



Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior

ISSN: 1414-4077

revistaavaliacao@uniso.br

Universidade de Sorocaba
Brasil

Marques, Waldemar

BRASIL, TERRA DE CONTRASTES

Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 19, núm. 3, novembro, 2014, pp. 749-771

Universidade de Sorocaba

Sorocaba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219132213011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

BRASIL, TERRA DE CONTRASTES

WALDEMAR MARQUES*

Recebido: 12 jun. 2014

Aprovado: 31 jul. 2014

*Programa de Pós-graduação da Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, Brasil. E-mail: waldemar.marques@prof.uniso.br

Resumo: Este artigo analisa os contrastes que marcam a sociedade brasileira no seu evoluir histórico. Desde os contrastes resultantes do meio natural até os contrastes sócio econômicos e culturais, o artigo destaca a educação, em todos os seus níveis, enquanto uma das dimensões constitutivas da sociedade brasileira excludente desde os seus primórdios; as relações entre a universidade e a educação básica, bem como a formação de professores são aqui tratadas. O artigo vincula o processo social excludente às formas de poder no âmbito do estado brasileiro, em que as políticas se apresentam mais como políticas de governo do que políticas de estado, descontínuas.

Palavras-chaves: Estado brasileiro. Exclusão. Educação. Políticas públicas.

BRAZIL, LAND OF CONTRASTS

Abstract: This article analyzes the contrasts that mark the Brazilian society in its historical trend. From the resulting contrasts of the natural environment to the socio economic and cultural contrasts, the article highlights education in all its levels as one of the constitutive dimensions of Brazilian society that excludes since its beginnings; relations between University and basic education, as well as how teachers training are carried out here. The article links the exclusive social process to ways of power within the Brazilian State, in which the policies are more like government policies than State policies, discontinuous.

Key words: Brazilian state. Exclusion. Education. Public policies.

INTRODUÇÃO

As ações do estado brasileiro apresentam desde tempos remotos características de descontinuidade limitando-se a pequenas parcelas da população, sem alcance social mais amplo; tais ações no decorrer do tempo vão construindo um processo de exclusão que abrange as diferentes dimensões constitutivas da sociedade brasileira. O termo chave é contraste. O artigo se propõe a compreender este processo de exclusão, dando ênfase à educação nos seus diferentes níveis. Com relação aos dias de hoje, destaca as relações entre a Universidade e os demais níveis da educação brasileira, bem como o problema docente na educação básica. A história compõe este artigo como meio para compreender como fenômenos do presente tem suas raízes presas ao passado. Está estruturado em quatro partes: os contrastes e sua história; a educação como parte dos contrastes; os dias de hoje; a educação novamente. Nas considerações finais, “concluindo”, busca-se compreender a matriz geradora dos contrastes, da exclusão; das ações do estado.

OS CONTRASTES

O Brasil sempre foi, para viajantes ou religiosos europeus que aqui aportavam desde os tempos coloniais, motivo de espanto ou de admiração, de choque cultural mesmo, diante de povos exóticos, natureza exuberante e diversidade geográfica; da Amazônia de floresta e água às planícies do sul; da sua gente e seus contrastes sociais. O pintor francês Debret que para aqui veio junto com a missão francesa por iniciativa de D. João VI, deixou gravadas para sempre as imagens de uma sociedade escravocrata nos inícios do século XIX plantada nos trópicos. Para quem vinha da Europa, mergulhada num profundo processo de transformações políticas, culturais, sociais e econômicas, emergindo para modernas sociedades urbano-industriais, os contrastes eram mais do que evidentes, ou mesmo chocantes.

O período colonial e o império, cobrindo quatro séculos de história, negaram ao país a criação da universidade. Somente no século XX vencera a ideia de se criar no país a universidade, e no seu interior a faculdade de filosofia, criando-se assim as condições institucionais para que o país se tornasse objeto de estudos sistemáticos que desvendassem as tramas do seu passado e a compreensão do presente. Nos anos trinta do século passado surge um dos estudos até hoje dos mais importantes sobre a formação da sociedade brasileira. Com Casa-Grande & Senzala, Gilberto Freire (1961) como que sin-

tetiza no próprio título do livro, os traços primordiais da sociedade brasileira: a Casa-Grande, morada do poder político, econômico e social, fundamento da sociedade patriarcal escravocrata; a senzala, símbolo da pobreza, da exclusão. Muito próximas, de uma pode-se enxergar a outra; proximidade física, enorme distância social.

Nos anos sessenta do século passado é publicado *Brasil Terra de Contrastes*, de Roger Bastide (1964), traduzido do francês pela antropóloga da USP, Maria Isaura Pereira de Queiroz. Bastide amplia a noção de contraste para além da casa-grande e da senzala e traz para análise do país a grande contribuição da ciência social francesa. Os contrastes são apresentados e analisados segundo as diferentes regiões do Brasil, bem como no interior da cada região, dando destaque a aspectos fundantes da vida social como: etnia, costumes, economia, propriedade, religião, organização social e poder.

No nordeste do país nasce e floresce “uma civilização do açúcar”; o latifúndio e a monocultura se fundem com a escravidão. Ali é criada uma forte cultura regional a qual, no que se refere à arquitetura barroca de origem lusitana, por exemplo, se amolda às características da sociedade da cana de açúcar. Estas formas arquitetônicas materializam a predominância da fé católica que, contudo, num plano mais profundo abriga religiões indígenas e africanas; como uma música composta por sons antagônicos: “o órgão barroco e o tambor febril” (p. 82).

Embora a região nordeste a partir do século XVIII tenha permanecido à margem do desenvolvimento econômico, afirma Bastide (p. 63) que o “Nordeste nunca ficou em estagnação”: a máquina a vapor, a transformação dos engenhos em usinas, a urbanização, acrescentadas à eletrificação e com ela a criação de indústrias, foram progressivamente engendrando uma sociedade que se distanciava cada vez mais da antiga sociedade patriarcal rural. Entretanto, acrescenta o autor, “aqui, como noutras zonas, a novidade existe, mas ela se enxerta no passado”.

Mas o Nordeste não é só a civilização da cana; mais para o interior deste vasto território enraíza-se uma outra civilização: a do gado e do couro. São duas paisagens, culturas e economias opostas (p. 83):

De um lado, a terra escura, pegajosa, úmida, cavada de sulcos ou embebida de água, com árvores frutíferas, mangueiras, laranjeiras, canaviais, rios límosos. Do outro lado, um caos de pedras cinzentas cravadas em desordem no chão de argila seca, rachado pelo sol, e vastas extensões de areia ardente. No litoral, a riqueza da vegetação exuberante de um verde quase negro, com raízes mergulhadas nos

pântanos e o cimo muitas vezes coroado de brumas matinais – plantas que arrebetam de seiva, de mel, de perfumes. No sertão, a caatinga, como lhe chamavam os índios, com uma vegetação de cactos, de moitas espinhosas, de ervas raquíticas, amarelas, calcinadas, de árvores esqueléticas com folhas raivosamente eriçadas, transformadas em espinhos ou arestas.... À paisagem voluptuosa da cana de açúcar, em que tudo é tentação, tentação de vadiar, de dormir, de sonhar de amar, opõe-se esta paisagem dura, angulosa, trágica.

Completa Bastide:

Não se pode imaginar contraste mais violento que o existente entre estas duas regiões.

Na civilização do gado, predomina o índio miscigenado com o branco, não o negro escravo; o vaqueiro vestido de couro, embrenhado na mata espinhosa e ressequida, a percorrer enormes distâncias a cavalo sob sol inclemente. A religião, ainda que católica, apresenta fortes traços messiânicos com imagens de paraísos onde a água é abundante; mas também carrega traços de fanatismo aliado à violência. O banditismo é outro traço desta vasta região, onde na ausência do Estado, a “justiça” é feita a mando de líderes de clãs familiares, ou de políticos, ou como vingança a ultrajes pessoais.

Deslocando-se para o Norte do país, está a Amazônia, que cobre quase a metade do território brasileiro. A floresta tropical e a água se casam para formar uma imensidão de deserto humano, onde a presença do índio domina a paisagem humana. No âmago da floresta se alimentam os mais variados mitos de entes estranhos; das profundezas da floresta ou das águas surgem e se misturam à vida humana. Esta imensidão então isolada do mundo será arrastada ao turbilhão da industrialização, em virtude do líquido precioso escondido nas árvores centenárias nas profundidades da floresta: o látex. A grande seca de 1877 no Ceará provocou a transferência de enormes contingentes de pessoas para a Amazônia, expulsas pela seca. Da secura do nordeste embrenhavam-se na floresta chuvosa, percorrendo longas distâncias, de árvore em árvore a recolher a seiva preciosa. O seringueiro está ligado às árvores, ao seu ‘caminho’, privado da solidariedade que é a grande recompensa do trabalho. Não pode nem mesmo constituir família, levar sua mulher para esta terra de maleita e de amarelão, de febres crônicas... Sozinho com o violão e a miséria (p. 47-48).

À miséria do seringueiro segue-se a opulência dos grandes comerciantes de látex, residentes em Manaus, onde a riqueza da borracha construiu uma cidade com teatro para companhias de óperas vindas da Europa criando um clima cultural artificial, discrepante da região. O contrabando de mudas de

árvore de látex para a Malásia e seu cultivo organizado de forma sistemática dentro do modelo de produção capitalista enterrou, em poucos anos, a quimera de opulência do curto período do ciclo da borracha.

Em direção ao Sudeste, surge a civilização do ouro, inaugurando novo ciclo econômico, seguindo-se ao ciclo da cana de açúcar no nordeste. Fruto das aventuras bandeirantes, a atividade econômica se interioriza, adentrando o território brasileiro. Desde o início da mineração até sua decadência, afirma Bastide, a produção de ouro no Brasil chegou a alcançar 80% da produção no mundo todo (p. 110), que transferida para a metrópole Portugal, serviu como base para financiar o comércio com a Inglaterra, fornecedora de produtos industriais nas transações entre estas duas nações. Deste modo, segundo constata Bastide, o ouro drenado das Minas Gerais para a Inglaterra:

permitiu [na Europa] a formação do capitalismo industrial. Assim, em última análise, o Brasil está na origem de uma das maiores revoluções econômicas e sociais que conhecemos: a passagem do capitalismo, de sua fase comercial, para a sua fase industrial (p. 110).

Neste novo contexto econômico reproduz-se também a forma escravista de produção; porém de modo diferente do escravismo na cana de açúcar. A liberdade poderia ser alcançada em condições especiais como descoberta de veios de metal precioso que proporcionavam o enriquecimento repentino do proprietário, ou prêmios por produção que permitiam ao escravo acumular o suficiente para comprar sua liberdade. Aqui, a arte barroca e a religião, embora católica, apresentavam características bastantes próprias da civilização do ouro. É também uma civilização urbana, onde a atividade aurífera consumia toda a energia produtiva, e todo o alimento necessário era importado; o meio de transporte (burros) vinha do sul, passando por Sorocaba. O esgotamento das minas, a queda da produção baseada em técnicas rudimentares selou a decadência da mineração, gerando em seu lugar atividades econômicas de subsistência; agricultura e gado. Somente no século XX, as riquezas do subsolo mineiro, que não o ouro, permitirão fazer surgir nova economia regional com a extração do ferro e a siderurgia.

Outro formidável contraste está no Sul. De ocupação tardia, o sul passou ser povoado por famílias paulistas que ocuparam as vastas regiões dos pampas, dedicando-se à criação de gado (vacum e cavalar), outrora manadas selvagens então domesticadas. Surgem as “estâncias”, vastas propriedades. Nelas, além do branco, do mestiço, está presente também o negro escravo. No sul formara-se uma sociedade mais democrática, onde os proprietários

das estâncias não raro trabalhavam lado a lado com o escravo, percorrendo as vastas planícies. No litoral, imigrantes açorianos, que se dedicavam à agricultura, irão constituir uma outra civilização, distinta da dos pampas. Contudo, a imagem do sul que veio a predominar foi a do gaúcho, onde, segundo Bastide (p. 165-166) “o cavalo é de fato a palavra chave desta civilização”; aqui, “o espírito de sociabilidade domina o espírito de solidão”; “o herói substitui santo. A proeza guerreira, os milagres”. Para Bastide (p. 167), a “originalidade da civilização do pampa fazia do Rio Grande do Sul como que uma província separada do resto do Brasil”.

Este contraste entre a cultura dos pampas e o restante do país alimentava sentimentos autonomistas e movimentos separatistas que pontuaram o período do império no Brasil. A diversidade cultural aumentada com a vinda de imigrantes europeus (sobretudo italianos e alemães) no século XIX e a industrialização da carne com os frigoríficos, pondo fim ao predomínio das charqueadas, promoveram a integração do sul com o restante do país.

O crescimento da imigração estrangeira no país, oriunda das mais diversas regiões do planeta, vem completar este quadro de diversidades aqui apontado; além das diversidades geográficas, do meio natural, a impor traços culturais e econômicos, impõe-se a influência de populações imigrantes, as mais contrastantes, a compor a teia multifacetada da cultura brasileira. Alemães e italianos desde os tempos do império; japoneses a partir do início do século XX; sírio-libaneses; russos e poloneses, espanhóis e portugueses. Expulsos dos seus países de origem pelas guerras, perseguições políticas, ou pela miséria nos campos ou nas cidades, vão constituir em terra distante, o que Paul Claudel, citado por Bastide (p. 172-172), chamou “a mesa da comunhão pascal”: “uma nova pátria comum que une irmãos separados”, que “recebem finalmente, no entardecer da vida a dádiva da Paz”.

Tal heterogeneidade se manifesta no plano da produção artística e cultural: a literatura, a escultura, a pintura e a música. Do romantismo ao modernismo e demais escolas, do norte ao sul do país as diferentes expressões literárias traduzem o cheiro da terra, das gentes e seus costumes: de José de Alencar a Machado de Assis, de Euclides da Cunha até Érico Veríssimo, não fazendo justiça pela omissão a tantos outros. O mesmo se dirá da pintura e da escultura: de Aleijadinho das minas de ouro a Portinari do café. Na música, do Guarani de Carlos Gomes à Floresta Amazônica de Villa Lobos. Se a diversidade regional é mais acentuada na arte popular, não o deixa de ser também na arte erudita de notável influência francesa: só quando esta se embebe do suor das gentes e do cheiro da terra é que ela atinge, paradoxalmente, o universal.

Na metade do século XX, no dizer de Bastide (p. 184-186), o “Brasil está digerindo o imigrante, depois de ter engolido o índio e o africano”. Esta digestão vai se dar no interior de um outro tipo de sociedade brasileira que se fortalece sobretudo a partir dos anos 30 de século passado, com a urbanização e a industrialização: “[...] é principalmente o aparecimento de classes sociais “estratificadas” e cujos interesses são opostos, que destrói a solidariedade étnica”.

Entretanto, se no âmbito da cultura, do econômico e do social, como vimos, no decorrer dos séculos da formação do Brasil, se configura um país multiforme, de enormes contrastes, no plano social este contraste, diferentemente dos demais, é chocante: a distância social, a oposição entre a riqueza e a pobreza; exclusão. Nas palavras de Bastide (p. 236).

Pode a nação, para vencer o espaço geográfico, lançar nos ares esquadrilhas de aviões, ou nas estradas exércitos de caminhões; outra distância persiste, a distância social.

Distância construída lentamente, inexoravelmente, no decorrer dos séculos com a escravidão e a grande propriedade rural de monocultura. Em meados do século XIX, afirma Bastide (p. 236-237) “restam apenas 11% dos campos brasileiros para os proprietários médios e pequenos”; inversamente, 1.5% do total de proprietários rurais “dividem entre si perto da metade das terras exploráveis”! Longe de constituir uma classe média rural, esses pequenos proprietários constituem uma classe baixa.

A situação econômica da classe dos pequenos proprietários, seu status social, seu analfabetismo, o tipo arcaico de sua agricultura, fazem dela antes uma classe baixa do que uma verdadeira classe média.

No interior desta estrutura fundiária viceja secularmente um modelo de relação social paternalista que adoça com açúcar da cana (nordeste) o café (São Paulo) e o leite (Minas), tempera a carne (Sul), mas não elimina a enorme distância social entre brasileiros, que convivem como que em campos opostos. A urbanização e a industrialização operam grandes transformações; mas no exercício do poder no âmbito do estado, o paternalismo vai gerar um filho legítimo, à sua imagem e semelhança: o clientelismo e o populismo. O coronel do campo metamorfoseia-se em coronel urbano. Segundo o julgamento de Bastide (p. 250),

O erro de Getúlio Vargas foi o de ter agido como outro coronel, em sua luta contra os coronéis. Em lugar de organizar solidamente a classe média e o proletariado, sob a forma de partidos poderosos e conscientes, preferiu transformar estas duas novas classes em agregados de tipo arcaico, de tipo paternalista.

A EDUCAÇÃO

A educação é parte da sociedade; qualquer que ela seja, tenha sido ou venha a ser. Para entendê-la é imprescindível mergulhar em sua história e nas especificidades que a tornaram o que é no presente. Mas para entender o seu sentido mais profundo, é preciso buscar este todo maior de que faz parte, a sociedade que a perpassa. Entretanto convêm evitar a imagem naturalista do organismo como se as partes enquanto componentes de um todo exibissem uma relação lógica, mecânica. Enveredar por este caminho implicaria em negar a vontade humana e a possibilidade de criar sua história, seu presente e seu futuro. Por esse motivo vale a pena ter em mente a ideia de complexidade de Morin (1994, p. 137-138), onde o todo se constitui de componentes que se interligam numa rede de relações, de mútuas influências, cuja dinâmica se inscreve no plano da possibilidade e não na determinação; é o espaço tanto do acaso, como o da criação, do acontecimento. Neste sentido, a educação é fator de equilíbrio e manutenção da sociedade, na medida em que transmite os valores, costumes, hábitos e saberes de uma sociedade, seja através dos processos informais de socialização, seja mediante a educação formal, escolar. Mas a educação é também fator de transformação, pois o ato de conhecer é um ato de criação que implica tanto o enfrentamento de situações que se repetem, como o enfrentamento de situações novas, inusitadas, como das sociedades contemporâneas.

Assim, a educação no Brasil, sua história e seu presente, faz parte de um país construído sob o manto do escravismo, da grande propriedade fundiária monocultora, de uma aristocracia rural e uma enorme massa de deserdados; de enormes contrastes geográficos, étnicos e econômicos; da enorme riqueza de poucos e colossal pobreza de muitos. Por fim, esta história foi construída também por contrastes educacionais, gestados no decorrer do tempo e das mudanças sociais que nele se processaram.

Juntamente com Roger Bastide, outros intelectuais franceses e de outras nacionalidades para cá vieram a partir da década de 30 do século passado, nos inícios da universidade brasileira; foi um grupo de intelectuais brilhantes que ajudaram a pensar o Brasil. É neste período que tem início a pesquisa sistemática sobre a realidade brasileira pela universidade brasileira. Jacques Lambert, à semelhança de Bastide, estuda a sociedade brasileira também com base na mesma ideia de contraste. Contudo, para ele este autor o contraste surge como uma dicotomia estrutural: o sul (do estado de São Paulo para baixo), incluindo o então Distrito Federal, em contraposição com o restante

do Brasil, do norte de Minas Gerais para cima. A primeira região abrange o Brasil moderno, industrial, rico e dinâmico; a segunda região abrange o Brasil arcaico, tradicional, atrasado, pobre, rural.

Em meados do século XX, Lambert (1967, p. 190-191) calculava que a renda *per capita*, *indicador sensível de desenvolvimento econômico*, era em São Paulo, mais que dez vezes superior à do Piauí, diferença por demais gritante. Esta dualidade aparece também na educação. Segundo este autor (p. 200) em meados do século passado, metade da população brasileira era analfabeta. Esta medida geral não evidencia, contudo, as grandes disparidades regionais e disparidade rural/urbano. Na capital do Estado de São Paulo, então o mais moderno e desenvolvido, cerca de 15% dos seus habitantes eram analfabetos; já no meio rural, os analfabetos neste Estado da Federação constituíam a metade da população. Nas capitais dos Estados do sul e Distrito Federal, os analfabetos também oscilam em torno de 15% da população. Já nas zonas rurais dos Estados do nordeste brasileiro, em torno de 70% da população são analfabetos. Como se vê, nos meados do século passado, quando a industrialização já se impunha como atividade modernizadora no país, o analfabetismo mostra a cisão entre “os dois Brasis”, relegando à exclusão a maior parte da sua população, sobretudo a população rural, e no interior desta mais acentuadamente a população nordestina.

Este quadro de exclusão era, não obstante, coerente com a sociedade aristocrática que até então constituía o Brasil. A burguesia industrial, as classes médias e o proletariado urbano ainda não eram capazes de fazer frente à cultura aristocrática que permeava a política, os costumes e, sobretudo a educação. A educação, enquanto dimensão da sociedade brasileira, era também aristocrática. Para Lambert (1967, p. 200-202), esta educação era duplamente aristocrática. Primeiramente, era *aristocrática no espírito*, porque, na ausência, de uma numerosa classe média, procurava satisfazer as necessidade de cultura de um número muito pequeno de indivíduos pertencentes à classe dos grandes proprietários rurais ou a ela ligados.

Em segundo lugar, esta educação era *aristocrática nos métodos*. Porque era proporcionada a um pequeno grupo que lhe podia arcar com as despesas e não procurava no ensino um meio de ascensão social.

Aqueles cujas necessidades ditavam os programas de ensino secundário ou superior, não dependiam essencialmente da instrução para ganhar a vida.

A educação não era fator de ascensão social, mas de manutenção de status, das posições de prestígio, “um meio de enriquecer a cultura”. Por sua vez, a cultura geral que se buscava, constava primordialmente de letras clássicas e

filosofia e, se para alguns eram meio de acesso a profissões, estas eram advogado, funcionário ou médico.

Era, convém destacar, uma educação de “qualidade”, porém esta qualidade derivava de sua natureza cosmopolita, com pouco ou nenhum enraizamento nacional e não atendia a demandas mais amplas da sociedade brasileira.

Portanto, em meados do século XX a educação no Brasil apresenta enormes desafios. O primeiro deles era quantitativo: ampliar o acesso à educação primária de modo a garantir a chance de inserção na nova sociedade brasileira que se configurava, assegurando assim um direito social. Para Lambert, este era um desafio de proporções gigantescas de difícil alcance para um país com baixo nível de desenvolvimento econômico, altas taxas de natalidade e grandes disparidades regionais. A relação entre a população adulta dentro da força de trabalho e a população infantil fora de força de trabalho era bastante desigual, constituindo grande ônus social. Em outras palavras, a quantidade de pessoas nas atividades produtivas era muito pequena, para a grande quantidade de crianças a demandar educação primária. Estabelecendo uma comparação com um país desenvolvido, Lambert (1967, p. 210) constata que para uma criança em idade escolar havia no Brasil 1.21 indivíduos ativos, enquanto na França eram 4.32, o que representa um encargo quatro vezes maior. Por outro lado, redistribuir recursos dos Estados mais ricos para os mais pobres seria uma medida moralmente justificável no sentido de minimizar as desigualdades regionais quanto à educação, porém de feito danoso para o desenvolvimento econômico do país. Para Lambert (1967, p. 212):

fazer uma transação entre as necessidades e as possibilidades dos dois Brasis e dar a todo o país a instrução correspondente aos NCr\$6.46 que constituem a média entre a renda de de NCr\$12.00 do paulista e a de NCr\$1.58 do habitante do Piauí, redundaria em sacrificar o futuro do país a um igualitarismo inútil: o nível de instrução de São Paulo baixaria demasiadamente, sem que aumentasse do modo correspondente o do Piauí.

Outro desafio para a educação brasileira nesta época foi o de criar alternativas à educação aristocrática de longa tradição no país. Contudo, também aqui as dificuldades apontadas por Lambert são grandes, ou mesmo maiores quando referidas ao ensino secundário. Segundo o autor (1967, p. 202-204), é muito mais difícil modificar a orientação do ensino para satisfazer novas necessidades, do que administrar o ensino tradicional a clientela mais numerosa, quando apenas se pretende aumentar a quantidade, sem modificar o conteúdo.

Ainda assim, conforme já constatado, para um país como o Brasil isto se mostra extremamente difícil. A demanda da nova sociedade que emergia apontava para a necessidade de formação técnica e tecnológica. Os custos neste caso são muito maiores: o ensino secundário para meio milhão de jovens custa quase o mesmo que o ensino primário para cinco milhões de crianças. Este custo é especialmente elevado no ensino técnico agrícola e industrial. Resulta daí enorme crescimento do ensino comercial que pouco ou nada exigia em equipamentos, instalações e professores especializados, tendo sido este um dos caminhos abertos para iniciativa privada na área da educação, que nele via a possibilidade de grandes lucros com baixos investimentos. As matrículas no ensino técnico comercial alcançavam 120.000 e no ensino técnico industrial e agrícola 33.000, indicando já nesta época grave distorção entre demanda e oferta de ensino técnico.

Quanto ao ensino superior, a mesma tendência se configura com a expansão de cursos superiores mais voltados para humanidades, filosofia, economia e administração.

Não obstante as enormes dificuldades enfrentadas por uma nação que se industrializava, apontadas por Lambert, a educação no Brasil sofre mudança enorme em curtos períodos de tempo. No ensino primário, o número de alunos mais que duplicou num período de 20 anos entre 1930 e 1950. Mesmo com tal avanço, assinala Teixeira (1957, p. 1) que a situação do ensino primário, permaneceu precária, pois 30% das crianças na faixa etária entre 7 e 10 anos permaneciam fora da escola, as taxas de reprovação altíssimas (no Distrito Federal ultrapassava a 50%) e enorme desordem de idades numa mesma classe. Dos 5 milhões de crianças na escola primária, apenas cerca de 450 mil logravam alcançar o final das quatro séries!

Quanto ao ensino secundário, o crescimento foi ainda maior e num período mais curto; o número de estudantes mais que triplicou entre 1940 e 1954. A mesma expansão se deu também no ensino superior que triplicou neste mesmo período (LAMBERT, p. 205-208).

Tal crescimento, contudo, se deu à base da improvisação. A ausência de políticas de formação de professores, aliada à ausência de políticas para a educação em geral, gerou um quadro de expansão desordenada. Se de um lado tal crescimento denota as pressões sociais resultantes das mudanças profundas da sociedade brasileira nos meados do século XX, incorporando assim progressivamente, contingentes da população antes à margem da educação formal, denota de outro lado a perda da qualidade desta educação, tão celebrada no ensino elitista dos tempos passados. Para Teixeira (1957, p. 2), o ensino

assume, então, cada vez mais, caráter informativo, limitando-se a mínimos de habilidade e a uma esquematização taxonômica de conhecimentos formais, considerados necessários aos exames.

O ensino primário, além do mais, era propedêutico, carente de espaço próprio, tendo como meta os exames de admissão ao “ginásio”; não era “uma escola de formação de hábitos” de vida, “de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual” (p. 3). A isto, Florestan Fernandes (1960, p. 194-195) acrescenta:

o ensino primário é, na forma e na substância, indiferente aos recursos fornecidos pelo meio social ambiente à educação sistemática e totalmente alheio às necessidades escolares que variam em escala local ou regional. Em conjunto, as escolas não são instituições organizadas para servir às comunidades, em interação construtiva com seus centros de interesses e atividades.

Grande número de professores teve de ser improvisado e multiplicado por três o número de turnos de funcionamento das unidades escolares. Lambert (1967, p. 204) assim sintetiza esta situação:

Vários professores não se dedicam ao ensino senão como uma atividade suplementar e os que fazem dele a sua profissão precisam, para viver e atender à procura sempre crescente, de multiplicar as horas de aula. Citam-se casos de professores que dão dez horas de aulas por dia.

Em suma, até meados do século passado, a situação da educação no Brasil indicava grande expansão da presença de crianças no ensino primário, expansão que ocorrera à custa da qualidade sem atender, contudo, à quantidade de crianças que permaneciam fora da escola; ou seja, crianças que permaneceriam vida afora, à margem de um processo de mudança social que requer como condição básica de inserção a educação primária, o domínio das linguagens fundamentais (matemática e língua materna). Anísio Teixeira (1989, p. 12-13) atinge a questão de modo mais profundo ao afirmar que a situação brasileira, do ponto de vista da educação comum, tornou-se em 1950 pior do que em 1900.

Isto porque, em números absolutos a população analfabeta cresceu e passamos a ter, em 1950, “bem mais do dobro de analfabetos” do que em 1900. Em outras palavras, no limiar de uma sociedade industrial, deixando para trás uma sociedade estritamente agrária, a situação da educação no país havia piorado:

Estamos, com efeito, a aumentar o analfabetismo no Brasil e não a reduzi-lo a despeito do aparente crescimento vegetativo das escolas.

A educação secundária se expandira sobretudo pela multiplicação de escolas técnicas comerciais, que pouco requeriam em termos de investimentos; as mudanças ocorridas neste nível de ensino, não lograram alcançar a “conversão” para um tipo de ensino requerido pelos novos tempos de industrialização e urbanização. De qualquer modo, a expansão deste nível de ensino, proporcionalmente ao ensino primário é já um indicador do poder de pressão das camadas médias da população que se anunciava.

A expansão do ensino superior também evidenciava os sinais destas mudanças; embora significativo, o aumento dos cursos e instituições, tal expansão se deu pelo lado mais fácil envolvendo cursos que não exigiam grandes investimentos: cursos tradicionais (Direito e Filosofia) ou novos (Economia, Administração). Anísio Teixeira (1989, p. 8) aponta o caráter elitista desta expansão ao destacar a exacerbação da tendência de buscar a classe superior do País obter sua educação à custa dos cofres públicos. Com o crescimento da classe média, está a mesma também buscando obter do Estado recursos não só para conservar sua *status* social, como para poder ascender gratuitamente ao nível de classe média superior, à maneira da velha e menor classe aristocrática do País, criadora do mau exemplo de educar-se à custa do Estado.

A expansão da educação no Brasil nos meados do século passado traz para o cenário um protagonista antes ausente: a iniciativa privada, “o dono de escola”. Se na história do país desde os tempos coloniais, a Igreja disputava com o Estado a hegemonia da educação, algo bastante diferente vai ocorrer com o desenvolvimento industrial, a urbanização e ampliação do mercado interno; neste novo contexto de transformações, os valores próprios da “cultura” de mercado progressiva e firmemente vão penetrando no meio educacional. A perspectiva de lucro certo, a grande demanda por educação e a dificuldade do poder público em arcar com as necessidades de expansão e modernização do ensino público, constroem a via de penetração do setor privado na educação no Brasil.

Na metade do século XX, o país, em plena transição de uma sociedade rural tradicional para uma sociedade urbano-industrial, a caminho de tornar-se uma sociedade democrática, não foi capaz de construir uma educação exigida pelos novos tempos. Aqui também os contrastes desafiam o tempo; contrastes não naturais; contrastes construídos socialmente no decorrer do tempo.

HOJE

Decorridos mais de meio século, o Brasil apresenta hoje uma das maiores economias do mundo. A população rural diminuiu espantosamente, enquanto a produção agropecuária aumentou; o campo se esvaziou e as cidades cresceram vertiginosamente; as pessoas vivem em cidades. A sociedade brasileira não é mais tradicional/agrária, mas urbano/industrial, onde o setor financeiro passou a ocupar espaço proeminente. Os shoppings se multiplicam aguçando o apetite de consumo estimulado pela mídia; os carros entopem as ruas até de pequenas cidades, onde há pouco tempo se viam animais e carroças; as cidades se verticalizam. A realidade virtual coloca as pessoas em contato com acontecimentos distantes; em pouco tempo, passou-se do telefone preto para o smartphone colorido, da singela máquina de calcular e a máquina de escrever para o pequeno computador portátil; enfim, o tempo e o espaço se comprimem. Tudo isto faz parecer que o país passou a fazer parte de um mundo mágico de abundância e cores, tendo alcançado a modernidade há muito acalentada, agora enfim conquistada.

Contudo, o olhar da ciência social leva a quebrar esse encanto. Suas lentes apontam que a exclusão persiste com toda força na vida brasileira. Nela, a abundância é vizinha da miséria, veem-se todos os dias; uma enxerga a outra; às vezes quase se tocam, como se redivivas fossem a casa grande e a senzala de outros tempos. Uma distância quase abissal as separa; o tempo, ou antes, a sociedade que os homens construíram no tempo não foi capaz de fazer encolher a enorme distância social.

Estudos realizados sob a coordenação de Márcio Pochmann e outros autores (2003), sob o título **Atlas da Exclusão Social no Brasil** levam a delinear o quadro da exclusão social no Brasil nos inícios do novo milênio.

Seguindo o mesmo caminho trilhado por grandes estudiosos do Brasil hoje tornados clássicos, os autores (2003, p. 21) afirmam que

os traços do subdesenvolvimento do Brasil generalizaram-se pela força do antiquado sistema de trabalho escravista – do qual o país foi o último a se livrar – e pela ausência de reformas clássicas do capitalismo contemporâneo. As lacunas deixadas pela falta de reforma agrária, tributária e sociais tornaram o capitalismo brasileiro uma máquina de produção de desigualdades.

As mudanças pelas quais o Brasil passou no decorrer do século XX foram profundas, induzidas sobretudo pela industrialização. Contudo, esta industrialização foi conduzida “dentro de um padrão imitativo de consumo”, o que veio

a reforçar a dependência externa, criando, assim, um capitalismo interno dependente. Do ponto de vista social, o elitismo apenas se recompôs, reforçada a exclusão social. Em suma, não obstante as mudanças, “as desigualdades sociais mantiveram-se inalteradas” (2003, p. 9).

Os autores do Atlas da Exclusão Social no Brasil apresentam um mapa-síntese da exclusão social (2003, p. 21-26) onde constata-se “alguns “acampamentos” de inclusão social em meio a uma “selva” de exclusão, que se estende por praticamente todo o espaço brasileiro”.

Esta “selva” de exclusão é maior e mais generalizada nas regiões Norte e Nordeste, prolongamento no presente de exclusão do passado. O Índice de Exclusão Social, medida síntese de um conjunto de indicadores de exclusão social (escolaridade, emprego, pobreza, desigualdade, etc.) aponta que 41,6% das cidades brasileiras “apresentam os piores resultados neste indicador”. Cabe ressaltar que quase todas estas cidades estão localizadas no Norte e Nordeste. Considerando que estas regiões concentram cerca de um terço da população brasileira, é possível avaliar maior precisão a magnitude do problema da exclusão no país. Na região Nordeste, cinco municípios apresentam índices de exclusão abaixo de 0.3, portanto bastante próximos da exclusão absoluta.

Na região Centro-Sul a exclusão é também expressiva, porém apresenta um grau mais baixo. Nos estados das regiões Sudeste e Sul a exclusão é a menor quando comparada com as demais regiões do país.

Há distinções significativas a serem destacadas no interior dos estados: as capitais tendem a apresentar taxas mais baixas de exclusão. Contudo, nas capitais a exclusão está também presente, em muitos casos perceptível a olho nu: as favelas. Na “cidade maravilhosa” do Rio de Janeiro, quem está passando pela orla marítima, próxima aos bairros mais ricos, basta desviar o olhar no sentido contrário ao mar, para avistar um amontoado cinzento de moradias inacabadas, espremidas umas às outras, serpenteando morro acima, vencendo a mata atlântica. A singeleza e a candura do “morro” foram expressas outrora em prosa, verso e música como as mais belas expressões artísticas do país; hoje o “morro” é palco de violência e tráfico que a exclusão foi criando no decorrer do tempo.

Se buscarmos as raízes da exclusão social no Brasil, vamos constatar que ela é a outra face da concentração de renda e poder: são irmãs gêmeas, díspares não obstante, que vem caminhando juntas, de mãos dadas no decorrer da história do país, desde a colônia até hoje, desafiando o tempo. O Atlas da Exclusão Social (2003, v. 2, p. 27-28) constata através do Censo de 1872 que

apenas 1,8% do total de famílias no Brasil respondiam por aproximadamente 2/3 do estoque de riqueza e de todo o fluxo de renda do país.

Quase um século depois (2002, p. 50), em 1960, apenas 1% dos mais ricos se apropriava de 20% da renda nacional.

No século XXI, o quadro de concentração da renda e riqueza apresenta poucas alterações, mantendo a mesma tendência: apenas 5 mil famílias tem um patrimônio que representa “algo em torno de 40% do PIB brasileiro” (p. 29).

Estas constatações indicam para os autores (2003, p. 27-36) que a estabilidade das classes superiores no Brasil é surpreendente, ignorando inclusive transformações profundas na base econômica nacional.

O andar de cima da estratificação social brasileira conseguiu permanecer praticamente preservado, salvo pelo intercâmbio entre velhos e novos ricos.

Enfim, os autores do Atlas concluem (2003, p. 21-25) que o Brasil continua a se equilibrar sobre uma frágil base como nação, esgarçamento do “tecido” social brasileiro... ameaça a consecução do projeto de nação brasileira.

A EDUCAÇÃO DE NOVO

Também aqui os contrastes persistem em desafiar o tempo, não obstante as mudanças profundas facilmente percebidas através das estatísticas oficiais que indicam que o ensino fundamental alcança toda população infantil.

No quadro da educação, chama a atenção, para fins deste artigo, a presença da Universidade no Brasil pelos impactos que provoca na sociedade, em especial na educação básica. A educação superior apresentou enormes avanços para um país como o Brasil que veio a conhecer a Universidade e a tê-la como parte da sociedade há menos de um século, no caminhar de mais de cinco séculos de história.

No que se refere à pesquisa, o Brasil passou recentemente a ocupar uma presença significativa no panorama da ciência globalizada. Em pouco mais de quarenta anos da existência da pós graduação dedicada à pesquisa no país, segundo Marques na Revista Pesquisa Fapesp (2010a, p. 29), “os números indicam grande evolução, com o desenvolvimento de uma base acadêmica competitiva em ciências”.

Em menos de uma década, segundo Escobar (2014), a participação do Brasil na produção científica mundial cresceu de 1.7% em 2003 para 2.8% em 2012. Em 2008, o país ocupava o 13º lugar na lista dos maiores produtores de ciência do mundo. Juntamente com outros países “emergentes”, o Brasil faz

parte da reconfiguração do mapa mundial da ciência, antes dominado pelos EUA, alguns países da Europa Ocidental e Japão. Muitos exemplos de inserção internacional da ciência praticada no Brasil poderiam ser aqui indicados. Mesmo incorrendo na omissão de outros exemplos igualmente importantes, está o caso do Laboratório de Materiais Vítreos do Departamento de Engenharia de Materiais da Universidade Federal de São Carlos, que, segundo Marques (2010b, p. 34), reunindo pesquisadores de vários países, é “um dos cinco grupos” de pesquisa “mais produtivos de mundo em nucleação e cristalização de vidros”. Esta mesma revista (2014, n. 219, p. 17) anuncia, segundo Ereno, que o programa brasileiro para construção de satélites de pequeno porte, nanosatélites, prevê o lançamento de quatro deles em 2014. Estes satélites são usados para diversas finalidades, que vão da detecção de sinais eletromagnéticos que antecedem os terremotos a sistemas de sensoramento de condições atmosféricas, passando pelos testes de sistemas biológicos, como a produção de proteínas bacterianas no espaço, até a observação de fenômenos no solo, entre outras aplicações.

Evidentemente, o alcance deste patamar de produção científica é de enorme significação para um país como o Brasil que padece as dores da pobreza e da exclusão a corroer seu tecido social. Contudo, este quadro otimista referente à pesquisa científica no país carrega dentro de si perguntas incômodas que somente um olhar crítico sobre a ciência permite vislumbrar. Este olhar crítico sugere questões provocativas e ao mesmo tempo incômodas como aquelas feitas por Dias Sobrinho (2000, p. 47-48) que põem em destaque a relevância social da pesquisa para além da ciência “minstream”.

A grande pergunta a ecoar nos quatro cantos do mundo, como também no Brasil, põe em questão os fundamentos éticos da ciência e chama a atenção para seus resultados: a quem ela serve?

À semelhança de Dias Sobrinho, Ristoff e Bianchetti (2013) também destacam a necessidade de que os impactos da produção científica no país devam ser melhor avaliados; e buscam fazê-lo tendo como foco a educação, especificamente as relações entre a pós-graduação, enquanto centro de produção de conhecimentos sobre a educação no país, e a educação básica.

Ao comparar a produção científica das universidades brasileiras e os resultados da educação básica no país medidos através do desempenho dos estudantes no programa internacional de avaliação de desempenho de estudantes (PISA), os autores utilizam um termo que chega a ser chocante pelo significado que ele assume em sua história: “apartheid”. Segundo os autores (p. 804), os dois níveis da educação brasileira viviam inadmissivelmente apartados, em

mundos muito distintos, observando-se, na PG, um desempenho louvável e, na EB, um desempenho sofrível ou, mesmo, pífio.

A emoldurar este quadro estão (p. 811):

a grande carência de docentes licenciados atuando nas disciplinas específicas de atendimentos à EB, revelando que as disciplinas de EB estão sendo em grande parte ministradas por professores improvisados, professores cuja formação inicial não é de licenciatura nas disciplinas que ministram; os altos índices de evasão profissional dos professores licenciados, apesar da grande disponibilidade de postos de trabalho; a carência de licenciados em física e química, exigindo por parte do estado tratamento emergencial à formação de professores nos *campi* de nossas universidades e IES, principalmente no tocante à aproximação entre teoria e prática pedagógica; as persistentes contradições, incongruências e incompatibilidades entre os currículos, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e a formação específica de docentes para a EB [...]; e os muitos ambientes escolares incompatíveis com o processo de ensino-aprendizagem de qualidade, prejudicando sobremaneira a autoestima de docentes e estudantes.

O Relatório produzido pela Comissão Especial (CNE/CEB) para analisar e propor medidas visando à superação do déficit docente no Ensino Médio, assinado por Antonio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murilo Hingel (2007, p. 2-12) alertam para “uma grave situação que, se não for tratada adequadamente, colocará em risco quaisquer planos que tenham pretensões estratégicas e que visem a melhorar a qualidade da educação no país”.

O Brasil corre o risco de ficar sem professores de Ensino Médio na rede pública na próxima década. Em acréscimo a este alerta, afirmam Ristoff e Bianchetti (2012, p. 801-803) que na pós-graduação em educação, a atenção à EB ocupa um plano secundário, voltada como está à formação de pesquisadores. Mesmo quando se faz pesquisa voltada à EB, os sistemas de ensino, as escolas, os professores e suas práticas são transformados em “objetos” de pesquisa, configurando uma prática de pesquisa sobre a EB, não com ou para a EB. Ristoff e Bianchetti demonstram um atitude cética quanto às relações entre a pós-graduação em educação e a educação básica. Embora reiterem a necessidade de estudos mais aprofundados, para eles os programas de pós-graduação em educação, tomando como exemplo a Região Sul do país, apresentam “pouca menção direta a preocupações com a EB” e dos 23 Grupos de Trabalho da ANPED, apenas 3 deles evidenciam preocupação direta e explícita com a EB. Concluem os autores:

O que é inegável, é que a CAPES que induz a ANPED que congrega os pesquisadores para as discussões nas RAs [Reuniões Anuais], tem como horizonte a pesquisa, enquanto na EB, em função das condições em que os sistemas funcionam, demandam mais o ensino e a aplicação.

O fato é que no final da linha, embora o país tenha alcançado a cobertura, pelo menos do ponto da vista quantitativo, de toda a demanda pelo ensino fundamental, no nível médio a taxa líquida de atendimento não chega à metade da demanda e convivemos, ainda, com uma população de aproximadamente 20 milhões de “analfabetos funcionais” como um espectro a arrastar multidões para a exclusão social, senão para a marginalidade no sentido mais terrível que o termo encerra.

O quadro de *apagação* do ensino básico gerou um conjunto de ações por parte do poder público federal que podem sinalizar novos tempos para a educação no país. Estas ações tornaram-se possíveis em decorrência da criação da Nova Capes (Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007), que além da formação de professores para a educação superior, passa a se ocupar também da formação de professores para a educação básica. Paradoxalmente, a criação da Nova Capes se deu apesar da resistência “de alguns setores da sociedade, do próprio governo e, de modo especial da Academia e da burocracia interna da CAPES” (RISTOFF; BIANCHETTI, 2012, p. 808), sinais inequívocos das dificuldades que se antepõem à formulação e implementação de políticas de estado para a área da educação. Não obstante estas indicações, pode-se dizer que surge uma política nacional de formação de professores para a educação básica.

Entretanto, concluem Ristoff e Bianchetti, o alcance de tal política vem apresentando resultados tímidos dada a gravidade dos problemas acumulados no desenrolar da história da educação no Brasil. Assim, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), não obstante sua importância como sinalizador de novos rumos, apresenta alcance bastante limitado (2012, p. 814):

Atingindo cerca de 30.000 bolsistas em três anos, envolvendo professores e estudantes de todos os níveis educacionais é decididamente um dado inexpressivo dentro de um universo que mobiliza milhões de pessoas e que apresenta altas taxas de evasão profissional.

O alcance inexpressivo do PIBID reflete o **apartheid** entre os níveis de ensino anteriormente mencionado, expresso na grande dificuldade de a universi-

dade pública voltar-se para a escola pública e de dialogar com os responsáveis estaduais e municipais e pelos gestores da EB.

O mesmo se pode dizer quanto de implementação do Programa Pró-docência, que busca uma articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura e a articulação destes com os projetos pedagógicos das escolas. Aqui também as consequências do **apartheid** se manifestam, com o agravante de que os recursos para este programa são restritos.

Quanto ao Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), em três anos de sua vigência, para uma oferta de 159.229 vagas, a matrícula é de apenas 50.259; ou seja para três vagas de cursos oferecidas, apenas uma é preenchida, descompasso flagrante entre oferta e a procura efetiva. É um dado alarmante frente à reconhecida falta de professores habilitados atuantes nas escolas, a afetar sobretudo as áreas de ciências da natureza.

Em suma, é uma situação/problema, sob todos os aspectos intrincada, cuja solução se afigura como um trabalho de “enxugar gelo”: de uma lado, há um descompasso entre as licenciaturas e a educação básica, resultante do **apartheid** apontado; some-se a isto o fato de que a procura pelas licenciaturas apresenta números decrescentes, com evasão persistente, acrescida da alta rotatividade docente nas escolas. Na base do sistema educacional as escolas e a qualidade do seu trabalho se ressentem de profissionais habilitados, sobretudo nas áreas das ciências.

CONCLUINDO

Os contrastes exacerbados são uma característica do país, desde sua fundação colonial, passando pelo império até o presente republicano. A geografia, os povos, as atividades econômicas, as culturas foram dando contorno ao Brasil de hoje altamente diferenciado. Não obstante este evoluir dentro de contrastes, a sociedade brasileira traz dentro de si algo altamente homogêneo: a exclusão. No decorrer dos séculos foi-se conformando uma sociedade altamente excludente. Em todos os aspectos estruturantes da sociedade brasileira esta exclusão se fez e se faz presente; a educação é um deles.

Nas ciências sociais é sempre temerário atribuir a existência de um fenômeno a uma causa só. Ainda assim, é impossível fugir do fato de que a constituição e exercício do poder na sociedade brasileira está na raiz de processo de exclusão engendrada no decorrer da história do país. A ausência de uma

sociedade civil estruturada e a persistência de elites sociais no interior do estado brasileiro definiram os rumos de atuação do estado, que passou a servir sobretudo a estas elites. O estado é, assim, privatizado; seus serviços passam a constituir como que “patrimônio” de poucos grupos poderosos. A persistência deste fenômeno é destacada por estudiosos diversos, desde Sergio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (publicado pela primeira vez em 1936), passando por Raymundo Faoro, em *Os Donos do Poder* (com sua primeira versão em 1958) até outros estudiosos contemporâneos. Como assinala Pochmann (2014, p. 3-5), a razão da enorme concentração de renda e sua contrapartida, a exclusão social “talvez possa(m) ser encontrada(s) na estabilidade do conservadorismo no poder” e na “ausência de democracia consolidada”.

No desdobramento deste fato, a timidez e a falta de continuidade das ações do poder público em áreas vitais que afetam o bem estar social, como saúde e educação, eliminam destas ações o seu caráter público e republicano, caracterizando-as mais como políticas de governo e menos como políticas de estado.

É o que se conta a história da educação no país. No ensino fundamental, o contingente de analfabetos funcionais e o desempenho em testes internacionais são, nos dias atuais, indicadores da qualidade ainda distante daquela que deveria ter sido alcançada. O ensino médio não atingiu proporções da população jovem do país que abram para ela oportunidades para alcançar níveis mais altos de educação superior e melhor formação profissional. A universidade tardia que retardou a formação de elites intelectuais a pensar o país e influir sobre seus rumos apresenta hoje níveis significativos de produção científica, cujos resultados, contudo, no que se refere à educação estão longe de apresentar os impactos esperados e necessários sobre a educação básica.

Em que pesem diretrizes e ações inovadoras de políticas públicas na área da educação implementadas a partir do início deste milênio, os sinais destas políticas apontam direções contraditórias. Na educação superior, em decorrência do PROUNI, populações que há pouco tempo não teriam jamais condições de acesso à educação superior passaram a tê-las, o que é altamente positivo. Contudo, isto vem-se dando à custa de isenções fiscais que beneficiam o setor privado da educação, predominante na graduação, a caminho de grandes fusões que tendem a formar um mercado oligopolizado na educação superior do país. Em 2014, segundo análise de Setti (jornal O Globo, de 16.06.2014, p. 22), os valores de mercado das empresas educacionais Estácio e Kroton, na Bolsa de Valores de São Paulo, cresceram respectivamente, 40% e 51%, “bastante acima da média do mercado”, que foi “apenas 3,14% no ano”. Em contrapartida, o setor público, com grande capacidade de instalações e infra-

-estrutura concentra as matrículas no período diurno. O Plano Nacional da Educação (PNE) que deveria estar em plena vigência a partir do primeiro ano desta década apenas agora em 2014 está sendo aprovado, no aproximar da metade da década, como se a educação prescindisse de planejamento. A grave crise de docentes no ensino básico, alertando para iminente “apagão”, mobilizou o poder público a propor iniciativas de extrema necessidade a partir da nova CAPES. Contudo a troca de ministro da educação logo a seguir, evidencia a verdadeira urgência dos fatos, que não estava ao que parece na educação.

Assim, assinala ainda Pochmann (2014, p. 5-7), “as políticas públicas ficaram” ou continuam a ficar “no meio do caminho”. Contudo, mudanças significativas no início deste novo milênio vem-se dando em direção à consolidação de políticas públicas de Estado, em lugar de políticas de governo. Negá-lo seria faltar com a verdade. Mas também não se pode negar a persistência da “administração das emergências” derivada “das articulações políticas entre distintos extratos de classes sociais”, segundo o autor “muitas vezes necessárias à governabilidade”, mas que se distanciam das políticas de Estado.

REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger. **Brasil terra de contrastes**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

ERENO, Dinorah. Pequenos ganham espaço. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 219, maio, 2014.

ESCOBAR, Herton. China conquista espaço na ciência global – Emergentes como Índia e Brasil aumentam participação em rankings internacionais. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 27 abr. 2014. Caderno A28.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

FERNANDES, Florestan. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. São Paulo: Pioneira, 1960.

FREIRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1961.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

LAMBERT, Jacques. **Os dois Brasis**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1967.

MARQUES, Fabrício. Novos sócios do clube. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 178, dez. 2010a.

_____. Babel de vidro. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 178, dez. 2010b.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Portugal: Publicações Europa-América, 1994.

POCHMANN, Márcio; AMORIM, Ricardo (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

POCHMANN, Márcio. **Brasil o país dos desiguais**. Disponível em: <<http://assufrgs.org.br/artigos/brasil-o-pais-dos-desiguais-marcio-pochmann/>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

RISTOFF, Dilvo; BIANCHETTI, Lucídio. A pós-graduação e suas interlocução com a educação básica – (des) encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 3, nov. 2012.

IBAÑEZ RUIZ, Antonio; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no ensino médio**: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007.

SETTI, Rennan. Programas federais mantem educação em alta na Bolsa. **O Globo**, Rio de Janeiro, 16 jun. 2014. Economia, p. 22.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 67, p. 3-29, jul./set. 1957.

_____. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 70, n. 166, 1989.