POR UMA TEORIA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: PRESSUPOSTOS E IMPLICAÇÕES

José Camilo dos Santos Filho*

1. Introdução; 2. Pressupostos filosóficos do ensino superior democrático; 3. Princípios norteadores de um sistema moderno e democrático de ensino superior; 4. Princípio de universalidade ou de democratização; 5. Princípio de excelência; 6. Princípio de diversidade; 7. Princípio de unidade ou integração; 8. Princípio de educação recorrente; 9. Princípio de flexibilidade; 10. Princípio de participação; 11. Conclusão.

1. Introdução

Os pressupostos filosóficos subjacentes ao movimento de democratização do ensino superior e os princípios orientadores de um sistema moderno de ensino superior precisam ser explicitamente formulados e expressos. O esboço de uma teoria da democratização do ensino superior apresentado a seguir compreende: a) proposição dos pressupostos filosóficos de um sistema moderno e democrático de ensino superior; b) descrição e análise dos princípios norteadores de tal sistema. Nossa posição sobre o entendimento de democratização do ensino superior e sua relação com uma política de seletividade já foi expressa em outro trabalho (Santos Filho, 1980). Neste momento de reivindicações por uma democracia mais autêntica nas várias instituições da sociedade brasileira torna-se oportuno explicitar formas concretas de implementá-la no sistema de ensino superior, tradicionalmente privilégio das classes média e alta, setores demograficamente minoritários da sociedade.

2. Pressupostos filosóficos do ensino superior democrático

Importante consideração em relação ao movimento de democratização do ensino superior é a razão subjacente a tal movimento.

* Ph.D em educação em Los Angeles; pós-doutorado na University of California, Los Angeles (Ucla).

Há, pelo menos, três argumentos filosóficos básicos que justificam a democratização do ensino superior. Os conceitos de educabilidade humana, de dignidade humana e de desenvolvimento e sobrevivência humana constituem o *rationale* para se advogar a causa da democratização do ensino superior.

O primeiro argumento de suporte da democratização do ensino superior é a educabilidade infinita do ser humano. Suas potencialidades, até a presente etapa da história humana, ainda não foram plenamente atualizadas. Resultados de pesquisa em psicologia também confirmam esta suposição filosófica e têm mostrado que o homem é um ser *in fieri*, um ser inacabado que só poderá desenvolver-se plenamente através de constante aprendizagem (Faure et alii, 1972). É com base neste pressuposto que o escopo do ensino superior vem sendo constantemente expandido. Ninguém sabe, com segurança, qual será a conseqüência deste movimento, para a história humana. Mas até que não seja experimentado, o homem nunca terá a oportunidade de avaliar o efeito da democratização do ensino superior sobre o futuro da humanidade.

A crença de que o homem é infinitamente educável, de que não há limites para suas capacidades, é uma pressuposição crucial e crítica que apóia a política de democratização do ensino superior. Durante séculos de desenvolvimento científico e cultural, a humanidade tem tido em cada século uns poucos Einsteins e Schweitzers. O acesso à universidade, local privilegiado de formação das futuras gerações de cientistas, até a metade deste século tem sido privilégio das elites e das classes médias altas dos países ocidentais. No entanto, é provável que os talentos estejam proporcionalmente distribuídos entre as várias classes e raças independentemente do nível sócio-econômico e da cor da pele dos indivíduos. A conseqüência de exclusão desta grande massa de jovens talentosos que nunca chegam à universidade só representa um desperdício para as nações e para a humanidade como um todo. Duvidando que haja apenas uns poucos grandes gênios em cada idade histórica, Bereday afirma (1973):

"Talvez no final da subida surja uma sociedade de Einsteins e Schweitzers. Nunca saberemos enquanto não tentarmos. E mesmo que este sonho seja falso, a universidade, toda a educação deve agir como se ele fosse verdadeiro. Em educação, a esperança é o único recurso. Um copo nunca está metade vazio, apenas metade cheio. A esperança é a única fonte de motivação . . . A lição para todas as nações, que surge inexoravelmente da evidência comparativa, é que elas devem entrar e avançar mais rapidamente na idade da educação de massa" (p. 145).

O conceito de dignidade humana representa o segundo argumento a favor da democratização do ensino superior. Nos países industrializados ricos as massas famintas são olhadas com horror ou pavor e consideradas um perigo em potencial à sua opulência, inclinadas a abraçar o comunismo, ou pelo menos, a serem instigadas à revo-

lução e ao ódio. Mas, o faminto, como os últimos mil anos da história humana têm claramente mostrado, nasceu para a obediência e servidão. Com acerto observa Bereday (1973) que "um homem faminto pode transformar-se num escravo em troca de um pedaço de pão ou por um pedaço de bolo pode lamber as botas de seu patrão" (p. 140). Quando a fome é abolida e quando o medo da fome já não é mais o fator básico do *drive* humano, o homem está livre para desejar valores superiores na hierarquia das necessidades e valores humanos. "Os homens que possuem seu pão de cada dia desejam dignidade", acrescenta Bereday (1973, p. 140). Todo o século passado de esforços educacionais nos países industriais do primeiro mundo pode ser visto não tanto como uma busca de mais alimento, mas como uma busca de dignidade.

A busca de auto-respeito e de dignidade tem sido expressa na forma de um desejo insaciável por mais educação. Segundo Bereday (1973), "é um instinto natural do homem encefalizante acumular e buscar o ideal de sabedoria" (p. 140). O que se busca não é mais dinheiro e sim dignidade derivada de uma posição profissional superior. Numa sociedade industrial, o significado social das aspirações educacionais está acima da consideração das vantagens e benefícios econômicos.

A terceira pressuposição subjacente ao desenvolvimento da democratização do ensino superior é que este é essencial à sobrevivência e desenvolvimento do homem como animal político e civilizado. Huxley (Hutchins, 1968) disse que era uma grande obra formar bons trabalhadores, mas era muito mais importante formar homens inteligentes. Hutchins, por sua vez, afirmou: "A não ser que cada um possa ser educado, as aspirações democráticas parecerão simplórias, e o homem deverá renunciar à sua prerrogativa de ser chamado um animal político" (p. 113). Por outro lado, Jefferson (Loughlin, 1968) assinalou que o povo é o único depositário seguro dos poderes supremos da sociedade e que se não for considerado suficientemente ilustrado para exercer o controle com pleno discernimento, "o remédio não é tomar-lhe o poder, mas desenvolver sua discrição pela educação" (p. 176).

Se a educação é essencial à sobrevivência de um sistema democrático de vida, ela é muito mais necessária à sobrevivência do homem como animal civilizado. De fato, educação é, em última instância, transmissão de civilização; ou nas palavras enfáticas de Will Durant (1968):

"A civilização não é herdada; ela é aprendida e adquirida por cada nova geração; se a transmissão for interrompida por um século, a civilização morrerá, e voltaremos a ser selvagens de novo. De modo que nossa mais sublime realização contemporânea tem sido nosso emprego, sem precedentes, de recursos financeiros e humanos para provisão de ensino superior para todos" (p. 101).

Como ainda observa Durant, na medida em que a herança cultural aumenta, o homem sobe na proporção em que a adquire.

O objetivo do ensino superior não-vocacional ou não-técnico é "civilizar as pessoas" e manter a sociedade pluralista, humana e tolerante, aberta a verdades e valores alternativos, capaz de distinguir o preconceito do erro (Ashby, 1973, p. 147-8). Além disso, como o enfatiza Whitehead (1968), "a tarefa da universidade é a criação do futuro, na medida em que o pensamento racional e modos civilizados de apreciação podem afetá-lo" (p. 171). Em suma, a tarefa das universidades e outras instituições de ensino superior é a extensão da civilização através da redescoberta das maiores realizações do homem, do questionamento e crítica, em cada geração, do que foi criado, e, finalmente, da expansão das fronteiras do conhecimento.

Os benefícios e vantagens da civilização não podem continuar a ser privilégio de uns poucos. Precisam ser compartilhados por todos os membros da sociedade. Como observa Carter (1973), o *rationale* para a implantação do ensino superior de massa "é o desejo de estender a todos que desejam e podem beneficiar-se, uma experiência que tem sido apanágio de uns poucos" (p. 212).

Ao efetuar uma análise de custo-benefício do ensino superior de massa, Carter (1973) mostrou que este tipo de análise e o enfoque de planejamento de mão-de-obra não deveriam constituir os princípios diretores do gasto em ensino superior. E para apoiar seu ponto de vista, cita um dos maiores economistas deste século, Maynard Keynes: "Não nos deixem superestimar a importância do problema econômico, ou sacrificar às suas supostas necessidades outros aspectos de maior ou de mais permanente significância" (apud Carter, 1973, p. 212). Isto significa que o *quantum* de recursos destinado ao ensino superior não deveria ser determinado pelos economistas, sob a suposição de que o principal objetivo da sociedade é tornar-se mais rica.

O benefício do ensino superior é, ou deveria ser, o alargamento da cultura, o despertar das mentes e a passagem de um nível de raciocínio moral convencional para o que Keniston (1970) descreveu como o nível pós-convencional, onde os estudantes são deliberadamente desafiados a "reexaminar pressuposições, convicções e visões de mundo que previamente aceitaram sem crítica" (p. 48). Ashby (1973), por sua vez, afirma que o ensino superior tem a missão de levar o estudante do estado de aceitação não-crítica da ortodoxia à dissensão criativa em relação aos valores e padrões da sociedade. Michael Polanyi (1969) também expressa esta posição claramente: o padrão da ciência (e o mesmo se poderia dizer do ensino superior) deve "impor um quadro de referência e ao mesmo tempo encorajar a rebelião contra ele" (p. 54). Foi a rebelião contra os padrões convencionais que fez as sociedades huma-

nas evoluírem para um estágio mais alto de vida social. Assim, as sociedades modernas não mais toleram a escravidão, o trabalho das crianças, ou as piores formas de poluição. Não pode ser provado, mas é provável que a educação, sobretudo a educação de nível superior, tenha contribuído grandemente para esta mudança de valor.

Estes benefícios para a sociedade humana constituem um forte argumento a favor da democratização do ensino superior. "Vista sob esta luz", escreve Keniston (1970) "a questão não é se podemos oferecer ensino superior universal, mas se podemos subsistir sem ele" (p. 48). Portanto, o custo deveria ser tudo que fosse necessário para obter os benefícios da democratização do ensino superior. Por outro lado, é provável que a meta da democratização do ensino superior seja perseguida quando adquirir suficiente prioridade política, isto é, "quando o povo a desejar suficientemente de modo a sacrificar outras coisas para obtê-la" (Carter, 1973, p. 212).

À consideração filosófica geral da educabilidade humana, da dignidade humana e do desenvolvimento e sobrevivência humana, outros princípios específicos ou premissas que embasam o movimento de democratização do ensino superior podem ser acrescentados. Estes princípios, embora concebidos no contexto de um país desenvolvido, são plenamente aplicáveis a nossa realidade. Tais premissas são:

"1. As metas da sociedade moderna — sejam econômicas, sociais ou políticas — podem ser alcançadas somente através do desenvolvimento dos recursos humanos. Um Estado que não queira ou seja incapaz de desenvolver seus recursos humanos não é capaz de desenvolver outras coisas.

2. O bem supremo de uma sociedade democrática será mais efetivamente alcançado quando for dada a seus cidadãos a oportunidade plena para autodesenvolvimento, temperado pelas necessidades sociais.

3. Os recursos humanos não-desenvolvidos representam uma perda social. Negada a oportunidade para desenvolver seus recursos — físico, mental e espiritual — o indivíduo pode tornar-se um peso para a sociedade, fato que muitos residentes de nossas casas de detenção, prisões e hospitais do Estado podem atestar.

4. Nenhum outro empreendimento social é, portanto, mais importante do que a realização do bem social, ou mais produtivo do que a educação.

5. A crescente complexidade da sociedade requer talentos humanos de uma grande variedade e realização em vários níveis. Donde, as necessidades da sociedade e as necessidades de realização individual serão bem servidas quando uma larga diversidade de oportunidades educacionais for tornada efetivamente disponível de modo a encorajar seu uso generalizado.

6. O indivíduo orientado para a prática não deveria ser considerado de menor importância do que o orientado para o mundo acadêmico, simplesmente porque é inclinado para a prática. A sociedade tem necessidade de ambos – e obrigação educacional para com ambos.

7. Se escancararmos as portas da oportunidade educacional colheremos dividendos das mais incríveis fontes humanas.

(...)

9. Parafraseando um antigo filósofo, o que é valorizado em nossa sociedade será cultivado. Se ampla oportunidade educacional, prontamente disponível, tem importância central para a realização de uma 'vida feliz', no mais pleno sentido individual e social, o povo irá lutar para prover na medida suficiente os recursos financeiros necessários para o empreendimento" (Educational Coordinating Council. Post-High School Study Committee, 1966. p. 7-8).

A adoção destes princípios implicará a criação de um sistema de ensino superior extenso e diversificado, a fim de assegurar vagas para os diferentes talentos e interesses manifestos na população adulta que busca alguma forma de ensino superior.

3. Princípios norteadores de um sistema moderno e democrático de ensino superior

Embora nenhuma estrutura ou modelo exclusivo possa responder às necessidades de todas as sociedades em qualquer estágio de sua evolução para a democratização do ensino superior, é, no entanto, possível estabelecer um conjunto de princípios ou especificações ideais que qualquer sistema de ensino superior em qualquer sociedade desenvolvida ou em desenvolvimento precisará adotar. Estes princípios poderiam constituir os fundamentos de um sistema moderno e democrático de ensino superior cuja preocupação básica seria o desenvolvimento do indivíduo e sua participação na sociedade que se vem transformando numa "sociedade educativa".

4. Princípio de universalidade ou de democratização

De acordo com o princípio de universalidade, todos os níveis do sistema educacional, inclusive o ensino superior, deveriam ser disponíveis para cada indivíduo, sendo sua carreira educacional determinada por sua inteligência e motivação, mais do que por sua origem sócio-econômica. De Tocqueville acreditava que era tão impossível para um país ter todos os seus cidadãos educados quanto tê-los todos ricos. Mas, atualmente, esta convicção está sendo desafiada, e, como declara Johnson (1961), "uma nação fracassará em realizar seu potencial se educar apenas um número restrito de sua população jovem" (p. 3). Além disso, a questão agora não é "Quem merece ser educado?, mas "A quem pode a sociedade, em consciência, e tendo em vista seu próprio interesse excluir? (The Educational Policies Commission, 1964, p. 5).

Alguns corolários do princípio de universalidade ou de democratização são apresentados a seguir:

1. Equalização de oportunidades educacionais. As implicações deste corolário são:

a) oportunidade equalizada para ingresso no ensino superior para todos aqueles que concluíram a escola de segundo grau ou que possuem experiência equivalente;

b) eqüidade, isto é, igualdade de produto ou similaridade em rendimento e efeito;

c) adaptação às diferenças individuais, isto é, diferente tratamento do superdotado, do infradotado, do culturalmente diferente, do jovem, do adulto, do velho;

d) adoção de novos critérios de admissão, como, por exemplo, consideração da experiência de trabalho relevante;

e) descentralização das facilidades educacionais para superar a barreira geográfica de acesso ao ensino superior.

2. Ensino superior como uma oportunidade ao longo de toda a vida. Arnold Toynbee (1968), em seu breve ensaio sobre a educação, descreveu a necessidade de oportunidade educacional continuada como a maior avenida para o aprimoramento individual. Por outro lado, é importante assinalar que a educação não é uma atividade limitada pelo tempo ou pela realização. A idade não determina o tempo quando uma pessoa necessita ser admitida a uma instituição de ensino superior, seja para obter um grau formal, seja para cursar disciplinas esparsas. Os serviços do ensino superior serão, no futuro, cada vez mais procurados por uma população mais diversificada. Para isso, seria necessário que fossem criadas oportunidades para as pessoas adultas reentrarem no curso superior ao longo de suas carreiras ativas.

3. Livre acesso ao curso superior. A esse respeito, Bereday (1973) fez duas observações relevantes. Em primeiro lugar, só a curto prazo, o livre acesso ao ensino superior pode ser responsável por sua queda de qualidade. Em segundo, os argumentos a favor do livre acesso não mais necessitam estar ligados à consideração da demanda de mão-de-obra. "Já não há, atualmente, uma tal coisa chamada superprodução de homens e mulheres com altas qualificações" (p. 143).

4. Ingresso limitado ao curso superior. Acesso universal não significa ingresso generalizado. O curso superior não é para todo mundo, pelo menos, imediatamente após a escola de segundo grau. Após certo contato com a vida real, um estudante pode entrar no curso superior com muito mais motivação e senso de direção.

5. Escola aberta. A democratização da educação não implica uma escola igualitária, mas aberta. As universidades de massa não são igualitárias, mas compensatórias. Seus currículos deveriam "dar mais aos que têm o mínimo para aumentar a compreensão acadêmica da massa, em vez de simplesmente reforçar as disparidades já existentes" (Bereday, 1973, p. 143-4).

5. Princípio de excelência

Este princípio estabelece que deveria haver lugar para excelência acadêmica de diferentes tipos, mas especialmente para aqueles que têm potencial para trazer contribuições originais para o conhecimento. É conveniente lembrar a célebre afirmativa de Gardner (1969) a respeito de excelência:

"Pode haver excelência ou mediocridade em qualquer campo da realização humana. Devemos aprender a honrar a excelência (em verdade, exigi-la) em cada atividade humana, socialmente aceita, por humilde que seja a atividade, e desprezar o desempenho medíocre, por exaltada que seja a atividade. Um excelente encanador é infinitamente mais admirável do que um filósofo incompetente. A sociedade que despreza a excelência no encanador porque ser encanador é uma atividade humilde e tolera desempenho medíocre em filosofia porque esta é uma atividade valorizada, não irá ter nem bons encanadores nem bons filósofos. Nem seus canos nem suas teorias irão conter água" (p. 66).

Como corolários deste princípio de excelência podem ser apontados:

1. Qualidade. O sistema de ensino superior deveria buscar a excelência em todos os seus empreendimentos.

2. Eficiência. O sistema de ensino superior deveria buscar o máximo de efeito com o mínimo de esforço e gasto.

3. Excelência na busca do conhecimento. O sistema de ensino superior deveria criar um clima de pesquisa favorável a uma busca permanente de novos conhecimentos e a uma qualidade de desempenho do mais alto nível em todas as áreas estudadas. A pesquisa da verdade, sem barreiras, a excelência no magistério e o serviço à sociedade em geral são a essência da universidade moderna.

4. Pesquisa institucional. O aprimoramento contínuo do ensino superior requer pesquisa sobre o mesmo sistema de ensino superior e a geração de informação acurada e de estatísticas sobre o mesmo.

6. Princípio de diversidade

Este princípio significa, acima de tudo, uma grande variedade de possibilidades educacionais, com relação à estrutura, conteúdo, métodos pedagógicos e oferta de vagas.

A diversidade no ensino superior de massa e democratizado é conseqüência da pluralidade de demandas e necessidades impostas por um sistema de massa. Contudo, como na década de 70 a Conference on Future Structures of Post-Secondary Education, realizada pela OECD (1973a), reportou "a diversidade centrada no estudante não requer que todas as instituições sejam diferentes, desde que o próprio sistema seja diversificado" (p. 10). Por outro lado, "a diversidade dá significado ao conceito de acesso e permite a busca de qualidade através do provimento de uma variedade de instituições e programas para diferentes indivíduos" (Ontario. Commission on Post-Secondary Education in Ontario, 1972, p.33). Refletindo esta mesma convicção, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, no seu relatório *Apprendre à être,* entendeu que "as instituições e meios educacionais devem ser multiplicados, tornados mais acessíveis, oferecer aos indivíduos uma escolha muito mais diversificada" (Faure et alii, p. 207).

Alguns corolários do princípio de diversidade podem ser apontados:

1. Diversidade de organização, através de um sistema multifuncional de ensino superior. Isto significa o estabelecimento de uma gama de instituições de ensino superior suficiente em número e diversificada em estrutura e objetivos de modo a oferecer uma variedade maior de cursos, com diferentes durações e com específicos padrões de excelência para responder à diversificada necessidade e demanda dos indivíduos e da comunidade.

2. Diversidade de conteúdo, através de um currículo abrangente. Isto significa a expansão do "mapa de aprendizagem" a fim de:

a) permitir grande variedade de campos de estudo;

b) dar ao estudante a oportunidade de escolha de cursos ou caminhos alternativos dentro da estrutura;

c) oferecer educação geral e técnica a cada estudante;

d) enfatizar um treinamento de bases amplas para facilitar a adaptação a novas exigências do emprego.

3. Diversidade de métodos, através do emprego de uma multiplicidade de meios ou enfoques pedagógicos. Isto implica:

a) adoção de variados *media de ensino;*

b) adoção dos enfoques dedutivo e indutivo de aprendizagem ("inversão curricular");

c) reconhecimento de que os estudantes são únicos, desenvolvem-se e aprendem em ritmos diferentes.

7. Princípio de unidade ou integração

Este é um dos mais importantes princípios da educação moderna, pois garante conexão entre os vários elementos componentes do sistema, tanto no aspecto vertical como no horizontal. A eliminação de barreiras entre níveis inferiores e superiores de instrução é relativamente fácil e consiste na abolição dos chamados "becos sem saída" ou cursos de caráter exclusivamente profissionalizante. Portanto, este princípio implica:

1. Integração e articulação entre educação de segundo e terceiro graus.

2. Mobilidade ou transferibilidade vertical e horizontal, dentro do sistema de ensino superior para permitir acesso, flexibilidade e diversidade.

3. Adoção de unidades modulares para facilitar a transferibilidade e criação de ciclos progressivos crescentemente seletivos.

4. Coordenação dos vários aspectos do empreendimento educacional para fazê-los funcionar em harmonia entre si e com os outros setores ou atividades da sociedade.

8. Princípio de educação recorrente

O sistema moderno de educação deveria não só tornar o acesso aos níveis mais altos da escada educacional aberto a qualquer candidato, o que é uma conseqüência do princípio de universalidade, mas também garantir a elevação constante e sistemática das qualificações profissionais, reciclar e atualizar conhecimentos já obtidos. Tal processo de renovação profissional não pode ser conduzido apenas através da autoinstrução informal ou ocasional, embora esta forma de aprendizagem continue a ser importante forma de auto-renovação e atualização. Deve haver também à disposição do indivíduo, ao longo de sua vida, oportunidade para uma forma institucionalizada de educação recorrente. Em Cuba, por exemplo, já existe a obrigação legal de reciclagem sabática, ou seja, de sete em sete anos, dos profissionais de formação superior. Jean Fourastié (1972) recomenda a institucionalização da universidade permanente — "l'université viagère" (p. 75-87).

A educação recorrente, segundo o relatório *Recurrent education: a strategy for life-long learning*, elaborado por técnicos da OECD (1973*b*) no início da década de 70, consiste numa estratégia educacional abrangente para a educação pós-compulsória, cuja característica fundamental é "a distribuição da educação ao longo de toda a vida do indivíduo, de forma recorrente, isto é, de forma alternada com outras atividades, principalmente com o trabalho, mas também com o lazer e a aposentadoria" (p. 14).

O pressuposto subjacente ao conceito de educação recorrente é que "numa sociedade em mudança acelerada, a aprendizagem é necessária ao longo da vida, não apenas para alguns privilegiados, mas para todos" (OECD, 1973*b*, p. 17). O velho conceito de educação como preparação para a vida está desacreditado pelo fato de que o mundo está em constante mudança numa velocidade acelerada, de modo que já passou a época em que "uma pessoa poderia antecipar que iria viver sua vida no mundo no qual nasceu" (Bergin, 1971, p. 123). Com rápida obsolescência do conhecimento como resultado da explosão do conhecimento e do avanço tecnológico, as habilidades aprendidas na juventude poderão já não ser relevantes ao longo de toda uma vida. Conseqüentemente, como sugeriu Toffler (1971), "a educação superindustrial deve, portanto, oferecer oportunidade para educação ao longo da vida, na base do entra e sai do sistema" (p. 407). Já é tempo de se caminhar também no Brasil para um tipo de sociedade, de certo modo, semelhante àquela proposta por Hutchins (1968), em seu livro *The learning society*. Hutchins descreveu a sociedade educativa como aquela que, ao lado de oferecer educação de adulto em tempo parcial para homens e mulheres em cada idade da vida adulta, conseguir reorientar todas suas instituições para objetivos de aprendizagem, realização e humanização de seus membros.

A necessidade de educação permanente é reconhecida por vários estudos realizados nos inícios da década de 70. Em *Apprendre à être*, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação considerou que a educação continuada era necessária e afirmou que o ser humano precisa aprender a adquirir conhecimento não uma vez só em sua vida, mas continuamente (Faure et alii, 1972). Recomendações semelhantes são feitas pela Comissão de Educação de Alberta (Alberta. Cabinet Committee on Education. Commission on Educational Planning, 1972), pela de Ontário (Ontario. Commission on Post-Secondary Education in Ontario, 1972), pela Comissão Carnegie (Carnegie Commission on Higher Education, 1971; 1973) e pela Comissão sobre Estudos Não-Tradicionais (Commision on Non-Traditional Study, 1973).

A educação recorrente apresenta vantagens para o indivíduo e para a sociedade. Olof Palme sumariou de modo preciso tais vantagens:

"Para o indivíduo, a educação recorrente deve ter várias vantagens. Todos temos uma necessidade e variedade, qualquer que seja nossa ocupação. O estudante com

neurose educacional e a pessoa na vida de trabalho com sintoma de *stress* iriam resolver seus problemas se tivessem a oportunidade de uma mudança de atividade por certo período de tempo. O tempo de lazer seria usado por muitos de modo mais valioso do que agora e o indivíduo teria melhor oportunidade para conhecer suas aptidões. Fracassos absolutos do indivíduo seriam menos comuns, uma vez que cada indivíduo poderia ter uma segunda oportunidade (Apud. OECD, 1971, p. 26).

Também para a sociedade, a educação recorrente tem vantagens. Ela poderá ajudar na consecução da igualdade social. O *gap* entre gerações poderá diminuir. A compreensão entre diferentes grupos sociais aumentaria à medida que as pessoas tivessem mais experiências similares. As relações entre as gerações ir-se-iam aprimorar. O mercado de trabalho também teria um efeito sadio. Teríamos grandemente aumentada a possibilidade de mobilidade no mercado de trabalho, uma vez que os empregos, em grande proporção, seriam de curto prazo. Os executivos seriam mais freqüentemente recrutados da carreira. Um outro efeito favorável, do ponto de vista da igualdade, é que a situação das pessoas mais velhas no mercado de trabalho seria consideravelmente, mais brilhante, uma vez que haveria uma oportunidade para atualizar-se de acordo com as necessidades do seu emprego" (Palme, 1971, p. 4).

Os objetivos da educação recorrente podem ser os seguintes:

a) oferecer melhores oportunidades para o desenvolvimento individual, através da alternância entre educação e trabalho, ao longo da vida;

b) prover maior igualdade educacional e social através de: 1. uma tarefa transitória e *compensatória*, isto é, compensar as desigualdades do sistema educacional do presente e do futuro próximo (e mesmo do futuro a médio prazo); 2. uma tarefa permanente e real de oferta de oportunidade educacional para o indivíduo ao longo de sua vida;

c) garantir a efetiva interação entre a educação e o setor sócio-econômico, provendo, assim, flexibilidade educacional e ocupacional;

d) promover integração entre escola e vida e inter e intragerações (OECD, 1973*b*).

Alguns corolários ou implicações do princípio de educação recorrente podem ser deduzidos:

"1. Os últimos anos de escolarização obrigatória deveriam oferecer um currículo que desse a cada aluno uma escolha real entre mais escolarização e trabalho.

2. Após o término da escolaridade obrigatória, o acesso à educação pós-compulsória deveria ser garantido ao indivíduo em oportunidade apropriada ao longo de todo seu ciclo vital.

3. A distribuição de facilidades deveria ser de tal modo a tornar a educação, por quanto possível, disponível a todos os indivíduos onde e quando necessitassem dela.

4. O trabalho e qualquer outra experiência social deveriam ser considerados como elemento básico nas normas de admissão e no plano curricular.

5. Deveria ser possível e importante seguir qualquer carreira de modo intermitente, significando uma alternância entre estudo e trabalho.

6. O plano e conteúdo curricular e a metodologia didática deveriam ser planejados em cooperação com os diferentes grupos de interesse envolvidos (estudantes, professores, administradores etc.) e adaptados aos interesses e motivações de diferentes grupos etários e sociais.

7. Diplomas e certificados não deveriam ser considerados como 'resultado final' de uma carreira educacional, mas como passos e guias de um processo de educação permanente e de uma carreira profissional e desenvolvimento da personalidade ao longo da vida.

8. Após a escolarização compulsória, cada indivíduo deveria ter o direito a períodos de escolarização com as garantias necessárias de emprego e previdência social.

9. Cursos universitários de longa duração [deveriam ser divididos] em várias 'unidades' mais curtas, conduzindo a certificados que garantissem acesso tanto a uma profissão como as etapas superiores do curso" (OECD, 1973*b*, p. 28, 54).

9. Princípio de flexibilidade

O crescimento rápido da ciência e as conseqüentes mudanças na vida econômica, social e cultural exigem considerável flexibilidade no sistema de ensino superior para torná-lo adaptável a condições novas e constantemente cambiantes. Este princípio implica:

1. Adaptabilidade, isto é, resposta pronta e rápida do sistema educacional às novas circunstâncias.

2. Flexibilidade em responder às novas necessidades e aspirações sociais e pessoais.

3. Flexibilidade no conteúdo curricular a fim de introduzir no currículo do ensino superior as mais recentes conquistas científicas, descobertas, teorias, e mesmo hipóteses.

4. Flexibilidade no campo da metodologia e organização curricular a fim de adaptar os procedimentos de ensino aos alunos lentos, médios e superiores.

10. Princípio de participação

Este princípio implica:

1. Todas as pessoas afetadas teriam o direito de compartilhar na determinação da política para o ensino superior.

2. As universidades teriam o compromisso social de participar no desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade.

3. Os estudantes teriam o direito de participar no autogoverno das universidades e nas decisões relativas à determinação do currículo e aos métodos de ensino.

4. Os estudantes teriam a responsabilidade de participar no desenvolvimento nacional.

11. Conclusão

Os pressupostos e princípios discutidos neste artigo representam uma nova base para um sistema modernizado e democrático de ensino superior. Embora diretamente relacionadas com o ensino superior, tais premissas também poderiam iluminar a reconceptualização das escolas de primeiro e segundo graus consoante nova filosofia. Considerando-se que a essência da atual crise educacional é, em parte, intrínseca ao mesmo sistema, parcela significativa de sua solução está na reformulação das próprias bases do sistema educacional, ou seja, na adoção de novos pressupostos e princípios orientadores de sua estrutura e funcionamento.

A autêntica democratização do ensino superior só será possível através da criação de um sistema diversificado, multifuncional e flexível, capaz de corrigir as possíveis injustiças advenientes de uma estrutura sócio-econômica não igualitária da sociedade. Na medida do possível, as estruturas de ensino superior devem ser tais que permitam crescente democratização deste nível de ensino e colaborem para a superação das desigualdades sócio-econômicas entre as diversas classes sociais.

A democratização do ensino superior requer a participação maciça do Estado neste nível de ensino para assegurar um nível de qualidade adequado no interesse da so-

ciedade e evitar as distorções provenientes da atuação de escolas particulares com interesses mais empresariais que educacionais. Mesmo os países tipicamente capitalistas do mundo ocidental, na sua grande maioria, mantêm praticamente o monopólio do ensino superior. Os próprios EUA têm cerca de 75% de seu alunado universitário em instituições públicas de ensino superior. As instituições universitárias particulares de qualidade, por sua vez, são geralmente entidades sem fins lucrativos. No Brasil, precisamos reverter a situação atual de absoluto predomínio das escolas particulares no terceiro grau, gerando profundas injustiças sociais, tanto em termos da qualidade duvidosa do ensino ministrado na maioria de tais instituições como na seletividade econômica para ingresso no ensino superior. Só a participação decisiva do Estado possibilitará a criação de estruturas de ensino superior que assegurarão a gradativa implementação de uma política de democratização deste nível de ensino sem as distorções existentes na situação presente.

Referências bibliográficas

Alberta. Cabinet Committee on Education. Commission on Educational Planning. A future of choices: a choice of futures. Edmonton, The Committee, 1972

Ashby, E. The structure of higher education: a world view. *Higher Education, 2* (2): 142-50, 1973.

Bereday, G. Z. Universities for all: international perspectives on mass higher education. San Francisco, Jossey-Bass, 1973.

Bergin, T.P. Continuing education in the United States. The challenge and responsability. In: Kertesz, S.D. ed. *The task of universities in a changing world*. South Bend, Indiana, Notre Dame University Press, 1971.

Carnegie Commission on Higher Education. *Less time, more options: education beyond the high school.* New York: McGraw-Hill, 1971.

Carnegie Commission on Higher Education. *Torward the learning society: alternative channels to life, work, and service.* New York, McGraw-Hill, 1973.

Carter, C.F. Costs and benefits of mass higher education. *Higher Education, 2* (2): 206-13, 1973.

Commission on Non-Traditional Study . *Diversity by design.* San Francisco, Jossey-Bass, 1973.

Durant, W. & Durant. A. *The lessons of history.* New York, Simon and Schuster, 1968.

Educational Coordinating Council. Post-High School Study Committee. *Education beyond the high school: a projection for Oregon.* A Reporter October 6, 1966.

The Educational Policies Commission. *Universal opportunity for education beyond the high school.* Washington , D.C., National Education Association and the American Association of School Administrators, 1964.

Faure, E. et alii. *Apprendre à être.* Paris, Fayard-Unesco, 1972.

Fourastié. J. *Faillite de l'université.* Paris, Gallimard, 1972.

Gardner, J. W. *No easy victories.* New York, Harper Colophon Books, 1969.

Hutchins, R.M. *The learning society.* New York, The New American Library, 1968.

Johnson, B.L. Is the junior college idea useful for other countries? *Junior College Journal, 31* (1): 3-8, 1961.

Keniston, K. What's bugging the students? *Educational Record,* 51 (2), Spring 1970.

Loughlin. R.L. The community college and civilization. *School and Society, 96:* 176-7; 1968.

OECD. *Equal educational opportunity.* Paris, Organization for Economic Cooperation and Development, 1971.

———. Conference on future structures of post-secondary education: conclusions. Paris, Organization for Economic Cooperation and Development, July 24, 1973*a*. mimeogr.

———. *Recurrent education: a strategy for lifelong learning.* Paris, Organization for Economic Cooperation and Development, 1973*b*.

Ontario. Commission on Post-Secondary Education in Ontario. *The learning society.* Toronto, Ontario Government Bookstore, 1972.

Palme, O. Are young people getting too much education? *Convergence, 4* (3): 3-6, 1971.

Polanyi, M. *Knowing and being.* Chicago, The University of Chicago Press, 1969.

Santos Filho, J.C. dos. Escopo da seletividade do ensino superior. In: CRB, Sesu/MEC & PUC/RJ. *Dilemas do acesso ao ensino superior no Brasil*. Seminário sobre o vestibular: dilemas do acesso ao ensino superior no Brasil. Anais. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1980. Republicado em *Educação e Seleção*, n. 13, jan./jun. 1986.

Toffler, A. *Future schock*. New York, Bantom Books, 1971.

Toynbee, A.J. Higher education in a time of accelerating change. In: Eurich, A.C. ed. *Campus 1980*. New York, Delacorte Press, 1968.

Whitehead, A.N. *Modes of thought*. New York, The Free Press, 1968.