais e estaduais.

Para o 1º Vestibular Regional 1976, houve uma modificação da divisão dos cursos em três áreas, cuja denominação aparece apenas no Concurso Vestibular 2/76, isto é: Área I - Tecnológica, Área II - Biocientífica e Área III - Humanística, com a possibilidade de escolha de até quatro opções de curso. Acrescentamos, ainda, que o 2º Vestibular Regional 1976 teve um total de 740 candidatos inscritos para 135 vagas (5,5 candidatos por vaga), concorrendo aos cursos de Licenciatura de 1º grau em Ciências, Nutrição, Zootecnia e Licenciatura em Educação Física. No Vestibular Regional de 1977, observamos a mesma divisão de cursos e a redução do número de opções de curso de quatro para três e, em relação ao Vestibular Regional 1978, houve uma redução do número de opções de cursos de três para dois, o que permanece até os dias atuais. O Vestibular Regional 1979 repete, basicamente, as mesmas normas do Vestibular 1978 (COPERVE. Informações aos candidatos – Concorrências. Vestibular Regional 1976...; COPERVE. Informações aos candidatos – Concorrências. Vestibular Regional 1977, 1978 e 1979...).

Em relação ao Concurso Vestibular Regional 1980, observamos a manutenção das regras do ano anterior, trazendo, como novidades, o término do convênio com a FMCG e o surgimento da COPERVE em substituição à denominação de CECV, então utilizada (COPERVE. Informações aos candidatos - Concorrências. Concurso Vestibular Regional 1980...) O Vestibular 1981 manteve o número de opções de curso (duas), com as mesmas regras anteriormente empregadas e recebeu a denominação de Concurso Vestibular Unificado, sendo de características idênticas os Vestibulares Unificados de 1982 e 1983 (COPERVE. Informações aos candidatos - Concorrências. Concurso Vestibular Unificado 1981 a 1983...).

O Concurso Vestibular Unificado 1984 trouxe, como característica, a referência explícita à chamada “Lei do Boi” (Lei Federal 5.465, de 03 de julho de 1968), que dispunha sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola, obrigando a destinação de 50% das vagas dos cursos superiores de ciências agrárias para candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residissem em zona rural e 30% para os que possuíssem as mesmas características residindo, porém, em zona urbana. O Vestibular 84 inscreveu, dentro desses critérios, 353 candidatos para o curso de Agronomia e 202 para Medicina Veterinária. De maneira semelhante, observamos, nos Concursos Vestibulares Unificados de 1985 e 1986, respectivamente, os seguintes números de inscritos: 371 e 409 candidatos de Agronomia, 300 e 351 de Medicina Veterinária (COPERVE. Informações aos candidatos - Concorrências. Concurso Vestibular Unificado 1984 a 1986...)⁵

No Concurso Vestibular Unificado 1987, destacamos a saída da URNE do convênio firmado com a UFPB, ficando somente o IPÊ. Para o Concurso Vestibular Unificado 1988, há uma divisão em cinco grupos de cursos, que não recebem uma denominação específica, e a criação do curso de Direito no período noturno, em João Pessoa.

⁵ A “Lei do Boi” foi revogada pela Lei Federal nº 7.423 (17 dez. 1985).

No Concurso Vestibular Unificado 1989, há a divisão do curso de Direito, na cidade de Sousa, em diurno e noturno e, no Concurso Vestibular Unificado 1990, nenhuma alteração significativa foi observada (COPERVE. Informações aos candidatos - Concorrências. Concurso Vestibular Unificado 1987 a 1990...).

Já sob a influência do Decreto Federal nº 99.490⁶, de 30 de agosto de 1990, que concede autonomia para as IES para definirem e diversificarem seus modelos de seleção, no Concurso Vestibular Unificado 1991, os grupos são substituídos por áreas, quatro no total, que recebem denominações específicas: Área I - Tecnológica, Área II - Biocientífica, Área III - Humanística e Área IV - Ciências Agropecuárias; e houve um convênio firmado com o Curso de Formação de Oficiais (CFO), com o oferecimento de vagas para policial militar masculino e feminino. Para os Concursos Vestibulares de 1992 e 1993, nenhuma mudança significativa foi verificada (COPERVE. Informações aos candidatos - Concorrências. Concurso Vestibular Unificado 1991 a 1993...).

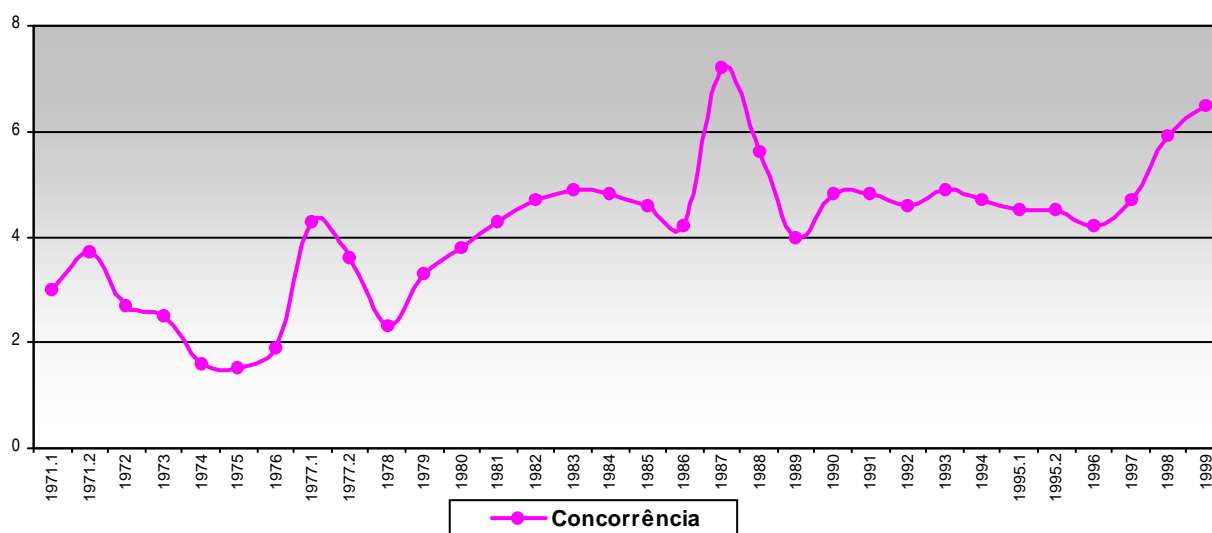
Para o Vestibular 1994, pela dificuldade de obtenção de dados detalhados sobre o concurso e suas características, encontramos apenas um quadro em que é disposta a relação candidato/vaga por Centro e Cursos da UFPB. A relação geral candidato/vaga foi feita a partir da média aritmética da relação candidato/vaga por curso. Para os anos de 1995 a 1999, cuja estrutura dos vestibulares permanece basicamente a mesma, encontramos dois quadros detalhados que dispõem a evolução das vagas oferecidas e do número de candidatos inscritos, por cidade (*campi*) e Centro, destacando-se que, em 1995, houve dois Vestibulares em virtude da enorme quantidade de vagas remanescentes no 1º Concurso Vestibular 1995, perfazendo um total de 1206, que foram ofertadas no 2º Concurso.⁷

⁶ Regulamentado pela Portaria Ministerial nº 837 (31 ago. 1990).

⁷ Para o Concurso Vestibular 1994, merecem especial atenção os dados contidos em: COPERVE, Arquivo Secretaria. Universidade Federal da Paraíba... Tabela de vagas ofertadas, candidato/vaga e vagas remanescentes por Centro e Cursos. Para os Vestibulares de 1995 a 1999, conferir: COPERVE, Arquivo Secretaria. Quadro Nº 01... Evolução das Vagas Oferecidas no Vestibular (1995-1999); : COPERVE, Arquivo Secretaria. Quadro Nº 02... Evolução do Número de Candidatos Inscritos no Vestibular (1995-1999).

Analisando a demanda em relação às vagas ofertadas⁸ pela UFPB ao longo dos anos 70 a 90, percebemos quatro picos extremamente interessantes, conforme visualizado no **gráfico 4**, a seguir. Esses pontos altos ocorrem nos Vestibulares 1971.2, 1977.1, 1987 e 1999, apresentando uma estabilidade bastante considerável nos anos 80 e 90. A concorrência média apresentada no período examinado foi de, aproximadamente, quatro candidatos para cada vaga ofertada, demonstrando que o Ensino Superior na Paraíba deveria quadruplicar-se para atender à demanda existente, uma vez que a UFPB respondia, no período, pela seleção de candidatos às vagas ofertadas, inclusive, por outras instituições superiores do estado.

Gráfico 4 - UFPB e outras instituições – Concorrência geral apresentada nos Vestibulares 1971 a 1999.⁹



Fonte: ARQUIVO documental. João Pessoa: COPERVE/UFPB (referência completa no Anexo II).

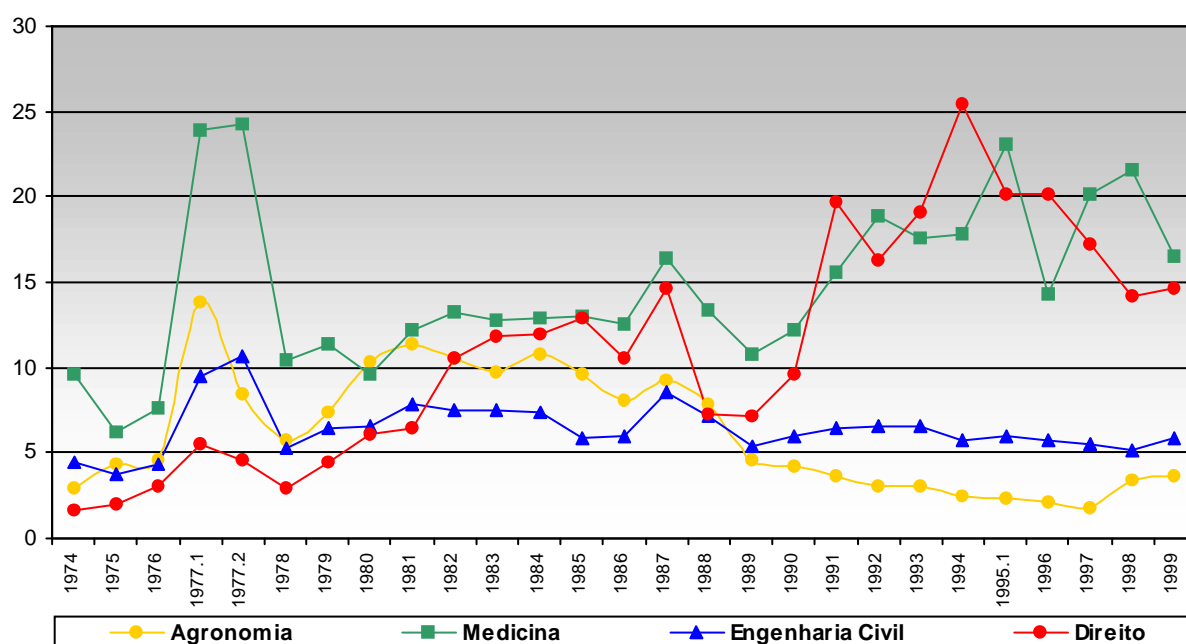
No que se refere aos cursos de maior demanda, selecionamos quatro cursos da UFPB (João Pessoa e Areia), um por área de conhecimento, para compararmos sua concorrência. No **gráfico 5**, a seguir, é apresentada a concorrência para os cursos de Agronomia (linha amarela), Medicina (linha verde), Engenharia Civil (linha azul) e Direito (linha vermelha).

⁸ Utilizaremos a denominação de **concorrência** (D/V) para descrever a relação entre demanda (D) existente e vagas (V) ofertadas nas Instituições de Ensino Superior.

⁹ Segundo normas da COPERVE/UFPB, os Vestibulares recebem a denominação do ano ao qual objetivam o preenchimento das vagas na UFPB. Por exemplo, o Vestibular 1971, apesar de ser realizado em 1970, objetivou o preenchimento de vagas para o ano de 1971.

Observando o gráfico, merece destaque o domínio ocorrido nos anos 80 e, sobretudo, nos anos 90, dos cursos de Medicina e Direito sobre os outros dois (Agronomia e Engenharia), que passam a decrescer, em sua demanda, a patamares inferiores a 10 candidatos por vaga, sobretudo nos anos 90. Curiosamente, o ano de 1977 parece ser um marco para o curso de Medicina, nos dois Vestibulares existentes, que dividiram as vagas anualmente ofertadas, impulsionando o aumento da procura, talvez, pela “ampliação” de oportunidades, uma vez que as mesmas 100 vagas foram partidas em dois Vestibulares de 50 vagas ofertadas. Pico semelhante volta a ocorrer em 1994, para Direito e, em 1995, para Medicina.

Gráfico 5 - UFPB – Concorrência apresentada para os cursos de maior demanda, por área de conhecimento, nos Vestibulares 1974 a 1999.¹⁰



Fonte: ARQUIVO documental. João Pessoa: COPERVE/UFPB (referência completa no Anexo II).

Tomando por base o corte sugerido pelos dados, a partir de uma certa estabilidade na relação candidato/vaga, que se dá nos anos 80, e a mudança ocorrida também no início dessa década, com a nova denominação de *comissão permanente* que assumiu a COPERVE,

¹⁰ Iniciamos com o Vestibular Regional 1974 por este ser o marco da opção do candidato por cursos e não mais pelas áreas de conhecimento do extinto ciclo básico. Para efeito de análise, foi excluído, também, o Vestibular 1995.2, por somente ter oferecido vagas para cursos em que houve remanescente de vagas do Vestibular 1995.1, o que aconteceu apenas em Agronomia, dentre os que foram destacados para comparação.

utilizaremos, para efeito de análise documental, uma periodização em duas fases distintas, tendo como ponto de ruptura o ano de **1980**: a década de 70 (1971 a 1979) e a década de 80 e 90 (1980 a 1999). O ano de 1999 marca uma mudança radical: o fim do Vestibular, enquanto evento episódico e de produto, e o início de um novo ciclo – o dos Processos Seletivos Seriados (PSS) –, definidos como uma avaliação seriada, cumulativa e que ocorre ao longo das três séries do Ensino Médio.

Seguindo, portanto, o recorte temporal sugerido acima, observamos, na pesquisa feita nos jornais de circulação local, um dado inicial que provoca um certo estranhamento: o destaque assumido na imprensa pelo processo de seleção para a UFPB. De um total de 1.995 documentos catalogados no arquivo da COPERVE/UFPB, organizado em pastas A-Z pelo Prof. Samuel Henriques Hardman Norat, apenas 89 (4,5%) são reportagens de jornais de outros estados ou de jornais locais mas que fazem referência a processos seletivos aplicados em outros estados. Os **1.906** documentos restantes referem-se ao Processo Seletivo utilizado pela UFPB, nos últimos 30 anos, o que dá, a grosso modo, uma média de 64 matérias jornalísticas por ano. Se contarmos que o Vestibular mobiliza, em geral, dois a três meses no ano, significa que esse processo passa a ser noticiado quase diariamente, nesse período, o que demonstra, numa primeira análise, a importância que lhe é atribuída pela sociedade.

Outro dado importante: toda a década de 70 cabe em apenas três pastas A-Z, com um total de 433 documentos, o que significa que o Vestibular adquire o seu caráter midiático mais forte exatamente nas décadas de 80 (com 631 documentos ou oito pastas) e 90 (com 842 documentos ou quinze pastas), quando suas notícias, de cunho quase sempre sensacionalistas, ganham as primeiras páginas dos jornais, são alvo dos programas de rádio e tornam-se o assunto predileto da imprensa e da sociedade.

Para tentar dar conta da riqueza do material jornalístico disponível, optamos por dividi-lo em três categorias de documentos, de acordo com a autoria da matéria ou o ângulo enfocado: alunos/familiares, professores de cursinhos e educadores/intelectuais.

4.2 EXPECTATIVAS E MELODRAMA: OS ALUNOS E FAMILIARES

Num primeiro olhar sobre a documentação analisada, chamam-nos a atenção os títulos, de fundo dramático ou exagerados, das manchetes dos jornais paraibanos. A título de ilustração, vejamos alguns exemplos:

Tabela 1 – Exemplos de manchetes que apresentam títulos de fundo melodramático

FONTE	DATA	TÍTULO
Jornal <i>O Norte</i>	01 jul. 1977	<i>Vestibular, a hora e a vez...</i>
Jornal <i>A União</i>	08 jan. 1978	<i>A primeira batalha.</i>
Jornal <i>Diário da Borborema</i>	10 jan. 1978	<i>Euforia dos “feras” leva dois ao Hospital.</i>
Jornal <i>Diário da Borborema</i>	10 jan. 1978	<i>Choro e nervosismo no exame Vestibular.</i>
Jornal <i>Correio da Paraíba</i>	08 jan. 1980	<i>Vestibular termina sob tensão.</i>
Jornal <i>Correio da Paraíba</i>	30 nov. 1980	<i>Vestibular. Uma trégua transfere a guerra para janeiro.</i>
Jornal <i>O Norte</i>	17 dez. 1980	<i>As portas do Vestibular.</i>
Jornal <i>O Norte</i>	05 dez. 1981	<i>Batalha do Vestibular reúne 33 mil amanhã.</i>
Jornal <i>A União</i>	21 jan. 1982	<i>Os barbeiros já aprontam as navalhas.</i>
Jornal <i>O Norte</i>	21 jan. 1982	<i>Vale a pena sonhar?</i>
Jornal <i>Diário da Borborema</i>	09 jan. 1985	<i>Amuletos e simpatias para ajudar na prova.</i>
Jornal <i>O Norte</i>	20 jan. 1985	<i>“Feras” promovem carnaval antecipado na cidade.</i>
Jornal <i>A União</i>	07 fev. 1989	<i>Coisas da vida: Vestibular, o xis da questão.</i>
Jornal <i>Correio da Paraíba</i>	01 fev. 1990	<i>Parabéns e pêsames.</i>
<i>Jornal da Paraíba</i> (Painel)	13 jan. 1991	<i>Vestibular: esperança de muitos, alcance de poucos.</i>
Jornal <i>O Norte</i>	03 fev. 1991	<i>A estrutura de verdadeira “guerra”.</i>
Jornal <i>O Norte</i>	21 nov. 1993	<i>Tensão pré-Vestibular.</i>
<i>Correio Jovem</i>	26 ago. 1995	<i>Vestibular, idolatrado, salve, salve!!!</i>
Jornal <i>O Norte</i>	29 ago. 1998	<i>Vestibular: o bicho-papão.</i>
Jornal <i>O Norte</i>	17 ago. 1997	<i>Este país virou um hospício!</i>
Jornal <i>Correio da Paraíba</i>	19 dez. 1999	<i>PSS, lápis na mão e uma vaga na cabeça.</i>

As manchetes parecem tentar seduzir a população, colocando-a em estado de choque e atribuindo ao evento caráter verdadeiramente impactante. Parecem fazer parte de um *show*,

um verdadeiro “circo do Vestibular”, dadas na atmosfera vibrante e em cenas de comoção e mobilização públicas, transformando o *país* num *hospício*, como sugere a manchete de 17 de agosto de 1997, do Jornal *O Norte*. A referência à expressão *fera*, 41 vezes nos textos jornalísticos, parece simbolizar, realmente, uma luta por território em que, a rigor, deveria vencer o *melhor*, o mais *forte* e o mais *preparado*. Mas que armas são essas que os jovens utilizam para vencer a luta ou o *rito de passagem*? O conhecimento, traduzido pela frequência aos melhores colégios, que dá ao aluno uma melhor preparação; a dedicação de horas a fio de estudos, o alto nível de *stress*, a “experiência” ou pressão familiar ou, ainda, as portas de entrada mais “fáceis” pela via do “jeitinho brasileiro”?

Referindo-se ao famoso “jeitinho” que seduz uns e envergonha outros, um ponto fundamental verificado na nossa pesquisa, dada a gravidade de suas causas e conseqüências, é o volume de reportagens que fazem referência às tentativas de fraude envolvendo as provas do Vestibular (196 reportagens ou 9,8%¹¹), através do uso de meios inescrupulosos que, quase sempre, trazem como principais envolvidos os pais de candidatos, professores do Ensino Médio, professores-membros de banca elaboradora da prova ou empresários da educação. Vejamos alguns exemplos:

Tabela 2 – Exemplos de reportagens que envolvem conteúdos de fraudes

FONTE	DATA	TÍTULO	RESUMO
Jornal "A União"	07 jan. 1982	<i>Confirmado o bizu no Vestibular.</i>	O Superintendente da Polícia Federal da Pb assegurou que houve distribuição de <i>bizus</i> da prova de Química do Vestibular 82; já existem nomes dos envolvidos no caso; na casa dos estudantes que compraram o bizu foram encontradas provas da quebra do sigilo do Vestibular-82; a anulação do concurso ainda não está sendo cogitada.
Jornal "A União"	09 jan. 1982	<i>Professor e 10 alunos implicados no "bizu".</i>	O Prof. da UFPB Wilmar Nunes de Brito é o principal implicado no caso do <i>bizu</i> vendido com as questões e respostas da prova de Química do Vestibular 82; a Polícia Federal informou que o Prof. Wilmar, ao elaborar a prova, ao invés de deixar o rascunho em um cofre da UFPB levou-o para sua casa; a hipótese de anulação da prova divide a opinião dos candidatos.

Continua.

¹¹ A expressão *bizu* aparece 95 vezes nas reportagens analisadas.

FONTE	DATA	TÍTULO	RESUMO
Jornal "O Norte"	14 jan. 1984	<i>Coperve não punirá candidatos que tentaram fraudar concurso.</i>	Coperve diz que, com exceção de um candidato, os que tentaram fraudar o Vestibular com carteiras de identidades falsas, não serão punidos.
Jornal "A União"	03 fev. 1989	<i>Aluno tenta fraudar o Vestibular na UFPB</i>	A PF de Campina Grande prendeu o estudante de Medicina João Roberto de Cabral da Silva, da Universidade Federal de Alagoas, por tentativa de fraude no Vestibular.
Jornal "Correio da Paraíba"	15 jan. 1992	<i>PF já investiga fraude no Vestibular</i>	Coperve desconfia de "cola eletrônica" nas provas na UFPB, um aluno teria feito as provas com auxílio de um equipamento eletrônico, a PF investiga o caso.
Jornal "O Norte"	14 jan. 1993	<i>Bizu eletrônico no Vestibular.</i>	Candidata é flagrada com aparelho no ouvido durante as provas; a Coperve decidiu desclassificar a candidata Renata Bronzeado concorrendo a uma vaga para Medicina; equipe inicia hoje a correção das provas.
"Correio Cidade"	20 fev. 1993	<i>Professores do CA são principais apontados no fornecimento de bizu</i>	Cerca de 80% dos que prestaram depoimento na PF sobre a suposta fraude no Vestibular 93 acusaram os professores do Colégio CA de estarem envolvidos no caso; alunos de Medicina pedem ética.
Jornal "O Norte"	23 mar. 1993	<i>Justiça quebra sigilo bancário de Pompeu e de pais de alunos.</i>	A justiça federal autorizou a quebra do sigilo bancário do proprietário do Colégio CA, Prof Antonio Pompeu, e de alguns pais de alunos envolvidos em denúncias de fraudes no Vestibular 93.
Jornal "Correio"	27 jun. 1993	<i>Deputado e mais 10 pessoas são indiciadas pela PF.</i>	O médico e deputado estadual Armando Abílio Vieira e mais 10 pessoas foram indiciados pela PF, acusados de envolvimento no "grupinho do bizu".
Jornal "O Norte"	18 jan. 1994	<i>Cem candidatos pedem anulação da prova de inglês. Candidatos tentam anular prova de inglês.</i>	Candidatos tentam anular a prova de inglês alegando que foram burlados por um professor do IPÊ.
Jornal "Correio da Paraíba"	19 dez. 2002	<i>UFPB anula todo PSS do 3º ano e decide em janeiro data de provas./ Cursinhos, docentes e alunos./ Reitor anula provas da 3ª série do PSS.</i>	Coperve pede à PF que investigue culpa de alunos, cursinhos e professores. As provas da 3ª série do PSS 2003 foram anuladas pelo reitor da UFPB, Jáder Nunes, que tomou essa decisão após aparecimento de indícios de fraude, denunciados por candidatos e professores de colégios de João Pessoa. Coperve reúne provas sobre fraude no PSS 2003. Representantes de várias entidades estudantis solicitaram ao Ministério Público Federal a anulação de todo PSS 2003. Donos de escolas querem investigação. Professor João Lins disse que aluno foi flagrado com <i>bizu</i> . O reitor da UFPB, Jáder Nunes, anunciou que as provas da 3ª série do PSS foram anuladas devido a fortes indícios de "vazamento" do conteúdo das questões. Vestibular na Paraíba gera polêmica. Aluna que veio da Bahia fazer provas do PSS quer ser indenizada, alegando que perdeu cerca de R\$ 700,00, pois terá que voltar novamente para fazer as provas anuladas.

Esse verdadeiro "caso de polícia" que se tornou o exame de acesso ao Ensino Superior, chama à responsabilidade os pais de família e educadores, importantes referenciais na

aquisição de valores morais e conduta ética por parte de adolescentes, alguns dos quais beiram à insanidade mental em tentativas de tornar “mais fácil” a entrada de seus protegidos na Universidade, à custa de dinheiro ou de qualquer outro meio de extorsão.

Parece um exagero? Então, imaginemos qual outra instituição brasileira é vítima de tantas tentativas de fraude e vira manchete na mídia? Nem mesmo a Caixa Econômica, principal distribuidora de prêmios milionários de loteria, ou a Casa da Moeda teria tamanho assédio de malfeitores! Seria o diploma um bilhete premiado ou um ideal mitificado cobiçado “por todos”?

Entretanto, nenhuma matéria faz referência à condenação ou penas a serem cumpridas por quaisquer dos envolvidos, nem mesmo à cassação de registro docente, multa ou qualquer tipo de ressarcimento ao prejuízo moral e material causados tanto à Comissão do Vestibular quanto aos candidatos, seus maiores prejudicados. Será esse aspecto um facilitador, um estimulante à “entrada mais fácil”?

Nos anos 70, as reportagens que trazem opiniões de alunos giram em torno de uma discussão recorrente sobre a natureza das provas, grau de dificuldade das questões trabalhadas ano a ano, expectativas sobre concorrência, cursos preferidos, trazendo à frente o curso de Medicina, seguido de Engenharia e Direito, formas de preparação dos estudantes para as provas (cursinhos ou grupos de estudos), preocupação com a demora na divulgação das normas ou de livros para o Vestibular ou, ainda, opiniões sobre possíveis mudanças no concurso, com inclusão, por exemplo, de redação.

São reportagens que trazem depoimentos **interpretados**, ou seja, não transcritos na íntegra, certamente influenciados pela *mão forte* da censura aos meios de comunicação e, quando os trazem, os seus conteúdos são, na sua totalidade, referentes ao nível de dificuldade

das provas, segundo a opinião dos que passaram em primeiro lugar nos cursos mais concorridos¹² ou, ao contrário, *chutaram* a prova toda.

Uma reportagem, entretanto, merece destaque pelo cunho profundamente impregnado por um ufanismo sem medida, que imputa ao Ensino Superior a alavanca para a ascensão social. Tendo por título *Pedreiro de 45 anos faz Vestibular pensando em cursar engenharia civil* (20 jul. 1977, s.p), a matéria traz o seguinte trecho:

O pedreiro Arnaldo Martins Delgado, de 45 anos, é uma contradição da tão propalada afinidade existente entre o Exame Vestibular e a Loteria Esportiva adotados no Brasil. Se ele sempre faz a sua fé nos fins de semana, perseguindo uma fortuna que nem sempre chega a todos os brasileiros, enfrentou as provas deste Vestibular Regional com a força de vontade e humildade do operário nacional. Arnaldo disse que não acredita em sorte para fazer uma prova que depende dos seus conhecimentos e porisso [sic] ‘queimou as pestanas’ noite a dentro, quando chegava cansado [sic] do trabalho fazia supletivo. **Se ele não mais sonha com a Loteria Esportiva, pelo menos, está mais próximo de conquistar sua independência econômica, através de um cursos superior que fará, passando nos exames** (Grifos nossos).

Há, ainda na década de 70, uma coletânea de opiniões de vestibulandos sobre a pergunta: *Acha que o Vestibular ainda é considerado ‘bicho papão’?* (17 dez. 1978, s.p). As respostas trazem críticas dos alunos ao então 2º grau e à má qualidade do ensino ministrado, ao descumprimento do programa pela CECV, à excessiva concorrência, às provas subjetivas e, finalmente, à guerra de nervos a que são submetidos os vestibulandos sem, no entanto, questionarem a falta de perspectiva dos jovens ao término do 2º grau, ou mesmo ao saírem da Universidade. Parece haver uma aceitação tácita do modelo, como um caminho determinado, que todos terão que percorrer. Senão, vejamos alguns fragmentos extraídos das entrevistas:

Vladimir de Abreu: [...] No meu entender, o bicho-papão hoje é se fazer um 2º grau bem feito nas nossas escolas. Os candidatos estão muito mal preparados, e por outro lado, os programas dos últimos Vestibulares não vêm sendo cumpridos pelas comissões executivas.

¹² Esses documentos têm geralmente subtítulos sugestivos tais como: “*os cobras*”, “*fácil*”, “*feliz*”, etc. Como exemplo, vale a pena conferir os documentos: Antonio Leal conquista..., 20 jan. 1976, s.p; É de João Pessoa primeiro lugar..., 20 jan. 1976, s.p.

Solange Soares Nogueira: [...] O candidato ao concurso mesmo que não seja pela primeira vez fica nervoso e receoso quanto à sua aprovação em virtude da grande concorrência.

Josefa Maria Carneiro: Acho que não, uma vez que os candidatos que irão submeter ao Vestibular atual se encontram mais preparados que os candidatos dos anos anteriores.

Ana Edna Ferreira Neri: Na minha concepção sim, devido à concorrência ser superior ao número de vagas, como também as primeiras provas serem subjetivas.

Maria Lúcia Santos: De maneira alguma. Para mim isso é somente guerra de nervos dos candidatos. O problema do Vestibular está em uma boa preparação no 2º grau.

Francisco Cirilo de Souza: Na minha concepção Vestibular não é bicho papão nunca foi. Afirmo isso mesmo sendo essa a primeira vez que vou concorrer por achar que o Vestibular é apenas uma avaliação, do que nós aprendemos no 1º e 2º graus.

A referência dos alunos às dificuldades do Vestibular e à excessiva concorrência parece confirmar os dados verificados no gráfico 4, quando vimos, no 1º Vestibular de 1977, um pico na demanda por Ensino Superior, que extrapola a média verificada nos anos anteriores da década de 1970 (2,4 candidatos por vaga) para 4,3 candidatos por vaga. Esse aumento de demanda talvez possa ser explicado pelo também crescimento da matrícula no ensino médio, no início dos anos 70 (gráfico 2), que excedia em muito às vagas ofertadas pelas Universidades, confirmando a realidade de um *Estado fundador de escolas*, porém de qualidade cada vez mais discutível.

Já na década de 80, algumas reportagens trazem conteúdos de cunho sensacionalista apresentando vestibulandos com idade avançada¹³, inclusive com fotos; operários que se candidataram ao Vestibular e ocorrências de eventos cômicos ou até mesmo inusitados, a exemplo do candidato que perdeu emprego por ter sido aprovado no Vestibular e,

¹³ Nesse sentido, há uma referência, numa matéria jornalística com subtítulo *O mais velho*, em que é narrada a vida do Sr. Severino Virgínius Martins, aposentado, que tentava, pela primeira vez, o Vestibular para Direito, por não existir, em sua cidade natal, outro curso além do primário. O candidato cursara o supletivo, habilitando-se ao Vestibular somente aos 67 anos. A escolha do curso de Direito se devia a uma necessidade de organizar a sociedade brasileira: “O Brasil é pobre por falta de equilíbrio. A prática do Direito é a luz para levar a sociedade brasileira a se organizar”. Parece que, em pleno final da década de 1980, a ideologia de construção do Estado Nacional pela via do Direito continuava em voga, seduzindo a mente dos vestibulandos, não importando a idade (VESTIBULAR 85: a Coperve inicia..., 09 jan. 1985, p. 8).

conseqüentemente, ter cumprido o ritual de raspar a cabeça, chegando de boina para o expediente da tarde, em uma loja da cidade (DESEMPREGADO porque raspou cabeleira..., 04 fev. 1981, s.p).

Há, ainda, outra matéria (TERMINA o Vestibular..., 14 out. 1983, p. 5), cujo subtítulo é *Detento: quero ser criminalista*, que faz menção a quatro detentos, cujas provas foram realizadas nas salas do Presídio do Róger, dos quais três estavam concorrendo para Direito e um para Psicologia, todos da UFPB. Um deles, que cumpria pena desde 1975, afirmou estar fazendo Vestibular para Direito com a finalidade de se especializar em Direito Criminal. Outro afirma textualmente: “faço Vestibular para Direito com o intuito de ajudar meus companheiros de prisão, porque muitos deles estão aqui injustamente”. Num último depoimento citado, um presidiário afirma que

o Vestibular é uma guerra e numa guerra só se sabe quem saiu vencedor quando encerradas todas as batalhas. O resultado ainda não foi divulgado e nós somos tão bons candidatos quanto os outros. Apenas não tivemos livros, professores e outras coisas necessárias a um vestibulando (Grifos nossos).

A escolha do curso de Direito parece ser influenciada não apenas pela *tradição* atribuída à carreira, mas também pela possibilidade de atendimento a outras demandas que incluem a busca por justiça, seja para si mesmo ou para os companheiros excluídos de seus direitos constitucionais.

Outro aspecto, apresentado na reportagem citada, diz respeito à desigualdade de condições na concorrência por uma vaga, em que a carência completa de meios necessários para uma preparação adequada tenta ser superada por atos verdadeiramente heróicos, mas que, raramente, logram êxito.

Em matéria intitulada *Vestibular evidencia falha do ensino* (29 ago. 1981, s.p), há uma importante discussão sobre “[...] as lacunas não preenchidas pelo ensino do segundo grau que

a cada ano aumenta o hiato entre o programa exigido para entrar na universidade e o real conhecimento dos alunos”, sendo necessário complemento dos estudos em cursinhos, professores particulares, métodos mágicos e “apostilas-bizu”, contendo os famosos “macetes”. Na mesma reportagem, o estudante Mércio Rodrigues, de 19 anos, explica sua mudança de opção de Medicina para Administração, pelas seguintes razões: “a concorrência é menor, o programa é mais fácil e as matérias são mais encontradas nos livros do que as da área médica”, dessa forma, deixando de lado a vocação em favor de uma aprovação a qualquer custo.

Ao explicitar a disparidade existente entre o programa dado nas escolas e as questões exigidas no Vestibular, a reportagem aponta que a culpa não é de quem formula as questões das provas, pois o professor

[...] o faz baseado na premissa de que o aluno cumpriu o programa exigido para o segundo grau. A realidade é bem diferente, pois do programa exigido pelo Ministério da Educação para o segundo grau, somente cerca de 61% do total pedido é dado pelos professores, segundo dados do próprio MEC em seu boletim mensal de julho (VESTIBULAR evidencia falha do ensino..., 29 ago. 1981, s.p)¹⁴

Em uma nota, que expressa a opinião do leitor Severino Garcia de Oliveira, há um trecho bastante interessante, que resume o significado do Vestibular no imaginário dos jovens:

O Vestibular, como processo de seleção, tem seus fatores positivos, tudo bem. **Mas não deixa de ser, para o vestibulando, um bicho papão, pelo qual, é devorado, inapelavelmente, em vista da enorme concorrência com que se depara, tendo que derrubar, mais por um golpe de sorte do que mesmo pela capacidade de conhecimentos, um grande número de concorrentes** que, como ele, também disputam uma das poucas vagas existentes na Universidade. É um salve-se quem puder (O LEITOR e sua opinião..., 14 jan. 1983, s.p, grifos nossos).

¹⁴ Sobre as deficiências do ensino, em outra reportagem que traz depoimentos de alunos em relação ao adiamento de datas do concurso, em decorrência de uma greve das Universidades federais, a estudante Idelma Maria Pontes Cavalcanti, de 17 anos, faz um desabafo: “*Na escola pública o estudante é quem tem que se interessar mesmo pelo que quer. Além das deficiências da própria escola, são poucos os professores a se interessarem pelo crescimento do aluno*”, razão pela qual o adiamento fortalecerá a sua preparação, possibilitando sua participação em “bizuradas” (MATÉRIA sem título..., 10 dez. 1987, s.p).

O leitor inicia seus comentários e conclui com a mesma frase que tenta desmistificar o exame de seleção para a Universidade, dando-lhe a dimensão episódica e repetitiva: “Vestibular é como carnaval: todo ano tem”.

Numa outra matéria (CANDIDATOS divergem..., 14 jan. 1983, p. 6), trazendo, na íntegra, depoimentos de vestibulandos, após a realização das provas, além do conhecido conteúdo de reclamação do grau de dificuldade das questões e das deficiências pessoais em estudar, alguns aspectos, entretanto, merecem uma reflexão: primeiro, a presença de alguns candidatos que estão fazendo Vestibular pela segunda vez, após já terem concluído um curso de graduação ou estarem fazendo outro curso superior, como é o caso do estudante de Filosofia Guilherme Fialho, de 23 anos, que estava tentando para Medicina: “Eu trabalho no Paraiban e fiz outro Vestibular com a finalidade única de melhorar o meu currículo”. Segundo, a dificuldade de acesso à Universidade na faixa etária certa, exemplificada por vestibulandos em idade madura, fazendo provas juntamente com os filhos, como o exemplo do bancário Francisco Oliveira, de 43 anos, que fez o primeiro Vestibular para o curso de Direito, ao lado de seu filho, que concorria para Química Industrial: “Somente fiz Vestibular agora, porque sempre trabalhei como bancário no interior do Estado, nunca tendo oportunidade de fazer esse concurso. Se eu passar, vai ser muito bom para mim, já que Direito está relacionado com a minha profissão”.

E terceiro, uma vestibulanda portando uma máquina fotográfica para, caso não conseguisse passar, pelo menos levar “[...] boas lembranças do concurso, todos os dias tirei fotografias dos fiscais, candidatos e ambientes, só para lembrar do Vestibular 83”.

Referindo-se à cobrança de taxas do Vestibular, o depoimento de um leitor, José Ferreira dos Santos, transcrito na coluna *Opinião Pública*, faz uma importante constatação:

Considero fazer Vestibular um certo tipo de vaidade, porque quem não tem condições suficientes, deveria fazer um curso profissionalizante para que pudesse se manter seguro para o resto da vida, porque teria uma profissão para

trabalhar. Depois, se desejasse fazer um curso superior, aí sim, que o fizesse. **Eu, particularmente, fiz Vestibular,** somente a primeira vez, e por não ser classificado, desisti de fazê-lo e comecei a trabalhar (O QUE achou da nova taxa..., 26 jun. 1983, s.p, grifos nossos).

A fotografia do dia de Vestibular, para “eternizar” esse momento importante em suas memórias, mesmo consciente da impossibilidade de realizar esse “sonho”, e a “ vaidade em fazer o Vestibular” parecem fazer parte do cotidiano dos alunos, já que o próprio José Ferreira confessa também ter caído nesse “pecado capital”, mesmo reconhecendo que a Universidade nem sempre é “para todos”. É como se cada indivíduo sentisse a necessidade de dizer para si e para os outros: “Eu fiz Vestibular, cumpri o ritual” e agora resta-lhe a procura por um emprego seguro, deixando o “sonho” para um futuro incerto.

Em outra matéria publicada no jornal *O Norte*, um subtítulo chama-nos a atenção: *Crise desestimula o ingresso* (Vestibular 84 - Candidato erra local..., 09 jan. 1984, p. 7). Nesse trecho, a reportagem apresenta o depoimento da candidata Mônica Sena Viana, concorrente pela terceira vez a uma vaga na Universidade: “Devido ao atual contexto social e político do País, que é bastante crítico, com a recessão econômica desativando todos os setores profissionais da sociedade, a universidade já não é mais uma solução para a afirmação profissional”.

Apesar do discurso que aparentemente mostra um certo grau de consciência e criticidade, em relação à visão da Universidade como veículo de ascensão social ou afirmação profissional, a candidata que, em anos anteriores, tentara vaga para Nutrição, mudou a opção para Serviço Social, em virtude da menor concorrência, como tentativa de obter êxito, mesmo às custas de sua vocação.

Para reforçar essa certa “praticidade” que parece dominar os vestibulandos, fazendo-os optar pela menor concorrência ou pela escolha que lhes trouxesse maiores possibilidades financeiras, em detrimento de suas reais inclinações vocacionais, outra matéria jornalística,

com subtítulo *Renúncia à 'vocação' é uma opção de muita gente*, traz o depoimento de cinco vestibulandos (PROFESSORES propõem e Coperve anulará..., 08 jan. 1986, p. 7). Um primeiro candidato do curso de Direito, Francisco de Assis, afirma ter escolhido o curso em virtude de futuras possibilidades de ascensão no trabalho, com melhoria salarial, enquanto “se fosse fazer o curso que acho que é de minha vocação – Educação Física – não conseguiria subir na vida”. Outra candidata vai mais além em seu “senso prático”:

Meu sonho é fazer Comunicação Social, mas a dificuldade para conseguir um emprego e muitos outros fatores, me fez pensar melhor e achei melhor ter uma garantia de que terei um emprego no futuro e **isso meu pai me garante**, pois ele tem um escritório de contabilidade (Grifos nossos)¹⁵

Com esse depoimento, uma importante reflexão paira no ar: tudo indica que se trata de uma adolescente, cujas características de personalidade, nessa fase, apontam para o fascínio pelo desafio, por enfrentar a realidade, estando ávida por superar obstáculos e abrir caminhos, visando construir sua identidade adulta. Essa definição, embora estereotipada, encontra-se presente na maior parte das obras que tratam da psicologia da adolescência. E então, onde estará esse espírito de luta adolescente?

Parece que estamos ouvindo um adulto, cujas couraças já conseguiram asfixiar todo o seu ímpeto de viver, de transformar a realidade... É a lei do menor esforço, levando os candidatos a, simplesmente, ocuparem os lugares já existentes, com medo do futuro, por definição incerto e impreciso e, na realidade dos anos 80, com poucas perspectivas de emprego, melhoria de vida e garantia de renda. Essa constatação lamentável é corroborada pela candidata Elenir Alves, quando afirma já não se lembrar do curso que sonhava fazer e que, com certeza, não seria Administração, para o qual estava inscrita. E afirma: “Temos que pensar no futuro, o mercado de trabalho está escasso para todos os campos, mas **se você já tem um caminho, deve segui-lo**” (Grifos nossos).

¹⁵ Depoimento da candidata Socorro Lopes.

A realidade histórica é tão cruel que leva alguns apenas a fazer o Vestibular para melhorar suas condições de trabalho, como é o caso do professor de Química, Carlos Godoy:

Não estou fazendo o Vestibular por brincadeira. O que quero é voltar a faculdade para conseguir a minha licenciatura e **melhorar o meu nível no Estado**. [...] Não sei porque até hoje, o Estado não aceita o curso de Bacharelado. Você precisa fazer licenciatura, para ganhar igual aos que tem licenciatura e **é a mesma coisa** (Grifos nossos).

A reportagem encerra com um depoimento breve do candidato Wellington de Souza Bezerra Leiros, de 25 anos, que, já aluno de Química Industrial da UFPB, pretende fazer o curso de Odontologia, afirmando: “minha vocação [que] é ser dentista”. Ou seja, após a garantia pragmática de entrada em um curso na Universidade, o candidato “se acha no direito” de obedecer à sua vocação.

E uma pergunta ainda carece de resposta: essa mudança de vocação decorre do Vestibular em si ou das condições de existência dos jovens, numa sociedade altamente seletiva em termos econômico-financeiros?

Para reforçar, ainda mais, os argumentos apresentados, uma reportagem, que traz como corpo o edital de matrícula dos aprovados, tem por título *Parte dos aprovados não crê na universidade* (10 fev. 1988, p. 7) e apresenta reflexões de novos alunos ingressantes, cujas afirmações reconhecem que, “para eles, o Brasil vive uma crise econômica muito séria, cujos reflexos maiores estão em duas instâncias prioritárias da sociedade: saúde e educação”.

A aluna Aline Bartoline Albuquerque, de 18 anos, classificada para Direito no Vestibular 88 da UFPB, reconhece o patamar inferior a que está relegada a educação no país e considera o Vestibular como um mal necessário, visto ser a seleção feita para alunos que possuem mais conhecimentos, privilegiando, conseqüentemente, os alunos de escolas privadas: “O ensino está se elitizando muito e cada vez mais. Passei no Vestibular porque sou procedente de escola da rede privada”. A opinião da aluna é corroborada pelos outros

depoimentos transcritos na matéria, acrescentando-se que, embora se reconheça a pouca valorização do ensino público e a elitização da Universidade, acentuada pelo Vestibular, “[...] não há outra saída, senão continuar estudando e lutando pela qualificação profissional”, segundo afirma Giovani Pinto da Costa, de 18 anos, classificado para Medicina na UFPB, também no Vestibular 88 (PARTE dos aprovados, 10 fev. 1988, p. 7).

Com o fim da Ditadura Militar, a implantação da “Nova República” (1985-1990) trouxe consigo a permanência da inflação e da recessão, com o fracasso dos Planos Econômicos, alargando a falta de perspectivas e de esperança nos destinos do país. Nesse sentido, é bastante ilustrativo o depoimento de um “fera” de apenas **16 anos**, Laerson Cleyton Rodrigues de Souza, que afirma: “Tenho que me fazer só, porque, se for esperar pelo Brasil, nunca terei nada na vida” (FERA mais novo tem 16 anos..., 22 jan. 1989, s.p).

Sintetizando, dentre as problemáticas mais discutidas pelos alunos, na década de 1980, destacam-se a preocupação com a escolha de uma profissão que “garanta” a entrada no mercado de trabalho, mesmo em detrimento da vocação; as expectativas de melhoria das condições de vida através de uma maior qualificação profissional que seria dada pelo diploma em um curso superior; e, por fim, uma vasta discussão sobre a escola privada e o êxito que esta possibilitaria no Vestibular, com a conseqüente elitização da Universidade. Quase sempre, a educação pública, no país, é vista como sinônimo de descaso, pouco investimento e fracasso no vestibular.

Na década de 90, uma reportagem longa de Oliveira, D. (03 mar. 1991, p. 5) traz um quadro bastante pessimista sobre a instituição universitária, apresentando os números do desestímulo: desistência dos alunos aprovados em se matricularem na Universidade, cancelamento da matrícula, trancamentos e jubilações já como alunos de curso superior, etc. O jornalista Oliveira, D. (03 mar. 1991, p. 5), autor da matéria, inicia descrevendo um apelo visual estampado nas camisetas dos estudantes secundaristas, coordenados pela

campanha da União Pessoaense de Estudantes Secundaristas (Upes): **S.O.S Educação**. A partir daí, passa a fazer uma reflexão sobre o contexto econômico do país, na era Collor, com os “N” planos econômicos e as poucas perspectivas de melhoria das condições de vida da população. E faz uma reflexão muito interessante sobre o diploma e o sonho de “ser doutor”:

O diploma universitário encontra-se cada vez menos nas mãos dos brasileiros: ele não garante mais um bom emprego, nem um salário digno. Com o passar dos tempos o ‘status’ que a graduação universitária garantia foi perdendo seu brío. Ter um diploma na mão e um anel no dedo, muitas vezes, já não significa ter uma conta bancária apresentável. As instituições de ensino superior da rede pública estão esvaziadas pela classe trabalhadora. [...] grande parte dos secundaristas, principalmente os pertencentes às classes menos privilegiadas, estão preferindo a derradeira opção: **adiar o sonho de estudar para ser ‘doutor’, enquanto estabiliza a situação econômica de suas vidas** (OLIVEIRA, D., 03 mar. 1991, p. 5, grifos nossos).

Nessa declaração um tanto contraditória, o jornalista apresenta um pouco do imaginário dos alunos das classes trabalhadoras e de sua grande inquietação, quase uma dúvida existencial. Aliás, o péssimo vernáculo acaba por imputar que as IES públicas estão esvaziadas **pela** classe trabalhadora (!). Ao mesmo tempo em que se tenta desmistificar o valor e o *status* do diploma universitário, como sinônimo de emprego, de melhoria de vida e, conseqüentemente, ascensão social, a matéria traz a conclusão de que o diploma continua sendo o *sonho adiado* dos alunos menos favorecidos economicamente. E para complementar seus argumentos, registra dois importantes depoimentos de alunos da UFPB: um primeiro, de um ex-militante do Movimento Estudantil, Ricardo Matos, de 25 anos e, um segundo, de Sérgio Eduardo Goulart Figueiredo, de 18 anos. Para o primeiro,

a classe trabalhadora está desacreditada do **antigo e sempre utópico papel das universidades. Aqui não é – e nunca foi – local para a solução dos problemas dos trabalhadores.** O sucateamento das universidades, principalmente agora com a política privatizante do governo Collor, tende a afastar ainda mais os trabalhadores do meio universitário (OLIVEIRA, D., 03 mar. 1991, p. 5, grifos nossos).

Complementando o que foi dito, Sérgio Eduardo afirma que seus irmãos preferiram permanecer no sul do país, sem fazer Vestibular, optando por um “[...] curso de torneiro mecânico pelo Senac, de onde já saíram empregados” (OLIVEIRA, D., 03 mar. 1991, p. 5).

A matéria jornalística termina com a opinião do presidente da COPERVE, Prof. João Maurício de Lima Neves: “A maioria das carreiras não é valorizada pelo patronato, que insiste em pagar mal aos empregados” (OLIVEIRA, D., 03 mar. 1991, p. 5).

Ao quadro geral apresentado acima, em outra reportagem (COPERVE só divulga em dezembro..., 05 nov. 1992, s.p), é acrescentada, como fonte de descrença dos candidatos que tentam uma vaga na UFPB, a ocorrência de freqüentes greves nas Universidades federais, além da já propalada crise existente no país, que amplia a falta de perspectivas no mercado de trabalho.

Segundo a candidata Adriana Meneses, de 18 anos, apesar da recessão e do desemprego, ainda esperava encontrar um mercado de trabalho que possibilitasse progredir em sua carreira no curso de Direito, “afinal, a esperança é a última que morre e se eu acreditar diferente, não há porque fazer Vestibular ou qualquer outra coisa para o futuro” (COPERVE só divulga em dezembro..., 05 nov. 1992, s.p).

Em contrapartida, no depoimento de Cláudio Vieira, de 27 anos, há uma profunda descrença e pragmatismo na sua escolha pelo curso de Educação Física, de uma instituição privada: “mesmo sabendo que esta é uma instituição privada e que as greves não são constantes, **só farei Vestibular para tentar um diploma e obter mais facilidade de encontrar emprego.** No fundo, **não tenho mais estímulo em estudar. Para quê?**” (COPERVE só divulga em dezembro..., 05 nov. 1992, s.p, grifos nossos).

Nessa mesma linha de reflexão, duas outras reportagens fecham a década de 1990. Uma primeira, que tem por título *Corrida para a universidade: ingresso pode custar R\$ 9.500* (30 jun. 1996), discute todo o investimento dos familiares para custear uma boa escola, cursos

preparatórios para o Vestibular, livros, aulas de reforço, etc., equivalendo ao preço de um carro popular zero quilômetro, à época. A matéria segue colocando, no subtítulo, um grande dilema dos vestibulandos: *entre a realização e a estabilidade*, trazendo o depoimento de um aluno, Estevam Palitot: “Eu queria fazer Antropologia mas hoje em dia o mercado é bem melhor para o curso de Direito”. Apresenta, ainda, o depoimento da aluna Raquel Wanderley, cuja escolha do curso parece ser motivada por razões bem diferentes das de Estevam: “Eu desde os meus 16 anos tenho fascínio por Jornalismo e é por isso que vou fazer Vestibular para este curso” (CORRIDA para a universidade..., 30 jun. 1996, capa).

A partir dessa discussão, outro candidato, Patrick Mendes, de 17 anos, traz uma opinião bastante relevante: “Eu vou fazer o curso que posso me realizar profissionalmente que é Engenharia Elétrica e como segunda opção vou colocar Química”; e o jornalista acrescenta que “consciência ou não Patrick tem nas duas opções a disciplina Química, mesma matéria ensinada pelo próprio pai, o professor Sony Mendes”. O mesmo Patrick finaliza: “O que a gente escuta lá em casa é que os pais falam da única coisa que podem deixar para nós, ou seja, a educação” (CORRIDA para a universidade..., 30 jun. 1996, capa).

A última reportagem, que discute as condições de ensino e a evasão na UFPB, bem como o mercado de trabalho possibilitado pelo título universitário, tem como título *Melhoria do ensino: UFPB preparada para o ano 2.000* (05 jan. 1997, capa do Caderno Cidades).

Nessa matéria, também são citados os problemas infra-estruturais existentes na Instituição e é apresentado um depoimento de um diretor de cursinho da capital (Prof. Luiz Augusto Paiva). Em sua reflexão, este dirigente afirma ser inevitável a decepção sentida pelos alunos, uma vez que “a universidade vive um conflito por não ter condições de acompanhar as transformações”, devendo esforçar-se para voltar a ocupar sua posição de vanguarda na produção do conhecimento. Ou seja, a Universidade “[...] perdeu um pouco de seu corpo, mas ainda possui o espírito de universidade, o que é muito importante” (MELHORIA do ensino...,

05 jan. 1997, capa). E o jornalista conclui, afirmando ser possível ao aluno decepcionado mudar de curso ou de instituição, sem enfrentar novo Vestibular, através do processo de reopção ou transferência, criados com a finalidade de reduzir o problema de evasão.

É importante registrar, ainda, alguns fortes componentes de decepção evidenciados nos conteúdos dos discursos, no final da década de 1990.

Talvez esse sentimento esteja presente não apenas pela crise, por que passam as Universidades, nesse momento, mas também pelo malogro do primeiro governo eleito pelo povo depois de 1960, Fernando Collor (1990-1992), em que o “herói”, “caçador de marajás”, viu-se destituído do poder, responsabilizado por corrupção. Caem por terra seus planos de modernização do país, combate à corrupção, redução dos gastos públicos e controle inflacionário, que atinge o patamar superior a 36%, em dezembro de 1993. O governo Itamar Franco, que o sucedeu, inicia a adoção de medidas de estabilização econômica, institui a nova moeda – o Real, e prepara o caminho para os anos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002).

No início do Plano Real, a inflação sofreu uma queda sensível e foi mantida sob controle, a economia tornou-se mais estável, houve um aumento da taxa de investimentos, com uma queda acentuada da taxa de desemprego, sobretudo ao final de 1994. Entretanto, a estabilidade da moeda propiciou a abertura do mercado brasileiro ao exterior, com o aumento da importação de bens de capital pelo setor produtivo. Esse aumento provocou sérias implicações no mercado de trabalho, com o fechamento ou encolhimento de empresas que não conseguiram concorrer com as novas tecnologias importadas pelas grandes empresas, ocasionando, como conseqüência, o aumento da taxa de desemprego, sobretudo nos anos de 1998 e 1999, em que é verificada também uma profunda instabilidade no cenário internacional (RAMOS e BRITTO, 2004).

Como última temática tratada na década de 1990, o nervosismo, a tensão dos vestibulandos e familiares merece um destaque especial. Seleccionamos um total de 12 reportagens que discutem desde um verdadeiro regime anti-*stress*, com técnicas de memorização, disciplina de estudos, dicas para uma boa prova, dieta leve e balanceada para alimentação, até serviços de ajuda profissional ao vestibulando, com apoio psicológico, palestras, etc. Segundo afirma a candidata Marina Barreto, percebemos todo o conteúdo emocional envolvido nessa “guerra de nervos”:

Sinto como se minha vida estivesse para ser decidida nos próximos meses. Passando, estarei realizando um sonho e sendo recompensada por todo o esforço que venho fazendo. Sendo reprovada, a frustração por ter que passar por todo esse sufoco novamente será quase insuportável... Mas **não temos outra opção a não ser tentar** (VESTIBULAR: o bicho-papão..., 29 ago. 1998, s.p, grifos nossos).

Na reportagem intitulada *Tensão Pré-Vestibular*, a jornalista Rocha traçou um quadro bastante interessante e mesmo instigante sobre o estado de nervos, de tensão a que está submetida a grande maioria dos vestibulandos não apenas na Paraíba, como também no restante do país. O fenômeno descrito possui como características principais:

Nervos à flor da pele, frio no estômago, perda ou aumento exagerado de apetite... [...] Todos andam com livros embaixo dos braços, não perdem uma aula, gritam ou choram com frequência, esquecem o agito do final de semana e vivem atualmente de cabeça quente. A palavra Vestibular é ouvida em todas as salas e corredores dos cursinhos. Os feras vivem numa constante ansiedade. Bizuradas, simulados, fórmulas, cálculos e concorrências dominam as rodas de bate-papo nos pontos de encontro dos estudantes. **A concorrência é um dos temores** mais expressivos dos feras, chega a deprimir o candidato que terá que disputar com diversos outros estudantes uma vaga na universidade na ânsia de **assegurar a porta de entrada no mundo do sonho profissional**. Nos cursinhos e colégios da cidade a ansiedade atinge a todos, professores, alunos, diretores, todos vivem durante esse período em função do Vestibular. Os colégios funcionam em todos os turnos, os alunos frequentam a escola inclusive nos finais de semana, diretores disputam campanhas publicitárias para garantir novos alunos para os extensivos. As emissoras de rádio e televisão começam a divulgar o concurso a todo instante provocando uma explosão maior de adrenalina nas veias dos candidatos, que a essa altura do campeonato já não passam de gatinhos encurralados e não temidos feras. Os jornais noticiam dia-a-dia as etapas do concurso, sem contar com **os pais que já fazem planos para os futuros médicos, advogados e engenheiros que terão na família**. Ser fera é realmente uma barra. O estudante que consegue driblar todas estas etapas e assegurar uma vaga na Universidade terá realmente todos os méritos atribuídos a um fera (ROCHA, 16 fev. 1997, p. 6, grifos nossos).

Diante desse quadro neurótico, só mesmo a ajuda de um serviço profissional na área de Psicologia, como o oferecido pela Clínica de Psicologia da UFPB, através de um evento anual chamado *Facilitação da Escolha Profissional - uma porção de ajuda*, que teve sua primeira edição em 1993 (PSICOLOGIA vai ajudar..., 13 ago. 1994; SEMINÁRIO ajuda aluno..., 02 ago. 1996).

A escolha profissional também é um tema recorrente nas matérias jornalísticas pesquisadas, a exemplo da reportagem cujo título é *Profissão a seguir causa muita ansiedade* (AZEVEDO, C., 13 maio. 1999). Na reportagem, alguns depoimentos merecem destaque, como o da aluna Valéria Almeida Pereira, de 18 anos:

Só decidi o que eu queria faltando dois meses para inscrições do Vestibular. Foi o maior dilema da minha vida. **Eu estava pensando em Medicina, mas todo mundo lá em casa queria que eu fizesse Direito. É porque meu pai advogado e todo mundo pensava que de saída eu iria estudar profissão do meu pai. Então EU ME DECIDI pelo Direito.** Acho que **FIZ UMA BOA ESCOLHA** e estou gostando muito do curso (AZEVEDO, C., 13 maio. 1999, p. 6, grifos nossos, inclusive as maiúsculas).

O mesmo dilema e a influência familiar também são sentidos em opinião de outra aluna, Francinalva Maria Nunes, de 23 anos:

No meu caso a minha vocação veio sendo trabalhada desde os primeiros tempos da minha vida. O fato de meu pai Joaquim Cirino Nunes ser um fotógrafo influenciou muito na minha formação hoje. Desde cedo ficava observando meu pai e fui me interessando no que ele fazia (AZEVEDO, C., 13 maio. 1999, p. 6).

A influência familiar na escolha profissional parece ser encarada pelos vestibulandos como algo natural, que os leva a perceber e incorporar essa influência como fazendo parte de sua vocação, sem distinção entre suas aspirações individuais e os sonhos ou desejos familiares. Tudo isso parece conviver “pacificamente” no imaginário do aluno/candidato, quando de sua decisão ao fazer a inscrição para o Vestibular.

De acordo com a opinião de uma pedagoga, Ângela Nunes, as escolas deveriam fazer um trabalho de orientação vocacional com seus alunos, inclusive, com a presença de profissionais das principais áreas. Ainda segundo a pedagoga, a escolha profissional se dá, primeiramente, em função da remuneração que ela poderá oferecer no futuro, “por isso escolhem Medicina, Direito entre outros. Quem faz tal atitude apenas pensando no lado material pode-se tornar um profissional sem qualidade: é preciso gostar do que se faz” (AZEVEDO, C., 13 maio. 1999, p. 6).

Outro tipo de serviço é sugerido por uma vestibulanda: um “*cursinho dos pais*”. Segundo Raquel Wanderlei, de 20 anos, “no meu caso não, porque meus pais pressionam dentro do limite mas não chegam a me deixar em pânico. Acho que o curso teria muita influência para aqueles que fazem grande pressão nos filhos”. A opinião da estudante é corroborada por outras, a exemplo do candidato Estevam Palitot, que afirma: “de vez em quando eu escuto: ‘Tá saindo demais esse ano’, ‘vá estudar o Vestibular vem aí’. Apesar disso acho que a gente deve levar uma vida normal sem deixar de ter o seu lazer” (CORRIDA para a universidade..., 30 jun. 1996, capa).

A pressão é tão grande que leva o vestibulando Genildo Lins a concluir: “**a gente fica pensando que se não passar no Vestibular a vida da gente não vale nada. Foram dezessete anos que não valeram nada.** O problema é o peso da palavra Vestibular” (CORRIDA para a universidade..., 30 jun. 1996, capa, grifos nossos).¹⁶

O clima de expectativas e de tensão gerado pelo Vestibular é tamanho que gera atitudes absolutamente inusitadas dos vestibulandos, como descreve a aluna Caris Nielle, que afirma ter ficado *completamente louca*, correndo pela calçada, driblando carros, com a finalidade de

¹⁶ Uma interessante discussão sobre a pressão familiar e as formas de diminuir a tensão do candidato é apresentada na matéria intitulada *Tensão é grande inimiga do vestibulando* (17 dez. 1994). Destacamos, ainda, outra reportagem que relata a presença de pais de candidatos aguardando, ansiosamente, a saída de seus filhos das salas de provas, recorrendo a amuletos, orações e trechos bíblicos (TRANQUILIDADE marca 2ª etapa..., 09 jan. 1996, p. 2).

dizer à irmã (Carina Maria Fonseca Honório) que ambas haviam passado. E, para a surpresa de todos, as candidatas afirmam desconhecer como funciona a UFPB: “Nós não conhecemos porque não éramos freqüentadoras da UFPB, mas temos vontade de estudar e sair de lá como boas profissionais”, segundo afirmou Carina (JOSÉ e NOGUEIRA, 01 fev. 1996, p. 2). O desconhecimento das irmãs encontra eco em muitos outros candidatos aprovados, como afirma Iana Carla de Medeiros: “O que eu sei da universidade é que ela é um lugar em que se prepara a pessoa para o mundo profissional. **Espero que a Universidade Federal da Paraíba realize todos os meus sonhos**” (JOSÉ e NOGUEIRA, 01 fev. 1996, p. 2, grifos nossos).

Há, ainda, na mesma reportagem anterior, com o subtítulo *Eterno desejo da realização*, um comentário bastante interessante dos jornalistas José e Nogueira:

A aprovação no concurso Vestibular lembra em muito o desespero dos pais, os cabelos brancos de preocupação, a digestão de livros e livros e ainda calhamaços de apostilas. A aprovação lembra ainda noites mal dormidas diante do pesadelo vivo de uma possível reprovação. Para quem se dedica horas a fio, a única recompensa é o bilhete de entrada para **a casta dos que freqüentam uma universidade**. Satisfações a dar aos pais e ao que sustenta o ser humano: o eterno desejo de realização (JOSÉ e NOGUEIRA, 01 fev. 1996, p. 2, grifos nossos).

A referência à palavra **casta** parece traduzir a dificuldade de ascensão social e entrada em estamentos estruturalmente estabelecidos, somente possível pela hereditariedade ou por um título que, nesse momento, passa a exprimir a idéia de nobilitação ou, dito pelo autor, *um bilhete de entrada* para um segmento social mais alto e rigidamente organizado. Destacamos, ainda, a mistura de interesses, sonhos e expectativas de pais e filhos, dando à “festa” um colorido muito especial e particular.

A década de 1990 fecha o círculo de reportagens com uma discussão sobre o novo Processo Seletivo Seriado (PSS), que substitui ao último Concurso Vestibular 99 (ESTUDANTES apoiam a mudança..., 15 nov. 1998, p. 6). Essa discussão aponta para uma crítica ao modelo dos Vestibulares episódicos, discriminatórios e elitistas, vindo na

perspectiva de um exame seriado, específico por áreas de conhecimento, uma modernização do Vestibular, apesar da solução definitiva ou de longo prazo apontar para uma recuperação da escola pública, “[...] não só resgatando o aluno das camadas mais pobres da população para a cidadania, mas também preparando-o tecnicamente para que ele possa competir em condições de igualdade com o frequentador da escola privada”, segundo o Prof. José Maria Gurgel (ESTUDANTES apoiam a mudança..., 15 nov. 1998, p. 6). Alguns candidatos defendem a avaliação semestral, para diminuir a tensão, outros, um Vestibular em etapa única e, ainda, há aqueles que opinam em favor de uma avaliação com base nas notas adquiridas no Ensino Médio, pois “[...] esse tipo de concurso não mede a capacidade de nenhum aluno, é mais uma burocracia” (ESTUDANTES apoiam a mudança..., 15 nov. 1998, p. 6. Depoimento da candidata ao curso de Comunicação, Anne Michele Paiva.).

4.3 VESTIBULAR E MERCADORIZAÇÃO: A INVENÇÃO DOS “CURSINHOS”

Na década de 1970, os chamados “cursinhos pré-Vestibulares” atuavam, modestamente, realizando uma revisão do conteúdo programático através de seus “[...] ‘simulados’ a fim de ir acostumando o aluno com os métodos usados nas provas do Vestibular”, sofrendo uma concorrência dos grupos de estudo, que ocorriam nas casas dos estudantes, e tinham como característica “os serões”, que entravam pela madrugada “[...] com a participação de três ou mais estudantes, que munidos de um quadro negro, giz, apostilhas, bastante café e cigarros [...]”, preparavam os alunos para enfrentar a “guerra do Vestibular” (REDAÇÃO no Vestibular somente no próximo ano..., 04 jan. 1976, s.p).

Numa notinha divulgada no Jornal *O Norte*, há uma referência, no final de 1976, ao surgimento, na capital do Estado, de cursinhos abordando uma única disciplina: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (CURSINHO, 20 out. 1976).

Numa outra matéria, que ocupa duas páginas inteiras do Jornal *O Norte*, após a referência a vários comentários elogiosos à qualidade das provas, inclusive segundo explicações do então presidente da CECV, Prof. Afonso Liguori, há outra referência clara ao papel desempenhado pelos cursinhos, no subtítulo *Cursinhos voltam ao que eram*:

A maior parte dos professores que acompanharam a realização do Vestibular 75 na Paraíba está considerando que, com o aperfeiçoamento progressivo que vem verificando nos exames, não está longe o dia em que os cursinhos voltarão às suas origens, ou seja, **meras aulas particulares para alunos de fraco rendimento no ensino regular** do 2º Grau. Os professores acham **que à medida que o Vestibular for aperfeiçoado e contenha só questões cujo grau de dificuldade seja coerente com os conteúdos dos cursos ministrados no ensino médio**, os cursinhos, na forma atual, não terão mais necessidade de existir. [...] Quando o 2º Grau for melhor, e o Vestibular questionar só os conteúdos nele ministrados, **somente os alunos fracos precisarão de aulas particulares para uma recuperação** (MAIS de 5 mil..., 14 jan. 1975, s.p, grifos nossos).

Entretanto, a realidade mostra uma evolução histórica dos cursos preparatórios para o Vestibular, que viraram uma verdadeira indústria a partir da década de 1980, sobrevivendo e se expandindo, basicamente, às custas da decadência que vai tomando conta do Ensino Médio brasileiro, em linha contrária à expectativa da matéria, e da maior complexidade que adquirem os processos seletivos frente à maior demanda por uma vaga na Universidade. Parecem ser grandezas inversamente proporcionais, como diriam os estatísticos e matemáticos, ou seja, se o Ensino Médio melhora e o Vestibular avalia os conteúdos ministrados com qualidade nesse nível de ensino, os cursinhos perdem sua razão; ao contrário, se o Ensino Médio torna-se defasado e as escolas perdem sua qualidade, com o Vestibular cobrando conteúdos complexos que fogem à realidade do ensino das escolas, especialmente as públicas, cresce em número e em complexidade o sistema de ensino complementar, em que os cursinhos são sua vedete principal.

Numa outra matéria, intitulada *Mulheres superam homens no Vestibular regional* (15 jul. 1977, s.p), há uma ênfase na superlotação dos cursinhos de João Pessoa, com a realização diária de simulados, correção de provas e testes de conhecimentos de todas as matérias, muito embora a reportagem deixe claro que “[...] ainda existe a tradicional formação de grupos de estudos, onde os alunos formam equipes de colegas e passam a noite inteira discutindo os assuntos que eles consideram de maior importância. Essas noites são chamadas por eles de ‘Corujão’ ”.

Numa outra matéria intitulada *Omissão de nota, fórmula mágica para acabar com a ‘Guerra dos Cursinhos’* (28 jan. 1978, s.p), há referência a um depoimento de um professor da CECV, que pediu anonimato, afirmando que a divulgação dos resultados do Vestibular Unificado de 78, sem a nota dos candidatos, teve por objetivo acabar com a publicidade dos cursinhos, “[...] através do Vestibular, cuja finalidade era a de atrair alunos para os cursinhos”. E continua:

Excepcionalmente eu reconheço a eficiência de muitos professores donos de cursinhos e de alguns da sua equipe. Mas, quando o objetivo deles (atrair alunos) transforma-se em mera especulação comercial, onde o dinheiro de alunos é amealhado sem que eles assimilem a matéria em salas superlotadas, a nobre profissão de educador fica deturpada e reduzida a imagem de feirante (OMISSÃO de nota..., 28 jan. 1978, s.p).

No início do ano de 1979, em entrevista dada ao Jornal *O Norte*, o diretor de um cursinho da capital, Prof. Roberson Vasconcelos, contrapondo-se a uma entrevista do Prof. Moaci Carneiro, dada aos Diários Associados, em 25 de janeiro do mesmo ano, discorda de que os cursinhos sejam a causa de deficiência do 2º grau, mas sim a sua consequência, suprindo a deficiência existente na preparação para o Vestibular, além de *preencher o tempo* dos jovens que não lograram êxito no concurso e passariam um *ano inteiro na ociosidade* (PROFESSOR afirma que cursinhos..., 27 jan. 1979). Ao discutir o caráter contraditório que o

Vestibular assume diante do ensino profissionalizante, o Prof. Roberson faz alguns importantes questionamentos:

Há condições e recursos para se implantar um ensino profissionalizante, como pede a Lei? [...] Há mercado de trabalho, no Brasil, para o técnico de nível médio? **Será que este, mesmo com um diploma nas mãos, não quer fazer Vestibular, a fim de que consiga um diploma de técnico de nível superior, o que, OBVIAMENTE, o fará subir na vida?** [...] a Universidade Brasileira tem condições de receber todos aqueles que concluem o 2º grau?" (PROFESSOR afirma que cursinhos..., 27 jan. 1979, s.p, grifos nossos, inclusive as maiúsculas).

No depoimento do dirigente, há uma grande contradição quando afirma, taxativamente, que a Universidade garante ascensão, ao mesmo tempo em que reconhece o seu caráter seletivo e excludente. O professor/empresário discute, ainda, sobre o caráter anti-educativo dos cursinhos, de não serem responsáveis pelo processo de formação do aluno, mas de *deformação*, afirmando que este papel formador caberá ao ensino regular, desde o *1º ano do 1º grau*. Discute, ainda, sobre a boa formação pedagógica e a alta remuneração dos seus professores, que “[...] ganham tanto ou mais que muitos professores universitários”. E finaliza, dizendo que “se o cursinho é um mal, é um mal necessário, é uma consequência, repito, não uma causa” (PROFESSOR afirma que cursinhos..., 27 jan. 1979, s.p).

Na década de 1980, começa a surgir um novo artifício utilizado pelos cursinhos, com a proximidade do Vestibular: aumentam as vendas de apostilas e *bizus* com o resumo dos conteúdos das disciplinas. Essas apostilas eram feitas pelos professores dos próprios cursinhos existentes à época (VESTIBULANDO procura mais “apostila-bizu”..., 25 out. 1980).

Nos anos 90, com a implantação dos cursinhos que representam grandes conglomerados nacionais, no sistema de franquias, esse material didático passa a ser feito fora do estado, chegando aos alunos no formato dos chamados “cadernões”, vendidos exclusivamente nos próprios colégios preparatórios, contendo o pacote de conteúdos adotados no Vestibular.

Mas também a década de 1980 é, por excelência, o berço do surgimento das famosas “bizuradas”, ou seja,

[...] a resolução de questões consideradas básicas para os exames Vestibulares. As chamadas 'bizuradas' realizadas anualmente por esses cursos, em sua grande maioria estão sendo realizados em ginásios amplos, alugados especificamente para essa finalidade (DIVISÃO das salas das provas..., 05 jan. 1984, s.p).

Segundo depõe o professor Afonso Costa, diretor de um desses "cursinhos da moda", em uma dessas sessões, haviam sido resolvidas pelos diversos professores do cursinho um total de 750 questões possíveis de constarem na prova do Vestibular (DIVISÃO das salas das provas..., 05 jan. 1984).

Parece comum, nas reportagens, a referência a esse massacre de centenas de questões resolvidas, tentativas de "quem acerta mais o que cai na prova", auditórios ou ginásios lotados, mega-shows das estrelas dos cursinhos, que não saem da mídia e tornam-se "sinônimos de professores", nas muitas entrevistas que são feitas pelos jornalistas, ou seja, não são noticiadas entrevistas com professores de escolas públicas ou particulares, mas, quase exclusivamente, com professores e diretores dos cursinhos famosos, que comentam provas, criticam a estrutura do Vestibular, "lutam bravamente" para anular alguma questão da prova, o que aparece como importante fator para torná-los ainda mais famosos (UMA análise da prova: Professores..., 09 jan. 1985, p. 8).

Analisando alguns depoimentos que aparecem na reportagem intitulada *Vestibular não avalia potencial de conhecimento dos candidatos* (06 jan. 1985), percebemos algumas opiniões que confirmam a importância do controle emocional dos candidatos como fator determinante de um bom desempenho, aliado à frequência a um bom colégio ou cursinho, um ônus financeiro para poucos. Segundo o Prof. Durval Muniz Júnior, à época lecionando em cursinho de Campina Grande, as questões das provas têm tido seu nível de elaboração rebaixado, "nivelando por baixo" os alunos, dando margem aos chutes e à aprovação de candidatos mal preparados. De acordo com a matéria, segundo Durval, "a chamada fábrica de vestibulandos que vão aos cursinhos e aos cursos dirigidos ao Vestibular privilegiam aqueles

que têm condições financeiras de freqüentá-los” (VESTIBULAR não avalia potencial..., 06 jan. 1985, s.p).

Ainda na mesma reportagem, outro depoimento do Prof. José Maria, da disciplina Biologia, resume bem o teor da matéria:

O Vestibular não avalia com exatidão, exatamente por problemas de nervosismo, falta de condições também influi nessa ocasião. Existe ainda o caso daqueles que além de enfrentar o Vestibular com bastante tranqüilidade é bom no chute e com isso obtém classificação mesmo estando despreparados (VESTIBULAR não avalia potencial..., 06 jan. 1985, s.p).

Ainda numa linha de crítica à parafernália que se cria em torno do Vestibular, há um importante registro a ser feito: numa matéria intitulada *Vestibular é tido como um negócio muito rendoso* (09 jan. 1986, p. 7), o vestibulando Clesivaldo Pontes de Souza, de 20 anos, afirma que “Vestibular virou negócio para Cursinho e para a Coperve”. E continua: “O que a Coperve quer é conseguir mais dinheiro dos candidatos e não preencher vagas”. Toda a crítica do estudante é feita a partir da notícia veiculada de que a COPERVE faria um novo concurso no mês de julho de 1986, com a finalidade de preencher vagas remanescentes oriundas do Vestibular 86, cujo grau de dificuldade e mudança de características das provas foi sentido de perto pelos vestibulandos.

Na mesma matéria, há referências contínuas à necessidade de freqüentar cursinhos como pré-requisito para fazer uma boa prova, como afirma o candidato ao curso de Direito, Hermes de Luna e Silva, de 22 anos:

As provas foram boas para quem estudou, mas quem estudou em cursinhos, pois aqueles que fazem o segundo grau num colégio da Rede Estadual não têm condição de realizar uma boa prova – isso não significa dizer que os professores estaduais não ensinam como os de cursinho (VESTIBULAR é tido como um negócio..., 09 jan. 1986, p. 7)¹⁷

¹⁷ Sobre o sucateamento da escola pública e a visão do Vestibular como um mal necessário, conferir: EDUCADORES tentam combater sorte (07 jan. 1990).

Parece haver uma retroalimentação entre os segmentos envolvidos, ou seja, a Universidade e suas instâncias, que regulamentam as normas do Vestibular, impõem mudanças rápidas e, às vezes, radicais num tempo exíguo para adaptação das escolas e da própria entidade que executa o Vestibular; por sua vez, os cursinhos e seus esquemas comerciais bem articulados conseguem, rapidamente, adaptar-se às mudanças e saem na frente das escolas na luta por açambarcarem o alunado inquieto e inseguro diante das novidades. Como elemento para reflexão sobre essa temática, algumas matérias jornalísticas afirmam que

as novas mudanças aplicadas aos exames do Concurso Vestibular e que determinam a prova de Português como eliminatória, de acordo com proprietários de colégios, **favoreceu muito mais a corrida dos vestibulandos aos cursinhos pré-Vestibulares**, e, nesse período, momento em que se aproxima a primeira fase do Concurso, **triplicou a procura por uma vaga nos já tradicionais cursos intensivos, mesmo com a cobrança de altas taxas de mensalidades**, as quais sofrem majorações acompanhando a variação mensal da URP e que atualmente ultrapassam em média a quantia acima de 10 mil cruzados.[...] Mas, enquanto os cursinhos se aperfeiçoam de forma a melhor capacitarem os alunos e obterem maior classificação no número de aprovações no Vestibular, os vestibulandos, por sua vez, criticam as altas taxas cobradas pelas mensalidades, o que, na opinião de muitos, **favorecerá a aprovação daqueles que possuem maior poder aquisitivo, contribuindo para que a Universidade se torne mais elitizada a cada dia que passa** (MUDANÇAS no Vestibular provocam..., 25 ago. 1988, p. 7, grifos nossos).

O caráter comercial, rentável, que adquire a “indústria do Vestibular”, pode ser traduzido a partir do depoimento, com forte conteúdo simbólico, de um diretor de um cursinho, Prof. Luiz Augusto Paiva da Mata, sobre as inúmeras tentativas de fraude ao concurso e de uma suposta medida ministerial de extinguir o Vestibular. Diz o diretor que, além de não haver outro meio de substituir o Vestibular, “[...] não se extingue uma **rede bancária** pelo fato de ser constantemente assaltada” (CURSINHOS não querem o fim..., 26 jan. 1988, s.p, grifos nossos). Nem Paulo Freire seria tão feliz em definir a **educação bancária** quanto este “professor”...

Apesar disso, alguns professores e proprietários de escolas expressam sua discordância em relação às mudanças repentinas no Concurso, afirmando que

[...] é muito difícil preparar um jovem para o Vestibular. Principalmente ao se deparar com a decadência na escola brasileira, que vem atingindo todos os graus de ensino. Para estes professores, o Vestibular é apenas uma consequência dessa decadência, com um agravante: **o aluno se vê diante de um concurso no qual vai enfrentar muitos concorrentes e na maioria das vezes sem uma perspectiva real de mercado para a profissão escolhida** (CURSINHOS intensificam aulas..., 01 nov. 1990, s.p, grifos nossos).

Apesar dessa falta de perspectiva, a corrida por uma vaga é cada vez mais “motivada” pela mídia, tornando o Vestibular e a vaga na Universidade um verdadeiro “sonho de consumo” para os jovens. Tanto é verdade, que as incoerências se multiplicam nas matérias jornalísticas, que recomendam dicas de professores de cursinhos sobre como manter a calma e a tranquilidade no momento da prova, ao mesmo tempo em que fazem referência ao massacre de questões respondidas numa “bizurada” ocorrida às vésperas do concurso (70 questões numa média de 600 dadas) (CURSINHOS intensificam ‘bizuradas’..., 13 jan. 1991).

E fica a indagação: como ficar calmo, ter serenidade, diante de uma “guerra de nervos” tão articuladamente alimentada? Parece fazer parte do *show* criar o clima de suspense, medo, terror e mostrar que é preciso um “treinamento” para lograr êxito no exame.

Talvez esse nosso argumento possa ser reforçado com o teor da matéria intitulada *Colégio usa leitura ótica para adaptar alunos ao Vestibular* (06 set. 1992, s.p), que fala com menção elogiosa e com conteúdo de propaganda clara, de um cursinho, por utilizar uma simulação “quase perfeita” da situação de prova, inclusive utilizando os mesmos moldes aplicados pela COPERVE, como tempo máximo para resolução de questões, tecnologia de leitura ótica para correção das respostas dos alunos, que são dadas em cartões semelhantes aos utilizados no Vestibular, tudo isso para “[...] deixar o aluno o mais adaptado possível às provas do concurso”. Além disso, a escola informa, também, sobre a utilização de testes vocacionais adquiridos no Centro Editor de Psicologia Aplicada (CEPA), com a finalidade de favorecer a escolha da profissão que mais interessa ao aluno.¹⁸

¹⁸ A matéria apresenta uma entrevista com a professora Olga Xavier, supervisora do 3º ano, do Colégio 2001 – CEPRUNI, localizado na capital paraibana.

Para fechar a discussão sobre a temática dos cursinhos como principal fonte de preparação do aluno para o Vestibular, trazemos uma importante crítica jornalística feita ao deprimente e lamentável episódio de fraude eletrônica ocorrida no Vestibular 93, envolvendo diretamente professores de cursinhos, que transmitiram, via sistema de rádio, as respostas às provas de Química e Biologia, para candidatos ao curso de Medicina, tudo isso patrocinado pelos pais, que pagaram o “alto investimento”. A coluna tem por título *Cinismo* (29 jun. 1993, p. 4) e sintetiza bem este estado de coisas:

Um professor de João Pessoa está sendo indiciado pela Polícia Federal sob a acusação de estelionato. Ele é responsável pela venda das respostas de quesitos do último Vestibular na Paraíba. Candidatos ao curso de Medicina, **alguns filhos de representantes da mais alta sociedade paraibana**, pagaram os olhos da cara pelos bizus. A maracutaia foi descoberta. Ouvido por este jornal, o professor argumentou: **‘Colar não é crime’**. [...] Responsável pela formação intelectual de adolescentes, este professor é uma síntese dos descaminhos da ‘Educação bancária’ tantas vezes denunciada por Paulo Freire, um projeto de transmissão de saber comumente chamada ainda de ‘fábrica de diplomas’. **A neurotizante disputa por uma vaga nas universidades leva estudantes a ingressar num jogo vergonhoso em que vale tudo para a conquista do objetivo**. O mais grave, no entanto, é a participação de professores neste jogo de cartas marcadas em que a desonestidade é o trunfo. Vergonhoso o cinismo dos que nada vêem de anormal nesta imoralidade gritante.

Esse parece ser o “preço” pago à realidade do capital, que contaminou, de maneira aviltante, as relações humanas e as relações de trabalho, tornando tudo um mero jogo de trocas, comerciais ou simbólicas, em que o exercício do poder e o **ter** buscam superar o desejo que impulsiona o **ser** humano à realização e à busca do estado de equilíbrio. O dilema entre fracasso e êxito tenta ser superado pela pergunta “Quanto vale o sucesso?”, em que a solução é dada em papel moeda. Falar em vocação nesse contexto parece até “fora de moda” ou absolutamente fora de propósito.

Finalmente, ainda em 1993, destacou-se uma última matéria publicada por um cursinho da cidade: utilizando-se de uma *reflexão* por parte do vestibulando, sobre a *responsabilidade* de estudar, apresenta um conteúdo implícito de valorização do trabalho efetuado pelo cursinho, dada a importância atribuída ao Concurso, visto como “um conflito gerador de

progresso, nem sempre de fácil solução”. Vejamos alguns trechos bastante significativos para a dita *reflexão*:

Dividido entre o lazer e a ‘cobrança’ de toda uma sociedade para que ele ingresse em algum curso superior esse jovem durante longos meses e pela primeira vez em sua vida, inicia o áspero aprendizado do cotidiano: primeiro o dever... depois o prazer. **Uns optam pela premência que a vida moderna e a sociedade competitiva imprimem nos destinos das pessoas e dedicam a maior parte de seu tempo aos livros visando o ingresso na Universidade e em seguida no mercado de trabalho.** Outros, apostam em variáveis que compõem o ‘circo’ do Vestibular: sorte, chute, bizus e ‘outros bichos’ e, ou entram na Universidade por uma porta que não é exatamente aquela que vai abrir os caminhos para um profissional competente, consciente e de eficiência, ou **ficam por mais um ano... dois... três, fora do processo... fora da vida** (CARMEM, 03 jan. 1993, p. 7, grifos nossos).

Parece que a *cobrança* entre aspas é muito mais concreta e real do que supõe o início do texto, que divide claramente os jovens em responsáveis, aprovados e ingressos “automaticamente” (agora sim, com aspas) no mercado de trabalho, ou irresponsáveis, que tentam a sorte no Vestibular ou utilizam outros meios escusos. O texto se encerra de forma drástica e taxativa, “decretando” que aqueles que não lograram entrar na Universidade estão *fora da vida*, como se a vida se resumisse à Universidade.

4.4 EM QUE PENSAM OS EDUCADORES E INTELLECTUAIS?

Somente em ler jornais
Nordestino foi diplomado...
Foi daqui num “pau de arara”
E hoje é bom advogado...
Com muita força de vontade
Transmite exemplo à mocidade
Esse homem obstinado.
(GLOSA..., 18 dez. 1978, capa).

Para iniciarmos com a discussão apresentada por educadores e intelectuais sobre a Universidade, na década de 1970, nada mais simbólico do que um artigo escrito por José

Américo de Almeida, publicado na Revista *Notícia Universitária*, quando da ocasião em que lhe foi concedido o título de doutor *honoris causa* pela Universidade Federal da Paraíba. O título do artigo por si só é marcado pelo seu traço emblemático: *A universidade como órgão do desenvolvimento*. E começa a caracterizar a Universidade a partir de sua estrutura física: “O Campus, uma estrutura arquitetônica digna de visitação por sua sobriedade e modernidade funcional, cenário de vida comum que serve de padrão” (ALMEIDA, J. A., 30 abr. 1971, s.p).

E continua tecendo seus elogios à excelência do corpo docente:

Formou-se um quadro superior que responde pela eficiência. Seleciona-se o professorado com a docência que se aprimora e enriquece pela incorporação de elementos capazes. Atualiza-se e aprofunda-se pela especialidade da matéria professada (ALMEIDA, J. A., 30 abr. 1971, s.p).

Em seguida, o autor volta a fazer referência à estrutura física, à multiplicação dos institutos centrais e sua implicação direta na qualidade do ensino e da pesquisa desenvolvida, nas bolsas de estudo distribuídas e na metodologia aplicada e ajustada à Reforma Universitária: “Implantou-se a licenciatura parcelada, bem como o sistema de cursos de curta duração. O Centro de Orientação Psicopedagógica fixa opções para a carreira” (ALMEIDA, J. A., 30 abr. 1971, s.p). E prossegue falando, pela terceira vez, das estruturas físicas de laboratórios, da Biblioteca Central e do futuro hospital.

E, num estilo característico, afirma:

Temos um centro de instrumentos de vida, de vitória da inteligência contra o obscurantismo. Só uma formação superior que reconheça as realidades e oriente novas técnicas será capaz de acudir às **esperanças das novas gerações**. A educação nesse nível será **sempre inovadora**. **Sairão da Universidade as equipes de especialistas que terão de intervir na reforma da estrutura agrária e no processo da industrialização. Integradas na empresa assegurarão a felicidade geral que desconhece a inquietação. Sem essa formação humana não poderemos demandar novas perspectivas. Nem se daria ascensão social. Só um povo esclarecido concebe um ideal de trabalho e de progresso.** Todo esforço será inútil se o seu mecanismo não se organizar (ALMEIDA, J. A., 30 abr. 1971, s.p, grifos nossos).

Nesse fragmento do artigo, o autor reforça todo o ideário desenvolvimentista, o vínculo entre educação e preparação de mão-de-obra especializada, que impulse o país para o desenvolvimento econômico tendo, como subproduto, a “esperança” ou *mito* da Universidade como esfera que propicia a ascensão social. A Universidade também propicia, segundo ele, a quietação, se lermos às avessas. José Américo é o defensor ardoroso, em plena década de 1970, de uma relação estreita entre trabalho e progresso, acrescentando-se para isso um possível acordo de cooperação entre os órgãos do desenvolvimento e o ensino, para fortalecer a *democracia social* e outra *ética política* que começa a ser estruturada com a revolução (o autor se refere ao golpe militar de 1964), a partir da normalização do país e da reação que já atinge a taxa de crescimento e o mercado de capital. José Américo lembra, ainda, o mal-estar causado pela política de preços e pela inflação, tecendo comentários elogiosos sobre a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) – chamado por ele de “*patrimônio do funcionário*” –, das centrais de abastecimentos e de medicamentos.

E finaliza seu texto:

Esperemos que a tecnologia não atrofie a sensibilidade nem elimine a arte, a imaginação e as fontes da poesia. A formação humanística e estética. Podemos ter o mesmo comportamento pela preservação dos valores morais. Os elementos materiais não irão sacrificar as atividades do espírito. Pode-se mudar a vida sem aviltar sua essência (ALMEIDA, J. A., 30 abr. 1971, s.p).

Mais uma vez, reforça sua preocupação de *homem das letras e das artes* em manter a formação humanística do aluno, mesmo que o ensino tenha por objetivo, fundamentalmente, a preparação mais pragmática para o trabalho e desenvolvimento da região e do país. O escritor-político mostra, em seus argumentos, toda a peculiaridade e riqueza de sua personalidade marcante e, por que não dizer, intrigante, quando, mesmo tendo passado por uma formação eminentemente humanística, formando-se na Faculdade de Direito do Recife, rompe com a visão puramente bacharelesca, ao defender uma formação voltada para a profissionalização,

sem perder de vista as *atividades do espírito*. Embora, no final do texto, acabe por primaziar as atividades não práticas, quase dizendo que estas são aviltadoras.

Ainda seguindo uma defesa do diploma superior como capacitação para o trabalho, encontramos no primeiro parágrafo do artigo intitulado *Especialistas*, de autor não identificado, alguns trechos bastante interessantes, como por exemplo:

As Universidades entregam à sociedade, neste final de ano, milhares de profissionais aptos a prestar-lhe serviços. Depois de anos de lutas concluem um curso superior e de diploma em punho capacitam-se a desenvolver proveitosa atividade no setor para que dirijam o aprendizado.[...] O necessário para o portador do diploma concluir que alí habilitou-se ao desempenho de uma profissão (ESPECIALISTAS, 30 dez. 1976, s.p).

Após essas colocações um tanto óbvias, o articulista faz uma importante advertência:

Há estudiosos renomados que já registram o fato sintomático de os últimos anos virem acentuando a procura das escolas, por pessoas de várias idades. Assinalam, então, que se geram pressões no meio social, ditadas pelas novas condições de vida dos povos, por causa das quais o homem está partindo para a especialização, seja qual for a ocupação (ESPECIALISTAS, 30 dez. 1976, s.p, grifos nossos).

Esse dado, extremamente interessante, talvez justifique não apenas o aumento da demanda por uma vaga na Universidade, no final dos anos 70 e início dos anos 80, mas também certa estabilidade que adquire essa maior demanda, com a persistência desses candidatos, visando à melhoria de suas condições de vida e de trabalho, através de uma maior qualificação profissional, tornando-se os *especialistas* assim denominados pelo articulista.

Em outro artigo, intitulado *Vestibular, a hora e a vez*, Selma (01 jul. 1977) discute, inicialmente, a importância que o Vestibular adquire como notícia, ao lado de tantos outros fatos que ganham as manchetes dos jornais, como o divórcio, as cassações, a violência, etc. Aborda, também, o significado da palavra *vestibulando*, cujo gerúndio traduz a idéia do que *está em vias de ser*, relacionando-o, de maneira irônica, também a expressões como *doutorandos* e *empregandos*, referindo-se aos que estão colando grau superior.

Ironias à parte, a autora faz importantes críticas à vinculação do então ensino de 2º grau ao Vestibular, da exigência excessiva de conteúdos para os quais o aluno não foi preparado no 1º grau, e finaliza dizendo:

O erro é que em vez de o Vestibular ser uma conseqüência no seu processo educativo, torna-se uma causa imediata. **O aluno já tem uma visão distorcida do que seja aprender.** Ele não aprende acumulando para a vida inteira. Engole, somente, um montão de informações que deverão ser postas para fora na ocasião do vestibulão. E depois?... (SELMA, 01 jul. 1977, s.p, grifos nossos).

Em outro artigo da mesma autora, abordando o tema *Redação* (16 ago. 1977, s.p), há uma referência explícita à censura e ao tolhimento da liberdade de expressão e criação dos indivíduos, quando afirma: “E, realmente, redigir hoje em dia é tão temerário e arriscado como enfrentar o Mar Tenebroso na precária situação dos nossos antigos nautas”. E continua com sua crítica ao ensino da época, afirmando que, para *escrever*, é necessário *saber ler*, “só que nesse caso, não é uma simples leitura mobralasca que servirá para o exercício da redação”. Tal leitura crítico-interpretativa parece, segundo a autora, impossível para os jovens cujo contato com a leitura “[...] é somente, e tão somente, através das apostilas, fascículos e listagens de exercícios”. Ela segue com argumentação de ordem mais didático-pedagógica e termina seu texto com uma importante e contundente reflexão, sobretudo para a época: “Precisamos deixar a acomodação e começarmos a participar do nosso processo histórico. Afinal a vida está aí. Mesmo à revelia de nossa vontade, ela nos engaja em sua roda viva” (SELMA, 16 ago. 1977, s.p).

Na mesma linha de crítica ao ensino programado para questões de múltipla escolha e na dificuldade dos jovens em redigir, seja em que matéria for, mas principalmente fazendo referência à prova subjetiva de Estudos Sociais, Alves, N. (03 jan. 1978, s.p) escreve um artigo intitulado *Estudos Sociais*, trazendo uma afirmação que chega a ser cômica, se não retratasse uma realidade tão trágica: “Se fosse possível publicar prova dos que não se

classificação, o público teria oportunidade de ler os textos mais disparatados e absurdos de toda a história local da escrita e, provavelmente, tiraria de cada um deles as conclusões mais tristes”.

Aproveitando a veia humorística, Gouveia (23 jan. 1978) escreve um artigo intitulado *Redação já hera*, satirizando a falta de domínio da língua portuguesa e de conhecimentos históricos por parte dos candidatos ao Vestibular, em que, a título de ilustração, destacamos o trecho:

Olhi, seu presidente, tudo isso de redação, pra mim já era mermo. Conçidero iço pura fulerage. Eu já fis 8 ves o Vestibular, mas nunca fiquei tão nelvoso como agora. E de quem é a culpa? Da redação, é claro. Outa: vossês butaram um tema muito difíssil qui é aquele do circo da cana de assucar. Quem é qui vai saber onde Cabral comprou assucar prá depois vim vendê ao zíndios? (GOUVEIA, 23 jan. 1978, s.p).

Ainda sobre o tema, encontramos, numa pequena nota sem autor, uma referência ao surgimento, em Brasília, da Clínica de Apoio Psicológico aos Exames Vestibulares com o objetivo de oferecer tratamento em procedimentos de autocontrole das emoções do medo, ansiedade e angústia em situações de teste. E termina a notinha explicitando uma dura crítica: “Preparar o futuro universitário para fazer uma redação razoável ninguém quer, mas na hora de lançar novos macetes para a prova de múltipla escolha monta-se até uma organização tão sofisticada como essa” (O ENSINO no Brasil..., 21 fev. 1978, s.p).

Saindo da discussão mais direta sobre a natureza das provas e má formação dos alunos¹⁹, encontramos num artigo, sob o título *Bizu S.A.*, de Crispim (23 fev. 1978, s.p), uma sátira aos falsos *bizus*, com o envolvimento de professores na sua divulgação, numa comparação com o processo capitalista de industrialização e comércio. Como ilustração, vejamos um trecho em especial:

¹⁹ Outras reportagens da época trazem referência ao tema, inclusive sugerindo a permanência da redação como forma de melhorar o ensino de 2º grau (MINISTÉRIO não vai retirar..., 03 maio. 1978; VESTIBULAR..., 17 dez. 1978).

Os nossos produtos estão ficando mesmo fora de mercado. Assim jamais conseguiremos concorrer com os produtores paulistas, que tanto nos sacrificam. Imaginem os senhores que nem mesmo os *bizus* de um simples Vestibular chegam corretamente ao seu destino. Tem que haver adulteração, fraude, descuido. Precisamos pensar urgentemente na implantação de novos sistemas de controle de qualidade. Todos nós sabemos que a culpa não é dos zelosos professores, que sabem formular corretamente as respostas às questões. O problema deve ser na linha de montagem, nos níveis intermediários, que não parecem preparados para tão nobre missão (CRISPIM, 23 fev. 1978, s.p).²⁰

Outra temática recorrente nos artigos e crônicas que discutem o Vestibular traz à tona o caráter elitista ou seletivo do modelo de ingresso na Universidade. Em um artigo cujo título é *Uma questão no Vestibular*, Nóbrega, R. (17 dez. 1978) faz uma importante e bem argumentada discussão com o sub-título *Elitização ou seletividade?* Com o auxílio de depoimentos do Prof. Antônio Augusto Macedo, diretor de um colégio e curso da capital, do presidente da então CECV, Prof. Francisco Xavier, e do educador Lauro de Oliveira Lima, o autor discute a demanda maior que a oferta de vagas nas Universidade brasileiras, o maior percentual de aprovação de candidatos com melhores condições financeiras e a alta seletividade proporcionada pelos Vestibulares.

Sobre esse último aspecto, o autor cita a obra de Lauro de Oliveira Lima intitulada *O impasse na educação*, em que este educador discute a questão dos **excedentes**, chamando a atenção para o prejuízo que os Vestibulares e a evasão escolar causam para o país. Senão, vejamos o trecho abaixo:

Mas excedentes do quê? Das vagas existentes no ensino superior! E o Brasil inteiro precisando de médicos, engenheiros, agrônomos, veterinários, professores, etc. Gastamos milhões para levar um jovem até a porta da Universidade para lhe dizer que ali não há vagas... (LIMA, 1968 *apud* NÓBREGA, R., 17 dez. 1978, s.p).

E afirma, ainda, Nóbrega, R. (17 dez. 1978, s.p), que o livro de Lauro de Oliveira Lima fora publicado em 1968, quando ainda não se discutia o grave problema no sistema produtivo

²⁰ Outro importante artigo, cujo título é *Corrupção no ensino* (03 mar. 1979), traz à tona a discussão sobre os *bizus* ou fraudes nos exames Vestibulares, dando como exemplo um caso, então recente, ocorrido na Faculdade de Medicina de Catanduva, São Paulo, e reflete sobre a corrupção do ensino de maneira geral, abordando a proliferação de escolas caríssimas que não ensinam nada e de Faculdades do tipo *PP*, ou seja, *pagou, passou*, que comercializam diplomas.

do país, ou seja, “[...] o excesso de profissionais formados em algumas áreas e a carência gritante em outras, dentre estas algumas fundamentais, como Saúde e Tecnologia, agravada ainda pela má distribuição dessa mão-de-obra”.

Outra discussão interessante, com o título *Vestibular deforma vocações, limitando as opções e vagas* (18 dez. 1978), é apresentada por um autor, que assina apenas suas iniciais (M.C.C.), refletindo sobre as dificuldades de escolha de uma carreira pelos vestibulando no ato de inscrição ao Vestibular, que é tido como um verdadeiro *monstro*. Segundo ele, “o Vestibular é, na verdade, um instrumento que automatiza o ingresso de acordo com as necessidades e limitações dos cursos, à revelia das prioridades consultáveis do ensino secundário” (M.C.C., 18 dez. 1978). Para solucionar esse impasse e privilegiar as *vocações* em detrimento das *frustrações*, o autor sugere a autonomia das Universidades para deliberarem sobre as necessidades do Ensino Superior em cada um dos estados e uma orientação educacional no interior dos cursos universitários e não na sua porta de acesso.

A questão sobre a ampliação do acesso à Universidade, inclusive dos que possuem uma faixa etária mais avançada, é discutida no artigo *Vestibular* (18 dez. 1978, s.p), de autoria desconhecida. O artigo inicia com a seguinte constatação: “Jovens dos 18 aos 50, porque reformas houve em nossos sistemas de ensino, que alargaram o caminho da Universidade aos que, na época dita própria, em vez dos bancos de colégio freqüentavam o eito da lavoura”. O autor segue enumerando as dificuldades em se chegar ao término do colegial em períodos remotos e que, nos anos finais da década de 1970, era facultado a “[...] qualquer jovem, em qualquer rincão do Estado”, o acesso não somente a escolas em grau acima do primário como, conseqüentemente, as recém-implantadas escolas superiores, com cursos diversificados sugeridos pelo mercado. E conclui: “A entrada para esses tempos, em que tanto se valoriza como se avilta a finalidade precípua, está ligada a um adjetivo que se tornou substantivo: o **Vestibular**. Passar no Vestibular, eis a senha. Como passar, não importa” (VESTIBULAR...,

18 dez. 1978, s.p, grifos do autor). Após esta constatação, o autor passa a refletir sobre o *resíduo* humano que vai ficando nas margens do ensino, desde a alfabetização ao final do curso médio profissionalizante, sobre a qualidade dessas tantas escolas existentes e sobre a *proliferação dos titulados* e a responsabilidade que lhes é imputada, no seu futuro profissional, de integrarem os que ficaram “[...] à margem da esperança de subir” (VESTIBULAR..., 18 dez. 1978, s.p). Aqui, o autor utiliza-se de uma metáfora para vincular a **subida** ou **ascensão** à idéia de **superior**, ou seja, Ensino Superior.

Ainda sobre os excluídos do sistema, em um artigo cujo título é *O xis do problema*, Alves, N. (18 dez. 1978) discute a ineficiência dos *xis* do Vestibular e o verdadeiro problema que o aluno tem que solucionar: a solidão em sair da Universidade e assumir o seu papel de profissional. Diz o autor:

Difícil não é entrar na Universidade, **difícil é viver como doutor**, desgarrado do campus. Enquanto colegas, amparamo-nos uns nos outros, somos um grupo mais ou menos temido, mais ou menos odiado, mas sempre um grupo. Depois da colação, eu vou para a minha solidão, tu vais para a tua, nós vamos para a nossa. Enquanto sou aluno, ninguém dá bronca no meu desemprego, no meu desleixo, na minha molecagem. Formado agora, todos querem saber quanto ganho por mês, qual a minha secretaria no novo governo, qual o meu alto posto no comando federal. **Ainda que eu continue tão pobre e sem emprego quanto era no campus**. [...] De qualquer maneira, pesa na consciência saber-se antecipadamente que **a maioria vai ficar do lado de fora** espiando o muro. **Com qualquer que seja o conhecimento adquirido, todos deveriam transpor a parede**, ter um único xis para uma única alternativa. **Deveria haver mundo para todos os que quisessem usufruí-lo**, haver vaga para todos, sol para todos. Mas aí é o que deveria ser e não o que é. [...] O muro é alto e **tem que ser assim** (ALVES, N., 18 dez. 1978, s.p, grifos nossos).

Ao final de sua reflexão, o autor deixa claros dois aspectos: um primeiro, que é a defesa de uma abertura da Universidade para todos, *qualquer que seja o conhecimento* nela *adquirido*, isto é, a Universidade seria **o mundo, o sol**, o horizonte de perspectivas que, ele mesmo afirma, nem sempre leva à melhoria de vida. E um segundo, que é a constatação de uma realidade permanente, de incluídos e excluídos, em que não há perspectiva de transformação que possa ser vislumbrada: *o muro é alto e tem que ser assim*, ou seja, há uma

relação, por assim dizer, hierárquica, rígida e, aparentemente, intransponível (ALVES, N., 18 dez. 1978).

Este ponto de vista é reforçado em dois outros artigos publicados na mesma data, em que um deles (S.R., 18 dez. 1978) destaca o bom nível do ensino ginásial e científico na década de 1950, que habilitava o aluno a exercer qualquer profissão ou a transformar-se em *um perfeito auto-didata*.

Num outro artigo, há uma dura crítica ao que o autor chamou de falta de um *processo de modernização* da educação brasileira, ampliando a oferta de vagas e melhorando o nível dos cursos oferecidos nas Universidades, ou, dito pelo articulista:

Isso sem falar na qualidade do ensino, que em algumas Universidades deixa muito a desejar, bastando-se ver do lado de fora **a legião de desocupados com um anel no dedo, para se ter uma idéia de que nada assimilaram durante o tempo em que frequentaram as Faculdades** (C.B., 18 dez. 1978, s.p, grifos nossos).

Nos dois artigos citados, notamos, claramente, uma atribuição de culpa ou aos alunos e pais, que não cumprem com uma preparação adequada, que inclui a leitura obrigatória de livros e a melhoria da escrita, ou à Universidade, aos professores e, em última instância, às dotações orçamentárias do Governo. Aqui cabe, ainda, um comentário: o desemprego continua a ser visto como consequência da falta de preparo ou qualificação profissional e não como um problema estrutural.

Por fim, um artigo intitulado *A profissionalização*, de autoria de Dal Cin (s.d, s.p), discute o caráter profissionalizante do 2º grau das escolas públicas que tentaram se adaptar à lei 5.692²¹, em contraposição ao ensino teórico, mais completo e mais coerente com o

²¹ A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, reformulou o ensino de 1º (antigo ensino primário e ginásial) e 2º graus (antes denominado colegial), dando-lhes um cunho de continuidade e, ao mesmo tempo, de terminalidade, constituindo-se o 1º grau numa formação que objetivava a educação geral fundamental e uma iniciação para o trabalho e o 2º grau, numa habilitação profissional de nível médio. Devido às limitadas condições infraestruturais das escolas e às contradições de ordem política e social, “todo egresso da escola profissional de nível médio continua sendo candidato ao ensino superior, ainda quando ingresse na força de trabalho. Conforme o ramo de ensino superior para o qual ele pretenda encaminhar-se, pode dar-se até que ele acabe procurando a escola técnica de nível médio porque, sobretudo quando oficial, ela é de bom nível e instrumentaliza melhor o estudante para obter êxito no vestibular” (ROMANELLI, 1999, p. 254).

Vestibular que é praticado pelas escolas particulares, que fogem ou tentam *driblar a profissionalização*, criando uma realidade perigosa:

Os pobres, ficarão com a única alternativa – a do ensino profissionalizante – e a **Universidade tenderá a ser principalmente um privilégio dos mais favorecidos**. Isto porque o Vestibular baseia-se em conhecimentos próprios do 2º grau, e as escolas que fornecem esse conjunto de conhecimentos são as que menos profissionalizam. [...] A iniciativa particular visa o lucro e tende a adaptar-se aos interesses da clientela. Se os que podem pagar o 2º grau o fazem porque se determinaram fazer um curso superior, criamos a estranha contradição: paga-se o ensino de 2º grau e ganha-se grátis o ensino superior (DAL CIN, s.d, s.p, grifos nossos).

Complementando os argumentos do artigo citado anteriormente, encontramos uma outra discussão apresentada por Lopes (16 jan. 1979, s.p), sobre o caráter profissionalizante do 2º grau, argumentando que “nem só de curso superior vive o homem. Nem só de formação universitária é constituído o mercado de trabalho”. E fecha seu argumento, afirmando que

a indústria, o comércio e outras atividades privadas poderão ajudar fortemente os jovens brasileiros a não dependerem de uma formação superior, para ganharem sua vida. Bastaria que pagassem bons salários a pessoas de nível médio ou até mesmo a pessoas que, sem estudos regulares mais elevados, tivessem real aptidão e capacidade de trabalho e de execução de tarefas. **O privilegiamento dos diplomas do ensino profissional de 1º e 2º graus seria uma boa saída para a nossa sociedade. Se os rapazes e moças, com um curso de torneiro mecânico, eletricitista, datilografia etc., fossem suficientemente bem remunerados na empresa privada, certamente não teriam esse afã por um curso superior que, em muitos casos, não lhes servirá na vida profissional** (LOPES, 16 jan. 1979, s.p, grifos nossos).

Em síntese, algumas temáticas parecem caracterizar a década de 1970: a elitização do ensino, a exclusão social e educacional, a necessidade de melhoria do ensino do então 2º grau que, gradativamente, passa a ser direcionado à preparação para o Vestibular, e a necessidade de ensino profissional, como garantia de emprego e diminuição da demanda que vislumbra, apenas na Universidade, um canal de ascensão social.

Os artigos e crônicas da década de 1980 apresentam, em sua quase totalidade, um forte tom de crítica ao modelo educacional, político e econômico vigentes no país, o que é

plenamente justificado a partir da liberdade de expressão possibilitada pelo processo de abertura política que se inicia. São temas recorrentes a Universidade e o mercado de trabalho, a possível privatização da Universidade, as mazelas da Reforma Universitária, a massificação do ensino e a instituição do Vestibular, as tentativas ou as conseqüências advindas das fraudes, a elitização da Universidade e o descaso do Governo para com a instituição universitária (greves e degradação institucional).

Abrindo a discussão, destacamos o artigo intitulado *Sobre Vestibulares*, em que Saldanha (31 jan. 1980, s.p) faz um importante balanço da situação das Universidades e de seus exames de acesso, após o golpe de 1964, e as mazelas trazidas pela Reforma Universitária:

A mania de macaquear universidades norte-americanas, que sobretudo depois de 1964 se agravou em nosso País (e que tem gerado tantos equívocos), impôs às novas gerações a condição de cobaias, e então vieram o Vestibular unificado, o sistema de créditos (outra coisa altamente questionável), os cartões com furinhos para serem preenchidos, e outras coisas. O estudante é ‘treinado’ para perfurar cartões e não recebe verdadeira formação, mesmo porque o que interessa ao jovem para ingressar na Universidade é saber como *fazer* o Vestibular: O problema se agiganta em termos de problema social, enquanto os equívocos se acumulam. [...] Por que cada Faculdade (a ‘reforma’ universitária extinguiu as antigas faculdades e as congregações, instituindo artificialmente a departamentalização) não volta a fazer o seu exame de habilitação, como se fazia antes? Por que a própria Universidade não gere e decide sobre *seus* exames de habilitações? Por que manter um distorcido e confuso sistema de ‘opções’ que desviam os jovens da verdadeira visão dos cursos que a Universidade lhes oferece? Por que a idéia de anular a autonomia das Faculdades e de **manter em nível de terror burocrático e antididático a questão da entrada nos cursos?** (Grifos nossos).

Claramente, o autor atribui ao regime ditatorial, e à Reforma por ele estabelecida, o desvirtuamento da instituição universitária, que adquiriu caráter burocrático, aumentou em proporções gigantescas a seletividade de acesso aos cursos superiores, sob o jogo aparente da democratização do ensino, tornando-se mero “jogo de sorte”.

Numa mesma linha de crítica ao sistema que está posto, Vasconcelos (07 nov. 1980, p. 2) escreve:

Entre trinta Universidades Federais, dez Estaduais, três Municipais, 21 Particulares e quase 800 isoladas numa largueza imensa que banha todo Brasil, há, somando em tudo isso, um número maior assustador de vestibulandos para essas Universidades, no entanto, essas mesmas Universidades VOMITAM um número grande de pessoas **chamados de doutores, no final de cada semestre, mas doutores em que?** e estas mesmas escolas recebem um número razoável de pessoas para substituírem as vagas vomitadas pelas Universidades. [...] é preciso ter muita GARRA, muita velocidade, ter força, ser forte, bem forte! porque fora destes casos só alguns privilegiados entram nas Universidades, uns pela sorte das cruzinhas, outros através de terceiros... (Grifos nossos).

Na crítica dura, o autor deixa claro dois pontos importantes: a falta de perspectiva que amedronta os jovens e o uso de meios inescrupulosos para ter acesso à Universidade, sem qualquer esforço.

Numa linha mais irônica, com forte conteúdo de sátira ao modelo educacional aplicado pela via dos Vestibulares, encontramos vários artigos: num primeiro, Arroxelas (20 nov. 1980, s.p) satiriza o tempo gasto para correção das provas, as greves, o número excessivo de candidatos, etc., e traz algumas comédias em termos de respostas (reais ou fictícias) dos alunos a questões do Vestibular, a exemplo de um candidato que, entre três temas apresentados para redação, com as letras A, B e C, respondeu: “– A – não; B – não; C – sim”, pensando tratar-se de uma questão objetiva. E termina o artigo afirmando: “Com a deflagração da greve, por tempo indeterminado dos docentes das universidades brasileiras, o Vestibular de 81, marcado para 80, poderá só ser efetuado em 82” (ARROXELAS, 20 nov. 1980, s.p).²²

Num segundo artigo, intitulado *Vestibular de Abertura*, Crispim (07 jan. 1981, p. 4), além de um exemplo bem humorado de redação sobre *A Abertura*, traz no início um comentário saudosista do antigo sistema de ensino brasileiro, numa comparação com o modelo aplicado nos anos 80:

²² No mesmo ano, em outro artigo, há uma referência ao atraso provocado pela greve, mas também a instituição da redação no Vestibular, em que a autora tece comentários altamente elogiosos sobre a iniciativa, caracterizada como “[...] a melhor coisa que já se fez, até agora” (ARAÚJO, F., 17 dez. 1980, s.p).

Ah, o Vestibular. Dos exames prestados a moda antiga, com o Latim, a prova oral picarescos trotes em desfile público já não resta senão a lembrança. Hoje é o computador quem avalia os conhecimentos do vestibulando. E, em se tratando de um país rigorosamente ludopédico, ao chute com ele...²³

Uma pequena nota sob o título *Felicidade* (08 ago. 1982, s.p), faz referência ao verso famoso da letra de música de Martinho da Vila “Felicidade, passei no Vestibular” e, ironicamente, ao baixo preço dos restaurantes universitários, afirmando: “Passar no Vestibular é realmente uma felicidade – especialmente porque, entre outras benesses da vida universitária, encontra-se a faculdade de pagar pouco por uma refeição”. E termina comparando o preço do restaurante ao das refeições comuns fora do *campus*, dado o alto custo de vida, à época.

Um outro artigo, de Jurema (04 fev. 1983, s.p), cujo foco principal é parabenizar uma vestibulanda pela sua aprovação em primeiro lugar para o curso de Direito, apresenta um cunho memorialístico com grande valor simbólico. Inicialmente, o autor afirma que, no transcurso da vida de estudante, duas fases são cruciais e de forte componente emocional: “a de estudante primário até o último ano do ‘científico’ ou do ‘clássico’ e a universitária, do Vestibular ao recebimento do canudo”. E descreve sua emoção ao guardar e rever as fotografias do tempo em que fora aluno da Faculdade de Direito do Recife, da convivência com professores e colegas de turma, até a “vida acadêmica exterior com o maior prestígio no meio social, das improvisações jornalísticas, das iniciações políticas”. E sentencia:

Evidentemente, **não há maior alegria para os pais do que a ‘passagem’ dos filhos pelos exames de Vestibular**, pois na verdade, a grande etapa de iniciação por onde muitos se frustram e abandonam até os estudos, é a pré-universitária. **‘Passando’ no Vestibular, não há mais problema. Entrou na Faculdade, a tendência natural é dela sair com o canudo debaixo do braço e com ele, oportunidades de trabalho** (JUREMA, 04 fev. 1983, s.p, grifos nossos).

²³ Também num enfoque saudosista, encontramos um artigo de Athayde, A. (14 jan. 1984, s.p), que discute as *imbecilidades e tolices* dos alunos nas provas do Vestibular que, segundo o autor, demonstram “o desinteresse pela leitura e a incapacidade para experimentar que faz o aluno universitário de hoje um mero repetente das lições do mestre”. O autor ainda insiste na necessidade dos pais acompanharem e colaborarem com os professores nas tarefas escolares, como faziam antigamente, antes da *sociedade e família moderna*. Cf. também Gouveia, H. (08 jan. 1989).

A referência à emoção e realização dos pais com o sucesso dos filhos é bastante simbólica e, talvez, justificada pela “certeza” de um futuro melhor, com o diploma e a “garantia” de emprego e “melhores” salários.

Por fim, abordando a temática de crítica ao sistema educacional brasileiro, temos uma série de vinte e três documentos dos quais destacamos alguns fragmentos que consideramos importantes em seu valor simbólico.

Num artigo intitulado *A procura Vestibular* (10 dez. 1980, s.p), sem autor informado, há uma discussão sobre a redução no número de inscrições no Vestibular, no contexto nacional, colocando como exemplo o caso da Cesgranrio. Sobre o tema, o articulista conclui que

[...] há um desestímulo de fato, que tanto pode decorrer da compreensão pelos estudantes de que está havendo **excedentes de profissionais de nível superior, universitário**, como pode advir da conclusão de que é preciso ingressar imediatamente no mercado de trabalho, logo após o término do 2º grau, sem o que **todo o mundo se arrisca, na presente situação porque [sic] passa o país, a ficar desempregado ou subempregado, se o caso for de enfrentar mais cinco anos de estudos numa escola de grau universitário** (A PROCURA Vestibular..., 10 dez. 1980, s.p, grifos nossos).

Apesar dessa constatação sobre a contexto socioeconômico do país, o início dos anos 80, na Paraíba, representa um momento de crescimento da demanda por Ensino Superior, conforme observado em dados apresentados no gráfico 4, citado anteriormente. Esse dado da realidade local talvez possa ser explicado pela pouca ou quase inexistência de oportunidades de emprego de qualidade no estado, após o término do curso secundário, sendo a Universidade a representação de um sonho adiado por *cinco anos*, mesmo com a incerteza de um futuro melhor.

No editorial *A propósito de Vestibular* (07 jan. 1981, p. 2), há uma referência, igualmente colocada, sobre o clima de desesperança e pessimismo diante da situação que espera o profissional ao sair da Universidade. E nessa perspectiva, “o nosso ensino se comprime, assim, entre os braços de uma tenaz implacável: de um lado, objetivos distorcidos;

de outro, miopia governamental”. E, uma importante caracterização do sistema pedagógico brasileiro é feita:

Imagine-se um sistema pedagógico, num País em desenvolvimento, voltado, ainda fundamentalmente para a formação superior, deixando o ensino médio se transformar em mina de ouro de grupos particulares, a maior parte deles, mercantilizadas. Um ensino milionário, em que pesem as reformas de papel, **teledirigido para a Universidade**, de costas, ainda, voltadas para a preparação do técnico médio. **Um ensino que não perdeu as marcas aristocratizantes de nossa formação colonial, onde o trabalho era para o escravo e as belas letras para os senhores** (A PROPÓSITO de Vestibular..., 07 jan. 1981, p. 2, grifos nossos).

Sob a mesma ótica pessimista, um outro artigo, intitulado *Autodidatismo técnico* (27 jan. 1981, s.p), reflete acerca da precariedade da formação dos alunos e da falta de uma outra via de crescimento intelectual e profissional que não seja o *pomposo ensino superior*. E dispara o comentário crítico: “Todos lastimam a decadência, o abastardamento, as falsidades dos diplomas, o mal vem de longe, sucedem-se governos, mudam-se os regimes políticos, mas a humilhação desse descalabro não tem jeito de remediar-se”.

E, numa comparação com as condições da instrução pública na China de Mao Tsé-Tung, conclui:

Das fornadas de incompetentes que as Universidades e faculdades despejam sobre o país todos os anos, nem todos se perdem. Na vida prática encontram a escola que não tiveram e sob o aguilhão da concorrência e da necessidade formam-se autodidatas que se especializam nas matérias do seu trabalho. **Não são humanistas, mas são técnicos e, em última análise, estamos vivendo a era da tecnologia e da mais alarmante queda do humanismo** (AUTODIDATISMO técnico, 27 jan. 1981, s.p, grifos nossos).

E depois desse desabafo, uma indagação fica no ar: será que esses *humanistas frustrados* que, na prática, tornam-se técnicos autodidatas, deveriam ter feito um curso universitário ou o fizeram somente por falta de outra perspectiva de vida? O que, de fato, representa a Universidade, no contexto de crise por que o país passa na década de 1980?

Assim como outras instituições, o sistema educacional, em geral, e a Universidade, em particular, pareciam estar passando por uma total crise de identidade.

Tentando responder a tal crise, ainda em 1981, uma série de seis artigos de Carneiro (1981) traz um balanço do contexto político-econômico brasileiro e de seus reflexos sobre o sistema educacional.

O primeiro tema discutido pelo autor é a distância entre os objetivos preconizados pela Reforma Universitária e suas conseqüências no aumento da privatização do Ensino Superior, fornecendo, como dado estatístico para seus argumentos, o aumento em torno de 920% das matrículas no Ensino Superior, de 1960 a 1975, em que o setor privado foi o responsável por 60% das vagas ofertadas, o inverso do ocorrido nos níveis de 1º e 2º graus, no mesmo período. Segundo Carneiro (21 fev. 1981, s.p), “[...] a participação do ensino público em nível de 3º grau decaiu de 62,1% (1960) para 37,7% (1975). [...] Basta verificar que, no presente, o setor privado detém 75,30% das instituições de 3º grau contra 24,70% do setor público”.

Finalizando suas reflexões sobre a *baixa produtividade* no Ensino Superior no Brasil, afirma:

A pressão social por mais vagas na Universidade é decorrência do acelerado processo de desenvolvimento econômico que, por sua vez, encontrou, na existência de benefícios indiretos, – isenções fiscais e algumas formas de crédito subsidiado uma forte motivação (CARNEIRO, 21 fev. 1981, s.p).

O tema da privatização do Ensino Superior, com a criação de cursos com menor custo e, conseqüentemente, menor investimento para o setor privado, também é tratado em outro artigo do mesmo autor, intitulado *Ensino Superior: efetivo investimento social*, em que discute o aumento de oferta de cursos na área de Ciências Humanas e a multiplicação de instituições isoladas de Ensino Superior, como conseqüência da falta de investimentos do setor público nas Universidades, que se tornaram ambientes de paralisações constantes e de insatisfações crescentes (CARNEIRO, 27 fev. 1981).

Num terceiro artigo, o autor discute o nível dos cursos de graduação, afirmando que alguns estão de acordo com os padrões dos países desenvolvidos, enquanto outros “[...] nada mais são do que uma REPRESENTAÇÃO de ensino SUPERIOR”, levando as empresas a preferirem os que *sabem fazer* aos diplomados (CARNEIRO, 24 fev. 1981, s.p). Diante da realidade apresentada, Carneiro (24 fev. 1981, s.p) propõe a necessidade de redefinições do Ensino Superior visando atender às necessidades regionais e garantir, conseqüentemente, o desenvolvimento do país, através do restabelecimento de

[...] filtros corretivos capazes de trazer, ao sistema educacional, **maior dose de racionalidade no sentido do movimento de expansão, efetuando-se em modalidades de cursos mais condizentes com a realidade sócio-econômica das regiões** e em instituições melhormente estruturas [sic].[...] Tem-se de trabalhar na direção de uma reconceituação do Ensino Superior para um país que procura reencontrar a sua própria identidade (Grifos nossos).

Dando continuidade aos seus argumentos, o autor lamentava a saída do Ministro Eduardo Portela, do Ministério da Educação e defende a *Pedagogia da Qualidade*, expressão introduzida pelo então Ministro, no sentido de atribuir maior importância à Universidade para o desenvolvimento nacional, como competente formadora de recursos humanos para os complexos industriais, através de uma linha que privilegie os trabalhos de extensão universitária como suporte à chamada educação informal. Ou dito pelo autor:

Os gastos brasileiros em programas de treinamento através de instrumentos paralelos de educação são ainda inexpressivos. E a universidade tem-se mostrado um tanto ou quanto indiferente a este fato. As atividades de extensão, por exemplo, tão no centro do cenário das discussões nas Universidades, são quase sempre enfocadas numa perspectiva de transfusão da formalidade acadêmica para o meio circundante. **Esta tendência parece refletir a impossibilidade vivida pelas nossas instituições de terceiro grau de se reciclarem como agências formadoras de recursos humanos.** Ora, como isto não tem acontecido, a sociedade continua a não ver, na Universidade, o seu maior investimento. E tanto é assim que se as nossas universidades fechassem suas portas, de repente, a sociedade nacional não reagiria tão fortemente quanto faria caso o mesmo acontecesse com algumas indústrias nacionais. Ou seja, **o país crê que sem indústrias não pode viver, mas ignora que, sem educação, ele deixa simplesmente de ser país** (CARNEIRO, 25 fev. 1981, s.p, grifos nossos).

Continuando sua argumentação, no artigo intitulado *Ensino Superior: a má distribuição ocupacional*, ainda Carneiro (26 fev. 1981) esclarece o descompasso existente entre a Universidade e o mercado de trabalho, afirmando que, a partir de 1968, foi autorizado o funcionamento de cursos novos, tidos como indispensáveis ao desenvolvimento do país, correspondendo ou não a profissões que estivessem regulamentadas em lei. Porém, “deploravelmente, **este alargamento de oportunidades profissionais se deu de forma desrítmica, ou seja, sem uma política conseqüente de distribuição ocupacional por área**, única forma de equilibrar o mercado de trabalho” (CARNEIRO, 26 fev. 1981, s.p, grifos nossos). Segundo o autor, o papel de definir uma *política nacional de empregos* não é da Universidade, mas sim do Governo, haja vista o grande percentual de analfabetos existentes no país, apesar do grande número de cursos de Letras existentes, tanto da esfera pública quanto da esfera privada. E conclui:

Há, portanto, um elevado grau de irracionalidade nessa concentração, que parece exacerbar o velho vício brasileiro de ter o diploma como condecoração social. [...] a conseqüência mais desastrosa deste panorama indesejável é o desequilíbrio existente no mercado de trabalho, no que tange à oferta de profissionais. Formamos, por ano, cerca de 32.000 administradores, 22.800 advogados, 28.000 pedagógicos [sic], 22.000 agrônomos, porém, apenas 1.600 veterinários, 380 zootécnicos, 270 nutricionistas e 150 tecnólogos de alimentos (CARNEIRO, 26 fev. 1981, s.p, grifos nossos).

Finalizando a série de artigos, Carneiro (05 mar. 1981) discute detalhadamente as características estruturais do MEC, desde a sua implantação, em 1930, passando pela reforma administrativa sofrida em 1964, visando adaptá-lo às determinações do Decreto-Lei nº 200, chegando até às novas adaptações impostas pela legislação administrativa que passa a vigorar a partir de 1978.²⁴ Entretanto, o autor reafirma a continuidade de suas mazelas, alicerçado numa estrutura arcaica, repleta de *anomalias desfuncionais*. E, novamente, apresenta o

²⁴ Para maiores detalhamentos, conferir o Decreto Federal nº 19.402 (14 nov. 1930), que criou o MEC; o artigo 39 do Decreto-lei nº 200 (25 fev. 1967), que define suas áreas de competência; e o Decreto Federal nº 81.454 (17 mar. 1978), que modificou sua estrutura básica e sua organização administrativa.

argumento-chave que permeia todos os seus artigos: a produtividade do Ensino Superior na geração de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho. Senão, vejamos:

O divórcio existente entre as políticas de formação de recursos humanos pela Universidade e o mercado de trabalho é, sem dúvida, um dos mais importantes pontos de estrangulamento do nosso sistema de ensino superior. **A Universidade prepara pessoas para a sociedade e esta, por sua vez, tem prioridades que variam de época para época, de momento histórico para momento histórico.** Por exemplo, **não se pode dizer, no momento, que a grande missão da instituição universitária é apenas formar homens educados, na acepção de Cambridge e Oxford.** Nestas duas instituições britânicas, **o ideal universitário não serve para a nossa sociedade, carente de mão-de-obra treinada para tarefas de sobrevivência social** (CARNEIRO, 05 mar. 1981, s.p, grifos nossos).

Diante das afirmações acima, cabe, por certo, a pergunta: não estaria o autor confundindo Universidade e ensino profissionalizante? Ou dito de outra forma: qual será realmente o papel ou a *identidade* da Universidade brasileira, tão discutida pelo educador?

Abrindo a discussão crítica sobre o sistema educacional, um artigo de Fernandes, F. (10 dez. 1981) faz uma importante reflexão sobre os concursos Vestibulares, a massificação do Ensino Superior, o emprego das provas objetivas e a conseqüente fragilidade do alunado paraibano, com pouca capacidade crítica e de produção textual.

O autor começa o seu texto criticando o Vestibular que, segundo ele, representaria um *funil* amontoado de concorrentes cujo objetivo seria atravessar um tubo que conduziria à Universidade, muito embora reconheça o seu papel como decorrente da massificação do Ensino Superior, que ensejou a adoção de exames de massa, com “o predomínio absoluto das provas objetivas e a inexistência de nota mínima para habilitação” (FERNANDES, F., 10 dez. 1981, s.p).

Com a finalidade de melhorar a seleção para a Universidade, o MEC, na época, vinha introduzindo mudanças e alterações nos Vestibulares, visando o aperfeiçoamento dos concursos. Nesse sentido, citamos o retorno das questões de cunho dissertativo nas provas de Língua Portuguesa, para tentar sanar um grave problema facilmente percebido pelos

educadores que lidam com o baixo nível de conhecimento dos alunos que chegam ao Ensino Superior no estado:

O nosso alunado, salvo algumas honrosas exceções, é de uma indigência redacional lamentável. E se isso acentuou-se nos últimos anos, deveu-se, com certeza, à introdução de provas meramente objetivas, com o alijamento da redação até mesmo da prova de Língua Portuguesa. Os colégios e cursinhos passaram a dar ênfase, é claro, às provas que exigiam como respostas, simplesmente 'xis', cruzes e correlações numéricas (FERNANDES, F., 10 dez. 1981, s.p).

Comparando os jovens vestibulandos a verdadeiros fantoches que se movimentam ao som e sob as ordens do sistema educacional vigente, Pinto, M. (21 jan. 1982) questiona: *Vale a pena sonhar?* Tal indagação surge assentada na realidade de *bizus* e dos testes lotéricos, que fazem com que o vestibulando adormeça “[...] no **sonho da promoção** para acordar na **corrupção da realidade**” (PINTO, M., 21 jan. 1982, s.p, grifos nossos).²⁵ E continua a indagar: “De que lhe valeu tanto esforço e tamanho estudo se as reações se dissolveram nos BIZUS da QUÍMICA; no PESO da FÍSICA, nos NÚMEROS MATEMÁTICOS e nas REGRAS da LÍNGUA?” (PINTO, M., 21 jan. 1982, s.p).²⁶

Diante dessa realidade cruel, conclui a autora que

morre sempre o sonho de quem, dignamente luta para realizá-lo. E este tipo de morte ilusória permanecerá até quando os responsáveis pelo ENSINO compreenderem que TESTES LOTÉRICOS só avaliam habilidade manual que no bom sentido nada mais é do que um jogo com XEQUE-MATE (PINTO, M., 21 jan. 1982, s.p, grifos nossos).

É, então, que a autora propõe o fim do Vestibular e a sua substituição por uma avaliação do desempenho do estudante, em sua vida escolar, ou a restrição da concorrência para os alunos que residem no estado ou em estados circunvizinhos, desde que tenham mudado de

²⁵ A realidade do testes lotéricos e a situação crítica da Universidade, com sucessivas greves e adiamentos do Vestibular, é tratada por Viana, C. (13 dez. 1987).

²⁶ O problema dos bizus em 1982 também é tratado por Costa, A. (21 jan. 1982).

residência para a Paraíba. Tudo isso visando assegurar o *direito a uma vaga* na Universidade como um *sonho de muitos*.

A realidade do Ensino Superior brasileiro é tratada, de forma contundente, na coluna *Opinião*, do jornal *Diário da Borborema*, em artigo intitulado *A margem do Vestibular* (27 dez. 1982, s.p), quando o leitor faz uma afirmação de que “a universidade está inundando o mercado de trabalho com jovens diplomados despreparados para o mesmo”, bastando observar, como dado comprobatório de sua afirmação, os resultados de concursos públicos realizados, em todo o território nacional, para o preenchimento de cargos oficiais. E temos, então, uma caracterização da triste realidade da Universidade brasileira,

[...] praticamente estagnada no tempo, com quadros docentes desestimulados, laboratórios e instrumentalização material, enfim, gastos ou superados, pelo vertiginoso avanço tecnológico. **Uma Universidade cartorial perdida num oceano de papéis e, cada vez mais, distanciada dos seus deveres específicos.** [...] **Há quase quatro lustros que a educação, entre nós, tem sido o campo de exclusivo domínio de uma minoria aboletada nos cargos de comando e definindo, olímpicamente, o certo e o errado.** Sem a participação dos maiores interessados, professores, estudantes, órgãos especializados, a opinião comunitária, enfim (A MARGEM do Vestibular, 27 dez. 1982, s.p, grifos nossos).

Além da crítica às decisões tomadas por especialistas encantonados em gabinetes dos ministérios²⁷, muitas vezes desconhecendo as reais necessidades e interesses da maioria da população, a discussão segue sobre as expectativas concentradas em torno do acesso à Universidade, das características e conteúdos presentes nas questões das provas e do imaginário que circunda o universo dos que, logrando êxito, apostam numa formação qualitativamente diferenciada, muitas vezes, tendo que conciliar sua sobrevivência, arcando com despesas que incluem a aquisição de livros, transportes, alimentação, etc.

²⁷ Uma importante crítica aos tecnocratas, que governaram o país durante o regime militar e comprometeram a economia e a educação brasileira, é feita por Euflávio (08 jan. 1986, p. 2). O autor retrata a fria e cruel realidade de um ensino que não consegue ensinar o aluno a redigir minimamente, para fazer uma redação no Vestibular, e de um mercado de trabalho em crise, com alto índice de desemprego, que exclui “de simples homens sem profissão alguma, até jovens formados nos mais variados cursos”. E finaliza, de maneira contundente: “Tem nêgo aí, de diploma na mão e tudo, que daria a vida para conseguir ganhar salário mínimo”.

E surge uma indagação: “quais as reais perspectivas que oferece a qualificação acadêmica nesta conjuntura de crise?” (BATISTA, W., 06 jan. 1985, p. 4). A resposta a essa pergunta certamente encaminha a discussão para o papel desempenhado pela educação, em nosso país, e de como vem sendo construída e gerida pelo poder público. Para o professor,

a educação superior em nosso país cumpre um papel de suma importância na reprodução das relações sociais. **Contribui para o achatamento da pirâmide que configura, a participação dos estratos da população na estrutura de poder, nos domínios da economia e nos benefícios proporcionados pelo progresso social** (BATISTA, W., 06 jan. 1985, p. 4, grifos nossos).

Ela também representa ou acena com a possibilidade de ascensão social, uma vez que “a formação superior apresenta-se como um mecanismo de auferir renda, daí a concentração de candidatos em certas áreas, mais precisamente, Engenharia e Medicina”, muito embora uma grande parcela das classes médias, vítimas da crise econômica e do acelerado processo de pauperização pelo qual passa o país na década de 80, já não perceba a “[...] universidade como desaguadouro de suas tensões” (BATISTA, W., 06 jan. 1985, p. 4).²⁸

Contextualizando, historicamente, a crise institucional brasileira, o autor afirma:

A política educacional, posta em prática no Brasil após 64, decalca as linhas mestras da política econômica marginalizadora da grande parte da população, propiciando a abusiva concentração da renda, da produção social. Ao se questionar o papel do MEC, o desempenho deficitário da Educação, há que se ter claro, como se concatenam a prestação de serviços públicos e o padrão adotado de acumulação de capital. Duas faces da mesma moeda, as forças excludentes, que expropriam, desempregam, marginalizam, impedem o acesso aos bens públicos, entre os quais à Educação, ajustam-se as forças que facultam a concentração exagerada do

²⁸ Uma importante discussão sobre o crescimento da demanda pelo Ensino Superior nos Vestibulares de 1987, no país, o valor do diploma e a escolha de carreiras é feita em um artigo da Revista *Veja* (DIPLOMA aquecido, 19 nov. 1986, s.p). Nesse artigo, aparece claro o crescimento da demanda por cursos de Administração, Odontologia, Computação, Educação Física, Engenharia, Comunicação, no eixo Rio-São Paulo, além dos tradicionais cursos de Medicina e Direito, tendo este último um crescimento surpreendente em que “a grande suspeita para o reflorescimento da demanda pelo direito – é a de que **tudo se deva ao velho fascínio por um anel de doutor. Sobretudo se for mais fácil de conseguir do que o de médico e prestígio mais do que o de professor. ‘O grau universitário no Brasil é uma espécie de seguro-status’**, critica o sociólogo Orlando Miranda, que denunciou, no começo do ano, o baixo aproveitamento dos estudantes de ciências humanas da USP” (Grifos nossos). Em outro trecho do artigo, há uma provável explicação para a ciranda de preferência entre os cursos superiores: as promessas de mercado de trabalho, haja vista o sucesso de público adquirido pelo curso de Computação, na década de 80, e de Engenharia, na década de 70.

capital nas mãos de poucos. Caminham, portanto, *pari passu*, o desemprego, a expulsão dos trabalhadores do campo, dos estudantes das escolas, com elevadas taxas de lucro do capital financeiro, com a concentração fundiária, com alta rentabilidade obtida por muitos estabelecimentos de ensino da rede privada (BATISTA, W., 06 jan. 1985, p. 4).

Apesar da perspectiva pessimista, o autor aponta para uma saída que certamente passa pela educação, entendida como algo que vai além da aprendizagem sistemática de conteúdos mas inclui a troca salutar de experiências de vida, de companheirismo, solidariedade e de *resistência ao obscurantismo*. Enfim,

lutar para obter o acesso a informação, cria a possibilidade de que esta informação, este conhecimento seja empregado, hoje e amanhã, em benefício de outros homens menos afortunados. **A Universidade, principalmente, para a juventude, frustrada em muitas de suas expectativas, ainda constitui esta possibilidade** (BATISTA, W., 06 jan. 1985, p. 4, grifos nossos).

Essa visão da Universidade, como uma instância importante para o bem-estar do indivíduo e da sociedade que o cerca, também está presente no artigo de Braga (22 dez. 1985, s.p), quando afirma que “um estudante mal informado, de pouquíssimas leituras, se tiver um mínimo de curiosidade e de ‘pique’ para aprender, pode crescer muito na universidade – apesar das lacunas e limitações desta”.

Em outro artigo, Viana, C. (07 fev. 1988, s.p) discute a realidade do Ensino Médio (antigo 2º grau) e afirma, ironicamente, haver, entre vários depoimentos ouvidos sobre o tema *Vestibular*, “[...] comerciantes travestidos de pedagogos”, muito embora reconheça a eficiência dos cursinhos no item aprovação no Vestibular. Analisando as mazelas do sistema educacional, que *entroniza* os macetes e cria nos estudantes o ofício da aversão a qualquer processo de criação e de pesquisa, o autor questiona: “até que ponto a Universidade pode quebrar essa cadeia, rompendo o círculo vicioso?”. E finaliza, de maneira brilhante, afirmando que, caso contrário,

a Universidade pública corre o risco de se transformar numa espécie Inamps do ensino superior. Para impedir que ele chegue a isso, devem os professores, além de pressionar politicamente, compenetrarem-se da sua missão educacional, pugnando pela qualidade e dignidade do ensino (VIANA, C., 07 fev. 1988, s.p, grifos nossos).

Finalizando a série de artigos da década de 80, encontramos, na matéria intitulada *Os reprovados*, de autoria de Nóbrega, F. (16 dez. 1988), uma síntese brilhante sobre a tragédia a que são submetidos milhares de jovens em todo o país que, após um longo período de renúncias, disciplina e esforço, se deparam com a dura realidade da reprovação de muitos. Em meio à onda de culpas e de dores na consciência, pelas horas que deveriam ter sido melhor aproveitadas, o jornalista responde:

Não meu jovem, não se culpe em vão, você, aos 18 anos, tem direito à praia, ao cinema, ao amor. Não é dessas privações que você deve tirar a sorte de vencer na vida. Outros o privaram da igualdade de chances na educação. Outros o privaram das armas mas não da guerra. Porque é guerra mesmo. Nos países desenvolvidos não há esse funil fazendo a triagem dos privilegiados na universidade. [...] Um diploma de 2º grau significa o que diz. E diz que este concluinte de nada mais precisa para começar a universidade. **Se você vem da escola pública, seu diploma é mentira oficial. Você tem o canudo, não tem o saber.** [...] Aluno de escola pública só com bizu passa no Vestibular (NÓBREGA, F., 16 dez. 1988, s.p, grifos nossos).

E segue sua crítica ao modelo educacional, analisando a dura e cruel realidade dos jovens pobres, que têm que trabalhar e estudar, vencendo a si mesmos e ao cansaço, para *estudar na escola que não ensina*. Tal atitude é comparada pelo autor à “[...] mágica de juntar os pés e saltar o mar”. E afirma, ainda, só haver duas esperanças para a classe trabalhadora:

Ou ganhar na Loteria ou passar no Vestibular. Um diploma universitário é sempre a esperança, por vez ilusória, de melhores salários. [...] Se for reprovado, será a vida inteira um gari de prefeitura, um operário da construção civil. Nem o político, lhe dará, sem diploma universitário, algo acima de salário mínimo. (NÓBREGA, F., 16 dez. 1988, s.p, grifos nossos).

Para os poucos que lograrem êxito, conseguindo adentrar os portões de uma instituição de Ensino Superior, começa outra guerra: por um restaurante universitário a preços baixos; por aulas, findas as greves de professores, funcionários e dos próprios alunos; por qualidade

na formação que recebe pois “[...] o tempo da reprovação já passou com o Vestibular. O problema restante não é de notas em aulas. É de apoio material ao universitário. A graduação é como usucapião. Deixe o tempo passar e automaticamente o diploma lhe será dado” (NÓBREGA, F., 16 dez. 1988, s.p, grifos nossos).

Porém, conseguido o diploma, uma outra forma ainda mais trágica de exclusão se inicia:

São agora os reprovados da vida. A sociedade brasileira está cheia desses bacharéis de Direito que em S. Paulo são motoristas de táxi, no Rio trabalham em balcões de lojas. Em Cajazeiras, o licenciado em história se fez soldado para não passar fome. Os que conseguem exercer a profissão a exercem sem a base profissional que a universidade lhes negou. Novamente a jovem põe as faces entre as mãos e chora o destino de pertencer aos fracos numa sociedade de classes (NÓBREGA, F., 16 dez. 1988, s.p, grifos nossos).

Em síntese, a temática principal tratada na década de 1980 é a grave crise social, política e econômica vivida no país e seus impactos no modelo educacional vigente, traduzida na falta de perspectivas dos jovens que sonham com uma Universidade, embora tendo diante de si uma estrutura de ensino falida e um mercado de trabalho utópico, face ao desemprego e subemprego que assolam o país.

A década de 1990 traz, como temáticas principais, uma discussão sobre fraudes, uma crítica sobre o modelo de elitização e seletividade advindos dos exames Vestibulares, o preenchimento de vagas na Universidade e, finalmente, o debate sobre público *versus* privado.

A discussão sobre a temática das fraudes no Vestibular inicia-se com um artigo intitulado *Vestibular e crime* (16 jan. 1992, s.p), em que são discutidas as características do neoliberalismo, praticado no Governo Collor, encolhendo o Estado, sob o argumento de combater a corrupção que tanto onera os cofres públicos. Nesse sentido, o articulista faz uma relação com as fraudes praticadas no Vestibular, “[...] pela ação de delinquentes que pensam ser a Educação uma indústria”, em que pese a seriedade da “[...] COPERVE para garantir o melhor nível para o Vestibular”. E registra o artigo, de maneira enfática:

Há anos que o fenômeno se repete, e em âmbito nacional. Daí acharmos necessário que se dê ao país um sistema menos traumático de garantir melhores condições de vida aos cidadãos. Porque o embate com **o Vestibular representa a oportunidade de emancipação financeira da juventude, que busca ingressar capacitado [sic] no mercado formal de empregos, e assumir os melhores postos** (VESTIBULAR e crime, 16 jan. 1992, s.p).²⁹

Ainda sob a temática dos *bizus*, encontramos, em dois artigos de Pinto, S. (21 fev. 1993; 03 mar. 1993), em tom da mais refinada ironia, uma forte crítica ao sistema educacional brasileiro e às tendências político-partidárias que dominam a instância universitária, comprometendo a sua administração. Inicialmente, Pinto, S. (21 fev. 1993, s.p), em seu primeiro artigo intitulado *Magnífico bizu*, satiriza a sigla *UFPb*, com *b* minúsculo, que aparece em vários artigos de jornais da época, representando o que ele denominou de *Universidade Federal do Chumbo*. E afirma de forma contundente:

É uma pena que a Universidade Federal do Chumbo ainda esteja consultando as tendências, as bases e os aliados para decidir a sorte (ou o azar) do Vestibular da vergonha. Se o Brasil fosse um país sério, como a França social-democrata, o Vestibular da vergonha nem teria acontecido; mas, se acontecesse, seria anulado e muita gente teria seus diplomas cassados, seus empregos perdidos, suas patentes de cursinhos extintas, e sua cadeiazinha para refletir sobre a vida. [...] **O comitê central da Universidade dos Trabalhadores** não sabe se anula a maracutaia do Vestibular que deu acesso aos filhos da burguesia que compraram os temas das redações, os gabaritos das provas, os *bizus* eletrônicos, todos caríssimos, em dólar, **muito além do poder aquisitivo (ou poder de corrupção) da classe trabalhadora** (Grifos nossos).

A referência à impunidade dos praticantes desses atos desonestos parece bastante clara em todo o artigo e, ainda, a referência à forte influência do Partido dos Trabalhadores (PT) que, na época, assume grande força no comando administrativo da UFPB; daí a denominação *Universidade dos Trabalhadores* e toda sua argumentação de crítica à seletividade econômica estabelecida pelo *poder de corrupção* da burguesia.

O jornalista, em tom extremamente duro, atribui aos cursos da área de Ciências Humanas, sobretudo às licenciaturas, o título de *refugos, porcarias* ou *rebutalhos* das

²⁹ Num contexto de crítica e protesto, encontramos também dois outros artigos importantes: CARTA aberta ao reitor... (04 fev. 1993, p. 8); ANULAÇÃO do Vestibular (19 fev. 1993, s.p).

Universidades públicas, com os quais terão que se contentar os filhos da classe trabalhadora, caso não façam uma opção pelos cursos noturnos das faculdades particulares. E complementa: “Agora, a coisa piorou: os cursos pré-Vestibulares, caríssimos, estão oferecendo um serviço ainda mais caro, o bizu, acompanhado de acessórios mais caros ainda, de última geração: transmissores e receptores para a orientação das provas”. E, mais uma vez, satiriza: “Os pobres que vieram do Lyceu ou da Escola Técnica, têm de apelar para telepatia ou a macumba” (PINTO, S., 21 fev. 1993, s.p).

Ao final deste primeiro artigo, o jornalista faz uma analogia da exclusão educacional do estudante da classe trabalhadora com a situação de vida do representante maior do PT, Lula, afirmando que muitos tenderam a ficar “[...] sem acesso aos cursos superiores, perdendo seus dedos nos tornos mecânicos para fazer os anéis bizurados da burguesia” (PINTO, S., 21 fev. 1993, s.p).

O segundo artigo de Pinto, S. (03 mar. 1993, s.p), com o título *UFPP*, traduzida como a Universidade Federal Pagou-Passou, atribui o destino de mau agouro da Universidade a um *karma* amargamente carregado por ter sido fundada por Zé do Azar – referindo-se a José Américo de Almeida. Fazendo menção à célebre frase de José Américo – “eu vos dei raízes; outros vos darão asas e o selo da perpetuidade” – o autor afirma ser a descrição de “[...] um monstro surreal emerso do inferno inconsciente”. E conclui:

Como pode voar uma ave presa ao solo por raízes perpétuas? Eis o grande suplício da UFPP: quer voar, bate as asas na febre do choco, mas os pés adentram o rochedo de Prometeu na forma de raízes inamovíveis. Não há ave ou alma penada que decole nestas circunstâncias. Nem o bizu mitológico de Ícaro e Dédalo. [...] A casa de raízes aladas não pode ficar com a fama da Universidade de Caruaru ou do “Cabaré de Soares” – como era conhecido certo colégio do Recife, famoso por fornecer diplomas ginasiais e colegiais a preços módicos (PINTO, S., 03 mar. 1993, s.p).³⁰

³⁰ Também sobre a temática do *pagou-passou*, outro artigo faz referência às fraudes como uma tradição que vem sendo incorporada à UFPP, semelhante à tradicional *capa* da Universidade de Coimbra (A CAPA do bizu, 02 mar. 1993).

Mais uma vez, o tom crítico demolidor chama a atenção para o escândalo que aparece nas manchetes jornalísticas periodicamente, chocando os mais honestos e inspirando, pela impunidade, os que desejam uma vaga na Universidade a qualquer preço.

A segunda temática tratada inclui uma complexa discussão sobre o caráter “obrigatório” da Universidade, a falta de profissionalização do Ensino Médio, contribuindo, ainda mais, para uma grave crise de identidade nesta etapa de ensino, tornando a entrada na Instituição um estreito funil seletivo e elitista. Para aprofundar essa discussão, iniciamos com um artigo intitulado *Parabéns e pêsames*, em que Pereira, F. L. (01 fev. 1990, s.p) faz referência ao caráter festivo do dia de divulgação do resultado Vestibular e coloca um grande dilema: “ser ou não ser universitário. Eis o problema”. E afirma que tal dilema persegue, implacável, a criança desde o jardim da infância, com o *slogan* que faz a propaganda da escola, afirmando: *do jardim à Universidade*, estimulando a competição e fazendo a relação direta com a preparação para o Vestibular. A vitória, o sucesso, os parabéns são para poucos; para a ampla maioria, restam-lhe os pêsames. E questiona o autor: “É ou não um problema de governo? É lícito falar-se de hiperinflação Vestibular? **A Universidade é um passo obrigatório para os alunos que terminaram o 2º grau?** It is the question!...”. E responde o autor:

Não, não é. **Caminhar para a Universidade não é. Trata-se de uma filosofia discente maldosamente, maliciosamente acentuada por muitos docentes que se põem do lado dos empresários da educação.** Dos comerciantes educacionais. De modo geral, as escolas particulares são responsáveis por isso. As exceções são raras. A realização do homem de que essas escolas cuidam tão pouco, não se dá apenas com a conclusão do 3º grau. E, mais uma vez relembramos a pobreza do 2º grau. [...] **A profissionalização do Ensino Médio, aqui no Brasil, até hoje nunca foi enfrentada com êxito pelos governos** (PEREIRA, F. L., 01 fev. 1990, s.p, grifos nossos).

Em suas reflexões, Pereira, F. L. (01 fev. 1990, s.p) chama-nos a atenção para dois aspectos importantes: um primeiro, que aponta para o caráter de inevitabilidade da Universidade na vida dos jovens; e um segundo, que constata a grave crise de identidade do

Ensino Médio, cuja terminalidade discutível nem prepara o aluno para o mercado de trabalho e nem para a entrada nos cursos superiores, uma vez que, quase sempre, é necessária uma complementação, através dos famigerados cursinhos, para enfrentar o Vestibular.

Dando, também, ao Vestibular o mesmo caráter de inevitabilidade, o autor afirma que

todo mundo sabe que, infelizmente, este concurso que habilita o ingresso dos alunos em um curso superior não passa de um **mal necessário** que ainda não foi extirpado do cenário educacional brasileiro como se deu com o famigerado ‘exame de admissão’ no passado. Ficou, porém, a estupidez do Vestibular por falta de um instrumento adequado, menos traumático e menos exposto à fúria gananciosa dos ‘fabricantes de passaportes’, para o nosso ensino de 3º grau (PEREIRA, I., 14 dez. 1993, s.p, grifos nossos).

Nesse sentido, segue-se uma longa série de críticas sobre o sentido seletivo do Vestibular, em meio a esse verdadeiro rolo compressor que se instala para selecionar os “melhores” ou mais *adequadamente preparados* para enfrentar um exame *competentemente* organizado, com a finalidade de preencher as vagas de um instituição universitária, embora se reconheçam as dificuldades a serem enfrentadas pelos “vencedores”, após vencerem a batalha: entrarem na Universidade, concluírem um curso superior e chegarem, bem ou mal preparados, para o mercado de trabalho (VESTIBULAR: esperança..., 13 jan. 1991; ANDRADE, E., 19 jan. 1993).

São destaques, também, uns artigos com críticas endereçadas à COPERVE pela falta de publicização das informações referentes aos resultados do Vestibular (A REPROVAÇÃO da COPERVE, 13 fev. 1992), outros ridicularizando ou satirizando a incompetência dos jovens em suas respostas às provas discursivas (ANDRADE, D., 17 jan. 1993), e aqueles que criticam professores-elaboradores e as provas do concurso (NASCIMENTO, 21 mar. 1993; FERREIRA, A., 23 jul. 1993; OLIVEIRA, D., 04 abr. 1995; TRINDADE, J., 02 mai. 1995).

Para uma melhor análise de contexto, temos um artigo escrito por Melo Neto (19 jan. 1995, s.p), em meio à posse do novo governo de Fernando Henrique Cardoso e à declaração

sensacionalista do fim do Vestibular, com substituição por um processo de avaliação durante o Ensino Médio, aplicado pelo MEC. O autor cita, para reforçar suas argumentações, uma reflexão de Luiz V. C. Gomes: “a melhor forma de democratizar o acesso ao terceiro grau é investir na qualidade do ensino básico”. A constatação parece óbvia, entretanto, as críticas, segundo o autor, apontam quase sempre, como origem do problema, a seletividade do Vestibular, desconsiderando que

[...] esse momento de exclusão ao acesso para o universidade não tem existência concreta em si mesmo. **Ele é apenas decorrência da estrutura organizacional de uma sociedade seletiva onde não há, rigorosamente, Vestibular apenas para Universidade.** Está havendo Vestibular todo dia para comprar pão, para uso da vestimenta, seleção para ter-se trabalho, Vestibular para salário, Vestibular para casa própria, seleção para o local de oração até. **Há Vestibular permanente e útil como metodologia de clivagem na estrutura social de classe em que se vive. O Vestibular para Universidade é apenas um momento desse longo processo de ‘apartação social’ na qual se insere a maioria da população** (MELO NETO, 19 jan. 1995, s.p, grifos nossos).³¹

Analisando a vinculação da Universidade com a realidade socioeconômica, que a circunda e na qual se insere, Porto (29 mar. 1995, s.p)³² defende a necessidade de um maior engajamento da Universidade na problemática regional, visando tornar-se

[...] um instrumento do desenvolvimento da terra a bem estar do seu povo, hoje transformada em um dos maiores bolsões da miséria do terceiro mundo. **Aqui, no Nordeste, se faz um ensino preponderantemente acadêmico, cognitivo, alheio aos urgentes e dramáticos problemas da comunidade,** que cada vez mais se afunda no pauperismo, com todo o seu cortejo de desgraças; índices elevadíssimos de mortalidade infantil (Grifos nossos).

A defesa de um ensino mais engajado aparece, no artigo, como algo colocado em oposição ao ensino acadêmico, talvez querendo utilizá-lo como sinônimo de apatia, distanciamento, descomprometimento, para caracterizar a herança bacharelesca das Universidades brasileiras.

³¹ Há, ainda, alguns artigos que criticam o Vestibular como “[...] uma excrescência na história do Ensino Superior brasileiro” e apoiam abertamente o seu fim (PEREIRA, I., 21 jan. 1995, s.p). Conferir também: Pereira, I. (28 jan. 1995).

³² O autor era Reitor da UFPB, por ocasião do golpe militar, tendo sido cassado.

Ainda como análise da realidade educacional brasileira, em artigo intitulado *Vestibular idolatrado salve, salve!!!*, Viana, I. (26 ago. 1995, capa) enfatiza a excessiva preocupação que se instaura nos adolescentes e em todo o Ensino Médio, transformado “[...] numa rampa de acesso para a Universidade”, tendo todo o seu ensino direcionado para o Vestibular. Os alunos reclamam do bordão sempre repetido: “gravem bem essa matéria, pois ela costuma cair no Vestibular”. O jornalista, autor do artigo, afirma que, em lugar de formar no aluno um cidadão consciente, o Ensino Médio passa por uma verdadeira inversão de valores, sendo o Vestibular sua atividade-fim. E conclui:

Até poucas décadas atrás, quando a Universidade era privilégio de poucos e ricos, o colegial era o clímax da formação profissional. De suas salas saíam profissionais prontinhos, diretamente para entrar no mercado de trabalho. **Na década de 70, com a democratização do ensino público, surgiram muitos cursos e faculdades, porém, não para todos.** Por isso Vestibular consagrou-se como o funil de acesso ao **futuro dourado**, e a escola se perdeu no mundo desconhecido que nem mesmo os mais ousados conseguem detectar (VIANA, I., 26 ago. 1995, capa, grifos nossos).

Nessa passagem, o autor reconhece que o acesso à Universidade foi e continua sendo privilégio de poucos, apesar do aumento do número de cursos superiores, sendo o Vestibular o filtro disciplinador desse acesso, necessitando, com isso, de ser repensado para afetar positivamente o Ensino Médio e a formação dos alunos.

Por fim, o editorial do Jornal *Correio da Paraíba* (24 jan. 1998) enfatiza o espetáculo emocional vivido pelos jovens paraibanos, diante da saída dos resultados do Vestibular, em sua edição extra. São citados como características deste estado emocional, à beira de um ataque de nervos, sintomas como: euforia, depressão, exaltação de ânimos, tudo isso vivenciado

num contexto social em que a concorrência exacerbada sequestra do imaginário contemporâneo o recurso à solidariedade, a prática da ajuda mútua, **a disputa por uma simples vaga termina por distorcer o real significado do processo de transmissão do conhecimento, sendo a aprovação no Vestibular mais um símbolo de status do que propriamente uma seleção** (VESTIBULAR, 24 jan. 1998, p. 2, grifos nossos).

E conclui o editor que, mais do que qualquer coisa, o Vestibular retrata o colapso do modelo educacional brasileiro, que não encontra forma de universalizar o acesso da população à educação. Segundo ele, “uma sociedade realmente democrática deve garantir a todos o direito à escolarização plena, chegando tal processo às instâncias de capacitação científica definidoras dos quadros dirigentes de todo o processo produtivo” (VESTIBULAR, 24 jan. 1998, p. 2).

Na discussão acerca da temática do aumento e, conseqüente preenchimento de vagas das Universidades, as opiniões se dividem em dois grupos: primeiro, os que defendem o preenchimento sem a perda da qualidade, ou seja, fazendo uma análise crítica dos cursos que apresentam vagas ociosas, quase sempre, representados pelas licenciaturas – sinônimo de desqualificação e péssimos salários no mercado de trabalho. Um importante registro desse posicionamento é feito pelo professor Trindade, J. (26 ago. 1990, s.p) quando afirma que o Brasil, sendo um “país bacharelesco por tradição, deixe o povo com a ilusão de que é **formado** e será melhor ainda, mesmo que falte o feijão na panela (o milk-shake?)” (grifos do autor). E conclui taxativamente:

Claro está que o aumento de vagas nas universidades não diminuirá a desabalada carreira de estudantes para os cursos de ‘elite’, como Medicina e processamento de dados; claro está, também, que as universidades, faculdades e **‘faculdades’** que temos, ficando livre para lançar as regras do jogo do Vestibular, criarão regras cada vez mais elitistas quando não – no caso de algumas faculdades particulares – fraudulentas (TRINDADE, J., 26 ago. 1990, s.p, grifos do autor).³³

Um segundo grupo é formado pelos que defendem o preenchimento a qualquer custo, utilizando, como argumento, a democratização do ensino ou a universalização da escola, como forma de sanar as desigualdades sociais existentes no país, através do acesso ao diploma de nível superior (ANDRADE, E., 02 mar. 1995; REGO, 10 mar. 1995).

³³ Cf. também: TRINDADE, J. (10 mar. 1995).

A última temática, encontrada nos artigos da década de 1990, é a discussão da qualidade do ensino público *versus* ensino privado. Mais uma vez, as opiniões se dividem: há os que enfatizam o descaso e a falta de verba para as escolas públicas, numa realidade de greves e descontentamento, e defendem a qualidade das escolas superiores privadas. Nesse segundo grupo, numa crônica, sob o título *Semente*, Nóbrega, F. (16 fev. 1992, s.p) discute a “sorte” dos que são aprovados no Vestibular, comparando-o a um bilhete de loteria que *oferece ilusões*, dentre as quais a do diploma como acesso a melhores condições socioeconômicas, facilmente contestadas pelos inúmeros exemplos de diplomados que possuem subempregos ou vivem em condições distanciadas da tão propalada “melhoria de vida”. E aproveita para, em meio à ironia, dar alguns importantes conselhos:

Se seu filho passar, permita-me uma palavra sincera: evite-o na Federal, ponha-o na outra, a paga. Quem fez 1º e 2º Graus em escola pública não está apto a enfrentar Vestibular. Seu filho foi aprovado? Então de escola pública não veio. [...] **Essa gratuidade oficial termina sendo barata para o bolso e cara para a vida.** [...] Acredite-me: a Federal não existe mais. Professores que puderam se aposentaram. Suas vagas nem todas serão preenchidas. O desânimo caiu sobre alunos, docentes, funcionários. O Governo quer que a Federal não preste para justificar também sua desestatização (NÓBREGA, F., 16 fev. 1992, s.p, grifos nossos).³⁴

Há, ainda, os que traduzem a escola pública como sinônimo de qualidade e escola privada como sinônimo de *pagou-passou*, mesmo em tom memorialista, recordando os velhos e bons tempos do Lyceu.³⁵ Nesse sentido e para finalizar a discussão sobre as esferas pública e privada, Kulesza (1999), no artigo sob o título *Vestibular privilegia ensino privado*, apresenta uma postura clara em defesa do Ensino Público e de crítica aberta à influência do Vestibular sobre o Ensino Médio e conseqüente adequação das escolas da rede privada – cursinhos – às mudanças ocorridas nos exames de seleção para a Universidade. E sentencia:

³⁴ Cf. também: Pinheiro, K. (13 jan. 1993).

³⁵ Mesmo percebendo a realidade de sucateamento e precariedade das escolas públicas, há uma única referência aos tempos áureos do Lyceu Paraibano (DEGRADAÇÃO do ensino, 07 fev. 1993).

No Brasil, onde apenas cerca de 10% dos jovens entre 18 e 25 anos conseguem acesso ao ensino superior, **é evidente a função do Vestibular na legitimação da injusta e desigual distribuição de renda vigente, servindo geralmente apenas para confirmar uma seleção que já foi feita com base na situação sócio-econômica dos candidatos.** Desta forma, o Vestibular é peça vital para a reprodução da dualidade de nosso sistema de ensino no que faz com que os alunos das escolas privadas de elite ingressem nas universidades públicas, enquanto aos alunos das escolas públicas ficam reservadas as vagas das faculdades particulares, em geral, de qualidade duvidosa (KULESZA, 1999, capa, grifos nossos).

O debate, portanto, longe de chegar ao consenso, traz importantes elementos de reflexão no sentido de uma redefinição do sistema educacional brasileiro, em particular do Ensino Médio e Superior, além de uma profunda reorganização socioeconômica, política e cultural, para dar conta da complexidade e importância demandadas pelo problema educacional.

5 O QUE DÁ P'RA RIR, DÁ P'RA CHORAR!!!

O brasileiro é um narciso às avessas, que cospe na própria imagem. Então, do que ele mais ri é dos pequenos delitos que *todos nós* cometemos em nosso cotidiano. Ele adora assistir tevê para ver serem gozadas nossas manias, nossa breguice, nosso atraso cultural e ético, os políticos que nós elegemos e por aí vai. Daí, fazer humor é não aliviar a de ninguém, nem a nós mesmos. Afinal, fazemos parte desta cultura de arrumar culpados, de pôr a culpa nos outros e de não assumir a responsabilidade pelas coisas (HUBERT e MADUREIRA, 2001, p. 116).

Seguindo o mesmo corte temporal do capítulo anterior e utilizando as mesmas fontes documentais, objetivamos, nesse capítulo, caracterizar o “drama” do Vestibular, a partir de três ângulos: o fotográfico, o caricato e o burocrático. Para situar a discussão, no editorial do Jornal *O Momento*, da década de 1970, encontramos alguns trechos que parecem resumir o quadro geral da “guerra do Vestibular”. Inicialmente, o documento, de maneira simplista, explicita que, na disputa por uma vaga na Universidade, “[...] o número de candidatos [que] excede em dobro ao número de vagas”. E continua:

Devido a essa particularidade, **o Vestibular deixa de ser um simples exame de seleção de alunos para se tornar motivo das mais alardeantes notícias onde a luta por uma vaga toma proporções tais que assume características de uma verdadeira ‘guerra’**, de onde sairá prejudicado [sic] não apenas aqueles menos dotados para enfrentá-la, mas também os tímidos ou os nervosos. Os fracos ou os que carecem de uma dose maior de malícia para driblar os testes, estes, provavelmente, perderão a guerra, porque também a malícia conta como ponto importante na resolução dos testes apresentados (VESTIBULARES, 12 a 18 jan. 1976, p. 2, grifos nossos).¹

O editorial fala, ainda, de estabelecimentos escolares em que existem dificuldades em ensinar ao aluno o que é necessário para enfrentar o Vestibular, da mobilização pública que se assemelha a uma luta política em defesa de candidatos e correligionários e do que o destino reserva aos malogrados: “[...] o estudante prejudicado talvez não venha a ter, no futuro, uma nova oportunidade, para ele restando apenas a pobre perspectiva de ser engolido pela roda

¹ Ironicamente, o texto comete uma série de erros de vernáculo.

viva de um destino pontilhado de novas dificuldades que o perseguirão ano a ano” (VESTIBULARES, 12 a 18 jan. 1976, p. 2).

Ainda referindo-se às matérias jornalísticas, outra reflexão sobre ensino *versus* Vestibular é encontrada numa matéria sem referência ao autor, publicada no Jornal *O Norte*:

Com efeito, muito há de se corrigir nesse campo, muito há que se fazer para que **o ensino não permaneça como um simples instrumento de status**, um mero caminho para as posições nem sempre merecidas. No dia, porém, em que a comunidade constatar que **status não é só uma questão de título, não é só uma questão de seus membros serem portadores de diplomas mais ou menos vistosos**, ela própria se encarregará de purificar-se, de premiar o mérito e de refutar a mediocridade de nível superior (AOS NOVOS universitários, 20 jan. 1976, s.p, grifos nossos).

Curiosamente, a matéria traz no título uma referência direta aos estudantes aprovados no Vestibular, embora seu conteúdo trate de uma reflexão sobre os excluídos do concurso, tentando desmistificar o diploma, mesmo cometendo o *ato falho* de afirmar textualmente que *o status não é só uma questão de título*, ou seja, o advérbio **só** (somente) contido na frase implica numa dedução lógica em que se pode depreender da frase que *o status* também é uma questão de ter ou não um diploma. Essa interpretação é reforçada, ao final do texto, pelo autor quando ele volta a afirmar, utilizando outro advérbio (**também**), tentando “confortar” os que não lograram êxito:

Os que não entraram, entretanto, têm o futuro pela frente, novas oportunidades pois os exames Vestibulares continuarão a se realizar todos os anos. Um ano é muita coisa, é muito tempo para uma porção de pessoas que já atingiram certa idade, mas no fim de contas, para quem quer vencer, o tempo é uma questão de saber manipulá-lo, **dentro ou fora de uma universidade, pois também se vence sem título superior** (AOS NOVOS universitários, 20 jan. 1976, s.p, grifos nossos).

Uma pequena quantidade de matérias jornalísticas, ainda da década de 1970, começa a fazer referência ao número de vestibulandos que vêm de fora do Estado para fazer o “nosso” Vestibular, chegando mesmo a apresentar o percentual de 70% de candidatos residentes em

Pernambuco, Ceará, Alagoas e Rio Grande do Norte, principalmente em virtude da realização de um segundo Vestibular no ano de 1977 (MAIORIA dos vestibulandos..., 14 maio. 1977, s.p). Essa crítica, com conteúdo bairrista, é intensificada por Alves, N. (15 maio. 1975, s.p) defendendo a adoção de livros e autores paraibanos, sob o argumento de que

editores e distribuidores do sul elegem determinados escritores como gente da moda e só eles se tornam nacionais através da crítica especializada e das listas dos mais vendidos. Os demais Estados são colônias literárias, calcanhares de Judas perdidos na apreciação dos críticos e nos montes das publicações encalhadas. [...] O resultado cultural desse imperialismo com beijo de gamela é todo mundo só dar valor ao que vem do Rio ou de São Paulo. Livro editado na Paraíba é como creme de milho fabricado em Bayeux. Pode ser melhor que os produtos Quaker, mas se não é um produto diariamente divulgado na televisão acaba mofado nos depósitos e nas relações de falências. [...] O único remédio para restringir um pouco esse colonialismo pelo menos em relação à literatura, é cada universidade fazer moda em sua própria casa, estimular o estudo de seus próprios talentos e, em cada Vestibular, indicar os textos dos seus próprios autores.

E termina de maneira ainda mais chocante, afirmando que “[...] ainda é tempo de formarmos, aqui os nossos quadros, uma igrejinha exclusivamente nossa” (ALVES, N., 15 maio. 1975, s.p).

Todos esses argumentos parecem desconsiderar o caráter universalista, multiterritorializado e plural que deve assumir uma instituição universitária, responsável pela produção e transmissão de conhecimentos, insistindo, sob o pretexto de argumentos bairristas, em torná-la patrimônio de um estado e de seu povo, excluindo, assim, qualquer tentativa de troca de saberes e a diversidade cultural.

Embora sejam encontradas referências claras, em outros artigos citados anteriormente, à precariedade do ensino paraibano, inclusive com referências jocosas aos textos redigidos por alunos nas redações do Vestibular, esses argumentos não são sequer citados pelos defensores da “UFPB para os paraibanos”, que se prendem a argumentos verdadeiramente preconceituosos e excludentes.

Há, ainda nesse sentido, uma defesa quase folclórica da Câmara Municipal de João Pessoa, que encaminha um requerimento ao Ministro Ney Braga, da Educação, contra o

Vestibular em junho, por “marginalizar o estudante da Paraíba, que terá de concorrer a 2.500 vagas com colegas da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, Ceará, Piauí e até de Minas Gerais, quando esses Estados têm, em janeiro, Vestibulares”, segundo o vereador Sebastião Calixto, em sessão do dia 18 de maio de 1975 (CÂMARA vai pedir..., 19 maio. 1975, s.p).

Nessa mesma linha, embora com menos empolgação de argumentos, há uma defesa do Vestibular único pelo jornalista Barroso Filho (14 nov. 1977, s.p), fundamentada na possibilidade de reduzir a concorrência dos alunos *de fora*, constatando que a não coincidência de datas no meio do ano facilitaria a presença de candidatos de outros estados e dificultaria, *fatalmente*, os candidatos paraibanos.

Destacam-se, também, matérias que fazem referência à renúncia feita pelos alunos que se privam de suas horas de lazer para estudar, acrescentando que o Vestibular

[...] como afirmam os próprios concorrentes, ‘a cada ano fica mais difícil’, tanto pela maneira como se realiza – este ano [1978] a redação é considerada como um dos maiores obstáculos – como pelo elevado número de candidatos a que a ele se submetem (A PRIMEIRA batalha, 08 jan. 1978, s.p).

Em outro momento, destacamos ainda uma longa reportagem enfatizando a expansão do Ensino Superior e a dificuldade do aparecimento de professor com a qualificação necessária. Nessa matéria, mais de 80% dos alunos indicaram “o comodismo do magistério que não se recicla, é repetitivo e desatualizado”, como sendo um dos problemas do Ensino Superior (EXPANSÃO do Ensino Superior..., 27 jan. 1978, p. 2). O mesmo problema de falta de *reciclagem* é reconhecido pelos professores, que se justificam na falta de tempo e de dinheiro, em virtude dos baixos salários que percebem. Diante de um crescimento de 400% do número de alunos nas Universidades brasileiras, o número de professores teve um crescimento de aproximadamente 150%, segundo dados do MEC (1976-1977), explicitados na matéria, sendo

que destes, 70% não possuem qualificação necessária, tendo, como agravante, o número de horas dedicadas ao trabalho (40 horas semanais), como fator que dificulta, senão inviabiliza, qualquer possibilidade de capacitação (EXPANSÃO do Ensino Superior..., 27 jan. 1978).

Finalmente, outro aspecto marcante das reportagens, ao longo das três décadas, é a ênfase na mudança, nos costumes e nas características das cidades, em decorrência do Vestibular. Aumenta a venda de livros adotados para o Vestibular; há um maior fluxo de pessoas pelo comércio; os hotéis e pousadas, pela ocasião das provas, ficam lotadas; aumenta o preço dos táxis para levar os vestibulandos aos locais de provas e o trânsito se intensifica. A Comissão de Vestibular monta ainda, nos dias de prova, um verdadeiro esquema de guerra, com seguranças, médicos, fiscais, etc. Quando saem os resultados, a cidade, colorida pela vestimenta e beleza dos jovens, pára dando passagem aos “feras”. Os barbeiros têm sua freguesia aumentada para a tradicional raspagem dos cabelos, ocorrem os famosos “bailes dos feras” da década de 70, aumenta a venda de bebidas e os bares ficam lotados, num verdadeiro “carnaval fora de época”.

5.1 O DRAMA VISUALIZADO: SORRIA, VOCÊ ESTÁ SENDO FOTOGRAFADO...

– Se for realizada uma pesquisa entre estudantes para saber se o Vestibular deve ou não acabar, o resultado será mais ou menos esse: 58% “axo qui devi”, 17% “thanto faiz”, 12% “num cei”, “perfiru naum respondê”, 5% “tou indecizo” e 1% “çou a favor da gruzinha” (ELIACHAR, 11 ago. 1981, s.p).

No que diz respeito à verdadeira “peça teatral” dos concursos Vestibulares, vemos, nas fotografias, a repetição, tanto na década de 1970 quanto nas décadas de 1980 e 1990, de três atos importantes que envolvem seus protagonistas: um primeiro diz respeito aos suplícios da

inscrição, com filas quilométricas, principalmente nos últimos dias, tumulto, espera incansável, que caracterizam a “vocação” brasileira de deixar tudo para a última hora e viver sob o risco de perder o prazo para cumprir qualquer compromisso.

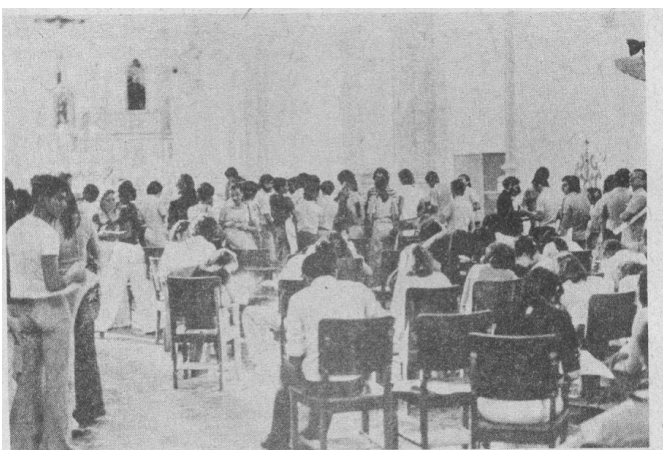
Um segundo ato, que consiste nos momentos de angústia e nervosismo da hora da prova, cumprindo a maratona do concurso de massa, a divulga o do gabarito oficial, o cansaço e o esforço necessário para superar essa fase. E, por fim, o desfecho, ou seja, os dias de expectativa pela divulga o dos resultados, o nervosismo e suspense tão competentemente provocados pela imprensa sobre o momento de saída dos resultados, com a folclórica “contagem regressiva”, e a comemora o, pelo êxito, de uma pequena minoria, ou a tristeza, quase fúnebre, de uma maioria que tem suas esperanças malogradas.

Vejamos algumas ilustra es:

Vestibular – Primeiro ato

O suplício da inscri o

Fotografia n  1 –   melhor esperar sentado



Com a aproxima o do encerramento das inscri es para o Vestibular Regional de 1976, programado para as 18 horas de hoje, o número de candidatos vem aumentando cada vez mais. Ont m, no posto instalado no Mosteiro de São Bento, aproximadamente mil estudantes solicitaram matric la. (Mais vestibular, na 2  página).

Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 05 nov. 1975, capa.

Fotografia n  2 – Esperar em p , cansa



Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 12 out. 1976, s.p.

Nas imagens acima, vemos ainda filas comportadas, alunos ou futuros candidatos ainda preenchendo o requerimento de inscri o e organizando a documenta o para enfrentar a fila

e entregar todos os requisitos exigidos para a inscrição. É um verdadeiro espetáculo, em que a Comissão arma uma operação de guerra para receber e atender aos candidatos de maneira ágil e eficiente, evitando, ao máximo, o acúmulo de pessoas ou possíveis tumultos.

Fotografia nº 3 – E haja filas: agora é a entrega dos cartões

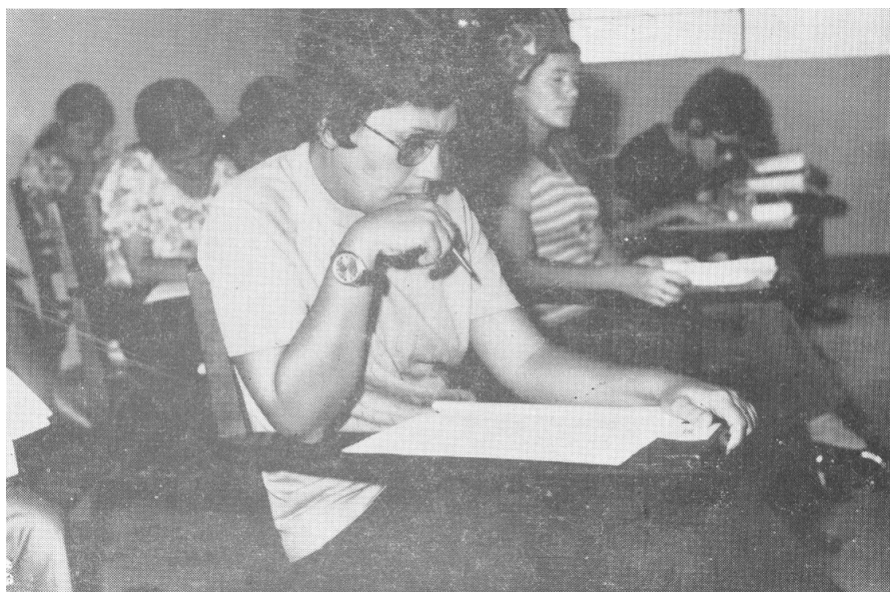


Os cartões dos candidatos ao Vestibular serão entregues até sábado

Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 7 nov. 1978, capa.

Vestibular – Segundo ato

Fotografia nº 4 – O momento da prova: concentração e nervosismo



Fonte: Jornal *Campus*, João Pessoa: UFPB, n. 4, jul./ago., 1973, s.p.

Fotografia nº 5 – A conferência do Gabarito Oficial



Fonte: Revista *Notícia Universitária*, ano I, n. VII, João Pessoa: UFPB, jan./fev., 1971, capa.

É apresentado, imediatamente abaixo desta fotografia, um trecho muito interessante, que transcrevemos:

Jovens vestibulandos, traduzindo o muito de esperança que a alegria do sorriso denuncia, conferem e confrontam respostas dadas, enquanto aguardam os resultados oficiais das provas. É a juventude confiante e vigorosa do Brasil que ninguém pode mais segurar (REVISTA *Notícia Universitária*, 1971, capa).

No contexto da década de 1970, em pleno regime militar, no auge do ideário nacional-desenvolvimentista e do ufanismo do “milagre brasileiro”, o trecho traduz bem essa dose de “confiança” depositada no país e na juventude enquanto força propulsora do progresso nacional e futuro do país. Esse conteúdo um tanto romântico ou até dramático mostra, principalmente, o investimento do Governo, através da mídia, na criação de *estados emocionais coletivos* (ORTIZ, 2001), supervalorizando fenômenos aparentemente normais e tornando-os “viscerais” para o ser humano, numa tentativa bem sucedida de apelo emocional.

Nesse sentido, vejamos, ainda no **segundo ato**, a ilustração a seguir, que tenta contar toda a história do “dia da prova de Vestibular”:

Fotografia nº 6 – Vestibular faz Estudos Sociais hoje



Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 13 jan. 1976, p. 1.

Observando as fotografias, podemos perceber a tentativa de tornar a prova um ato excepcional, trazendo os esforços dos jovens numa sala de provas comum, o sacrifício de uma parturiente que alia o nascimento do filho ao Vestibular, realizando-o num leito de hospital, os portadores de deficiência e suas necessidades de atendimento especial com a realização de uma prova em *braille*, o comércio que se instala nos dias de provas, com a venda de lanches, água, balas, chicletes, cigarros, etc., a alta concentração na resolução das questões e, finalmente, um casal de namorados aguardando o momento de prova ou na saída da sala de provas, demonstrando que até os namoricos adolescentes terão também que estar aliados aos estudos.

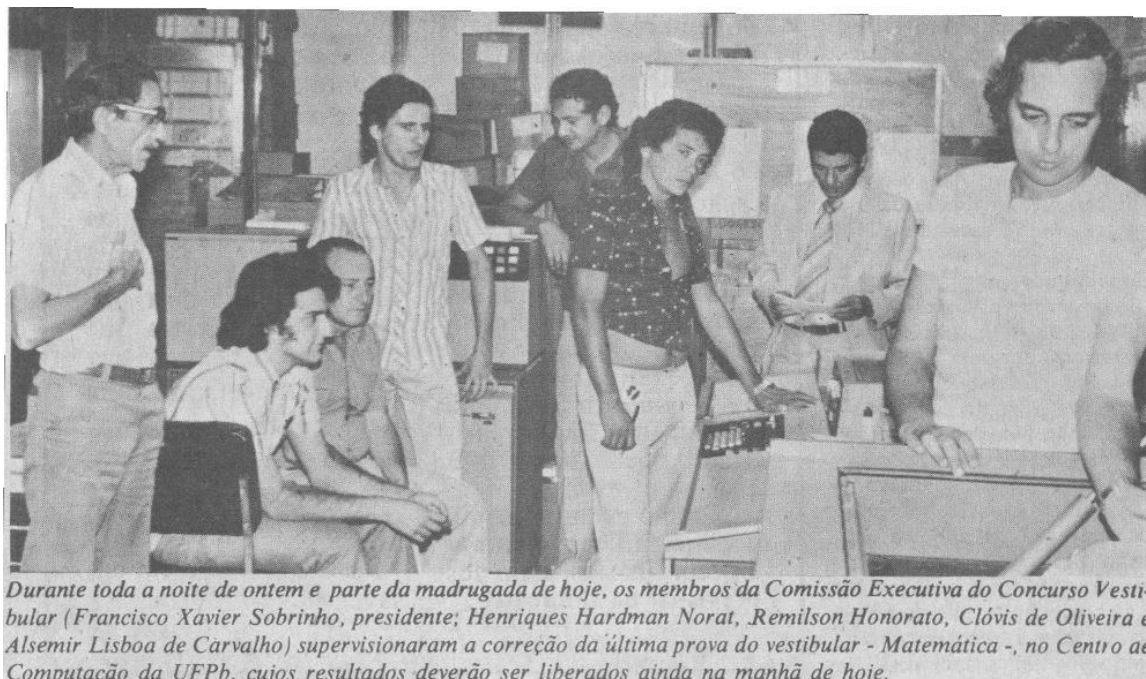
Fotografia nº 7 – Um drama que envolve a família e provoca o stress do aluno



Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 10 jan. 1978, s.p.

Vestibular – Terceiro ato

Fotografia nº 8 – A CECV trabalha para antecipar o resultado



Fonte: Jornal *A União*, João Pessoa, 15 jan. 1977, s.p.

Fotografia nº 9 – A expectativa do momento de divulgação

As primeiras horas da manhã, já havia aglomerado em frente à Comissão

Fonte: Jornal *A União*, João Pessoa, ano LXXXII, n. 290, 19 jan. 1976. Edição Extra, s.p.

Fotografia nº 10 – A tensão ouvindo o resultado no rádio

A clássica apelação, com radinho no ouvido e unhas roídas

Fonte: Jornal *A União*, João Pessoa, ano LXXXII, n. 290, 19 jan. 1976. Edição Extra, s.p.

Fotografia n° 11 – O choro de tristeza ou alegria: explode a emoção

Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 20 jan. 1976, s.p.

De acordo com as fotografias anteriores, percebemos um forte conteúdo emocional, não somente no esforço, inclusive físico, dos membros da CECV, trabalhando diuturnamente para processar os resultados, mas principalmente no comportamento dos jovens na expectativa de definição dos resultados que obtiveram nas provas do Vestibular. O acúmulo significativo de pessoas, anualmente, em frente à Comissão de Vestibular, nos momentos que antecedem a divulgação dos resultados, é espantoso, com comportamentos cujos conteúdos se constituem num misto de desespero, angústia, ansiedade e certa dose de exagero.

A divulgação, que somente no início dos anos 90, passa a ter horário marcado com antecedência de pelo menos 24 horas², acontecia de surpresa, causando um momento de verdadeira histeria coletiva, com choros de alegria, para os que lograram êxito, e de tristeza, para aqueles que, infelizmente, teriam mais um ano de estudos com o objetivo de tentar novamente as provas do Concurso.

² A data de divulgação, após convocação e comunicado oficial à Imprensa, foi registrado em matéria jornalística apresentada no Jornal *Correio* (SEM TÍTULO, 02 fev. 1993).

Nesse momento, há o que pode ser caracterizado como um verdadeiro “rito de passagem”: o corte dos cabelos ou a raspagem das cabeças masculinas (fotografia nº 12), com a colocação das famosas “boinas”, que recebem a cor de acordo com a área do curso em que o estudante obteve a aprovação. Há, inclusive, toda uma mobilização do comércio para oferecer um estoque que atenda à demanda solicitada pelos vestibulandos. A venda de boinas nas cores verde, azul e vermelha representando, respectivamente, as áreas de saúde, tecnológica e humanas, dava-se, principalmente, nos armazéns e livrarias da cidade, conforme pode ser observado nas fotografias nº 13 e 14, a seguir.

Fotografia nº 12 – Um flagrante: o tradicional corte de cabelo



Após o resultado, o tradicional corte do cabelo pelos amigos
Fonte: Jornal *A União*, João Pessoa, 27 jan. 1978, s.p.

Fotografia nº 13 – Um fera com boina e camiseta onde se lê “UFPB 1976 Engenharia”



Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 20 jan. 1976, s.p.

Fotografia nº 14 – A vitrine das boinas: o comércio do Vestibular



Fonte: Jornal *A União*, João Pessoa, 15 jan. 1977. Educação, p. 7.

A mesma mobilização é encontrada nos bares, que têm seus estoques reabastecidos de bebidas, sobretudo cervejas. Os barbeiros também intensificam o atendimento aos vestibulandos, afiando suas navalhas e tesouras para raspar-lhes as cabeças. Enfim, acontece todo ano uma mobilização do comércio, uma organização do tráfego, sendo montado todo o

esquema para dar maior segurança aos jovens e garantir-lhes uma comemoração saudável. Fazia parte, também, das comemorações, o tradicional **corso**, uma espécie de carreata que ocorria no centro da cidade, semelhante ao que acontecia nos carnavais.

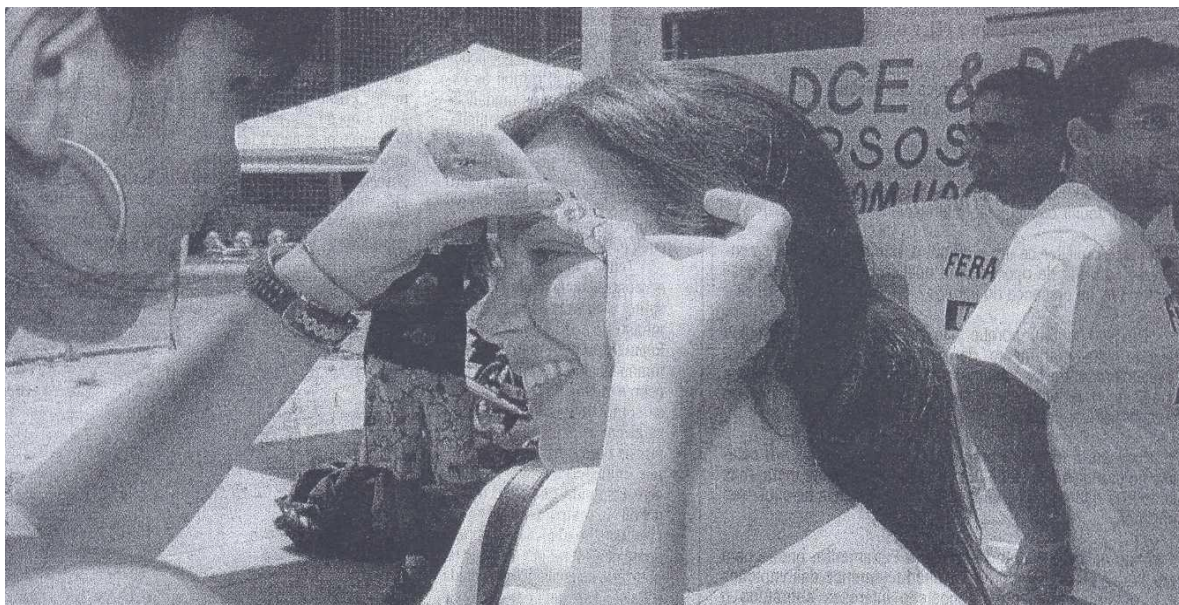
Em uma matéria divulgada no jornal *O Norte*, em 14 de janeiro de 1975, intitulada “*Mais de 5 mil comemoram Vestibular*” (14 jan. 1975, p. 1-2), uma importante caracterização da festa de comemoração dos resultados é apresentada no subtítulo *Beijos e abraços*:

Tão logo começou a divulgação dos resultados pelas rádios locais, os vestibulandos que lograram aprovação saíram pelas ruas comemorando ingresso na universidade. Em alguns locais, especialmente nas residências, a comemoração era feita com beijos e abraços, principalmente entre as vestibulandas. Os feras, entretanto, preferiram correr para os principais restaurantes, onde puderam comemorar com muita bebida. Como nos anos anteriores, grande parte dos vestibulandos aprovados raspou a cabeça. Em alguns casos o corte de cabelo foi feito por familiares, amigos, namoradas, esposas e até pelos pais. Isso já é uma tradição não só na Paraíba, mas em todo o país.

Já no final dos anos 80, a boina passa a não atrair mais os vestibulandos, tornando-se um produto raro no mercado, conforme pode ser percebido segundo uma reportagem do jornal *O Norte*, numa matéria intitulada *Uso da tradicional boina não está atraindo mais a atenção dos ‘feras’* (20 jan. 1987, p. 7):

Apesar da tradição de raspar a cabeça continuar com a aprovação no Vestibular, os homens e até mesmo as mulheres têm usado cada vez menos as tradicionais boinas de cor verde, vermelha ou azul, dependendo da área, que até bem pouco tempo representava um ‘símbolo’ na cabeça de muitos vestibulandos.

No caso das meninas, esse “rito bem mais masculino” é atualizado nos idos finais da década de 1990 e nos anos 2000, com o aparecimento da raspagem de parte de uma das sobrancelhas e a colocação de um curativo adesivo do tipo *Band-Aid*, conforme pode ser visto na fotografia nº 15, a seguir.

Fotografia nº 15 – Ser fera é uma marca que está na cara ou na sobrancelha?

Fonte: Jornal *Correio da Paraíba*, Paraíba, 07 jan. 2004, capa.

Após a divulgação do resultado e desse rito de passagem, o estudante recebe a denominação de **fera**, como sinônimo de aprovado no Vestibular e recém-chegado à Universidade.

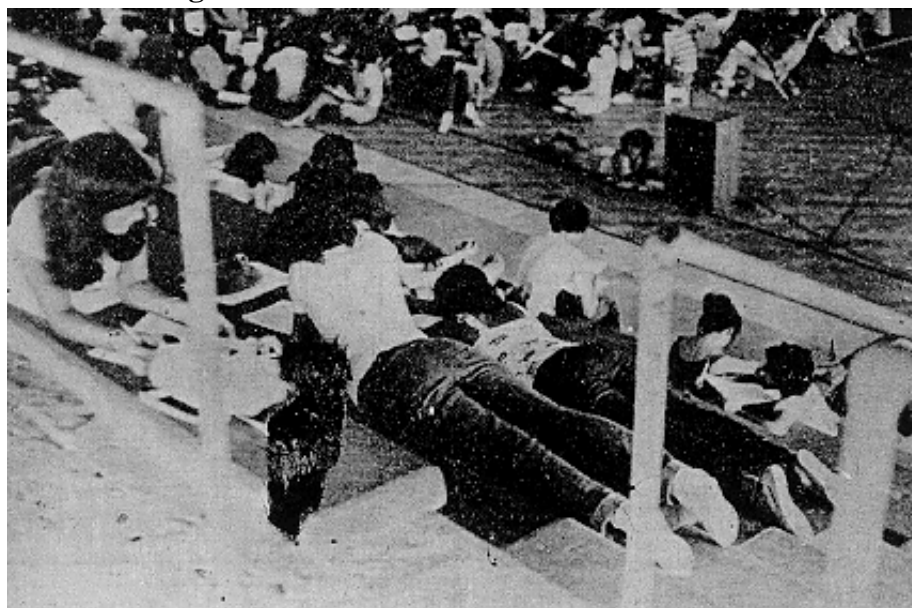
Nos primeiros dias, já como alunos da Universidade, os jovens são submetidos a um constrangimento enorme, envolvendo relatos de exageros, torturas, gerando, inclusive, danos físicos. É o famoso **trote**, que inclui banhos de farinha, bebedeira exagerada, o famoso banho na fonte da praça João Pessoa, para os alunos do curso de Direito, o engodo dos alunos veteranos do curso, que se fazem passar por professores catedráticos conduzindo seus colegas recém-chegados pelas regiões mais distantes do *campus*, incluindo a reserva florestal de Mata Atlântica que o caracteriza. Esse evento foi proibido por vários períodos, numa tentativa de evitar os excessos e mesmo crimes ou acidentes provocados.

Na década de 1980, foi acrescentado ao acervo fotográfico um tipo de flagrante bastante significativo – a invenção dos cursinhos (que já apareciam na década de 1970) – famosos espetáculos de **bizuradas**, reunindo uma multidão de vestibulandos, em ginásios de esporte,

às vésperas das provas do Vestibular. É uma cena recorrente também durante a década de 1990, que mostra professores com fones de ouvido acoplados a microfones, utilizados pelas grandes estrelas da música ou de outros espetáculos com grande público.

Bizuradas ou shows ao vivo?

Fotografia nº 16 – Revisão combina com exaustão



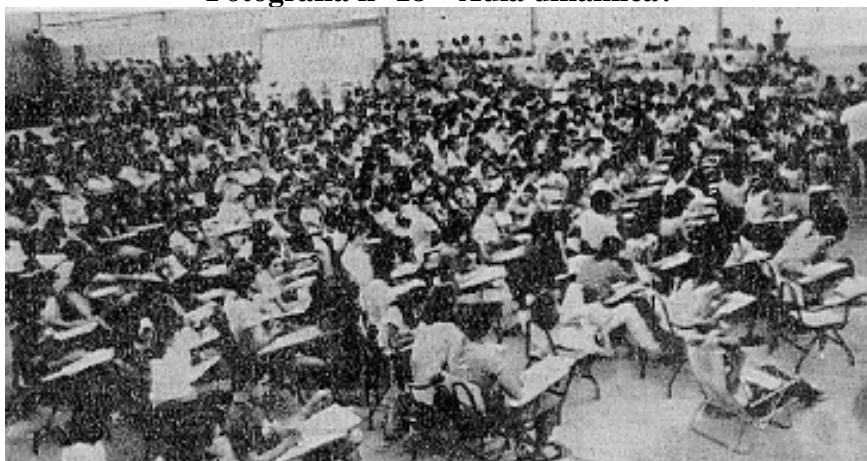
Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 05 dez. 1981, s.p.

Fotografia nº 17 – O público aumenta a cada ano



Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 09 jan. 1983, capa.

Fotografia nº 18 – Aula dinâmica?



Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 05 jan. 1984, capa.

Fotografia nº 19 – O “show” torna-se mais sofisticado...



Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 05 jan. 1984, capa.

Fotografia nº 20 – O espetáculo ganha maiores proporções na década de 90



Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 07 jan. 1990, capa.

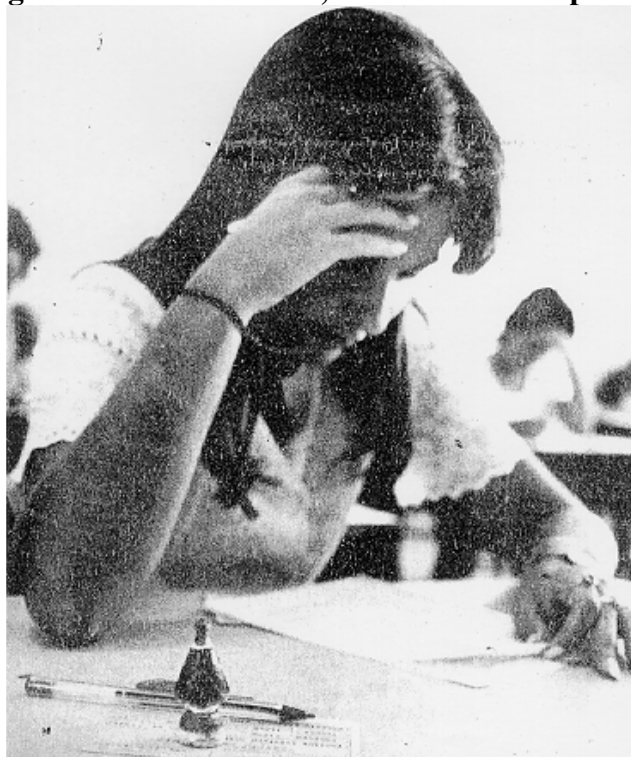
Finalmente, o “circo” do Vestibular adquire proporções incontroláveis, com o desespero, angústia, apelo à fé e aos amuletos, fúria de uma multidão de “feras”, no sentido literal do termo, derrubando tudo pela frente, em busca de uma vaga na Universidade, conforme pode ser visto nas fotografias de nº 21, 22 e 23, a seguir.

Fotografia nº 21 – Minha Vida Por Um Jornal!



Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 03 Fev. 1981. Local, p. 3.

Fotografia nº 22 – Valei-me, Nossa Senhora Aparecida!



Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 12 jan. 1984, capa.

Fotografia nº 23 – Chora pai, chora filho...



Fonte: Jornal *Correio da Paraíba*, Paraíba, 21 jan. 1997, s.p.

5.2 O DRAMA CARICATO: A REPRESENTAÇÃO DO VESTIBULAR NAS *CHARGES*

Nas *charges* encontradas, que abordam o contexto do Vestibular nos anos 70, uma temática parece se repetir: o contexto da **exclusão**, do funil ou da porta estreita, por onde um número restrito de alunos consegue passar ou ultrapassar, ou mesmo um oceano repleto de tubarões, dividido entre poucos sobreviventes e muitos náufragos. Podemos refletir sobre os contextos das *charges* nº 1, 2 e 3, apresentadas a seguir.

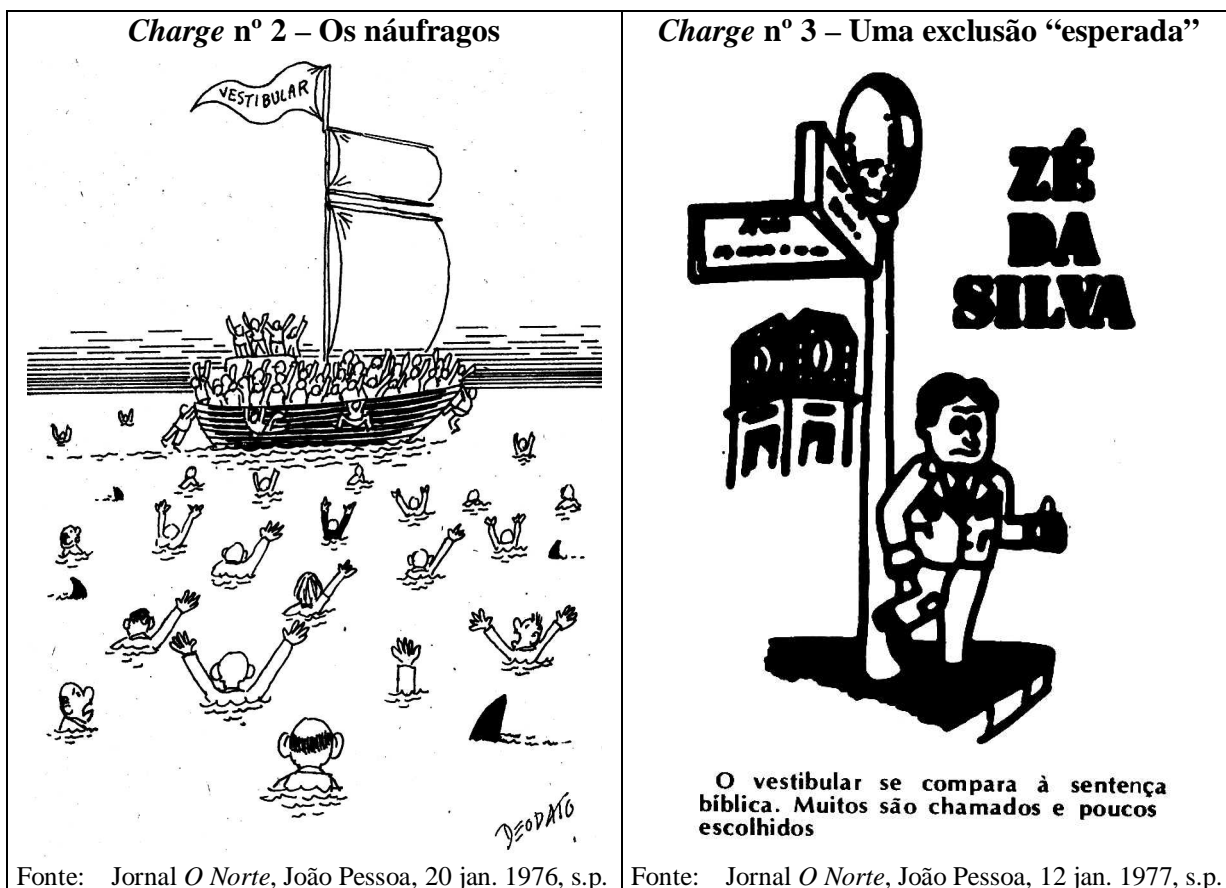
Charge nº 1 – Um hospício chamado Vestibular



Fonte: Jornal *Correio da Paraíba*, João Pessoa, 20 jan. 1976, s.p.

Na *charge* nº 1, a simbologia do corredor estreito, cuja porta, ao final, se abre para alguns poucos que têm o direito à comemoração, à bebedeira com copos e garrafas na mão, à vibração, com gritos de “viva”, “urra”. Entretanto, parece ser uma porta que não leva a lugar nenhum, apenas dando acesso a um “mundo novo”, aberto, em que as pessoas ou feras passam a estar “soltos”, deixando uma grande indagação: afinal, que “mundo novo” é esse?

Um sentido bíblico ou quase profético...



Na *charge* nº 2, o barco do Vestibular recolhe alguns poucos e, aos demais, o destino lhes reserva a companhia dos tubarões, o desespero, a ansiedade, dependurando-se numa chance mínima de entrar no barco e mudar seu destino. Aparecem, entre os naufragos, homens calvos, lembrando aqueles com idade madura que já “passaram” do tempo de entrar na Universidade. E, a pior imagem de todas, uma mão solitária de quem já sucumbiu ao

destino e não consegue mais gritar e se afoga no mar dos “fracassados”. Será assim tão definitivo e trágico o final dos que não conseguem passar no Vestibular?

E, finalmente, com a *charge* nº 3, encerra-se uma máxima que traz embutido o universo da exclusão: o ensino não como a garantia de igualdade entre os cidadãos, mas como algo que é personificado por um poder oculto que “chama” muitos para fazer parte dele, porém que “escolhe” quem precisa ou melhor lhe serve para entrar na Universidade. É um universo bíblico, em linguagem figurada, por ser dogmático. Uma realidade inquestionável que separa *os eleitos* dos *excluídos*, num fatalismo aparentemente aceito sem maiores resistências.

Na *charge* nº 4, abaixo, o sacrifício das parturientes é satirizado menosprezando o ônus de ter que fazer prova na maternidade em comparação com a conta a ser paga pelo parto. É realmente curioso o fato de reportagens apresentarem fotografias, em quase todos os anos, de gestantes ou mães fazendo provas, trazendo o tema da gravidez na adolescência juntamente com o drama de fazer o Vestibular a qualquer custo.

Charge nº 4 – A prova ou o parto?



Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 22 jul. 1977, s.p.

Por fim, na *charge* nº 5, a seguir, num refinado tom de ironia, há uma comparação entre o candidato a uma vaga na Universidade e um jogador de futebol, cujo ponto em comum seria

a pontaria em acertar o chute, ou seja, o Vestibular é visto como um mero jogo de acerto casual, tendo como referência as questões de múltipla escolha e seu aspecto lotérico, de cinco alternativas dentre as quais apenas uma é a correta e cuja probabilidade de acerto é de 20%. Essa conotação negativa dada às questões de múltipla escolha é, quase sempre, corroborada pelos depoimentos de alunos que trazem, ao tradicional questionamento “Como foi a prova?”, a resposta: “Olha, não gostei da prova, foi muito difícil. Dei uma olhada assim, assim, e respondi na base da loteria. *Chutei* tudo” (PROVA difícil..., 17 jan. 1976, s.p).

Charge nº 5 – Vestibular: um jogo de sorte?



Fonte: Jornal *Diário da Borborema*, Campina Grande, 17 dez. 1978, s.p.

Nos anos 80, encontramos um volume bastante grande de *charges* nos jornais paraibanos do Arquivo COPERVE, perfazendo um total de dezenove documentos que serão analisados em três blocos.



No primeiro bloco, elencamos as *charges* de nº 6 a 18, em que são ironizadas e discutidas as características do concurso: o chute, a “decoreba” ou memorização, o “adestramento” dos candidatos, o Vestibular como um jogo de sorte ou, ainda, a maratona de provas extensas que massacra a juventude ano após ano, o impacto dos *bizus*, como um

capítulo quase “esperado” na “novela” dos Vestibulares. Numa única expressão popular, o Vestibular poderia ser traduzido como um verdadeiro “bicho-de-sete-cabeças”.

Num segundo bloco, selecionamos as *charges* de nº 19 a 25, quando o contexto neurótico do concurso, desde a preparação do aluno para as provas até a expectativa pela divulgação dos resultados, é satirizado.

O terceiro e último bloco é reservado à discussão de natureza mais política, quando os documentos (nº 26 a 29) apresentam uma indagação implícita: no contexto de crise econômico-social do país, a entrada na Universidade é mesmo a solução para resolver a falta de perspectiva de mercado, emprego, melhoria de vida da população?

Bloco I – A “sorte” está lançada...

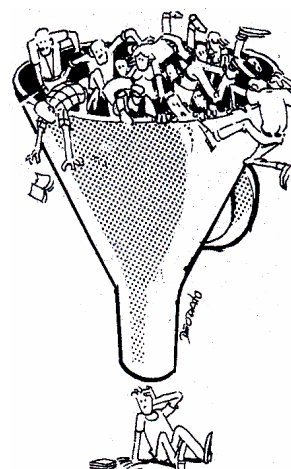
<p>Charge nº 6 – Memorizar ou não memorizar: eis a questão!</p>  <p>ZÉ DA SILVA</p> <p>Se adiares de novo o vestibular a turma vai esquecer tudo que decorou até agora</p> <p>Fonte: Jornal <i>O Norte</i>, João Pessoa, 10 dez. 1980, s.p.</p>	<p>Charge nº 7 – Adestrando os nossos meninos...</p> <p>Richardí</p>  <p>QUE TAL A PROVA DO VESTIBULAR?</p> <p>HUMMM!</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ÓTIMA <input type="checkbox"/> BOA <input type="checkbox"/> RAZOÁVEL <input type="checkbox"/> RUIM <input type="checkbox"/> PÉSSIMA <input type="checkbox"/> NENHUMA DAS RESPOSTAS <p>Fonte: Jornal <i>Correio</i>, João Pessoa, 8 jan. 1986, p. 2.</p>
--	--

Charge nº 8 – Um bicho-de-sete-cabeças ou de “sete-pés”...



Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 07 dez. 1986, s.p.

Charge nº 9 – Mais um funil chamado “Peneirão”



Fonte: Jornal *A União*, João Pessoa, 29 nov. 1987, s.p.

Nas *charges* nº 6 e 7, encontramos simbolizada a natureza das provas do Vestibular, quase sempre de múltipla escolha, a famosa prova da “cruzinha”, em que a memorização não apenas dos conteúdos exigidos, mas principalmente da estrutura das questões, aponta para o que se caracteriza como um adestramento dos candidatos, com a finalidade de garantir o seu êxito nas provas.

Na *charge* nº 8, há a expressão de toda a perversidade do modelo de exame de massa, episódico e anti-pedagógico: um jovem de joelhos, com todos os livros e apontamentos no chão, submisso à força de um gigante que parece aniquilar todas as suas pretensões futuras, numa palavra, o seu **destino**. Ele não aparece corporificado, é um modelo não humanizado, mesmo tendo um pé no formato humano mas opressor, o que procura refletir o aspecto distante, aparentemente neutro e acima da relação professor-aluno. Não há alunos nem professores: há candidatos e uma prova acéfala, que age como uma sentença de vida ou morte. A mesma sentença é percebida na *charge* nº 9, em que um funil perverso e estreito, que representa o “Peneirão” ou a primeira fase do Vestibular 88, separa, dentre muitos, apenas um único escolhido.

Nas charges nº 10, 11, 12 e 13, podemos refletir, novamente, sobre um grande entrave do modelo de seleção para a Universidade: os famosos chutes, ou o que a estatística chama de acerto casual.

Façam suas apostas...

Charge nº 10 – A Universidade e o seu bilhete premiado



— Para mais de 20 mil candidatos a saída é esperar o outro ano, pois a "loteria" termina hoje

Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 11 jan. 1984, s.p.

Charge nº 11 – Acerte o alvo e não chute na trave



— Os "chutes" no vestibular davam para ajudar o Treze....

Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 09 dez. 1986, s.p.

Charge nº 12 – A sorte está lançada VESTIBULAR 81



Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 04 jan. 1981, p. 4.

Charge nº 13 – E haja chute!



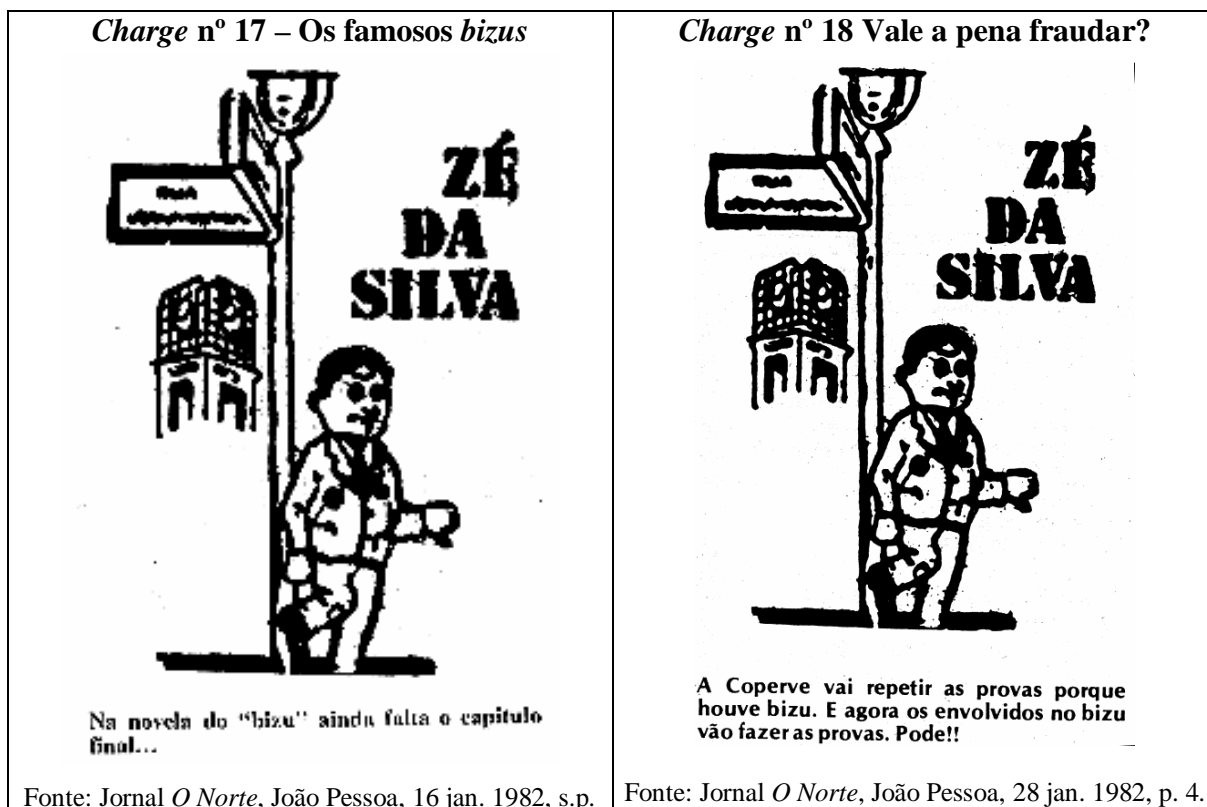
Com tanto chute, tem nego de canela inchada...

Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 06 jan. 1987, p. 6.

Nas *charges* nº 14, 15 e 16, aparece retratada a dificuldade das provas, o massacre, o verdadeiro extermínio dos estudantes mal preparados que sucumbiram frente aos mais fortes candidatos. As *charges* nº 17 e 18, as últimas do primeiro bloco, retratam de forma clara o caso dos *bizus*, deixando vaga a expectativa de solução ou desfecho para esses crimes que se tornam parte, infelizmente, das cobiçadas vagas da nossa Universidade, ou a dificuldade em punir seus verdadeiros culpados.



³ A expressão “meizinha” parece ser utilizada, na *charge*, como sinônimo de medicação popular, sem qualquer fundamento científico. O mesmo que “garrafada”, mistura de ervas que pode curar ou matar.



No bloco II, a seguir, a realidade é trágica sob a aparência de cômica. Nas *charges* nº 19 e 20, os nervos dos vestibulandos à flor da pele, aguardando os resultados, com um forte apelo da imprensa para tornar o evento realmente dramático, aumentando o clima de suspense e expectativa. São comuns, nesse sentido, as matérias jornalísticas que trazem referência a furos de reportagem, com informações privilegiadas de funcionários até da própria COPERVE, sobre o dia e a hora de divulgação dos resultados, atraindo os candidatos com alarmes falsos ou manchetes sensacionalistas.⁴

⁴ São inúmeras as referências jornalísticas sobre quem foi o primeiro órgão de imprensa que imprimiu e vendeu os jornais com o listão dos aprovados, trazendo, inclusive, fotografias de vestibulandos consultando os seus exemplares. Um exemplo da guerra dos meios de comunicação é retratada por uma reportagem afirmando que uma das professoras que participam da correção das provas, afirmou, sem saber que conversava com uma repórter, que a CECV estava trabalhando intensamente para que o resultado saísse no dia seguinte à matéria (RESULTADOS Vestibulares podem sair..., 11 jan. 1979).

Bloco II - A “guerra de nervos” pelos resultados

Charge nº 19 – A expectativa do “pós-guerra”



Terminou a guerra do Vestibular. Começa agora a guerra de nervos da espera.

Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 05 jan. 1982, s.p.

Charge nº 20 – Meninos e meninas se “descabelam” antes da hora



Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 29 jan. 1983, s.p.

Uma guerra em três momentos

Charge nº 21 – A preparação



Charge nº 22 – E haja divã...



Charge nº 23 – Em busca da inspiração perdida

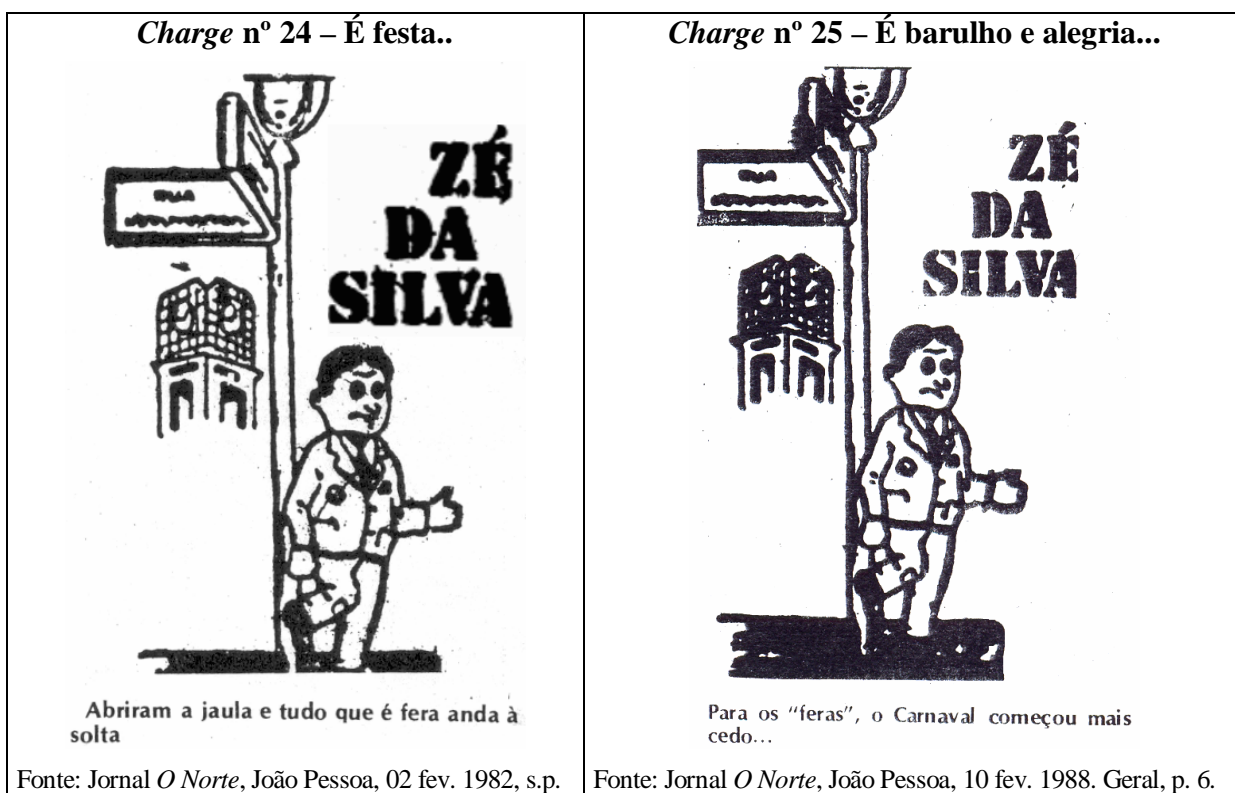


Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 09 jan. 1983, p. 7.

As *charges* nº 21, 22, 23, que compõem uma reportagem intitulada *O Vestibular deve ser encarado como algo normal* (09 jan. 1983, s.p), tentam demonstrar como o candidato deve proceder diante dos momentos de tensão que antecedem o Vestibular, dando dicas para evitar o nervosismo na hora da prova, para ter um melhor desempenho na redação e relaciona as principais dúvidas dos vestibulandos. A imagem de um divã de psicoterapia traduz bem o contexto neurotizante do exame, que passa a ser o foco de atenção e angústia dos alunos-candidatos.

Nas *charges* de nº 24 e 25, a seguir, é retratado um pouco da festa de comemoração da divulgação dos resultados, quando tudo é alegria e divertimento, e os jovens (alguns) voltam a ser felizes e relaxados.

Explode o carnaval fora de época...



O último bloco da década de 1980 começa apresentando bem o contexto social e econômico do país: o baixo poder aquisitivo da população, que tenta sobreviver com um salário mínimo corroído pela inflação, num país em crise recessiva, sem perspectivas de crescimento, com alto índice de desemprego e a pouca, ou quase nenhuma, chance de ascensão social para os membros da classe média ou das classes populares. A Universidade já não é o sonho para atingir a tão sonhada ascensão, haja vista o balde de água fria que é jogado sobre os vestibulandos em comemoração, nas *charges* nº 26, 27, 28 e 29, sugerindo a desilusão que eles sentirão após o término do curso, diante desse contexto socioeconômico de incertezas e desemprego.

Por último, a *charge* de nº 30 e a ironia com a crise do governo José Sarney, no final dos anos 80, trazendo novamente o questionamento sobre a validade de tantos estudos e sacrifícios para entrar na Universidade e dela sair para um mercado de trabalho incerto, que mais parece estar traduzido pelo desemprego ou subemprego, sinônimo de baixa remuneração, pouco reconhecimento social e poucas perspectivas de realização dos sonhos que povoaram as cabeças juvenis.

Os jovens parecem tomar consciência da realidade do país, que começa a ser noticiada nos meios de comunicação com o fim da “era das trevas” e o início da abertura política, quando o sonho nacionalista fracassado, do “país que vai para frente”, sucumbe diante da realidade caótica, das desigualdades políticas, econômicas e socioculturais. E o sonho de ser pequeno burguês, pela via do diploma, ainda habita o imaginário das classes médias? Parece que sim, considerando-se o aumento do número de inscrições nos concursos Vestibulares, não apenas na Paraíba mas também em todo o país, acrescido do volume de matérias que noticiam, em detalhes, todos os passos para se chegar à Universidade; e a verdadeira comoção social que ocorre nos dias que antecedem ou em que ocorrem as provas e a divulgação dos resultados.

Bloco III – O pós-Universidade

Charge nº 26 – O Vestibular num país em crise

VESTIBULAR 81

QUÍMICA

QUAL DAS ALTERNATIVAS ABAIXO DEFINE ALQUIMIA:

- A) É A CAPACIDADE DE UM TRABALHADOR SUSTENTAR MULHER E FILHOS COM APENAS UM SALÁRIO MÍNIMO.
 B) É A CAPACIDADE DE TRANSFORMAR CUIRO EM PAPEL ATRAVÉS DA INFLAÇÃO.
 C) É A FORMA COMO A INFLAÇÃO TRANSMUTA-SE EM RECESSÃO SEM MELHORAR O PODER AQUISITIVO.
 D) TODAS AS ALTERNATIVAS ESTÃO CORRETAS.



Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 05 jan. 1981, p. 4.

Charge nº 27 – Um futuro incerto...



Dá pena, vestibulando: tanta festa agora, tanta incerteza amanhã...

Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 20 jan. 1985, s.p.

Charge nº 28 – O desemprego os espera!



- E haja vaga para mais seis mil desempregados ...

Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 20 jan. 1985, s.p.

Charge nº 29 – Vale a pena lutar tanto?



- Quero ver a alegria dos feras, depois da colação de grau.

Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 20 jan. 1985, s.p.

Charge nº 30 – O resumo da crise no final dos anos 80



Na década de 1990, foi identificado um total de vinte *charges*. Mais uma vez optamos pelo agrupamento temático dos documentos, o que resultou nos blocos: crítica à realidade social e política do país (Bloco IV), crítica ao sistema de avaliação pela via do Vestibular e ao ensino brasileiro em geral, *bizus* ou fraudes (Bloco V) e, finalmente, ansiedade e festa (Bloco VI).

Bloco IV – Sorria hoje, para chorar amanhã!

Charge nº 31 – Um presente de festa e um futuro incerto



Charge nº 32 – Os excluídos



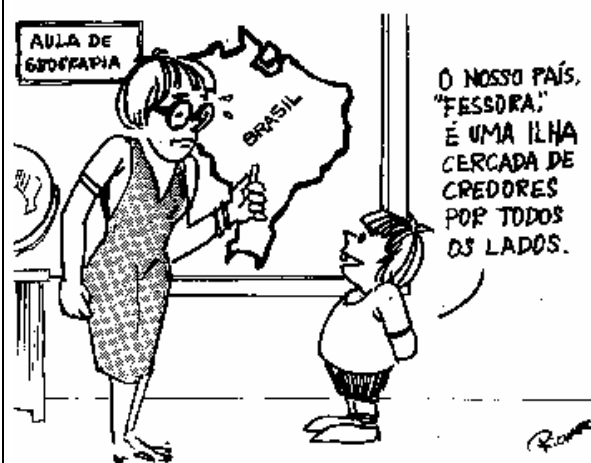
Charge nº 33 – Vestibular também é economia...



Com o preço do corte de cabelo, só mesmo passando no Vestibular...

Fonte: Jornal *O Norte*, João Pessoa, 01 fev. 1990, s.p.

Charge nº 34 – Uma dívida social maior do que a externa



Fonte: Jornal *Correio*, Paraíba, 24 jul. 1993. Jovem, s.p.





Charge nº 35– Um resumo bem humorado da tragédia



Fonte: Jornal *Correio*, Paraíba, 04 fev. 1993, p. 8.

No país do desemprego, da exclusão social, da inflação e da dívida externa, restam mesmo aos vestibulandos poucas esperanças concretas e muitos sonhos que, dificilmente, serão realizados, conforme retrata a bem humorada (e triste) crítica feita pelos cartunistas, nas charges nº 31 a 35.

Bloco V – E as apostas e o suspense continuam...

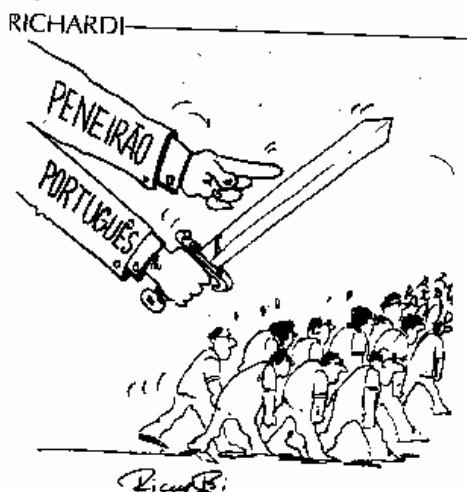
<p>Charge nº 36 – E haja sorte!!!</p>  <p>Para os vestibulandos só resta hoje muita sorte. Já que acabaram o peneirão...</p> <p>Fonte: Jornal <i>O Norte</i>, João Pessoa, 07 jan. 1990, s.p.</p>	<p>Charge nº 37 – O ensino público anda mal, obrigada!</p>  <p>Fonte: Jornal <i>Correio</i>, João Pessoa, 12 nov. 1991. Opinião, s.p.</p>
<p>Charge nº 38 – E o chute continua...</p>  <p>Fonte: Jornal <i>Correio</i>, João Pessoa, 12 nov. 1991. Opinião, s.p.</p>	<p>Charge nº 39 – Suspense e medo...</p>  <p>Fonte: Jornal <i>Correio</i>, João Pessoa, 12 fev. 1992, s.p.</p>

Charge nº 40 – E haja Ronaldinhos...

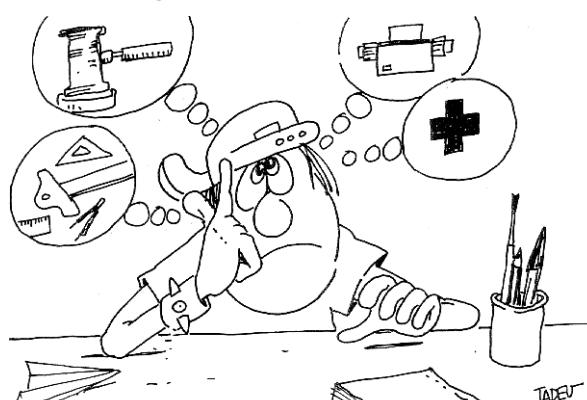
Fonte: *Jornal Correio*, Paraíba, 13 jan. 1993, s.p.

Charge nº 41– Sinta-se meio aprovado

Fonte: *Jornal O Norte*, João Pessoa, 21 dez. 1995, s.p.

Charge nº 42 – Sob o fio de uma navalha

Fonte: *Jornal Correio da Paraíba*, Paraíba, 12 nov. 1996, s.p.

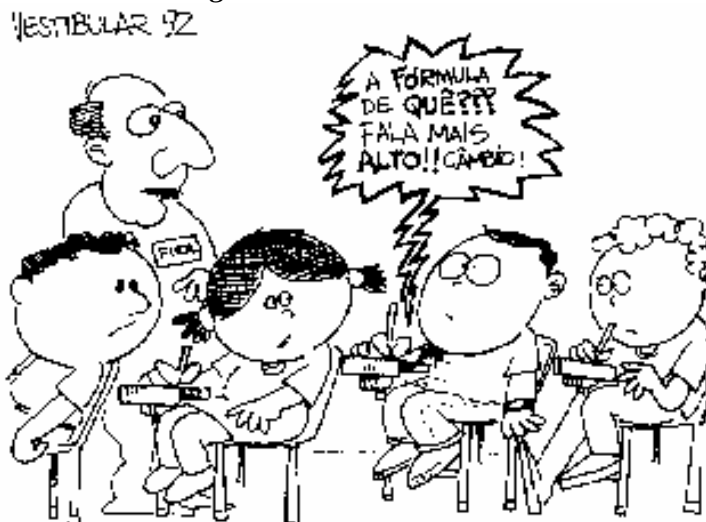
Charge nº 43 – Oh, dúvida cruel!

Fonte: *Jornal O Norte*, João Pessoa, 13 maio. 1999. Show, p. 6.

São temas recorrentes, desse quinto bloco (*charges* nº 36 a 43), a sorte e o caráter lotérico do Vestibular, o descaso e sucateamento do ensino público que é engolido pelo Concurso ou qualquer forma de avaliação, o suspense pelo resultado, o funil estreito e criticado que representa a primeira fase do Vestibular, também conhecida como Peneirão, ao lado da eliminação que é feita também pela prova de Língua Portuguesa e, finalmente, o estado permanente de dúvida e indecisão, próprio da adolescência, que é desconsiderado na hora da escolha “definitiva” da profissão.

Bloco VI – Dando um jeitinho...

Charge nº 44 – O bizu eletrônico



Fonte: *Jornal Correio*, Paraíba, 15 jan. 1992, s.p.

Charge nº 45 – O desejo de uma porta mais larga: a fraude



Fonte: *Jornal Correio*, Paraíba, 07 a 14 ago. 1993. Jovem, s.p.

As *charges* nº 44 e 45, novamente, retratam um tema que já passa a fazer parte do cotidiano dos exames de acesso à Universidade: as inúmeras tentativas de fraude e quebra de sigilo das cobiçadas provas de Vestibular, envolvendo vestibulandos e familiares, num *mar de lamas* de extorsão e roubo, tentando convencer a multidão dos excluídos de que o dinheiro compra tudo, inclusive a dignidade e seriedade humanas. Como síntese desse vergonhoso espetáculo, selecionamos uma *charge* (nº 46) de um jornal pernambucano, que tenta retratar, em seu conteúdo, o imaginário dos pais desonestos e corruptores, péssimos exemplos para seus filhos, e que custeiam esse comércio de cadeiras universitárias.



5.3 O DRAMA DESDRAMATIZADO: A REPRESENTAÇÃO SISUDA E BUROCRÁTICA

As reportagens que tratam do conteúdo mais institucional, colocando claramente a visão da Comissão de Vestibular, no que se refere aos concursos Vestibulares, na década de 1970, prendem-se a conteúdos de caráter burocrático, apresentando Editais, Resoluções, informações sobre datas, incluindo todo o calendário que envolve os eventos ligados ao Vestibular, reportagens informativas que tentam esclarecer a comunidade acerca dos procedimentos que deverão ser tomados pelos vestibulandos nos dias de provas, informações sobre estatísticas de inscritos, classificados, comparecimento às provas, listas de classificados, provas aplicadas com questões respondidas ou gabaritos das provas, vagas remanescentes

após a classificação, convocação de fiscais para aplicação das provas do concurso, relação dos locais de provas, normas de inscrição, isenção de taxa, exame de habilidade específica para os cursos de Música, Educação Física, Desenho Industrial, regras de classificação, documentos para matrícula, etc.

Uma possível explicação aponta, talvez, para o caráter puramente **executivo** que a CECV possuía à época. Entretanto, na década de 1980, houve uma mudança na denominação da Comissão (para COPERVE), adquirindo um caráter de **permanente**, mudando também sua filosofia, uma vez que passa não somente a executar o Vestibular, mas a propor normas e a pensar sobre um Concurso para atender ao conjunto da Instituição.

Há, ainda, alguns poucos documentos que dizem respeito a explicações sobre o desempenho dos alunos nas provas, aos tipos de questões enfocadas, às mudanças e ajustes sofridos pelos Vestibulares, a tentativas de fraude no Concurso e ao esquema de segurança utilizado, que envolvem, por assim dizer, reflexões e opiniões dos reitores da UFPB, presidentes da Comissão ou de seus representantes legais, dando um cunho mais pedagógico aos conteúdos enfocados. Essas reportagens são mais frequentes nas duas últimas décadas, de 1980 e 1990, justificando, talvez, o volume de documentos catalogados nesses períodos.

Mesmo assim, selecionamos, da década de 1970, alguns documentos que merecem destaque. Em um artigo intitulado *Reitor defende exame Vestibular mais humano* (30 jun. 1971), o reitor Guilardo Martins Alves, à época, presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, em visita a Belém do Pará, durante o II Colóquio Regional de Educação sobre o ensino de Nível Superior, abordou em palestra a problemática das Universidades brasileiras, referindo-se, ainda, à nova política de ensino e à questão de pessoal qualificado para lecionar nas Universidades, atendendo à demanda crescente de jovens que ingressam em cursos superiores. Sobre sua missão de docente e administrador da UFPB, afirmou:

[...] o professor, enquanto docente ou no exercício da função administrativa, dedique-se, real e totalmente, à meritória missão de formar homens, líderes que serão, em breve, do desenvolvimento nacional. Por isto é que acreditamos que **a educação no Brasil tem que ser necessariamente voltada para o desenvolvimento e para a verdadeira e legítima emancipação cultural, científica e econômica**, permitindo o ingresso do País nas amplas conquistas da ciência e da técnica, **formando, aqui mesmo, as matrizes que nos levem a uma fixação definitiva como povo e como nação** (REITOR defende exame..., 30 jun. 1971, p. 4, grifos nossos).

Novamente encontramos o tom desenvolvimentista, que atribui à Universidade a missão de formar **líderes**, com a competência técnico-científica, responsáveis pela entrada do país no patamar de desenvolvimento mundial, tornando-o igualmente presente entre os grandes líderes mundiais. Guilaro Martins foi, sabidamente, um homem do sistema, interventor da ditadura na UFPB, cujo discurso era consentâneo com o desenvolvimentismo, que se iniciara com o Governo Juscelino e prosseguira com o nacionalismo dos militares.

Especificamente sobre o Vestibular, ele defende a sua “humanização”, através da concentração por área, que vai caracterizar os Vestibulares de 1971 a 1973, objetivando o preenchimento de “todas as vagas disponíveis”. Vejamos o trecho de seu artigo na íntegra:

Esse é um problema quase que definitivamente equacionado, embora não se possa, ainda, pensar em aboli-lo. Acho, no entanto, que se deve procurar humanizar os exames Vestibulares, que permitem acesso ao currículo universitário, **eliminando aquela conotação de trauma para o candidato, para sua família, para a sociedade.** A nova orientação do MEC é no sentido do Vestibular ser centralizado em sua execução para as várias áreas de conhecimentos e com relação ao preenchimento de todas as vagas disponíveis para as Universidades (REITOR defende exame..., 30 jun. 1971, p. 4, grifos nossos).

No discurso aparece bem a aceitação do caráter regulatório do Vestibular e sua quase inevitabilidade. “Humanizar” significa entrar um pouco mais de gente no funil e a preocupação com o *preenchimento de todas as vagas disponíveis* torna-se extremamente forte, ao longo dos anos, ditando, inclusive, a realização de Vestibulares no mês de julho – a exemplo do que ocorreu em 1971, 1977 e 1995 –, com a finalidade de preenchimento das vagas remanescentes. Quanto ao sentido *traumático* do exame, contrariando o desejo do então

Reitor, o Vestibular adquire, a cada ano, maior força de pressão emocional sobre os alunos e familiares, ocasionando mudanças culturais e pedagógicas, interferindo de maneira direta sobre a organização do ensino e sobre a vida das pessoas.

Na década de 1980, uma reportagem de página inteira apresenta *As estatísticas do Vestibular*, com a descrição de um pormenorizado relatório apresentado pela COPERVE à imprensa, que teve por título *Caracterização da demanda no Vestibular 84*, em que são tratadas as características socioculturais dos candidatos inscritos e aprovados no Vestibular, tendo como conclusão a importância do bom nível socioeconômico como determinante do êxito do candidato, incluindo a frequência a um bom colégio, a escolarização e ocupação dos pais, procedência geográfica, etc. Há, ainda, menção a outro relatório que trata de informações ligadas ao desempenho nas questões subjetivas (redação, resumo e respostas livres), em que a COPERVE

[...] espera orientar o vestibulando preparado pelo professor de 1º e 2º grau, minimizar-lhe a tensão, o bloqueio no ato de redigir, e corrigir julgamentos precipitados e a falta de uma descrição objetiva do desenvolvimento das questões em foco (ANJOS, 01 jul. 1984, p. 23).

Como conclusão, o relatório apresentado na reportagem aponta para a deficiência do ensino paraibano, a partir do desempenho dos alunos nas provas do Vestibular.

Ainda numa linha de trabalho mais pedagógica, embora voltada para a regulação, outras quatro reportagens merecem destaque, na década de 1980. Primeiramente, destacamos uma matéria (PROFESSORES sugerem mais tempo..., 26 out. 1984, s.p) que faz menção ao IV Encontro de Integração COPERVE-Escola de 2º grau, promovido pela COPERVE, cujo objetivo é, segundo o Presidente da entidade à época, Prof. Francisco Xavier, “[...] conhecer a realidade para fazer as provas ao nível intelectual dos alunos, compatibilizando o nível de empenho dos candidatos desejado pelo ingresso na universidade”. Como resultado do

Encontro, foi elaborado um relatório pelos professores e supervisores do 2º grau, da rede pública e particular, especialistas em educação da UFPB e SEC/PB, professores das bancas examinadoras e membros da COPERVE, “[...] para uma análise geral das provas anteriores e as transformações que estas vêm passando, para se adequarem à realidade da educação e ao nível de ensino da região” (PROFESSORES sugerem mais tempo..., 26 out. 1984, s.p).

Em seguida, apresentamos uma outra reportagem, embora mais sintética, que informa sobre uma Comissão composta por nove membros representantes dos Centros da UFPB e da Pró-Reitoria de Graduação (PRG), cujo objetivo é apresentar, ao CONSEPE, sugestões de modificações na elaboração das provas e nos programas do Vestibular, incluindo

questões acadêmicas, como a manutenção ou não das formas de aferição de conhecimentos adotada pela Coperve, assim como, questões de ordem financeira, ou seja, se os resultados financeiros do Vestibular estão sendo bem utilizados, a quem estão beneficiando [...] A questão política de como deverá ser organizado o órgão centralizador da realização do Vestibular, no caso a Coperve, é também um outro tema em discussão pela comissão (MUDANÇAS no Vestibular: Comissão envia..., 10 jun. 1985, s.p).

Essa reportagem tenta deixar claro uma preocupação institucional em descentralizar o Vestibular e fortalecer a participação dos Centros que compõem a Universidade, diminuindo o “poder” da COPERVE.⁵

Há, também, outra matéria informando sobre uma palestra proferida pelo professor Sérgio da Costa Ribeiro, representante da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, cujo tema foi *A nova legislação do concurso Vestibular* (MINISTÉRIO revela tendência..., 20 ago. 1986). O professor posicionou-se contra a especialização do Vestibular por área de conhecimento, defendendo uma preparação que envolvesse um nível de conhecimento geral para o aluno, tanto em nível de 1º quanto de 2º grau (à época). Nesse

⁵ Há uma forte crítica do Prof. Trindade, J. (1985) ao que se chamou de atrapalho do CONSEPE à COPERVE, quando retardou a aprovação e divulgação das mudanças para o Vestibular-86, retirando da Comissão o papel de definir normas bem antes, no início do ano letivo, dando aos alunos e professores condições de fazer uma melhor preparação (TRINDADE, J., 22 dez. 1985).

sentido, é justificada a instituição de duas fases no Vestibular: a primeira com questões de múltipla escolha, tendo peso de 40%, e a segunda para uma avaliação mais correta do conhecimento do aluno, envolvendo questões abertas. Ainda segundo a matéria, o professor afirmou que seriam os cursinhos os principais interessados em um Vestibular especializado, além de reforçarem a seletividade socioeconômica do Vestibular, favorecendo aos mais bem aquinhoados.

Por último, há uma longa discussão sobre o temor sempre existente que envolve professores, estudantes, membros da COPERVE, em relação às inúmeras tentativas de fraude sofridas não apenas na Paraíba como no restante do país (CARDOSO, F., 08 jan. 1989). Há uma referência à reconquista da credibilidade pela COPERVE, no ano de 1989, após ter vivido, em 1982, um grande pesadelo com a quebra do sigilo das provas, tendo como pivô um dos membros de banca de elaboração.

O professor Xavier, presidente do órgão à época do *bizu*, afirma categoricamente: “Não me preocupei por consequência da elaboração das novas provas. Por outro lado, não me cabia procurar saber o que seria feito quanto à punição dos envolvidos, pois a polícia é quem tem este dever. A parte da COPERVE era denunciar, a Justiça de punir”. Já o Prof. João Maurício, respondendo pela presidência do órgão em 1989, afirma que “ existe especulação quanto à quebra de sigilo, mas essencialmente, [são] os comerciantes deste esquema que ludibriam os vestibulandos”. O jornalista Fábio Cardoso, responsável pela matéria, afirma não ter havido qualquer punição aos culpados, tendo o processo sido arquivado por *falta concreta de provas* (CARDOSO, F., 08 jan. 1989, capa).

A década de 1990 se inicia com uma discussão polêmica⁶ acerca da Portaria Ministerial nº 837, do Ministério da Educação (MEC), que disciplinou as normas para o Vestibular 91,

⁶ Com a finalidade de avaliar a nova determinação legal da Portaria Ministerial nº 837, foi realizado em setembro de 1990 um encontro das Comissões de Vestibular, na cidade de Fortaleza, que também trouxe à tona uma discussão sobre autonomia universitária (MEC divulga norma..., 13 set. 1990).

cujos conteúdos teriam por objetivo ampliar o acesso à Universidade, pondo fim à exigência de nota mínima de aprovação e, conseqüentemente, “facilitando” o preenchimento de todas as vagas disponíveis. Com a preocupação de “facilitar o acesso” a qualquer custo, não se discute a perda da qualidade dos alunos nem a precariedade do ensino médio, sobretudo público, optando-se por um típico exercício de “nivelamento por baixo”. Ainda numa defesa da quantidade de vagas a serem ofertadas, há a proibição, para o aluno da Universidade pública, de fazer dois cursos ao mesmo tempo, ocupando uma vaga que, a rigor, poderia ser preenchida por mais um aluno. Por último, aparece a exigência de que somente poderá prestar Vestibular o candidato que concluiu o 2º grau, pondo fim ao chamado “Vestibular por experiência” (UNIVERSIDADE pode ter liberdade..., 24 jun. 1990; COPERVE já elabora..., 12 ago. 1990).

Houve, ainda, uma nova polêmica, também em 1991, envolvendo o novo anteprojeto a ser apresentado pelo Governo Federal, que visava reestruturar a Universidade pública, “[...] dando-lhe plena autonomia, conforme prevê o Artigo 207 da Constituição Federal” de 1988 (DELEGADO do MEC esclarece..., 12 mar. 1991, s.p). Segundo relato do então Delegado do MEC na Paraíba, o Prof. Moaci Carneiro, o anteprojeto tinha como pontos principais: a necessidade do portador de diploma passar por um exame, que habilitaria o formando para o exercício de sua profissão e determinaria a distribuição orçamentária das Universidades, com base no percentual de aprovação de seus alunos no referido exame; a obrigação aos alunos beneficiados com ensino gratuito de prestar serviços comunitários na área de sua formação; a transformação do Regime Jurídico Único para as Universidades; a liberdade de realização ou não de Vestibulares pelas instituições, desde que garantissem a exigência de conclusão do 2º grau, sendo também responsáveis pela criação de seus cursos e fixação de vagas. Em síntese, “[...] com estas medidas, o Ministério da Educação está propondo a busca de uma maior

eficiência, recuperando-se o valor efetivo do diploma” (DELEGADO do MEC esclarece..., 12 mar. 1991, s.p).

O anteprojeto apontava para uma “seleção da seleção”, vinculando a concessão de verbas para as Universidades ao desempenho dos seus alunos egressos, sem qualquer referência à melhoria das condições de ensino das IES. Atrélava, também, uma interessante idéia de prestação de serviços à comunidade pelos recém-formados, respeitando sua área de formação.

Sobre o caráter mais pedagógico assumido pela COPERVE, no que tange à análise anual do perfil dos candidatos que prestam Vestibular, uma matéria bastante completa faz referência ao projeto envolvendo a COPERVE e o Departamento de Estatística da UFPB, que tem por objetivo “[...] estabelecer uma correlação entre esses dados [perfil dos candidatos inscritos] e o desempenho dos estudantes nas provas” (PERFIL dos candidatos ao Vestibular..., 1991, capa).⁷ A matéria explicita que esta preocupação em efetuar tais levantamentos não era recente:

Data de 1976 o primeiro levantamento do perfil dos candidatos ao Vestibular, contudo, não era um trabalho feito com regularidade. Em uma segunda etapa, o estudo passou a ser realizado a cada dois anos, com um levantamento global de todos os inscritos. Foi só a partir de 88 que adotou-se um procedimento de coleta por amostragem, fazendo, então, uma pesquisa anual, já integrado ao departamento de Estatística, na figura do professor Paulo Nakamura e dois bolsistas de Iniciação Científica do CNPq (PERFIL dos candidatos ao Vestibular..., 1991, capa).

Parece haver, realmente, uma mudança na postura e filosofia da COPERVE, com a integração de outros setores da UFPB ao trabalho desenvolvido pela Comissão, dando-lhe características mais pedagógicas e menos técnicas. Isso talvez explique o maior volume de reportagens que envolvem participação e discussões de representantes institucionais sobre a temática do Vestibular, não apenas se restringindo à COPERVE, mas envolvendo outros

⁷ O projeto de pesquisa apresentado nessa matéria está referido na Introdução (Capítulo I) deste trabalho (nota nº 1).

setores compostos por representantes dos Conselhos Superiores, Centros e Departamentos da UFPB, com referência a eventos institucionais em que as discussões trazem elementos mais significativos em relação ao ensino aplicado nas escolas e ao exame de seleção para a Universidade.

Nesse sentido, uma importante matéria intitulada *COPERVE: questão de credibilidade* (1991), com subtítulo *História: 25 anos de Vestibular*, apresenta uma descrição histórica da Comissão, desde sua origem (1965) até 1991, detalhando sua composição administrativa, estrutural e, de maneira sucinta, os trabalhos desenvolvidos ao longo dos anos, não apenas na realização do Vestibular em todas as suas fases (da inscrição à avaliação propriamente dita), como também de outros concursos para a seleção de pessoal técnico-administrativo para a própria Universidade e para outros órgãos do Estado da Paraíba, como Tribunal de Contas, Prefeitura Municipal, etc. Merecem destaque dois aspectos enfocados na matéria: um primeiro, que relata algumas características históricas dos exames realizados; e um segundo, que descreve, à época, a composição da equipe. Senão, vejamos:

Antes da Coperve o Vestibular não era unificado e as próprias Faculdades se encarregavam da realização de seus exames. A criação da Coperve teve como principal objetivo a realização do Concurso Vestibular, e permaneceu assim até há aproximadamente cinco anos atrás [1986], quando passou também a organizar outros concursos [...] A Coperve é um órgão pertencente à Pró-Reitoria de Graduação, e no cotidiano de uma equipe de apenas quatorze pessoas, entre professores e funcionários, o objetivo principal é a realização de um concurso de vestibular por ano para o preenchimento de vagas para os dois semestres letivos. Esta equipe é composta por uma comissão executiva, uma assessoria pedagógica e uma assessoria administrativa. A comissão executiva é formada por sete membros, todos professores. [...] A parte administrativa conta com cinco funcionários, sendo três burocratas e dois mecanógrafos (COPERVE: questão de credibilidade, 1991, p. 8).

A comissão executiva era integrada pelo presidente, vice-presidente, tesoureiro e quatro outros professores. Havia, ainda, a assessoria pedagógica, integrada por dois professores.⁸ A

⁸ A composição da COPERVE com sete membros, todos docentes designados pelo Reitor, seguia rigorosamente as recomendações do documento *UFPB - Regimento da Reitoria*, em sua Seção B, artigos 71 a 74, que prevê a seguinte estrutura organizacional: a presidência, vice-presidência, secretaria executiva e assessoria pedagógica (UFPB – Regimento da Reitoria, 06 set. 1979).

reportagem segue citando os endereços ocupados pela Comissão, ao longo dos anos, e termina informando que o primeiro presidente do órgão foi o Prof. Paulo Pires (1966-1967), seguido pelo Prof. Basílio Pordeus (1968-1970), Francisco Xavier (1971), Afonso Liguori (1972-1975), Francisco Xavier (1975-1987) e João Maurício Neves (1988 em diante). Ao final, a matéria faz menção a um trabalho que estaria sendo preparado pelo Prof. Francisco Xavier “[...] sobre toda a história da Coperve”, que, infelizmente, não chegou a ser concluído e, portanto, não pode ser utilizado em nossa pesquisa (COPERVE: questão de credibilidade, 1991, p. 8).

A reportagem, ainda, faz referência à realização, em João Pessoa, de um importante evento: um *Seminário sobre Testes e Medidas*, destinado a professores do 2º grau, da UFPB, membros de bancas examinadoras e profissionais da área educacional, que teve como conferencista o Prof. Heraldo Viana, da Fundação Carlos Chagas, de São Paulo.

Um outro evento é referido em várias reportagens: o *XI Seminário de Acesso ao Ensino Superior Norte Nordeste* (SAESUNN), com representantes de todas as instituições de Ensino Superior das duas regiões envolvidas, cujas discussões são apresentadas numa série de reportagens, que incluem desde depoimentos até o teor resumido do relatório conclusivo do evento (SEMINÁRIO começará hoje nos salões..., 20 ago. 1991; VAGAS Ociosas..., 21 ago. 1991; DOCUMENTO final: Seminário debate..., 22 ago. 1991).⁹

Nesse aspecto, o Prof. Ed Carrazone, da Universidade Católica de Pernambuco, afirma, em entrevista dada durante o SAESUNN, que “**o Vestibular é um mal necessário que as universidades brasileiras são obrigadas a aceitar**” (VAGAS Ociosas..., 21 ago. 1991, p. 6, grifos nossos). Apesar desse tom de inevitabilidade, o representante da Comissão de Vestibular entende que o Concurso, mesmo sendo massacrante, não tem conseguido retratar,

⁹ Outro *Seminário de Avaliação do Vestibular* é citado, com referências elogiosas, no seu sétimo ano de existência, ressaltando a importância em se avaliar o trabalho da COPERVE, ouvindo críticas e elogios, através do trabalho dos professores elaboradores da prova do Vestibular. Há, ainda, uma reclamação sobre a *lacuna* existente pela não realização do Seminário nos dois anos anteriores (TRINDADE, J., 28 abr. 1991).

de maneira fiel, o nível de conhecimento dos candidatos, devido ao número reduzido de questões. Outra importante constatação é feita:

Coordenadores de Vestibular e representantes de universidades avaliaram ontem [20 de agosto de 1991], que o índice de aprovação dos estudantes da rede pública é maior nos cursos de menor *status* social, ou seja, na área de Humanas. Segundo Nadja Valverde, com o sucateamento das escolas públicas, os estudantes estão amedrontados e têm medo de se inscrever em cursos considerados nobres (VAGAS Ociosas..., 21 ago. 1991, p. 6, grifos nossos).

Outro evento ocorrido, embora sem o mesmo destaque dado aos anteriores, foi o *Seminário de Avaliação do Concurso Vestibular*, no seu oitavo ano consecutivo de existência, que contou com a participação de 150 professores de 2º grau, tendo como foco de discussão a avaliação das provas aplicadas no Vestibular anterior e a modificação de conteúdos programáticos das provas para as áreas de Estudos Sociais, Geografia e Matemática (COPERVE descarta fim..., 18 jun. 1992).

Após o Seminário realizado em 1992, há uma referência elogiosa do Prof. Trindade, J. (28 ago. 1993) ao Seminário realizado pela COPERVE em 1993, em que foram comunicadas as mudanças para o Vestibular-94, realizado em duas etapas, com provas com questões de múltipla escolha e/ou abertas e a sugestão de um diretor de cursinho para que os professores tenham uma sala isolada (ou sala especial) para acesso à prova durante o período de realização do Vestibular, evitando as inscrições desses professores para realizar o vestibular juntamente com os alunos, quando, na verdade, desejam apenas ter acesso às provas (ARCELA, 05 set. 1993).

Depois do Seminário de 1993, somente em 1996 há referência à realização de um *Seminário para atualização dos programas das matérias objeto do Concurso Vestibular*, promovido pela COPERVE, reunindo um total de 227 professores, da UFPB e da rede pública e particular do 2º grau, para uma análise dos programas elaborados pelos departamentos da UFPB e das provas aplicadas no Vestibular anterior (RODRIGUES, A., 07 mar. 1996).

Ainda em 1996, há a publicação de um pequeno artigo que tem como título *O Vestibular na Universidade Federal da Paraíba* (CASTELO BRANCO e LINS FILHO, 1996), em que são discutidas as características gerais do Vestibular aplicado pela UFPB, envolvendo provas, tipos de questões formuladas, grupos de cursos existentes, a forma de organização da COPERVE e as instâncias definidoras das normas do Concurso.

Ainda merece destaque uma longa reportagem intitulada *Novo exame substitui Vestibular. Estudantes concluintes do 2º grau têm alternativa já a partir deste ano* (09 jan. 1997), com entrevista do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, sobre a instituição do exame nacional de 2º grau, posteriormente denominado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como alternativa de ingresso para as Universidades, em substituição ou conjuntamente ao Vestibular tradicional.

Finalmente, como última reportagem de conteúdo institucional da década de 1990, selecionamos uma entrevista com o Reitor Jáder Nunes, ao jornalista Ramos, B. (17 ago. 1997, p. 11), cujo título é *Este país virou um hospício*. Nessa entrevista, o Reitor discute condições infra-estruturais da UFPB, incluindo orçamento, contratação de pessoal docente e autonomia universitária. Aborda, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aprovada em 1996, seu conteúdo real e ideal, a possibilidade de privatização das Universidades. Em relação a este último ponto, afirma o Prof. Jáder:

O que existe, no que se refere à falta de oportunidade do pobre à educação superior, é porque ele fica retido no sistema escolar no seu início. **Há, sem dúvida, uma seleção econômica no ingresso à universidade.** Mas essa injustiça reside no fato de que os filhos dos trabalhadores normalmente não conseguem ultrapassar o primeiro grau. Para que haja uma solução justa desse problema o que deve ser feito é se promover de fato uma redistribuição de renda, que permita aos pobres o acesso a um sistema educacional de qualidade (NUNES, 1997 *apud* RAMOS, B., 17 ago. 1997, p. 11, grifos nossos).

E, tomando o veio da seleção para a Universidade pela via do Vestibular, continua o dirigente universitário:

[...] **O Vestibular não mede conhecimento, nem habilidade ou aptidão. Ele é apenas um filtro.** Se o número de candidatos na UFPB é da ordem de 20 mil, e só existem pouco mais de 4 mil vagas, terá que haver um processo de adequar a demanda à oferta. O Vestibular, com todas as suas imperfeições, é esse filtro (NUNES, 1997 *apud* RAMOS, B., 17 ago. 1997, p. 11, grifos nossos).

A proliferação dos cursinhos é vista por ele como provocada pela ineficiência do ensino das escolas, tanto públicas quanto particulares, que possuem péssimas condições infra-estruturais, com bibliotecas e laboratórios de faz-de-conta e um ensino sem qualidade. E reitera:

[...] **o cursinho preenche, de maneira absolutamente anômala, esse espaço, porque adentra o candidato ao Vestibular.** Esse adestramento está sendo comprometido na medida em que estamos abolindo o Vestibular de cruzinhas e procurando cada vez mais fazer com que as provas tenham um conteúdo discursivo (NUNES, 1997 *apud* RAMOS, B., 17 ago. 1997, p. 11, grifos nossos).

Porém, mesmo fazendo essas constatações, o Prof. Jáder defende uma seleção rigorosa para o acesso aos cursos da UFPB, uma vez que

[...] **a universidade tem a obrigação de entregar à sociedade médicos, professores, advogados, jornalistas com uma alta qualificação profissional, que corresponda às reais necessidades sociais.** Por isso, se entrar aluno mais despreparado na universidade ele será um profissional menos qualificado ao ingressar no mercado de trabalho (NUNES, 1997 *apud* RAMOS, B., 17 ago. 1997, p. 11, grifos nossos).

Nesse trecho, o Reitor demonstra não acreditar no papel da Universidade em melhorar o desempenho ou o “nível” do ingressante. Também é lamentável não ter sido mencionado, por este dirigente, o investimento na formação de professores, com qualidade, como fórmula simples de melhoria do ensino, nas séries que antecedem à Universidade, uma vez que não há nenhuma referência ao relevante papel a ser desempenhado pelos cursos de licenciatura plena na formação de professores. Curiosamente, esses cursos são os maiores alvos dos alunos menos preparados, que os escolhem pela menor concorrência.

Em outro momento da entrevista, uma interessante discussão é apresentada em relação à existência de três Universidades na Paraíba, uma das quais com sete *campi*¹⁰, defendida pelo Reitor como importante fator para interiorizar uma distribuição melhor de emprego e renda, além de possibilitar a discussão de questões regionais mais profundas, como o Semi-Árido, formação de agentes de saúde, etc. Nesse ponto, há uma reflexão sobre uma maior preocupação com o ensino profissionalizante, como importante canal de preparação de mão-de-obra especializada:

As escolas técnicas, sem dúvida, têm um papel importantíssimo nesse processo. **O que ocorre é que este país virou um hospício. As escolas formam para o trabalho e não há emprego.** A lógica do neoliberalismo é que os países, com a globalização, são vistos como mercados consumidores, fazendo com que o desemprego seja não apenas uma questão conjuntural mas um problema estrutural intrínseco a uma estratégia de mercado. Então **falece a escola que prepara para o trabalho e os profissionais por ela formados não encontram emprego.** Toda história do capitalismo foi construída a partir da premissa de que o trabalho cria riqueza, o emprego proporciona o lucro, mas parece que essa premissa está sendo negada. Isso tem uma repercussão direta no papel da escola na preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho (NUNES, 1997 *apud* RAMOS, B., 17 ago. 1997, p. 11, grifos nossos).

Após essa reflexão, o Reitor da UFPB finaliza defendendo o investimento do Governo na Universidade pública, por esta assumir um papel importante não apenas em termos de ensino, mas também de pesquisa e extensão, atividades que exigem altos investimentos e são fundamentais para o país, através do desenvolvimento científico e tecnológico e da socialização do conhecimento produzido para a melhoria das condições de vida da população. E finaliza: “É preciso que a sociedade conheça melhor a universidade pública a fim de que possa melhor valorizá-la e melhor defendê-la, porque elas são de fato **um esteio do desenvolvimento nacional**” (NUNES, 1997 *apud* RAMOS, B., 17 ago. 1997, p. 11, grifos nossos). A ideologia do desenvolvimento nacional, pela via da Universidade, continua

¹⁰ Com a Lei nº 10.419 (09 abr. 2002), a UFPB foi desmembrada, sendo criada uma nova instituição de Ensino Superior na Paraíba: a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A UFPB permaneceu com três *campi* funcionando nas cidades de João Pessoa, Areia e Bananeiras. Na UFCG, funcionam quatro *campi*, nas cidades de Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras, todas no interior do estado.

permeando os discursos e integrando o imaginário dos responsáveis pela Instituição e, também, da sociedade.

Podemos, numa tentativa de síntese, afirmar que o teor das falas oficiais resume-se numa visão do Vestibular como um fato aceito e não discutido, cabendo apenas uma busca constante de aperfeiçoamento da regulação promovida pelo Concurso. Outro aspecto marcante é a constatação de fraudes já nos anos 80, parecendo claro que todos os meios passam a ser tidos como válidos, na busca por uma vaga na Universidade.

6 AS NOVAS/VELHAS MENTALIDADES SOBRE O ENSINO SUPERIOR



Adaptado de: < <http://www.correiodaparaiba.com.br> >, 06 abr. 2002.

Estou trancado em casa e não posso sair
 Papai já disse que eu tenho que estudar
 Nem música eu posso mais ouvir
 E assim não posso nem me concentrar
 Não sago nada de Física
 Literatura ou gramática
 Só gosto de educação sexual
 E odeio Química
 Química
 Química
 Não posso nem tentar me divertir
 O tempo inteiro eu tenho que estudar
 Assim não sei se vou conseguir
 Passar neste tal vestibular
 Chegou a nova leva de aprendizes
 Chegou a vez do nosso ritual
 E se você quiser entrar na tribo
Aqui no nosso *belsin* tropical
Ter carro do ano, TV a cores
Pagar imposto, ter pistolão
Ter filho na escola, férias na Europa
Ter conta bancária, comprar feijão
Ser responsável, cristão convicto
Cidadão modelo, burguês padrão
Você tem que passar que passar no vestibular...
 (VIANNA, 20 abr. 2003, grifos nossos).

Com o objetivo de refletir e melhor compreender a persistência e a atualização mítica do acesso ao Ensino Superior, nos dias atuais, para a construção deste capítulo, utilizamos, como metodologia, a análise quantitativa e qualitativa das redações dos(as) candidatos(as) ao PSS 2003, da UFPB, que escolheram como tema o “Diploma Universitário: sonho de muitos, realização de poucos”.¹ Foram selecionadas 936 redações, obedecendo à seguinte divisão, por curso: 108 (11,5% do total) do curso de Agronomia, 264 (28,2%) do curso de Medicina, 160 (17,1%) do curso de Ciências da Computação e 404 (43,2%) do curso de Direito. A escolha dos cursos deveu-se, principalmente, por serem os mais concorridos, nos dias atuais, em suas áreas de conhecimento, ou seja, respectivamente, ciências agrárias, ciências da saúde, ciências tecnológicas e ciências humanas. Dentre essas redações, foi escolhida, para análise de conteúdo, uma amostra de 188 (aproximadamente 20% do total), distribuída proporcionalmente entre os cursos, o que resultou em 22 redações de Agronomia, 53 de Medicina, 32 de Ciências da Computação e 81 de Direito. A seleção das redações foi efetuada de forma aleatória, utilizando-se uma escolha sistemática de um a cada quatro textos.

Inicialmente, uma análise mais superficial das 188 redações permitiu uma divisão destas, baseada nas palavras contidas nos trechos selecionados, em dois grupos:

- universo lingüístico da **inclusão**, em que aparecem as palavras: tod [o, os] (78)², acesso [s] (99), direito [s] (32), muit [o, os] (68), empreg [o, ar] (47), trabalh [o, ar] (78), igual [dade] (3), democra[cia, tizar, tização] (11), possi [possível, bilidade] (22), facil [fácil, idade] (28), inclu [são, ir] (5), igual [dade] (22), universal [ização] (3), public [público, pública, publicizar] (146), desenv [imento, er, vido] (38), progre [sso, dir] (7), ascen [der, são] (12), globali [zar, zação] (12), cota/quota [s] (30);

¹ O acesso a esse arquivo recebeu autorização do Presidente da COPERVE, uma vez que seriam resguardadas as identificações dos(as) candidatos(as) e a caligrafia dos(as) mesmos(as), devendo qualquer utilização de trechos das redações ser feita através de digitação.

² Entre colchetes encontram-se exemplos de variações possíveis dos vocábulos, uma vez que foram usados os radicais das palavras; entre parênteses, encontra-se a frequência em que aparecem os vocábulos.

- universo lingüístico da **exclusão**, com as palavras: sonh [o, os, ar] (72), pouc [o, os, a, as], (66), difícil [difícil, uldade] (49), utopi [a, co] (4), algu [m, ns, ma, mas] (33), desigual [dade] (21), imposs [ível, ibilidade] (16), exclu [ir, são] (19), esperanç [a, as] (18), privil [égio, égios, egiar, egiado] (24), aspira[r, ção] (4), ideal [is] (4), priva [do, tizar, tizado] (30).

Embora essas duas categorias devam ser compreendidas numa perspectiva dialética, é freqüente, na percepção dos(as) estudantes, uma visão dicotômica, em que um conceito aparece em oposição rígida ao outro, tendo a realidade educacional uma análise fortemente comprometida por uma visão idealizada e pouco crítica (FAIRCLOUGH, 2001).

Em fragmentos de discursos que apresentam um forte conteúdo lingüístico de inclusão, a Universidade ou o diploma por ela fornecido seria esse passaporte ou bilhete de acesso a um melhor emprego e, conseqüentemente, à melhoria das condições de vida e ao respeito e admiração dos outros. O título de nível superior seria a solução mágica para mudar o país, resolver o problema das suas desigualdades, melhorar o seu nível de crescimento e desenvolvimento; promover a libertação do homem, igualdade de oportunidades, dignidade, cidadania, diminuição da exclusão social, o único modo de “*vencer o destino*”, única forma do indivíduo conseguir realizar seus projetos de vida. Nesses conteúdos, é possível perceber a acentuada carga de idealização presente, traduzida em discursos repetitivos, que apresentam pouca criatividade e se prendem muito mais a justificar o atendimento à demanda a um mercado globalizado e consumista, do que a criticá-lo, trazendo o argumento de que somente a educação proporciona o desenvolvimento da nação e não o inverso. Selecionamos um trecho da redação de um(a) candidato(a), como ilustração:

O ser humano, no decorrer de sua vida, perde muitas coisas. Dinheiro, família, honra, liberdade, são todos exemplos reais disso, porém, há algo que não se perde, coisa que uma vez adquirida, pertence à aquele indivíduo, **o conhecimento. Este, liberta o homem, é o coração de sua alma. [...] Para obter felicidade, é necessário uma melhoria na condição de vida e para isso precisa-se de**

educação. Negando-se à dar educação, nega-se a liberdade. [...] Infelizmente, em muitos países, grande parte da população não consegue se libertar pois, são obrigados a trabalhar precocemente para melhorar sua condição. Melhora que nunca virá, ou seja, **é impossível uma ascensão social, honesta e digna, sem o mínimo de conhecimento de ‘como as coisas funcionam’.** Assim, **essas pessoas ficam condenadas a passar o restos de suas vidas presas à miséria.** Ignorantes e infelizes, **elas procuram um jeito de sobreviver, roubando, sequestrando, e matando, elas se tornam parte da vida dos que tem dinheiro e educação, levando assim, à um estado de miséria total** (REDAÇÃO: “O coração da alma”, 2003).³

A falta de educação, leia-se educação universitária, levaria à miséria e à marginalidade, sem sequer haver uma só redação mencionando os tantos marginais, doutores de colarinhos brancos, que já viraram personagens, indiscutível e lastimavelmente, presentes em nossa história.

O Vestibular e a concorrência dos alunos melhor preparados, nessa visão, seriam o grande filtro responsável pela exclusão, tornando a Universidade um sonho não concretizado ou o verdadeiro pesadelo das desigualdades sociais. Nesse sentido, ainda, há os(as) candidatos(as) que defendem um projeto de reestruturação das escolas públicas, visando unicamente melhor “[...] capacitar os alunos do ensino médio para o vestibular” (REDAÇÃO: “Universidade: Portas para o futuro do país”, 2003).

Entretanto, um pequeno contingente de textos traz uma percepção mais crítica da realidade, chamando a atenção para a necessidade de se refletir sobre os reais problemas enfrentados pelas escolas e pela população de baixa renda ou, nas palavras de um(a) candidato(a):

Ao invés de alimentar esse sonho do diploma que dá a impressão de resolver a vida dos poucos que o conseguem devemos nos preocupar em resolver os problemas educacionais e econômicos e dar oportunidades de uma vida melhor a todos (REDAÇÃO: “Um diploma”, 2003).

Em outros fragmentos, cujo conteúdo lingüístico predominante seja o da exclusão, a Universidade é tida como um sonho distante e de difícil realização, devido às condições

³ Os trechos selecionados das redações dos(as) candidatos(as) foram transcritos na íntegra, inclusive com todos os erros do vernáculo.

socioeconômicas que separam ricos e pobres em escolas, respectivamente, melhores ou piores em termos de preparação para superar a barreira do Vestibular. Também são citadas, como fortes mecanismos de exclusão, as inúmeras fraudes existentes nos processos seletivos para as Universidades, em todo o país, que são perpetradas graças ao poder econômico dos que querem, e podem a todo custo, pagar a entrada de seus filhos num curso superior, como nos adverte um(a) candidato(a):

A universidade hoje está muito pouco acessível e por isso poucas pessoas têm o sonho de estudar e receber um diploma de curso superior realizado. [...] **Nos vestibulares há muitas fraudes, professores quem vendem gabarito das provas, gráficas copiam as provas, cursinhos conseguem provas para favorecer os seus alunos, ou seja, nós que temos renda quase de miséria somos prejudicados em virtude de irresponsáveis que se vendem.** Mas apesar de tudo isso muitos pobres ainda conseguem entrar na universidade. Comparado de alguns anos atrás que só alguns ricos poderiam estudar. [...] A facilidade para se ter um diploma universitário também existe, basta ter condições de bancar a universidade particular. Já na universidade pública é preciso muito esforço e dedicação. [...] a importância de se ter um diploma universitário é muito grande, ele é a chave para abrir as portas do mercado de trabalho (REDAÇÃO: “A dificuldade de entrar e de conseguir um diploma universitário”, 2003).

O argumento que estabelece a exclusão social dos não diplomados chega ao cúmulo de conceder ao diploma o atributo de passaporte, não apenas para a já badalada ascensão social e o aumento de chances no mercado de trabalho, mas “[...] outras vantagens, como o direito a uma cela especial nas cadeias [...]”. E o texto finaliza, com uma afirmação taxativa: “Dessa forma, os representantes das classes sociais mais baixas são excluídos do processo, desistem de estudar em uma universidade e passam a encarar, de maneira determinista, profissões semelhantes às dos seus pais” (REDAÇÃO: “A realidade do acesso ao Ensino Superior no Brasil”, 2003).

Novamente, os(as) candidatos(as) prescindem de uma visão dialética da realidade quando desconsideram, em seus argumentos, que, muitas vezes, os que entram nas Universidades o fazem também para seguir as mesmas profissões de seus familiares, o que

seria um determinismo às avessas, reproduzindo as práticas dos grupos mais privilegiados em contraste com a reprodução social da exclusão.

A solução, um tanto simplista, para a exclusão social passa, para a esmagadora maioria dos(as) candidatos(as), pela abertura das portas das Universidades, ampliando as vagas e as próprias instituições para que **todos** tenham acesso a ela. Há alguns, entretanto, que defendem uma melhoria das escolas públicas, como forma de facilitar esse acesso.

Analisando, ainda, os títulos de redações, percebemos que alguns merecem especial destaque por apresentarem conteúdos reveladores, diagnósticos ou menções a projeções de futuro; outros são neutros, não remetendo a nenhuma análise mais profunda, prendendo-se apenas a repetir o tema sugerido. Muito poucos títulos apresentam uma visão crítica sobre os caminhos que se seguem após a Universidade; poucos, ainda, remetem para os fundamentos históricos ou sistêmicos, relacionando a Universidade com as mazelas do mundo capitalista. Também nos títulos, é bastante freqüente a visão fragmentada dos jovens, que colocam o termo inclusão em oposição a exclusão, não percebendo as interseções ou mediações existentes entre as categorias, fugindo a uma visão mais relacional.

De acordo com a tabela 3, a seguir, há uma clara tendência de defesa da democratização do ensino, favorecendo o acesso de todos à educação superior, além de um incisivo conteúdo de crítica ao modelo educacional brasileiro ou, especificamente, aos processos seletivos, que disciplinam a entrada na Universidade e, portanto, normatizam a exclusão.

Notamos, ainda, um considerável conteúdo de idealização, atribuindo à Universidade ou ao seu acesso a realização de um sonho, apesar do reconhecimento das dificuldades em ter esse sonho tornado realidade, como podem ser observados em alguns títulos ilustrativos: *“Sonhar nem sempre é poder”, “Diploma, um sonho de todos”, “Educação: sonho ou direito”, “Sonho diplomado”, “O coração da alma”, “No rumo do sonho”, “Educação: utopia resgatada”, “Educação: antes sonho, hoje necessidade”*, dentre outros.

Parece haver uma tentativa de vinculação entre o desejo vocacionado do(a) estudante de se formar na profissão com que sonhou e uma visão mais pragmática de tornar possível o acesso ao restrito mercado de trabalho atual, que tem na titulação o marco de exigência que caracteriza uma sociedade competitiva e excludente.

Tabela 3 – UFPB – Categorias dos títulos das redações dos(as) candidatos(as) dos cursos de Agronomia, Ciências da Computação, Medicina e Direito – PSS 2003.

TÍTULOS	Nº	%
Democratização do ensino Ex: <i>Universidades para todos</i> <i>Um diploma para todos</i>	57	30,3
Crítica ao Vestibular ou ao modelo educacional brasileiro Ex: <i>A imposição da ignorância</i> <i>O País dos Analfabetos</i>	52	27,7
Idealização ou sonho Ex: <i>Um sonho, uma vida</i> <i>Em busca de um ideal</i>	30	16,0
Educação para ascensão social Ex: <i>A busca por uma vida melhor</i> <i>Universidade: meta para um futuro melhor</i>	24	12,8
Educação para a modernização, progresso ou desenvolvimento Ex: <i>Universidade: Portas para o futuro do país</i> <i>Diploma para o Desenvolvimento</i>	13	6,9
Prioridade para a educação Ex: <i>A educação como prioridade</i> <i>A educação pública necessita de mais investimentos</i>	5	2,7
Educação para a profissionalização ou para o mercado de trabalho Ex: <i>Universidade instituição profissionalizante</i> <i>A importância do diploma universitário na luta por emprego</i>	3	1,6
Sem título/Título sem sentido Ex: <i>Up-grade</i>	4	2,1
TOTAL	188	100,0

Tendo em vista um certa recorrência das temáticas apresentadas nas redações com aquelas identificadas e discutidas nos capítulos IV e V deste trabalho, passaremos a discuti-las, conjuntamente, em suas necessárias atualizações e reconfigurações no início do século XXI, estabelecendo um diálogo com a bibliografia especializada.

Do conteúdo explicitado nas redações dos(as) candidatos(as) a uma vaga na Universidade, alguns temas merecem especial destaque. Para eles, a Universidade seria: responsável por uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho e acesso a melhores salários ou melhor situação financeira; o caminho para a melhoria de vida; a única maneira honesta de melhorar as condições de vida, afastando o indivíduo do subemprego e da criminalidade; “o canal” para ascensão social, formação cultural e acesso ao mundo globalizado; a realização dos sonhos dos pais; o exercício ou a consolidação da cidadania; o ingresso no processo democrático; a prosperidade ou desenvolvimento do país; por fim, um sinônimo de *status* ou de poder.

Outro tema bastante discutido pelos(as) candidatos(as) é o ensino público, como sinônimo de defasado, fracassado, sucateado, e o ensino privado tido como competente e de qualidade, isso referindo-se ao Ensino Fundamental e Médio, ocorrendo o inverso no que se refere ao Ensino Superior, em que claramente as Universidades públicas são as preferidas em detrimento das faculdades privadas, caras e sem credibilidade social. O diploma é, simbolicamente, representado como sinônimo de “dignidade e esperança de uma vida melhor”. São citados, freqüentemente, os exemplos do Japão e Alemanha como símbolos dos países que, saídos das cinzas do pós-guerra, entraram para a era do progresso tecnológico e para o desenvolvimento, a partir de investimento maciço na educação.

Analisando as temáticas, por grupo a que pertencem as redações dos cursos selecionados, percebemos que a tônica predominante do grupo de Ciências Agrárias reside nas dificuldades de acesso à Universidade e na necessidade de inclusão social, pela via do diploma universitário. Esta característica é melhor compreendida se levarmos em conta o baixo nível socioeconômico que predomina nos(as) candidatos(as) desse grupo. Para o grupo de Ciências da Saúde, as temáticas mais discutidas são: a precariedade do ensino público, o ensino privado como sinônimo de qualidade, a educação como melhoria das condições de

vida, de emprego mais qualificado e melhor remunerado. Para o grupo de Ciências Exatas, há algumas interessantes reflexões sobre temas atuais e polêmicos como a questão das quotas de vagas destinadas a afrodescendentes e alunos de escolas públicas, a necessidade de profissionalização mais competente e preparada para o mercado de trabalho, a precariedade do Ensino Fundamental e Médio da rede pública, além de algumas críticas ao modelo político-econômico vigente e suas conseqüências para a educação. Por fim, as redações do grupo de Ciências Humanas apresentam uma reflexão sobre o mundo globalizado e suas implicações para a educação e preparação profissional, o passado histórico brasileiro e a formação de sua elite, a necessidade de investimentos na educação e de políticas públicas, envolvendo não apenas a questão educacional, mas a cidadania de maneira mais ampla, e questões como desenvolvimento, educação e melhoria das condições de vida da população.

Na análise apresentada a seguir, faremos uma abordagem numa perspectiva dialética e não dicotômica da temática inclusão-exclusão, apresentando vários prismas para reflexão e debate, de maneira a melhor compreendê-la nos discursos dos(as) candidatos(as) a uma vaga na Universidade.

6.1 O ENSINO SUPERIOR ENTRE A NOBILITAÇÃO⁴, A ASCENSÃO SOCIAL E A INCLUSÃO: REATUALIZANDO A TRADIÇÃO

Nada na história simplesmente termina, nenhum projeto jamais é concluído e descartado. Fronteiras nítidas entre épocas não passam de projeções da nossa ânsia inexorável de separar o inseparável e ordenar o fluxo. A modernidade ainda está conosco. Ela vive como pressão de esperanças e interesses não satisfeitos sedimentado em instituições que se auto-reproduzem; como zelo de imitadores forçosamente atrasados, que desejam juntar-se ao banquete outrora desfrutado com orgulho por aqueles que agora o abandonam com nojo; como o formato de mundo que os trabalhos modernos criaram...para nele habitarmos (BAUMAN, 1999, p. 287).

A universidade é o mito do conhecimento, para uma ascensão futura de todos com dedicação (REDAÇÃO: “Era uma vez a universidade burguesa...”, 2003, grifos nossos).

⁴ A palavra **nobilitação** é utilizada no sentido de *status*, posição social de destaque ou de prestígio.

No Brasil, país em que predomina a pobreza sobre a população, **o acesso à educação tornou-se um dos poucos meios de ascensão social**. Diante de tamanha desigualdade, o Estado e a sociedade tem buscado soluções para tornar o estudo mais comum entre os brasileiros, e possibilitar, através dele, **a realização do sonho de muitos: a melhoria da condição social**. [...] **A educação tem mostrado que é, sem deixar dúvidas para ninguém, o melhor caminho para a construção de uma sociedade mais justa** (REDAÇÃO: “Construindo uma sociedade mais justa”, 2003, grifos nossos).

O debate sobre a Universidade, mais do que tudo, pressupõe uma profunda reflexão sobre o **porquê** e o **para que** do diploma e da própria instituição de Ensino Superior como um todo. Ou seja, por que entrar na Universidade? Para que serve a Universidade? Seria uma forma de profissionalização para o trabalho? Ampliaria oportunidades de emprego? Teria como missão a formação de uma elite de pesquisadores? Finalmente, o que é a Universidade, que perfil humano ela deve formar?

Analisemos alguns trechos escritos pelos(as) candidatos(as) a uma vaga na instituição universitária, segundo três temáticas principais, de teor inclusivo: a profissionalização, a aquisição de cultura e a melhoria de vida. É importante destacar que essas temáticas aparecem, nos discursos, quase sempre, de maneira conjunta, dando-nos idéia de serem interrelacionadas, conseqüentes e mesmo determinantes umas das outras, isto é, o diploma traria a profissionalização, a aquisição de conhecimentos e, conseqüentemente, a melhoria de vida através de um bom emprego ou a Universidade asseguraria, numa razão direta e linear, a profissionalização e o emprego. Mesmo percebendo a interrelação, selecionamos alguns trechos ilustrativos, dividindo-os por blocos, com a finalidade de melhor apreender o imaginário dos(as) estudantes, tentando perceber o que move os seus sonhos de entrar numa instituição de Ensino Superior.

Bloco nº 1 - O diploma como sinônimo de profissionalização e garantia de emprego:

Ter um diploma significa trabalho, melhor desempenho entre os demais, o respeito e a admiração dos outros não só pelo que você é, e sim pelo que você lutou e sofreu para conseguir por isso todos os seus desempenhos são validos.

Temos de nos conscientizar que um dia o nosso esforço, junto com a melhoria da nossa educação daremos a oportunidade a todas as pessoas seja elas quais forem rica ou pobre, mas não só teremos um, dois ou três diplomas e **sim uma ótima quantidade de profissionais** (REDAÇÃO: “Diploma a difícil missão”, 2003, grifos nossos).

A maioria dos jovens que terminam o 2º grau, preocupa-se de imediato com uma profissão, para que irá fazer o vestibular, muitos sendo pobres, sofrem muitas dificuldades e sonham com uma vida melhor, pois **seus pais não podendo no passado ter as mesmas oportunidades, querem ver seus filhos em boa situação e ter orgulho de vê-los ser um profissional, ter um diploma**. [...] Contudo a maioria sonha com a faculdade, pois **ela é a única opção, para quem pretende ser um profissional ou ter um diploma** (REDAÇÃO: “Universidade instituição profissionalizante”, 2003, grifos nossos).

Um dos grandes problemas enfrentados pelo Brasil é o restrito acesso dos jovens à educação. **Como consequência disso, tem-se um número cada vez menor de adolescentes nas universidades e uma mão-de-obra mais desqualificada para ingressar no mercado de trabalho**. [...] É extremamente necessário que o governo crie mais programas que possibilitem o acesso, por parte dos jovens brasileiros, aos ensinos Médio e Fundamental. [...] O governo deve, não só melhorar o ensino nas escolas públicas, como também exigir que uma cota nas vagas nas escolas privadas seja destinada a população mais carente. [...] Dessa forma, **mais jovens poderão ingressar nas universidades e, assim, formar-se-ão trabalhadores mais preparados para o mercado e o país vai poder prosperar**. [...] **Um país cresce, conforme seu povo atinge bons níveis de formação, e pode conseguir bons empregos com salários dignos de se viver bem**. A forma de se obter esse progresso para a nação resume-se a uma só palavra: educação (REDAÇÃO: “Universidade: meta para um futuro melhor”, 2003, grifos nossos).

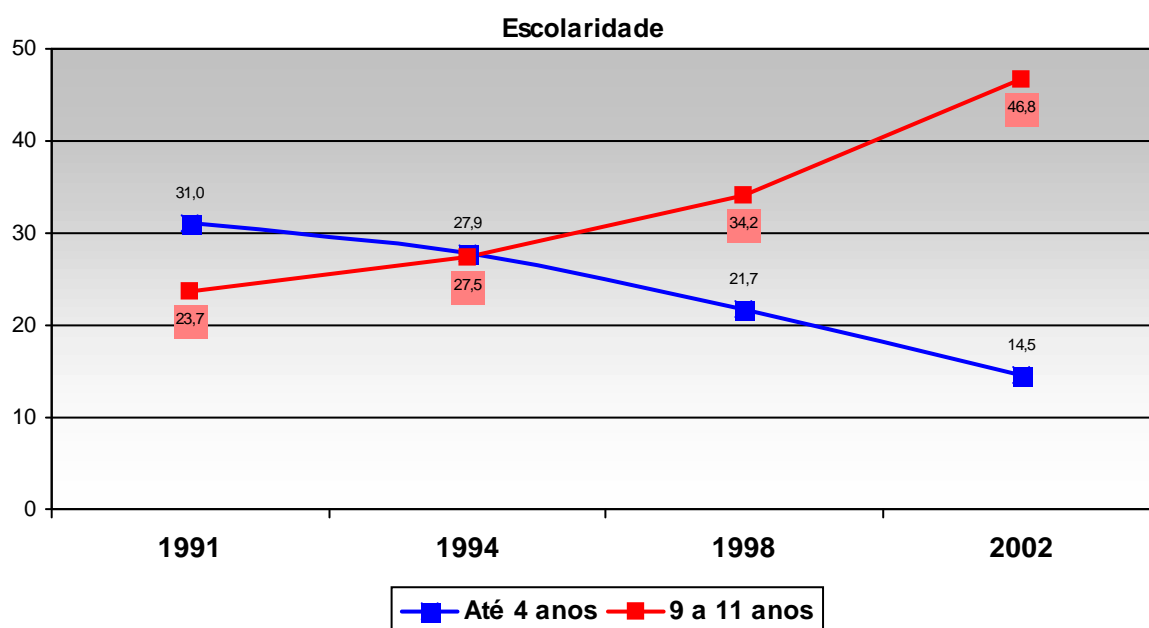
No primeiro **bloco**, parece clara a relação entre o diploma, o emprego ou o acesso ao mercado de trabalho e o reconhecimento social, principalmente da família, através da *admiração e do respeito dos outros*. Também aparece, como consequência do diploma, a profissionalização, esquecendo-se de que esta não está, necessariamente, vinculada a um título de nível superior. O diploma ainda é visto como sinônimo de melhor emprego e saída para a grave crise social que afeta o país, como o fim da miséria, melhoria do padrão de vida do país e fuga ao subemprego ou mesmo ao desemprego.

Os dados oficiais apontam que o nível de instrução da população brasileira vem apresentando aumento a cada ano, mesmo reconhecendo-se as discrepâncias existentes em relação ao contexto mundial. Para ilustrar esse crescimento, basta observar que, em 1995, para a população com faixa etária entre 25 e 64 anos, 6,9% possuíam nível superior completo. Já

em 1997, esse percentual aumenta para 7,3%, sendo importante registrar as enormes disparidades existentes entre os estados mais ricos e os mais pobres, chegando a variações de 16%, para o Distrito Federal, em oposição ao percentual de 1,7 registrado no Maranhão, também para o nível superior completo (GEOGRAFIA da Educação Brasileira, 2000).

Em contraposição, observamos níveis relativamente altos da taxa de desemprego metropolitano, sobretudo a partir do ano de 1998 quando ultrapassa a marca de 8%, tendo atingido, nos dias recentes, a incrível marca de 12%. É relevante, nesse aspecto, um dos elementos importantes na “composição do desemprego” – a **escolaridade** –, que pode ser melhor observada no gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Brasil – Composição do Desemprego (1991-2002)



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2002 *apud* RAMOS e BRITTO, 2004, p. 16).

Diante do grande número de desempregados diplomados ou com maior escolarização, parece que estamos vivenciando uma atualização do “mito de doutor”, uma vez que a tão propalada ascensão social ou melhoria de vida parece distante da realidade concreta, como mostram as estatísticas, embora presente no imaginário social, refletindo-se no desejo de

cursar uma Universidade. Apesar desta constatação, um outro dado relevante talvez justifique essa atualização do mito, colocando bases bastante objetivas ao valor simbólico atribuído ao diploma universitário: o nível de ocupação metropolitana por escolaridade, no período de 1991 a 2002, sofreu um aumento significativo (de 14,2% para 21,0%, respectivamente) para os trabalhadores com formação universitária, apesar de apresentar uma queda na taxa de participação dos trabalhadores mais jovens, principais beneficiários dessa escolarização. Porém, esse resultado traz consigo uma preocupação:

[...] que o mercado de trabalho esteja se tornando cada vez mais seletivo e excludente, marginalizando os trabalhadores de menor escolaridade. Como os integrantes desse grupo tendem a ser mais velhos [...] e chefes de família [...], existe uma probabilidade maior de que sejam, ou venham a ser, pobres (RAMOS e BRITTO, 2004, p. 18).

Esse dado não representa uma “boa nova”, numa análise mais profunda da realidade, levando em conta o rendimento anual médio do trabalhador, que sofreu um aumento considerável nos chamados anos de estabilização econômica, do pré-Plano Real até 1997, na faixa de R\$ 767,61, em contraposição à queda brusca para R\$ 667,71, observada em 2002, representando um decréscimo da ordem de 7,7%. Ou seja, a maior escolarização verificada no período não correspondeu ao sonhado aumento salarial, como a maioria dos jovens supõem em seus discursos, sendo relevante, ainda, o aumento das relações informais de trabalho da ordem de 7%, na última década (RAMOS e BRITTO, 2004).

Uma análise conjunta dos dados apresentados acima aponta para um contexto bastante preocupante no país: as altas taxas de desemprego, o pequeno crescimento da ocupação no mercado de trabalho, o decréscimo da renda e o aumento da informalidade, haja vista os “doutores” que vendem cachorro-quente, tornam-se feirantes, comerciantes, dirigem táxis e se desdobram em busca de sua subsistência, etc. A charge a seguir ilustra, de forma bem-humorada, essa trágica realidade:

Charge nº 47 – A qualificação necessária



Fonte: *Jornal da Paraíba*, Paraíba, 07 out. 2002, p. 2.

Como dado de contexto, acrescentamos que o país investiu, na década de 1990, significativamente, na capacitação de profissionais em nível de doutorado (os doutores de verdade), aumentando o número de titulados de 1.751, em 1992, para 6.843, no ano de 2002. Entretanto, somente cerca de um terço deles conseguiu, no mesmo período, colocação profissional condizente com sua formação acadêmica (COSTA, V., 2004).

Discutindo a temática do diploma como relacionada à aquisição de cultura, são apresentados, a seguir, alguns trechos ilustrativos do segundo bloco:

Bloco nº 2 - O diploma como sinônimo de cultura:

Quando se aspira a uma universidade, na realidade o que se quer é estar em condições de competir no mercado de trabalho, se que [sic] a garantia de um emprego e uma vida digna. [...] Um dos problemas da educação no Brasil é que **o ensino médio não tem caráter profissionalizante. Faculdade deveria ser uma opção cultural e não, o mínimo exigido pelo mercado pra um emprego descente** (REDAÇÃO: “Acesso à universidade ou qualificação profissional?”, 2003, grifos nossos).

Somos dependentes da tecnologia que criamos e que construímos a cada dia. Nesse sentido, **uma nova matéria prima surgiu: o conhecimento.** [...] **A principal "lavoura" de onde colhemos o saber é a universidade.** No Brasil, até um passado recente, nossas universidades vinham sendo sucateadas pelos nossos governantes, pois esses acreditavam na visão neoliberal imposta pelos países mais ricos. Essa política também gerou uma realidade em que uma minoria pode ter acesso às condições básicas para a dignidade e cidadania, como educação fundamental, saúde decente, emprego e alimentação. [...] O resultado disso é que pouco mais de 15% dos nossos jovens conseguem entrar em uma universidade, encontrando muitas vezes centros deteriorados e professores mal remunerados, desestimulando e reprimindo nossa população científica. [...] É necessária uma ação conjunta e urgente da sociedade com o nosso governo para que possamos **conquistar nossa independência científico-cultural e garantir nossa afirmação como potência, para isso temos que investir pesado em educação, distribuição de renda e igualdade.** Só assim o diploma universitário vai ser o sonho de muitos e a realização de todos (REDAÇÃO: “Universidade para todos”, 2003, grifos nossos).

Uma universidade é, sem sombra de dúvida, a melhor formadora de grandes profissionais; construtora de estudos científicos que geram avanços para a humanidade; a propagadora de conhecimentos e saber e jamais poderia ficar bem um país ou obter desenvolvimento sem a utilização desta (REDAÇÃO: “A realidade brasileira”, 2003).

No **bloco nº 2**, percebemos, na visão dos(as) estudantes, uma tentativa de definir a Universidade como produtora de conhecimentos, instância de geração e socialização de saber, de certo modo, em oposição à profissionalização para o trabalho ou atendimento às leis do mercado. Alguns afirmam, ainda, que a profissionalização deveria ser dada pelo Ensino Médio, reservando à Universidade a formação das elites intelectuais e não devendo ser o Ensino Superior o *mínimo exigido* para se ter acesso a um *emprego decente* ou, dito de outra forma, que garanta um salário digno.

Outro tema também presente no imaginário dos jovens é a preocupação com o desenvolvimento científico e tecnológico do país, que seria responsável pela sua entrada no “mundo das superpotências” e, em contrapartida, as enormes dificuldades enfrentadas pelas Universidades em termos de condições materiais de funcionamento e remuneração dos professores. Apesar disso, há uma fraca percepção dos alunos em relação à qualidade do Ensino Superior, depois de seu ingresso nas Universidades. Tal fato é reforçado pelo desconhecimento, não apenas do ensino, mas também da carreira que os alunos estão pleiteando, conforme afirma uma jovem, em uma reportagem de um jornal local, que reduz o

curso de Engenharia Florestal ao ofício de “cuidar das plantas, ou seja, plantar e aguar” (O SONHO da universidade, 18 abr. 2004, p. B-1).⁵

Bloco nº 3 - O diploma como sinônimo de qualidade de vida:

Observando-se a importância da educação para um país, nota-se o quanto ela precisa ser melhorada no Brasil, a fim **de garantir uma vida melhor às pessoas, um futuro promissor à nação e uma sociedade mais consciente**. [...] Uma grande parcela de jovens brasileiros ainda se encontra excluída do sistema educacional, sobretudo, do ensino superior. Isso reflete a falta de um maior empenho político, no sentido de se criar mecanismos que garantam a **formação de pessoas mais capacitadas**. Dessa forma, **fica comprometida a possibilidade de uma vida mais digna para os desfavorecidos** (REDAÇÃO: “A educação e suas vantagens”, 2003, grifos nossos).

Somente um maior acesso à educação pode **melhorar a qualidade de vida em nosso país**. [...] Aumentar o acesso às universidades tem como prerrogativa aumentar o acesso de todos a um ensino fundamental de qualidade. **Quanto maior o conhecimento, maior a qualificação profissional e maior é a possibilidade de se conseguir emprego**. [...] Através do acesso à educação é que se torna possível o planejamento familiar e o aumento de trabalhadores assalariados com carteira assinada (REDAÇÃO: “Universidade para todos: sinônimo de qualidade de vida”, 2003, grifos nossos).

Novamente, no terceiro **bloco**, aparece a discussão do diploma como sinônimo de melhoria de vida, aumento do número de trabalhadores com carteira assinada, realização de planejamento familiar, enfim, solução para quase todas as mazelas do país. Numa reflexão crítica, um(a) candidato(a) faz um balanço geral das distorções provocadas pelo imaginário coletivo que envolve o tema relativo ao diploma e a todo o aparato que se monta sobre a Universidade, em particular, e a educação, em geral, como ideário de única arma para transformação da realidade:

O diploma universitário tem se tornado o cobertor improvisado das letras da página do jornal do retirante do poema "Morte e Vida Severina", de João Cabral de Melo Neto. Proteção real não oferece, mas ilude com a esperança de estar melhor do que ao relento. [...] A lógica improvável de uma osmose pedagógica transferindo ascensão social e econômica é a mesma presente da iconolatria do diploma universitário. [...] O sonho cumprido de adentrar aos **portões míticos da academia**, após maratona exaustiva de obstáculos superados, é sucedida, alguns anos depois, pelo **pesadelo auto-consciente da ineptitude profissional e da porta fechada no mercado de trabalho**. [...] Multidões de jovens

⁵ Depoimento da jovem Elma Delian, estudante de uma escola pública da cidade de Patos-PB.

saem da universidade, a cada ano, com um preparo capenga e ineficiente para reunir-se com outra multidão de enfileirados diante da mais cruel das negativas: a de não poder suceder-se e realizar-se. [...] Tem-se então, uma equação de duas variáveis: que política pública de redenção da educação é capaz de abrir portões de entrada mais largos, justos e democráticos e, ao mesmo tempo, entregar à saída, **chaves que abram o hermetismo do mercado?** [...] A carta de chegada é de algo em torno de 15 milhões de acessos no próximo biênio para um desaguadouro de 3,5 milhões de jovens profissionais perdidos no meio da espuma desta grande hidrelétrica. É muito desperdício e pouca energia produtiva, sendo efetivamente aproveitada (REDAÇÃO: “O desafio de entrar e de sair”, 2003, grifos nossos).

No trecho acima, apesar de referir-se à *iconolatria* do diploma universitário, o(a) candidato(a) parece “contaminado” ou seduzido pela mesma “adoração” que tanto recrimina, recheando, embora com ironia, de símbolos o seu discurso, quando faz referências aos *portões míticos da academia* e às *portas do mercado de trabalho* que seriam abertas com as *chaves* do conhecimento. E utiliza a metáfora das comportas de uma *hidrelétrica* para representar os mecanismos de exclusão do mercado de trabalho e o desperdício da *energia produtiva*. O diploma, portanto, seria o manancial sagrado responsável pela redenção do indivíduo e pelas expectativas de melhoria de vida e, sobretudo, de inclusão no sistema capitalista que, em nenhum momento, é questionado.

Há, portanto, uma visão mítica, repleta de carga valorativa e emocional, não apenas no trecho selecionado mas no conteúdo dos discursos dos alunos, de maneira geral, tanto no que diz respeito **ao acesso à universidade**, visto como sinônimo de emprego, melhoria da posição social, como **à realidade**, em que a dificuldade de acesso seria a principal responsável pelas desigualdades sociais e pela exclusão. Não vemos, nas redações, nenhuma referência ao “sucesso” sem o diploma universitário, talvez como uma busca de coerência interna para o esforço que os(as) próprios(as) candidatos(as) estão fazendo para entrar na Universidade. Supomos, pelo exposto, tratar-se de uma visão “mágica” da educação e, ao mesmo tempo, fatalista da desigualdade, com uma aceitação tácita do modelo vigente, sem pensar a lógica capitalista.

Em síntese, os argumentos apresentados pelos(as) candidatos(as) apontam para a necessidade, no país, de se definir ou redefinir a Universidade, como sinônimo de formação cultural e produtora de conhecimentos ou simplesmente como credencial para facilitar a disputa por um melhor emprego ou o acesso a uma vida melhor. Precisamos desmistificar a Universidade e o seu papel no exercício da cidadania. Afinal, o que é ser cidadão? Caso contrário, corremos o risco de voltar no tempo e traduzir como cidadão o que tem cultura letrada, como se fazia na Colônia e no Império, atribuindo-lhe direito a voz e voto, como aparece nesse fragmento:

A faculdade é um ingresso para o mercado de trabalho e uma garantia de formação não só técnica, **mas também de senso crítico e de cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres. Vale ressaltar que o estudo é um valor imprescindível ao homem moderno, importante para a construção de sua dignidade** (REDAÇÃO: “Conhecimento e dignidade”, 2003, grifos nossos).

Segundo Chauí (2001, p. 5), os jovens tendem a considerar “[...] a determinação da necessidade pelo mercado e as agruras da profissionalização e da competição como algo natural e como se houvesse sido sempre assim”, desconhecendo ou negligenciando os condicionantes históricos que mediaram não apenas a organização do Estado, mas a constituição das instituições e as respostas que estas devem dar à sociedade.

Para Nunes, J. (2002, p. 318), caberia às Universidades e aos seus cientistas e intelectuais, além de uma autonomia garantida, a força para lutar contra a redução de seu papel social enquanto “[...] um dos elementos de uma tripla-hélice que ligaria as empresas, o Estado e a universidade”. O autor defende a revitalização da Universidade,

[...] como uma instituição que deveria privilegiar a relação com a sociedade, com as suas organizações e os seus movimentos, e não apenas com o mercado, com a indústria ou com os organismos do Estado [...] como um dos lugares privilegiados do pensamento e do debate crítico, particularmente perante a massificação, que contribuiu não só para um aumento sem precedentes no número de estudantes que frequentam as universidades, mas também para uma alargamento da base social do seu recrutamento, com uma presença cada vez mais importante de mulheres e de minorias raciais e étnicas (NUNES, J., 2002, p. 318).

Ter acesso à Universidade representa, principalmente, segundo as idéias expressas pelo autor, poder desfrutar do debate crítico, em que o conhecimento facultaria a possibilidade de discutir e entender a sociedade e sua organização, melhor articulando as possíveis formas de intervenção no contexto de vida de sua população e transformação deste contexto.

Nesse momento, uma importante indagação merece ser feita: somente a Universidade representaria, por excelência, esse espaço do debate crítico? Seria ela a principal responsável pela formação do cidadão?

Nas palavras de alguns(mas) candidatos(as), a Universidade praticamente resolveria todos os problemas sociais e econômicos do país, até a divisão de classes e a injustiça social, ou dito por eles(elas) mesmos(as):

As pessoas carentes por falta de condições de pagar bons cursinhos e universidade, acabam desistindo e **entrando no caminho das drogas e tornando marginais**. [...] Portanto, para que tenhamos um país com baixo índice de analfabetismo, sem divisões de classes sociais, sem desemprego e mais justo é preciso dar mais chances aos pobres sem desmerecer os mais ricos (REDAÇÃO: “Diploma, um sonho de todos”, 2003, grifos nossos).

Pois, muitas pessoas que não consegue concluir os estudos muitas vezes por falta de opção **terminam virando marginais, traficantes, prostitutas para poder ter seu sustento e muitas vezes o da família** (REDAÇÃO: “Como Ingressar na Universidade?”, 2003, grifos nossos).

Recorrendo, mais uma vez, a Chauí (2001, p. 12), percebemos ser necessária uma reflexão sobre dois conceitos fundamentais e interligados: **cidadania** e **democracia**. Senão vejamos:

A cidadania se constitui pela e na criação de espaços sociais de lutas (os movimentos sociais, os movimentos populares, os movimentos sindicais) e pela instituição de formas políticas de expressão permanente (partidos políticos, Estado de Direito, políticas econômicas e sociais) que criem, reconheçam e garantam a igualdade e liberdade dos cidadãos, declaradas sob a forma dos direitos. Em outras palavras, desde sua fundação, a democracia é inseparável da idéia de espaço público (Grifos nossos).

E prossegue a autora, afirmando as dificuldades do exercício cidadão diante da *cultura senhorial* herdada pela sociedade brasileira, em que são característicos sua forte hierarquização, o *poder de mando*, as relações de parentela e de clientelismo, a opressão e repressão como formas de conter as dissidências e conflitos, além de uma profunda dificuldade de distinguir o espaço público do espaço privado, isto é, “do ponto de vista dos direitos sociais, há um encolhimento do espaço público; do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do espaço privado” (CHAUI, 2001, p. 15).

Para ilustrar e reforçar os aspectos apresentados pela autora, selecionamos dois trechos escritos por dois(duas) candidatos(as) a uma vaga na Universidade, em que é feita uma importante comparação entre o passado colonial e o exercício da cidadania nos dias atuais:

Nos dias atuais, o sonho de ter em mãos um diploma universitário é de uma grandeza inexplicável. [...] Por falta de emprego, procuramos conseguir nossa graduação, para obtermos mais oportunidades. **Não se assemelha com os antepassados, onde alguém que fosse formado, era sinônimo de riqueza, pois, só quem estudava era os filhos de coronéis e barões.** [...] Entretanto, há dificuldades, o ensino público está acabando e as universidades privadas custam caro, para grande parte da população brasileira. [...] Então **ficaremos esperando** que o governo decida investir na educação, sem esquecer de nenhum cidadão, seja ele rico, pobre, preto, branco ou mestiço (REDAÇÃO: “Sonhar nem sempre é poder”, 2003, grifos nossos).

Percebemos que desde a colonização do nosso país, a qual visava apenas ao abastecimento do mercado externo, sofremos devido a deficiência quanto ao investimento no aprendizado das letras. [...] **Analisando um pouco a história do Brasil, detectamos que as graduações eram obtidas apenas pela elite, portanto, detendo a retórica e a usando para controlar a sociedade.** [...] No atual estágio de desenvolvimento econômico e conseqüente aumento da competitividade, as pessoas apreenderam a necessidade da educação, pois, geralmente **um diploma universitário é o requisito básico para a seleção dos candidatos a qualquer vaga pretendida.** [...] Assim, a sociedade deverá unir-se para assegurar aos nossos jovens, o direito de freqüentar as salas de aula, para que advenha o esclarecimento necessário ao crescimento do país. [...] Portanto, **a conscientização dos nossos universitários acarretará na reivindicação dos direitos garantidos na constituição** e, conseqüentemente que **o diploma não seja apenas uma utopia para muitos cidadãos** (REDAÇÃO: “Educação: utopia resgatada”, 2003, grifos nossos).

Analisando o quadro apresentado pelos(as) candidatos(as), observamos uma abordagem histórica do problema, em que há um realce da inclusão social sem, entretanto, a percepção clara dos mecanismos de exclusão, sobretudo no primeiro fragmento de texto, que deixa

muito clara a passividade na *espera* de soluções a serem dadas pelo Governo. No segundo, a inclusão/exclusão aparece numa visão crítica, situando a educação como importante mecanismo utilizado pelo sistema para regulação social, porém os direitos do cidadão somente teriam espaço para discussão e aprendizagem dentro da Universidade, desconhecendo qualquer outro ambiente importante para a reflexão e a formação da consciência crítica. Para a eficiência desse mecanismo de regulação social, o traço historicamente construído de autoritarismo social brasileiro pesa na “naturalização” das profundas contradições econômicas, sociais e culturais, traduzindo-as como diferenças ou desigualdades individuais pacificamente sanáveis.

Chauí (2001, p. 15-16) interpreta essa mentalidade:

Ao mesmo tempo, nossa sociedade vive fascinada pelos signos de prestígio e de poder, como transparece no uso de títulos honoríficos sem nenhuma relação com a possível pertinência de sua atribuição (sendo o caso mais corrente o uso de ‘Doutor’ quando, na relação social, o outro se sente ou é visto como superior) e na manutenção de criadagem doméstica, cujo número indica o grau de prestígio, *status* etc. (Grifos nossos).

Em suma, a sociedade brasileira, por ser vertical e hierarquizada, dificultaria a realização de uma política democrática baseada no espaço público, no exercício da cidadania e da representação, em substituição ao clientelismo, ao favor e à cooptação, em que as idéias ligadas à justiça social, à liberdade e à felicidade são tidas como pertencentes ao campo da utopia.

Essa realidade foi agravada, nos dias atuais, em que a globalização e a ideologia neoliberal⁶ tentam minar o poder civil – manifestado sob a forma das organizações sindicais e dos movimentos sociais – em benefício do mercado, da produção e do consumo, trazendo uma grave consequência:

⁶ Sobre a política neoliberal, suas características e sua repercussão no modelo educacional brasileiro, conferir: Chauí (2001).

O desemprego tornou-se estrutural, deixando de ser acidental ou expressão de uma crise conjuntural, porque **a forma contemporânea do capitalismo, ao contrário de sua forma clássica, não opera por inclusão de toda a sociedade no mercado de trabalho e de consumo, mas por exclusão** (CHAUÍ, 2001, p. 18-19, grifos nossos).

O processo de exclusão é ocasionado, principalmente, pela automação e a alta rotatividade da mão-de-obra, em virtude da sua rápida substituição e desqualificação, ocasionada pelo avanço tecnológico. Esse processo é agravado, ainda, pela terceirização ou aumento do setor de serviços e pelo fenômeno da chamada *especulação financeira*, principal fonte de desvalorização do trabalho produtivo e de fetichização do dinheiro, tornado mercadoria universal.

Outro aspecto importante é a transformação gerada nas ciências e na tecnologia, igualmente tornadas fatores da acumulação do capital:

De fato, as novas tecnologias deram origem a um tipo novo de publicidade e *marketing* no qual **não se vendem e compram mercadorias, mas um símbolo delas**, isto é, vendem-se e compram-se imagens que, por serem efêmeras, precisam ser substituídas rapidamente. Em outras palavras, **a mercadoria, que já é um fetiche, se duplica numa imagem de prestígio, poder, juventude, sucesso, competência etc., portanto, num simulacro de si mesma e é esse simulacro que opera na esfera do consumo** (CHAUÍ, 2001, p. 22, grifos nossos).

A influência da ciência e das novas tecnologias a serviço do capital, ao invés de substituir antigas crenças sobrenaturais tidas como fonte de superstição, tal qual o discurso liberal queria fazer crer, foi responsável pela criação de novos mitos e rituais mágicos, poderes desconhecidos e fundamentados na estética⁷, relegando princípios éticos, e no espetáculo, negligenciando a razão e a vontade humanas.

Diante disso, as instâncias produtoras de conhecimento científico e, em particular, as Universidades, precisam ser melhor definidas e pensadas enquanto *instituições sociais*, que expressam historicamente uma determinada sociedade da qual fazem parte.

⁷ Utilizamos a palavra *estética* no sentido de algo que provoca impacto visual, cultural ou social, deslocando o foco de análise da essência para a aparência, adquirindo significado e valor de consumo ou provocando sensações e prazeres imediatos que depois se revelam efêmeros.

Mas é importante registrar que o desmonte/montagem do modelo de educação brasileiro, desde o regime militar, se deu, principalmente, em virtude do processo repressivo que cassou direitos civis e políticos dos melhores professores e que mais se destacavam no cenário nacional; interferiu sobre a formação dos professores do Ensino Fundamental e Médio, praticamente abolindo as Escolas Normais, criando a figura monstruosa da licenciatura de curta duração, alterando os currículos dos cursos universitários, interferindo na política e execução editorial dos livros didáticos e, por fim, tornando o salário dos professores uma verdadeira “piada de mau gosto”.

Todo esse aparato foi responsável pela proliferação das escolas privadas e pela situação catastrófica em que se encontram as escolas públicas do nível fundamental e médio, que sofrem de um enorme drama de identidade: não propiciam uma formação geral para a cidadania, não formam mão-de-obra para a entrada imediata no mercado de trabalho, nem conseguem, minimamente, preparar o aluno para disputar as vagas das Universidades públicas, pela via do Vestibular, restando-lhe (quando é o caso) as vagas de faculdades particulares, em grande parte sinônimo de ensino deficiente e altas mensalidades.

Essa realidade é exposta com muita propriedade no depoimento de um(a) candidato(a):

O sonho de muitos jovens brasileiros é conseguir um dia chegar às suas casas com um diploma universitário na mão e com ele ir em busca de um emprego digno, mas para isso precisam ingressar na faculdade, e é aí onde está o problema. [...] As dificuldades para conseguir este diploma são enormes e agravam-se com relação à população pobre, que em grande parte tem que trabalhar para ajudar no sustento de suas casas e não tem tempo suficiente para estudar. [...] **O acesso às universidades está ficando restrito àqueles que tem condições financeiras para pagar colégios particulares ou cursinhos, pois em geral as escolas públicas não têm a infraestrutura necessária à formação dos estudantes, os quais chegam em grandes desvantagens na hora de prestar o vestibular.** [...] Assim, cabe ao governo mudar essa situação, com a ampliação de vagas nas universidades e com **a melhoria nas escolas públicas de ensino médio**, para não deixar de fora da faculdade jovens que possam vir a mudar o futuro do país, com novas descobertas, pesquisas, cura de doenças, e tornar o Brasil um país melhor (REDAÇÃO: “Universidade: Ensino Superior Para Todos”, 2003).

Há aqui um outro grande **mito**, bastante sedimentado na mentalidade dos jovens, de que basta **mudar a escola pública** para transformar a realidade do país sem, no entanto, haver uma discussão sólida sobre o papel da escola e do Estado no sistema capitalista, de como a educação reproduz as desigualdades e dos porquês que justificam o surgimento da escola pública na modernidade.

E, em outro depoimento, encontramos uma síntese que retrata o *grande paradoxo da educação* brasileira:

Nós temos no Brasil **um paradoxo no qual alunos, do ensino médio, da rede particular geralmente ingressam nas universidades federais ou estaduais e alunos das escolas públicas quando conseguem entrar são nas particulares.** [...] A elite consegue um diploma fácil porque pode se preparar em bons colégios particulares, entrando nas melhores universidades, que são as públicas e ainda durante o curso podem se manter sem trabalhar. [...] Já a grande massa se prepara em colégios públicos, que são de péssima qualidade, não conseguindo competir com a minoria nos vestibulares sua opção é ingressar numa particular e ter que matar de trabalhar para mantê-la, o que nem sempre é possível (REDAÇÃO: “O paradoxo da educação”, 2003, grifos nossos).

Há, no trecho acima, ilustrado mais outro **mito**: o da qualidade indiscutível das escolas particulares de nível médio. Porém não se discute a competência **de que** ou **para que**, ou seja, são elas mais competentes para formar o cidadão crítico ou para fazer a elite passar no Vestibular?

Mas uma realidade é indiscutível: as Universidades públicas e gratuitas tornam-se presas fáceis da clientela formada pelos filhos das classes mais abastadas, oriundos de boas escolas particulares, que passam a ter acesso a cursos com maior reconhecimento social, muitos de indiscutível qualidade.

Sob o argumento de defesa da democratização do Ensino Superior, há quem defenda a privatização das Universidades públicas como forma de diminuir os gastos do poder público em troca de um aumento de oportunidades de entrada de um maior número de alunos,

tentando transferir para o Ensino Superior as mazelas de que foi vítima o Ensino Fundamental e Médio a partir da década de 1970.

Vejamos a opinião de um(a) candidato(a) ao Vestibular, sobre essa polêmica, que traz em seu conteúdo mais um **mito**: o de que o simples aumento de vagas nas Universidades seria sinônimo de acesso formal à educação:

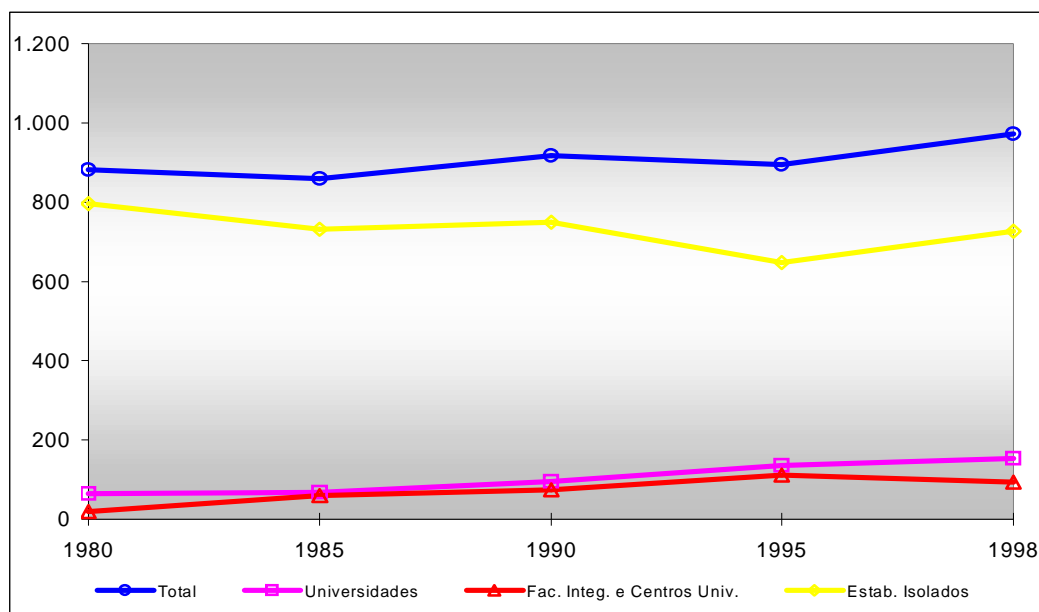
Atualmente no Brasil, podemos notar que o número de vagas oferecidas nas universidades não são suficientes para atender a demanda de pessoas que sonham com um diploma universitário. [...] Devemos cobrar dos nossos governantes **o surgimento de novas universidades públicas e privadas, dobrando assim o número de vagas oferecidas atendendo todas as classes sociais** (REDAÇÃO: “Mudanças necessárias”, 2003, grifos nossos).

Além disso, o colapso na distribuição de verbas para ensino, pesquisa e extensão aumenta a pressão sobre as Universidades públicas, dificultando o desenvolvimento de suas atividades com a mínima qualidade desejada, tentando torná-la um mero

[...] segundo grau avançado para a formação rápida e barata de mão-de-obra com diploma universitário. Em contrapartida, aceitam que a pós-graduação seja o funil seletivo de docentes e estudantes, aos quais é reservada verdadeira formação universitária (CHAUI, 2001, p. 38).

Para análise mais detalhada, vejamos alguns dados oficiais que retratam o contexto atual do modelo educacional brasileiro, no que diz respeito ao Ensino Superior.

De acordo com o gráfico 7, a seguir, percebemos um discreto aumento no número de instituições de Ensino Superior no país, no período de 1980 a 1998, passando de um total de 882 instituições para 973, respectivamente. Desse total, as Universidades cresceram na ordem de 6%, no mesmo período, e as faculdades integradas e centros universitários em 2%, enquanto as faculdades isoladas tiveram um decréscimo de 8%.

Gráfico 7 - Brasil - Evolução do Número de Instituições por Natureza (1980-1998)

Fonte: MEC/INEP/SEEC

No ano de 1998, de acordo com a tabela 4 a seguir, percebemos o predomínio dos estabelecimentos isolados sobre as Universidades e faculdades integradas/centros universitários, tanto em nível regional quanto nacional.

Nesse contexto, as instituições privadas somente não superam as públicas em termos de Universidades, exceto na Região Sudeste em que as Universidades privadas representam 70% do total existente. Em nível nacional, a disputa se encontra mais apertada, com as Universidades públicas representando 50,3% (77 em número absoluto) do total de Universidades existentes no país.

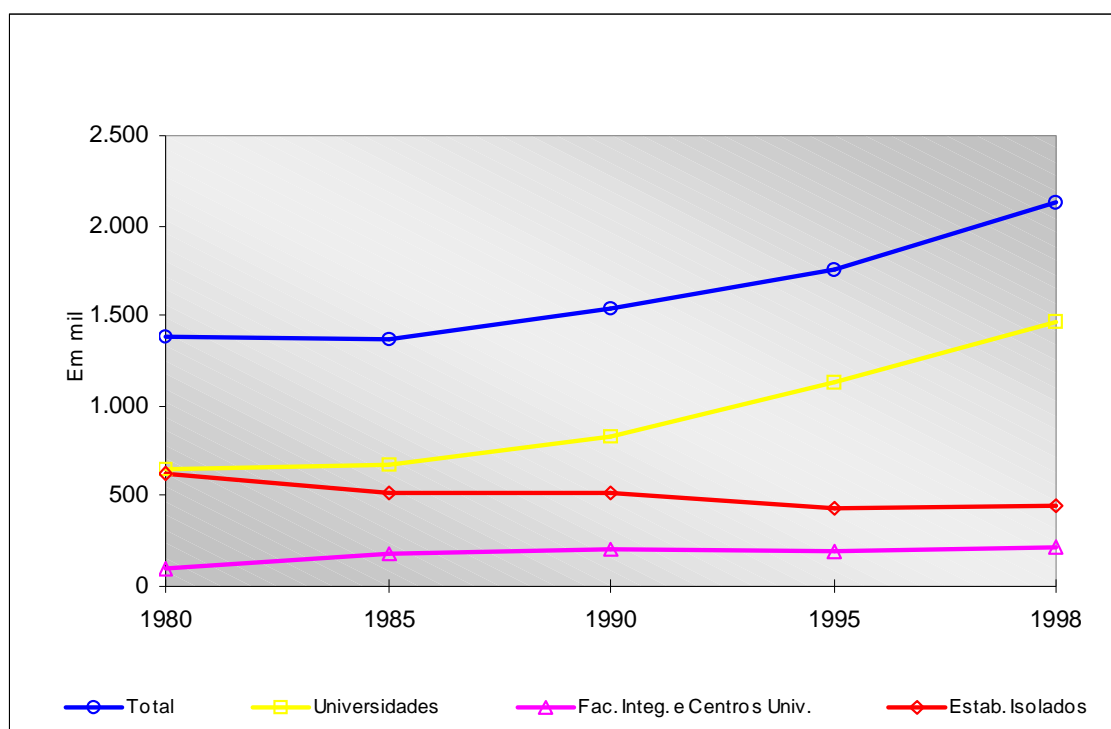
Tabela 4 - Brasil - Número de Instituições por Natureza e Dependência Administrativa, segundo as Regiões – 1998

Região	Total Geral	Universidades			Fac. Integ. e C. Universitários			Estabelecimentos Isolados		
		Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
BRASIL	973	153	77	76	93	-	93	727	132	595
Norte	40	9	8	1	3	-	3	28	4	24
Nordeste	124	28	22	6	4	-	4	92	22	70
Sudeste	570	70	21	49	62	-	62	438	62	376
Sul	131	34	19	15	8	-	8	89	19	70
Centro-Oeste	108	12	7	5	16	-	16	80	25	55

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Mesmo com essa disputa acirrada, as Universidades (públicas ou privadas) superaram, em número de matrículas, os estabelecimentos isolados e as faculdades integradas/centros universitários, sendo responsáveis pelo crescimento observado no atendimento à demanda por escolarização em nível superior, conforme pode ser melhor observado no gráfico 8, abaixo.

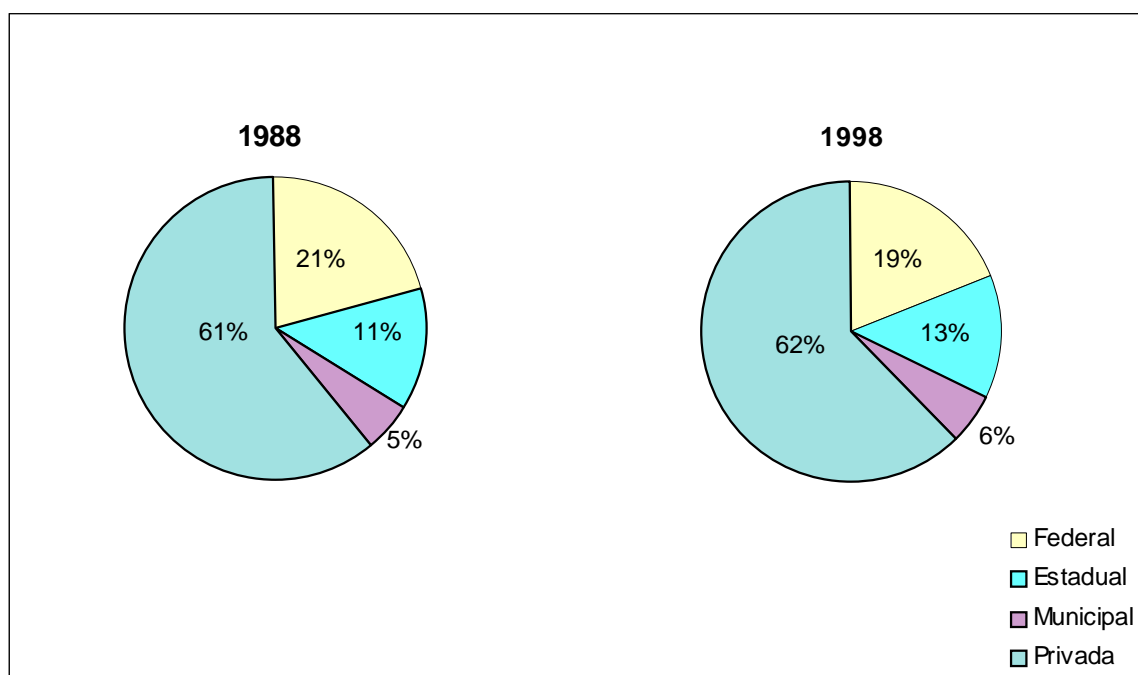
Gráfico 8 - Brasil - Evolução da Matrícula por Natureza (1980-1998)



Fonte: MEC/INEP/SEEC

No gráfico 9, observamos, no intervalo de uma década, um encolhimento do percentual de matrícula das instituições federais e o conseqüente aumento das matrículas nas outras dependências administrativas, sobretudo as instituições particulares, que conseguem açambarcar mais de 60% das matrículas em Ensino Superior, já desde os anos 80.

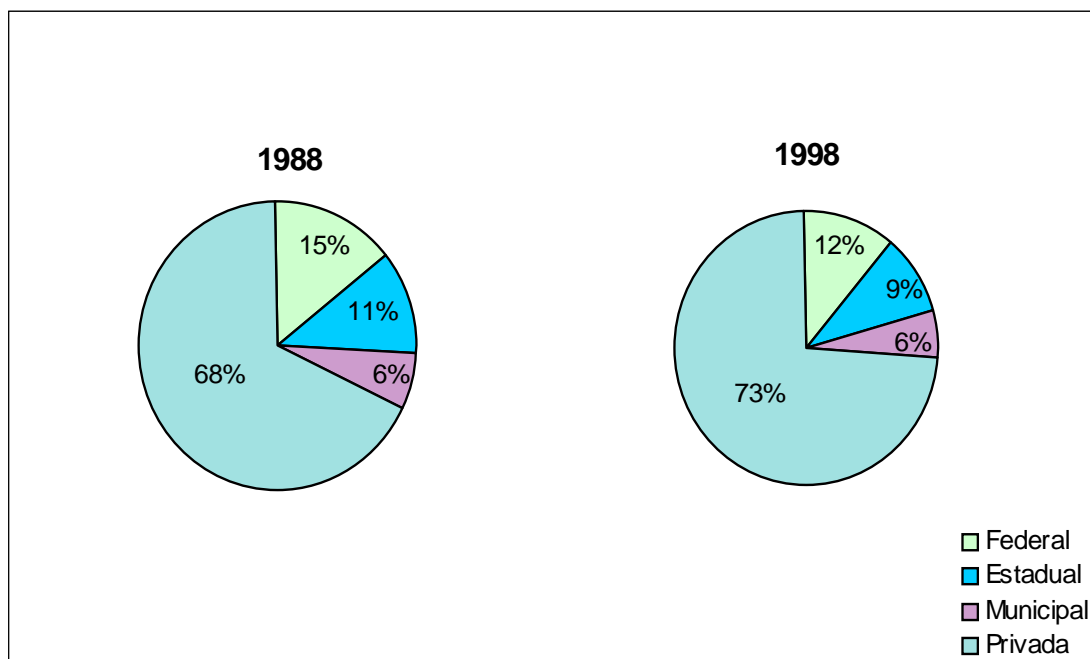
Gráfico 9 - Brasil - Distribuição Percentual da Matrícula por Dependência Administrativa (1988 e 1998)



Fonte: MEC/INEP/SEEC

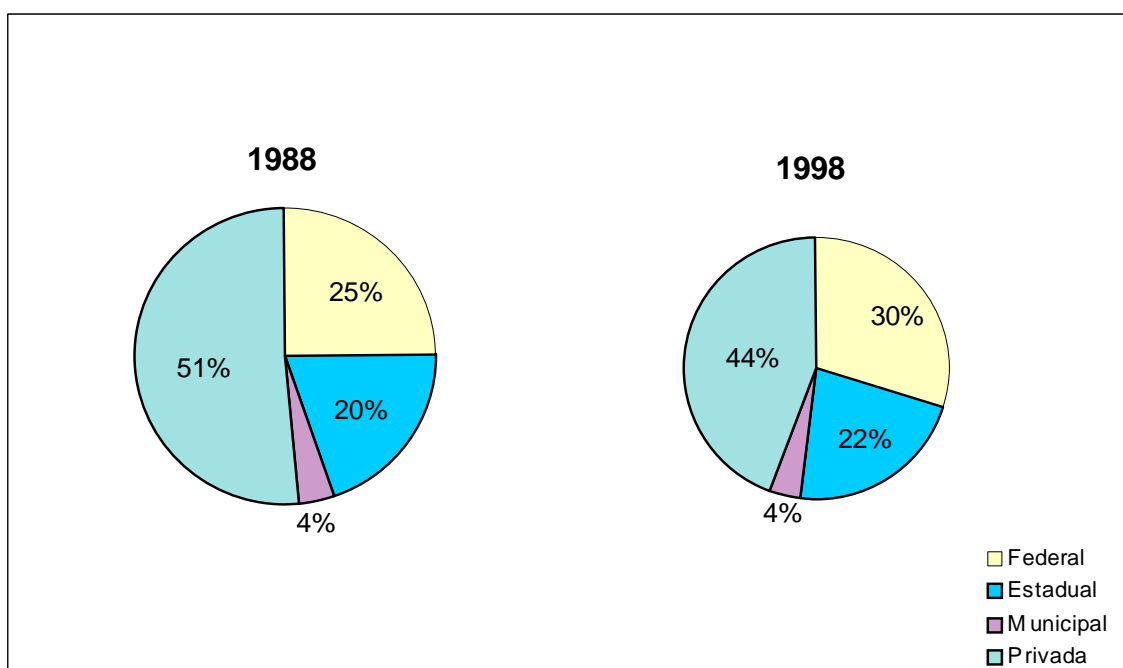
Como informação complementar, temos, nos gráficos 10 e 11, a seguir, no mesmo corte temporal, um retrato da oferta de vagas nos Vestibulares, por dependência administrativa, com a diminuição dessa oferta nas instituições públicas, em geral, e um crescimento significativo nas instituições particulares, que ultrapassam a barreira dos 70% das vagas oferecidas para o Ensino Superior, embora ocorra o inverso em termos de percentual de inscrições, demonstrando a maior procura das instituições públicas, apesar da temida concorrência.

Gráfico 10 - Brasil - Distribuição Percentual do Número de Vagas Oferecidas no Vestibular por Dependência Administrativa (1988 e 1998)



Fonte: MEC/INEP/SEEC

Gráfico 11 - Brasil - Distribuição Percentual do Número de Inscrições no Vestibular por Dependência Administrativa (1988 e 1998)



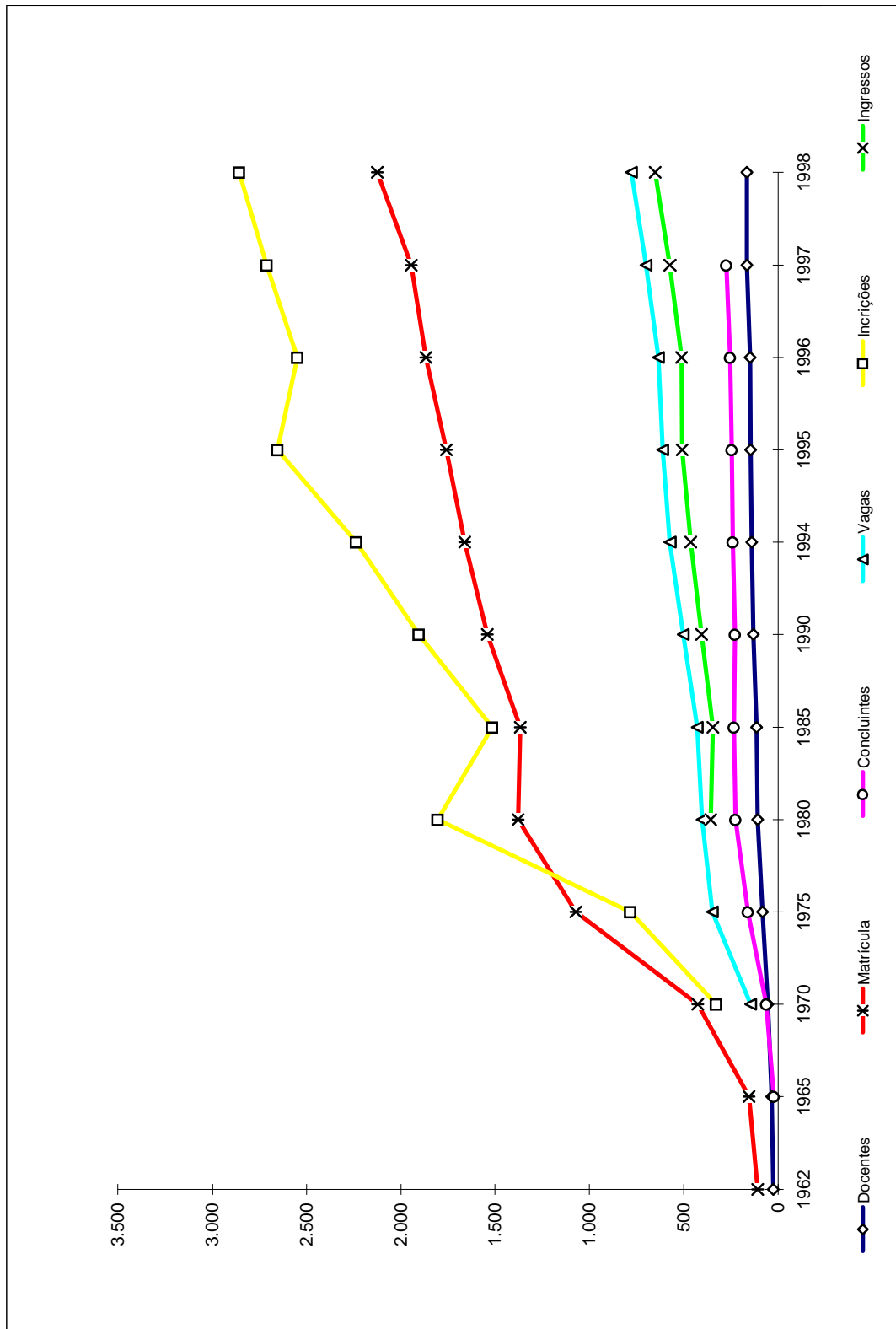
Fonte: MEC/INEP/SEEC

Em síntese, as instituições privadas não apenas passam a representar, nos dias de hoje, a maioria das instituições de Ensino Superior no país, como são responsáveis pela maior oferta de vagas nos Vestibulares e, conseqüentemente, pelas matrículas no nível superior, mesmo que não estejam entre as prioridades dos alunos, em termos de inscrição, talvez pela discutida qualidade da maioria delas ou devido ao alto preço das matrículas e mensalidades.

Na Paraíba, a demanda pelo Ensino Superior cresceu de 39.658 candidatos, em 1988, para 46.414, em 1998, representando um aumento de 17% (6.756 candidatos) (MEC/INEP/SEEC). Esses números tendem a crescer ainda mais em virtude do total de concluintes do Ensino Médio, somente em 2001, ter sido de 27.023 alunos e o total de alunos matriculados, também no Ensino Médio, ser de 149.623, em 2003, segundo dados oficiais (DADOS Gerais e Educacionais Brasil-Nordeste-Paraíba, 2003; DADOS do Censo Escolar da Educação Básica..., 2003).

Por fim, no gráfico 12, temos um quadro geral e completo do Ensino Superior no Brasil, de 1962 a 1998, demonstrando o aumento significativo da demanda de inscritos e matriculados, em contraposição à estagnação estrutural do sistema, em termos de ofertas de vagas, número de ingressos, concluintes e corpo docente.

Gráfico 12 - Brasil - Evolução das Estatísticas do Ensino Superior (1962-1998)



FONTE: MEC/INEP/SEEC

(7)
6.2 ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO

O Brasil que era para ser bem desenvolvido por causa do petróleo, pela imensa quantidade de adolescente e muito mais mas nos vivenciamo em um periodo de mudança. Será que esse novo governo vai cumprir a promessa de que todo os adolescentes estudem? (REDAÇÃO: “A esperança está nos adolescente”, 2003, grifos nossos).

A discussão sobre o papel que a educação desempenha na construção de uma nação mais desenvolvida, com menos injustiça social e em pé de igualdade com as grandes economias mundiais está, de certa forma, longe de ser consensual e sofre inspiração direta dos debates contemporâneos que envolvem temas ligados à globalização e à sua aparente inevitabilidade ou determinismo social, político e econômico. Entretanto, segundo Santos, B. (2002, p. 53),

se para alguns ela [a globalização] continua a ser considerada como o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada, para outros ela é anátema já que no seu bojo **transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial, enquanto a retórica do progresso e da abundância se torna em realidade apenas para um clube cada vez mais pequeno de privilegiados** (Grifos nossos).

Esse mesmo aspecto contraditório e excludente da globalização também é apresentado no depoimento de um(a) candidato(a):

Apesar do avanço no processo de globalização pelo qual o mundo vem passando, muitas pessoas, principalmente as populações mais pobres dos países subdesenvolvidos, ainda não participam desse acontecimento. Elas, infelizmente, não podem usufruir do avanço na educação, já que são poucas as crianças e adolescentes que tem acesso à ela (REDAÇÃO: “A importância do maior acesso às universidades”, 2003).

Em meio a esse mar de contradições, em que as relações sociais emergem desterritorializadas de seus contextos próximos, transpondo fronteiras e rompendo valores como a tradição, o nacionalismo, a linguagem e a ideologia, constroem-se novas identidades nacionais, regionais e locais, ávidas por um retorno ao *direito às raízes*.⁸ É exatamente para dar conta do sentido mais dialético dado à globalização que alguns autores utilizam as expressões *globalização hegemônica* e *contra-hegemônica*, para falar de um território em que habitam várias globalizações, em que convivem estratégias locais ao lado (mas nem sempre pacificamente) de estratégias globais (SANTOS, B., 2002). É a defesa de propostas ligadas à cultura, à comunidade e à economia de um determinado lugar geográfico concreto, em contraposição ou associada à idéia de uma economia ou cultura cada vez mais desterritorializada em âmbito local e reterritorializada por referenciais globalizantes. Em síntese:

O global acontece localmente. É preciso fazer com que o local contra-hegemônico também aconteça globalmente. Para isso não basta promover a pequena escala em grande escala. É preciso desenvolver, como propus noutra lugar (Santos, 1999) uma teoria da tradução que permita a criar inteligibilidade recíproca entre as diferentes lutas locais, aprofundar o que têm em comum de modo a promover o interesse em alianças translocais e a criar capacidades para que estas possam efetivamente ter lugar e prosperar (SANTOS, B., 2002, p. 74).

Ou seja, o processo de luta contra-hegemônica deverá buscar formas e estratégias que tornem possíveis uma melhor e mais democrática distribuição das riquezas, garantindo à sociedade o exercício de direitos e deveres enquanto cidadãos, que levem em conta interesses e problemas individuais e coletivos, numa perspectiva simultaneamente local e transnacional.

Certamente, a discussão sobre direitos, deveres e distribuição de riquezas passa, ainda, pela esfera do trabalho e das relações que se estabelecem no atual cenário de crise econômica e social vivenciada pelo Estado, em suas relações com o trabalho e o capital (FERREIRA, A.

⁸ Expressão utilizada por Santos, B. (2002).

C., 2002). O direito ao trabalho parece ter um vínculo muito forte com o espaço da cidadania, haja vista a relação existente entre educação, emprego/desemprego e inclusão/exclusão social, como pode ser melhor percebido no fragmento de discurso de um(a) candidato(a) à Universidade:

O governo precisa pensar na mão-de-obra especializada no seu intelecto, geradora de riquezas e que sai por excelência dos centros universitários, criando vagas, créditos, incentivo, para que **nascida a educação, nasça a produção, nascida a produção, nasça o emprego, nascido o emprego, floresça uma vida digna**. Sendo tudo um embrião de um mesmo pai. O grande círculo. O círculo virtuoso da educação (REDAÇÃO: “O Círculo Virtuoso da Educação”, 2003, grifos nossos).

Com essa equação linear, em que *diploma = emprego = melhoria da vida pessoal = desenvolvimento do país*, os vestibulandos esquecem de que o sistema, ao qual eles querem se integrar a qualquer custo, não absorve automaticamente, no mercado formal, a mão-de-obra qualificada, como vimos, anteriormente, nos dados de desemprego e informalidade apresentados pelo IPEA. Em contrapartida, a falta do diploma acarretaria a falta de todos os outros elementos da equação. Há nesse discurso, implicitamente, um reforço aos processos regulatórios de integração ou inclusão social, uma vez que não se questiona, de maneira sólida e crítica, o Vestibular, mas sim a escola pública que não prepara de forma “adequada” o aluno para essa seleção. Quem fica “de fora” da Universidade, também fica fora do sistema e, novamente numa nova equação linear, entra para a marginalidade.

Assim, assistimos ao lamentável quadro de jovens ou profissionais experientes lutando por um emprego mais qualificado ou mesmo por qualquer emprego; minorias étnicas, mulheres e deficientes reagindo contra as barreiras que impedem o acesso ao mundo do trabalho, numa tentativa de fugirem ao processo de exclusão social. Todos esses aspectos reclamam por um sistema de trabalho que garanta ao cidadão segurança, equilíbrio e estabilidade, definindo-se novas relações de trabalho mais democráticas e que ofereçam, minimamente, equidade e justiça social.

Caso contrário, a incerteza e a imprevisibilidade na vida cotidiana podem desenvolver na sociedade e no indivíduo um sentimento de exclusão e de negação da cidadania, uma apartação social em que a deterioração das condições de vida passa a conviver com a alta tecnologização da sociedade, da qual parece somente participarem e usufruírem os que têm acesso às melhores condições econômicas e culturais. Essa complexidade cultural e a incerteza sobre o presente e o futuro podem conduzir ao que Perrenoud (2001) denominou de *política do avestruz*, ou seja, o indivíduo prefere um adiamento sem fim da tomada de consciência sobre seus problemas e sobre seu cotidiano, num presentismo que sai à procura, de maneira simplista, por um culpado mais próximo – o bode expiatório –, para não se submeter a uma análise mais complexa da realidade, numa perspectiva dialética.

E, como conclui um(a) candidato(a) ao curso de Medicina,

[...] além disso, as escolas públicas do ensino fundamental não preparam de forma satisfatória seus alunos que, em geral, são de famílias de baixa renda. [...] Sendo assim, **um futuro com menor desigualdade social, entre os brasileiros, torna-se mais difícil; o que é ruim para o desenvolvimento do país.** [...] É fundamental, portanto, entender que **a solidificação de uma nação mais justa, onde a população seja mais consciente e qualificada, passa por um grande projeto de transformação na maneira de se educar e de se lutar pela igualdade social** (REDAÇÃO: “A educação e suas vantagens”, 2003, grifos nossos)

A educação é vista, então, como mecanismo, por excelência, para proporcionar a igualdade social e, portanto, no imaginário dos(as) alunos(as) que almejam entrar na Universidade, é recorrente o argumento de um projeto de transformação educacional como forma de atingir o desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, o fim das desigualdades. Esse argumento possui, também, uma perspectiva simplista, uma vez que parece predominar a idéia da melhoria ou reestruturação do sistema educacional como fundamento de desenvolvimento de um país, sem a percepção da via contrária. O argumento da educação vista como ferramenta para transformação da sociedade ainda reside num “utopismo pedagógico”, tão característico da década de 1950, em que a ideologia

desenvolvimentista, propiciada pelo processo de modernização, fez aflorar uma reflexão sobre o fenômeno educacional e sua importância para o processo de transformação social (BONTEMPI JR., 1999). Senão vejamos:

O acesso à educação é fundamental para o desenvolvimento do país. [...] O diploma universitário tornou-se fator intrínseco para obtenção de um emprego digno e melhoria de vida, conseqüentemente o acesso a universidade é, atualmente, o sonho de toda população. [...] Porém, no Brasil, onde a maior parte dos jovens encontram-se fora da escola, a educação descente é ainda a ambição do governo. [...] A miséria pela qual o país tem passado, aliada a falta de condições financeiras de grande parte dos brasileiros, necessários às instituições privadas, contribuem para tornar esse sonho mais inaccessível, já que as escolas públicas são precárias e incapazes de dar aos cidadãos uma educação descente. [...] O governo deve então, ampliar os investimentos na educação do país, melhorando o ensino das escolas públicas, a fim de que a população marginalizada tenha condições necessárias para obter uma graduação e com isso, tornar o Brasil mais justo, onde todos usufruam dos mesmos direitos (REDAÇÃO: “A educação necessária”, 2003, grifos nossos).

Percebemos uma visão um tanto confusa dos alunos, que enfatizam questões, direitos e deveres privados, ou seja, referentes à condição de vida dos cidadãos, e os vinculam unilateralmente ao desenvolvimento do país, numa perspectiva aparentemente pública sem, entretanto, discutir o Ensino Superior em si, a sua qualidade e o tipo de formação que é dada. Ou seja, quando os alunos afirmam ser o acesso à educação (leia-se: o acesso à Universidade) uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da nação, pressupõe-se uma vinculação com crescimento econômico, desenvolvimento de riquezas, produção de conhecimento e tecnologia de ponta, tecnologização da economia e da sociedade, etc., e não apenas uma possibilidade de acesso ao mercado de trabalho, que daria uma pretensa melhoria de vida ou inclusão social aos brasileiros. Não se pressupõe a existência de um projeto coletivo para tornar o país mais justo e equânime. São defesas de melhoria da condição social do indivíduo maquiadas num desenvolvimentismo às avessas, em que a transformação particular, ou a soma de interesses individuais, redundaria num “projeto coletivo” de transformação estrutural e não o inverso, ou, melhor, a sua interrelação, conforme pode ser melhor observado no depoimento a seguir:

Uma das justificativas é a exigência do mercado de trabalho em ter-se profissionais altamente qualificados. **Indivíduos que não têm acesso à educação seriam excluídos do processo e passariam a sobreviver a partir do subemprego.** [...] Além disso, com a maior escolaridade da população, os grandes problemas sociais seriam reduzidos. A miséria, por exemplo, sofreria uma diminuição, uma vez que **as famílias teriam entre seus membros muitos profissionais com curso superior que ajudariam a promover o bem-estar dos parentes.** [...] Observa-se, então, que é de fundamental importância a execução de medidas governamentais que proporcionem à maioria da população a realização do desejo de ter um diploma universitário. **Através da realização desses projetos, o povo brasileiro terá um maior padrão de vida e o país crescerá** (REDAÇÃO: “A necessidade de aumento da escolaridade dos brasileiros, 2003, grifos nossos).

Poderíamos, num neologismo bem humorado, falar numa defesa de uma *doutorização* da sociedade, ou seja, “o desenvolvimento econômico de um país é diretamente proporcional ao número de cidadãos que cursaram universidade” (REDAÇÃO: “Investimento”, 2003). O sonho de conseguir emprego bem remunerado e melhorar a sua própria vida e a condição familiar teria, como conseqüência, a diminuição da miséria, melhorando o padrão de vida da população.

Esse argumento talvez seja justificado pela falta de uma crença dos jovens em políticas públicas eficientes, capazes de gerar mudanças estruturais significativas, pois “no Brasil em que vivemos, a palavra ‘necessidade’ é a que mais se encontra no dicionário da população. Necessidade de moradia, de saúde, de emprego, de segurança, e, principalmente, necessidade de educação” (REDAÇÃO: “Educação, o sonho de todos”, 2003).

Poderíamos afirmar que os(as) estudantes possuem uma certa percepção das necessidades do país, carecendo, entretanto, da percepção de correlação entre o estrutural e o cotidiano, que remete à falta de uma visão histórica, confirmada pela escassez de discursos que apresentem algum sentido de historicidade, talvez explicada pela discutível qualidade do ensino de História, na Educação Básica.

Os(As) estudantes afirmam, ainda, que os investimentos em políticas públicas, que incluam mudanças estruturais no sistema educacional, possuem uma efetividade a longo prazo, porém, “[...] os Governos estão mais preocupados em realizar mudanças que aumentem

rapidamente sua popularidade, eles acabam utilizando o dinheiro que seria investido nesse setor para fins imediatos”, como construção de obras públicas de grande impacto, programas assistencialistas, etc (REDAÇÃO: “Sem a educação, nada somos”, 2003).

Nesse sentido, uma importante reflexão é feita por um(a) candidato(a):

É necessário, portanto, que se acabe a oratória bela, porém hipócrita e demagoga, que os políticos utilizam para se elegerem, e venha, em seu lugar **uma postura autêntica de cunho desenvolvimentista**, principalmente no ramo da educação, a fim de que todos, um dia, possam obter **não, apenas, um diploma superior**, mas, também, **o canudo da felicidade** (REDAÇÃO: “Negligência brasileira”, 2003, grifos nossos).

Talvez essa *felicidade* desejada pelo(a) estudante possa ser traduzida como o direito ao exercício de sua cidadania plena, em que sejam garantidas as condições básicas de saúde, alimentação, moradia, vestuário, educação e trabalho para todos, **desde que sejam doutores**.

Em síntese, os discursos são praticamente unânimes em apontar que o conhecimento leva ao desenvolvimento e a falta do primeiro seria responsável pela condição de miséria e desigualdade, não apenas entre os indivíduos mas entre o nosso país e os outros que ocupam o topo da economia mundial. Não há um balizamento de que nem todo desenvolvimento interessa ao sistema; há uma defesa clara ou um desejo de integração a esse sistema, com todas as ferramentas necessárias para “se dar bem” nele, reforçando o individualismo e sequer demonstrando uma visão crítica, mesmo superficial, do modelo capitalista.

Encontramos, ainda, uma tênue percepção de que o conhecimento propiciado pela escola pública não fornece uma formação adequada, porém, unicamente vinculada ao e marcado pelo ingresso nas Universidades. Esses argumentos acentuam a visão do Ensino Médio não como formação geral para o exercício cidadão, mas como propedêutico, em contraste com as pretensões expressas nas letras das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

6.3 A ENTRADA NA UNIVERSIDADE: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO, NO CONTEXTO SOCIETÁRIO DA GLOBALIZAÇÃO

Como é que pode um cara passar trinta anos
Com uma ditadura
Se eu passo a tarde inteira
A gata não me atura

Como é que pode um cara
A essas alturas
Prestar um vestibular
Pra ser desempregado não precisa estudar

Abaixo a depressão
Ninguém mais vai mandar em mim

**Como é que um cara troca o brilho da carreira
Por uma carreira de brilho**
Sem saber se o vício distrai ou destrói
Se não tem grana pra ficar mais bonito
Nem tempo pra passear
Como é que a gente faz se quiser namorar.
(JAIME, 1985 *apud* CALISSI, 2003, p. 188, grifos nossos).

Fazendo uma reflexão sobre o consumismo, na sociedade atual, em comparação com a sociedade do final do século XIX e início do século XX, Costa, J. F. (2003, p.12) afirma existir uma diferença fundamental que consiste “[...] na dissociação entre o consumo e a pretensão moral”, apontando, talvez, para um neopragmatismo, ou seja, para uma cultura do efêmero e do acúmulo de bens a todo custo, em que o **ter** suplantou o **ser**. E, para sustentar sua afirmação, argumenta:

A estabilidade da casa, da família, da tradição familiar está sendo seriamente abalada. **Obrigações profissionais, anseio por maior liberdade individual, conflitos com a moralidade familiar, etc., tornaram um indivíduo cada vez mais desenraizado no seu lugar de origem e de seu passado cultural.** Os filhos não se interessam mais pela herança dos pais, seja ela feita de objetos de consumo ou preceitos éticos. **Os objetos já não são mais signos confiáveis de um estilo de vida que proporcionava felicidade. [...] começa a existir um fosso cada dia maior entre os motivos que nos levam a agir e os valores que julgamos que fazemos.** Embora nos tenhamos tornado consumidores compulsivos, achamos que o ‘materialismo consumista’ é uma coisa ‘menor’ do ponto de vista moral. Em suma, **no consumismo tradicional a posse e a ostentação de bens supérfluos era a tradução visível do mérito moral, da operosidade, do talento intelectual ou, no mínimo, do ‘berço’, da boa sorte familiar do indivíduo. Atualmente, quem mais**

possui e ostenta, em geral, não tem nenhuma qualidade social, moral ou intelectual digna de apreço. A notoriedade não corresponde ao bom; os objetos não inspiram respeito, e quem os possui pode, no máximo, despertar inveja ou desejo de destruição, jamais de ‘admiração’. O consumo se tornou fútil, banal e amoral (COSTA, J. F., 2003, p.12, grifos nossos).

O autor é taxativo quando desvincula as aquisições materiais, a posse de “bens supérfluos”, que também possuem componentes simbólicos bastante significativos, das qualidades morais e éticas, deixando claro um enorme conflito por que passa o(a) jovem contaminado pela lógica consumista, fortemente tragado pelos apelos culturais contemporâneos. No tocante às relações familiares, consideramos que o conflito entre a tradição familiar e o individualismo é mais complexo do que uma mera oposição, conforme, em certo sentido, o texto denota. É importante mencionar, ainda, que o autor se refere aos segmentos incluídos no mercado, embora a questão se aplique, em certo sentido, aos excluídos.

No tocante ao acesso à Universidade, observando o conteúdo das redações, é possível percebermos que não se suplantou a visão do acesso enquanto mérito ou talento próprio, mesmo que a realidade, apresentada nos dois capítulos anteriores, através das entrevistas e reportagens sobre a verdadeira “histeria do Vestibular”, demonstre que o acesso tornou-se uma “idéia compulsiva” de que o aluno “tem que entrar na Universidade”, ao mesmo tempo em que se esbarra na constatação de que “entra quem pode”, tornando explícitas as relações de poder.

Nesse sentido, um aspecto relevante que merece uma ampla discussão, diz respeito aos diferentes valores existentes na contemporaneidade: de um lado, podemos apontar para a existência de bens ou objetos vistos como fonte de prazer ou fruição; de outro, os objetos vistos simplesmente como consumo, sem um sentido pessoal mais profundo, cujo acúmulo visa muito mais a exposição e a visibilidade – o *brilho*, como diz a letra da música –, do que a satisfação interior do sujeito. Segundo Pequeno (2003, p. 1), “o predomínio da racionalidade

produtiva invade os espaços de sociabilidade do homem contemporâneo, acarretando uma ruptura entre a lógica da realidade objetiva e o universo dos valores morais”, aumentando os níveis de exclusão e provocando uma realidade de profundas desigualdades e tensões sociais. Para encobrir os conflitos, há uma verdadeira apologia ao progresso material e à razão instrumental, apesar dos argumentos utilizados não servirem sequer para minimizar a realidade de desemprego, miséria e marginalidade.

Se podemos falar de diferentes valores, também merece uma reflexão o que poderíamos caracterizar como diferentes éticas existentes na sociedade atual. Afinal, numa realidade em que os 20% mais ricos do mundo são responsáveis por 80% do consumo dos recursos naturais do planeta, fica muito difícil termos um conceito universal de **comportamento ético**, no sentido de “[...] um posicionamento – que cada um tem com relação ao bem comum [...]”, estando tal comportamento melhor traduzido como um *individualismo anárquico*, centrado na exclusão, na “lei do mais esperto”, no tolhimento da criatividade humana e na apologia à tecnociência (GONÇALVES, 2002, p. 251-252). Ou seja,

nesse cenário de indivíduos apartados material e simbolicamente, a ética deixa de ser vista como um dever moral, como um imperativo categórico, tornando-se apenas uma sobremesa nesse banquete autofágico em que homens vendem suas almas para atender ao desejo de comprar coisas (PEQUENO, 2003, p. 8, grifos nossos).

Ainda segundo Pequeno (2003), nos dias de hoje, saímos de um *sistema de exploração* para um *sistema de exclusão*, com a substituição do antigo conceito marxista de *emancipação* pelo conceito de *inserção*, na lógica consumista do modelo capitalista.⁹ Em síntese,

a textura do nosso mundo revela essa triste época de tristes homens. Homens supérfluos, descartáveis, imprestáveis. Máquinas desejanter e endividadas, humilhadas, trituradas, suplicando por trabalho, qualquer um, em qualquer lugar, a

⁹ Encontramos em Santos, B. (2002, p. 57) uma reflexão, na mesma linha apresentada por Pequeno (2003), utilizando-se da idéia de substituição do conceito de *emancipação* por *regulação moderna ao princípio do mercado*, em decorrência de uma “[...] hipercientificização da emancipação combinada com a hipermercadorização da regulação [...]”.

qualquer custo. Sujeitos-objetos de um sistema que fez do desemprego uma saída para a crise, que coisifica gente e expurga almas, que consome ilusões. [...] **Os homens não são mais escravos do trabalho, mas do pesadelo de perdê-lo ou de não encontrá-lo.** [...] **O que se afigura mais terrificante é que não há lugar para todos nesse inferno. Muitos são os chamados, poucos os escolhidos** (PEQUENO, 2003, p. 5, grifos nossos).

O desejo de pertencer aos grupos hegemônicos, ou ao menos a pretensão de inserir-se no mundo hegemônico, é tão forte que acaba por unificar as angústias dos indivíduos, suas “necessidades” de consumo, sua forma de “viver” e desejar, seus argumentos, para justificar o mundo e suas próprias ações. Tudo isso passa a fazer tanto sentido que não encontramos, entre os(as) estudantes, discursos que façam referência aos desenganos da Universidade, à saída com o diploma na mão mas sem emprego, ao mercado de trabalho que remunera mal o trabalhador, mesmo diplomado, à ocupação do mercado informal por doutores desempregados, etc.

Nesse aspecto, há uma importante constatação a ser feita: “[...] como as práticas dos ‘de cima’ não podem se generalizar para todos, elas não podem constituir os fundamentos do bem comum” (GONÇALVES, 2002, p. 253). Essa constatação se desdobra em uma outra igualmente importante, isto é, haveria uma ilusão dos excluídos em partilhar do estilo de vida e dos chamados *bens oligárquicos*¹⁰ dos incluídos, sendo que estes bens somente teriam sentido de existir se fossem para poucos; caso contrário, seriam banalizados, perderiam sua função ou inviabilizariam a vida em sociedade. Por exemplo, imaginemos que todos tivessem automóveis. Como ficaria o trânsito? Ou, no nosso interesse particular, que função teria o diploma de nível superior se todos o possuíssem? Porém, se mesmo racionalmente compreendemos essa realidade, não se trata de uma escolha fácil abdicar desses bens, fabricados cuidadosamente pela “fábrica capitalista” de produzir subjetividades e desejos, ao ponto de “contaminar” a esfera cultural, cujos objetos e signos passam, também, a ser

¹⁰ Expressão utilizada por Altvater (1994).

consumidos como mercadoria, como é o caso do diploma, que está longe de ser visto como símbolo das “luzes” do conhecimento, sendo considerado como pré-requisito para um emprego. Há, nesse aspecto, o que podemos denominar de um sentido pragmático, tanto por parte da elite, que busca no diploma superior a reprodução de suas condições de classe ou a perpetuação de seu *status* – como pode ser visto pela projeção das áreas de Direito e Medicina –, quanto por parte de outros segmentos, que vêem, no título superior, a possibilidade de mudança de sua situação social, com a inclusão a qualquer custo.

Um exemplo da interrelação entre a lógica de mercado, o temor da exclusão social, os apelos e frustrações familiares, aparece, com clareza, no depoimento de um(a) jovem que almeja uma vaga na Universidade:

No mundo globalizado em que vivemos, torna-se cada vez mais importante a qualificação profissional. [...] A grande questão reside no fato de que nem todas as pessoas dispõem de chances iguais na busca do conhecimento. A dificuldade de acesso à universidade pode ser analisada como a principal barreira a ser vencida. [...] A maioria da população brasileira é usuária deste sistema de ensino, ficando à margem da universidade por não receber o preparo necessário ao vestibular. [...] **Ser portador de um diploma universitário é algo que muitas pessoas almejam, no entanto, algumas não conseguem e projetam nos filhos a realização do sonho. Alguns pais usam a sua história de vida para incentivá-los a estudar. [...] A partir daí os marginalizados socialmente poderão realizar os seus sonhos e os de seus pais.** [...] Mesmo havendo estímulo por parte dos pais, a universidade ainda é um sonho distante para muitos (REDAÇÃO: “A dificuldade de acesso à universidade”, 2003, grifos nossos).

A capacidade, conhecimento ou o “talento” do indivíduo é reduzido à expressão “preparo necessário ao vestibular”, ou seja, ao “adestramento” para entrar na Universidade, expressão tão comumente empregada para fazer referência às estratégias utilizadas pelos cursinhos preparatórios para o Vestibular. O(A) candidato(a) finaliza seu texto com duas idéias aparentemente contraditórias: de um lado, a entrada na Universidade como possibilidade de concretização dos sonhos dos apartados socialmente, que poderiam realizar, inclusive, os desejos frustrados de seus pais; de outro lado, o contraste com a realidade objetiva, em que não há lugar para todos e os sonhos permanecem distantes ou mesmo

impossíveis de se realizarem. A contradição parece ser resolvida com o aumento das “chances” para acesso ao conhecimento – leia-se *adestramento*. Os jovens que não lograram êxito passam a ser vistos como aqueles que não foram adestrados corretamente.

Outra discussão importante, apresentada pelos jovens vestibulandos, diz respeito ao dilema da realização e sucesso, vistos como pretensões dicotomicamente opostas, uma vez que muitos daqueles que possuem notoriedade, em suas profissões ou áreas, estão longe de ser modelos de conduta social, ética ou intelectual. Ou seja:

Nosso país propõe uma distribuição financeira um tanto quanto desigual, o que gera um verdadeiro exército de pobres; este também nos dá um grande setor de desempregados, que sem ter como alimentar suas famílias, **se sentem atraídos pelo fácil ganho de dinheiro na criminalidade, seja no tráfico de drogas, de armas, de crianças ou em qualquer outro tipo de crime, o qual no Brasil é altamente compensável**; oferecendo-nos também escolas públicas de baixo nível, sem dar, assim, a mínima chance para seus alunos serem aprovados no vestibular, esse fator, além de produzir pobres desempregados, produz também criminosos, que assim se tornam, por nunca ter tido uma chance na vida, já que o mercado os empregam, quando os emprega, como mão-de-obra desqualificada, explorando seu trabalho ao pagar um salário mísero (REDAÇÃO: “Democratização do diploma universitário”, 2003, grifos nossos).

Retomemos a fala de um vestibulando (REDAÇÃO: “O coração da alma”, 2003), apresentada no início deste capítulo (p. 336-337), em que o raciocínio é este: a falta de educação universitária conduz à miséria e à marginalidade. O diploma universitário retiraria o sujeito da marginalidade. Aqui, vale um comentário: a marginalidade continua a ser pensada como exclusão socioeconômica, cometida “exclusivamente” pelas classes dominadas, quando transgridem as regras do sistema porque não vêem possibilidades dentro dele. Não é dada nenhuma conotação ética à transgressão, que faz de muitos diplomados, de “boas famílias” (os “homens bons da Colônia?”), também marginais, não por necessidade, mas, talvez, pela condicionalidade de seus grupos de origem (as elites), postando-se acima de qualquer regra ou mesmo do sistema, promovendo um processo excludente dos demais segmentos e apostando na impunidade.

A pauperização da população, agregada à mudança de valores e à depreciação do trabalho, segundo Costa, J. F. (2003, p. 12), é demarcada, historicamente, no início dos anos 60:

De início, veio o ataque liberal, contestador e esquerdista à família, à repressão sexual, à opressão das mulheres, à educação das crianças e aos valores burgueses como um todo. Em seguida, veio a corrosão paulatina arrasadora da publicidade nos meios de comunicação, regidos pelos interesses comerciais capitalistas. **Por fim, veio a globalização, com a mudança na natureza da acumulação de capital e a depreciação do valor do trabalho: os que mais ganham, nem são os que mais produzem riquezas, nem os que mais trabalham.** Nesse início de século, muitos dos valores morais que orientavam os indivíduos foram desabando como um castelo de cartas. **O corpo, o sexo e a intimidade sentimental se tornaram mercadorias expostas à venda em revistas, televisões e jornais. O trabalho deixou de ser um direito real de todos, para se tornar uma figura de retórica.** Em consequência, os objetos supérfluos deixaram de ser sinais de vida bem-sucedida na esfera do trabalho, da família ou da realização sentimental, para se tornarem uma atividade robotizada, sem finalidade ética e com muito menos apelo emocional (Grifos nossos).

Talvez, essa perda de referenciais justifique o desespero dos jovens em adquirir um passaporte para um mundo que lhe daria, pretensamente, maior qualidade de vida, isto é,

esse grande desejo das pessoas em ter diploma superior não é em vão, pois no sistema atual quanto maior o nível acadêmico, maior a oferta de empregos e melhor remuneração, ou seja, para quem deseja viver bem, com conforto e qualidade de vida é necessário no mínimo conclusão do ensino superior. Assim, **num país como o Brasil, é de esperar-se que a população ganhe salários míseros, que só pagam a força braçal** (REDAÇÃO: “Acesso à faculdade: um privilégio para poucos”, 2003, grifos nossos).

A venda de bens simbólicos, como o conhecimento, o saber, também parece vinculada a essa perda de valores morais, estando tais bens muito mais ligados à visibilidade que adquirem, social e economicamente, do que ao que significam para o indivíduo, enquanto preenchimento de suas necessidades afetivas e morais. Outra relação colocada por Costa, J. F. (2003) é o descompasso entre o trabalho, os bens por ele produzidos e a riqueza, ou seja, o sucesso e a acumulação de capital parecem cada vez mais desvinculados do esforço e do trabalho, seja ele individual ou coletivo, e mais próximos da especulação financeira e

simbólica, quando não, da corrupção. O trabalho, entretanto, aparece ainda como um sonho de uma melhoria de vida e da conquista de direitos básicos para os excluídos, que possuem, como único bem, a sua força de trabalho e sua capacidade intelectual.

Refletindo sobre o modelo de cidadão atualmente considerado como desejável ou competente pela sociedade globalizada, Costa, J. F. (2003, p. 12-13) o denomina de *cidadão ponte-aérea* e o define como aquele indivíduo

[...] que não pára em nenhum lugar e que encontra mulher e filhos meia hora por semana, até que descasa e volta a ver a segunda família, novamente, por meia hora semanal, [...] **esse modelo teve um enorme sucesso do imaginário sócio-cultural**. Todos querem se tornar isso, salvo alguns espíritos mais lúcidos ou rebeldes. Mas, ao se tornarem o que desejam ser, descobrem, pouco a pouco, que, com seus hábitos, estão destruindo o que gostariam que permanecesse, ou seja, a família estável, a disposição para o romantismo amoroso, o vínculo emocional e moralmente expressivo entre pais e filhos, etc. **É o que chamei de ruptura entre o sistema motivacional e o sistema valorativo**. [...] **É nesse cenário que o consumo dos objetos não tem mais nada a ver com pretensão ética. Ele visa exclusivamente à mobilidade econômica e a visibilidade publicitária dos indivíduos, que são, ambas, atividades humanas absolutamente descomprometidas com ambições morais**. [...] **Os mais bem-sucedidos, no mundo dos negócios ou na visibilidade publicitária, não são modelos de autoridade, pois encarnam tudo, menos a figura de ‘vidas exemplares’**. [...] A aspiração ética continua existindo, mas dirigida para ideais antigos como, por exemplo, o romantismo amoroso, a fidelidade familiar, a espiritualidade. Nada disso, entretanto, é cultivado na vida que se leva. Criamos, desse modo, uma espécie de **moralidade frankensteiniana**: o que nos leva a agir, a fazer ou a fabricar, não é o que respeitamos e reconhecemos como admirável. Essa, penso, é uma das fontes da moderna insatisfação psicológica dos indivíduos (Grifos nossos).

Talvez possamos falar, também, de um(a) *jovem ponte-aérea*, que encarna, em todo seu potencial, como é próprio da adolescência, esse conflito de moralidade a que se refere o autor, em que suas escolhas, interesses e motivações flutuam no antagonismo entre os ideais projetados pela família e os modelos que a cultura consagrou como socialmente “desejáveis” e que fazem sucesso. Essa relação de confronto também possui componentes de acomodação, quando o(a) jovem busca a aceitação e afirmação pessoais, atendendo, em “suas escolhas”, aos desejos, bem ou mal realizados, dos outros.

Nesse sentido, o diploma passaria a ser visto, portanto, como objeto de consumo cuja carga valorativa lhe acenaria com a *mobilidade socioeconômica* ou a *visibilidade publicitária* tão desejada nessa fase de auto-aceitação, auto-afirmação e construção da sua identidade.

Como ilustração, vejamos o depoimento de um(a) candidato(a) ao curso de Medicina:

Fazer um curso universitário é, certamente, o sonho de muitos cidadãos que almejam uma vida social e financeiramente melhor. [...] Sabe-se que, diante da atual conjuntura em que o nosso país se encontra, **as pessoas com diplomas universitários terão, indubitavelmente, maiores privilégios no mercado de trabalho.** Em contrapartida, aqueles que não conseguirem esse diploma terão dificuldades para empregar-se e manter um bom padrão de vida (REDAÇÃO: “O Acesso às Universidades”, 2003, grifos nossos).

A frase em grifo reafirma o diploma como bilhete para o privilégio. Aliás, **a educação como direito** pouco aparece nas redações, sendo confundida com o direito à Universidade ou ao diploma, ao emprego, a melhores condições de vida, ou até “*o direito a bons diplomas*”, como conseqüência de “[...] um bom ensino fundamental e médio para conseguir ensino superior gratuito”, como afirma um(a) candidato(a) (REDAÇÃO: “Reformas necessárias e urgentes”, 2003).

Discutindo a necessidade humana de busca de sentido ou de ordenação para as coisas que nos cercam, tentando estruturar a realidade e o futuro com base em critérios objetivos e sólidos, Bauman (1999) afirma que a modernidade se traduz como um esforço ou necessidade intensa de dividir os objetos em classes e nomeá-los, buscando prevenir-se da *ambivalência*. Ou seja,

classificar consiste nos atos de incluir e excluir. Cada ato nomeador divide o mundo em dois: entidades que respondem ao nome e todo o resto que não. Certas entidades podem ser incluídas numa classe – *tornar-se uma classe* – apenas na medida em que outras entidades são *excluídas*, deixadas de fora (BAUMAN, 1999, p. 11).

A modernidade impingiu para si mesma a tarefa de impor a ordem, numa luta sanguinária contra o caos, a incerteza e a *ambivalência*. E, para isso, “a história da

modernidade é uma história de tensão entre existência social e sua cultura. A existência moderna força sua cultura à oposição a si mesma” (BAUMAN, 1999, p. 17). Nessa busca incessante da estabilidade, da harmonia, tão fortemente questionadas pela cultura, a história moderna passa a ser traduzida como a *história do progresso* ou como a *história natural da humanidade*, numa tentativa de esticar o passado fazendo-o durar pelo máximo possível de tempo, tentando congelar o presente e antecipar o futuro, tornando-o previsível.

A tarefa de solucionar a ambivalência é transferida, em última instância, para um desafio do ser humano. Perceber-se como ambivalente, como indefinido ou estranho é uma tarefa extremamente conflituosa para o indivíduo, isto é,

mesmo que o fenômeno da estranheza seja socialmente estruturado, assumir o *status* de estranho, com toda a sua conseqüente ambigüidade, com toda a sua incômoda sobredefinição e subdefinição, é algo que carrega atributos os quais no fim são construídos, sustentados e utilizados com a ativa participação de seus portadores – no processo físico da autoconstituição (BAUMAN, 1999, p. 85).

A percepção do estranhamento ou da incerteza implica em uma ruptura com a percepção da realidade como algo natural. Nesse sentido, subsiste um grande dilema humano: ou os indivíduos passam a assumir o caráter de imprevisibilidade da vida humana em que “nada é dado por direito, nada vem de graça” ou, então, buscam, arduamente, a segurança e a confiança de desenvolverem suas ações dentro dos padrões culturais, de sua “lógica” e de suas raízes (BAUMAN, 1999, p. 85). Essa busca de segurança e confiança incessantes é sintetizada no pensamento crítico de Adorno, T. (1973, p. 3,33):

O que difere do existente parecerá ao existente bruxaria, enquanto figuras de pensamento como proximidade, lar, segurança mantêm o mundo imperfeito sob seu feitiço. **Os homens têm medo de que, perdendo essa mágica, eles percam tudo, porque a única felicidade que conhecem, mesmo em pensamento, é a de ser capaz de ater-se a algo – a perpetuação da falta de liberdade** (Grifos nossos).

É exatamente na busca desse lugar-comum, de suas raízes¹¹, que vivem tanto os homens “comuns” quanto os especialistas e intelectuais, salvo aqueles que assumem comportamentos, total ou parcialmente, exóticos ou marginais, no sentido de estabelecerem uma prática menos comprometida com o “determinismo” das relações sociais e culturais. Os vestibulandos também buscam o lugar comum, a inserção, a aceitação. É a esses comportamentos de aceitação da condição plural do mundo e da vida humana, suplantando a condição moderna de superação da ambivalência e rompendo com a uniformidade, pelo menos aparentemente, que alguns autores traduzem como uma condição pós-moderna, ou seja, “[...] a pós-modernidade inverte os sinais dos valores centrais à modernidade, como a uniformidade e o universalismo. [...] A pós-modernidade é a modernidade que admitiu a impraticabilidade de seu projeto original” (BAUMAN, 1999, p. 109-110).

Ressaltamos que o rompimento com a uniformidade é muito mais de natureza aparente, uma vez que existe um padrão uniforme na pós-modernidade, dado pela globalização, com todas as suas contradições e nuances, presentes na percepção do homem como *senhor de si, escravo do mundo*.¹²

O grande desafio da pós-modernidade é, no entanto e também, seu grande perigo, isto é, ressuscitar os projetos modernos e provocar, na contemporaneidade, o desejo de revivê-los ainda que como **farsa**, segundo a ótica marxista. E a condição humana, ambivalente por natureza, parece viver no limite entre a segurança e a desordem, entre o real e a incerteza, entre a liberdade e a construção da segurança, seja através das moradias transformadas em verdadeiras fortalezas, seja através da construção de ambientes seguros e controlados, a exemplo dos *shoppings*, em que o direito de escolha é entregue a especialistas em vendas, que

¹¹ A expressão “busca de suas raízes” é aqui utilizada no sentido de “busca da previsibilidade” das ações humanas, diferente, portanto, do sentido dado por Santos, B. (2002), em passagem anteriormente referida neste capítulo, quando o “direito às raízes” adquire conotação de retorno às tradições ou às identidades nacionais, regionais e locais.

¹² A expressão é utilizada por Oliva (2000).

impedem o erro e qualquer possibilidade de vida alternativa, reencenando o *drama iluminista* e oferecendo

[...] um mundo perfeito, controlado pela razão, com toda ambivalência existente (ou deliberadamente planejada) sob cuidadoso controle. [...] A maioria concorda, porém, que são melhores que a realidade. E todo mundo sabe que a realidade jamais será como eles” (BAUMAN, 1999, p. 239).

Talvez esse fenômeno justifique a tentativa do(a) jovem de “garantia” do futuro, a partir da repetição da trajetória que a sociedade trilhou, entrando na Universidade e dela saindo com um diploma, como credencial em busca de uma vida mais segura. Mesmo que as estatísticas mostrem uma realidade de desemprego, subemprego e frustração para a maioria dos diplomados no Brasil, na década atual. E aos que não conseguem ocupar esse patamar de “segurança”, resta-lhes a “[...] humilhação do outro, do diferente, daquele que não satisfaz os padrões” (BAUMAN, 1999, p. 248).

Todos, na verdade, parecem querer fazer parte da *tribo dos feras*, numa busca obsessiva de pertencer a um grupo como tentativa de auto-identificação e auto-afirmação. É um desejo de *estar dentro*, de pertencer a uma mesma comunidade, unificando-se aos seus pares, seguindo condutas e valores semelhantes.

Da mesma forma que os relatos etnográficos registram o mundo *tribal* como aquele em que a vontade individual é suplantada pela vontade cultural, mediada por escolhas hereditárias ou por um governo autorizado, que disciplina a inclusão ou exclusão em um determinado grupo, Maffesoli (1988) sugere a existência de um mundo *tribal* nos dias atuais – um *neotribalismo*, em que as verdades admitidas e decisões tomadas são tribais, dicotômicas, como o certo e o errado ou o belo e o feio, ou seja, a classificação ou a ordenação. Ao mesmo tempo, esse mundo *neotribal* é diferente daquele característico da antigüidade tribal original, em que as filiações eram rigidamente controladas por decisões ou regras coletivas. Nessas

“novas tribos”, os indivíduos têm acesso ou são “excluídos” por decisões **individuais** de manter ou dar visibilidade a traços que simbolizam a fidelidade tribal e garantem a autodefinição individual, como a mesma cor das roupas, os mesmos acessórios, cortes de cabelos, hábitos, rituais, etc (BAUMAN, 1999).

No entanto, aí também as decisões não são individuais, são coletivas sob a aparência do individual. A diferença é que o coletivo pós-moderno quebra um coletivo mais abrangente como o tribalismo tradicional. Nos dias atuais, há uma espécie de tribalismo segmentado, especializado.

Numa sociedade em que até mesmo a cultura se tornou *mercadoria*¹³, não mais conseguindo autonomizar-se da esfera política e econômica, passando a ser submetida à lógica do capital e adquirindo conteúdo midiático, a percepção dicotômica da realidade leva a uma importante constatação:

Parece haver uma relação direta entre a liberdade exuberante e expansiva do ‘consumidor competente’ e o encolhimento implacável do mundo habitado pelos desqualificados. A condição pós-moderna dividiu a sociedade em metades, a dos felizes seduzidos e a dos infelizes oprimidos, com a mentalidade pós-moderna celebrada pela primeira metade e aumentando a miséria da segunda. A primeira metade pode abandonar-se a descuidada celebração apenas porque se convenceu, satisfeita, de que a miséria da segunda é uma opção legítima dessa metade ou, pelo menos, uma parte legítima da estimulante diversidade do mundo. Para a primeira metade, a miséria é a ‘forma de vida’ que a segunda metade escolheu [...] (BAUMAN, 1999, p. 274, grifos nossos).

Cabe aqui, ainda, uma interessante referência ao conto “Teoria do Medalhão”, apresentado na abertura do capítulo III, deste trabalho, em que Assis (2001, p. 33) faz menção aos “ganhadores” e “malogrados”, na loteria da vida: duas metades em que a “competência” de uma, causa o “encolhimento” da outra, ou seja, “[...] com os suspiros de uma geração é que se amassam as esperanças de outra”.

¹³ A expressão é utilizada por Jameson (1997).

Tal constatação implica numa dificuldade de percepção de uma terceira via, um ponto de ruptura entre as metades definidas pela *sociedade do espetáculo*¹⁴, em que parece haver uma certa naturalização do conflito, quando as explicações passam a sofrer uma legitimação a partir de algo externo, posto e inquestionável, altamente contaminado ou corrompido pela lógica do capitalismo.

Em síntese,

a sociedade pós-moderna revelou-se uma máquina quase perfeita de tradução – uma máquina que interpreta qualquer questão *social* existente ou provável como questão *privada* [...] Na sociedade pós-moderna de consumo, o fracasso redundava em culpa e *vergonha*, não em *protesto* político. A frustração alimenta o embaraço, não a dissensão. [...] A liberdade do consumidor significa uma orientação da vida para as mercadorias aprovadas pelo mercado, assim impedindo uma liberdade crucial: a de se libertar do mercado. [...] Com a **privatização das definições e particularmente das avenidas e mecanismos de mobilidade social, todos os problemas potencialmente explosivos – como ambições pessoais frustradas, humilhantes recusas de confirmação pública da auto-imagem, canais de avanço obstruídos, mesmo a exclusão da esfera em que são distribuídos sentidos e identidades publicamente reconhecidos, com uma tarefa definida – **levam no máximo a uma busca ainda mais febril de prescrições, técnicas e instrumentos fornecidos pelo mercado para a melhoria da imagem ou terminam com a desconsolada resignação** dos que vivem de auxílio-desemprego – **esse modelo socialmente confirmado de incompetência e impotência pessoais** (BAUMAN, 1999, p. 276-277, grifos nossos).**

Nessa *busca febril* apontada pelo autor, parecem se encaixar as inúmeras tentativas dos jovens, através do uso das mais diversas técnicas e estratégias, para lograrem êxito e conseguirem a tão sonhada vaga na Universidade, figurando no grupo dos “melhores” ou “mais competentes”. O fracasso é, assim, atributo do indivíduo e não decorrência de condições sociais. Quando muito, as péssimas condições da Escola Pública (condições sociais) também são, assim, vistas por uma ótica privatizada, uma vez que o ensino dessas escolas não permite (ou deveria permitir) o acesso de classes sociais, mas de indivíduos, à Universidade.

¹⁴ A expressão é utilizada por Debord (1997).

Os jovens sofrem, desse modo, os efeitos de outro fenômeno igualmente grave e importante nos dias atuais: o chamado combate do *indivíduo* contra o *cidadão*, traduzido por Elias (1994) como uma luta insana entre uma sociedade que tenta formar a individualidade dos seus membros e os próprios indivíduos, que devem constituir a sociedade através de suas ações cotidianas. Nesse contexto, passa a existir, no máximo, uma semelhança entre problemas, jamais problemas comuns ou coletivos e

a única vantagem que a companhia de outros sofredores pode trazer é garantir a cada um deles que enfrentar os problemas solitariamente é o que todos fazem diariamente – e portanto renovar e encorajar a fatigada decisão de continuar a fazer o mesmo (BAUMAN, 2001, p. 45).

Não havendo problemas comuns, o fracasso, visto como processo individual, é causado por ações do próprio indivíduo, seja por sua falta de coragem, incompetência ou falta de determinação para vencer os obstáculos. Ou seja,

com **os olhos postos em seu próprio desempenho** – e portanto desviados do espaço social onde as contradições da existência individual são coletivamente produzidas –, os homens e mulheres são naturalmente tentados a reduzir a complexidade de sua situação a fim de tornarem as causas do sofrimento inteligíveis e, assim, tratáveis. [...] Há, então, demanda por cabides individuais onde os indivíduos atemorizados possam pendurar coletiva, ainda que brevemente, seus temores individuais. **Nosso tempo é propício aos bodes expiatórios** [...] (BAUMAN, 2001, p. 48, grifos nossos).

Essa dificuldade de traçar e delimitar as fronteiras entre o espaço público e o espaço privado, entre o cidadão e o indivíduo, leva a uma grande polêmica em que se defende o espaço público desde que não contrarie os interesses privados. Isto é, o Estado totalitário, onipotente e burocrático, cujas tropas invadiam e dominavam os bens e interesses privados, é substituído por um território dominado por um Estado mínimo, em que as instituições, até então democráticas, ao menos no sentido jurídico-formal, permitem uma verdadeira “colonização” da esfera privada sobre o espaço público. E, nesse contexto, “[...] o espaço

público está cada vez mais vazio de questões públicas. Ele deixa de desempenhar sua antiga função de lugar de encontro e diálogo sobre problemas privados e questões públicas” (BAUMAN, 2001, p. 50).

Para Bauman (2001), a solução passa por uma tentativa de reexame das questões privadas, das experiências vividas de maneira subjetiva e individualizada, para reescrevê-las na *agenda pública*, tornando-as questões de políticas públicas, devolvendo o lugar da alteridade nas relações entre os indivíduos. Somente resgatando o *Outro*, na percepção e ações individuais, podemos falar de valores morais e condutas éticas numa perspectiva de justiça social e igualdade (ARICÓ, 2001).

Há, explicitamente referindo-se aos jovens vestibulandos, uma exibição pública de problemas particulares, ou seja, uma espécie de *colcha de retalhos* de desejos e emoções individuais travestidos ou confundidos como “questões de interesse público”. Dito de forma mais clara, o *desenvolvimento* do país é utilizado como sinônimo de melhoria de vida pessoal; o *acesso à Universidade*, como equivalente ao acesso à educação; o aumento de vagas no Ensino Superior, como sinônimo de *socialização do saber*; o *público* é reduzido à escola pública (na Educação Básica), isto é, também privatizada como **lugar** dos pobres, quase dizendo, às vezes dizendo mesmo: por isso é ruim. Ao contrário, a esfera do *privado* (ainda na Educação Básica) é o **lugar** dos mais bem aquinhoados, daí decorrendo a ilação: por isso, de qualidade, possibilitando a aprovação no Vestibular aos mais capacitados. Já na Educação Superior, a representação troca os sinais e os lugares: o *público* é de qualidade e garante os privilégios; o *privado*, de péssima qualidade, é o que resta aos mais pobres e incompetentes para ingressar no Ensino Superior público. Constatamos, então, a localização dos indivíduos em seus lugares, “ordenando” o mundo, como apontou Bauman (2001), e como podemos ver nos trechos a seguir:

Um diploma universitário é o objetivo de milhares de jovens brasileiros que almejam melhorar de vida. [...] Porém, a quantidade de vagas é insuficiente e a forma de seleção ineficaz. [...] Muito se tem discutido sobre como torná-lo mais acessível aos alunos negros e de escolas públicas. [...] **Apesar do crescimento das faculdades particulares, a procura pelas universidades públicas continua grande, principalmente, pelos estudantes de baixa renda.** [...] **Inserir toda uma juventude no ensino superior é um desafio para o governo e, também, um elemento fundamental no desenvolvimento do país.** [...] Para **mudar essa inexorável conjuntura** é necessário engajamento dos governantes na melhora tanto do ensino superior quanto do fundamental. **Socializar o saber é a base da construção de uma nova nação** (REDAÇÃO: “A distribuição do saber”, 2003, grifos nossos).

O acesso ao ensino superior brasileiro hoje é quase restrito aos integrantes das mais elevadas camadas da nossa sociedade. [...] A barreira encontrada pelos representantes das camadas mais baixas da sociedade é causada pelo **reduzido número de vagas em instituições públicas e/ou gratuitas e pela sua incapacidade de concorrer por elas com estudantes de escolas particulares, dado o baixo nível educacional oferecido hoje pelas instituições públicas de ensino médio e fundamental** (REDAÇÃO: “Ensino Superior: democracia e continuidade”, 2003, grifos nossos).

O acesso à universidade é privilégio de poucos. As universidades públicas são bastante disputadas e os mais pobres levam desvantagem por não terem freqüentado bons colégios. **As universidades particulares são bastante caras para a maioria da população brasileira** (REDAÇÃO: “A importância do diploma universitário na luta por emprego”, 2003, grifos nossos).

Apesar de admitirem que o acesso à Universidade é um *privilégio de poucos*, os jovens afirmam ser esta uma *conjuntura inexorável* mas que, contraditoriamente, pode *mudar* a partir de uma melhoria dos governantes, não através da ação dos sujeitos comuns. Não discutem, entretanto, a qualidade do ensino, tanto nas Universidades públicas quanto nas Universidades privadas, mas o acesso ou o preço deste. Sob o disfarce cínico da “ideologia do mérito” e da “competência”, luta-se pela inclusão social, dentro de uma lógica em que se defende o perfil adequado de consumidor diplomado e não de produtor de conhecimento.

Em meio a essas conturbadas argumentações, surgem outras ainda mais seriamente prejudicadas por uma romântica visão do contexto atual como símbolo de progresso e modernização sem limites, atravancado pela dificuldade de acesso ao diploma e à garantia de uma participação “democrática” dos cidadãos na sociedade. E, novamente, encontramos o trinômio educação superior – emprego – bem-estar, numa visão simplista e reducionista da complexa relação entre o indivíduo e a sociedade:

Num mundo de globalização, internacionalização econômica, progressivo avanço tecno-científico e constantes lutas por direitos humanos, chega a ser inconcebível a falta de acesso à um curso de nível superior. [...] Porém, ele está restrito à setores médios e altos do país, que, numa paradoxal política, acaba corroendo e pondo em risco seu próprio desenvolvimento; pois, desprovido de mão-de-obra qualificada, o Estado chega a comprar tecnologia, à exemplo dos 'royalsts', em prol de seu crescimento. [...] Sedentos por conhecimento e excluídos do meio acadêmico - **os leigos** (se é que podemos assim dizer) - permanecem à margem da sociedade. [...] Após três revoluções industriais (a terceira, essa que estamos vivendo), **a sociedade está cada vez mais seletiva e competitiva; um curso de graduação é um pré-requisito básico, para a aquisição de um bom emprego e uma futura estabilização econômica.** [...] Uma garantia constitucionalizada, como direito básico à sua sobrevivência e bem-estar, o direito à educação é **inerente ao homem** (REDAÇÃO: "O difícil acesso à universidade", 2003, grifos nossos).

Aqui, alguns aspectos merecem destaque: primeiro, a compreensão de que o indivíduo, que não entrou no meio acadêmico, seria tido como um *leigo*; segundo, a percepção de acesso ou direito à educação como uma condição *inerente* ao indivíduo, completamente esvaziada de sua historicidade, de luta ou conquista humana. Fica clara, ainda, uma defesa de interesses pessoais confundidos com interesses coletivos, numa tentativa de buscar na educação a solução para os graves problemas estruturais do país e de justificar a exclusão social, **unicamente**, pela via da precária situação do ensino público que, perversamente, impediria o acesso dos jovens à Universidade e, conseqüentemente, a sua melhoria de vida, cantada em prosa e verso. A solução simplista estaria na ampliação das vagas para a Universidade, como saída individual para dramas estruturais, como se o espaço coletivo fosse dado simplesmente pela soma de indivíduos onipotentes em relação aos seus destinos, movidos por um individualismo neurótico e narcísico. Em substituição a essa lógica individualista, propomos uma lógica de ação dialético-crítica, na mesma direção apontada por Silveira (2001, p. 5):

Se agirmos no *coletivo*, poderemos incidir sobre o individual, pois é senso comum a correlação baixa escolaridade-acentuação de baixos níveis de renda e agravamento do quadro social. Se agirmos *como indivíduos*, incidiremos sobre o coletivo, pois sabemos da correlação entre educação e melhoria da sociabilidade. Nossa ação, no entanto, não pode perder de vista a criticidade. Precisamos de indivíduos que dela se energizem contra a maré de resignação.

Em suma, o individual precisa urgentemente ser revisto enquanto relação com o coletivo, e vice-versa, rompendo o ideário discursivo do individualismo, que se configura como uma oposição ao coletivo, identificado como totalitário ou coletivizante. Sem recorrermos ao monismo coletivista e sem sermos tragados por ele, também não podemos ser devorados pelo monismo individualista.

6.4 ENSINO SUPERIOR PARA TODOS É IGUAL A EDUCAÇÃO PARA TODOS?

Nesse mundo, poucas coisas são predeterminadas, e menos ainda irrevogáveis. **Poucas derrotas são definitivas, pouquíssimos contratempos, irreversíveis; mas nenhuma vitória é tampouco final.** Para que as possibilidades continuem infinitas, nenhuma deve ser capaz de petrificar-se em realidades para sempre. Melhor que permaneçam líquidas e fluidas e tenham “data de validade”, caso contrário poderiam excluir as oportunidades remanescentes e abortar o embrião da próxima aventura (BAUMAN, 2001, p. 74, grifos nossos).

Diante da fluidez e da efemeridade constitutivas da e vividas pela sociedade contemporânea, o indivíduo busca, em conseqüência, sua identidade como tentativa de proporcionar a si mesmo certa harmonia ou logicidade às suas ações. É uma tentativa de “[...] deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme” (BAUMAN, 2001, p. 97). Dada a impossibilidade de deter o curso das coisas, o indivíduo passa a se apegar, de maneira desesperada, a tudo que lhe pareça mais duradouro e sólido.

As relações de trabalho também passam por uma redefinição brutal, adquirindo um significado muito mais *estético* do que *ético*, no sentido de que é considerado mais importante o poder de impacto que o trabalho causa na sociedade, o sucesso que o indivíduo tem perante seus pares e familiares, do que o benefício comum que o trabalho gera à sociedade, como o era na ética calvinista, na formação do capitalismo (WEBER, 1989). Em síntese,

raramente se espera que o trabalho ‘enobreça’ os que o fazem, fazendo deles ‘seres humanos melhores’, e raramente alguém é admirado e elogiado por isso. A pessoa é medida e avaliada por sua capacidade de entreter e alegrar, **satisfazendo não tanto a vocação ética do produtor** e criador quanto as necessidades e desejos estéticos do consumidor, que procura sensações e coleciona experiências (BAUMAN, 2001, p. 161, grifos nossos).

A sensação de tornar-se melhor é, quase sempre, sinônimo de ser melhor posicionado socialmente, possuir bens materiais e ser admirado ou invejado pelos seus pares, em lugar de sentir-se subjetivamente melhor, reconhecer-se mais competente e de buscar sua autoafirmação. Daí a busca desenfreada por profissões que causem impacto ou proporcionem destaque, tanto do ponto de vista social quanto econômico, podendo dar ao indivíduo a sensação e, às vezes, estabilidade e capacidade de adaptação num mercado exigente e, ao mesmo tempo, instável, incerto, flexível e inseguro.¹⁵

Analisando essa característica que atinge a sociedade atual, ou seja, a aparente inevitabilidade que molda o destino das pessoas, fazendo-as buscar a repetição do sucesso ou da competência de outros indivíduos considerados bem sucedidos, Bauman (2001, p. 242) afirma que

compreender aquilo a que estamos fadados significa estarmos conscientes de que isso é diferente de nosso destino. E compreender aquilo a que estamos fadados é conhecer a rede complexa de causas que provocaram essa fatalidade e sua diferença daquele destino. Para operar no mundo (por contraste a ser ‘operado’ por ele) é preciso entender como o mundo opera.

Nesse sentido, é importante a compreensão histórica, isto é, compreendermos como se processa a nossa *agenda de opções*, ou seja, esse conjunto de possibilidades “disponíveis” ao indivíduo, cuja aparência democrática tenta ocultar que “toda opção implica escolher uma coisa dentre outras e raramente o conjunto de coisas a escolher depende daquele que escolhe” (BAUMAN, 2000, p. 79). Para além desse leque de opções, há também uma descrição das

¹⁵ Bauman (2000, p. 161) denominou a este profissional de *homem modulado*, ou seja, “[...] uma criatura com **qualidades móveis, disponíveis e cambiáveis**. [...] o homem modulado é, antes e acima de tudo, **um homem sem essência**” (Grifos nossos).

regras ou um *código* que disciplina as escolhas, tornando-as adequadas ou permitidas de acordo com o momento e as contingências que as cercam. É através do conjunto de possibilidades e do código disciplinador condicionante (e não determinante) que se processam as escolhas individuais.

Ainda segundo Bauman (2000, p. 79), na modernidade, a *agenda de opções* foi possibilitada pela *legislação*, enquanto “[...] um poder que pré-seleciona”, e o *código de escolhas* foi criado pela *educação*:

Trata-se de um esforço institucionalizado para instruir e treinar os indivíduos na arte de usar sua liberdade de escolha dentro da agenda estabelecida legislativamente. A educação visa a prover os optantes de sinais de orientação, regras de conduta e, acima de tudo, *valores* que orientem a opção, ou seja, dotá-los da capacidade de distinguir entre as razões corretas e incorretas de preferência e da inclinação a seguir aquelas e evitar estas (BAUMAN, 2000, p. 79, grifos nossos).

Regido pelo princípio do Estado mínimo, a sociedade atual enfrenta um conseqüente processo de minimização de seu poder de instituir a *agenda de opções* e seu *código de escolhas*, que passam a ser decididos por outras instituições ou forças não especificamente políticas, no sentido eletivo ou representativo da sociedade. Essa transferência de poder implica numa “[...] maior exposição dos optantes tanto ao impacto coercitivo (agendador) como doutrinador (codificador) de forças essencialmente não políticas, primordialmente aquelas associadas aos **mercados financeiro e de consumo**” (BAUMAN, 2000, p. 80, grifos nossos). Com tal transferência, torna-se papel do Estado apenas o “controle direto” dos chamados *pobres pós-modernos*, isto é, aqueles que estão excluídos da agenda de opções e que formam “[...] todas as classes perigosas (potencialmente criminosas) que, não tendo conseguido entrar na agenda do mercado, são suspeitas de estar loucas para recorrer a alternativas que essa agenda deixou de fora” (BAUMAN, 2000, p. 80). Entre as alternativas que lhes restam, inclui-se a fantasia, a imaginação ou desejo de inclusão social, além de estratégias que incluem a violência ou a criminalidade.

De acordo com as regras instituídas pelo atual *código de escolhas* vigente em nossa sociedade, o mundo é percebido

[...] primordialmente como um conjunto de objetos de consumo em potencial; seguindo o princípio do consumo estimula a busca de satisfação; e, seguindo o princípio da sociedade de consumo, **induz os indivíduos a ver o despertar dos desejos que clamam por satisfação como a regra diretriz da vida de quem opta e como critério de uma vida de sucesso, que valha a pena** (BAUMAN, 2000, p. 82, grifos nossos).

Tendo atingido ou obtido sucesso na realização de seu desejo, o indivíduo parece não ser movido por uma avaliação das conseqüências de suas ações a longo prazo, porém, sente-se realizado somente com as sensações instantâneas e de curto prazo que “[...] nascem de repente para logo sumir, poucos desejos sobrevivendo à satisfação, sempre novos desejos ou objetos de desejo fazendo-se necessários para manter os agentes motivados à ação” (BAUMAN, 2000, p. 82). Tudo torna-se mercadoria consumível e descartável que, após realização, é logo substituída por um novo sonho de consumo, transformando o *cidadão político* num autêntico *consumidor de mercado*.

Entretanto, essa falta de liberdade de escolha (autonomia), que suprime o desejo e oprime o indivíduo a agir de acordo com o padrão que se espera dele (heteronomia), pode, também, ser vivenciada de maneira compulsiva, naturalizada, sendo encarada a partir da busca por mais segurança, conforto e equilíbrio, sentimentos mais gratificantes, dentro de um leque de escolhas impostas por uma *tradição inventada*¹⁶ e aceita como norma.

Dentre as escolhas a serem feitas pelo indivíduo, a **educação** goza de lugar privilegiado, como elemento fundamental à liberdade e ao exercício da cidadania. Entretanto, longe de favorecer a igualdade de oportunidades, na verdade, ela acaba fornecendo um fundamento

¹⁶ O sentido dado à tradição como uma *invenção* remete às escolhas e à perpetuação de algumas tradições, tidas como imutáveis, congeladas num tempo circular, herdadas e reproduzidas pela sociedade, que as assume como escolhas de “todos” e as omite como criação e valor para determinados grupos, que investem suas forças para torná-las aceitas e reproduzidas como se fossem comuns a todos (HOBBSAWN e RANGER, 1984).

objetivo ou racional para as desigualdades – o **mérito**, provocando uma espécie de “congelamento” da situação social do indivíduo, em que os mais abastados freqüentam as melhores escolas e têm acesso às Universidades, aos cursos mais disputados e, conseqüentemente, mais reconhecidos e melhor remunerados pelo mercado de trabalho (BERNARD, 2000). Vejamos um depoimento de um(a) candidato(a) ao curso de Medicina sobre essa temática:

Desde tempos passados até os dias atuais, a humanidade aspira a uma vida digna e com melhores condições de saúde, alimentação e **educação, sendo esta última uma necessidade plena de todos, mas uma realização de poucos.** [...] Contudo, **essa virtude é um privilégio da minoria populacional.** No Brasil, ainda há uma grande quantidade de analfabetos e pessoas com apenas o Ensino Fundamental concluído, o que prejudica o andamento do país, pois a mão-de-obra para a indústria torna-se barata e o nível de desemprego é enorme, proporcionando condições miseráveis de vida. [...] No mundo capitalista em que vivemos, onde o lucro e a concorrência prevalecem, **o desejo de possuir um diploma universitário ou ter um nível mínimo de instrução é algo presente na vida de qualquer cidadão, pois só através do conhecimento pode-se ter um emprego elogiável e suficiente para atender às condições exigidas pela sociedade, tanto no nível financeiro como no social.** [...] A ampliação das universidades federais, o melhor pagamento aos professores e o investimento em escolas públicas são formas de acabar com o analfabetismo e educar aqueles que não apresentam condições financeiras de pagar pelos estudos. Com a conscientização de nossos administradores e a ajuda de todos, o futuro da nação será bem mais feliz para os brasileiros (REDAÇÃO: “A educação como prioridade”, 2003, grifos nossos).

A educação é tida pelo(a) candidato(a) como uma *virtude*. Porém essa *virtude* aparece como sinônimo de *privilégio*, em conotação diferente do sentido latino e grego de prática do bem, força moral.

Analisando o sistema educacional francês, Bernard (2000, p. 151) faz uma importante reflexão sobre o papel desempenhado pelo ensino:

Tradicionalmente, o ensino desempenha duas funções. Uma função geral de formação e de enriquecimento das mentes. E uma função específica de preparação para o emprego num trabalho remunerado. Em nossa época, podemos deplorá-lo mas é um fato, **esta segunda função tende a ter mais importância do que a primeira.**

De acordo com a época e com o contexto em que vivem os indivíduos, essas funções sofrem adaptações e ajustes, visando suprir as necessidades e desejos individuais ou coletivos. Em uma perspectiva atual, baseada na globalização, que atinge não apenas a instância econômica, mas todo o tecido social e as relações humanas, as reformas educacionais parecem ser dirigidas muito mais para a titulação formal do que para a construção da cidadania plena; os alunos almejam muito mais a obtenção de um emprego e a melhoria de vida do que a formação cultural ampla (SANTOS, B., 2002). Haja vista a legitimidade que os cursinhos adquiriram no país, porque o “conhecimento” que fornecem garante o “sucesso”, isto é, o ingresso no Ensino Superior.

Nesse sentido, é inegável a “[...] afinidade entre a progressão da globalização e o desenvolvimento das indústrias culturais que comandam o domínio central do sistema cultural”, havendo um processo de globalização não apenas na instância econômica, mas também na distribuição e consumo de bens e símbolos culturais, que adquirem forte conteúdo midiático, transformando-se em autêntica cultura de massa (*media culture*), tendo como característica a liderança da cultura urbana, a associação em grandes cadeias estruturadas em redes, com predomínio de “[...] elevados capitais médios de escolaridade” (FORTUNA e SILVA, 2002, p. 436).

O depoimento, a seguir, ilustra bem as necessidades dessa cultura de massa:

Diante do grande avanço industrial, político e econômico, o mercado de trabalho está necessitando de profissionais cada vez mais capacitados e elaborados. [...] Pensando nisso o desejo de um UP-GRADE na sociedade vai ainda mais além, **chega a hora de adicionar-mos um novo item na lista de ‘sonho de consumo’, que é justamente a vontade de possuir currículos empilháveis e nada discretos** (REDAÇÃO: “Up-Grade”, 2003, grifos nossos).

Nesse sentido, a educação e os títulos por ela conferidos são vistos muito mais como uma exigência da sociedade de consumo do que como um direito do cidadão, muito embora ainda apareçam, em discursos dos(as) candidatos(as) à Universidade, travestidos como uma

luta “despretensiosa” por um direito constitucional que é diretamente vinculado à qualificação exigida pelo mercado de trabalho globalizado e excludente.

E essa luta contra a exclusão faz gerar outra temática extremamente importante e que aparece com grande frequência nos depoimentos dos(as) candidatos(as) ao Vestibular: as políticas afirmativas de inclusão ou as famosas *quotas* para afrodescendentes ou oriundos de escolas públicas. Vejamos dois importantes depoimentos a esse respeito:

No Brasil há inúmeras pessoas do lado de fora das universidades que almejam uma oportunidade de cursar o ensino superior em uma universidade pública, de preferência. Entretanto, devido as condições econômicas [sic] e sociais as oportunidades tornam-se cada vez mais difícil de aparecer. [...] **Outro fator discriminatório é com relação a pessoas de escolas públicas e de pele negra. Discute-se muito a respeito da criação de uma lei viabilizando uma quota de vagas destinadas as pessoas desse grupo, no entanto, não percebem que com esse tipo de lei o único fator que será viabilizado será a discriminação**, porque muitos alunos que cursaram o ensino fundamental e médio em escolas particulares podem no último ano do ensino médio, ou seja, no 3º ano, matricular-se na escola pública e literalmente tomar, roubar a vaga daqueles que estudaram toda a sua vida em escolas públicas. [...] Todavia, há inumeros jovens e até mesmo adultos que almejam sua vaga na universidade e que vêem seus sonhos bem distantes. **Deveriam ser pensadas pelos políticos algumas medidas que no mínimo reduzissem a discriminação e a restrição do acesso à universidade** (REDAÇÃO: “Discriminação e restrição no acesso à universidade”, 2003, grifos nossos).

É notório que, com a demanda do novo mercado globalizado, se faz necessária a qualificação da mão-de-obra através da educação, da formação acadêmica.[...] No Brasil, mais especificamente nota-se que os entraves culturais decorrem do processo histórico de formação social. **A marginalização de pobres e negros, e a falta de investimentos estatais na educação trouxeram o aumento da oferta de trabalho braçal pela população, em detrimento das necessidades atuais do mercado capitalista e segregador.** [...] No entanto, este evento tem se mostrado inviável visto que, principalmente nos países subdesenvolvidos, há difícil acessibilidade ao ensino superior pelas classes desfavorecidas, desencadeando desemprego e pobreza em massa. [...] **O Estado reconhece hoje a sua negligência, porém não a tenta sanar com soluções eficazes, preferindo implantar paleativos, como a pretensão à política de quotas que implicaria na desigualdade legalizada, ferindo frontalmente a nossa Constituição Federal de 1988.** [...] Há necessidade, portanto, de uma luta contra à causa do problema, ou seja, contra a ineficiência dos ensinos fundamental e médio através da **implantação de programas alfabetizantes e com envio de verbas à educação pública no intuito de equipará-la às instituições privadas** (REDAÇÃO: “Paradoxo na educação: política adotada e situação de fato”, 2003, grifos nossos).

Nos trechos apresentados, alguns aspectos merecem destaque. No primeiro fragmento destacado, há uma visão linear das quotas apenas como mecanismo para aumento da exclusão, sem que seja percebida como outra possibilidade para se pensar o acesso à Universidade. O

mesmo raciocínio linear ocorre quando o(a) candidato(a) enxerga as fraudes que os alunos das escolas privadas poderão praticar. Por fim, o(a) jovem pede medidas para reduzir a discriminação e a restrição ao acesso, sem perceber que a quota em si é uma medida; ele se diz contrário à política das quotas, mas não propõe nenhuma alternativa. No segundo trecho, o(a) jovem atribui à falta de educação a responsabilidade pelo aumento do trabalho braçal, em detrimento do mercado capitalista e segregador, sem perceber que o trabalho braçal compõe o mercado de trabalho capitalista e produz a segregação. Há, ainda, uma crítica explícita de que a quota representaria a desigualdade legalizada, admitindo, implicitamente, que a igualdade jurídico-formal constitucional seria suficiente para resolver tal desigualdade, deixando posto um importante debate: de um lado, a crítica ao tratamento diferenciado aos desiguais e, de outro, a defesa do princípio de tratar igualmente os desiguais.

Nesse aspecto, destacamos um certo nível de maturidade dos alunos, no sentido de perceber o acesso ao Ensino Superior como um problema socioeconômico, mesmo que essa perspectiva apareça de forma pouco clara, através de posicionamentos contrários às políticas de direitos segmentados e em defesa da reestruturação da escola pública como forma de tornar mais “democrática” e “justa” a disputa de vagas na Universidade, muito embora sejam aceitas tacitamente as imposições do mercado globalizado e se acredite no diploma como ferramenta para a luta por um emprego a qualquer custo.

Em meio a todo esse processo mundial de intensificação das relações e fluxos político-econômicos, culturais e simbólicos, outro debate parece cada vez mais atual: a definição das **identidades**, enquanto conceito fundamental que faz a articulação

[...] entre os discursos e as práticas que procuram interpelar-nos, falar-nos ou colocar-nos no nosso lugar enquanto sujeitos sociais de discursos particulares, por um lado, e, por outro, os processos que produzem a subjetividade, que nos constroem como sujeitos que podem falar e ser falados (MENDES, J., 2002, p. 503).

A compreensão do leque de possibilidades e dos recursos culturais necessários às justificações individuais e coletivas dos processos de identidade (pessoal e social) contribui para um conseqüente entendimento dos processos de **identificação**.

As identidades são formadas muito mais a partir de processos relacionados e múltiplos, do que por uma simples colagem da socialização familiar ou de grupos mais diretamente envolvidos na formação do indivíduo. Já os processos de identificação são formados com base em contextos situacionais e históricos dominantes em determinado momento, dando a estes processos uma maior plasticidade. É a partir da assimilação e/ou da recusa seletiva das várias identificações ocorridas na existência do indivíduo que ele constrói sua identidade (ERIKSON, 1968; 1980).

Outro aspecto importante a ser destacado é a questão do **poder**, das **desigualdades** e da **exclusão** na construção de identidades e no processo de identificação, isto é, “a posição do espaço social, o capital simbólico de quem diz o quê, condiciona a construção, legitimação e manutenção das identidades” (MENDES, J., 2002, p. 505). Mais explicitamente, é necessário, para que o indivíduo construa sua identidade, a relação com figuras de destaque (*Outro*), que possuam legitimidade num dado momento histórico, que encarnem ou personifiquem o poder, enfim, que sejam objeto de imitação ou desejo, ocupem posições cobiçadas ou merecedoras de destaque social, político, econômico, etc.

Todo esse processo implica no sentimento de pertencer ou não a um dado grupo social, de ser igual ou se assemelhar ao objeto desejado, de sentir-se incluído ou excluído do acesso ao capital simbólico de seus pares. Tal processo parece justificar, ainda, o desejo de pertencer ao seletivo grupo dos universitários e, principalmente, ao grupo das profissões mais valorizadas socialmente, responsáveis por uma verdadeira hierarquização interna das Universidades, em cursos de elite e cursos de segunda categoria. Como ilustração, selecionamos um trecho de um artigo escrito pelo advogado Farias (30 out. 2002, p. 2):

O glamour das velhas Faculdades de Direito, como a do Largo de São Francisco, em São Paulo, e a do Recife, perdeu-se na poeira do tempo. Aqueles jovens que costumavam se reunir no pátio de um prédio antigo para discutir Literatura, Filosofia e Política, entre outras ciências, eram respeitados apenas por serem estudantes de Direito. Já os alunos dos cursos jurídicos da atualidade sofrem a um só tempo a alta concorrência e a desvalorização de seus diplomas, por causa do exagerado número de profissionais na área.

A tentativa de perpetuar o valor simbólico do diploma e o “respeito” social dessas profissões “nobres” não se prende apenas à defesa de um “freio” à ampliação de vagas nessas áreas, mas também se manifesta, simbolicamente, através da tentativa de “congelamento” dos rituais da velha tradição coimbrã, que tentam, em pleno furor da globalização, repetir e reforçar a desigualdade e a apartação social.

É o que encontramos, repleto de simbologia, no desabafo de outra bacharel, que critica certa atualização dada aos rituais de *outorga de grau de bacharel*, quando as cerimônias são interrompidas por apitos, cornetas, confetes, serpentinas, flashes de máquinas fotográficas, holofotes e filmadoras, a cada nome de formando que é chamado ao microfone. Então, defendendo a tradição, afirma:

Sabemos que **o cerimonial universitário tem, como base, uma tradição ligada a antigas universidades brasileiras e européias** e, mesmo nos centros novos e atuais de ensino superior, tem vigorado não apenas como forma de **ordenar as solenidades acadêmicas** mas guardar o respeito à comunidade interna e externa e conferir elegância aos atos solenes, mediante os quais se consolida importantes aspectos da autonomia universitária. **A dignidade e a cortesia acadêmicas, expressas no simbolismo que cerca o rito destas cerimônias, são aspectos que devem ser preservados**, não por terem direitos sobre o presente, pois cada tempo tem o seu próprio projeto, **mas porque assegurando fidelidade à origem, impede que se vagueie fora dos limites** e se caia na extravagância e no ridículo (FRANCA, 03 jul. 2003, p. 5, grifos nossos).

A referência ao passado e à tradição é, claramente, vinculada à preservação do **rito**, no presente, como forma de garantir a *dignidade*, a *cortesia* mas, principalmente, a delimitação dos *limites*, tentando assegurar qualquer tipo de desvirtuamento que coloque em risco a casta dos doutores-bacharéis. Afinal, a participação nesse rito não é para todos, haja vista a pompa

e o luxo dessas cerimônias, conforme pode ser observado nas belas fotografias selecionadas a seguir:

Fotografia nº 24 – A tradição revificada/reificada nas velhas/novas becas



Fonte: J. Carneiro Produções, 16 out. 2002. Colação de Grau da Turma de Direito – UFPB. Teatro Santa Rosa, João Pessoa/Paraíba.

Além das vestes tradicionais, a escolha do local para a Colação de Grau é por demais significativa: o secular Teatro Santa Rosa. Além disso, a tradição encontra-se aliada diretamente ao luxo, ao requinte, como pode ser visto também na escolha, para o Baile de Formatura, do suntuoso salão de recepções, apresentado na fotografia seguinte.

Fotografia nº 25 – Esse luxo é para poucos, muito poucos...



Fonte: J. Carneiro Produções, 18 out. 2002. Baile de Formatura da Turma de Direito - UFPB, Entrada do Paço dos Leões, João Pessoa/Paraíba.

Nesse sentido, a construção da subjetividade adquire um caráter *sagrado*, que vai se manifestar a partir desses *rituais* expressos no cotidiano do indivíduo, e, ao mesmo tempo fluido, submetido às contingências e experiências individuais e coletivas, construídas e reconstruídas historicamente. Longe de traduzir uma coerência e uniformidade dos seres humanos, as identidades se traduzem como algo necessariamente múltiplo e dinâmico. Em resumo:

O normal é a existência de sujeitos múltiplos, flutuantes e situacionais. **O sujeito, a subjetividade enquanto tal é o arquétipo do mito moderno.** As interações sociais obrigam-nos a ter uma subjetividade única. **A idéia da existência de uma unidade e de uma permanência pessoais não passa, assim, de um mito.**[...] O sujeito é um processo psicobiológico moldado por signos e símbolos. **A sua realidade torna-se patente não em momentos de conformidade mas sim em momentos de resistência e de escolha.** Por outro lado, as identidades são baseadas em significados que derivam da pertença a certas categorias ou a aspectos da biografia pessoal culturalmente significantes. As identidades são signos do valor pragmático do indivíduo, variando de acordo com os contextos, podendo induzir respostas e expectativas erradas, ou levar a ambigüidades (MENDES, J., 2002, p. 508-509, grifos nossos).

Dessa forma, o indivíduo passa a estabelecer uma relação de preocupação com sua integração, ajustando ou tentando ajustar o seu comportamento às exigências morais e sociais que o cercam, procurando encontrar coerência e aceitação de si mesmo e do grupo, nos

múltiplos papéis sociais a que está submetido, em determinados momentos de sua existência. A identidade pessoal, nesse sentido, pode ser traduzida exatamente como o conjunto daquelas características que são mais uniformes ou constantes no indivíduo, responsáveis por sua inserção no espaço coletivo das identidades sociais, desde a comunidade local até grupos relacionados à categoria profissional, à classe social, à região, à nação, etc.

Para fechar, ilustramos esse sentimento pessoal de desejo de “pertencer” a um grupo ou tribo e de se “imunizar” contra o preconceito e a exclusão, através do discurso, riquíssimo em símbolos e signos, de um(a) candidato(a):

O governo é a esperança, **estamos de olhos vedados para o mundo por sermos disprivilegiados**, talvez a falta de dinheiro e **por ter um tom de pele escuro seja uma "lepra", somos leprosos sim. Nossa única imunidade à esta doença será o diploma.** [...] **No mundo existe a roda da vida onde só quem consegue subir é quem já está no topo, e quem tende sempre a descer somos nós que não saímos do escorrego** (REDAÇÃO: “A roda da vida”, 2003, grifos nossos).

Nessa passagem, o(a) jovem defende o privilégio, atribui ao diploma a garantia desse privilégio e, novamente, reafirma o discurso da inevitabilidade da *roda da vida*, somente rompida pela ação do governo e não dos homens comuns. Há, em suma, sob o aparato discursivo de defesa do acesso à educação, uma reiteração do desejo de entrar na Universidade. Nesse sentido, as redações dos(as) candidatos(as) reafirmam, ainda, os mecanismos regulatórios utilizados pelo sistema, buscando formas de adequação ou inclusão social, através de uma melhor adaptação da escola pública ao Vestibular e da abertura de vagas nas Universidades, o que, segundo os(as) alunos(as), possibilitaria uma ampliação do acesso aos excluídos. Não se discute aí a qualidade do Ensino Superior nem, tampouco, a exclusão social característica do modelo capitalista, numa perspectiva mais ampla, estrutural. Apenas se aceita a realidade como algo normal ou natural e se procuram mecanismos de acesso para fugir ao fantasma do desemprego, da miséria e da marginalidade, uma espécie de *lepra* gerada pelo mesmo sistema ao qual os jovens buscam integrar-se.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil tem mudado de pele. E, certamente, de ossatura. Sendo um ser em metamorfose há 500 anos, é legítimo que o Brasil de hoje não seja exatamente o de ontem, assim como o de amanhã não será o de agora. Isto contraria aquela definição de brasilidade como uma essência algo imutável, idêntica a si mesma no fluir dos anos. E introduz uma inquietação e complexidade: o sentimento de brasilidade é diferenciado diacronicamente conforme o momento histórico percorrido, assim como é diverso num mesmo instante sincrônico, conforme as cabeças que o pensam (SANT'ANNA, 2001, p. 18, grifos do autor).

Mesmo levando em consideração sua plasticidade e movimento, o mito do “meu filho doutor” tem-se consistido em um importante instrumento de paralisação de uma considerável parte da população brasileira. Para essa parcela, paradoxalmente, a ruptura ou quebra do mito equivaleria a renunciar à luta pela direção político-ideológica da sociedade, reforçando a dominação de classe. Por outro lado, as classes dirigentes também se utilizam deste mesmo mito como fundamento para a absorção ideológica e política, ou cooptação, de vários grupos sociais, que se tornam aliados para a manutenção de seu poder de dominação.

Outro importante aspecto a ser considerado na nossa análise, é a função anti-histórica que os mitos adquirem na legitimação da conduta e dos interesses individuais, mesmo vistos como “aparentemente” coletivos, servindo de verdadeiros **modelos exemplares** para a conduta humana, conferindo sentido e valor a suas vidas e lutas, por mais absurdas e desconectadas com a realidade objetiva que suas atitudes e comportamentos possam ser. Os mitos têm, ainda, como importante componente, o poder de naturalizar as “necessidades culturais”, diluindo seu componente de historicidade.

Para se perpetuarem no tempo, os mitos passam a se aliar aos **rituais mágicos** e **tradicionais**, enquanto modelos significativos de uma determinada sociedade, que deverão ser “seguidos” pelos mais jovens com a finalidade de adentrarem no “mundo dos adultos”, mantendo as **tradições passadas**.

O mito do “meu filho doutor” consiste, na verdade, numa tentativa de manter aceso, porém distante, o “sonho” de uma vida melhor para todos, legitimando a **exclusão**, que, mais recentemente, adquire a aparência do fracasso individual. A sua trajetória se confunde com a **trajetória da exclusão**, que divide a sociedade em privilegiados e apartados. E, nesse sentido, nossa herança bacharelesca reflete-se, sobremaneira, na ênfase nas qualidades e talentos individuais, desconsiderando as contingências históricas e coletivas.

As instituições sociais, dentre elas as educacionais, são colocadas num patamar tão acima das relações que se forjam entre indivíduos e a coletividade que, praticamente, passam a habitar verdadeiras “redomas de vidro”, fechadas e “imunes” às contingências históricas. Elas passam a se constituir numa espécie de “altar sagrado para a glória”, adorado, desejado e distante do plano real.

Na longa trajetória trilhada, arduamente, durante o nosso estudo, analisamos a construção do mito do “meu filho doutor” a partir do nosso passado colonial, quando o título acadêmico passa a ter “função” nobilitadora, uniformizadora da mentalidade européia e, como subproduto, possibilitadora da ascensão social dos apadrinhados e “novos ricos”, os privilegiados do poder. Mas a ascensão não era para todos, sendo para a maioria o “objeto de desejo” que, pretensamente, os afastaria da exclusão. O diploma também se constitui no passaporte para a burocracia de Estado, plasmando a mentalidade dos formadores do Estado Nacional. A exclusão se amplia à medida que se constrói a “ampliação” do acesso à educação, caminhando para a criação de novos mecanismos legitimadores da apartação social, os chamados “reguladores” internos do sistema educacional. E, nesse aspecto, o Vestibular se constitui no mecanismo, por excelência, responsável pelo distanciamento e mitificação do diploma: um sonho praticamente impossível.

Na sociedade globalizada, o diploma universitário passa a se constituir num item curricular para candidatar-se a um disputado emprego, geralmente, em profissões que exigem

como requisito de escolaridade, para a contratação, conhecimentos de nível médio, ou mesmo do fundamental. Como prova, basta acompanharmos as filas de diplomados concorrendo a uma vaga de gari, operador de máquina copiadora, agente administrativo, motorista, técnico de nível médio, etc, desde que tenham garantida a estabilidade de emprego (leia-se serviço público). E surge um novo dilema: a qualidade das universidades e a credencial dada aos diplomas por elas oferecidos.

Diante da alta competitividade e da enxurrada de profissionais diplomados a cada ano, agora já não basta apenas conseguir um “canudo”, tem que haver uma aliança entre este e a “qualidade” do conhecimento. Os chamados “cursos de elite” exigem dos seus diplomados uma prova de habilitação, um novo vestibular para habilitá-los a exercer a profissão. São exemplos as provas da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e as provas de residência médica, além das especializações, dos estágios supervisionados e pós-graduações cada vez mais exigidas no “*up-grade*”¹ curricular, uma atualização freqüente e interminável como aquelas que sofrem os computadores diante da acelerada corrida pela informatização e modernização supersônica, em que tudo passa a ser supérfluo e obsoleto, num curto espaço de tempo. Outro importante mecanismo regulador é o chamado “**Provão**”, ou **Exame Nacional de Cursos (ENC)**, instituído pelo MEC, no período de 1996 a 2003, com função de “avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo ensino-aprendizagem” – esta é a justificativa formal –, mas que, efetivamente, termina por atribuir **reconhecimento ou não** aos diplomas emitidos pelas Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas (O QUE é o Exame Nacional de Cursos?, 2003, s.p). Em substituição ao Provão, o MEC instituiu, recentemente, um novo sistema de avaliação do Ensino Superior: o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**, ainda em fase de

¹ Expressão utilizada por um candidato ao Curso de Ciências da Computação (REDAÇÃO: “Up-Grade”, 2003).

implantação e que se propõe avaliar, conjuntamente, as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes (LEI nº 10.861, 14 abr. 2004).

Portanto, a crença no emprego certo, possibilitado com o diploma de um curso superior, longe do que possamos imaginar, nem sempre diz respeito a um emprego na profissão para a qual o indivíduo se formou na Universidade, mas a um emprego de nível médio ou até mesmo fundamental, que é “facilitado” com um somatório de itens no currículo. Quanto mais se acumula, maior a chance de conseguir vencer a competição por um emprego. O mito da ascensão social pela via do diploma foi atualizado pelo “mito do emprego”, cujo contato com a realidade aponta para uma visão pragmática e pessimista, em que as vocações e realizações são substituídas pelo sonho de subsistência e de inclusão social.

Entretanto, não podemos esquecer o valor e o prestígio que ainda recobrem o diploma universitário, haja vista as altas colocações no mercado de trabalho dos filhos de famílias tradicionais, que freqüentam faculdades de sucesso e tradição, e seguem o “nome” de seus parentes “ilustres”, na mesma profissão e gerindo os negócios da família.

O diploma também passou a ser uma exigência legal (LEI nº 9.394, 20 dez. 1996²) para professores “leigos” que povoam as nossas escolas públicas. Entretanto, ele também se tornou símbolo de um atendimento legal a qualquer custo, quase sempre, sem nenhuma preocupação com a qualidade do curso superior ou da faculdade que esses professores-alunos freqüentam. E aí, surgem os chamados “cursos aligeirados” ou “cursos vagos”, que funcionam nos finais de semana, com altas mensalidades e precárias condições de ensino-aprendizagem, mas que são reconhecidos pelo MEC.

Talvez essa discussão possa ser ainda mais “apimentada” com uma importante e contundente afirmação de Chauí (2001, p. 46):

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Creio que a universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: **criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual.** Se a universidade brasileira está em crise é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade – **em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão-de-obra dócil para um mercado sempre incerto** (Grifos nossos).

Fazendo uma relação entre a “formação” de professores dada, efetivamente, a partir da exigência da LDB, nesses “cursos vagos”, e a reflexão da autora, no que diz respeito à criação de “incompetentes sociais e políticos”, um problema gravíssimo se configura: são esses professores “competentes” que formarão as novas gerações e, portanto, contribuirão para expandir essa “competência”. Ironias à parte, para além de uma reflexão, urgentes medidas precisam ser tomadas no sentido de intervir na comercialização de diplomas e atacar efetivamente o problema da qualificação de nossos professores, como uma das bases fundamentais para a preparação de cidadãos críticos e competentes.

Entretanto, algumas universidades, em sua maioria públicas, conseguem aliar a tecnologia e a pesquisa com o ensino, valorizando o diploma por elas conferido, com o “carimbo” do emprego certo. É uma verdadeira fusão da ciência com os interesses do mercado, inclusive internacional. Podemos melhor entender essa fusão, analisando as colocações feitas a seguir:

Uma das características mais novas da ciência está em que as pesquisas científicas passaram a fazer parte das forças produtivas da sociedade, isto é, da economia. A automação, a informatização, a telecomunicação determinam formas de poder econômico, modos de organizar o trabalho industrial e os serviços, criam profissões e ocupações novas, destroem profissões e ocupações antigas, introduzem a velocidade na produção de mercadorias e em sua distribuição e consumo, modificando padrões industriais, comerciais e estilos de vida (CHAUÍ, 2001, p. 285-286).

Mesmo diante dessas constatações, não concordamos com a autora no que se refere às escolhas profissionais da elite dirigente, que continua a optar por cursos nobres e profissões

clássicas, bastando registrar a manutenção da demanda anual pelos cursos de Direito e Medicina, no contexto paraibano, onde as chamadas “novas profissões” parecem surgir como “modismo”, pois o mercado de trabalho local, na atualidade, praticamente, não oferece condições de absorver os profissionais aí formados. São exemplos os cursos de Turismo, Relações Públicas, Arte e Mídia, Estatística, etc. Uma exceção é o Curso de Ciências da Computação, cuja alta demanda é fruto de um mercado de trabalho inicialmente promissor, que começa a dar sinais de esgotamento, face ao número crescente de profissionais especializados. Outra evidência desse fato é a migração de cérebros que se processa, em anos recentes, no estado, com pessoas formadas no Ensino Superior, partindo, sobretudo, em direção às regiões Norte e Centro-Oeste: uma emigração diferenciada do clássico êxodo de nordestinos de outras épocas históricas.

Historicamente, na Paraíba, observamos um grande descompasso entre a criação de cursos superiores e as demandas do mercado de trabalho, diferentemente do que vem ocorrendo nos estados economicamente mais desenvolvidos, em que, geralmente, as “novas profissões” têm maiores possibilidades de corresponder à oferta de empregos, num mercado emergente. Por isso, a temática aqui introduzida aponta questões que merecem um aprofundamento através de estudos que tragam, inclusive, dados estatísticos e o acompanhamento de séries históricas consistentes.

Ainda entre as discussões colocadas no contexto mais recente, um importante dado merece ser considerado: a verdadeira virada ocorrida no acesso ao ensino superior, no final dos anos 90, com a substituição, em grande parte das instituições públicas, dos antigos Vestibulares pelos Processos Seriadados, talvez numa tentativa de trazer uma colaboração das Universidades ao processo de avaliação do próprio ensino médio, ao longo de suas séries, possibilitando, também, um maior intercâmbio com as escolas e seus segmentos envolvidos.

É destaque, ainda, a adoção e, principalmente, a controversa discussão sobre políticas de quotas para afrodescendentes, indígenas e estudantes carentes, oriundos de escolas públicas (CÉSAR, 2003; SILVA e SILVÉRIO, 2003). Essas tentativas de “democratização” do acesso ao ensino superior seriam realmente eficazes? Em caso afirmativo, para quem? Que avaliações são feitas pelos segmentos envolvidos diretamente no processo: professores, alunos e familiares? Se é difícil o estudante carente entrar na Universidade, como fará ele para nela manter-se? Ou, dito de outra forma, como o governo poderá dar-lhe o suporte financeiro e educacional para mantê-lo dignamente na Universidade? Esses questionamentos, atualíssimos, apontam para a necessidade de novos estudos, com a finalidade de investigar e compreender as novas faces e mecanismos de inclusão/exclusão social no Brasil contemporâneo.

O tema é tão instigante que seria responsável por novos capítulos, obrigando-nos a optar por **reticências** em lugar de um **ponto final**. São novas discussões que envolvem, na análise do acesso ao Ensino Superior, questões como cidadania, inclusão social, trabalho e qualidade de vida. A Universidade não poderá ficar apática nessas discussões e terá que abrir foros de debate para dar conta das novas demandas, a exemplo dos cursos para atender aos movimentos sociais organizados e à formação de professores, levando em conta especificidades e saindo da preparação generalista para uma formação voltada para as “novas” necessidades que se configuram.

A Universidade precisa ser redefinida como espaço crítico do conflito, do debate de idéias, da troca de saberes e não como célula superior e sistêmica à qual todos têm que se moldar. Nesse sentido, não deverá ser a instância meramente, ou exclusiva, de preparação de mão-de-obra, segundo as necessidades do mercado de trabalho, na ótica capitalista. Ainda em uma nova direção, que, no fundo, é uma retomada do espírito universitário, por excelência, reatualizado pela contemporaneidade societária, o investimento do Governo deverá ser

voltado para uma preparação competente, capaz de dar aos alunos condições de contribuir para uma sociedade mais justa, melhorando as condições de vida da população.

Como afirma Frei Betto (2001, p. 77),

são seis as esferas sociais capazes de mudar o Brasil: as pastorais das igrejas, os movimentos populares, os sindicatos, os partidos políticos, as administrações populares, os veículos culturais dotados de senso crítico. Nenhuma faz verão sozinha. Se articuladas, reviram o Brasil, pondo-o de pé, tirando-o dessa vergonhosa posição de manter-se ajoelhado frente ao FMI.

Por fim, gostaríamos de propor como fecho momentâneo para esse trabalho uma importante reflexão, recheada de teor simbólico e carga afetiva, característicos da linguagem poética, que exprime, através das palavras, o grande desafio humano, sua limitação e sua capacidade (ou teimosia) inventiva:

FALAS DE CIVILIZAÇÃO, e de não dever ser,
Ou de não dever ser assim.
Dizes que todos sofrem, ou a maioria de todos,
Com as cousas humanas postas desta maneira.
Dizes que se fossem diferentes, sofreriam menos
Dizes que se fossem como tu queres, seria melhor.
Escuto sem te ouvir.
Para que te quereria eu ouvir?
Ouvindo-te nada ficaria sabendo.
Se as cousas fossem diferentes, seriam diferentes: eis tudo.
Se as cousas fossem como tu queres, seriam só como tu queres.
Ai de ti e de todos que levam a vida
A querer inventar a máquina de fazer felicidade!
(PESSOA, s.d., p. 169).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ADORNO, Theodor W. *Negative Dialectics*. Tradução E. B. Ashton. Londres: Routledge, 1973.

A ERA Vargas. Anos de incerteza (1930-1937). Constituição de 1934. Universidade do Distrito Federal (UDF). *FGV-CPDOC*. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos30-37/ev_radpol_udf.htm>. Acesso em: 20 fev. 2003a.

A ERA Vargas. Diretrizes do Estado Novo (1937-1945). Educação, cultura e propaganda. Universidade do Brasil. *FGV-CPDOC*. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos37-45/ev_ecp_ub.htm>. Acesso em: 20 fev. 2003b.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: FJN/Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

ALMEIDA, José Américo de. *A Paraíba e seus problemas*. Paraíba – 1923. 3. ed. João Pessoa: SEC/A União, 1980.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução de Antonio Chizzotti. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

ALVES, Gilberto Luiz. *O pensamento burguês no Seminário de Olinda (1800-1836)*. 2. ed. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

AMADO, Gilberto. *Minha Formação no Recife*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

AMORIM, Laura Helena Baracuhy. A economia paraibana na etapa da articulação comercial (1930-1970). In: FERNANDES, Irene Rodrigues et al., *Atividades produtivas na Paraíba*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999. (Coleção História Temática da Paraíba, v. 2).

ANDRADE, Carlos Drummond. Hino Nacional. In: SOBRAL, Marisa; AGUIAR, Luiz Antonio (Orgs.). *Para entender o Brasil*. São Paulo: Alegro, 2001.

ANDRADE, Mário de. *O Movimento Modernista*. Rio de Janeiro: C.E.B., 1942.

_____. *Aspectos da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Americana, 1944.

ARANHA, Graça. *O Espírito Moderno*. 2. ed. São Paulo: Nacional, s.d.

ARAÚJO, Martha Lúcia Ribeiro. O processo político na Paraíba: 1945-1964. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* *Estrutura de poder na Paraíba*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999. (Coleção História Temática da Paraíba, v. 4).

ARICÓ, Carlos Roberto. *Arqueologia da Ética*. São Paulo: Ícone, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023*. Referências. Ago., 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6024*. Numeração progressiva das seções de um documento escrito. Maio, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6027*. Sumário. Maio, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6028*. Resumos. Maio, 1990.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10520*. Citações em documentos. Ago., 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 14724*. Trabalhos acadêmicos. Ago., 2002.

ASSIS, Machado de. *Contos escolhidos*. Texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2001. (Coleção A Obra-Prima de Cada Autor, v. 65).

ATAÍDE, Tristão de. Política e Letras. In: _____. *À Margem da História da República*, Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1924.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: UNB, 1996.

_____. *As Universidades no mundo de amanhã: seu sentido, sua missão e suas perspectivas atuais*. São Paulo: Nacional, 1942.

_____. *A educação na encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

_____. (Org.). *As ciências no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. v. I.

_____. *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos, s.d.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade: História e filosofia da educação*, São Paulo: USP/FFCL, 1959.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Tradução Rita Buongiorno; Pedro de Souza; Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

BASTOS, Humberto. *A Marcha do Capitalismo no Brasil*. São Paulo: Martins, 1944.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Em busca da política*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEISIEGEL, Celso Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Bóris (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo 3: O Brasil Republicano, v. 4: Economia e Cultura (1930-1964), São Paulo: DIFEL, 1984.

BERNARD, Philippe J. *Perversões da utopia moderna*. Tradução Cristina Murachco. Bauru: EDUSC, 2000.

BEVILÁQUA, Clóvis. *História da Faculdade de Direito de Recife*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927. 2 v.

BETTO, Frei. Meu sonho Brasil. In: SOBRAL, Marisa; AGUIAR, Luiz Antonio (Orgs.) *Para entender o Brasil*. São Paulo: Alegro, 2001.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. *História da Educação Brasileira: o terreno do consenso*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: mimeo, 1995.

_____. *História da Educação Brasileira: o terreno do consenso*. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) et. al. *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco/EDUSF, 1999.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CALMON, Pedro. *História Social do Brasil*. Tomo 1: Espírito da sociedade colonial. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1935. (Série Brasileira, v. 40).

CÂMARA, Epaminondas. *A evolução do catolicismo na Paraíba*. Campina Grande: Caravelas, 2000.

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. Tradução Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAMPOS, Francisco. *Educação e Cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1973.

CARLOS, Roberto; CARLOS, Erasmo. *O coração não tem idade*. Álbum: Roberto Carlos, 1995 (ECRA). Disponível em: <<http://robertocarlos.globo.com/cgi-bin/robertocarlos/detalhecancoes.cgi?ID=00430>>. Acesso em: 22 abr. 2004.

CARONE, Edgar. *A República Velha: instituições e classes sociais*, São Paulo: DIFEL, 1970. v. 3.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

_____. *A formação das almas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso. *Concepções de escola do professor de 2º grau. Implicações no Vestibular em João Pessoa – PB*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: mimeo, 1995.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CAVALCANTI, Carlos André Macêdo. *O imaginário da Inquisição*. Desmitologização de Valores no Tribunal do Santo Ofício, no Direito Inquisitorial e nas Narrativas do Medo de Bruxa (Portugal e Brasil, 1536-1821). Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife: mimeo, 2001.

CÉSAR, Raquel Coelho Lenz. Ações afirmativas no Brasil: e agora doutor? *Ciência Hoje*, v. 33, n. 195, jul., 2003.

CHAGAS, Valnir. A luta pela Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 48, n. 107, jul./set., 1967.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHAVES, Flávio Loureiro. *História e Literatura*. Porto Alegre: UFRGS/MEC/SESu/PROED, 1988.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Convite à Filosofia*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

CIDADE, Hernani, *Ensaio sobre a crise mental do século XVIII*. Coimbra: Imp. Universidade, 1929.

CITTADINO, Monique. *Populismo e Golpe de Estado na Paraíba (1945-1964)*. João Pessoa: Universitária, 1998.

CONSTANT, Benjamin. Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos. *Revista de Filosofia Política*, n. 2, 1985. Disponível em. <<http://caosmose.net/candido/unisinos/af/benjamin.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2003.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 2. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

COSTA, Francisco Augusto Pereira da. *Anais pernambucanos 1824-1833*. Recife: FUNDARPE/Diretoria de Assuntos Culturais, 1984. v. 9. (Coleção Pernambucana – 2ª fase, 10).

COSTA, Jurandir Freire. O mal-estar da nossa civilização. *Continente Multicultural*, Recife: CEPE, ago., 2003. (Conversa).

COSTA, Vera Rita da. Desemprego doutorado. *Ciência Hoje*, v. 34, n 201, jan./fev. 2004.

COSTA, João Cruz. *Contribuição à História das Idéias no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

_____. *Pequena história da República*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo: mimeo, 1980a.

_____. *A Universidade temporã*. O ensino superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/UFC, 1980b.

_____. *A Universidade crítica*. O ensino superior na República Populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo: Cortez, n. 101, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo: Cortez, n. 101, 1997.

D'ARAÚJO, Maria Celina. *A Era Vargas*. São Paulo: Moderna, 1997. (Coleção Polêmica).

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIAS, André Luís Mattedi. *Engenheiros, mulheres, matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo: mimeo, 2002.

DINIZ, Eli. O Estado Novo. Estrutura de poder. Relações de Classes. In: FAUSTO, Bóris (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III: O Brasil Republicano, v. 3: Sociedade e Política (1930-1964), São Paulo: DIFEL, 1981.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ERIKSON, Erik H. *Identity: youth and crisis*. Nova Iorque: Norton, 1968.

_____. *Identity and the life cycle*. Nova Iorque: Norton, 1980.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Porto Alegre: Globo, 1958, 2v.

FAUSTO, Bóris (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III: O Brasil Republicano, v. 1: Estrutura de poder e economia (1889-1930). São Paulo: DIFEL, 1975.

_____. (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III: O Brasil Republicano, v. 2: Sociedade e Instituições (1889-1930). São Paulo: DIFEL, 1977.

_____. *História concisa do Brasil*. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *A Universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.

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

_____. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERNANDES, Irene Rodrigues et. al. *Atividades Produtivas na Paraíba*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999. (Coleção História Temática da Paraíba, v. 2).

FERREIRA, António Casimiro. Para uma concepção decente e democrática do trabalho e dos seus direitos: (re)pensar o direito das relações laborais. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

FORTUNA, Carlos; SILVA, Augusto Santos. A cidade do lado da cultura: espacialidades sociais e modalidades de intermediação cultural. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREITAS, Marcos César de (Org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização (1930 [1929]). In: _____. *Obras Completas*, Rio de Janeiro: Imago, 1927-1930. v. XXI. (Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud). 1 CD-ROM.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mocambos: decadência do patriarcado rural do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1936. 2v. (Série Brasileira).

_____. O Período Republicano. *O Estado de São Paulo*, 9 out. 1943.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. O público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e educação. In: VELLOSO, Jacques et al. *Estado e educação*. Campinas: Papyrus/CEDES; São Paulo: ANDE/ANPED, 1992. (Coleção CBE).

GAUDÊNCIO, Francisco de Sales. *Joaquim da Silva: um empresário ilustrado do Império*. Tese (Doutoramento em História Econômica) – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo: mimeo, 2003.

GEOGRAFIA da Educação Brasileira. Brasília: MEC/INEP, 2000.

GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1992.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Natureza e sociedade: elementos para uma ética da sustentabilidade. In: COIMBRA, José de Ávila Aguiar (Org.). *Fronteiras da ética*. São Paulo: SENAC, 2002.

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. São Paulo: Ática, 1977.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 1, 1971.

GRACIANI, Maria Stela Santos. *O ensino superior no Brasil: a estrutura de poder na universidade em questão*. Petrópolis: Vozes, 1982

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GURJÃO, Eliete de Queiroz. A Paraíba Republicana (1889-1945). In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Estrutura de poder na Paraíba*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999a. (Coleção História Temática da Paraíba, v. 4)

_____. *Morte e vida das oligarquias*. Paraíba (1889-1945), João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999b.

HESPANHA, António Manuel. *História das instituições: épocas medieval e moderna*. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

HIRANO, Sedi. Tradição e Mudança Social no Brasil. In: D'INCAO, Maria Ângela; SCARABÔTOLO, Eloísa Faria (Orgs.) *Dentro do texto, dentro da vida: ensaios sobre Antônio Cândido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

HOBBSAWN, Erik; RANGER, T. (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Prefácio literário. In: MAGALHÃES, D. J. G. de. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1939. v. II.

_____. *Raízes do Brasil*. 4. ed. Brasília: UNB, 1963. (Biblioteca Básica Brasileira, v. 10).

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERT; MADUREIRA, Marcelo. O brasileiro ainda não decidiu se é um gênio ou um merda. In: SOBRAL, Marisa; AGUIAR, Luiz Antonio (Orgs.) *Para entender o Brasil*. São Paulo: Alegro, 2001. (Casseta & Planeta).

IANNI, Octávio. *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

JACQUART, Jean. As fontes modernas: o século XVI. Tradução Maria Antonieta Magalhães Godinho. In: GODINHO, Vitorino Magalhães (Org.). *A História Social: problemas, fontes e métodos*. Lisboa: Cosmos, 1973. (Coleção Coordenadas).

JAIME, Léo. Abaixo a depressão, 1985. In: CALISSI, Luciana. *A música popular brasileira no livro didático de História (décadas de 1980 e 1990)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2003.

JAMESON, Fredric, *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Série Temas, v. 41, Cultura e sociedade).

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. *O coronelismo, uma política de compromissos*. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Tudo é História).

LE GOFF, Jacques. As mentalidades – uma história ambígua. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Orgs.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LEITÃO, Deusdedit. *Bacharéis paraibanos pela Faculdade de Olinda (1832-1853)*. João Pessoa: A União, s.d.

LEMOS, Miguel. *10ª Circular Anual do Apostolado Positivista do Brasil*. Rio de Janeiro: Templo da Humanidade, 1892.

_____. *1ª Circular Anual do Apostolado Positivista do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Templo da Humanidade, 1900.

LEMAIRE, Robert. As fontes contemporâneas: os séculos XIX e XX. Tradução Maria Antonieta Magalhães Godinho. In: GODINHO, Vitorino Magalhães (Org.). *A História Social: problemas, fontes e métodos*. Lisboa: Cosmos, 1973. (Coleção Coordenadas).

LEWIN, Linda. *Política e parentela na Paraíba*. Um estudo de caso da oligarquia de base familiar. Tradução de André Villalobos. Rio de Janeiro: Record, 1993.

LIMEIRA, Maria das Dores; FORMIGA, Zeluiza da Silva. *UFPB: implicações políticas e sociais de sua história*. n. 11, João Pessoa: UFPB/NDIHR, abr. 1986. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufpb.br/~ndihr/>>. Acesso em: 05 out. 2002.

LUZ, Nícia Vilela. *A luta pela industrialização no Brasil (1808-1930)*. São Paulo: DIFEL, 1961.

MACHADO, Luiz Toledo. *Formação do Brasil e unidade nacional*. São Paulo: IBRASA, 1980.

_____. O modelo industrial. Disponível em: <<http://www.autor.Org.br/debate/toledo4.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2003.

MAFFESOLI, Michel. Jeux de masques, *Design Issues*, v. 4, n. 1 e 2, 1988.

MARTINS, Carlos B. Apresentação. *Sociologia e Educação: diálogo ou ruptura*. Cadernos CEDES, Campinas: Papyrus, 1992.

MARTINS, Wilson. *História da Inteligência Brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1977. v. I.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema*. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, 1987.

MELLO, José Baptista de. *Evolução do ensino na Paraíba*. 2. ed. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1956.

MELLO, José Octávio de Arruda. *História da Paraíba: lutas e resistência*. 3. ed. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1995.

MENDES, José Manoel Oliveira. O desafio das identidades. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, R. Teixeira. *A Universidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Templo da Humanidade, 1903. (Artigos publicados também na *Gazeta de Notícias*, 1882).

_____. *Benjamin Constant*, 2. ed. Rio de Janeiro: Templo da Humanidade, 1913. v. I.

MENEZES, José Rafael de. *Paraibanos em distinção na Faculdade de Direito do Recife*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1977.

_____. *O mestre-escola brasileiro*. Recife: Conselho Municipal de Cultura, 1982a.

_____. *História do Lyceu Parahybano*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1982b.

MENEZES, Luiz C. *Universidade sitiada*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais e Classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1979. (Coleção Corpo e Alma do Brasil).

_____. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as Províncias*. São Paulo: Nacional, 1939.

MORSE, Richard M. *O Espelho de Próspero: cultura e idéias nas Américas*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

MOREIRA, João Roberto. Censo Escolar de 1964 e perspectiva de erradicação do analfabetismo no Brasil. Rio de Janeiro: RBEP/MEC/INEP, n. 100, 1964.

MOTA, Carlos Guilherme. *Atitudes de inovação no Brasil – 1789-1801*. Lisboa: Livros Horizonte, s.d. (Coleção Os Nossos Problemas para a História de Portugal e do Brasil. v. 2).

MOTTA FILHO, Cândido. *Contagem regressiva* (memórias). Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

NABUCO, Joaquim. *Um estadista do Império*. Rio de Janeiro: H. Garnier, tomo III, s.d.

NADAI, Elza. *Ideologia do Progresso e Ensino Superior (São Paulo 1891-1934)*. São Paulo: Loyola, 1987. (Coleção EDUCAR, v. 6).

NAKAMURA, Paulo Hideo. *Análise de Variáveis Sócio-Econômicas de Candidatos ao Vestibular da UFPB - COPERVE/UFPB*. Projeto de pesquisa CNPq nº 803.812/ 87-6-MA/PB: UFPB, 1987.

NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n. 1, p. 36-79, jan./fev./mar./abr., 1996.

NUNES, João Arriscado. Teoria crítica, cultura e ciência: o(s) espaço(s) e o(s) conhecimento(s) da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVA, Alberto. *A solidão da cidadania*. São Paulo: SENAC, 2000. (Série Livre Pensar, n. 7).

OLIVEIRA, Cecília Helena L. de Salles. *A astúcia liberal*. Relações de mercado e projetos políticos no Rio de Janeiro (1820-1824). Bragança Paulista: EDUSF/ÍCONE, 1999.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi (Coord.); GOMES, Eduardo Rodrigues; WHATELY, Maria Celina. *Elite intelectual e debate político nos anos 30: uma bibliografia comentada da Revolução de 30*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Brasília: INL, 1980.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

O QUE é o Exame Nacional de Cursos? Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 jun. 2003.

PEREIRA, Antônio Carlos Bresser. Empresários, suas origens e as interpretações do Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 9(25), jun., 1994, p. 1-20. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.ecn.br>>. Acesso em: 05 out. 2002.

PEREIRA, Nilo. *A Faculdade de Direito do Recife*. Ensaio biográfico. Recife: Universitária/UFPE, 1977. 2 v.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSOA, Fernando. *O eu profundo e os outros eus*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s.d. (Seleção Poética de Afrânio Coutinho).

PEQUENO, Marconi. *Ética e trabalho*. XII ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL (ABRAPSO), 14 a 17 out. 2003, Porto Alegre: Conferência. (Texto mimeo).

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. *Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

PINHEIRO, Paulo Sérgio. As classes médias urbanas: formação, natureza, intervenção na vida política. In: FAUSTO, Bóris (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo 3: O Brasil Republicano, v. 1: Sociedade e Instituições (1889-1930). São Paulo: DIFEL, 1977.

PRADO JÚNIOR, Caio. *A Evolução Política do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1933.

_____. *Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1945.

_____. *A Revolução Brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1966.

RAMOS, Lauro; BRITTO, Marcelo. *O funcionamento do mercado de trabalho metropolitano brasileiro no período 1991-2002: tendências, fatos estilizados e mudanças estruturais*. Texto para discussão n. 1011. Rio de Janeiro: IPEA, mar., 2004. Disponível em: <<http://ipea.gov.br>>. Acesso em: 24 abr. 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

RODRIGUES, Cláudio Lopes. *O magistério secundário estadual da Paraíba*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo: mimeo, 1976.

_____. *Sociedade e Universidade: um estudo de caso*. João Pessoa: SEC/PB, 1986.

_____. *O filtro da memória: de estudante a bacharel: um rito de passagem*. João Pessoa: Idéia, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROMERO, Sílvio. *Evolução da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Campanha, 1905.

_____. Explicações indispensáveis (Prefácio). In: BARRETO, Tobias. *Vários escritos*. Sergipe: Estado de Sergipe, 1926.

_____. *Compêndio de História da Literatura Brasileira*. Luiz Antonio Barreto (Org.). Rio de Janeiro: Imago/Universidade Federal de Sergipe, 2001. (Edição Comemorativa).

ROSA, Virgínio Santa. *A desordem*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1932.

ROSSATO, Ricardo. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

SAES, Décio. *Classe média e política na Primeira República brasileira (1889-1930)*. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. A classe média e política no Brasil (1930-1964). In: FAUSTO, Bóris (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo 3: O Brasil Republicano, v. 3: Sociedade e Política (1930-1964). São Paulo: DIFEL, 1981.

_____. *Classe média e sistema político no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SAINT-HILAIRE. *A segunda viagem do Rio de Janeiro a Minas Gerais e a São Paulo*. Tradução, revisão e prefácio de Vivaldi Moreira. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1974.

SANT'ANNA, Affonso Romano. Uma certa pergunta. In: SOBRAL, Marisa; AGUIAR, Luiz Antonio (Orgs.) *Para entender o Brasil*. São Paulo: Alegro, 2001.

SANTANA, Martha M. F. de C. e Moraes. *Poder e intervenção estatal*. Paraíba – 1930-1940. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 54, 1999.

_____. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência e a política na transição paradigmática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002 (A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência, v. 1).

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. O desenvolvimento: ideologia dominante. *Tempo Brasileiro*. São Paulo: s/e, ano I, n. 2, dez. 1962.

SANTOS, Wladimir dos. *A verdade sobre o vestibular*. São Paulo: Ática, 1988.

SARTRE, Jean-Paul. *Em defesa dos intelectuais*. São Paulo: Ática, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHWARTZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Duas Cidades, 1990.

SCHWARTZ, Stuart B. *Burocracia e sociedade no Brasil colonial: a Suprema Corte da Bahia e seus juizes: 1609-1751*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “Rememoração” / comemoração: utilizações sociais da memória. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 22, n. 44, 2002.

SILVA, José Flávio da. Uma universidade escolástica na Paraíba do século XVIII. 1 *Conceitos: gênero, trabalho e educação*, João Pessoa: Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba, v. 5, n. 8, jul./dez., 2002.

SILVA, Mozart Linhares da. *O Império dos bacharéis: o pensamento jurídico e a organização do Estado-nação no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação e Ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.

SILVA, Sueli Braga da. 50 anos em 5: o Plano de Metas. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_jk/htm/o_Brasil_de_JK/50_anos_em_5_o_plano_de_metas.asp>. Acesso em: 27 ago. 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A luta do historiador. *Revista de Ciências Humanas*, João Pessoa: UFPB/CCHLA, ano 2, n. 4, out/dez, 1980.

_____. Poder e política na Paraíba: Colônia e Império. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al. Estrutura de poder na Paraíba*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999. (Coleção História Temática da Paraíba, v. 4).

_____. *Entre o individual e o coletivo, uma velha problemática, um novo olhar, um velho-novo caminho – História e Educação*. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA/ANPUH. Rio de Janeiro: Conferência, 2001.

SOBRAL, Marisa; AGUIAR, Luiz Antonio (Orgs.) *Para entender o Brasil*. São Paulo: Alegro, 2001.

SODRÉ, Nelson Werneck. *A formação da sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

TAVARES, Eurivaldo Caldas. *Itinerário da Paraíba Católica*. João Pessoa: Grafset, 1985.

TAVARES, Muniz. *História da revolução de 1817*. Anotações de Oliveira Lima. Recife: s/e, 1917.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

TORGAL, Luís Reis. *Nota histórica*. Disponível em: <<http://www.uc.pt/sdp/prospecto9798/his.historia.html>>. Acesso em: 13 maio 2003.

TRAGTENBERG, Maurício. A educação brasileira: diagnóstico e perspectivas. In: RATTNER, Henrique (Org.). *Brasil 1990: caminhos alternativos do desenvolvimento*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

TRAJANO, Neó. *Do Ginásio à toga*. João Pessoa: NOPIGRAL, 1975.

TRINDADE, Héliqio (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: CIPEDES, 2000.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História*. Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. São Paulo: Perspectivas, 1977. (Coleção Estudos, n. 57).

_____. Contribuição à história das idéias educacionais no Brasil. *Brasilis*. Rio de Janeiro: Caliban, v. 1, n. 1, jul./ago., 2003.

VIANNA, Herbert. *Química*. Disponível em: <http://www.mlyrics.com/lyrics/105644/Paralamas_Do_Sucesso/Química>. Acesso em: 20 abr. 2003.

VILA, Martinho da. *O Pequeno Burguês*. Álbum: Martinhodavila, 1969. (RCA Victor). Disponível em: <<http://www.martinhodavila.com.br/letra.asp?disco=1&musica=19>>. Acesso em: 25 ago. 2003.

WARDE, Mirian Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em aberto*. Brasília: INEP, n. 23, set./out., 1984.

_____. Contribuições da História para a Educação. *Em aberto*. Brasília: INEP, ano 9, n. 47, jul./set., 1990.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1989.

WEREBE, Maria José Garcia. A educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de.; CAMPOS, Pedro Moacyr (Orgs.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo II: O Brasil Monárquico, v. 4: Declínio e Queda do Império, 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

YAMAMOTO, Oswaldo H. *Educação e a tradição marxista*. A produção educacional marxista no Brasil dos anos 70/80. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo: mimeo, 1994.

ZARUR, George de Cerqueira Leite. Há mais coisas no céu e na terra do que sonha a sociologia: as parentelas da elite brasileira. *Brasilis*. Rio de Janeiro: Caliban, v. 1, n. 1, jul./ago., 2003.

FONTES DOCUMENTAIS¹

BIBLIOTECA da UFPB. Setor de Autores Paraibanos. Livros de Memória, Discursos e Conferências.

AGUIAR, Wellington Hermes Vasconcelos de. *Cidade de João Pessoa: a memória do tempo*. João Pessoa: Idéia, s.d. (Localização: FPL / 869.0 (813.3) / A 182r).

ALMEIDA, José Américo de. *O ano do nego: memórias*. Rio de Janeiro: Record, 1988. (Localização: FPL / 92(813.3) / A447ª Edição 1978).

_____. *Antes que me esqueça: memórias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. (Localização: FPL / 92 (813.3) / A447a).

_____. *Eu e eles*. 3. ed. João Pessoa: SEC-PB/A União, 1994. (Localização: FPL / 92 (813.3) / A447a. Edição 1970).

_____. *A palavra e o tempo. 1937-1945-1950*. Rio de Janeiro/João Pessoa: José Olympio/Fundação Casa de José Américo, 1986. (Localização: FPL / 869.0 (813.3) / A558p. Edição 1965).

_____. *O êxodo e a carestia*. Rio de Janeiro: SESC, 1957. (Localização: FPL/OE / 869.0 (813.3) / A447e).

CABRAL, Alfredo Lustosa. *Dez anos no Amazonas, 1897-1907*. João Pessoa: [s.n.], 1949. (Localização: FPL/OE / 869.0 (813.3) / 117D).

CAMPOS, Afonso Rodrigues de Sousa. *Direito e política. 1881-1981. Centenário de Afonso Campos*. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, 1981. (Localização: FPL / 34 / C198d).

CASTRO, Eduardo de Lima. *Memórias de um político pernambucano; revivendo o passado aos 80 anos*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1955. (Localização: FPL/OE / 869.0 (81) / C355m).

¹ Para manter a fidelidade aos arquivos pesquisados, a apresentação dos documentos segue a **ordem alfabética, por arquivo**, não atendendo, rigorosamente, às Normas da ABNT.

COSTA, Walter Rabello Pessoa da. *Anotações de um juiz de Direito*. 1960/1985. João Pessoa: Unigraf, 1988. (Localização: FPL / 92 / C837a).

COSTA FILHO, José Paulino. *Universidade – Região – Comunidade*. Campina Grande: UFPB, 1967. (Localização: FPL/UFPB / 378 / C837u).

DANTAS, José de Sousa. *História do meu lugar*. Contos e versos. João Pessoa: Varadouro, 1998. (Localização: FPL / 869.0 (813.3) / D192h).

DUARTE, José Florentino. *Missão social do Jurista*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1983. (Localização: FPL / 34 / D598m).

FONTOURA, João Neves da. *Memórias*. Porto Alegre: Globo, 1958. 2v. (Localização: FPL/OE / 869.0 (81) / F684m).

FRANCA FILHO, Joaquim Monteiro da. *30 anos depois...* A história da turma dos médicos de 1971/UFPB. Campina Grande: Norplai, 2001. (Localização: FPL / 82-94 / F814t).

LEAL, José. *Assim eram as coisas...* João Pessoa: A União, 1971. (Localização: FPL / 92 (813.3) / L435).

_____. *Reencontro da vila*. João Pessoa: [s.n.], 1961. (Localização: TPL / 92 (813.3) / L435r).

_____. *180 dias na fronteira da loucura*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1957.

LIMA, Alfredo Pessoa de. *Um juiz no reino do malaio*. João Pessoa: Teone, 1954. 2v. (Localização: FPL/OE / 92 (813.30) / L732u).

LIMA E MOURA, Francisco Coutinho de. *Reminiscências, figuras e factos da Parahyba*. João Pessoa: [s.n.], 1938. (Localização: FPL/OE / 92 (813.3) / L732r).

LIRA FILHO, João. *Cachimbo, pijama e chinelos; memórias*. São Paulo: Edaglit, 1963. (Localização: FPL / 92 (813.3) / L992c).

MADRUGA, Manuel. *Memórias*. Rio de Janeiro: F. Besta, 1961. (Localização: FPL / 92 (813.3) / M183m).

MAIA, Victoriano. *Reminiscências e Gratidão*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1979. (Localização: FPL / 92 / M117r).

MARIZ, Celso. *Memória da Assembléia Legislativa*. João Pessoa: Departamento de Publicidade, 1946. (Localização: FPL/OE / 328 (813.3) / M34).

MEDICINA (Pioneiros da.). Paraíba ontem e hoje. In: FARIAS, Arion. *Paraíba ontem e hoje*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1985. (Localização: FPL / 981.33 / P222. Edição 1975)

MENEZES, Antônio Botto de. *Minha terra: memórias e confissões*. Rio de Janeiro: Epasa, 1944. (Localização: FPL/OE / 920.91:301 / M543m).

_____. *A verdade de um homem público*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1985. (Localização: FPL / 92:32 / M543t).

MONTEIRO, Frederico Mindê Carneiro. *Depoimentos biográficos*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1977. (Localização: FPL / 869.0 (813.3) / M775d).

NÓBREGA, Humberto Carneiro da Cunha. *As raízes das ciências da saúde na Paraíba: Medicina, Farmácia, Odontologia e Enfermagem*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1979. (Localização: FPL/UFPB / 61 (813.3) (091) / N754r).

_____. *História de uma cadeia transformada em Palácio*. João Pessoa: A União, 1962. (Localização: FPL / 869.0 (813.3) / N754h).

PEDROSA, Pedro da Cunha. *Minhas próprias memórias; vida privada*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1937. v2. (Localização: FPL/OE / 92 (813.3) / P372m).

PEREIRA, Joacil de Brito. *Civismo e Ação Pública: discursos e conferências*. João Pessoa: Idéia, 2000. (Localização: FPL / 869.0 (81) / P436c).

_____. *A vida e o tempo: memórias*. João Pessoa: SEC-PB, 1999. (Localização: FPL / 869.0 (81) / F436v).

RAMOS, Severino. *Memórias de um repórter*. João Pessoa: A União, 1994. (Localização: FPL / 869.0 (813.3) / R175m).

SILVA, Edygio Moreira de Castro. *A margem do ministério calógeras*; memórias. Rio de Janeiro: Melso, s.d. (Localização: FPL / 869.0 (81) / S586m).

URQUIZA, José. *Paraíba as horas em ponto*; memórias. João Pessoa, s.d.. Texto mimeo. (Localização: FPL / 92 (813.3) / O79p).

VALLADARES, Benedicto. *Tempos idos e vividos*; memórias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966. (Localização: FPL / 869.0 (81) / V136t).

COMISSÃO Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE) / Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

COPERVE, Arquivo Secretaria. Universidade Federal da Paraíba. Pró-Reitoria de Graduação. Comissão Permanente de Melhoria do Ensino. Tabela de vagas ofertadas, candidato/vaga e vagas remanescentes por Centro e Cursos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, s.d.

COPERVE, Arquivo Secretaria. Quadro N° 01. Universidade Federal da Paraíba. Evolução das Vagas Oferecidas no Vestibular (1995-1999). João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1995/1999.

COPERVE, Arquivo Secretaria. Quadro N° 02. Universidade Federal da Paraíba. Evolução do Número de Candidatos Inscritos no Vestibular (1995-1999). João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1995/1999.

COPERVE. Concorrência do Processo Seletivo Seriado 2003, João Pessoa: COPERVE/UFPB, 2003.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular 1972 - Instruções aos Vestibulandos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1972.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular 1973 - Instruções aos Vestibulandos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1973.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Vestibular Regional 1974 - Instruções aos Vestibulandos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1974.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Vestibular Regional 1975 - Instruções aos Vestibulandos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1975.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Vestibular Regional 1976 - Instruções aos Vestibulandos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1976.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Vestibular Regional 1977 - Informações aos Vestibulandos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1977.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Vestibular Regional 1978 - Informações aos Vestibulandos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1978.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Vestibular Regional 1979 - Informações aos Vestibulandos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1979.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Regional 1980 - Informações aos Vestibulandos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1980.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1981 - Informações aos Candidatos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1981.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1982 - Informações aos Candidatos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1982.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1983 - Informações aos Candidatos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1983.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1984 - Informações aos Candidatos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1984.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1985 - Informações aos Candidatos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1985.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1986 - Informações aos Candidatos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1986.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1987 - Informações aos Candidatos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1987.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1988 - Informações aos Candidatos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1988.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1989 - Informações aos Candidatos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1989.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1990 - Informações aos Candidatos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1990.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1991 - Informações aos Candidatos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1991.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1992 - Informações aos Candidatos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1992.

COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1993 - Informações aos Candidatos. João Pessoa: COPERVE/UFPB, 1993.

II CONCURSO Vestibular de 1971 - Instruções aos Vestibulandos. In: COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). João Pessoa, s.d..

RELATÓRIO Vestibular 1973, 22 maio 1973. João Pessoa, 1973. (Ofício nº 79/73, de 22 maio 1973).

EDITAIS, Leis e Decretos:

DADOS Gerais e Educacionais Brasil-Nordeste-Paraíba. Paraíba: Núcleo de Estatística/USP/SEC-PB. João Pessoa, jun. 2003.

DADOS do Censo Escolar da Educação Básica. Paraíba: Núcleo de Estatística/USP/SEC-PB, João Pessoa, 2003.

EDITAL do Primeiro Concurso Vestibular de 1971, de 29 de setembro de 1970. In: COPERVE, Relatório do 2º Concurso Vestibular. João Pessoa, 1970 (Documentos encadernados).

LEI Federal 5.465, de 03 de julho de 1968. Diário Oficial da União, Brasília, 1968.

LEI Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Diário Oficial da União, Brasília, 1968.

LEI Federal nº 7.423, de 17 de dezembro de 1985. Diário Oficial da União, Brasília, 1985.

LEI Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

LEI Federal nº 10.419, de 09 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

LEI Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

PARECERES nº 680, de 04 de setembro de 1969 e nº 737, de 08 de outubro de 1969. Suplemento do Boletim de Pessoal, nº 19, ano III, 15 out. 1969.

PORTARIA Ministerial nº 837, de 31 de agosto de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

PORTARIA R/SRAD/nº 01/70, de 25 de setembro de 1970. UFPB. *Boletim de Pessoal*, ano V, n. 20, 30 out. 1970.

RESOLUÇÃO CONSEPE nº 49/79. Paraíba, 1979.

UFPB – Regimento da Reitoria, *Boletim de Serviço*, Número especial, Seção B (Da Comissão Permanente do Concurso Vestibular), 06 set. 1979.

RECORTES de Jornais diversos. Pastas A-Z, O que a imprensa diz sobre vestibular nos diversos anos de sua realização. Datas-limite: 19 de jan. 1968 a 24 mar. 2000. João Pessoa: COPERVE/UFPB. *Charges*.

Jornal *Correio da Paraíba*, João Pessoa, 20 jan. 1976. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 20 jan. 1976. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 12 jan. 1977. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 22 jul. 1977. 1 charge.

Jornal *Diário da Borborema*, Campina Grande, 17 dez. 1978. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 10 dez. 1980. 1 charge.

Jornal *Correio*, João Pessoa, 8 jan. 1986. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 07 dez. 1986. 1 charge.

Jornal *A União*, João Pessoa, 29 nov. 1987. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 11 jan. 1984. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 09 dez. 1986. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 04 jan. 1981. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 06 jan. 1987. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 11 dez. 1985. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 08 dez. 1986. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 14 jan. 1983. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 16 jan. 1982. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 28 jan. 1982. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 05 jan. 1982. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 29 jan. 1983. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 09 jan. 1983. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 02 fev. 1982. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 10 fev. 1988. 1 charge. (Geral).

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 05 jan. 1981. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 20 jan. 1985. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 20 jan. 1985. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 20 jan. 1985. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 12 dez. 1988. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 11 jan. 1990. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 01 fev. 1990. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 01 fev. 1990. 1 charge.

Jornal *Correio Jovem*, Paraíba, 24 jul. 1993. 1 charge.

Jornal *Correio*, Paraíba, 04 fev. 1993. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 07 jan. 1990. 1 charge.

Jornal *Correio*, João Pessoa, 12 nov. 1991. 1 charge. (Opinião).

Jornal *Correio*, João Pessoa, 12 nov. 1991. 1 charge. (Opinião).

Jornal *Correio*, João Pessoa, 12 fev. 1992. 1 charge.

Jornal *Correio*, Paraíba, 13 jan. 1993. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 21 dez. 1995. 1 charge.

Jornal *Correio da Paraíba*, Paraíba, 12 nov. 1996. 1 charge.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 13 maio. 1999. 1 charge. (Show).

Jornal *Correio*, Paraíba, 15 jan. 1992. 1 charge.

Jornal *Correio Jovem*, Paraíba, 07 a 14 ago. 1993. 1 charge.

Jornal *Diário de Pernambuco*, Recife, s.d. 1 charge.

Jornal da Paraíba, Paraíba, 07 out. 2002. 1 charge. (Opinião).

RECORTES de Jornais diversos. Pastas A-Z, O que a imprensa diz sobre vestibular nos diversos anos de sua realização. Datas-limite: 19 de jan. 1968 a 24 mar. 2000. João Pessoa: COPERVE/UFPB. Acervo Fotográfico.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 05 nov. 1975. 1 fotografia.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 12 out. 1976. 1 fotografia.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 7 nov. 1978. 1 fotografia.

Jornal *Campus*, João Pessoa: UFPB, n. 4, jul./ago., 1973. 1 fotografia.

Revista *Notícia Universitária*, ano I, n. VII, João Pessoa: UFPB, jan./fev., 1971. 1 fotografia.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 13 jan. 1976. 1 fotografia.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 10 jan. 1978. 1 fotografia.

Jornal *A União*, João Pessoa, 15 jan. 1977. 1 fotografia.

Jornal *A União*, João Pessoa, ano LXXXII, n. 290, 19 jan. 1976. 1 fotografia. (Edição Extra).

Jornal *A União*, João Pessoa, ano LXXXII, n. 290, 19 jan. 1976. 1 fotografia. (Edição Extra).

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 20 jan. 1976. 1 fotografia.

Jornal *A União*, João Pessoa, 27 jan. 1978. 1 fotografia.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 20 jan. 1976. 1 fotografia.

Jornal *A União*, João Pessoa, 15 jan. 1977. 1 fotografia. (Primeiro Caderno: Educação).

Jornal *Correio da Paraíba*, Paraíba, 07 jan. 2004. 1 fotografia.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 05 dez. 1981. 1 fotografia.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 09 jan. 1983. 1 fotografia.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 05 jan. 1984. 1 fotografia.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 05 jan. 1984. 1 fotografia.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 07 jan. 1990. 1 fotografia.

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 03 Fev. 1981. 1 fotografia. (Primeiro Caderno – Local).

Jornal *O Norte*, João Pessoa, 12 jan. 1984. 1 fotografia.

Jornal *Correio da Paraíba*, Paraíba, 21 jan. 1997. 1 fotografia.

J. Carneiro Produções, 18 out. 2002. Baile de Formatura da Turma de Direito – UFPB. Entrada do Paço dos Leões, João Pessoa/Paraíba. 1 fotografia.

J. Carneiro Produções, 16 out. 2002. Colação de Grau da Turma de Direito – UFPB. Teatro Santa Rosa, João Pessoa/Paraíba. 1 fotografia.

RECORTES de Jornais diversos. Pastas A-Z, O que a imprensa diz sobre vestibular nos diversos anos de sua realização. Datas-limite: 19 de jan. 1968 a 24 mar. 2000. João Pessoa: COPERVE/UFPB. Matérias jornalísticas.

A CAPA do bizu, *Correio*, Paraíba, 02 mar. 1993.

A ESTRUTURA de verdadeira “guerra”. *O Norte*, João Pessoa, 03 fev. 1991.

A MARGEM do vestibular, *Diário da Borborema*, Campina Grande, 27 dez. 1982. (Opinião).

A PRIMEIRA batalha. *A União*, João Pessoa, 08 jan. 1978.

A PRIMEIRA batalha. *A União*, João Pessoa, 08 jan. 1978.

A PROCURA vestibular. *O Norte*, João Pessoa, 10 dez. 1980.

A PROPÓSITO de vestibular. *O Norte*, João Pessoa, 07 jan. 1981. (Editorial, Primeiro Caderno).

A REPROVAÇÃO da COPERVE. *Correio*, Paraíba, 13 fev. 1992. (Opinião).

A UNIVERSIDADE como órgão do desenvolvimento. *Notícia Universitária*, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, ano I, n. IX, 30 abr. 1971.

ACHA que o vestibular ainda é considerado ‘bicho papão’? *Diário da Borborema*, Campina Grande, 17 dez. 1978.

ALMEIDA, José Américo de. A universidade como órgão do desenvolvimento. *Notícia Universitária*, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, ano I, n. IX, 30 abr. 1971.

ALUNO tenta fraudar o vestibular na UFPB, *A União*, 03 fev. 1989.

ALVES, Nathanael. Estudos Sociais. *O Norte*, João Pessoa, 03 jan. 1978.

ALVES, Nathanael. O xis do problema. *O Norte*, João Pessoa, 18 dez. 1978.

AMULETOS e simpatias para ajudar na prova. *Diário da Borborema*, Campina Grande, 09 jan. 1985.

ANDRADE, Djacy. História no vestibular. *Correio*, Paraíba, 17 jan. 1993. (Pisca-Pisca).

ANDRADE, Eziel Inocência. Fim do vestibular: que temos a ver com isso? *Correio*, Paraíba, 19 jan. 1993.

ANDRADE, Eziel Inocência. Pra corrigir os erros do vestibular. *Correio*, Paraíba, 02 mar. 1995.

ANJOS, José Carlos dos. As estatísticas do Vestibular, *A União*, João Pessoa, 01 jul. 1984. (Domingo).

ANTONIO Leal conquista o 1º lugar no vestibular. *Correio da Paraíba*, João Pessoa, 20 jan. 1976.

ANULAÇÃO do vestibular, *O Norte*, João Pessoa, 19 fev. 1993.

AOS NOVOS universitários. *O Norte*, João Pessoa, 20 jan. 1976.

ARAÚJO, Fátima. As portas do vestibular. *O Norte*, João Pessoa, 17 dez. 1980.

ARCELA, Antônio. Concursos: Vestibular muda as regras do jogo. *Correio*, Paraíba, 05 set. 1993.

ARROXELAS, Antônio Augusto. Vestibular: como foi, como vai ser, como será? *O Norte*, João Pessoa, 20 nov. 1980.

AS PORTAS do vestibular. *O Norte*, João Pessoa, 17 dez. 1980.

ATHAYDE, Austregésilo de. Decadência do ensino brasileiro. *O Norte*, João Pessoa, 14 jan. 1984.

AUTODIDATISMO técnico. *O Norte*, João Pessoa, 27 jan. 1981.

AUTORES no Vestibular. *O Norte*, João Pessoa, 15 maio. 1975.

AZEVEDO, Carlos. Profissão a seguir causa muita ansiedade, *O Norte*, 13 maio. 1999. (Interjovens. Show).

BARROSO FILHO, Único vestibular. *O Norte*, João Pessoa, 14 nov. 1977.

BATALHA do vestibular reúne 33 mil amanhã. *O Norte*, João Pessoa, 05 dez. 1981.

BATISTA, Wagner Braga, Vestibulandos: que futuro lhes reserva a Universidade?, *Revista Tudo*, Campina Grande, 06 jan. 1985.

BIZU eletrônico no vestibular. *O Norte*, 14 jan. 1993.

BRAGA, José Luís. O nível dos alunos da UFPb. *O Norte*, João Pessoa, 22 dez. 1985.

CÂMARA vai pedir para Ney acabar vestibular. *O Norte*, João Pessoa, 19 maio. 1975.

CANDIDATOS divergem quanto às provas do Vestibular 83. *O Norte*, João Pessoa, 14 jan. 1983. (Geral).

CARDOSO, Fábio. Vestibular: medo de fraude; Coperve: a conquista da credibilidade. *O Momento*, João Pessoa, 08 jan. 1989. (Segundo Caderno).

CARMEM, Laura. Reflexão. Vestibulando: Opção, ou não, pela responsabilidade. *Pré-Visão*. Informe publicitário dos Colégios Visão e Pinochio. Ano I, n. 4, 03 jan. 1993.

CARNEIRO, Moaci Alves. Ensino Superior: a baixa produtividade do sistema. *O Norte*, João Pessoa, 21 fev. 1981.

CARNEIRO, Moaci Alves. Ensino Superior: a busca de um semblante. *O Norte*, João Pessoa, 05 mar. 1981.

CARNEIRO, Moaci Alves. Ensino Superior: a má distribuição ocupacional. *O Norte*, João Pessoa, 26 fev. 1981.

CARNEIRO, Moaci Alves. Ensino Superior: efetivo investimento social. *O Norte*, João Pessoa, 27 fev. 1981.

CARNEIRO, Moaci Alves. Ensino Superior: reflexo das disparidades sócio-econômicas. *O Norte*, João Pessoa, 24 fev. 1981.

CARNEIRO, Moaci Alves. Ensino Superior: solo de um país. *O Norte*, João Pessoa, 25 fev. 1981.

CARTA aberta ao reitor da UFPb: a farsa do vestibular. *Correio*, Paraíba, 04 fev. 1993.

CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso; LINS FILHO, João Batista Correia. O Vestibular na Universidade Federal da Paraíba: algumas considerações. *Jornal do Fera*, João Pessoa, jul., 1996.

C.B. Vestibular só oferece 30% de oportunidades aos inscritos. *O Norte*, João Pessoa, 18 dez. 1978.

CEM candidatos pedem anulação da prova de inglês. Candidatos tentam anular prova de inglês. *O Norte*, 18 jan. 1994.

CHORO e nervosismo no exame vestibular. *Diário da Borborema*, Campina Grande, 10 jan. 1978.

COISAS da vida: vestibular, o xis da questão. *A União*, João Pessoa, 07 fev. 1989.

COLÉGIO usa leitura ótica para adaptar alunos ao Vestibular. *O Norte*, João Pessoa, 06 set. 1992.

CONFIRMADO o bizu no vestibular. *A União*, 07 jan. 1982.

COPERVE descarta fim do concurso Vestibular, *Correio*, Paraíba, 18 jun. 1992.

COPERVE já elabora as provas do vestibular, *O Norte*, João Pessoa, 12 ago. 1990.

COPERVE não punirá candidatos que tentaram fraudar concurso. *O Norte*, 14 jan. 1984.

COPERVE só divulga em dezembro dados da concorrência por curso: Candidatos descrentes na Universidade. *O Norte*, João Pessoa, 05 nov. 1992.

COPERVE: questão de credibilidade. *Campus*, João Pessoa, abr., 1991.

CORRIDA para a universidade: ingresso pode custar R\$ 9.500. Entre a realização e a estabilidade. *Correio da Paraíba*, Paraíba, 30 jun. 1996. (Domingo).

CORRUPÇÃO no Ensino. *O Norte*, João Pessoa, 03 mar. 1979.

COSTA, Antônio. A prova dos nove. *O Norte*, João Pessoa, 21 jan. 1982.

CRISPIM, Luiz Augusto. Bizu S.A. *O Norte*, João Pessoa, 23 fev. 1978.

CRISPIM, Luiz Augusto. Vestibular de Abertura. *O Norte*, João Pessoa, 07 jan. 1981.

CURSINHO. *O Norte*, João Pessoa, 20 out. 1976.

CURSINHOS intensificam 'bizuradas'. *Jornal de Janeiro*, João Pessoa, 13 jan. 1991.

CURSINHOS intensificam aulas para melhorar a aprendizagem, *O Norte*, João Pessoa, 01 nov. 1990.

CURSINHOS não querem o fim do Vestibular. *A União*, João Pessoa, 26 jan. 1988.

DAL CIN, Ogeni Luiz. A profissionalização, s/f, s.d.

DEGRADAÇÃO do ensino. *O Norte*, João Pessoa, 07 fev. 1993.

DELEGADO do MEC esclarece mudanças nas universidades. *Jornal da Paraíba*, Campina Grande, 12 mar. 1991. (Geral).

DEPUTADO e mais 10 pessoas são indiciadas pela PF. *Correio*, 27 jun. 1993.

DESEMPREGADO porque raspou cabeleira, *O Norte*, João Pessoa, 04 fev. 1981.

DIPLOMA aquecido: cresce a demanda pelo ensino superior, *Veja*, São Paulo: Abril, n. 950, 19 nov. 1986 (Educação).

DIVISÃO das salas das provas inicia amanhã: Cursinhos intensificam “bizuradas”. *O Norte*, João Pessoa, 05 jan. 1984.

DOCUMENTO final: Seminário debate uniformização e segurança para o Vestibular. *Correio*, Paraíba, 22 ago. 1991.

É DE João Pessoa primeiro lugar em todo o vestibular. *O Norte*, João Pessoa, 20 jan. 1976.

EDUCAÇÃO Nova. *Correio da Paraíba*, Paraíba, 19 jan. 1968.

EDUCADORES tentam combater sorte. *O Norte*, João Pessoa, 07 jan. 1990.

ELIACHAR, Leon. Realidade? *O Norte*, João Pessoa, 11 ago. 1981.

ENFOQUE: Cinismo. *O Norte*, João Pessoa, 29 jun. 1993. (Opinião).

ESPECIALISTAS. *A União*. João Pessoa, 30 dez. 1976.

ESTE país virou um hospício! *O Norte*, João Pessoa, 17 ago. 1997.

ESTUDANTES apoiam a mudança: candidatos acham que atual formato do Vestibular não testa conhecimento. *Correio da Paraíba*, João Pessoa, 15 nov. 1998. (Domingo).

EUFLÁVIO, José. Vestibular e canudo. *Correio da Paraíba*, Paraíba, 08 jan. 1986. (Jogo Duro).

EUFORIA dos “feras” leva dois ao Hospital. *Diário da Borborema*, Campina Grande, 10 jan. 1978.

EXPANSÃO do ensino superior dificulta o aparecimento de professor com a qualificação necessária. *A União*. João Pessoa, 27 jan. 1978. (Vestibular).

FARIAS, Talden. O país dos bacharéis. *Jornal da Paraíba*, Paraíba, 30 out. 2002.

FELICIDADE. *O Norte*, João Pessoa, 08 ago. 1982.

FERA mais novo tem 16 anos e não crê no país, *O Norte*, João Pessoa, 22 jan. 1989.

“FERAS” promovem carnaval antecipado na cidade. *O Norte*, João Pessoa, 20 jan. 1985.

FERNANDES, Flávio Sátiro. Concurso Vestibular. *O Norte*, João Pessoa, 10 dez. 1981.

FERREIRA, Antônio. A volta do Peneirão na UFPB. *Correio*, Paraíba, 23 jul. 1993. (Segmentos).

FRANCA, Maria das Neves. Maior o anel menor o bacharel. *Jornal da Paraíba*, Paraíba, 03 jul. 2003. (Cidades).

GLOSA. *Jornal O Norte*, Caderno Cidade, João Pessoa, ano 70, n. 689, 18 dez. 1978.

GOUVEIA, Hilton. "Redassão no Vestibulá". *O Momento*, João Pessoa, 08 jan. 1989. (Cultura).

GOUVEIA, Hilton. Redassão já hera. *O Norte*, João Pessoa, 23 jan. 1978.

GUERRA do Vestibular encurta verão. Aprovados agora só pensam mesmo em aproveitar o restinho das férias, *Correio da Paraíba*, Paraíba, 16 fev. 1997. (Verão).

GUILARDO pede urgência para reforma do ensino. *Notícia Universitária*, João Pessoa: Imprensa Universitária da Paraíba, ano I, n. VII, jan./fev., 1971.

JOSÉ, Marcelo e NOGUEIRA, Jãmarri. Vestibular gera expectativa em emoção: sede da COPERVE é tomada pela ansiedade correria dos estudantes aprovados. *Correio*, Paraíba, 01 fev. 1996. (Geral).

JUREMA, Abelardo. Vestibular. *O Norte*, João Pessoa, 04 fev. 1983.

JUSTIÇA quebra sigilo bancário de Pompeu e de pais de alunos. *O Norte*, 23 mar. 1993.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Vestibular privilegia ensino privado. *ADUF Informa*, João Pessoa, n. 69, fev., 1999. (Opinião).

LOPES, Stenio. Ensino Profissional. *Diário da Borborema*, Campina Grande, 16 jan. 1979.

M.C.C. Vestibular deforma vocações, limitando as opções e vagas. *O Norte*, João Pessoa, 18 dez. 1978.

MAIORIA dos vestibulandos vem de fora. *O Norte*. João Pessoa, 14 maio. 1977.

MAIS de 5 mil comemoram vestibular. *O Norte*, 14 jan. 1975.

MAIS de 5 mil comemoram vestibular. *O Norte*, João Pessoa, 14 jan. 1975.

MATÉRIA sem título. *O Norte*, João Pessoa, 10 dez. 1987.

MEC divulga norma que disciplinará o Vestibular de 91. *O Norte*, João Pessoa, 13 set. 1990.

MELHORIA do ensino: UFPB preparada para o ano 2.000. *Correio da Paraíba*, Paraíba, 05 jan. 1997. (Caderno Cidades).

MELO NETO, José de. Vestibular – a primeira questão. *Correio*, Paraíba, 19 jan. 1995.

MINISTÉRIO não vai retirar a redação do vestibular em 79. *O Norte*, João Pessoa, 03 maio. 1978.

MINISTÉRIO revela tendência para que vestibular sofra modificações, *O Norte*, João Pessoa, 20 ago. 1986.

MUDANÇAS no vestibular provocam corrida de estudantes a cursinhos. *O Norte*, João Pessoa, 25 ago. 1988. (Geral).

MUDANÇAS no Vestibular: Comissão envia ao Consepe sugestões este mês. *O Norte*, João Pessoa, 10 jun. 1985.

MULHERES superam homens no vestibular regional. *O Norte*, João Pessoa, 15 jul. 1977.

NASCIMENTO, Arivaldo Bezerra do. Vestibular: o outro lado. *O Norte*, João Pessoa, 21 mar. 1993.

NÓBREGA, F. Pereira. Semente. *O Norte*, João Pessoa, 16 fev. 1992.

NÓBREGA, Francisco Pereira. Os reprovados. *O Norte*, João Pessoa, 16 dez. 1988.

NÓBREGA, Rubens. Uma questão no vestibular. *O Norte*, João Pessoa, 17 dez. 1978.

NOVO exame substitui Vestibular. Estudantes concluintes do 2º grau têm alternativa já a partir deste ano. *Correio da Paraíba*, Paraíba, 09 jan. 1997. (Nacional).

O ENSINO no Brasil. *O Norte*, João Pessoa, 21 fev. 1978.

O LEITOR e sua opinião. *O Norte*, João Pessoa, 14 jan. 1983.

O QUE achou da nova taxa do Vestibular no valor de Cr\$ 4.400,00? *Diário da Borborema*. Campina Grande, 26 jun. 1983 (Opinião Pública).

O SONHO da universidade. *Correio da Paraíba*, Paraíba, 18 abr. 2004. (Cidades).

OLIVEIRA, Dalmo. Universidade: Estudantes estão se afastando da instituição. *O Norte*, João Pessoa, 03 mar. 1991. (Especial).

OLIVEIRA, Donato de. Vestibulando à Universidade. *O Norte*, João Pessoa, 04 abr. 1995.

OMISSÃO de nota, fórmula mágica para acabar com a 'Guerra dos Cursinhos'. *O Norte*, João Pessoa, 28 jan. 1978.

OS BARBEIROS já aprontam as navalhas. *A União*, João Pessoa, 21 jan. 1982.

PARABÉNS e pêsames. *Correio da Paraíba*, Paraíba, 01 fev. 1990.

PARTE dos aprovados não crê na universidade. *O Norte*, João Pessoa, 10 fev. 1988. (Geral).

PEDREIRO de 45 anos faz Vestibular pensando em cursar engenharia civil. *O Norte*, João Pessoa, 20 jul. 1977.

PEREIRA, F. Lúcio. Parabéns e pêsames. *Correio da Paraíba*, Paraíba, 01 fev. 1990.

PEREIRA, Itan. A conversa com o ministro. *A União*, João Pessoa, 28 jan. 1995.

PEREIRA, Itan. A onda do vestibular. *A União*, João Pessoa, 21 jan. 1995.

PEREIRA, Itan. Vestibular, mistificação e o objetivo. *Correio*, Paraíba, 14 dez. 1993.

PERFIL dos candidatos ao vestibular é delineado em pesquisa. *Informativo CCEN*, ano II, n. 8, mar., 1991.

PF já investiga fraude no vestibular. *Correio da Paraíba*, 15 jan. 1992.

PINHEIRO, Kubitschek. Que ensino é esse? *Correio*, Paraíba, 13 jan. 1993.

PINTO, Maria Stella Barros. Vale a pena sonhar? *O Norte*, João Pessoa, 21 jan. 1982. (Feminino).

PINTO, Sitônio. Magnífico bizu. *Correio*, Paraíba, 21 fev. 1993. (Farolito).

_____.UFPP. *Correio*, Paraíba, 03 mar. 1993. (Farolito).

PORTARIA n. 314. *Boletim de Serviço*, ano VIII, n. 8, 30 ago. 1973.

PORTARIA R/SRAD/nº 01/70, de 25 de setembro de 1970. *Boletim de Pessoal*, ano V, n. 20, 30 out. 1970.

PORTO, Mário Moacyr. A universidade e o Nordeste. *Correio*, Paraíba, 29 mar. 1995.

PRIMEIRO concurso vestibular da UFPb do corrente ano letivo. *Notícia Universitária*, João Pessoa: Imprensa Universitária da Paraíba, ano I, n. VII, jan./fev., 1971.

PROFESSOR afirma que cursinhos são uma consequência das falhas do 1º e 2º graus. *O Norte*, João Pessoa, 27 jan. 1979.

PROFESSOR e 10 alunos implicados no "bizu". *A União*, 09 jan. 1982.

PROFESSORES do CA são principais apontados no fornecimento de bizu, *Correio Cidade*, 20 fev. 1993.

PROFESSORES propõem e Coperve anulará quesito. *O Norte*, João Pessoa, 08 jan. 1986. (Geral).

PROFESSORES sugerem mais tempo e questões em provas. *O Norte*, João Pessoa, 26 out. 1984.

PROVA difícil deixa alunos pessimistas. *A União*, João Pessoa, 17 jan. 1976.

PSICOLOGIA vai ajudar aluno na profissão, *Correio*, Cidade, Paraíba, 13 ago. 1994.

PSS, lápis na mão e uma vaga na cabeça. *Correio da Paraíba*, Paraíba, 19 dez. 1999.

RAMOS, Bui. Reitor Jáder Nunes: “Este país virou um hospício”. *O Norte*, João Pessoa, 17 ago. 1997. (Fim de Semana).

REDAÇÃO no vestibular somente no próximo ano. *Correio da Paraíba*, João Pessoa, 04 jan. 1976.

REGO, Rômulo Marinho do. Vestibular no meio do ano. *O Norte*, João Pessoa, 10 mar. 1995.

REITOR defende exame vestibular mais humano. *Notícia Universitária*, João Pessoa: UFPB, ano I, n. XI, 30 jun. 1971.

RESOLUÇÃO nº 41/73, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). *Boletim de Serviço*, ano VIII, n. 10, 30 out. 1973.

RESULTADOS vestibulares podem sair ainda amanhã. *O Norte*, João Pessoa, 11 jan. 1979.

ROCHA, Simone. Tensão pré-vestibular. *O Norte*, Jornal da Moda, João Pessoa, 21 nov. 1993.

RODRIGUES, Adriana. Vestibular: conteúdo programático é debatido. *Correio*, Paraíba, 07 mar. 1996.

S.R. A angústia do vestibular e a deficiência do ensino. *O Norte*, João Pessoa, 18 dez. 1978.

SALDANHA, Nelson. Sobre Vestibulares. *O Norte*, João Pessoa, 31 jan. 1980

SELMA, Moema. A redação. *O Norte*. João Pessoa, 16 ago. 1977.

_____. Vestibular, a hora e a vez. *O Norte*, João Pessoa, 01 jul. 1977.

SEM TÍTULO. *Correio*, Paraíba, 02 fev. 1993. (Cidade).

SEMINÁRIO ajuda aluno escolher a profissão. *O Norte*, João Pessoa, 02 ago. 1996.

SEMINÁRIO começará hoje nos salões do Sol Mar. *O Norte*, João Pessoa, 20 ago. 1991.

TENSÃO é grande inimiga do vestibulando. *O Norte*, João Pessoa, 17 dez. 1994. (Cidades & Esportes).

TERMINA o vestibular com química sendo "bicho papão". *O Norte*, João Pessoa, 14 out. 1983. (Geral).

TRANQUILIDADE marca 2ª etapa do Vestibular 96: Familiares dos candidatos ficam ansiosos. *O Norte*, João Pessoa, 09 jan. 1996. (Cidades).

TRINDADE, João. Abrir as torneiras da universidade é a solução? *O Norte*, João Pessoa, 26 ago. 1990.

_____. Cenas da vida: o seminário da Coperve. *O Norte*, João Pessoa, 28 abr. 1991.

_____. De como o Consepe atrapalhou a Coperve. *O Norte*, João Pessoa, 22 dez. 1985.

_____. Nova chance para "feras". *O Norte*, João Pessoa, 10 mar. 1995.

_____. Seminário da Coperve. *O Norte*, João Pessoa, 28 ago. 1993. (Opinião).

_____. Valorização do Português. *O Norte*, João Pessoa, 02 mai. 1995.

UMA análise da prova: Professores acham que a Coperve não fugiu ao programa. *Correio*, Paraíba, 09 jan. 1985. (Geral).

UNIVERSIDADE pode ter liberdade para definir vestibular, *Jornal do Brasil*, Brasília, 24 jun. 1990.

USO da tradicional boina não está atraindo mais a atenção dos ‘feras’. *Jornal O Norte*, João Pessoa, 20 jan. 1987. (Geral).

VAGAS Ociosas: Cresce desinteresse pelo ensino universitário. *Correio*, Paraíba, 21 ago. 1991. (Geral).

VALE a pena sonhar? *O Norte*, João Pessoa, 21 jan. 1982.

VASCONCELOS, Kubitschek Pinheiro. Vestibulares. *O Norte*, 07 nov. 1980. (O leitor e sua opinião).

VESTIBULANDO procura mais “apostila-bizu”. *O Norte*, João Pessoa, 25 out. 1980.

VESTIBULAR 84 - Candidato erra local, atrasa, e é eliminado. *O Norte*, João Pessoa, 09 jan. 1984. (Geral).

VESTIBULAR 85: a Coperve inicia a partir de hoje a correção de comunicação. *Correio*, Paraíba, 09 jan. 1985. (Geral).

VESTIBULAR deve ser encarado como algo normal. *O Norte*, João Pessoa, 09 jan. 1983.

VESTIBULAR e crime. *O Norte*, João Pessoa, 16 jan. 1992.

VESTIBULAR é tido como um negócio muito rentoso, *O Norte*, João Pessoa, 09 jan. 1986. (Geral).

VESTIBULAR evidencia falha do ensino, *O Norte*, João Pessoa, 29 ago. 1981.

VESTIBULAR não avalia potencial de conhecimento dos candidatos. *Diário da Borborema*, Campina Grande, 06 jan. 1985.

VESTIBULAR termina sob tensão. *Correio da Paraíba*, Paraíba, 08 jan. 1980.

VESTIBULAR, a hora e a vez... *O Norte*, João Pessoa, 01 jul. 1977.

VESTIBULAR. *Correio da Paraíba*, Paraíba, 24 jan. 1998. (Opinião).

VESTIBULAR. *Diário da Borborema*, Campina Grande, 17 dez. 1978.

VESTIBULAR. *O Norte*, João Pessoa, 18 dez. 1978.

VESTIBULAR. Uma trégua transfere a guerra para janeiro. *Correio da Paraíba*, Paraíba, 30 nov. 1980.

VESTIBULAR: esperança de muitos alcance de poucos. *Jornal da Paraíba*, Campina Grande, 13 jan. 1991. (Painel, Caderno Ilustrado. Entre nós).

VESTIBULAR: esperança de muitos, alcance de poucos. *Jornal da Paraíba*, Campina Grande, 13 jan. 1991. (Painel).

VESTIBULAR: o bicho-papão. *O Norte*, João Pessoa, 29 ago. 1998.

VESTIBULARES. *O Momento*, João Pessoa, 12 a 18 jan. 1976.

VIANA, Chico. Coisas da Vida: Vestibular, o xis da questão. *A União*, João Pessoa, 07 fev. 1988.

_____. Coisas da Vida: Zebra no Vestibular. *A União*, João Pessoa, 13 dez. 1987.

VIANA, Ivanildo. Vestibular idolatrado salve salve!!! *Correio*, Paraíba, 26 ago. 1995, capa. (Jovem).

_____. Vestibular Idolatrado Salve, Salve!!! *Correio*, Paraíba, 26 ago. 1995. (Jovem).

RECORTES de Jornais diversos. Pastas A-Z, O que a imprensa diz sobre vestibular nos diversos anos de sua realização. Datas-limite: 14 dez. 2002 a 26 fev. 2003. João Pessoa: COPERVE/UFPB. Matérias jornalísticas.

UFPB anula todo PSS do 3º ano e decide em janeiro data de provas. Cursinhos, docentes e alunos. Reitor anula provas da 3ª série do PSS. *Correio da Paraíba*, 19 dez. 2002.

REDAÇÕES de candidatos ao PSS 2003, sobre o tema *Diploma universitário: sonho de muitos, realização de poucos*. Data-limite: fev. 2003.

A DIFICULDADE de acesso à universidade. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

A DIFICULDADE de entrar e de conseguir um diploma universitário. Candidato ao curso de Agronomia, 2003.

A DIFICULDADE de entrar e de conseguir um diploma universitário. Candidato ao curso de Agronomia, 2003.

A DISTRIBUIÇÃO do saber. Candidato ao curso de Direito, 2003.

A EDUCAÇÃO como prioridade. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

A EDUCAÇÃO e suas vantagens. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

A EDUCAÇÃO e suas vantagens. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

A EDUCAÇÃO necessária. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

A ESPERANÇA está nos adolescente. Candidato ao curso de Agronomia, 2003.

A IMPORTÂNCIA do diploma universitário na luta por emprego. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

A IMPORTÂNCIA do maior acesso às universidades. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

A NECESSIDADE de aumento da escolaridade dos brasileiros. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

A NECESSIDADE de aumento da escolaridade dos brasileiros. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

A REALIDADE brasileira. Candidato ao curso de Direito, 2003.

A REALIDADE do acesso ao Ensino Superior no Brasil. Candidato ao curso de Direito, 2003.

A RODA da vida. Candidato ao curso de Agronomia, 2003.

ACESSO à faculdade: um privilégio para poucos. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

ACESSO à universidade ou qualificação profissional?. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

COMO Ingressar na Universidade?. Candidato ao curso de Agronomia, 2003.

CONHECIMENTO e dignidade. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

CONSTRUINDO uma sociedade mais justa. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

DEMOCRATIZAÇÃO do diploma universitário. Candidato ao curso de Direito, 2003.

DIPLOMA a difícil missão. Candidato ao curso de Agronomia, 2003.

DIPLOMA, um sonho de todos. Candidato ao curso de Agronomia, 2003.

DISCRIMINAÇÃO e restrição no acesso à universidade. Candidato ao curso de Ciências da Computação, 2003.

EDUCAÇÃO, o sonho de todos. Candidato ao curso de Direito, 2003.

EDUCAÇÃO: utopia resgatada. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

ENSINO Superior: democracia e continuidade. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

ERA uma vez a universidade burguesa.... Candidato ao curso de Ciências da Computação, 2003.

INVESTIMENTO. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

MUDANÇAS necessárias. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

NEGLIGÊNCIA brasileira. Candidato ao curso de Direito, 2003.

O ACESSO às Universidades. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

O CÍRCULO Virtuoso da Educação. Candidato ao curso de Direito, 2003.

O CORAÇÃO da alma. Candidato ao curso de Direito, 2003.

O DESAFIO de entrar e de sair. Candidato ao curso de Direito, 2003.

O DIFÍCIL acesso à universidade. Candidato ao curso de Direito, 2003.

O PARADOXO da educação. Candidato ao curso de Ciências da Computação, 2003.

PARADOXO na educação: política adotada e situação de fato. Candidato ao curso de Ciências da Direito, 2003.

REFORMAS necessárias e urgentes. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

SEM a educação, nada somos. Candidato ao curso de Direito, 2003.

SONHAR nem sempre é poder. Candidato ao curso de Agronomia, 2003.

UM diploma. Candidato ao curso de Direito, 2003.

UNIVERSIDADE: meta para um futuro melhor. Candidato ao curso de Direito, 2003.

UNIVERSIDADE instituição profissionalizante. Candidato ao curso de Agronomia, 2003.

UNIVERSIDADE para todos. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

UNIVERSIDADE para todos: sinônimo de qualidade de vida. Candidato ao curso de Medicina, 2003.

UNIVERSIDADE: Ensino Superior Para Todos. Candidato ao curso de Agronomia, 2003.

UNIVERSIDADE: Portas para o futuro do país. Candidato ao curso de Direito, 2003.

UP-GRADE. Candidato ao curso de Ciências da Computação, 2003.

RELATÓRIO do 2º Concurso Vestibular 1971, 15 set. 1971 (Ofício nº 87/71 de 17 set. 1971). In: COPERVE, Relatório do 2º Concurso Vestibular, 1970.

RELATÓRIO Vestibular 1972, 17 fev. 1972. In: COPERVE, Relatório do 2º Concurso Vestibular. João Pessoa, 1970. (Ofício nº 41/72, protocolado em 29 fev. 1972, Protocolo da Reitoria).

FUNDAÇÃO Casa de José Américo. ARQUIVO de José Américo de Almeida.

ACERVO de Fotografias. Museu.

COLAÇÃO de Grau da 1ª turma de Assistentes Sociais da Universidade da Paraíba. 01 dez. 1956. 1 fotografia.

COLAÇÃO de Grau da Turma de Odontologia na UFPB, s.d. 1 fotografia.

DISCURSO do Reitor José Américo de Almeida na Formatura da 1ª turma de Serviço Social da Universidade da Paraíba. 01 dez. 1956. 1 fotografia.

ESCOLA de Serviço Social da Universidade da Paraíba. Gratidão e reconhecimento ao Reitor José Américo de Almeida das Irmãs Missionárias. 1 fotografia.

GOVERNO do Estado: Homenagens. Homenagem de honra dos bacharéis da 1ª turma da Faculdade de Direito – PB, 1955. 1 fotografia.

JOSÉ Américo de Almeida, Reitor da Universidade da Paraíba. 1956. 1 fotografia.

POSSE como Reitor da Universidade da Paraíba. mar. 1956. 1 fotografia.

REITORADO. 1ª Turma de Assistentes Sociais; discurso de formatura da formanda Maria de Lourdes Grava. 01 dez. 1956. 1 fotografia.

SOLENIIDADE de Colação de Grau da 3ª Turma de Odontologia da Faculdade de Odontologia da Universidade da Paraíba. 14 dez. 1957. 1 fotografia.

CORRESPONDÊNCIAS expedidas e recebidas por José Américo de Almeida.

CARTAS expedidas. Prof. Agnelo Amorim. João Pessoa, Arquivo de José Américo de Almeida. Fundação Casa de José Américo, CEP. 6, doc. 101, 14 dez. 1955.

CARTAS expedidas. Prof. Durmeval Trigueiro. João Pessoa, Arquivo de José Américo de Almeida. Fundação Casa de José Américo, CEP. 6, doc. 102, 14 dez. 1955.

CARTAS recebidas. Diretório Acadêmico. Escola de Agronomia do Nordeste. João Pessoa, Arquivo de José Américo de Almeida. Fundação Casa de José Américo, CRP. 105, doc. 2082, 27 abr. 1955.

CARTAS recebidas. Durmeval Trigueiro Mendes. Estado da Paraíba. Secretaria de Educação e Saúde. João Pessoa, Arquivo de José Américo de Almeida. Fundação Casa de José Américo, CRP. 123, doc. 2441, 15 dez. 1955.

CARTAS recebidas. Roque Falcone. João Pessoa, Arquivo de José Américo de Almeida. Fundação Casa de José Américo, CRP. 123, doc. 2443, 15 dez. 1955.

DISCURSOS pronunciados por José Américo de Almeida.

DISCURSO pronunciado pelo Governador José Américo de Almeida, por ocasião da inauguração do edifício da Biblioteca Municipal de Campina Grande, Faculdade de Ciências Econômicas e Escola Técnica de Comércio. João Pessoa, 24 jul. 1955.

DISCURSO pronunciado pelo Governador José Américo de Almeida durante as solenidades de encerramento do ano letivo da Escola de Serviço Social. João Pessoa, 11 dez. 1955.

DISCURSO pronunciado pelo Governador José Américo de Almeida durante as solenidades da Instalação da Universidade da Paraíba. João Pessoa, 12 dez. 1955.

DISCURSO de José Américo de Almeida aos concluintes da Escola de Agronomia do Nordeste. João Pessoa, s.d.

DISCURSO de José Américo de Almeida. João Pessoa, 26 nov. 1979. (Manuscrito pela Secretária).

INSTITUTO Histórico e Geográfico da Paraíba (IHGP).

BIBLIOTECA. Livros de Memória / Autores Paraibanos.

CARVALHO, Álvaro de. *Nas vésperas da Revolução e Memórias: 70 dias na presidência do Estado da Paraíba de 26 de julho a 4 de outubro de 1930*. 2. ed. João Pessoa: [s.n.], s.d

CARVALHO, Severino Bezerra. *Memórias de Casmurrindo Vespa*. Campina Grande: Oficinas de Mousinho Artefatos de Papel, 1964. (Localização: Lit – 431PB - 241/92).

LEITÃO, Deusdedit. *Inventário do tempo*. João Pessoa: Empório dos Livros, 2000. (Localização: Lit – 841PB - 6384/2001 ex.1, 4608/2002 ex.2).

LEITE, Ascendino. *Os dias memoráveis*. Rio de Janeiro: EDA, s.d. (Localização: Lit – 830PB - 6494/00).

LIMA E MOURA, Francisco Coutinho de. *Reminiscências, figuras e factos de antanho (1940-1946)*. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1947. (Localização: Lit – 79PB - 716/92 ex.1).

MENEZES, José Rafael de. *Memórias de um escritor: história de 30 anos*. Recife: Universitária/UFPE, 1991. (Localização: Lit – 178PB - 5070/97 ex.1).

_____. *Memórias de um pau-de-arara*. Recife: Universitária/UFPE, 1990. (Localização: Lit – 186PB - 083/92 ex.1, 3242/94 ex. 2).

MONTENEGRO, Olívio. *Memórias do Ginásio Pernambucano*. Recife: CEP, 1943. (Localização: His – 105PB).

TRAJANO, Neó. *Do ginásio à Toga*. João Pessoa: Nopigral, 1975.

JORNAIS, Catálogo da Seção de Obras Raras do IHGP (I – Jornais Antigos): Fotografias.

Reitor viaja amanhã para concretizar federalização. *Correio da Paraíba*, João Pessoa, 05 mai. 1961. 1 fotografia.

Cerimônia de reconhecimento da Faculdade de Odontologia da Paraíba. *A União*, João Pessoa, 30 out. 1955. 1 fotografia.

Festa de Colação de Grau dos agronomandos de 1955. *A União*, João Pessoa, 06 nov. 1955. 1 fotografia.

Dr. Celso de Paiva Leite. Colou grau na Faculdade de Direito do Recife. *A União*, João Pessoa, 23 dez. 1955. 1 fotografia.

Dr. Dirceu Arnaud Diniz concluinte dos estudos superiores na Faculdade de Direito do Recife. *A União*, João Pessoa, 20 dez. 1955. 1 fotografia.

Governador José Américo com o Reitor Durmeval Trigueiro e o Arcebispo Dom Moisés por ocasião da solene instalação da Universidade da Paraíba. *A União*, João Pessoa, 13 dez. 1955. 1 fotografia.

Governador José Américo em homenagem realizada pela classe universitária paraibana. *A União*, João Pessoa, 17 dez. 1955. 1 fotografia.

Governador José Américo recebendo a Medalha de Chambord do Governo francês pela criação da Universidade da Paraíba. *A União*, João Pessoa, 13 dez. 1955. 1 fotografia.

Jantar comemorativo no Palácio da Redenção por ocasião da instalação da Universidade da Paraíba. *A União*, João Pessoa, 13 dez. 1955. 1 fotografia.

JORNAIS, Catálogo da Seção de Obras Raras do IHGP (I – Jornais Antigos):
Manchetes e Matérias.

A CARREIRA de Bacharel em Direito: continua a atrair as preferências da juventude escolar brasileira: aumenta, em ritmo muito mais rápido, o número de estudantes de Direito. *A União*, João Pessoa, 18 dez. 1955.

A FACULDADE mais nova. *O Norte*, João Pessoa, 21 maio. 1960.

A INSTALAÇÃO da Universidade da Paraíba. Novas mensagens recebidas pelo Governador José Américo – A importância do acontecimento para a vida cultural do Estado. *A União*, João Pessoa, 23 dez. 1955.

A INSTALAÇÃO da Universidade da Paraíba. Telegramas de felicitação recebidos pelo Chefe de Governo. *A União*, João Pessoa, 20 dez. 1955.

A INSTALAÇÃO da Universidade da Paraíba. Telegramas enviados ao Governador José Américo. *A União*, João Pessoa, 24 dez. 1955.

A PARAÍBA e sua Universidade. *A União*, João Pessoa, 16 dez. 1955.

AS PRIMEIRAS médicas paraibanas. Dois consultórios médicos femininos vão se abrir nesta capital. *A Imprensa*, João Pessoa, 4 jan. 1934.

ASSOCIAÇÃO Comercial de Campina Grande. Nota Oficial. *Diário da Borborema*, Campina Grande, 11 ago. 1961.

BACHARÉIS da Paraíba, *A União*, João Pessoa, 10 dez. 1955.

CONGRATULAÇÕES ao Governador José Américo pela criação da Universidade da Paraíba. Repercute em todos os setores da vida nacional a iniciativa do Chefe do Governo paraibano – Mensagens procedentes de vários pontos do Estado e do País dirigidas a S. Excelência. *A União*, João Pessoa, 13 dez. 1955.

CONGRATULAÇÕES ao Professor Dumerval Trigueiro. Felicitações recebidas pelo titular da pasta da Educação, recentemente designado Reitor da Universidade da Paraíba. *A União*, João Pessoa, 16 dez. 1955.

CURSO para vestibular na Faculdade de Filosofia. Para as escolas de Direito e Filosofia – Reconhecimento de Curso – Notas. *O Norte*, João Pessoa, 04 jan. 1961.

DESCONTENTES procuram destruir o crédito da Escola Politécnica. *Diário da Borborema*, Campina Grande, 09 ago. 1961.

DIRETÓRIO Acadêmico da Escola Politécnica da Universidade da Paraíba. De luto a Politécnica. *Diário da Borborema*, Campina Grande, 17 ago. 1961.

ELABORAÇÃO dos Estatutos da Universidade da Paraíba. Comissão designada pelo Governador José Américo – Representação de vários estabelecimentos tomarão parte nos trabalhos – Pedido de equiparação – Reunião, hoje, na Secretaria de Educação. *A União*, João Pessoa, 08 dez. 1955.

ENTREGUE, ontem, ao Governador José Américo a Medalha da Chambord. Por ocasião da solenidade de instalação da Universidade – A palavra do Professor Pierre Gallice – Agradece ao Governador José Américo. *A União*, João Pessoa, 13 dez. 1955.

ESCOLA Politécnica da Universidade da Paraíba. Comunicação. *Diário da Borborema*, Campina Grande, 13 ago. 1961.

HOMENAGEM dos Universitários ao Governador José Américo. *A União*, João Pessoa, 15 dez. 1955.

INAUGURAÇÃO do ano letivo na Faculdade de Filosofia. *O Norte*, João Pessoa, 08 mar. 1960.

INSTALADA Solenemente a Universidade da Paraíba. Discurso de José Américo. *A União*, João Pessoa, 13 dez. 1955.

LIÇÃO de Inteligência Nordestina. *A União*, João Pessoa, 17 dez. 1955.

LIONS Club solidariza-se com o seu companheiro o Prof. Átila Almeida. *Diário da Borborema*, Campina Grande, 19 ago. 1961.

NOVO vestibular. *O Norte*, João Pessoa, 08 mar. 1960.

O QUE vai pelo interior. Areia. *A Imprensa*, João Pessoa, 27 fev. 1934.

POR OCASIÃO da solenidade de instalação da Universidade – A palavra do Professor Pierre Gallice – Agradece ao Governador José Américo. *A União*, João Pessoa, 13 dez. 1955.

RECONHECIDA pelo C. N. E. a Escola Politécnica da Paraíba. Telegrama recebido, sobre o assunto pelo Reitor João Medeiros. *Correio da Paraíba*, João Pessoa, 24 out. 1958.

REPERCUTE dentro e fora da Paraíba a criação da Universidade. Mensagens de congratulações recebidas pelo Governador José Américo de destacadas personalidades – Os aplausos da Câmara Municipal de João Pessoa. *A União*, João Pessoa, 14 dez. 1955.

RESTAURANTE Universitário inaugurado ontem pelo Reitor Mário Moacyr Porto. Prefeito Cabral anuncia a criação de mais uma escola superior – Os oradores da solenidade - Coquetel. *Diário da Borborema*, Campina Grande, 20 ago. 1961.

LIVROS de memória de autores paraibanos. Arquivo particular (Profa. Uyguciara Veloso Castelo Branco).

ALMEIDA, José Américo de. *Discursos 1945*. 2. ed. João Pessoa: Fundação Casa de José Américo, 1994.

_____. *Sem me rir sem chorar*. João Pessoa: Fundação Casa de José Américo, 1984.

_____. *No limiar de um século*. Depoimentos. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1979.

_____. *Discursos do seu tempo*. 2. ed. João Pessoa: Universidade da Paraíba/Departamento Cultural, 1965.

BATISTA, Juarez da Gama. *José Américo: retratos e perfis*. João Pessoa: A União, 1979.

NÚCLEO de Documentação da Informação Histórica Regional (NDIHR) / Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

ACERVO de História Oral:

ALMEIDA, José Américo de. *Projeto História da Universidade – Núcleo de Documentação da Informação Histórica Regional / Universidade Federal da Paraíba*. João Pessoa, 1979. Entrevista sob a Coordenação da Profa. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira, 10 ago. 1979.

NICODEMOS, José Pedro. *Projeto História da Universidade – Núcleo de Documentação da Informação Histórica Regional / Universidade Federal da Paraíba*. João Pessoa, 1980. Entrevista sob a Coordenação da Profa. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira, 05 maio. 1980.

NÓBREGA, Humberto Carneiro da Cunha. *Projeto História da Universidade – Núcleo de Documentação da Informação Histórica Regional / Universidade Federal da Paraíba*. João Pessoa, 1979. Entrevista sob a Coordenação da Profa. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira, 25 set. 1979.

OLIVEIRA, Hermes Pessoa de. *Projeto História da Universidade – Núcleo de Documentação da Informação Histórica Regional / Universidade Federal da Paraíba*. João Pessoa, 1979. Entrevista sob a Coordenação da Profa. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira, 12 e 13 out. 1979.

PORTO, Mário Moacyr. *Projeto História da Universidade – Núcleo de Documentação da Informação Histórica Regional / Universidade Federal da Paraíba*. João Pessoa, 1979. Entrevista sob a Coordenação da Profa. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira, 16 out. 1979.

DOCUMENTOS diversos:

ANUÁRIO da Faculdade de Ciências Econômicas da Paraíba 1947-1953. João Pessoa: s.n, s.d.

ARQUIVOS da PROPLAN/PRAG/UFPB, João Pessoa: s.n, s.d.

ARTIGOS 34 e 35 da Constituição Federal, 24 fev. 1891.

CONSTITUIÇÃO do Estado da Paraíba. *A União*, 11 jun. 1947.

DECRETO Estadual nº146, de 05 de março de 1949. Diário Oficial do Estado, Paraíba, 1949.

DECRETO Estadual nº 30.909, de 27 de maio de 1952. Diário Oficial do Estado, Paraíba, 1952.

DECRETO Estadual nº 1.907, de 17 de dezembro de 1958. Diário Oficial do Estado, Paraíba, 1958.

DECRETO Federal nº 1.232, de 02 de janeiro de 1891. Brasil, 1891.

DECRETO Federal nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Brasil, 1911.

DECRETO Federal nº 11.530, de 18 de março de 1915. Brasil, 1915.

DECRETO Federal nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Brasil, 1931.

DECRETO Federal nº 478, de 12 de janeiro de 1934. Brasil, 1934.

DECRETO Federal nº 5.347, de 06 de março de 1940. Brasil, 1940.

DECRETO Federal nº 24.797, de 13 de abril de 1948. Brasil, 1948.

DECRETO Federal nº 29.398, de 29 de março de 1951, Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1951.

DECRETO Federal nº 30.212, de 27 de novembro de 1951. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1951.

DECRETO Federal nº 30.236, de 04 de dezembro de 1951. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1951.

DECRETO Federal nº 32.051, de 06 de janeiro de 1953. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1953.

DECRETO Federal nº 33.404, de 28 de agosto de 1953. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1953.

DECRETO Federal nº 35.627, 08 de junho de 1954. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1954.

DECRETO Federal nº 37.692, 04 de agosto de 1955. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1955.

DECRETO Federal nº 38.011, de 05 de outubro de 1955. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1955.

DECRETO Federal nº 38.148, de 25 de outubro de 1955. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1955.

DECRETO Federal nº 38.733, de 30 de janeiro de 1956. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1956.

DECRETO Federal nº 43.733, de 21 de maio de 1958. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1958.

DECRETO Federal nº 46.136, de 04 de junho de 1959. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1959.

DECRETO Federal nº 48.147, de 28 de abril de 1960. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1960.

DECRETO-Lei nº 477, de 11 de fevereiro de 1968. Diário Oficial da União, Brasília, 1968.

DIÁRIO da Assembléia Constituinte e Legislativa. Império do Brasil, 1823. (Brasília: Senado Federal, v. II, 1973, edição fac-similar).

ESTATUTO da Faculdade de Direito da Paraíba, aprovado em 12 de setembro de 1950. Diário Oficial de Estado da Paraíba, 1950.

ESTATUTO da Universidade da Paraíba, Diário Oficial de Estado da Paraíba, Seção I, 20 out. 1956.

LEI Estadual nº 19, de 24 de novembro de 1881. Paraíba, 1881.

LEI Estadual nº 1.357, de 19 de dezembro de 1912. Paraíba, 1912.

LEI Estadual nº 341, de 01 de setembro de 1949. Paraíba, 1949.

LEI Estadual nº 69, de 17 de janeiro de 1951. Paraíba, 1951.

LEI Estadual nº 646, de 05 de dezembro de 1951. Paraíba, 1951.

LEI Estadual nº 1.366, de 02 de dezembro de 1955. Paraíba, 1955.

LEI Federal nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1960.

PORTARIA nº 87, de 24 de novembro de 1949, da Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Saúde. Brasil, 1949.

RESOLUÇÃO nº 2, de 20 de dezembro de 1962, da Congregação de Professores da Faculdade de Ciências Econômicas da Paraíba. Paraíba, 1962.

PROGRAMA de Documentação e Memória Regional. Série: História da UFPB. Subsérie: Levantamento de fontes documentais. Datas-limite: 1936 a 12 ago. 1967. Total de documentos: 136. Caixa nº 1: Assuntos gerais de 1936 a 1961 e s.d (10 documentos). 1ª Parte: Diversos 1936-1977.

ARTIGO: Aspectos da reestruturação da Universidade Brasileira. s.l., 1967.

ATA da 35ª Sessão Ordinária do Conselho Departamental da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade da Paraíba. João Pessoa, 24 mar. 1965.

ATA da Sessão de Colação de Grau de bacharéis e licenciados pela Faculdade de Filosofia da Universidade da Paraíba. João Pessoa, 16 dez. 1956.

ATA da Sessão do Conselho Universitário. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 11 mar. 1967.

ATAS das Sessões Preparatórias, de Congregação, de Reuniões Ordinárias e Extraordinárias, e do Conselho Técnico-Administrativo da Faculdade de Filosofia da Paraíba. João Pessoa, 27 mai. a 13 nov. 1952.

ATAS, ofícios e processos das Faculdades de Filosofia, de Direito e de Medicina da Paraíba. João Pessoa, 28 jan. 1957 a 31 dez. 1957.

CARTA do General Oliveira Leite ao universitário Lindberg Farias, presidente da UEEP. João Pessoa, 08 mar. 1960.

CARTA do Reitor aos Conselheiros falando sobre plano de aplicação de verbas para a Construção da Cidade Universitária. João Pessoa, s.d.

CONSTITUIÇÃO do Estado da Paraíba. Ato das Disposições Constitucionais Provisórias, prevendo a criação de uma Faculdade de Filosofia, Paraíba, 11 jun. 1947.

DA/OF/nº 90, do diretor do DA aos diretores de faculdades, contendo o plano de reestruturação da Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 01 ago. 1967.

DECRETO Estadual nº 146, de 05 março de 1949, criando a Faculdade de Filosofia da Paraíba. Diário Oficial, Paraíba, 9 mar. 1949.

DECRETO Estadual nº 30.909, de 27 maio de 1952, concedendo autorização para funcionamento dos cursos de Pedagogia, Geografia e História, e Letras Neo-Latinas da Faculdade de Filosofia da Paraíba. Diário Oficial, Paraíba, 27 mai. 1952.

DECRETO Estadual nº 40.160, de 16 de outubro de 1956, concedendo prerrogativa de equiparação à Universidade da Paraíba. Diário Oficial, Paraíba, out. 1956.

DECRETO Estadual nº 43.733, de 21 de maio de 1958, concedendo autorização para funcionamento do Curso de Anglo-Germânicas da Faculdade de Filosofia (FAFI), da Universidade da Paraíba, Diário Oficial, Paraíba, maio. 1958.

DOCUMENTOS diversos da Faculdade de Ciências Econômicas (1947-1953), Paraíba, s.d., mimeo.

EDITAL de Concurso de Habilitação para a Faculdade de Direito da Paraíba, Diário Oficial, Paraíba, 04 abr. 1951.

ESTATUTO da Universidade da Paraíba, Diário Oficial, Paraíba, out. 1956.

ESTATUTOS da Faculdade de Direito da Paraíba, Paraíba, 12 set. 1950.

HISTÓRIA da Universidade Federal da Paraíba. Quadro demonstrativo do Acervo João Toscano de Medeiros. Paraíba, 1956 a 18 fev. 1972.

LEGISLAÇÃO referente à Faculdade de Ciências Econômicas da Paraíba, 1947 a 1956, Paraíba, s.d.

LEI nº 341, de 01 de setembro de 1949, dando organização à Faculdade de Filosofia da Paraíba, Diário Oficial, Paraíba, 02 set. 1949.

LEI nº 69, de 17 de janeiro de 1951, concedendo subvenção à Faculdade de Direito da Paraíba, Diário Oficial, Paraíba, 04 fev. 1951.

NOTA sobre afastamento do Reitor Mário Moacyr Pôrto. *Jornal do Comércio*, 23 jun. 1964. Diário Oficial, Paraíba, maio. 1958.

PROCESSO nº 12.200/67, do interesse do DCE, encaminhando relatório sobre preenchimento de vagas, Paraíba, 11 mar. 1967.

PROJETO de emenda ao Plano de Reestruturação da Universidade, Paraíba, 04 ago. 1967.

QUADRO demonstrativo do número de alunos matriculados e diplomados, 1936/1973, Paraíba: Escola de Agronomia de Areia – UFPB, s.d.

QUADRO Demonstrativo do número de vagas ao 1º ano, inscrições, desistências, aprovações e matrícula, ano a ano – Faculdade de Filosofia da UFPB, Paraíba, 1960/1964.

QUADRO demonstrativo dos resultados do Concurso de Habilitação e matrícula – Curso Superior, Escola de Agronomia da UFPB, Paraíba, 1960/1973.

QUADRO geral do reconhecimento e do funcionamento de cursos da UFPB, Paraíba, 1955/1977.

RELATÓRIO sobre as condições de funcionamento da Faculdade de Direito da Paraíba, Paraíba, 27 mar. 1951.

PROGRAMA de Documentação e Memória Regional. Série: História da UFPB. Subsérie: Levantamento de fontes documentais. Datas-limite: 04 mar. 1968 a 15 dez. 1986. Total de documentos: 117. Caixa nº 2.

DECRETO Federal nº 060463, de 14 de março de 1967, aprovando o enquadramento de professores-fundadores, da UFPB. Diário Oficial, Paraíba, 10 abr. 1967.

DECRETO Federal nº 062715, de 16 de maio de 1968, sobre a incorporação da Escola de Agronomia do Nordeste à Universidade Federal da Paraíba. Diário Oficial, Paraíba, 21 mai. 1968.

DISCURSOS pronunciados na posse do Reitor Lynaldo Cavalcante de Albuquerque, de 23 de janeiro de 1976, e durante a transmissão de cargo, em 13 de fevereiro de 1976, Paraíba, 1976.

PROPOSTAS preliminares para um programa de Integração Universitária entre a Escola Politécnica da UFPB e a Escola de Agronomia da UFPB, Paraíba, 26 set. 1972.

RESOLUÇÃO nº 12/73, reformulando a estrutura acadêmica da UFPB, Paraíba, 02 ago. 1973.

REVISTA Notícia Universitária, ano I, n. IV, João Pessoa: UFPB, 30 set. 1970.

DECRETO Federal nº 464/69, estabelecendo normas complementares à lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, relacionadas às condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior, Paraíba, 11 fev. 1969.

PROGRAMA de Documentação e Memória Regional. Série: História da UFPB. Subsérie: Produção de Fontes. Datas-limite: 28 ago. 1978 a 18 set. 1980. Caixa nº 3.

CATÁLOGO – UFPB: Documentos para construção de uma história. Quadro demonstrativo das escolas isoladas. Paraíba, 1934/1955.

CATÁLOGO – UFPB: Documentos para construção de uma história. Quadro demonstrativo dos jornais pesquisados. Paraíba, 1934/1962.

CATÁLOGO – UFPB: Documentos para construção de uma história. Quadro demonstrativo das atas do Conselho Universitário e Assembléia Universitária. Paraíba, 29 nov. 1955/28 nov. 1967.

CATÁLOGO – UFPB: Documentos para construção de uma história. Quadro demonstrativo dos reitores. Paraíba, 1956/1967.

CATÁLOGO – UFPB: Documentos para construção de uma história. Quadro demonstrativo das entrevistas e entrevistados. Paraíba, 22 ago. 1978/18 set. 1980.

RELATÓRIO do Projeto Histórico da UFPB. Universidade Federal da Paraíba. Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional. Paraíba, 01 jan. 1980/12 jun. 1980.

MICROFILMES. RELATÓRIO de Presidentes de Província da Parahyba.

MAPPAS demonstrativos das escolas da Instrução Pública primaria e secundaria, Rolo 03, 1861/1868. In: RELATÓRIO de Presidentes de Província da Parahyba – 1837-1888. João Pessoa: NDIHR, n. 1, ago, 1988. (Documentação microfilmada).

RELATÓRIOS dos Diretores da Instrução Publica, da Província da Parahyba, Rolo 05, 3 set. 1880/31 ago. 1884. In: RELATÓRIO de Presidentes de Província da Parahyba – 1837-1888. João Pessoa: NDIHR, n. 1, ago, 1988. (Documentação microfilmada).

RELATÓRIOS dos Diretores da Instrução Publica, da Província da Parahyba, Rolo 04, 2 out. 1869/09 out. 1875. In: RELATÓRIO de Presidentes de Província da Parahyba – 1837-1888. João Pessoa: NDIHR, n. 1, ago, 1988. (Documentação microfilmada).

RELATÓRIOS dos Diretores da Instrução Publica, da Província da Parahyba, Rolo 02, 3 abr. 1854/01 ago. 1857. In: RELATÓRIO de Presidentes de Província da Parahyba – 1837-1888. João Pessoa: NDIHR, n. 1, ago, 1988. (Documentação microfilmada).

RELATÓRIO da Instrução Publica – Província da Parahyba, Serviço de Reprografia, Rio de Janeiro, Época do Império 1854 a 1860, Rolo 02 (Início), 03 abr. 1854.

RELATÓRIO da Instrução Publica – Província da Parahyba, Serviço de Reprografia, Rio de Janeiro, Época do Império 1854 a 1860, Rolo 02 (Início), 26 jan. 1855.

RELATÓRIO da Instrução Publica encaminhado pelo Sr. Manrique Victor de Lima, Diretor da Instrução Publica, ao Dr. Antonio da Costa Pinto Silva, presidente da Província da Parahyba, Instrução Secundaria, Serviço de Reprografia, Rio de Janeiro, Época do Império 1854 a 1860, Rolo 02 (Início), 08 jul. 1856.

PROJETO: Ensino Superior na Paraíba. Tese de Doutorado. Profa. Uyguciara Veloso Castelo Branco.

BARROS, Paulino Gouveia de. *Ensino Superior na Paraíba*. João Pessoa, 2003. Entrevista concedida à Profa. Uyguciara Veloso Castelo Branco, 08 ago. 2003.

NORAT, Samuel Henriques Hardman. *Ensino Superior na Paraíba*. João Pessoa, 2003. Entrevista concedida a Profa. Uyguciara Veloso Castelo Branco, nov. 2002/jan. 2003.

ANEXOS

ANEXO I

TRATAMENTO METODOLÓGICO DADO AOS DOCUMENTOS UTILIZADOS NOS CAPÍTULOS IV E V

Para darmos conta da gama de documentos disponíveis, utilizamos como filtro apenas as fontes locais (jornais, revistas, documentos oficiais e boletins de serviços) e estabelecemos uma categorização preliminar baseada no conteúdo expresso na reportagem jornalística, dividindo os documentos nas seguintes categorias: reportagens sobre expectativas dos candidatos, familiares ou professores (**E**), charges sobre Vestibular (**C**), fotos de estudantes (**F**), matérias de cunho predominantemente burocrático (**B**), informativo (**I**) ou referente a outra IES (**O**). Há, ainda, aqueles documentos que apresentam conteúdos mistos, ou seja, que mesmo tendo cunho predominantemente burocrático (**B**), informativo (**I**), referente a fraudes (bizus) ocorridas (**BZ**) ou referente a outra IES (**O**), trazem alguns aspectos referentes às três primeiras categorias.

Metodologicamente, optamos por analisar, a partir da autoria da matéria ou da temática enfocada – matérias escritas ou que trazem referência à alunos/familiares, professores de cursinhos, jornalistas, educadores/intelectuais e instituição (COPERVE) –, tanto as três primeiras categorias (**C**, **F** e **E**), como as categorias mistas do tipo **E/B**, **E/C**, **E/F**, **E/I**, **E/BZ**, **C/I** e **F/I**. Utilizamos as categorias **B** e **I**, e sua subcategoria **I/B**, para a caracterização histórica do período e dos vestibulares a que se referem as reportagens. As 89 matérias de jornais ou revistas de outros Estados ou do Estado da Paraíba, que fazem referência a processos seletivos de outros Estados – **O/B**, **O/BZ**, **O/C**, **O/E**, e **O/I** – não foram incluídas na

análise. Maiores detalhes de ordem quantitativa dos documentos catalogados são apresentados na tabela I, abaixo.

Tabela I – Vestibular – Documentos catalogados segundo a natureza de seu conteúdo (categorias)

NATUREZA DO DOCUMENTO	Frequência	%
Reportagens sobre expectativas dos candidatos, familiares ou professores (E) – Ex.: <i>Os vestibulares paraibanos mostram que a maioria dos inscritos deseja ser médico.</i>	344	17,3
Charges sobre Vestibular (C) – Ex.: <i>Charge de Richardi Muniz</i>	29	1,5
Fotos de estudantes (F) – Ex.: <i>Fotos de estudantes na CODESC.</i>	8	0,4
Reportagens de cunho burocrático (B) – Ex.: <i>Editais referentes às inscrições do Concurso Vestibular Regional de 1976.</i>	327	16,3
Reportagens informativas (I) – Ex.: <i>Matéria diz que dois mil inscritos no vestibular 79 devem disciplinas ao supletivo segundo grau, sendo que mesmo que sejam aprovados no vestibular só efetuam matrícula se estiverem em dia com o supletivo.</i>	706	35,4
Reportagens sobre expectativas, com cunho burocrático (E/B) – Ex.: <i>A Coperve divulgou ontem a relação dos isentos da taxa do vestibular; os estudantes das escolas públicas tiveram prioridade, segundo os critérios adotados.</i>	9	0,5
Reportagens sobre expectativas, com charges sobre Vestibular (E/C) – Ex.: <i>A Comissão Executiva do Concurso vestibular informou que correu tudo bem durante a realização das provas do vestibular; matéria fala que estudantes recorrem a santinhos e orações, e que o índice de desistência foi bem pequeno (charge no verso).</i>	8	0,4
Reportagens sobre expectativas, com fotos de estudantes (E/F) – Ex.: <i>Matéria fala do resultado do vestibular (no verso, fotos).</i>	2	0,1
Reportagens sobre expectativas, com conteúdo informativo (E/I) – Ex.: <i>Matéria fala das matrículas dos classificados no vestibular Unificado de 1980 com os respectivos horários e datas; fala de fiscais acusados de proteção; e de nervosismo e tensão que marcaram o último dia de provas.</i>	223	11,2
Reportagens sobre expectativas, com conteúdos sobre fraude ou bazu (E/BZ) – Ex.: <i>Coperve desconfia de cola eletrônica nas provas na UFPB, um aluno teria feito as provas com auxílio de um equipamento eletrônico, a PF investiga do caso.</i>	196	9,8
Reportagens informativas, com charges sobre Vestibular (C/I) – Ex.: <i>Matéria fala do início das correções das provas do vestibular e que hoje tem continuidade os exames de matemática e biologia. Gabarito das provas de Estudos Sociais e Inglês. Tudo sobre o 2º dia de provas. (Charge no verso).</i>	3	0,2

NATUREZA DO DOCUMENTO	Frequência	%
Reportagens informativas, com fotos de estudantes (F/I) – Ex.: <i>Notinha (com foto) diz que a aluna de Itabaiana Vasti Cléa Martinho da Costa foi uma das aprovadas no vestibular para o curso de Direito.</i>	4	0,2
Reportagens informativas, com cunho burocrático (I/B) – Ex.: <i>Matéria fala das inscrições para o vestibular e da relação dos isentos de pagar a taxa.</i>	47	2,4
Reportagens sobre expectativas, com conteúdo sobre outras IES (O/E) – Ex.: <i>Matéria fala sobre o inquérito do bizu da prova de Química do vestibular 82; nota oficial; vestibular cearense também teve bizu e foi anulado.</i>	28	1,4
Reportagens informativas, com conteúdo sobre outras IES (O/I) – Ex.: <i>Vestibular do UNIPÊ inicia hoje para 3.632 inscritos. São 2.280 vagas nos 10 cursos do Centro Universitário de João Pessoa.</i>	31	1,6
Reportagens de cunho burocrático, com conteúdo sobre outras IES (O/B) – Ex.: <i>Edital do vestibular do Rio Grande do Norte.</i>	16	0,8
Reportagens com conteúdos sobre fraude ou bizu, sobre outras IES (O-BZ) – Ex.: <i>O reitor da UFMA suspendeu a última prova do vestibular por conta de uma suspeita de fraude; quatro pessoas foram detidas; serão tomados depoimentos para apurar o caso.</i>	12	0,6
Charges sobre Vestibular, referente a outra IES (O/C) – Ex.: <i>Ministro da Educação, Jorge Bonhausen, diz que o sistema de avaliação das universidades será implantado em 1987; segue entrevista com o ministro / (Charge no verso). [Fonte: Jornal Folha de São Paulo]</i>	2	0,1
TOTAL	1995	100,0

Fonte: Arquivo COPERVE/UFPB, 1970-2000.¹

A seguir, a tabela II ilustra bem a variedade de documentos disponíveis no arquivo consultado, que apresenta desde reportagens de jornais de maior circulação no Estado, como de revistas de circulação universitária, jornais de outros Estados, boletins oficiais do MEC e da própria UFPB, entre outros. Essa variedade responde, também, pela riqueza do material analisado.

¹ Incluem-se, ainda, um único documento de 1968 e alguns documentos de 2002 e 2003, referentes à fraude ocorrida no PSS 2003.

Tabela II – Vestibular – Documentos catalogados segundo a fonte documental

FONTE DOCUMENTAL*	Frequência	%
Jornal O Norte / PB	949	47,6
Jornal Correio / PB	327	16,4
Jornal Correio da Paraíba / PB	231	11,6
Jornal A União / PB	142	7,1
Fontes Oficiais – COPERVE/UFPB; Boletim de Serviço/UFPB; Revista Notícia Universitária; Multicampi UFPB; CONSEPE/UFPB; Informativo UFPB; Jornal Campus/UFPB; MEC/UFPB; Serviço Público Federal; UFPB; Informativo CCEN/UFPB; IESP; MEC; MEC/CNE; MEC/UFPB; MEC/UFPB; Multidéias UFPB; UFPB/IPÊ	130	6,5
Jornal Diário da Borborema / PB	59	3,0
Jornal da Paraíba / PB	50	2,5
Jornal O Momento / PB	22	1,1
Jornal Diário de Pernambuco / PE	16	0,8
Jornal Moçada que Agita / PB	6	0,3
Jornal Folha de São Paulo / SP	5	0,3
Jornal Gazeta do Sertão / PB	4	0,2
Jornal O Globo / PB	4	0,2
Jornal Correio do Povo / SC	3	0,2
Jornal do Brasil / RJ	3	0,2
Pré-visão / PB	2	0,1
Revista Veja / RJ	2	0,1
O Jornal de Hoje / RN	1	0,1
Odontonotícias / RS	1	0,1
Opinião ADUF Informa / PB	1	0,1
Revista Fatos e Fotos / RJ	1	0,1
Jornal Diário de Natal / RN	1	0,1
Jornal do Fera / PB	1	0,1
Jornal O Poti / RN	1	0,1
Sem fonte	33	1,7
TOTAL	1.995	100,0

Fonte: Arquivo COPERVE/UFPB, 1970-2000.

(*) Fontes apresentadas em ordem de frequência.

ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COMISSÃO PERMANENTE DO CONCURSO VESTIBULAR – COPERVE

TABELA III – UFPB E OUTRAS INSTITUIÇÕES – CONCORRÊNCIA GERAL APRESENTADA NOS VESTIBULARES 1971 A 1999

CURSOS	1971(1)		1972(2)	1973(3)	1974(4)		1975(5)
	1º Vest.	2º Vest.					
Geral	3,0	3,7	2,7	2,5	1,6		1,5
Agronomia					Área I - UFPB	Grupo II - UFPB	4,3
Medicina					Área II - UFPB/JP	Grupo II - UFPB/JP	6,2
					Área II - FMCG	Grupo II - FMCG	4,7
Computação							
Engenharia					Área I - UFPB/JP	Grupo II - UFPB/JP	3,7
Civil					Área I - UFPB/CG	Grupo II - UFPB/CG	2,5
					Área III - UFPB/JP	Grupo I - UFPB/JP	2,0
Direito					Área III - URNE/CG	Grupo I - URNE	0,6
						Grupo I - IPE	0,3
ÁREAS	Por área	Por área	Por área	Por área			
Área I	2,2	3,2	2,4	2,2			
Área II	2,9	6,2	1,9	4,0			
Área III	3,3	2,9	2,3	1,8			
Politécnica	3,6	4,3	2,6	3,1			
FACE	3,4	2,9	3,4	1,3			
Agronomia	2,1	1,2	1,6	2,7			

CURSOS	1976(6)		1977(7)		1978(8)		1979(9)		1980(10)	
	1º Vest.		2º Vest.							
Geral	1,9		4,3	3,6	2,3		3,3		3,8	
Agronomia	Área I - UFPB	4,6	Área I - UFPB	8,4	Área II - UFPB	5,8	Área II - UFPB	7,4	Área II - UFPB	10,3
Medicina	Área II - UFPB/JP	7,6	Área II - UFPB/JP	24,2	Área II - UFPB/JP	10,4	Área II - UFPB/JP	11,4	Área II - UFPB/JP	9,6
	Área II - FMCG	5,1	Área II - FMCG	11,0	Área II - FMCG	8,2	Área II - FMCG	7,6	Área II - UFPB/CG	10,6
					Área I - UFPB/CG	1,6	Área I - UFPB/CG	1,6	Área I - UFPB/CG	3,3
Engenharia	Área I - UFPB/JP	4,3	Área I - UFPB/JP	10,7	Área I - UFPB/JP	5,3	Área I - UFPB/JP	6,5	Área I - UFPB/JP	6,6
Civil	Área I - UFPB/CG	3,0	Área I - UFPB/CG	7,1	Área I - UFPB/CG	2,5	Área I - UFPB/CG	5,2	Área I - UFPB/CG	5,5
Direito	Área III - UFPB/JP	3,1	Área III - UFPB/JP	5,5	Área III - UFPB/JP	2,9	Área III - UFPB/JP	4,5	Área III - UFPB/JP	6,1
	Área III - URNE	0,8	Área III - URNE	3,6	Área III - URNE	1,3	Área III - URNE	2,3	Área III - URNE	2,5
	Área III - IPE	0,7	Área III - IPE	5,1	Área III - IPE	1,7	Área III - IPE	2,4	Área III - IPE	3,3

CURSOS	1981(11)		1982(12)		1983(13)		1984(14)		1985(15)	
	4,3		4,7		4,9		4,8		4,6	
General	Área II - UFPB	11,4	Área II - UFPB	10,5	Área II - UFPB	9,7	Área II - UFPB	10,8	Área II - UFPB	9,6
Medicina	Área II - UFPB/JP	12,2	Área II - UFPB/JP	13,3	Área II - UFPB/JP	12,8	Área II - UFPB/JP	12,9	Área II - UFPB/JP	13,0
	Área II - FMCG	10,9	Área II - FMCG	13,3	Área II - UFPB/CG	11,9	Área II - UFPB/CG	12,6	Área II - UFPB/CG	13,5
	Área I - UFPB/CG	4,6	Área I - UFPB/CG	6,0	Área I - UFPB/CG	6,9	Área I - UFPB/CG	10,8	Área I - UFPB/CG	13,5
Engenharia	Área I - UFPB/JP	7,8	Área I - UFPB/JP	7,5	Área I - UFPB/JP	7,5	Área I - UFPB/JP	7,4	Área I - UFPB/JP	5,9
Civil	Área I - UFPB/CG	4,8	Área I - UFPB/CG	5,7	Área I - UFPB/CG	5,0	Área I - UFPB/CG	5,0	Área I - UFPB/CG	4,1
Direito	Área III - UFPB/JP	6,4	Área III - UFPB/JP	10,6	Área III - UFPB/JP	11,8	Área III - UFPB/JP	11,9	Área III - UFPB/JP	12,9
	Área III - UFPB/SZ	1,9	Área III - UFPB/SZ	5,4	Área III - UFPB/SZ	4,4	Área III - UFPB/SZ	6,0	Área III - UFPB/SS	7,1
	Área III - URNE	3,2	Área III - URNE	3,8	Área III - URNE	4,1	Área III - URNE	3,6	Área III - URNE	3,7
	Área III - IPE	3,6	Área III - IPE	4,3	Área III - IPE	5,0	Área III - IPE	5,1	Área III - IPE	4,7

CURSOS	1996		1997		1998		1999	
	4,2		4,7		5,9		6,5	
Geral	UFPB/CCA/AR	2,1	UFPB/CCA/AR	1,8	UFPB/CCA/AR	3,4	UFPB/CCA/AR	3,6
Agronomia	UFPB/CCS/JP	14,3	UFPB/CCS/JP	20,2	UFPB/CCS/JP	21,6	UFPB/CCS/JP	16,5
Medicina	UFPB/CCBS/CG	11,6	UFPB/CCBS/CG	19,3	UFPB/CCBS/CG	19,6	UFPB/CCBS/CG	19,1
Computação	UFPB/CCT/CG	8,5	UFPB/CCT/CG	7,1	UFPB/CCT/CG	6,5	UFPB/CCT/CG	7,0
Engenharia	UFPB/CCEN/JP	11,3	UFPB/CCEN/JP	10,8	UFPB/CCEN/JP	9,4	UFPB/CCEN/JP	7,2
Civil	UFPB/CT/JP	5,8	UFPB/CT/JP	5,5	UFPB/CT/JP	5,1	UFPB/CT/JP	5,9
Direito	UFPB/CCT/CG	4,1	UFPB/CCT/CG	3,4	UFPB/CCT/CG	4,0	UFPB/CCT/CG	3,4
	UFPB/CCJ/JPD	19,3	UFPB/CCJ/JPD	18,3	UFPB/CCJ/JPD	14,5	UFPB/CCJ/JPD	12,0
	UFPB/CCJ/JPN	20,9	UFPB/CCJ/JPN	16,1	UFPB/CCJ/JPN	13,4	UFPB/CCJ/JPN	20,0
	UFPB/CCJS/SSD	8,2	UFPB/CCJS/SSD	13,1	UFPB/CCJS/SSD	7,0	UFPB/CCJS/SSD	10,4
	UFPB/CCJS/SSN	8,7	UFPB/CCJS/SSN	9,6	UFPB/CCJS/SSN	12,3	UFPB/CCJS/SSN	8,4

Fonte: ARQUIVO documental. João Pessoa: COPERVE/UFPB

OBS: O número de inscritos por curso refere-se exclusivamente aos candidatos de primeira opção.

FONTES DOCUMENTAIS:

- (1) Relatório do 2º Concurso Vestibular 1971, 15 set. 1971 (Ofício nº 87/71 de 17 set. 1971). In: COPERVE, Relatório do 2º Concurso Vestibular, 1970. Os dados sobre o 2º Vestibular de 1971 encontram-se também em II Concurso Vestibular de 1971 - Instruções aos Vestibulandos. In: COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências).
- (2) Relatório Vestibular 1972, 17 fev. 1972. In: COPERVE, Relatório do 2º Concurso Vestibular, 1970. (Ofício nº 41/72, protocolado em 29 fev. 1972, Protocolo da Reitoria). As mesmas informações são também encontradas em: COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular 1972 - Instruções aos Vestibulandos.
- (3) Relatório Vestibular 1973, 22 maio 1973 (Ofício nº 79/73, de 22 maio 1973. As mesmas informações são também encontradas em: COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular 1973 - Instruções aos Vestibulandos.
- (4) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Vestibular Regional 1974 - Instruções aos Vestibulandos. O Concurso foi oferecido pela UFPB, Universidade Regional do Nordeste (URNE) e Faculdade de Medicina de Campina Grande (FMCG). Acrescentamos, ainda, a existência de um 2º Vestibular Regional 1974, com um total de 593 candidatos inscritos para 150 vagas (3,9), dos cursos de Técnico de Nível Superior em Processamento de Dados, Meteorologia, Formação de Psicólogos e Licenciatura em Psicologia.
- (5) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Vestibular Regional 1975 - Instruções aos Vestibulandos. O Concurso teve a divisão dos cursos em grupos, dois no total: Grupo I - Humanidades e Grupo II - Tecnológicas e da Saúde, com a possibilidade de escolha de até 4 opções de curso. Acrescentou ao Convênio anterior os Institutos Paraibanos de Educação (Universidade Autônoma - IPE).
- (6) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Vestibular Regional 1976 - Instruções aos Vestibulandos. O Concurso modificou a divisão dos cursos em três áreas: cuja denominação aparece apenas no Concurso Vestibular 2/76, isto é: Área I - Tecnológica, Área II - Biocientífica e Área III - Humanística, com a possibilidade de escolha de até 4 opções de curso. Acrescentamos, ainda, que 2º Vestibular Regional 1976 teve um total de 740 candidatos inscritos para 135 vagas (5,5), concorrendo aos cursos de Licenciatura de 1º grau em Ciências, Nutrição, Zootecnia e Licenciatura em Educação Física.

- (7) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Vestibular Regional 1977 - Informações aos Vestibulandos. Manteve-se a mesma divisão de cursos e reduziu o número de opções de curso de 4 para 3.
- (8) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Vestibular Regional 1978 - Informações aos Vestibulandos. Reduziu o número de opções de curso de 3 para 2.
- (9) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Vestibular Regional 1979 - Informações aos Vestibulandos. Manteve o número de opções de curso (duas).
- (10) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Regional 1980 - Informações aos Vestibulandos. Manteve o número de opções de curso (duas), terminando o convênio com a FMCG e a CECV passou a ser denominada de Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE).
- (11) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1981 – Informações aos Candidatos. Manteve o número de opções de curso (duas) e recebeu a denominação de Concurso Vestibular Unificado.
- (12) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1982 – Informações aos Candidatos.
- (13) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1983 – Informações aos Candidatos.
- (14) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1984 – Informações aos Candidatos. Dentre os inscritos, destacamos os 353 candidatos de Agronomia e 202 de Medicina Veterinária inscritos segundo a “Lei do Bol”.
- (15) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1985 – Informações aos Candidatos. Dentre os inscritos, destacamos os 371 candidatos de Agronomia e 300 de Medicina Veterinária inscritos segundo a “Lei do Bol”.
- (16) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1986 – Informações aos Candidatos. Dentre os inscritos, destacamos os 409 candidatos de Agronomia e 351 de Medicina Veterinária inscritos segundo a “Lei do Bol”.
- (17) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1987 – Informações aos Candidatos. Destacamos a saída da URNE do convênio firmado com a UFPP, ficando somente a IPE.
- (18) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1988 – Informações aos Candidatos. Há uma divisão em cinco grupos de cursos, que não recebem uma denominação específica e divisão do curso de Direito – JP em diurno e noturno.
- (19) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1989 – Informações aos Candidatos. Há a divisão do curso de Direito – SS em diurno e noturno.
- (20) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1990 - Informações aos Candidatos.
- (21) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1991 - Informações aos Candidatos. Os grupos são substituídos por áreas, quatro no total, que recebem denominações específicas: Área I - Tecnológica, Área II - Biológica, Área III - Humanística e Área IV - Ciências Agro-pecuárias e há um convênio firmado com o Curso de Formação de Oficiais (CFO).
- (22) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1992 - Informações aos Candidatos.
- (23) COPERVE. Informações aos candidatos (Concorrências). Concurso Vestibular Unificado 1993 - Informações aos Candidatos.
- (24) COPERVE. Arquivo Secretaria. Universidade Federal da Paraíba. Pró-Reitoria de Graduação. Comissão Permanente de Melhoria do Ensino. Relação Candidato/Vaga por Centro e Cursos (Tabela). A relação geral candidato/vaga foi feita a partir da média aritmética da relação candidato/vaga por curso.
- (25) COPERVE. Arquivo Secretaria. Quadro Nº 01. Universidade Federal da Paraíba. Evolução das Vagas Oferecidas no Vestibular (1995-1999). Quadro Nº 02. Universidade Federal da Paraíba. Evolução do Número de Candidatos Inscritos no Vestibular (1995-1999). No ano de 1995, houve dois vestibulares.