

ASPECTOS SOCIAIS DO PROGRAMA DE
CRÉDITO EDUCATIVO (1)

José de Carvalho Reis (*)

R e s u m o

Neste texto, o autor propõe-se a descrever e discutir alguns aspectos sociais do Programa de Crédito Educativo à luz da Exposição de Motivos n.º 393 que serviu de base à criação do referido Programa e de dados primários e secundários disponíveis nas instituições envolvidas com o crédito educativo no município do Recife-PE.

Sendo o crédito educativo um instrumento criado sob os pressupostos da democratização do ensino superior e da mobilidade social através da educação é questionada e discutida a validade desses pressupostos após a implantação do programa.

Finalmente, o autor conclui que “apesar do programa ter sido intencionalmente criado como um suporte financeiro

1) Trabalho baseado em parte da dissertação de mestrado apresentada ao Centro de Educação da UFPE sob o título “O Crédito Educativo: aspectos sócio-educacionais e econômico-financeiros” orientada pela Profª Astrogilda de C. P. de Andrade.

(*) Mestre em Educação pelo Centro de Educação da UFPE e Professor Adjunto do Departamento de Zootecnia da UFRPE.

às instituições particulares voltadas para a comercialização do ensino superior, o papel de democratizar a educação e de proporcionar mobilidade social via educação foi, de certo modo, desempenhado”.

* * *

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os programas sociais a todos os níveis têm aumentado enormemente. Alguns são prolongações lógicas de esforços anteriores, outros representam rompimentos radicais com o passado e se aventuram por caminhos não trilhados. O Programa de Crédito Educativo está neste último caso. A exposição de motivos do Senhor Ministro da Educação e Cultura declara: “A falta de modelos similares a reproduzir e a total inexperiência brasileira nesse campo não permite prever, com maior rigorismo, todas as situações específicas que surgirão na fase de execução. Todos os preparativos estão sendo realizados no sentido de reduzir ao mínimo o imprevisto”.

Admite-se, em geral, que a instituição do crédito educativo pode oferecer aos países em vias de desenvolvimento um método flexível, revestindo-se de incalculável alcance de justiça social distributiva com relação à educação superior contribuindo, sobremaneira, para incrementar a participação na mesma dos grupos marginais.

Entretanto, não é possível um pronunciamento geral sobre o papel de tais empréstimos na democratização do ensino. Neste aspecto são endossadas pelo autor as palavras de MENDES (1977):

“Os empréstimos poderiam, efetivamente, facilitar a igualdade de oportunidades em educação se tudo aquilo que se requeresse para entrar no ensino superior fosse o financiamento dos estudos”.

Não resta dúvidas de que os resultados sociais de um programa de crédito educativo podem depender, criticamente, das circunstâncias sociais e políticas incluindo aquela de como estão organizados politicamente os estudantes. Assim, neste trabalho são descritos e discutidos alguns aspectos sociais

do Programa de Crédito Educativo à luz da Exposição de Motivos n.º 393 e de dados primários e secundários disponíveis nas instituições envolvidas com o programa no município do Recife-PE.

* * *

ANTECEDENTES

No plano educacional, o caráter autoritário do novo modelo político brasileiro, implantado com a derrubada do governo nacional-desenvolvimentista em 1964, evidencia-se pelas medidas desmobilizadoras adotadas pelo Governo somando-se a estas, a colocação do problema universitário ao nível de planejamento e execução num círculo bastante restrito de proclamados especialistas (1).

Por outro lado, a incapacidade do sistema universitário da época em absorver os estudantes que eram aprovados nos vestibulares, mas não chegavam a entrar no ensino superior por causa de vagas gerando o famoso problema dos excedentes, constituía um constante foco de tensão e mobilização. VIOTTI (1968) relata o clima da época gerado pelo problema do excedente: "Nos últimos anos, o número dos que tentam ingressar nos cursos superiores e que embora considerados habilitados nos exames vestibulares não conseguem vagas tem aumentado progressivamente tornando-se um problema a preocupar as autoridades universitárias e, sobretudo, os setores político-administrativos, aos quais não interessavam as agitações que a questão dos excedentes provocava todos os anos, com protestos, passeatas, manifestos e até invasões de faculdades".

Paralelamente, ao problema dos excedentes existia presenças dentro das universidades para a reestruturação dos cursos, currículos, formas de participação de professores e estudantes na questão da universidade.

1) O MEC solicitou ao professor RUDOLPH ATCON sugestões para reformar o ensino superior. Entre 1964 e 69, foram assinados vários convênios entre o MEC e a USAID sendo que um destes criava uma comissão de cinco educadores brasileiros e cinco norte-americanos, com a missão de determinar o que poderia constituir um sistema ideal de ensino superior no Brasil. Tanto o Relatório Meira Matos como o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária instituído pelo então Ministro Tarso Dutra adotavam recordações inspiradas nas proposições da USAID.

Não obstante a realização da Reforma Universitária, as instituições públicas não conseguiram ampliar suficientemente sua capacidade de absorção da demanda de suas vagas ficando evidenciado que a rede oficial não solucionaria, senão parcialmente, o problema representado pelas crescentes pressões sociais no sentido de aumentar o número de vagas nos estabelecimentos de ensino superior. MARTINS (1982) ressalta que, na época da elaboração da Reforma Universitária, o Estado também não estava muito interessado em promover uma expansão do ensino superior, pois a colocação de um vasto contingente de futuros profissionais no mercado de trabalho poderia ser problemática. Por outro lado, não atender a demanda envolveria riscos para o regime implantado depois de 1964.

Nessa conjuntura, ao apoiar a criação de estabelecimentos de ensino superior particulares, o Estado inclinou-se por uma política de rentabilidade, ou seja, uma ampliação das chances educacionais para setores das camadas médias urbanas, sem envolver-se com o seu custo. O autoritarismo da época e a debilidade do debate sobre ensino público-ensino privado, naquele momento, impediram uma mobilização para sustar a privatização do ensino superior, que começava a ganhar decididos contornos.

Assim, sem investimento, o Estado conseguiu “democratizar”, em parte, o ensino superior deixando que a iniciativa privada se encarregasse desta expansão e participasse da solução da crise ao atender aos interesses dos vestibulandos originários, na sua maioria, de setores das camadas médias urbanas que não conseguiam entrar na rede oficial e ou na rede particular já instalada, que na época era bastante inelástica.

A expansão do ensino superior a partir de 1960 significou, não apenas uma válvula de escape para certo tipo de pressão social bastante presente e incômoda, mas, também, uma forma de aumentar as bases de legitimação do Governo. Para OLIVEN (1980), permitindo a expansão do ensino superior não apenas nas universidades públicas, mas, também e principalmente nas instituições privadas, o Governo fazia concessões a vários setores da classe média.

O pico desse crescimento deu-se a partir de 1969, quando o contingente de candidatos nos vestibulares foi repentina-

mente engrossado pelo somatório de três grandes caudais: os egressos dos cursos colegiados, os aprovados em exames de madureza e a população adulta represada que adquiriria súbita consciência da importância de ostentar um diploma de grau universitário (MARTINS, 1982).

Essa expansão, segundo MARQUES & LOPEZ (1978), colocou na universidade pessoas que tinham poucas possibilidades econômicas de frequentar cursos superiores. Assim, tornou-se socialmente imperioso encontrar uma solução para os estudantes das classes mais pobres que, na maioria, não se classificavam nos exames de entrada das escolas oficiais (gratuitas) tivessem condições financeiras para frequentar as escolas particulares (pagas). Foi criado, assim, o Programa de Crédito Educativo como uma fonte suplementar de recursos destinada particularmente ao ensino de terceiro grau mantido pelo setor privado, cuja expansão teve o aval do Governo.

Isso é ponto crítico, discutível, mas se a política da época dava ensejo para tal é mais cômodo atender, através do crédito educativo, as exigências daqueles que, inconformados porque classificados no vestibular não podiam entrar na universidade. Na verdade, o que se deveria era evitar a classificação para não criar expectativas que não poderiam ser atendidas.

O CRÉDITO EDUCATIVO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Em termos de ensino superior, democratizar a universidade significa, em parte, colocá-la ao alcance de um número cada vez maior de estudantes, sem distinção de classe e ou categoria social mas, jamais poderá corresponder à massificação da universidade. Esta não espera, nem exige que nela só entrem ricos ou gênios, mas não pode abrir mão de certos requisitos de inteligência, o que é indispensável. Sobre este ponto de vista MELCHIOR (1980) assim se expressou:

“A questão do ensino superior é de qualidade e não de quantidade, mesmo porque nenhum país do mundo pretende oferecer ensino superior para todos. Pela sua própria natureza, o ensino superior é seletivo. Deve ser oferecido para quem realmente possui aptidões”.

Só para confundir pode-se falar em democratização da educação superior propiciada pelo crédito educativo quando se refere à ampliação de vagas, uma vez que esta ampliou, apenas as chances das classes média e baixa que pressionavam por ela, mas, não incorporou setores da classe operária deixando-os mais uma vez de fora. Portanto, não se pode concluir, apressadamente, que tenha ocorrido uma maior democratização desse ramo de educação, uma vez que,

“O crescimento das matrículas das classes mais modestas dentro das universidades só poderia, efetivamente, representar democratização se os estratos menos privilegiados da população estivessem, proporcionalmente, representados nos cursos de maior prestígio”.

Embora “cursos de maior prestígio” seja uma questão polêmica devemos admitir que grande fatia dos recursos do crédito educativo é utilizada no financiamento de anuidades daqueles cursos onde, sabidamente, as taxas de desemprego são elevadas (Licenciaturas, Economia, Direito, Psicologia, Relações Públicas). Neste aspecto, o programa tem propiciado um aumento de consumo de educação superior a uma classe média baixa, cujo título obtido não tem sido, na maioria dos casos, um instrumento de ascensão social advindo daí, frustrações.

Nesse aspecto, o autor concorda com ROSSI (1979) quando ele diz:

“A educação pode fazer muito pelo homem, todavia não tem nenhum efeito automático na mudança da real condição de vida das classes trabalhadoras. A espera por transformações que venham decorrer naturalmente do acréscimo de escolaridade nos indivíduos de classe média e baixa promete ser longa e de resultados duvidosos”.

Entretanto, deve ser lembrado que para a classe média e baixa, a convicção de que uma educação superior é necessária para que alguém se torne uma pessoa respeitável e bem sucedida, é muito forte e tem se transformado, quando partilhada por um número considerável de pessoas, numa profecia que se basta por si mesma.

Observando-se a Tabela I, nota-se que a maior parte dos contratos financiados pelo crédito educativo pertencem às instituições do interior do Estado de Pernambuco, cujos cursos são da área de ciências humanas. São cursos que enchem uma avalanche de vagas e, como bem ressalta MARTINS (1981), “a esmagadora maioria dessas instituições privadas que surgiram após o ano de 1968 se constituíram como empresas privadas capitalistas, ou seja, estão voltadas para a procura de rentabilidade, utilizando a área educacional como um campo fértil para investimentos”. Entretanto, Martins não pondera que a contribuição dada para a democratização da educação por essas instituições apareça como suporte ideológico que justifique a presença da iniciativa privada no ensino superior viabilizando as aspirações de mobilidade social contidas no bojo da passagem da sociedade rural para a sociedade urbana.

Pode parecer “não científico”, mas essa crença de que a educação superior é necessária para ascensão social é muito mais forte no interior. Se a população interiorana vê a proliferação de escolas nas capitais, por que não reivindicá-las também? No entanto, o atendimento a essa reivindicação não solucionaria o problema; possivelmente aumentaria a falta de emprego mas, pelo menos, seria atendido um anseio social. Vale ressaltar que a maioria das reivindicações foram para cursos de licenciaturas (3).

Por outro lado, embora as limitações financeiras possam desempenhar um papel importante na democratização do ensino superior, a redução ou supressão deste obstáculo — ou de qualquer outro tomado isoladamente — não terá, provavelmente, um grande impacto, uma vez que é a interação de muitos fatores que se reforçam mutuamente, que limita o número de inscrições no ensino superior.

O CRÉDITO EDUCATIVO E A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Estudos sobre o acesso ao ensino superior (CUNHA, 1975; SOLARI, 1980; MARTINS, 1981) indicam que fenômenos

1) No Nordeste, a criação de novos cursos nessa área teve, pelo CFE, a seguinte justificativa: “No Nordeste, onde há professores leigos nas últimas séries do 1º grau e em todo o 2º grau, é preciso que criemos licenciaturas, que são cursos superiores; caso contrário, continuarão os professores leigos pelo resto da vida”.

ocorrem simultaneamente, dificultando a igualdade de oportunidades entre os candidatos. Entre tais fenômenos podem ser citados a correlação positiva entre renda e classificação no vestibular e a pré-evasão universitária que denota a fuga antecipada de grupos de baixa renda que, apesar de conseguirem classificação no vestibular, não a alcançaram na opção desejada e ou na instituição pública sendo, neste último caso, obrigados a desistir do ingresso no ato da matrícula. Assim, se o acesso à educação superior está limitado por razões econômicas, a disponibilidade do crédito educativo evita muitas das desistências.

É preciso não perder de vista que a concessão de um empréstimo não resolve, muitas vezes os problemas financeiros que uma família pobre tem de enfrentar pelo fato de um de seus filhos prosseguir os estudos em vez de ganhar dinheiro. A "renda sacrificada" para os alunos de poucos recursos econômicos, às vezes, pesa mais do que uma anuidade paga à escola particular. É isso que, não raro, leva muitos alunos a optarem por cursos noturnos pagos, sacrificando, assim, parte do lazer para disporem do período diurno para exercer uma atividade remunerada o que explica porque muitas pessoas não se aproveitam da educação aparentemente gratuita.

Tal como hoje é concebida, a igualdade de oportunidades em matéria de educação superior constitui, muitas vezes, uma fonte de decepção para quantos desejam, ardentemente, profundas modificações da sociedade. Em uma sociedade global, que permanece essencialmente hierárquica, onde o poder, o rendimento e a cultura continuam a estar desigualmente partilhados, a igualdade de oportunidades acentua as diferenças individuais, não as atenuam. É manifesto que, mesmo que o crédito educativo faça com que as condições de partida sejam teoricamente iguais, os pontos de chegada podem ser bem diferentes gerando, assim, a desigualdade. Na verdade, a igualdade de oportunidades em educação é uma loteria jogada com dados viciados. A riqueza e a freqüência à universidade podem pois estar de fato ligadas — não necessariamente por a primeira ser causa da segunda, mas por ambas terem causas comuns.

Trata-se de um ponto importante porque alguns ingênuos defensores de uma grande expansão das oportunidades de acesso ao ensino supõem, erradamente, que, se todos os obs-

táculos financeiros pudessem ser suprimidos, as inscrições no ensino superior transformariam imediatamente num reflexo fiel do todo social. Isso não quer contudo dizer que não devem ser realizados grandes esforços no sentido de afastar os obstáculos financeiros. A simples equidade o exige.

Para MENDES (1977), os empréstimos poderiam, efetivamente, facilitar a igualdade de oportunidades em educação se tudo aquilo que se requeresse para entrar em uma instituição de ensino superior fosse o financiamento dos estudos. Como lembra REIMER (1975), a primeira medida para tornar iguais as oportunidades educacionais das diferentes classes sociais é a distribuição equitativa dos recursos financeiros fora dos limites do sistema escolar. Parece decorrer daí que uma real igualização das oportunidades, no que toca ao acesso à educação, não se pode realizar apenas pela simples transformação interna dos sistemas educativos sendo necessário, ainda, introduzir profundas mudanças nas estruturas sociais e no sistema econômico para atingir um tal resultado.

No Brasil, segundo SOUZA (1979), “em termos de ensino superior estamos financiando os ricos e fazendo com que os pobres paguem, através do crédito educativo (ou outras fontes), por um ensino de qualidade inferior”. Essa aludida baixa qualidade do ensino ministrado por essas instituições liga-se à acusação da supervalorização dos interesses empresariais dos mantenedores, que pouco se têm preocupado com a qualificação do corpo docente, pelos baixos salários a que se dispõem pagar, além das precárias condições de trabalho, que não propiciam a estes professores oportunidades de aperfeiçoamento profissional.

Por outro lado, embora não seja fácil estabelecer prioridades em educação superior e os critérios utilizados no estabelecimento de perspectivas de emprego envolvam certa dose de subjetivismo, não se pode desconhecer que a maioria dos cursos beneficiados com o crédito educativo tem, no mercado de trabalho, as menores possibilidades de emprego (TAB. II). Uma análise desta tabela mostra que: a) Os seis cursos contemplados com maior número de contratos são Comunicação Social, Direito, Engenharia Civil, Letras, Pedagogia e Psicologia; b) Os cursos de Letras e Direito são, entre os seis, os mais beneficiados tanto em termos de número de contratos como em volume de recursos; c) Em geral, as classificações segundo

número e valor dos contratos de um mesmo curso diferem, semestre a semestre, indicando que nem sempre maior número de contratos significa maior soma de recursos; d) O volume de recursos liberados para os seis cursos referidos representa, aproximadamente, 50% do total concedido aos 45 cursos contemplados.

Como o Programa visa beneficiar os estudantes carentes e, sabidamente, tais indivíduos vêem a educação como investimento, pode-se dizer que ao propiciar o acesso ao ensino superior ele tem contribuído para aumentar o desemprego ou o sub-emprego de mão de obra educada. Uma das justificativas para tal ocorrência pode ser a de que o valor simbólico dos cursos das instituições particulares no mercado escolar tende a ser menor do que o das públicas, uma vez que grande parte do público, e por que não dizer, das próprias autoridades educacionais, se encarregam de deslegitimar aquelas instituições.

CONCLUSÕES

Embora não se possa deixar de admitir que o Programa de Crédito Educativo tenha sido criado, intencionalmente, para dar suporte financeiro às instituições de ensino superior particulares que proliferaram após 1968 com o aval do Governo revolucionário, ele teve aspectos sociais positivos entre os quais se destacam:

- a) Contribuiu para democratizar a educação superior, ao beneficiar as camadas de baixa renda;
- b) Possibilitou que muitos dos indivíduos que se formaram com a ajuda do crédito educativo ascendessem socialmente num contexto mais imediato, mesmo reconhecendo que a relação entre educação e mobilidade social seja tão intangível que os argumentos sobre educação deduzidos do grau de mobilidade social são demasiados vagos e inexatos.

REFERÊNCIAS

CUNHA, L. A. — **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975. p. 238-44.

- MARQUES, E. S. & LOPEZ G. — **La mobilization des ressources supplementaires** (monetaire et en nature) pour assurer l'expansion continue de l'education scolaire et extra-scolaire ou Brésil. Paris, UNESCO, 1978. (Reports studies, C. 64).
- MARTINS, C. B. — **Ensino pago: um retrato sem retoques**. São Paulo, Global, 1981. p. 79-82 (Teses Educação, 2).
- MARTINS, C. B. — Privatização; a política do estado autoritário. **Cadernos do Cedes**, São Paulo, 5:43-61, 1982.
- MELCHIOR, J. C. A. — Financiamento da educação no Brasil numa perspectiva democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 34:39-83, 1980.
- MENDES, A. D. — A função do crédito educativo como investimento social. **Educação**, Brasília, 6 (24):31-41, 1977.
- OLIVEN, A. C. — Expansão do ensino superior: democratização ou cooperação? **Educação Brasileira**, Brasília, 2 (4): 51-75, 1981.
- REIMER, E. — **A escola está morta: alternativas em educação**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975. p. 164-70.
- ROSSI, W. G. — **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- SOLARI, C. L. B. — **A estratificação social no Brasil e as oportunidades educacionais**. Porto Alegre, UFRGS, 1980. 82 p. (Mimeografado).
- SOUZA, P. N. P. — **Desafios educacionais brasileiros**. São Paulo, Pioneira, 1979. Cap. 10.
- VIOTTI, E. — A universidade está em crise. in: **História Viva**, Órgão do Centro de Estudos da Filosofia, USP., n.º 1, São Paulo, 1968, p. 9.

TABELA I - Número (N) e Valor médio (VM) dos contratos de anuidades financiados pelo Programa de Crédito Educativo, no município do Recife, de acordo com semestre/ano e Instituição de ensino.

	SEMESTRE / ANO											
	2º / 1980		1º / 1981		2º / 1981		1º / 1982					
	N	VM	N	VM	N	VM	N	VM	N	VM	N	VM
Administração YESP	18	10 582	5	16 400	6	23 763	6	33 149				
Ciências Médicas	4	24 990	5	31 352	5	52 612	6	71 985				
ESDA	59	13 591	20	23 350	43	34 995	40	48 898				
ESURPE	7	7 500	20	18 842	69	26 344	25	40 831				
PAFIRE	48	9 492	33	12 366	54	23 674	53	32 521				
Instituto de Ciências Biológicas	104	16 474	32	21 871	57	34 150	34	47 265				
Politécnica	43	13 408	25	18 619	26	31 460	27	38 419				
UNICAP	422	12 621	200	18 562	306	26 584	242	38 647				
No município do Recife	705	13 073	340	18 730	626	28 424	433	40 018				
No interior do Estado	-	-	-	-	593	18 631	698	24 162				

TABELA II - Número (N) e valor dos contratos de crédito educativo no município do Recife, de acordo com o curso, tipo de contrato (T) e semestre

Curso	1º Semestre/1981		2º Sem. tr./1-81		1º Semestre/1982		Total	
	N	Valor (Cr\$)	N	Valor (Cr\$)	N	Valor (Cr\$)	N	Valor (Cr\$)
Comunicação	M 8 (5)	52.800 (6)	17 (4)	1.220,00 (3)	3 (6)	33.000 (2)	20 (5)	198.000 (6)
	A 31	445.580	57	1.546.280	17	688.470	105	2.630.130
Direito	M 27 (1)	178.200 (1)	40 (1)	264.000 (2)	29 (2)	191.400 (5)	96 (2)	633.600 (2)
	A 43	852.260	56	1.405.840	37	1.248.936	136	3.507.036
Engenharia Civil	M 9 (6)	59.400 (4)	20 (6)	132.000 (4)	20 (4)	132.000 (6)	49 (3)	323.400 (3)
	A 22	682.000	28	1.379.342	35	1.553.904	85	3.615.246
Letras	M 16 (2)	105.600 (2)	33 (2)	217.800 (1)	39 (1)	257.400 (2)	88 (1)	580.800 (1)
	A 45	802.350	59	1.473.986	45	1.524.594	149	3.800.730
Pedagogia	M 10 (3)	66.000 (3)	27 (3)	178.200 (5)	15 (3)	99.000 (4)	52 (3)	343.200 (4)
	A 39	685.620	56	1.229.941	44	1.464.796	135	3.450.357
Psicologia	M 12 (4)	79.200 (5)	22 (5)	145.200 (6)	7 (5)	46.200 (1)	41 (4)	270.600 (5)
	A 32	594.880	38	1.152.213	39	1.796.704	109	3.516.797
Total	M 82	541.200	159	1.049.400	115	759.000	356	2.349.600
	A 212	4.062.490	294	8.257.602	213	8.250.204	719	20.570.296
Total de contratos para os 45 cursos	M 212	1.399.200	353	2.329.800	248	1.636.800	813	5.365.800
	A 340	6.440.655	573	16.022.543	432	17.202.456	1345	39.665.654

Notas: a) O número entre parênteses representa a classificação do curso segundo número ou valor dos contratos, b) Com relação ao T, M = Manutenção e A = Anuidade