

## Educação no Brasil: Desafios e Crise Institucional

**Regina Maria A. Fonseca Gadelha**

Professora Titular do Departamento de. Economia-FEA-PUC/SP

**E-mail:** rgadelha@pucsp.br

### Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a crise que assola o sistema de educação no Brasil, a partir do desmonte sofrido nos princípios de uma educação de qualidade voltada para a formação da cidadania. O tema implica analisar o papel do próprio sistema dentro do atual estágio de globalização e mudanças nos paradigmas de trabalho, subordinação e produção. No momento em que o país atravessa nova fase de desmonte da soberania nacional, a aprovação de Emendas Constitucionais (PECs) altera de forma decisiva o texto da Constituição Federal de 1988, ao retirar direitos e conquistas dos trabalhadores cidadãos inseridos em nossa Carta Magna. O artigo propõe analisar a atual reforma implementada pelo Ministério de Educação, de caráter massificador, e recupera as propostas educadoras de Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes.

**Palavras-chave:** Educação – Reforma do Ensino – Neoliberalismo – Desmonte da Educação no Brasil.

### Education in Brazil: Challenges and Institutional Crisis

**Abstract:** This paper aims to analyze the crisis that ravages the educational system in Brazil in the sense of the dismount of quality citizen educational principles oriented to the citizenship. This theme also implies to understand the role of the teaching-learning system in the country under the more recent experiences of globalization stage that has changed the working paradigm in a position of production and subordination. In this sense, the recent process is conducting the country to a new phase of National sovereignty breakup by the approval of proposed Constitutional Amendments (PEC) that changes the 1988's Constitutional text in a definitive manner. Therefore, the PEC's is heading off into the destruction of our Magna Charta social rights that since the 80's reflected the past advances gained by Brazilian workers into the citizenship construction. Finally, we intend to analyze the current reform conducted by the Ministry of Education and its massification process and also, recover by contrast, some educational proposals of the educator Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro and Florestan Fernandes.

**Key-Words:** Education; Educational Reform; Neoliberalism; Dismount of Education in Brazil.

### 1. Introdução

O tema da crise da educação é da maior relevância e implica aprofundar a reflexão sobre o papel do sistema de ensino em país profundamente inserido na

globalização internacional e sujeito às mudanças dos paradigmas de trabalho, subordinação e produção.

Sou de geração marcada pelas lutas estudantis em defesa da democracia, e que lutou pela soberania nacional. Democracia e soberania eram importantes palavras de ordem quando apenas adentrava a adolescência, tendo de lutar contra uma dura ditadura militar. Esta luta implicava na defesa da cidadania, dos direitos civis, sociais e humanos, defesa do nosso patrimônio cultural e nacional, e manutenção de uma educação de qualidade. O que representava a luta contra a aplicação do famoso acordo conhecido pela sigla MEC/USAID<sup>1</sup>, projeto norte-americano de implantação na América Latina de um ensino massificado e profissionalizante universal. Acreditávamos então, como hoje ainda, na utopia de um Brasil com futuro, liberdade e inclusão, acesso à cidadania e direito à condições dignas de vida.

Naquela ocasião já se identificava as razões do descompasso enorme entre o grau de crescimento econômico através do acelerado processo de industrialização e urbanização, e a extrema exclusão da população pobre e sem acesso à educação. Como atesta Darcy Ribeiro, *“rádios e canais de televisão passavam a serem meios fundamentais de informação e doutrinação da população”, “sendo regidos por critérios cruamente mercantis e, por isso mesmo, irresponsáveis no plano cultural, social e ético”, ao difundirem uma “cultura ignara, violenta e dissoluta”*. (RIBEIRO, 1994a, p.12).

Para melhor entender os resultados desse processo de desmonte cultural e identitário no Brasil, temos de ter presente a importância do significado da globalização. Desde os anos noventa todos os países sofreram os impactos de grandes transformações geopolíticas e econômicas sob o impulso da chamada pós-modernidade, paradigma atravessado pelos conceitos de uma nova/velha sociedade, dominada pelas tecnologias. Isto é, a técnica, seus produtos e sua ideologia. Aqui quero salientar o significado ideológico mais marcante desta ‘pós-modernidade’, o pensamento único de um deus-ex-machina - o mercado. Mercado ultraliberal que se tornou dominante e hegemônico. Assim, ao invés da democracia plena, sonhada por todos os que sofreram perseguições, exílios e lutaram contra a ditadura, assistiu-se a imposição dos ditames da ‘modernidade’, ‘tecnologia’, ‘competitividade’, ‘reestruturação’, ‘individualismo’, etc. Palavras que encontravam eco e campo aberto ao nível das mentalidades, encobrendo posturas ideológicas, concepções retrógradas, autoritárias, patrimonialistas ou mesmo fascistas, a exemplo do ressurgimento de tantos políticos e políticas conservadoras, retrógradas e excludentes.

## 2. Do desenvolvimentismo ao conservadorismo: dois modelos de educação

A aprovação recente da lei da terceirização das atividades meio e fim pelo Congresso Nacional rasga os direitos conquistados pelos trabalhadores brasileiros e garantidos pela Constituição Federal de 1988. Esta lei vem acompanhada de propostas de reformas que modificam de forma profunda a legislação trabalhista e previdenciária e inaugura nova etapa do desmonte das políticas sociais do país. Podemos, assim, vislumbrar um aprofundamento da crise de todo o sistema. Diante das consequências dramáticas da desarticulação do mundo do trabalho – a *‘corrosão do caráter’*, título do conhecido *best seller* de Richard Sennet (1999) – não deve surpreender o recuo e inação

<sup>1</sup> Trata-se de vários acordos propostos pelo governo norte-americano ao Brasil desde os anos 1950, com a finalidade de promover direta e indiretamente a cooperação cultural entre os dois países, com prevalência na subordinação cultural.

das entidades representativas da sociedade e sindicatos de trabalhadores, permitindo a reprodução de escândalos e corrupção (aberta ou fechada) no Brasil. Explica ainda o abandono dos discursos nacionalistas por parte de setores empresariais, que defendem sua sobrevivência ao cederem às parcerias contrárias aos interesses da nação e apoiarem reformas políticas que afetam a todos os brasileiros e não apenas suas empresas e indústrias. Modifica-se e amplia-se, portanto, a dependência da nação brasileira, em nível antes jamais suposto pelos intelectuais estudiosos da chamada teoria da dependência.

Desde os anos noventa, diversas diretrizes da UNESCO e do Banco Mundial acerca das parcerias público-privadas no ensino superior e financiamento das pesquisas no Brasil, indicavam mudanças importantes por que passaria o ensino em nosso país. Chama atenção a postura e docilidade dos dirigentes brasileiros no poder, perante o panorama da crise representada pelo colapso educacional do país, denotando o fracasso das reformas de ensino dos anos setenta. (CUNHA, 2000).

Embora muitos autores reconheçam os efeitos nocivos do processo de mundialização sobre as sociedades, com sua carga de exclusão, quando se trata de efetuar propostas concretas em relação ao papel da Universidade nesse contexto, terminam por aderir à mítica ultraliberal conservadora, de efeitos neocolonizadores benéficos apenas aos interesses dos países centrais. Processo que denominei, em artigo de 1988, como sendo indicador da “ideologia do colonizado”, lembrando ser esta a base de sustentação da nova dependência. (GADELHA, 1999).

Este processo, entretanto, acha-se explícito em Relatório da OCDE (1995) que indica o novo papel das Universidades: (1) educação geral pós-secundária; (2) investigação; (3) fornecimento de mão-de-obra especializada; (4) educação e treinamento de trabalhadores altamente especializados; (5) fortalecimento da competitividade da economia; (6) criação de mecanismos de seleção por meio de credenciamento de pessoal para empregos de alto nível; (7) promoção de mobilidade social; (8) prestação de serviços à comunidade; (9) formulação de paradigmas para aplicação de políticas nacionais; (10) preparação de indivíduos para o exercício de novos papéis de liderança social. Ao comentar este decálogo, afirma o sociólogo Boaventura de Sousa Santos ser a Universidade “*a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até as raízes a origem do por que não pode agir em conformidade com seu pensamento*”. (SANTOS. Apud Gadelha, 1997, p.39-40).

Esta incapacidade de independência (e ruptura) em relação à lógica de um “*economês*” cada vez mais complexa, tem levado as Universidades públicas brasileiras a extrapolar seus objetivos e afastarem-se de suas atribuições de *Ensino, Pesquisa e Divulgação de Cultura*, como ainda de *formulação de Ideias*, amplamente conhecido.<sup>2</sup> Porém, a gestação de conhecimentos depende das seguintes premissas: (1) *a qualidade da educação*, pela capacidade de adquirir e transmitir conhecimentos; (2) *a ciência e a tecnologia*, pela capacidade de gerar conhecimentos científicos e tecnológicos; (3) *as tecnologias de informação*, pela capacidade de acelerar os processos de captação, produção e transmissão de conhecimentos; (4) *a inovação*, pela capacidade de aumentar e melhorar a qualidade de vida da sociedade, através do melhor uso do conhecimento. (Ibidem. Ibidem, p.40). Para isso a Universidade deveria ser “*universidade-semente*” (Darcy Ribeiro), com capacidade para dominar conjuntamente o

<sup>2</sup> Faz parte desta agenda a substituição de professores pertencentes aos quadros de carreira qualificados e concursados, por professores horistas, sem distinção de titulação (bacharéis, mestres e doutores), recebendo menores salários, e ausência de investimentos em pesquisa e desenvolvimento. Nesse modelo de gestão, o professor não possui estabilidade de emprego e encontra-se submetido às avaliações de caráter opinativo, sendo visto como mero prestador de serviços educacionais. A contrapartida é a formação de alunos tecnólogos para o mercado, dotados de conhecimentos de baixa densidade, incipiente para a formação de quadros de cientistas ou de acadêmicos de valor.

conhecimento e os saberes humanos, associado à capacidade de “*pensar o Brasil como problema*”. (RIBEIRO, 1994c, p.182).

Paradoxalmente a crise que hoje se abate sobre a educação não é recente. É fruto de uma política deliberada de desmonte, implementada desde os acordos MEC-USAID, cujo ideário a favor dos mercados foi sendo gradativamente implantado no país a partir de 1965. Estes acordos, firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) dos Estados Unidos, propunham promover, direta ou indiretamente, a cooperação cultural entre os dois países e anteviam a necessidade de parcerias privatistas do ensino superior. A ênfase era dada à subordinação das universidades aos interesses imediatos dos empresários e na formação voltada às áreas tecnológicas em detrimento das humanidades, ao lado de propostas que visavam a eliminação da gratuidade das universidades públicas do país. O projeto claramente defendia o planejamento de um sistema educacional voltado para os imperativos do mercado. Para tanto, as universidades deveriam desenvolver os seguintes objetivos: educação e treinamento profissional, pesquisa científica tecnológica, cursos de especialização e extensão universitária, ao lado da educação superior de caráter generalista. (CUNHA, 1988, p.189).

A ideia não era nova. Como assinalam as pesquisas de Luiz Antônio Cunha, Educação e Economia são disciplinas que mantêm desde o século XIX íntima relação, ao lado da busca, no Brasil, acréscimo, pela nossa identidade nacional. A junção de um projeto de educação/cultura, alinhado com a construção de um projeto nacional de nação desenvolvida, sempre esteve na agenda dos intelectuais brasileiros desde a constituição da República. Para só pensar nas lições de alguns homens e políticos extraordinários como Alberto Torres, Euclides da Cunha, Manuel Bonfim, Gilberto Freyre, Anísio Teixeira, entre outros. A lista é longa e não podemos abranger a todos.

Estes autores nos ensinaram a pensar o significado de “cidadania”. Em resposta a estes questionamentos, surgiram em vários municípios brasileiros projetos como o Movimento de Cultura Popular (MCP) da Prefeitura de Recife, de cultura e alfabetização de adultos. O MCP do Recife foi idealizado e dirigido pelo advogado e educador Germano de Vasconcellos Coelho (1960-1962), depois Secretário de Educação do Estado de Pernambuco (Governador Miguel Arraes de Alencar – 1963-1964). Convidado em 1960 pelo então Prefeito Miguel Arraes, Germano Coelho aceitou o enfrentamento do grave problema da alfabetização de crianças e adultos, tendo sido dos primeiros a denunciar a violação da soberania do Brasil pelos acordos Aliança para o Progresso e MEC/USAID, que ameaçava a reforma da educação nacional.

O analfabetismo no Brasil consta da plataforma positivista republicana do século XIX e ainda figura no século XXI como um dos mais graves problemas nacionais. Nos anos sessenta, a imensa maioria da população brasileira era analfabeta, muito embora trabalhasse em indústrias e atividades urbanas, em que muitos pagavam impostos sem sequer poder exercer o mais elementar direito à cidadania, que é o voto. Ao idealizar o Movimento de Cultura Popular do Recife, em 1960, sem mesmo possuir orçamento para as atividades deste centro de educação, Germano Coelho acolheria jovens voluntários dispostos a aprenderem a ensinar. O *Livro de Leitura para Adultos do Movimento de Cultura Popular do Recife* (1962) então adotado, de autoria de duas educadoras cujos nomes não se pode esquecer - sua mulher, Norma Porto Carreiro Coelho, e Josina Maria Lopes de Godoy - ensinava na lição primeira: “O VOTO É DO POVO. POVO – VOTO”. E na lição 2: “O PÃO DÁ SAÚDE. SAÚDE É VIDA. VIDA – SAÚDE – PÃO”. Neste sentido, por si só a cartilha do MCP, no país dos “coronéis” já se revelava subversiva, ao ensinar não só a ler como o exercício da cidadania. O sucessor de Germano Coelho à frente do MCP foi o grande educador Paulo Freire, que dedicaria sua vida, no Brasil e no exílio, não só à educação como para a educação do “*povo oprimido*”.

Coube a Paulo Freire aprofundar as ideias inovadoras de Germano Coelho e sua equipe de que para transformar a educação deve comportar também a ampliação do homem, no sentido do conhecimento de sua localização na sociedade. Este pensamento é expresso pelo autor de forma clara em *Educação como prática para a Liberdade* (1.ed. 1967): “*Pensávamos numa*

*alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização*". (FREIRE, 1982, p.104). Não se trata mais de uma educação alienante do homem, da criança ou do adolescente, pacientes nesse processo educativo. Freire recusa os ensinamentos contidos nas antigas cartilhas: "PEDRO VIU A ASA. A ASA É DA AVE". E esclarece: "*Pensávamos uma alfabetização que fosse em si um ato de criação capaz de desencadear outros atos criadores*". (Idem, Idem). A importância de sua proposta encontra-se hoje contida na "*Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos*", firmada pela UNESCO em 1998.

Porém, não só Pernambuco renovava a proposta para a educação. Dos governos da Bahia e do Rio de Janeiro chegavam os resultados positivos das experiências educacionais desenvolvidas por Anísio Teixeira à frente da Secretaria de Instrução Pública da Bahia (1924-1928), depois no Distrito Federal (1931-1935) e novamente como Secretário de Educação da Bahia (1947-1951), ocasião em que aprimorara a execução das escolas integrais na Bahia, além de realizar inúmeras conferências em Brasília (hoje de domínio público pela Biblioteca da Câmara Federal). Ressalta, nestas conferências, aspectos diversos da política educacional: organização do sistema público do ensino; gestão da educação pública; papel e deveres do Estado em relação à educação; formação e aperfeiçoamento do magistério; acesso e permanência na escola pública etc. (FÁVERO, 2000, p.2). Preocupado com o ensino primário infantil, Anísio estudara na Europa e nos Estados Unidos, país de onde regressou propondo novas formas institucionais de transmissão do ensino e da cultura às crianças, a educação considerada como instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades extremas do país. Sua proposta englobaria a construção de 74 grandes escolas comunais por todo o país, criando ambicioso projeto de Centros Regionais de Pesquisas Educacionais que foram implantados no Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, Paraná e Rio Grande do Sul. Estes Centros estavam providos dos necessários recursos para forçar as universidades brasileiras a assumirem suas responsabilidades no campo educacional, na mesma proporção do que ocorria com a medicina e a engenharia. (RIBEIRO, 1994b, p.177-80). Destas medidas surgiram as escolas experimentais de educação, ligadas às Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e Faculdades de Educação das universidades federais do país, as Escolas parque e as Escolas classe (educação).

A ditadura militar interrompeu este processo de construção da cidadania no Brasil. Apesar de consenso sobre a estrita relação entre desenvolvimento e nível de educação, aceito por todos os dirigentes brasileiros, desde 1965 a educação perdeu seu objetivo de instrumento de transformação. É com tristeza que se observa os resultados desse processo, em que falharam até mesmo as propostas de uma educação técnica tendo como base a distinção entre produção e produtividade. Ou seja, a compreensão da necessidade que tem o capitalismo de incorporar mão de obra ao processo de produção para a realização do valor (lucro) através da constante formação do que Karl Marx chamou "exército industrial de reserva". A visão educativa implantada no Brasil se voltaria no sentido do pragmatismo mais retrógrado, ao adotar uma discursividade meramente retórica em que matrículas são estatísticas de caráter tão somente numérico. Visão afinal triunfante, como se observa na reforma do ensino médio de educação, recentemente promovida por tecnocratas do MEC e aprovada pelo Congresso Nacional.

Segundo a balizada opinião de diversos setores ligados à educação, que lutam pela melhoria do sistema em nosso país, são bastante claros os motivos pelos quais se deve rejeitar a atual reforma de ensino imposta pelo MEC e seus representantes, adotada através da aprovação da Medida Provisória 746, de 2016, pelo Senado Federal, em 08/fevereiro/2017. Esta proposta foi sancionada pelo Presidente interino da República, sem considerar as discussões levadas a cabo por educadores ligados a centros de pesquisa de universidades, que pensam e trabalham com educação no país. Por se tratar de MP, o texto já possuía força de lei desde sua publicação no Diário Oficial, em setembro 2016. Portanto, nada mais falacioso do que a fala de Michel Temer ao declarar que a aprovação da MP 746 conclui com êxito "*um longo ciclo de debates*".

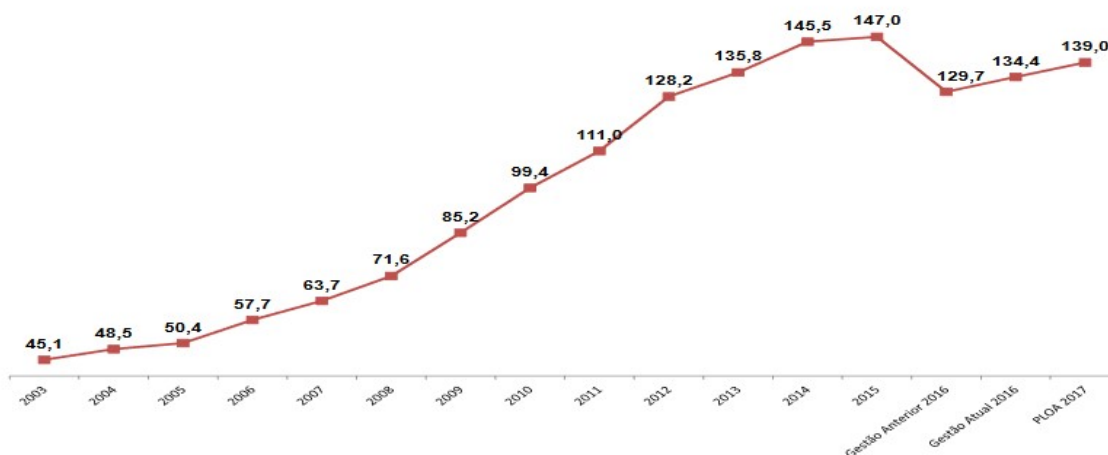
O Presidente interino esclareceria, na ocasião, que a reforma reforçaria as disciplinas de língua portuguesa, matemática e inglês, o que faria com que os estudantes permanecessem mais tempo na escola. Mas este não é absolutamente o posicionamento dos educadores envolvidos com o tema. De acordo com o secretário de assuntos educacionais da Confederação Nacional de

Trabalhadores em Educação – CNTE, Professor Heleno Araújo, o texto aprovado traz consequências muito sérias para a educação básica: “A proposta é fazer escolas de tempo integral, mas quando coloca propostas de complementar o conteúdo à distância, perde-se a característica de uma formação integral”. (Entrevista de Heleno Araújo. EPSJV/Fiocruz, 15/fev./2016. Online).

O gráfico abaixo, extraído de Maria Helena Guimarães de Castro (2016), indica os investimentos em educação pelo MEC, de 2003 a 2015:

## MEC – EVOLUÇÃO DO ORÇAMENTO

2003 a 2015 e Limite 2016 e PLOA 2017 em R\$ bilhão



Orçamento da administração direta e indireta. Inclui Fies e Cota parte do Salário Educação.

Fonte: MEC/SE/SPO

\*\*Valores atualizados com a estimativa do IPCA médio de 2016

De acordo com o gráfico, foram gastos cerca de R\$ 1.189 bilhões em educação no país até 2015, quando os gastos caíram de R\$ 147 bilhões (2015) para R\$ 129,7 bilhões (2015/16), mantendo-se em torno de R\$ 134,4 bilhões em 2016. Apesar da queda sofrida pelos investimentos a partir da crise política e econômica que levou ao *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, Castro reconhece que o aumento dos gastos não se traduziu por uma melhoria de aprendizagem dos estudantes brasileiros, como indica os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), estagnados desde 2011. O IDEB ressalta o fracasso das políticas de educação escolar, ao indicar ser o desempenho da escolaridade ser hoje menor do que em 1997.

Outros dados, como os da OECD (2016) também indicam o abandono das escolas por 75% dos jovens entre 20 e 25 anos. Porém mais grave é o fato de que destes, 43% não concluíram o ensino médio. Segundo indicadores do PISA 2015, 51% dos estudantes estão abaixo do nível dois em leitura; 70% abaixo do nível dois em matemática e 56,6% abaixo do nível dois em ciências. (CASTRO. Ibidem). O que justificaria, por si só, a necessidade da mais ampla reforma de todo o sistema de educação no país.

Pelo texto aprovado da MP 746/2016, a carga horária anual (800 horas) do ensino médio passa por alterações, devendo ser progressivamente expandida até 1400 horas em cinco anos (Escola em Tempo Integral). No entanto, estudiosos como Heleno Araújo chamam atenção para o fato de que os Estados e Municípios carecem de condições adequadas para a permanência integral dos alunos nas escolas. Araújo também critica as pressões dos setores privados, que passarão a receber recursos públicos para aplicarem os novos conteúdos através do Sistema S (SESCs, SENAIs, SENARs<sup>3</sup>), cujo financiamento é previsto pelo artigo 149 da Constituição

<sup>3</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

Federal. Da mesma forma, os conteúdos da Base Nacional Curricular Comum, previstos pelo MEC – os chamados itinerários formativos, cujas disciplinas deverão ser escolhidas pelos estudantes - linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas - ocuparão necessariamente uma fatia maior de tempo, de 1200 para 1800 horas.

A crítica de Heleno Araújo às atuais condições de ensino é bastante contundente ao abordar a realidade das escolas brasileiras: *“As escolas não conseguirão ter condições adequadas para oferecer os itinerários, muito menos a formação profissional, então, provavelmente, vão fazer uma composição repetindo conteúdos para oferecer o tempo integral. Foi o que aconteceu em Pernambuco, e o ministro de educação (Dep. Mendonça Filho) é de lá: os alunos tinham todas as disciplinas pela manhã e à tarde um reforço de química, matemática e português para melhorar a nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica). Então, na verdade, a intenção é melhorar o Ideb, não garantir uma formação integral”*. (ARAÚJO, Ibid.).

Por outro lado, graças à aprovação da PEC 55 (atual Emenda Constitucional nº 98), que estabelece teto para os gastos sociais do governo até 2025, o Orçamento do Ministério da Educação já se encontra reduzido, passando dos atuais 18% da arrecadação para apenas 10%. De acordo com Daniel Cara, Coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o teto de gastos somente começará a valer a partir de 2018, ano em que o governo federal deverá investir o mesmo valor de 2017 (R\$ 139 bilhões), equivalente a 18% da receita líquida do governo, mais o acréscimo do ano anterior medido pelo IPCA. Cara afirma, *“A partir daí vão faltar coisas muito básicas nas escolas, como material de apoio, de escritório, papel higiênico e até salários, que serão ainda mais precários para os professores, além de salas ainda mais lotadas”*. (Entrevista a Sarah Fernandes, RBA, 16/dez./2016. Online).

Entre os fatores agravantes da atual situação da educação acham-se os baixíssimos pisos salariais pagos aos educadores no Brasil. Para o ano de 2017, o MEC sancionou irrisório aumento do atual piso salarial dos professores a partir de março 2017, concedendo reajuste de 7,64% apenas, abaixo do índice anual da inflação do período. Em decorrência, o piso salarial pago ao professor de ensino básico passou de R\$ 2.113,64 para R\$ 2.298,80 apenas! Eis o valor da Educação no Brasil e o que recebem seus heroicos professores. Como ensinara o grande economista brasileiro Celso Furtado, professores e cientistas são igualmente trabalhadores que *“produzem valores, algo que tem sentido em si mesmo, que está relacionado com os fins da vida humana. Produzir valores implica ter consciência do contexto social em que vivemos, assumir na plenitude a cidadania. E também significa organizar-se como cientistas para contribuir decisivamente no processo de reconstrução social”*. (FURTADO. 2013, p.487).

A precariedade da educação no Brasil é reconhecida também pelos organismos internacionais. O *Relatório da Unicef* de 2011 aponta como causas da enorme evasão escolar no país: (1) insuficiente número de escolas; (2) deficiente estrutura física das escolas; (3) falta de valorização dos professores (eles chegam a ganhar menos do que um empregado doméstico e quando têm diploma superior, ganham menos da metade de qualquer profissional com igual qualificação) (sic); (4) ausência de formação adequada dos professores; (5) deficiente qualidade de ensino; (6) falta de acesso e meios transporte para os estudantes, em especial nas zonas rurais do país. (Unicef, 2011. Online). De acordo com o mesmo Relatório, em muitas regiões do país são fatores agravantes para a evasão escolar a falta de acessibilidade dos alunos e professores para as escolas, falta de material escolar e até de merenda. O *Relatório de 2016* (online) revela a tragédia de 38% de adolescentes em todo país estarem vivendo em situação de extrema pobreza. O dado representa um aumento de 29% em relação à média da população brasileira.

A crise do sistema educacional é, portanto, também indicadora das enormes desigualdades regionais, visíveis através dos índices de desenvolvimento dos estados e municípios. De acordo com o Censo Escolar de 2016 do MEC, que inclui escolas estaduais e municipais de áreas urbanas e rurais, estão matriculadas em creches 1.925.644 de crianças; na pré-escola, 3.651.786; no ensino fundamental I, 12.415.667; ensino fundamental II, 9.340.497, totalizando 17.993.097 matrículas às quais se soma, no ensino médio, 6.811.005 matrículas e na educação presencial de jovens e adultos (EJA), 2.792.761 matrículas. O que nos dá um total de

26.596.866 matrículas. (INEP, 2016). No entanto, o site do MEC infla este total para 37.937.357 matriculados.

Na educação especial, de acordo com anexo I do documento do MEC, são apenas 745.363 alunos matriculados. (MEC, 2016). Os dados também indicam a enorme evasão escolar: Na pré-escola, apenas 359.182 crianças estão matriculadas na rede municipal urbana e 23.228 na rede municipal rural em período integral. Terminam o ensino fundamental somente 10.340.497 alunos, do total de 16.067.453 alunos iniciais.

O *Censo Escolar de 2009* já indicava que enquanto na região sul 68% dos alunos era atendido por transporte escolar, no nordeste a taxa fica em torno de 26% apenas. Não menos deprimente é a situação das populações rurais no norte e nordeste do país. De acordo com o relatório da UNICEF (2011), baseado na PNAD do IBGE, nessas localidades a taxa de distorção idade-série chega a ser duas vezes maiores do que em outras regiões, sendo a média de estudo de apenas 3,9 anos de escolaridade. O dado não é diferente na região centro-oeste, fator agravado pelo enorme número de trabalhadores infantis, incluindo menores de 10 anos, conforme as estatísticas de rendimento familiar do IBGE.

Por outro lado, o deficiente sistema de ensino continuado, sem repetência, torna fato comum alunos que, com dificuldade social e econômica ou deficiência de aprendizagem, são aprovados de forma automática, de forma a engrossarem as estatísticas de êxito do sistema, quando deveriam ter tido oportunidade de acompanhamento escolar para reforço a seus estudos. Política contrária aos diagnósticos dos especialistas, como tantas vezes insistira o ex Ministro de Estado de Cultura e Educação, Darcy Ribeiro, autor do Plano de Educação de 1962: *“A alfabetização real é aquela que permite à pessoa pelo menos escrever um bilhete e é alcançada na 4ª série. Como a maioria não chega à 4ª série, a escola forma analfabetos, 70% de analfabetos”*. (RIBEIRO, 1994e, p.224).

Nos anos noventa, Darcy Ribeiro constatava que no Brasil *“o aluno pobre já entra [na escola] sabendo que não vai passar de ano. De fato, ele é reprovado e como repetente vê-se tratado da mesma forma que o aluno iniciante, quando deveria ser tratado de forma diferente: não começar do zero, mas de suas insuficiências”*. (Ibidem. Ibidem, p.223-4). Não menos importante, o treinamento e aperfeiçoamento contínuo dos professores, melhoramento dos métodos de ensino e aparelhamento técnico das escolas e centros de ensino médio. Sobre os baixíssimos salários pagos aos professores, lembra que Anísio Teixeira já chamara atenção para a necessidade do governo ter em vista o nível da formação profissional e horário de trabalho, *“admitindo-se que o nível de vida sempre compreende o conjunto das despesas de certo estágio social e que as necessidades de eficiência e conforto têm flexibilidade correspondente a cada nível econômico”*. (TEIXEIRA, Apud RIBEIRO, 1994b, Ibid., p.211).

Porém o que as estatísticas indicam nas últimas décadas é que a maioria dos alunos irá concluir o ensino fundamental sem saber ler, escrever ou mesmo contar. Ao invés de bem alfabetizados, muitos apenas serão reprovados aos 14, 17 anos de idade, quando terão de prestar exame na 8ª série do fundamental II, sem chance para recuperar suas deficiências de ensino e formação.

Quanto ao ensino técnico, qualificador de mão de obra e uma das metas da atual reforma restrita ao ensino médio, o total desmonte das escolas técnicas secundárias se deu principalmente a partir da reforma de 1997, durante o primeiro mandato do sociólogo presidente, Fernando Henrique Cardoso (FHC). O diagnóstico do Plano, *Mãos à Obra, Brasil: Proposta de Governo* (1994) é de que o país não acompanhara *“A diversidade trazida pelas novas tecnologias, a informatização das comunicações e serviços, os novos padrões de consumo e produção, novos estilos de vida [que] estão a exigir, mais do que treinamento no uso de ferramentas tecnológicas específicas, maior capacidade de aquisição de conhecimento e de compreensão de ideias e valores”*. (CARDOSO, 2008, p.47). Reconhece que essas exigências evidenciam não somente as carências educacionais da população brasileira como as do ensino. Daí a necessidade de se repensar o que estava sendo feito para buscar fazer melhor: *“A alta qualidade da educação, em todos os níveis, deve ser um objetivo central da ação governamental”*. (Ibid. Ibid. p.48).

No entanto, apesar de reconhecer ser obrigação do governo federal parte da responsabilidade pela assistência ao estudante, permitindo à população pobre sua permanência



efetiva na escola, os dois períodos de governo FHC ficaram muito longe dos objetivos traçados. Na parte relativa à qualificação da mão-de-obra, o Plano adota o discurso sociológico de que o mundo hodierno já não considera “*mão de obra barata e recursos naturais abundantes*” vantagens comparativas dentro do novo modelo produtivo mundial. (Ibid. p.56). Propõe para a realização dos objetivos de qualificação de trabalhadores especializados, projetos de educação complementar a serem desenvolvidos em parceria com empresas, sindicatos, Senai e Senac. (Ibid. p.54). Em consequência, as escolas técnicas perderam suas características de ensino universal ao lado da parte tecnológica específica, não mais podendo formar alunos no nível médio, mas apenas receber alunos cursando ou já tendo concluído o ensino médio.

Durante os dois mandatos de governo FHC, o MEC passou a estimular o surgimento numérico de novas escolas privadas de ensino superior de todos os níveis de competência, que passaram a concorrer com as faculdades públicas e tecnológicas (FATECs) pela busca de recursos e ingresso de jovens que procuram assegurar-se uma carreira profissional a lhes permitir adentrar o difícil mundo do trabalho. Quantidade e qualidade se tornaram a partir de então objetivos com finalidade mercantil própria. Como assinala o professor Luiz A. Cunha, quando os governantes falam em qualidade da educação, esquece-se que os problemas residem não em mais ou menor número de alunos, maior ou menor rendimento destes diante de certos testes, mas sim em termos “*do que se ensina, do que é, como se aprende*”. (CUNHA, 2007, p.826). Ao adotarem métodos estatísticos de mensuração matemática apenas, não encaram o desmonte e reestruturação do mundo do trabalho sobre os discursos dos dirigentes responsáveis pelo Ensino Superior do país, que passaram a substituir antigos termos utilizados para designar cursos genéricos de extensão cultural, tais *TREINAMENTO, RECICLAGEM PRÁTICA DE CONHECIMENTO*, com pregação aos trabalhadores e à sociedade brasileira da urgente necessidade de formação de “capital humano” para atendimento da classe empresarial. Desta forma, diante da desestruturação dos postos de trabalho, a permanente necessidade de reciclagem de conteúdos profissionais e educacionais deveria ser assumida pelos próprios jovens e trabalhadores desempregados ou agora ameaçados pelo desemprego. (CUNHA. 2000). Daí a importância que passou a assumir o novo conceito de EMPREGABILIDADE e sua repercussão positiva nos meios empresariais e sindicais. Nova forma de se lançar sobre os trabalhadores, de todos os níveis, a responsabilidade de permanecerem ligados ou não ao mercado de trabalho, mesmo quando de modo precário ou informal.

Da parte dos empresários e da poderosa FIESP, acompanhados pelos sindicatos domesticados, tal atitude encobria verdadeiro diversionismo, adotado sob a aparência de incentivo aos trabalhadores a fim de levá-los a se capacitarem individualmente, por meio de cursos de extensão e/ou especialização, diretos ou indiretos, dos quais participaram ou foram credenciados apenas universidades privadas (MBAs) e alguns setores das universidades públicas. Da parte da sociedade, contribuía muitas vezes para a aceitação desses cursos o desejo de ascensão social promovido pelas mídias, que acenavam com a possibilidade de habilitação e reciclagem contínua oferecida aos interessados. Sobretudo em se tratando de “novos” cursos divulgados por meio de redes de INTERNET, tais como inglês e informática, que prometiam facilidades individualizadas para a aquisição de um fácil “saber” científico específico, capaz de preservar os indivíduos das perspectivas sombrias e ameaças constantes de desemprego.

Realidade que esconde a omissão da responsabilidade dos governantes e empresários, sobretudo nas graves questões da formulação de políticas públicas educacionais e trabalhistas. Tais políticas foram aperfeiçoadas e adotadas pelos diferentes governos brasileiros a partir dos anos noventa, agravando a precarização dos empregos e conduzindo os trabalhadores à marginalidade social. Porém, outros problemas ainda podem ser levantados. Entre estes, algumas questões estão sem resposta: (1) Qual a finalidade e o objeto de ensino e investigação de ciência fundamental e tecnológica para as Universidades, sobretudo públicas? (2) Devem as instituições de nível superior, priorizar o ensino generalista ou o ensino profissional, a pesquisa de base ou a pesquisa aplicada?

## Considerações Finais:

No Brasil, desde a redemocratização (1985), projetos e reformas se sobrepõem ao longo dos vários governos. Após 30 anos de políticas educacionais formuladas por quadros técnicos e economistas solidamente embasados nos preceitos neoliberais, sabemos que mesmo quando dirigidas para a formação de quadros especialistas voltados para o mercado, a experiência tem demonstrado que o ensino superior de caráter meramente generalista ou meramente técnico é insuficiente para o exercício de atividades satisfatórias que permitam permitir indivíduos assim formados, suprirem as necessidades individuais e familiares, inclusive no que diz respeito às necessidades humanas de estabilidade econômica e social. Ainda mais em se tratando da formação de quadros necessários às novas profissões, a que o economista Robert Reich (ex Secretário de Trabalho do governo Bill Clinton) denominou “*analistas simbólicos*”, capacitados para atuar nas áreas de biotecnologia, genética, cibernética, engenharias de informática, carreiras mais valorizadas pelo mercado globalizado.

Acerca desta realidade, cabe lembrar que se, por um lado, os conhecimentos especializados progredem mais rapidamente do que a capacidade em apreendê-los, por outro, os escassos recursos nas áreas da educação não permite preparar professores de forma adequada a fim de poderem ensinar e renovar os necessários conhecimentos para seus alunos. Contradição que se choca perante a realidade da desmobilização e esvaziamento dos recursos financeiros porque perpassa a educação em todos os níveis, da pesquisa ao ensino, em nosso país, impondo o risco de aumentar os grandes desníveis culturais entre Brasil e demais instituições dos países desenvolvidos. Processo irreversível pelo qual pagarão não apenas esta, como as futuras gerações.

Nesse sentido é necessário ressaltar a gravidade do abandono do papel das universidades na formulação de projetos nacionais para o país. Mas esta ideia não é nova. Enquanto institucionalidade, já fora delineada por Darcy Ribeiro e por Anísio Teixeira quando da criação da Universidade de Brasília, nos anos cinquenta, instituição desviada de seus atributos e objetivos em consequência do golpe militar de 1964 que desmantelou no país o projeto democrático da nação. Respalda esta afirmativa o documento final da *Conferencia Regional sobre Políticas y Estratégias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, realizada em Havana, Cuba, sob patrocínio da UNESCO/CRESALC, em 1996. Analisei este documento no artigo *Universidade e integração econômica regional*, publicado em 1997, e que passo a resumir. Quatro itens do documento indicam de forma direta as novas diretrizes políticas beneficiando os setores empresariais e o mercado em geral (Itens 3, 6, 7 e 9). Cinco propostas dizem respeito ao atendimento das necessidades da sociedade e/ou de comunidades locais, todas entrosadas com os interesses dos mercados (itens 4, 5, 10, 11, 12). Duas outras propostas (itens 8 e 13) se referem ao entrosamento (então considerado imprescindível) que deveria existir entre universidade/empresa/sociedade. As três últimas propostas se preocupam com os meios de execução destas proposições: o item 14 sugere a formação de redes acadêmicas vinculadas ao SELA - Sistema Econômico Latino-Americano; o item 15 à necessidade de se avaliar o grau de pertinência alcançado e sua evolução; o item 16 refere-se à necessidade das universidades se adequarem às novas realidades dos mercados.

Estas determinações, imediatamente adotadas pelos órgãos financiadores de pesquisa no Brasil (FAPESP e correlatas em outros Estados, CAPES, CNPq) foram, sem resistência, com exceção da ANDES, representante dos professores das Universidades Federais, implementadas pelos Ministérios de Cultura e Educação dos países latino-americanos presentes na reunião, influenciando na legislação de toda política diretiva, posteriormente aprovada pelo MEC (incluindo o Decreto 2.208 de 1997, que regulamentou os diversos níveis de ensino no Brasil).

As concessões aos modismos por parte de técnicos e políticos também explicam o sucesso midiático das modificações que foram sendo progressivamente transplantadas ao Brasil, por meio da adoção de políticas neoliberais que contrariam a Lei de Diretrizes de Base da Educação do Brasil (Lei nº 9.394/1996), originada do Projeto Darcy Ribeiro de 1994, no Senado Federal. Assinale-se que o projeto Darcy Ribeiro havia transitado em detrimento do Projeto da

Câmara de Deputados, de iniciativa do Deputado Florestan Fernandes (PL 45/1991), do Partido dos Trabalhadores, porta voz dos setores avançados de educação no país.

Defensor ferrenho da escola laica e gratuita para todos, Florestan denunciou no Parlamento “*Aquilo que se poderia chamar de ‘educação para uma nova era’, ou educação para o século XXI é, literalmente, uma educação que se lança em nosso presente, ou seja, nas necessidades psicológicas, culturais e políticas das classes trabalhadoras*”. (FERNANDES. Apud SILVA & LIMA, 2009, p.7427). Como membro do Fórum de Educação Constituinte em Defesa da Escola Pública (FNDEP), foi um defensor intransigente da escola pública, laica, gratuita e sem discriminação econômica, religiosa ou política, de livre acesso para todos, qualidade de ensino e pluralismo das escolas públicas e privadas. Para ele a escola pública, de alta qualidade, era requisito fundamental para a existência da democracia. “*A democratização do ensino, hoje, já não se confunde com a universalização do ensino primário. Trata-se de democratizar todas as oportunidades educacionais, de estabelecer um polo popular e operário que compartilhe das mesmas garantias educacionais que se universalizaram nas classes médias e altas*”, escreve em 1989. (Ibidem. Ibidem, p.7435).

Apesar das críticas recebidas pela nova lei de Diretrizes de Base da Educação, sua aplicação logo foi endossada pela CAPES/CNPq e seguida pela FAPESP e agências correlatas de apoio à pesquisa. O que permitiu o desvio das verbas necessárias e que atingiram das ciências exatas às áreas de pesquisa fundamental de base até as de investigação aplicada. Ao mesmo tempo, se abandonava as áreas especulativas ligadas às ciências sociais e humanas, reduzidas a mero incentivo para formação de bancos de dados e outros elementos de caráter apenas informativo ou micro temáticos. Porém nada justifica a transferência dos recursos (escassos) das pesquisas de prioridade universitária em benefício de setores empresariais privados, pouco interessados em investimentos em projetos cujos resultados dependessem de maturação de longo prazo ou sujeitos a resultados incertos. Dessa maneira, as chamadas *Parcerias PPP público-privadas* de financiamento de projetos com empresas, não conheceram a esperada reciprocidade, muito embora estas empresas tenham sido beneficiadas por verbas de organismos públicos como CNPq, FINEP, FAPESP, CAPES e outros, à custa da redução dos orçamentos destas agências para finalidades de pesquisa não aplicada e/ou voltadas para a formação e aperfeiçoamento acadêmico.<sup>4</sup>

Na ocasião, o prestigioso físico José Leite Lopes, reportando-se às recomendações dos organismos internacionais, denuncia: “*Existem aqueles que, confrontando com mudanças políticas nos países em desenvolvimento, estão prontos a dizer que tipo de ciência deve ser desenvolvido. É sugerido que os países em desenvolvimento devem desenvolver apenas as assim chamadas tecnologias intermediárias, deixando os campos da ciência e da tecnologia avançada, a chamada grande ciência, a ciência difícil, para as nações industrializadas.*” (LOPES, 1994). Também o físico João E. Steiner, em entrevista publicada no *Dossier Brasil: País do Futuro* (2006), acerca do fracasso desta política educacional, indica que o número de patentes brasileiras registradas no Escritório Norte-Americano de Patentes, nos EUA, era de apenas 0,2%, o que mostra claramente que o Brasil já havia estagnado neste campo. De acordo com o autor, a clássica disposição dos poderes públicos em investir exclusivamente na oferta de ciência, tecnologia e inovação, parecia estar superada, concluindo que “*sem a reversão desta cultura, o país não terá condições de investir 3% do seu PIB em ciência, tecnologia e inovação, meta reiterada por sucessivos governos, a cada cerimônia de posse*”. (STEINER, 2006).

Quanto ao apregoado emprego das tecnologias informacionais, como meio de complementação educacional, incluindo o *Ensino à Distância*, esta prática não é recente. Ela já

<sup>4</sup> Em 1997 a CBPC denunciava a redução do corte de verbas do CNPq, feito pelo Governo Federal na proposta orçamentária para o ano 1998: o orçamento fora reduzido de R\$ 614 milhões (1996) para R\$ 563,5 milhões (1998), com refluxo para R\$ 269 milhões no item ‘Bolsas’, ficando os programas de fortalecimento e expansão da capacidade de pesquisa em C&T com apenas R\$ 197 milhões. Quanto a CAPES, o orçamento de bolsas caiu de R\$ 389 milhões (1997) para R\$ 350 milhões (1998); o de fomento, de R\$ 45 para R\$ 25 milhões, enquanto os créditos educativos, essenciais para bolsas de alunos do curso de graduação, foram reduzidos de R\$ 200 para R\$ 80 milhões apenas. Atualmente a situação é ainda mais dramática.

fora proposta no Brasil desde os anos sessenta, em núcleos universitários mais avançados do país, como indica a experiência pioneira da Universidade de Brasília, projeto que teve seus objetivos desviados a partir dos expurgos de 1964. (RIBEIRO, 1995). Entretanto, desde os anos oitenta, práticas de *Educação à Distância* vêm sendo aplicadas e testadas com sucesso em países como a Espanha.<sup>5</sup> Nem por isso estes países eliminaram professores ou reduziram os custos de outros projetos de ensino e pesquisa desenvolvidos por seus professores, ou reduziram salários dos docentes encarregados dos importantes serviços prestados nos programas. Tão pouco foi menosprezado a importância da carreira acadêmica científica dos quadros, com o aprimoramento contínuo dos docentes. Porque, ao contrário do que se afirma, projetos desse porte exigem custoso aparato de pessoal docente e técnico qualificado e voltado para o preparo contínuo de conteúdos curriculares e metodologias para a constante atualização de programas bem conduzidos, além da obrigação de se estabelecer e aplicar critérios rigorosos de avaliação direta presencial e permanente sobre os alunos formados pelo sistema e outros membros da sociedade que dele se utilizam.

No caso do Brasil, programas à distância são considerados forma de redução de custos. Porém, quando consideramos as carências e precariedade de formação dos professores da rede pública de ensino (muitos dos quais sem curso superior e a grande maioria sem salário adequado), sem mencionar a maioria dos alunos de escolas de ensino elementar de 1º e 2º grau no país, torna-se ainda mais grave a adoção de propostas de ensino à distância sem adequada competência, como já introduzido pelo MEC e endossado por várias secretarias estaduais e municipais, inclusive na Amazônia. Não menos grave é o risco de se desprezar a dimensão e diversidade das realidades regionais - econômicas, sociais, culturais - sobretudo aquelas áreas concentradoras das populações mais carentes, em um país de dimensões continentais como o Brasil. Sem falar em outros problemas de origem emocional e psicológica, que serão agravados ao se substituir a presença física e afetiva humana de professores/professoras treinados, substituídos por práticas de ensino por meio das tecnologias de informática à distância, desconectadas da sociabilidade afetiva e emocional de crianças e adolescentes, essencial para o desenvolvimento futuro de suas possibilidades culturais, emocionais e profissionais (incluindo as carências materiais), do ensino elementar e médio ao ensino superior. Problemas que estão a exigir reformulação de conceitos e respostas mais adequadas por parte do pessoal docente e técnico.

Concluindo, ao expor estas ideias pretendo contribuir para o questionamento do novo papel atual atribuído à educação no Brasil, esperando que o aprimoramento do debate possa esclarecer o desafio permanente da superação do atraso em nossa sociedade. Lembrando que nos dias atuais, se de um lado o conhecimento progride mais rapidamente do que a capacidade de absorver os recursos que temos para assimilá-lo, por outro a desmobilização e o esvaziamento financeiro por que passa a educação, a pesquisa e o ensino em nosso país, impõe o risco de aumentar os desníveis culturais e as desigualdades existentes entre nosso país e as instituições dos países desenvolvidos. A prevalecer a lógica puramente mercantil norteadora do ensino e da pesquisa, este processo não será recuperável.

### Referências bibliográficas:

CARDOSO, Fernando Henrique. *Mãos à Obra, Brasil: Proposta de Governo*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. <http://books.scielo.org>. Acesso em maio 2017. [1.ed. 1994].

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *A Reforma do Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2016. <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/Reforma-Ensino-Medio-MH-Castro.pdf>. Acesso em: junho 2017.

---

<sup>5</sup> Vale destaque a experiência da parceria público/privada de ensino à distância da Universidad Nueva de Madrid (Espanha).

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *A Universidade Reformanda: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. “Resenha: Anísio Teixeira. Educação não é privilégio”. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: n.14, p.176-80. May/Aug.2000. [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_text&pid=3DS1413-2478200000200015+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-br](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_text&pid=3DS1413-2478200000200015+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-br). Acesso em: abril 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FURTADO, Celso. “Ciência para quê e para quem?”. In: *Celso Furtado Essencial*. São Paulo: Penguin/Cia. das Letras, 2013.

GADELHA, Regina Maria A. F. “Teoria da Dependência e Ideologia do Colonizado”. In: Lemos; Bahia & Barros. Org. *Relações Internacionais. Brasil: Cinco Séculos e Memória e História*. Rio de Janeiro: INTERCON-NUSEG-UERJ, 1999. p.171-96.

\_\_\_\_\_. “Impactos da globalização nos projetos das elites nacionais”. *Cultura Vozes*. Petrópolis: v.92, n.1, p.32-42. 1998.

\_\_\_\_\_. “Universidade e integração econômica regional”. In: RIBEIRO JÚNIOR, José. Org. *O papel da Universidade e da Pós-Graduação nos processos de integração econômica e regional*. São Paulo: UNESP/AUIP, 1997.

INEP. *Censo Escolar 2015 – Anexo I*. Brasília, DF: junho 2016. [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: Junho 2017.

LOPES, José Leite. “Ciência e subdesenvolvimento na América Latina”. *Carta. Falas-Reflexões-Memórias*. Brasília: Senado Federal, 1 (10): 173-9. 1994.

MEC. *Censo Escolar 2015 - Anexos I e II*. Brasília, DF: Junho 2017. <http://www.deolhonosplanos.org.br/censo-escolar-2015-confira-os-dados-disponibilizados-pelo-mec-sobre-a-educacao-basica-no-pais/>. Acesso em Junho 2017.

OECD. *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2016. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>. Acesso em: jan.2017.

RIBEIRO, Darcy. “O estado da educação”. *Carta: falas, reflexões, memórias*. Brasília, DF: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n.3, p.11-22. 1994a.

\_\_\_\_\_. “Memórias: Dr. Anísio”. *Carta: falas, reflexões, memórias*. Brasília, DF: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n.3, p.177-80. 1994b.

\_\_\_\_\_. “Plano Nacional de Educação”. *Carta: falas, reflexões, memórias*. Brasília, DF: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n.3, p.201-22. 1994d.

\_\_\_\_\_. “A revolução dos Cieps”. *Carta: falas, reflexões, memórias*. Brasília, DF: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n.3, p.223-7. 1994e.

- \_\_\_\_\_. “UnB: Invenção e Descaminho. (Depoimento).” *Carta. Falas, Reflexões, Memórias*. Brasília: Senado Federal, n.1: 121-66. Nov. 1995.
- \_\_\_\_\_. “Universidade, para quê?”. *Carta: falas, reflexões, memórias*. Brasília, DF: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n.3, p.181-200. 1994c.
- SILVA, Ligiane Aparecida da & LIMA, Rosilene de. “Florestan Fernandes na Comissão de Educação da Constituinte. A luta pela Escola Pública, Laica e Gratuita no Brasil”. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Curitiba: 26 a 29/Out./2009. p.7426-37.
- [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3122\\_1859.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3122_1859.pdf). Acesso em: Junho 2017.
- STEINER, J. E. “Dossiê Brasil: País do Futuro». *Estudos Avançados*. São Paulo: USP, 20 (56). Jan.-Abr. 2006.
- UNICEF. *ECA 25 anos. Estatuto da Criança e do Adolescente. Avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil*. Brasília, DF: Unicef, 2016. <https://www.unicef.org/brazil/pt/ECA25anosUNICEF.pdf>. Acesso em: jun. 2017.
- \_\_\_\_\_. *Situação da Adolescência brasileira – 2011. O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar as desigualdades*. Brasília, DF: Unicef, 2011. [https://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_sabrep11.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf). Acesso em: março 2017.