

## A INCANSÁVEL LUTA DA ESCOLA PÚBLICA CONTRA O DIABO ÀS PORTAS DO INFERNO

Antônio Carlos Maciel<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo analisa dados estatísticos de indicadores oficiais do Brasil para demonstrar o duplo caráter da desigualdade do sistema educacional brasileiro: o regional, entre o Norte e o Sul, e o estrutural, entre o público e o privado. Relaciona a desigualdade regional ao processo histórico-social da revolução burguesa no país; e o estrutural, à própria natureza da sociedade capitalista mundial. Com base nesses pressupostos, estatístico e histórico, conclui que as bandeiras levantadas por uma escola pública de efetiva qualidade dependem de opções políticas, que começam com o reconhecimento da natureza classista e hierárquica do sistema educacional e terminam com movimentos políticos de superação dessa natureza histórica.

**Palavras-chave:** Sistema educacional brasileiro; Educação pública; Democratização.

### THE TIRELESS FIGHT OF PUBLIC SCHOOLS AGAINST THE DEVIL BEFORE THE HELL DOORS

**ABSTRACT:** This article analyzes official statistical data of Brazil to show the double feature of how unfair the Brazilian educational system is: the regional, between the North and the South, and the structural, between the public and the private. It relates the regional inequality in the historical-social process of the bourgeoisie revolution in the country; and the structural, to the nature of the world capitalist society. Based on these presupposed data, statistical and historical, it concludes that the flags raised by a public school of effective quality depend on the political options that started with the acknowledgement of the classist and hierarchical nature of the educational system and end with the political movements of overcoming this historical nature.

**Keywords:** Brazilian Educational System; Education; Democratization.

#### Introdução

Em 1979, quando foi iniciada a vida universitária deste autor, fazia muito sucesso no Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL/UFAM, uma peça de teatro de fantoches intitulada “A incansável luta de peteleco contra o diabo às portas do

---

<sup>1</sup> - Doutor em Ciências Socioambientais pela UFPA, professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ariquemes. Professor do Mestrado em Educação da UNIR. Líder do Grupo de Pesquisa: Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/ITES/UNIR. Email: [maciel\\_ac@hotmail.com](mailto:maciel_ac@hotmail.com).

inferno”<sup>2</sup>, encenada por alunos e ex-alunos do Curso de Filosofia, que formavam o Grupo Universitário de Teatro do Amazonas – GRUTA, dirigido, então, por Rui Brito.

Esse peteleco universitário era uma paródia ao peteleco original, criado por um ventríloquo chamado Oscarino, pelos idos de 1957, e muito popular em toda a cidade de Manaus. Ao contrário, do mal-ouvido peteleco de Oscarino, o peteleco do GRUTA era um trabalhador que se rebelava contra a exploração de seu trabalho e contra todas as injustiças da sociedade capitalista, por isso lutava “contra o diabo às portas do inferno” para melhorar sua condição de vida e transformar a sociedade injusta numa sociedade socialista. No decorrer da peça, fica claro quem é o diabo e em que consiste o inferno.

A luta da Escola Pública, por seus defensores, nas sociedades advindas com as revoluções burguesas pelo mundo a fora, tem a mesmíssima natureza, motivo pelo qual não somente se toma o título de empréstimo, mas também se homenageia um Grupo de Teatro, tal como tantos outros no Brasil e no mundo, que se empenharam por fazer da sua arte uma expressão estética, política e ideologicamente engajada.

Pois bem. Depois que o MEC instituiu o ENEM e logo em seguida o Sisu, obrigando disfarçadamente as universidades públicas a adotarem-no, lembrou-se muito dessa peça e passou-se a estudar os discursos e os mecanismos de convencimento utilizados. À medida que os Vestibulares iam sendo realizados, por esse sistema, evidenciavam a ingenuidade de uns, o oportunismo e a esperteza de outros, a falta de memória histórica de muitos e a capitulação da resistência dos defensores da Escola Pública, assim como dos defensores da equidade do sistema nacional de ensino.

Isto porque os exames nacionais, por um lado, mostravam, e continuam mostrando, com a força fria dos números, as disparidades (chamadas pelos coniventes

---

<sup>2</sup> - A peça era uma adaptação feita pelo Prof. Ribamar Bessa Freire (então, professor do Curso de História da UFAM, hoje na UERJ) da peça de um autor mexicano chamado Litz Arbenz, montada no Peru pelo Grupo de Teatro de Bonecos Dadá, de Euclides Souza.

de assimetrias) entre o desempenho da escola pública em relação ao da privada, em termos de educação básica e, por outro lado, com a implantação do Sisu, outra seqüela histórica da sociedade vem à tona: a desigualdade entre o desempenho do Norte e o desempenho do Sul. Nesta, as distâncias não se reduzem à Educação Básica, chegam até a Pós-Graduação e, portanto, ao Sistema de Ciência & Tecnologia (recentemente acrescentaram o “I”, de Informação), conforme se verá em seguida.

Nesse contexto, esse artigo pretende desnudar o duplo caráter da desigualdade do ensino brasileiro, não sem, antes, apontar a origem histórica (maliciosa ou ingenuamente esquecida) dessa desigualdade e como esta foi institucionalizada no Brasil com impactos profundos na educação básica e no ensino superior, a partir da força econômica e, por conseqüência, política do Sul e Sudeste brasileiros. De forma suplementar visa, ainda, demonstrar que a superação das desigualdades regionais e intrarregionais é um imperativo tanto para o desenvolvimento da Amazônia quanto do Brasil.

No presente momento em que os exames nacionais se consolidam com enormes desvantagens para quem estuda na escola pública, em particular na escola pública do Norte do País, é angustiante pensar que as lições da incansável luta de peteleco não foram suficientes para superar a impotência e o imobilismo em prol dessa escola. Ao que tudo parece indicar: “tá tudo dominado!” Será?

## **1 OS IDEAIS EDUCACIONAIS DA BURGUESIA REVOLUCIONÁRIA FRANCESA E A NATUREZA DA ESCOLA PÚBLICA**

Os educadores sabem que as revoluções burguesas consolidaram inúmeras conquistas sociais em relação às condições históricas anteriores: a criação de um estado

constitucional, por onde todas as relações sociais são regulamentadas. Esse contrato social envolvia garantias e direitos, dentre os quais o da Educação.

Remonta ao ano de 1792, a publicação, pela Assembléia da Revolução Francesa, do Primeiro Plano Nacional de Educação, o Plano de Instrução Nacional da Revolução Francesa – o *Rapport*, de Condorcet. Esse plano se reveste da maior importância hoje, porque marca não só a tentativa do cumprimento do que propunha um dos ideais da revolução burguesa, mas acima de tudo como, de fato, deveria ser a educação nacional.

Nesse plano se inscrevem todos os princípios basilares do que foi, por algum tempo, o sistema de educação nacional: uma “escola ainda pública, universal, única para todos, gratuita e tolerante” (BOTO, 2003, p. 736). Por esta proposição fica claro que a democracia, proposta pelos slogans revolucionários, ia se concretizando a medida que a revolução se consolidava. Propunha-se por isso, uma escola laica, uma escola única, um único sistema de ensino para todos, para pobres e ricos, para ambos os sexos, portanto, universal e sem discriminação nem preconceitos, mantida “à custa do tesouro nacional” (CONDORCET apud BOTO, 2003, p. 735), donde a gratuidade do ensino até hoje. Mais do que isso, tolerante com as diferenças, principalmente naquele tempo, de credo e de classe, ao que se seguiram outras diferenças, na forma como são conhecidas hoje. Além disso, frise-se, uma escola laica, desvinculada de qualquer vínculo confessional, até porque não se pode esquecer que dos ideários da revolução constava a separação entre o Estado e a Igreja. Portanto, são essas as bases e as promessas da educação nacional: uma escola laica, universal, única, gratuita e democrática com igualdade de oportunidade e de acesso para todos.

Não tendo merecido a devida atenção nos atormentados anos da revolução, o *Rapport* somente em meados do século XIX vai, aos poucos, sendo implantado pelos

sistemas educacionais dos mais diferentes países. Mas não como originalmente pensado.

De fato, a necessidade de consolidação do Estado burguês, as determinações de mercado da sociedade capitalista e, principalmente, a intensificação das revoltas da classe operária impuseram um golpe mortal ao caráter democrático do sistema educacional único: a divisão oficial entre ensino público e privado, nascendo daí as duas redes de ensino, tal qual se conhece hoje. A luta de classes, assim, também, chega ao sistema educacional, tal como assegura Snyders (1981). A divisão entre o público e o privado é a origem de todas as mazelas da educação pública! E esse é o grande nó que precisa ser desatado para que os sistemas de ensino burgueses possam, enfim, fazer valer na prática o que não se cansam de propalar em teoria: que a educação é um direito de todos.

Como a educação pode ser um direito de todos, se as condições de acesso são desiguais e se as oportunidades dependem das condições de acesso? Como esperar do mesmo Estado, que dividiu o sistema de ensino, deixando a escola pública para os diversos segmentos das classes trabalhadoras e marginalizadas, e a privada, para as classes médias e abastadas, a “gentileza” de proporcionar qualidade para a escola pública? Se a intenção das palavras correspondesse à ação dos atos, não teria sido necessário, como diria Snyders, separar as redes de ensino. Infelizmente a maioria dos educadores ainda crê ingenuamente que o Estado e sua escola pública têm o papel de redimir as populações, para as quais se destinam, das injustiças sociais, de incluí-las no mundo do trabalho e da cidadania e, até o faz, mas por um processo, onde a exceção (talentos esporádicos ou cooptados) é a regra. E a regra se torna um ideal inatingível construído por este ou aquele que, por “talentos pessoais”, alcança um lugar digno na sociedade. E o restante, a grande e imensa maioria? Resta-lhes a servidão, o trabalho

bruto. Não é por outro motivo, que a escola pública não pode fazer o que diz, porque, de fato, ela é uma fábrica de marginalidade estratificadamente produzida, de acordo com o papel social determinado pelo Estado para cada segmento da sociedade. Numa palavra: o papel da escola pública é a reprodução das desigualdades sociais entre os subalternos, que são as classes trabalhadoras, as classes populares e os estratos marginalizados.

## **2 A REVOLUÇÃO BURGUESA BRASILEIRA CHEGA À ESCOLA PÚBLICA COM QUARENTA ANOS DE ATRASO**

No Brasil, a implantação de um sistema nacional de educação foi agravada pelo caráter colonialista e elitista do que se convencionou chamar de burguesia nacional e pela forte influência da igreja católica. Não por acaso, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) passou 13 anos tramitando no Congresso Nacional<sup>3</sup>.

Nesse período, é histórico o debate havido entre liberais e católicos sobre o caráter da educação nacional e os interesses, nesse setor, por cada uma das classes sociais mais envolvidas na disputa por fatias de mercado. O resultado disso, a despeito das mudanças produzidas pela introdução da indústria pesada no Brasil, foi a promulgação de uma Lei que nasceu antiga, voltada para ideais humanistas clássicos, bem ao gosto das elites oligárquicas e das novas elites urbanas que, apesar do desdém sobre àquelas, não se diferenciavam no usufruto do que tal sistema elitista lhes proporcionava. Tanto assim que a tônica dos debates eram os ideários, quais deveriam

---

<sup>3</sup> - Com efeito, o período compreendido entre 1948 e 1961 é marcado pela disputa entre liberais e católicos (ROMANELLI, 1980, p. 171-179;), ver ainda Cury (1984), em particular o quarto capítulo, embora Saviani (2007, p. 16) avise que essa disputa remonta a 1932-33. Os longos anos de disputa, o caráter ultrapassado, em que pese os princípios liberais que permaneceriam na Lei 5.692/71, as necessidades de modernização da sociedade e os interesses do Governo Militar deram vida curta a primeira LBD, em sua forma original. Sobre o caráter da burguesia nacional, ver Fernandes (1986, p. 13-37).

prevalecer, se os humanistas, os liberais ou os confessionais. Não estava na grande pauta, a universalização do acesso à escola, o combate às desigualdades sociais que implicavam naquela, ou a gratuidade do ensino para todos, em todos os níveis. Num mundo em que poucos tinham acesso à educação primária, pouquíssimos ao ginásio, porque não conseguiam ultrapassar a barreira do *exame de admissão*, para não falar da ínfima minoria que chegava ao ensino secundário, a escola pública restrita até 1971 se constituía num privilégio nitidamente de classe, com as inevitáveis exceções.

Não foi, porém, o caráter antiquado da Lei que a fez tão precocemente envelhecida, foi o rumo que o desenvolvimento econômico tomou, a partir de 1964. Com o regime militar foi necessário canalizar as mudanças na área da educação para as crescentes demandas da indústria e da modernização urbana, em cujo seio emergiu a Lei 5.692/71.

Pode-se afirmar, com todas as letras, que somente com a Lei 5.692/71 a revolução burguesa chega à educação no Brasil. Mas, tal qual em outros países, aqui ela, também, não vai se afigurar com os ideais originais daquela revolução<sup>4</sup>. Se de um lado, é instalado definitivamente o sistema nacional de educação, de natureza laica (ainda que meio camuflada, em função da força da igreja), gratuita (dos 7 aos 14 anos) e universal; de outro, cristalizavam-se definitivamente as duas redes de ensino (e nunca é demais lembrar: a pública para as camadas subalternas e a privada, para as classes médias e burguesas), com maestria e engenho ignóbeis de quem cede a contragosto.

Com efeito, é consenso, entre os educadores desse país, o fato de que a reforma de 1971 se constituiu, contraditoriamente, na mais ampla expansão da educação básica,

---

<sup>4</sup> - A degradação da escola pública, a partir da Lei 5.692/71, é tema de conferência apresentada ao I Congresso Educação e Cidadania, conforme Maciel (2009).

ao mesmo tempo em que os fatores de qualidade caíram para índices que aproximaram o Brasil dos piores países em qualidade educacional.

Assim é que, se, por um lado, a matrícula inicial na educação infantil pública aumentou de 59,2%, em 1970, para 77,9%, em 1997; se o número de alunos matriculados no ensino fundamental passou de 56% da população, na faixa-etária dos 7 a 14 anos, em 1970, para 96% em 1997, dos quais 88,8% na escola pública; e a taxa de matriculados no ensino médio da escola pública saísse de 56,5% em 1970, para 79,5% em 1997, deixando, portanto, o ensino privado com apenas 20,5% da demanda atendida; se, finalmente, a taxa de analfabetismo decresceu de 33,6%, em 1970, para 15,6%, em 1995 (BRASIL, 1997, p. 6-20); por outro lado, no entanto, houve uma redução drástica na remuneração média do professor, aumentou a taxa de professores sem formação superior; além da proliferação de escolas sem equipamentos mínimos como biblioteca e laboratório. Some-se a isso, o fato de se ter a maior proporção de alunos por professor no ensino médio (entre as 45 nações ricas e em desenvolvimento, o Brasil possui 35,6 alunos por professor, contra 14,3 dos países desenvolvidos e 21,7 dos países em desenvolvimento).

Somente esse quadro explica porque, apesar da expansão e da universalização, a qualidade do ensino público na educação básica se deteriorou em graus alarmantes: as taxas de repetência na primeira série (58% em 1981 e 45% em 1992) e na quinta (34% em 1981 e 39% em 1992) do ensino fundamental, bem como na primeira série do ensino médio (35% em 1981 e 41% em 1992, respectivamente) são emblemáticas e falam por si; enquanto que a taxa de evasão na primeira série do ensino médio chega a 11,8% em 1981 e 8% em 1992.

No entanto, é na comparação, pelo índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB – do desempenho entre os sistemas de ensino, em especial entre as duas



redes de ensino público e privado e, mais do que isso, na classificação das escolas decorrente da aplicação do índice, que as diferenças de qualidade são expostas em toda a sua natureza e profundidade, tanto as sociais, entre o público e o privado, quanto às regionais, entre o Sul-Sudeste e o Norte.

### **3 O DUPLO CARÁTER DAS DESIGUALDADES REGIONAIS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO**

O modelo de desenvolvimento brasileiro, por razões geográficas, econômicas e políticas, está baseado na concentração de Ciência e Tecnologia e, por consequência, na concentração de qualidade educacional nas regiões Sudeste e Sul. Este modelo cuja trajetória tem origem na segunda década do século XX, com a política de substituição de importações, decorrente das limitações impostas pela I Guerra Mundial, consolidou-se com as políticas de desenvolvimento do Regime Militar, a partir de 1964, ainda e apesar do discurso da integração nacional.

Os resultados dessas políticas para as regiões Norte e Nordeste são, ainda hoje, desastrosos e um obstáculo para que o país se coloque como protagonista no cenário internacional e permaneça no grupo intermediário de desenvolvimento. Apesar de alertas históricos (ALBUQUERQUE, 1994; ALBUQUERQUE e ROCHA NETO, 1994) e cientes desse obstáculo, pelo menos desde o início da década de 1990 (COUTINHO, 1994), as políticas públicas, as de desenvolvimento, em geral, e as educacionais, em particular, continuam apostando na teoria dos pólos e no colonialismo interno, de um lado atomizando o desenvolvimento e, de outro, submetendo o desenvolvimento regional aos interesses das regiões, hoje, hegemônicas econômica e politicamente (MACIEL, 2009. p. 43-71).

O que se pretende aqui é mostrar como as últimas medidas no campo educacional agravam o histórico desfavorecimento à escola pública, quando não levam em consideração as determinações econômicas e políticas e, por isso, penalizam duplamente a região Norte.

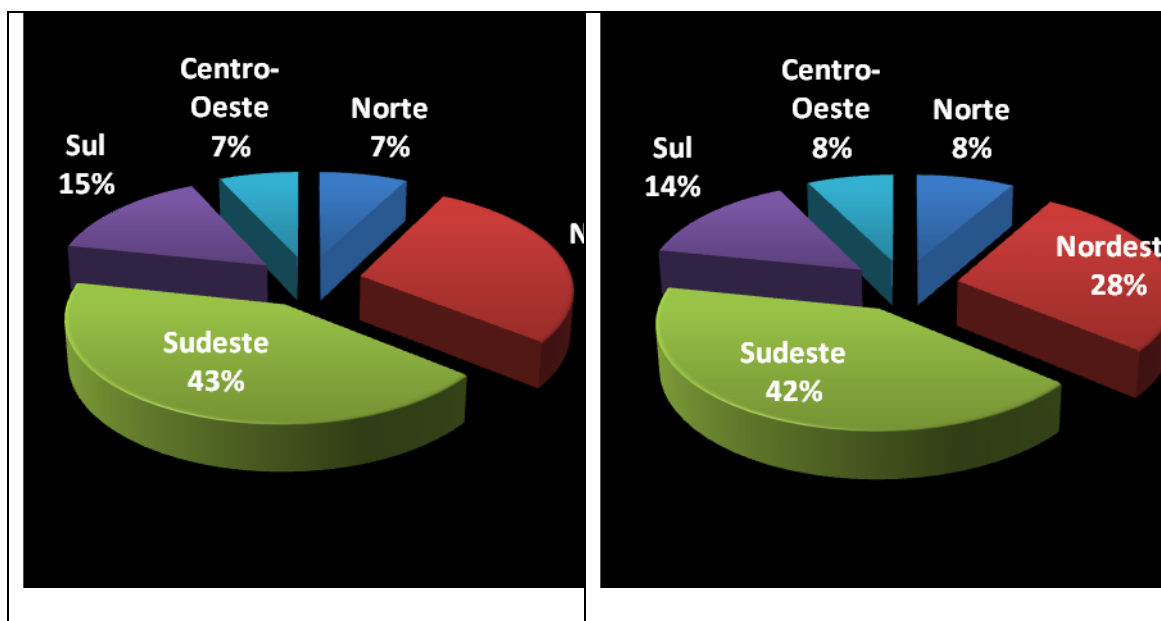
### 3.1 AS DISPARIDADES REGIONAIS ENTRE O SUL-SUDESTE E O NORTE

É histórica a concentração de ciência e tecnologia (C&T)<sup>5</sup> no centro-sul do país (regiões sudeste e sul). Poder-se-ia, para atenuar tal concentração, argumentar que estas regiões também são as mais populosas e que sua economia, que pode ser medida pelo PIB regional, representa um volume de riqueza correspondente as suas necessidades.

No entanto, verificando bem os dados estatísticos, quer se leve em consideração indicadores qualitativos, tal como o fazem Pochmann e Amorim (2003), quer se leve em consideração a correspondência C&T/População e C&T/PIB, consta-se que as disparidades ultrapassam os limites de uma suportável proporcionalidade.

---

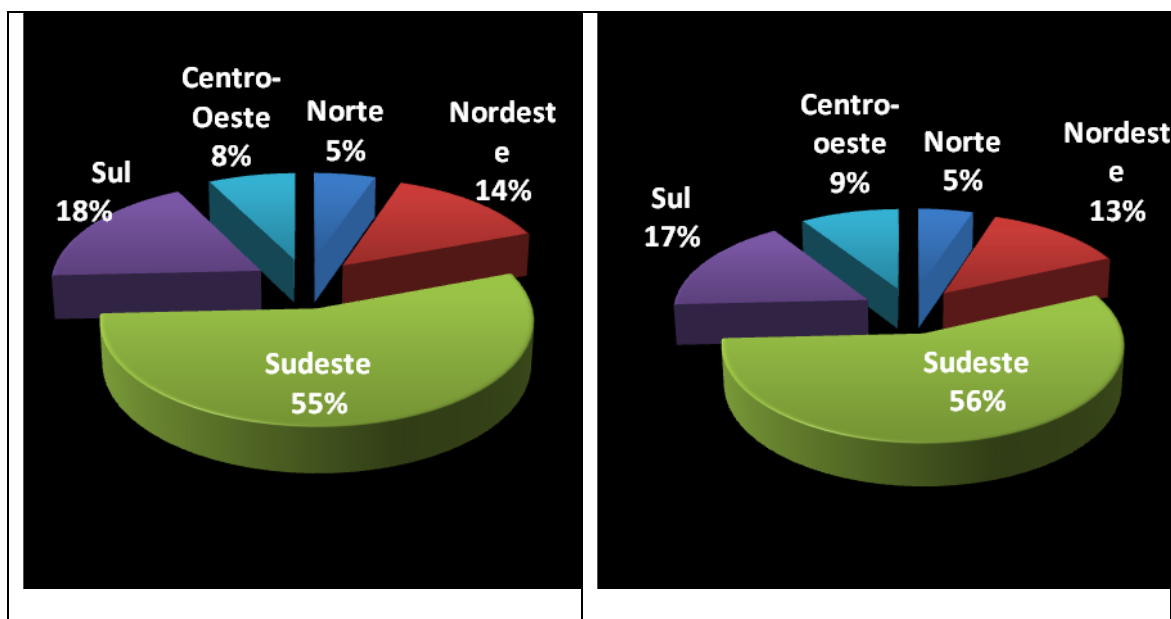
<sup>5</sup> - A produção de C&T no Brasil, ainda hoje, se concentra nas Universidades Públicas e Institutos de Pesquisa igualmente mantidos com verbas públicas, em particular nos Programas de Pós-Graduação, motivo pelo qual nesse estudo a produção de C&T é representada por estes Programas. Além disso, parte dessa seção está baseada no artigo “Política de ciência e tecnologia e disparidades regionais no Brasil: razões para a consolidação das universidades públicas da Amazônia”, de Maciel, Sousa e Brasileiro (2011).



Fonte: IBGE. Censo 2000 e Censo 2010.

**FIGURA 1 – POPULAÇÃO DO BRASIL, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES.**

Na Figura 1, mostra-se a evolução percentual da população brasileira por região, a partir dos dois últimos censos, o de 2000 (lado esquerdo do gráfico) e o de 2010 (lado direito). Observa-se que continua a tendência registrada duas décadas anteriores de deslocamento da população para o Centro-Oeste e Norte, porém, as regiões Sul e Sudeste detêm 58% e 56% da população respectivamente.



Fonte: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA.

## **FIGURA 2 – PRODUTO INTERNO BRUTO A PREÇOS CORRENTES, SEGUNDO GRANDES REGIÕES – ANO BASE 2004 e 2008.**

O PIB das duas regiões, contudo, conforme se observa na Figura 2, que mostra a evolução percentual do PIB por região entre 2004 (gráfico do lado esquerdo) e 2008 (lado direito), chegam a 73% no período, correspondentes a aproximados  $\frac{3}{4}$  de toda a riqueza produzida no país, com a diferença de que o Sul encolheu e o Sudeste continua aumentando a concentração. A manutenção do patamar do PIB do Sudeste, em 73%, aumenta ainda mais a concentração de riqueza, quando os dados mostram que, na última década, a população daquela região diminuiu de 58% para 56% em relação ao restante do país.

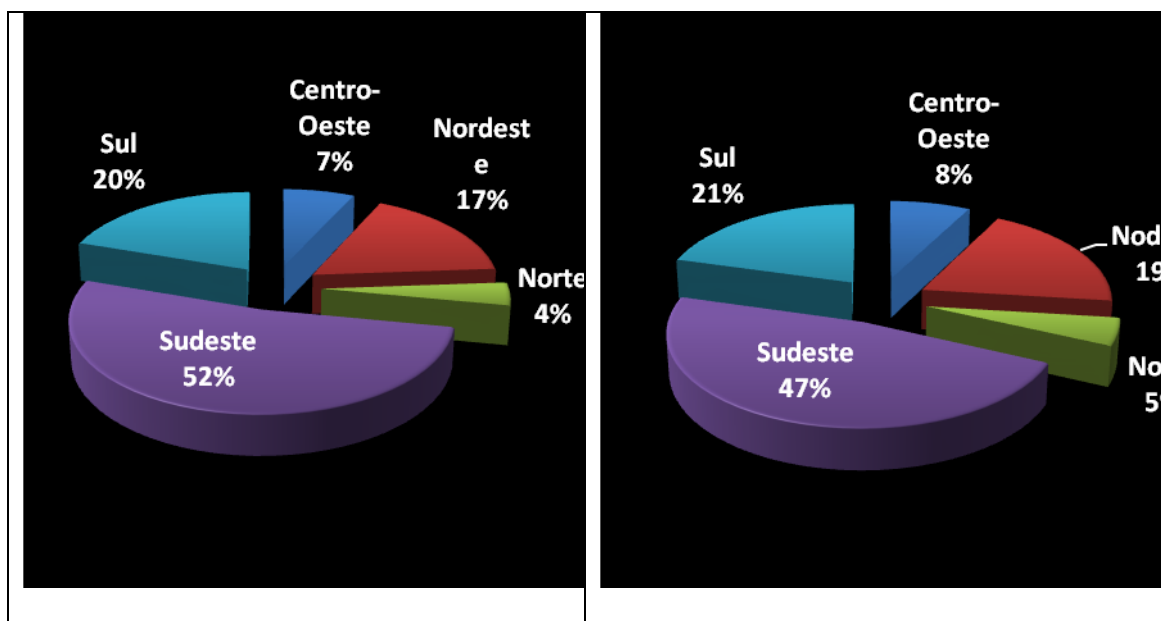
Assim, qualquer política de C&T, na medida em que esta continua extremamente vinculada ao Setor Público, deveria buscar corrigir as diferenças entre as regiões, levando não só em consideração as prioridades econômicas, mas também as demandas sociais e ambientais do país como um todo. Não é, todavia, o que ocorre nem em atendimento de graduação (base da C&T, mas não retratada aqui) nem em termos de pós-graduação (onde de fato a C&T se desenvolvem), conforme atestam os dados a seguir.

Esses dados demonstram que a correspondência em vez de se dá em função das demandas sociais, dá-se pelo estratégico poder concentrador de riqueza (o que não é nenhuma novidade) da região.

Com efeito, sem torturar os dados, haja vista que são oficiais e são facilmente encontrados nas fontes de referência, comparando-se o gráfico do PIB de 2004 (Figura

N. 2, gráfico do lado esquerdo) e o gráfico dos programas de pós-graduação de 2006 (Figura N. 3, gráfico do lado esquerdo), há uma correspondência quase biunívoca entre o percentual do PIB das regiões Sudeste e Sul (73%) e a oferta de Programas de Pós-Graduação (72%). Portanto, 15 e 14% acima da correspondência em relação à população (58%), o que em termos quantitativos absolutos significam uma distância abismal.

Comparando-se o gráfico do PIB de 2008 (Figura N. 2, gráfico do lado direito) e o gráfico dos programas de pós-graduação de 2011 (Figura N. 3, gráfico do lado direito), uma vez que o percentual do PIB das regiões Sudeste e Sul se mantêm (73%) e a oferta de Programas de Pós-Graduação, dessas regiões, decresce 4 pontos percentuais, de 72 para 68%, verifica-se que houve uma redistribuição da capacidade de C&T, entre as outras regiões, em detrimento do Sudeste. Pelos indicadores da tendência, uma contradição positiva (ou uma compensação?), haja vista que o PIB do Sudeste, como se viu, no período em análise, aumentou. Ainda assim, a concentração de C&T é determinada nitidamente pela força política dos fatores econômicos, em desfavor de um desenvolvimento social mais equitativo, até porque, pelo censo de 2010, a população do Sudeste diminuiu um ponto percentual.



Fonte: BRASIL. CAPES/MEC. Anos Base: 2006 e 2010.

**FIGURA 3 – PERCENTUAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO, AGRUPADOS POR REGIÃO – 2006 e 2010.**

Mas é na relação oferta de pós-graduação *stricto sensu* versus população, que as disparidades entre as regiões são mais visíveis.

Em 2006, a oferta de programas de formação *stricto sensu* do Sudeste é 9% acima do percentual da sua população (censo de 2000); o Sul, 5% acima; o Nordeste, 11% abaixo; e o Norte, 3% abaixo; enquanto que o Centro-Oeste tem o mesmo percentual de população e programas, 7%.

Pelos censos de 2010 de população e programas *stricto sensu*, o Sudeste tem 5% acima; o Sul, 7% acima; o Nordeste, 9% abaixo; o Norte, 3% abaixo; e, finalmente, o Centro-Oeste continua com o mesmo percentual de população e programas, agora com 8%.

Claro está, portanto, que a concentração de C&T e riqueza nas regiões Sul e Sudeste associada à diminuição da população nessas regiões, colocam-nas, ainda mais, numa situação privilegiada, quando se trata de qualquer concorrência nacional, e não se

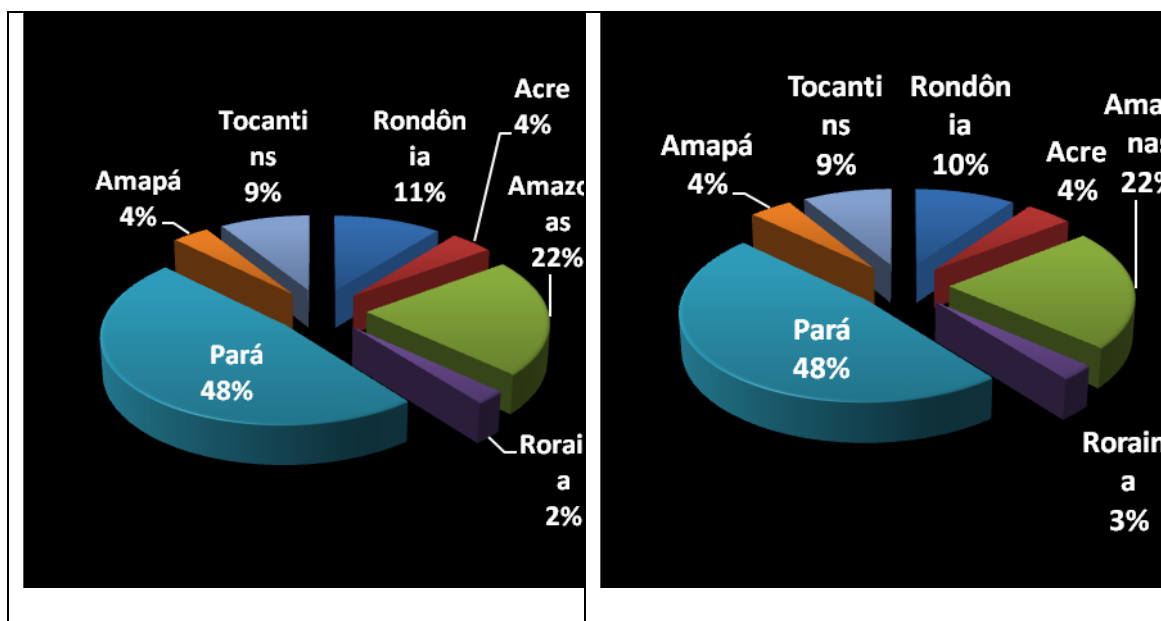
trata só da área da educação, mas de todos os setores. O pior é que essa lógica se reproduz no interior das regiões. E a região Norte não é exceção, porém, com peculiaridades determinadas pela condição de fronteira econômica.

### 3.2 A REPRODUÇÃO INTRARREGIONAL DAS DISPARIDADES REGIONAIS

No geral os Estados mais tradicionais, com maior população e maior volume de PIB, concentram também, a oferta de cursos para a qualificação de recursos humanos, nos níveis da pós-graduação *stricto sensu*. Mas alguns aspectos diferem do padrão nacional.

Com efeito, a concentração de C&T pelos Estados do Pará e Amazonas, reproduzindo no geral a lógica nacional, pode ser explicada por três fatores conjugados: o PIB, a força política das elites tradicionais desses Estados e a condição de fronteira econômica dos novos Estados.

O PIB explica em particular o poder em C&T do Estado do Amazonas: com uma população percentual de 22%, nos censos de 2000 e 2010 (Figura N. 4), mas com um PIB regional de 31% em 2004 (Figura 5, gráfico do lado esquerdo) e 30% em 2008 (Figura 5, gráfico do lado direito), concentra, em 2006, 36% dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da região (Figura 6, gráfico do lado esquerdo) e 32%, em 2010. Além disso, o Estado do Amazonas detém o maior PIB per capita, em 2010, o dobro do Estado do Pará e é, juntamente com o Estado de Rondônia, os únicos a ter um PIB regional percentualmente maior que a população. A diferença é que a condição de fronteira econômica do Estado de Rondônia ainda não lhe proporciona elementos técnico-científicos e materiais para fazer jus à capacidade econômica instalada, baseada na agropecuária.



Fonte: IBGE. Censos Demográficos de 2000 e 2010.

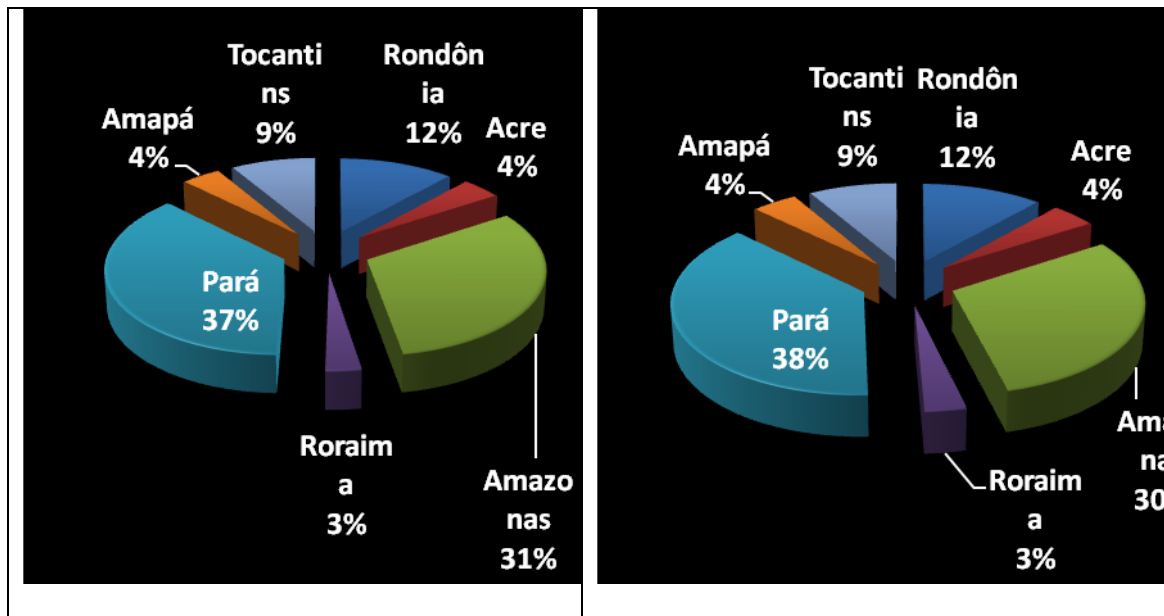
**FIGURA 4 – PERCENTUAL DA POPULAÇÃO POR ESTADO DA REGIÃO NORTE – CENSOS DE 2000 e 2010**

O Estado do Pará concentra o maior PIB regional (respectivamente 37, em 2004, e 38%, em 2008, conforme Figura 5), mas esse percentual é inferior ao percentual da população tanto em 2000, quanto em 2010, cujo patamar é de 48%<sup>6</sup> (conforme se pode verificar pela Figura 4). Não obstante, arremata 46%, em 2006, e 44%, em 2010, de programas na área de C&T. Em se tratando de C&T, o Pará junta-se aos Estados do Amazonas e Roraima ao conquistar um percentual acima do PIB regional e, por conseguinte, são extremamente beneficiados, segundo os critérios aqui adotados. Só o Pará e Amazonas juntos concentram, em 2008, 68% do PIB, e 76% de C&T, em 2010 (mas em 2006 esse índice chegou a inacreditáveis 82%, conforme Figura 6). Na Amazônia, o que esses dois Estados não conseguem concentrar em riqueza (ficam a 5% abaixo da concentração do Sul-Sudeste em relação ao país), concentram em

<sup>6</sup> - Aliás, o censo de 2010 aponta para a estabilidade percentual da população da região, uma vez que somente o Estado de Roraima apresentou um crescimento de um ponto e o Estado de Rondônia, o mesmo decréscimo.



conhecimento (superam o Sul-Sudeste em 8%). O fato é que a concentração é reproduzida intrarregionalmente e facilitada pela condição de fronteira econômica dos demais Estados, com desvantagens competitivas para os mais antigos, como Acre e Amapá.



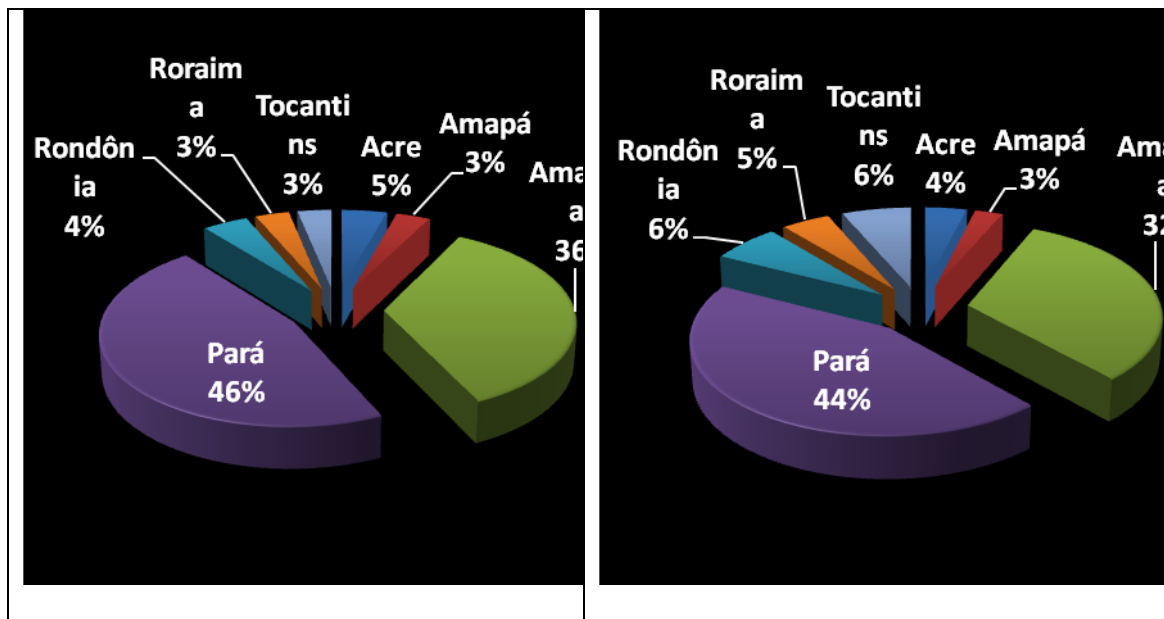
Fonte: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA.

**FIGURA 5 – PRODUTO INTERNO BRUTO A PREÇOS CORRENTES, SEGUNDO AS UNIDADES FEDERATIVAS DA REGIÃO – ANO BASE 2004.**

Entre os cinco Estados restantes, que detém 32% do PIB (tanto em 2004 – conforme se pode verificar pela Figura 5, gráfico do lado esquerdo, quanto em 2008 – gráfico do lado direito), há, à primeira vista, uma aparente equidade, em termos de C&T. Na verdade, excetuando-se Roraima, que detém, em oferta de programas de pós-graduação, dois pontos percentuais acima de população e PIB, os demais se encontram desfavorecidos: dos 5, o Acre é o único que decresce em C&T (caindo de 5 para 4%); enquanto que o Amapá permanece no mesmo patamar (3%). Ambos em situação delicada, na medida em que, embora com percentual de C&T inferior ao PIB, Tocantins

e Rondônia, respectivamente, foram os que mais cresceram. Ainda assim, Tocantins está a três pontos percentuais abaixo tanto de PIB, quanto de população.

Detentor de 12% do PIB regional (tanto em 2004, quanto em 2008 – Figura 5), o Estado de Rondônia está contemplado somente com 4% dos programas de pós-graduação stricto sensu em 2006 e 6%, em 2010 (ver Figura 6). Ora, o PIB de Rondônia é maior que o PIB de Acre, Roraima e Amapá juntos, e igual ao de Roraima e Tocantins. Em 2010, os três primeiros contabilizam 12% dos programas regionais de formação pós-graduada; os dois últimos, 11%. Num caso e noutro, levando em consideração a correlação nacional (PIB/C&T), o Estado de Rondônia se encontra excessivamente prejudicado, com uma defasagem de 6%, o que em termos absolutos representa o dobro do que o Estado possui hoje.



Fonte: CAPES/MEC – Ano Base 2006.

**FIGURA 6 – PERCENTUAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO, AGRUPADOS POR UNIDADE FEDERATIVA DA REGIÃO.**

Ainda que com uma diferença menor, o mesmo ocorre quando se trata de população. Nesse caso, o Estado de Rondônia tem quase a totalidade dos Estados do Acre, Roraima e Amapá, que juntos são responsáveis, também, por 12% dos programas *stricto sensu*. Portanto, tanto pelo critério do PIB, quanto pela demografia, o Estado de Rondônia necessita lutar para reparar seus prejuízos.

Portanto, a aparente equidade de oferta dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, entre os cinco Estados menores da Região, esconde uma distorção de oferta desses Programas, com enormes prejuízos para o Estado de Rondônia. Comparativamente, se o Nordeste é o mais prejudicado em termos nacionais; o Estado de Rondônia o é em termos intrarregionais.

Os dados expostos acima demonstram o déficit em C&T, exemplificados pelos Programas de Pós-Graduação, que o país tem com a região Amazônica e, no âmbito desta, o déficit que o país e a região têm com o Estado de Rondônia.

Bastariam esses dados para justificar a oferta à população, desse Estado, de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, que viessem não só dar consistência e amadurecimento científicos aos grupos de pesquisa da Universidade Federal e de outras Universidades Federais e Privadas que viessem a ser criadas, mas também aporte tecnológico necessário de que precisa o desenvolvimento sustentável regional.

Nesse sentido, foi acertadíssima e providencial a iniciativa da Universidade Federal de Rondônia, quando em 2007, aproveitando a implantação do Projeto de Reestruturação e Expansão da Universidade Brasileira – REUNI – pelo governo federal, de voltar seu foco para os Cursos de Engenharia, em especial para aqueles que visam atender as demandas da economia, baseada na agropecuária, e no desenvolvimento sustentável, uma vez que o Estado não consegue sair da incômoda posição de terceiro mais desflorestado da Amazônia.

Com isso, a Universidade Federal de Rondônia faz a sua parte para corrigir a defasagem de recursos humanos qualificados, atendendo às necessidades do mercado e os anseios da população, mais do que isso, contribui significativamente para o pagamento da dívida aos impactos socioambientais causados pela ocupação antrópica das últimas décadas.

### **3.3. A REPRODUÇÃO DAS DISPARIDADES REGIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Os dados das disparidades regionais no Brasil, em se tratando de C&T, ganharam visibilidade, pelo menos desde início dos anos de 1980, em decorrência dos estudos de Lynaldo Albuquerque, principalmente, por este ter sido presidente do CNPq.

A visibilidade desses dados, todavia, não foi suficiente para mobilizar as forças políticas interessadas do Norte e do Nordeste para a reversão desse quadro. As insuficientes iniciativas pontuais têm partido dos reitores dessas regiões, mesmo assim com pouco efeito nas Instituições que comandam a C&T no país, todas elas dirigidas por aqueles que defendem o aperfeiçoamento das ilhas de excelência existentes, a maioria das quais concentradas no Sul-Sudeste, e a migração dos excedentes destas regiões para o Norte-Nordeste do país.

Essa política, como se viu pelos dados, tem surtido pouco ou quase nenhum efeito para a redistribuição de C&T no país, porque como, também, demonstram os dados, a origem se encontra na política econômica e nesta, a correlação de forças é muito desfavorável ao Norte-Nordeste. Essa desvantagem pode ser sentida em qualquer concurso nacional, mas é encoberta pelo discurso do suposto princípio da igualdade de acesso e participação.

Essa igualdade formal e desigualdade de fato têm vindo à tona, com toda a sua carga sádica, através da exigência de participação no ENEM e do discurso de adesão “voluntária” ao Sisu para ingresso nas Universidades Federais.

Ora nem os governos estaduais, muito menos o federal, fizeram a tão reclamada reforma da educação básica, imprescindível para que o país venha a adotar esse tipo de seleção nacionalmente unificada. De uma hora para outra, em meio ao caos instalado na última década, em nome de uma suposta igualdade, democratização de oportunidades, mobilidade, economia e eficiência, o governo federal praticamente tem obrigado as universidades a adotarem o Sisu e, com isso, pressiona a educação básica a se adaptar, ao modo da livre iniciativa.

Os mesmos que não fizeram o dever de casa, posto que deveriam ter feito a reforma da educação básica, encontraram um jeito de realizá-la, repassando a responsabilidade para os sistemas estaduais e municipais. Seria cômico, pelas disparidades anteriores e pelas posteriores que serão apresentadas a seguir, se não fosse covarde!

### **3.3.1 IDEB, OU A PONTA DO ICEBERG DAS DISPARIDADES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Com efeito, levando em consideração apenas a avaliação de 2009 do IDEB, pode-se constatar, pela Tabela N. 1 abaixo, que a diferença do sistema privado para o público, nos anos iniciais do ensino fundamental, é em média de 2,0 pontos; de 2,2 tanto nos anos finais, quanto no ensino médio. O que a primeira vista parece insignificante, não fosse o fato de que em termos percentuais isso represente em torno de 20% de rendimento real, e se o sistema federal não fosse constituído por Escolas de Aplicação dos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais e as antigas Escolas Técnicas

transformadas em Institutos Tecnológicos Federais, logo por escolas profundamente elitizadas em todos os sentidos.

Observados mais amiúde esses dados dizem mais: informam que na relação público/privado, o primeiro se distancia do segundo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; que neste, o desempenho é muito baixo, dificultando ainda mais as condições de concorrência deste. Para completar, em função do desempenho no ENEM, duas suspeitas: a primeira sobre a estranha estabilidade do índice do ensino médio da escola privada, que permaneceu estancado em 5,6 pontos nas três últimas edições (2005, 2007, 2009), ao passo que o da escola pública federal cresceu 0,3 pontos e o da estadual, 0,4 pontos; a segunda diz respeito ao desempenho do ensino médio federal, cujo índice nas duas últimas edições (2007 e 2009) é igual ao do ensino estadual. Pergunta-se: por que essa igualdade não aparece no desempenho do ENEM?

### IDEB 2005, 2007, 2009 e Projeções para o BRASIL

|                                   | Anos Iniciais E.F. |      |      | Anos Finais E.F. |      |      | Ensino Médio   |      |      |
|-----------------------------------|--------------------|------|------|------------------|------|------|----------------|------|------|
|                                   | IDEB Observado     |      |      | IDEB Observado   |      |      | IDEB Observado |      |      |
|                                   | 2005               | 2007 | 2009 | 2005             | 2007 | 2009 | 2005           | 2007 | 2009 |
| <b>TOTAL</b>                      | 3,8                | 4,2  | 4,6  | 3,5              | 3,8  | 4,0  | 3,4            | 3,5  | 3,6  |
| <b>Dependência Administrativa</b> |                    |      |      |                  |      |      |                |      |      |
| Pública                           | 3,6                | 4,0  | 4,4  | 3,2              | 3,5  | 3,7  | 3,1            | 3,2  | 3,4  |
| Estadual                          | 3,9                | 4,3  | 4,9  | 3,3              | 3,6  | 3,8  | 3,0            | 3,2  | 3,4  |
| Municipal                         | 3,4                | 4,0  | 4,4  | 3,1              | 3,4  | 3,6  | 2,9            | 3,2  | -    |
| Privada                           | 5,9                | 6,0  | 6,4  | 5,8              | 5,8  | 5,9  | 5,6            | 5,6  | 5,6  |

Fonte: Saeb e Censo Escolar. <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Mais isso ainda diz pouco. Ao se considerar a classificação das melhores escolas, pode-se enxergar muito mais. Entre as 100 melhores escolas do país pelo ENEM de 2008, 84% são privadas e 16%, públicas. Dentre estas, 87% são federais e 13%, estaduais, e todas, absolutamente todas, ou se enquadram na condição de Escola

Técnica ou Escola de Aplicação. Numa palavra: a natureza pública dessas escolas não esconde as classes sociais para as quais se destinam.

No ENEM de 2009, o quadro se agrava ainda mais: entre as primeiras cem escolas classificadas no país, apenas 12% são públicas, sendo 11 federais e 1 estadual, o Instituto de Aplicação da UERJ.

No universo das cem escolas do ENEM de 2008, 58% obtiveram médias entre 70 e 72 pontos; 23%, entre 73 e 74; 18%, entre 75 e 77; e, finalmente, 1%, acima de 80. A primeira escola, verdadeiramente pública, é o Centro de Estudos de Ensino Médio Tiradentes de Porto Alegre, classificada em 390º lugar, com a média de 67,4 pontos. Portanto, a diferença gélida dos números diz tudo: a concorrência entre o público e o privado é profundamente desleal.

### **3.3.2 O ENEM E AS DISPARIDADES REGIONAIS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO**

As desigualdades entre o Sul e o Norte do país, também, aparecem com semelhante intensidade, tanto no ENEM de 2008, quanto no de 2009. A Figura N. 7, da distribuição, por região, das cem escolas melhores posicionadas merece, antes de uma análise mais detalhada, algumas considerações.

2008 foi o último ano de um formato de prova e de um certame que não visava unificar o vestibular das universidades federais pelo ENEM. Criado em 1998 para avaliar a aprendizagem no ensino médio para basilar a elaboração de políticas que melhorassem a educação básica, o ENEM foi progressivamente se tornando obrigatório

(ainda que, na lei, a participação seja voluntária<sup>7</sup>), parâmetro de qualidade no ensino médio e meio de acesso (vestibular) às universidades federais.

A mudança de objetivo começa com a divulgação do resultado do ENEM-2008, por escola, em Abril de 2009. Desde então o ENEM deixa de ser mecanismo de sondagem de aprendizagem para se tornar parâmetro de qualidade no ensino médio. Porque a divulgação não trouxe consigo apenas a inconsistência dos critérios de avaliação, trouxe a competição e mostrou, com todas as letras, a desigualdade entre o ensino público e o privado no país e, mais do que isso, as distâncias entre o Norte-Nordeste e o Sul-Sudeste do país.

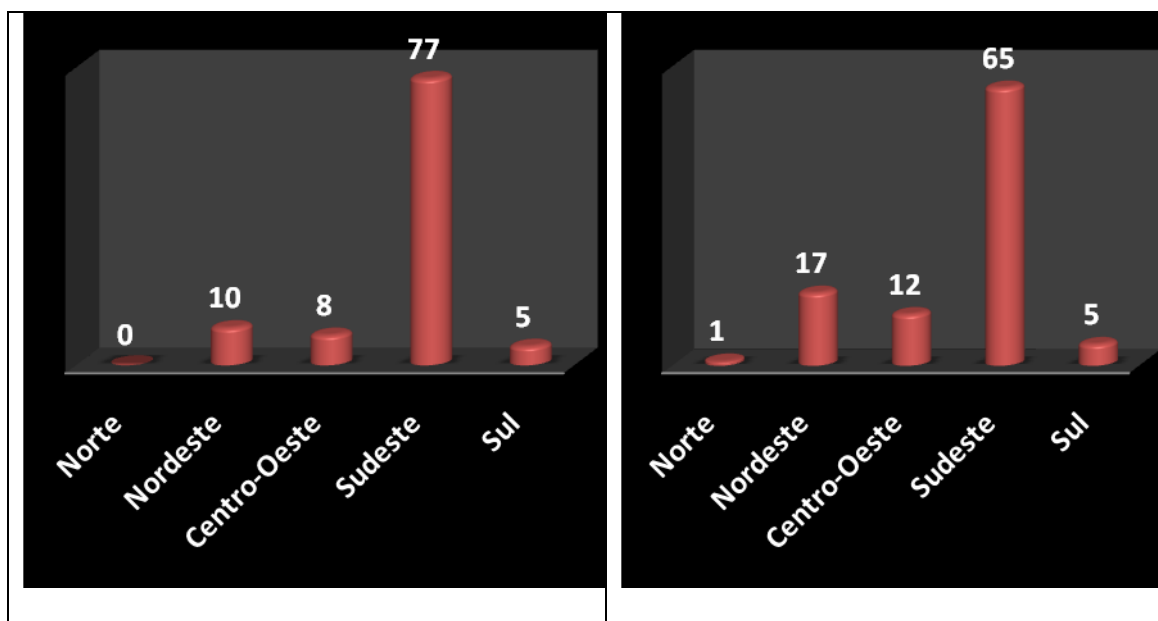
A divulgação impunha, assim, aos mais aptos a responsabilidade de se adequar às tais das competências e habilidades desejadas pelo Exame. E que são os mais aptos, nesse caso? A resposta vem com o ENEM de 2009 e novamente são penalizadas as escolas públicas em geral e as escolas do Norte, em particular.

A lentidão das escolas públicas reside no fato de que se movem como sistema, agravado pelas amarras legais, de um lado, a falta de gerenciamento (de gestão, diriam) competente e de compromisso generalizado, de outro. Já as escolas particulares, impulsionadas pela visibilidade do ranking nacional e pela capacidade de organização empresarial, não só adaptam seu foco imediatamente para as novas competências e habilidades do Exame, mas também mudam a estratégia de participação: dado o fator da média ponderada por participação, as escolas privadas criaram um “anexo”, uma suposta escola anexa separada da escola-matriz, formada pela turma de elite. A prática do cream-skimming possibilita à escola uma nota competitiva, com a qual vende o seu produto, e uma nota média dos demais participantes.

---

<sup>7</sup> - Conforme Art. 5º da Portaria N. 807/2010. BRASIL. MEC. Portaria N. 807, de 18/06/2010.





Fonte: MEC. INEP.

**FIGURA 7 – DISTRIBUIÇÃO, POR REGIÃO, DAS CEM PRIMEIRAS ESCOLAS CLASSIFICADAS PELO ENEM 2008 E 2009.**

Dito isto, então, pode-se analisar o gráfico. No ENEM de 2008, entre as cem melhores escolas do país, nenhuma é do Norte; no de 2009, apenas uma, a escola privada Lato Sensu, de Manaus, consegue se classificar entre as cem primeiras do país.

O desempenho do Lato Sensu, que de um exame para outro salta da 203ª colocação para a 88ª, é resultado da estratégia da cream-skimming, estratégia essa que confere, também, ao Centro-Oeste e ao Norte, uma diferença positiva na colocação do ranking dos cem primeiros. Diferença ilusória, todavia, porque se o Lato Sensu Anexo obteve o 88º lugar, a matriz ficou em 219º, caindo, na média, para o ano anterior, 16 posições. O mesmo exemplo é válido para as escolas das outras regiões.

O expediente da cream-skimming, todavia, serviu pelo menos para diminuir a elevadíssima concentração das regiões Sul e Sudeste, de 82%, em 2008 (gráfico do lado

esquerdo da Figura 7), para 70%<sup>8</sup> (gráfico do lado direito), em 2009. Ainda assim, a elevada concentração das melhores escolas no Sul-Sudeste desautoriza a uniformização do vestibular pelo ENEM<sup>9</sup>.

### **3.3.3 O ENEM E A REPRODUÇÃO INTRARREGIONAL DAS DISPARIDADES ENTRE O ENSINO PÚBLICO E O PRIVADO**

Pelo ENEM de 2008, entre as primeiras cem escolas classificadas, 48% pertencem ao Estado do Pará, 16% ao Amazonas, 13% ao Tocantins, 9% a Rondônia, 5% para Roraima e Amapá, e finalmente 4% ao Acre. Pelo ENEM de 2009, o Estado do Pará continua com 48%, o Amazonas sobe para 21%, o Tocantins desce para 12%, Rondônia permanece com 9%, o Amapá permanece com 5%, o Acre desce para 3% e Roraima desce para 2%. O ENEM de 2009, portanto, recompõe, no geral, a reprodução da lógica nacional, para a qual o PIB é determinante das condições educacionais.

Em se tratando do percentual público e o privado, pelo ENEM de 2008, entre as primeiras cem escolas classificadas, 90% são privadas e apenas 10% são públicas, e todas são federais. Não há uma única escola do sistema estadual ou municipal de ensino. Pelo ENEM de 2009, 85% são privadas e 15% públicas. Entre as 15 escolas públicas, 2 são estaduais.

Esses dados demonstram como a educação básica reproduz a estratificação social brasileira: regionalmente pelo poder dos Estados mais ricos (PIB); educacionalmente pela qualificação das escolas privadas em detrimento das públicas e, entre estas, pela qualificação hierárquica das dependências administrativas. Em última instância, a qualificação hierárquica por dependência administrativa, dada a

---

<sup>8</sup> - É um mero detalhe, mas não é mera coincidência que esse índice seja semelhante ao de Programas de Pós-Graduação e ao PIB dessas regiões.

<sup>9</sup> - Além dos dados, outras razões para isso não faltam, entre as quais as apontas por Waltenberg (2009).

discrepância entre as federais e estaduais, resulta em considerar as federais, em função do acesso elitista, com a mesma natureza de uma escola privada. Assim, a disparidade não resultaria em 85 contra 15, o que já seria um exagero, mas em impensáveis 98 contra 2. Uma que é a 68ª colocada entre as cem do Norte, mas a 2.360 no país e, a outra, que é a 87ª do Norte e 2.763 no país.

Eis ai os elementos que demonstram toda a covardia (não encontro palavra mais apropriada, seja pela proporção, seja pelo canto de sereia desse discurso) de quem defende a uniformização do vestibular, pelo ENEM, em curto prazo.

### **3.3.5 DISPARIDADES NO INTERIOR DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO**

Por fim, mesmo considerando apenas as redes de ensino estadual e municipal, o sistema educacional público brasileiro apresenta tanto disparidades regionais (com inequívoca vantagem para as regiões mais ricas), quanto desigualdades entre escolas centrais e periféricas. Nesta seção, tratar-se-á apenas das disparidades regionais, com ênfase na desigualdade Norte/Sul.

Pelo ENEM de 2008, tendo por base a classificação das cem primeiras escolas públicas estaduais ou municipais, 76% dessas escolas se encontram na região Sudeste, somadas aos 14% da região Sul, chega-se a impressionantes 90%. Vale ainda ressaltar que 64% do total se encontram no Estado de São Paulo; enquanto que todo o Norte tem mísero 1%.

Pelo ENEM de 2009, embora haja uma diminuição da concentração, esta permanece ainda muito elevada: a região Sudeste desce de 76 para 73%, o Sul permanece com 14%, as demais regiões com 13%. O Norte permanece estancado com 1%.

Claro está, portanto, que as condições de concorrência, mesmo no âmbito da escola pública, são extremamente desiguais e radicalmente desfavoráveis à região Norte. Tal condição agrava-se ainda mais, quando se compara o desempenho entre as dez primeiras escolas públicas da região Norte e as dez do Sudeste: pelo ENEM de 2008, o intervalo de colocação do Sudeste fica entre 81 e 306<sup>10</sup>, o do Norte, entre 3.672 e 5.807; pelo ENEM de 2009, o intervalo de colocação das escolas públicas do Sudeste fica entre 120 e 410, o do Norte, entre 2.763 e 5.043.

Por conseguinte, ainda que o desempenho do Norte, em 2009, tenha melhorado significativamente, as distâncias impedem comparações, em termos de igualdade.

## CONCLUSÃO

Sob tais condições descritas, que movimentos podem ser realizados em busca de qualidade educacional para a escola pública em geral e para a escola pública do Norte, em particular?

Pela escola pública em geral, a despeito da natureza do sistema público de ensino da sociedade capitalista, a experiência de outros países, como Coréia e Chile, para citar países com desenvolvimento equivalente, que optaram por diminuir as diferenças entre o público e o privado para apostar na condição nacional de concorrência, através de políticas de longo prazo.

A opção nacional, portanto, parece ser a única alternativa histórica no horizonte próximo. Isso significa que, dado o caráter de classe da sociedade capitalista, não é possível superar, mas é possível diminuir as diferenças, principalmente quando, por um lado, se trata das imensas diferenças existentes no Brasil e, por outro, quando há a

---

<sup>10</sup> - Excluída a Escola de Aplicação da UERJ, desconsiderada como sistema estadual regular. A mesma nota vale para 2009.

imperiosa necessidade de superar entraves, como a qualificação de recursos humanos, para mover a economia de um país, que pretende se inserir no novo paradigma técnico-econômico, se não quiser se distanciar dos demais concorrentes internacionais.

A mudança de trajetória, por aqui, todavia, em busca da diminuição das disparidades entre o ensino público e o privado depende da mobilização dos movimentos sociais comprometidos com essa causa, mas estes, em decorrência do aparelhamento do Estado pelo partido que nasceu no interior desses movimentos, passam por um longo período de reaprendizagem de atuação política na nova ordem. Sem essa alternativa, a mudança de trajetória, em curto prazo, fica na dependência – novamente – da iniciativa de alguns setores muito localizados, em função dos quais algumas áreas são desenvolvidas.

Somente assim, pode-se explicar porque as ações governamentais no Brasil são tão contraditórias e fragmentadas, aliás, estas são o fundamento daquelas, e entender porque os inúmeros diagnósticos (BRASIL, 2011b) e planos (PNE, tanto 2001 quanto 2010), apontam corretamente para a superação das desigualdades, e leis (EC n. 59/2009), cuja regulamentação necessitará de outras Emendas Constitucionais, e ações governamentais (ENEM/Sisu), cuja finalidade, entre outras, é reformar o ensino, a partir da iniciativa individual de sistemas e escolas (BRASIL, 2011c).

Para reduzir o duplo caráter de desvantagem da região Norte, a luta, também, é hercúlea. A concentração de riqueza e a decorrente força política das regiões Sul e Sudeste, o modelo de difusão do desenvolvimento a partir dessas regiões associado ao caráter elitista da burguesia nacional, são fatores que se tornaram estruturais e, portanto, de difícil superação.

Novamente, aqui, está-se na dependência de segmentos regionais e nacionais das frações abastadas, cujas contradições devem ser exploradas para a luta pela redução das disparidades regionais.

Os dados vistos, porém, dos últimos exames do ensino médio não indicam que esses segmentos sociais, vinculados ao ensino privado, estejam se mobilizando nesse sentido. Pelo contrário, tal como queria o MEC, iniciaram uma corrida desvairada, cada um pela sua escola, para alcançar um melhor posicionamento no ranking nacional.

A escola pública, todavia, mesmo utilizando o mesmo expediente (cream skimming) da particular melhorou muito pouco o posicionamento de suas melhores escolas. No geral, as distâncias aumentaram, tanto entre ensino público e privado, quanto entre as melhores e as piores escolas do ensino público. Vale à pena lembrar, bem a propósito, que a hierarquização é um fenômeno recorrente tanto entre as públicas, quanto entre as privadas.

A política do MEC de fomentar a concorrência entre os sistemas públicos e privados (o que é uma covardia), entre os Estados e Municípios, e entre as escolas como entes particulares, como se fomentasse a concorrência entre empresas, não aponta para a superação das disparidades. Antes, pelo contrário, favorecerá três grupos de entes: aqueles que chegaram até aqui saudáveis (as boas escolas), aqueles que não estão saudáveis, mas detêm instrumentos de superação (escolas que podem ser reformadas) e, finalmente, aqueles que se dispuserem a uma verdadeira revolução educacional pela iniciativa política de seus dirigentes municipais ou estaduais. Claro está que esta última categoria, a grande e infinita maioria, está na dependência do que sempre dependeram e para um bom entendedor...

Por fim, a adoção do ENEM como sistema unificado de seleção para as universidades, como já o fizeram algumas universidades federais, cede, no curto prazo,

os melhores cursos da região Norte aos excedentes das boas escolas privadas de ensino médio do Sul-Sudeste do país.

Os argumentos sustentados pelo MEC (BRASIL, 2011c) são de uma inconsistência vergonhosa. Para o MEC, o ENEM como sistema unificado de seleção proporcionaria mobilidade aos estudantes mais pobres: mas como os pobres podem concorrer aos melhores cursos? Se for para concorrer a um curso não concorrido, melhor ficar no Estado de origem. Em outro Estado, como podem se manter? Com a bolsa-permanência de R\$ 360,00 (trezentos e sessenta reais) ou bolsa transporte/alimentação de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais)? E mesmo que isso fosse possível, haveria bolsa para todos?

Sustenta, ainda, o MEC que o vestibular tradicional restringe a capacidade de recrutamento das IFES, desfavorecendo aquelas que se encontram nos centros menores. Restringe, mas não impede porque os vestibulares são realizados em datas diferentes, e o desfavorecimento ocorre tanto num sistema quanto no outro, a diferença é que a restrição favorece a quem faz o ensino médio no Norte e aqui reside. Nesse sentido, a descentralização, em vez de favorecer o candidato com maior poder aquisitivo, como sustenta o MEC, age exatamente em sentido contrário.

De todos os argumentos, a democratização do acesso é o mais impertinente e nocivo para a adoção do ENEM como sistema unificado: o duplo caráter da desvantagem das escolas do Norte em geral e da escola pública dessa região em particular, é suficiente para desmascará-lo.

A adoção abrupta do ENEM como sistema unificado único, no presente momento, representa uma dupla perda (para a escola pública e para o Norte) e, por todos os motivos aqui expostos, a conivência com as injustiças sociais e as disparidades regionais desse país.

Para os defensores da escola pública resta o exemplo do Peteleco, que soube distinguir quem, nessa sociedade, é o diabo e em que consiste o inferno.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Lynaldo C. **O atraso científico e tecnológico brasileiro**. Brasília: ABIPTI, 1994.

ALBUQUERQUE, Lynaldo C.; ROCHA NETO, Ivan. **Estudo do desequilíbrio econômico inter-regional**. Brasília: IBICT, 1994.

BOTO, Carlota. Na revolução francesa os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **CEDES**. Campinas-SP: CEDES, n. 84, v. 24, set. 2003.

BRASIL. MEC. CAPES. **Plano nacional de pós-graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2004.

BRASIL. MEC. CAPES. **Pós-graduação: cursos recomendados e reconhecidos**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/cursos-recomendados-e-reconhecidos>>. Acesso em: 29/07/2011a.

BRASIL. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. **As desigualdades na escolarização do Brasil**: relatório de observação N. 4. 2. ed. Brasília: CDES, 2011b.

BRASIL. MEC. Assessoria de Comunicação Social. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 1º/08/2011c.

BRASIL. MEC. SAEB. INEP. **Censo escolar**. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 21/07/2011d.



BRASIL. MEC. INEP. ENEM 2008 e 2009. Disponível em:

<<http://sistemasenem4.inep.gov.br/enemMediasEscola/>>. Acesso em: 21/05/2010.

COUTINHO, Luciano; FERRAZ, João C. (Coords.). **Estudo da competitividade da indústria brasileira**. Campinas-SP: Papirus, 1994.

CURY, Carlos R. J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

IBGE. Censo 2000/2010. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados\\_preliminares/preliminar\\_tab\\_zip.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares/preliminar_tab_zip.shtm)>.

Acesso em 21/07/2011.

IBGE. **PIB 2004/2008**. Em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/download/estatistica.shtm>>. Acesso em: 21/07/2011.

FLORESTAN, Fernandes. A formação política e o trabalho professor. In: CATANI et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MACIEL, Antônio C. Educação integral e sustentabilidade social: alternativa para a educação pública. **Anais do I Congresso Educação e Direitos Humanos na Amazônia**. Humaitá-AM, agosto, 2009.

MACIEL, Antônio C. Educação e desenvolvimento regional: as possibilidades da universidade na transição do fordismo para a sociedade digital. In: SOUSA, Andréia S. Q.; MACIEL, Antônio C.; BRASILEIRO, Tânia S. A. (Orgs.). **Política educacional e**

**formação de professores:** interfaces, modelos e desafios. São Carlos-SP/Porto Velho: Pedro&João/EDUFRO, 2009.

MACIEL, Antônio C.; SOUSA, Andréia S. Q.; BRASILEIRO, Tânia S. A. Política de ciência e tecnologia e disparidades regionais no Brasil: razões para a consolidação das universidades públicas da Amazônia. In: RUBIO, Dani M. (Coord.). **La educación em La Amazonia hoy:** inclusión, pertinencia e financiación em los programas de formación. Letícia-Colômbia: UNC/IMANI/SYGA/NUFFIC-NPT, 2011.

POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo (Orgs.). **Atlas da exclusão social no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2003. (13-26, 35-39, 73-76)

ROMANELLI, Otaíza O. **História da educação no Brasil (1930-1973).** 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980.

SAVIANI, Dermeval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia.** Uberlândia-MG, vol. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007.

SNYDERS, Georges. **Escola, classes e luta de classes.** 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981.

WALTENBERG, Fábio D. **Sobre a divulgação dos resultados do ENEM: informação inadequada e concorrência desigual.** Niteroi-RJ: UFF, 2009.

**Recebido em 05/4/2013. Aceito em 15/10/2013.**

**Sobre o autor:**

DSc. Antônio Carlos Maciel

Professor do DECED/UNIR-Câmpus de Ariquemes

Coordenador do Mestrado em Educação/UNIR-Câmpus de PV

**Contato:** E-mail:maciel\_ac@hotmail.com