

Márcio Bernardes de Carvalho



Fragmentação no Ensino Médio Brasileiro: e as 3 ilusões da educação

Márcio Bernardes de Carvalho

Fragmentação no Ensino Médio Brasileiro:

e as 3 ilusões da educação



**Universidade
Tuiuti do
Paraná**

2024



Comissão Institucional de Editoração Científica

Dra. Josélia Schwanka Salomé
Ma. Angela Helena Zatti
Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Dr. João Paulo Araújo Lessa
Dr. Marcio Telles da Silveira
Dra. Rita de Cássia Tonocchi
Dra. Thalita de Paris Matos Bronholo

Conselho Editorial

Dra. Bianca Simone Zeigebion - UTP
Dra. Elisa Kioko Gunzi - UTP
Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho - UTP
Dra. Josélia Schwanka Salomé - UTP
Dr. Marcio Telles da Silveira - UTP
Dra. Maria Cristina Mendes - UNESPAR
Dra. Rita de Cássia Tonocchi - UTP
Dr. Renato Torres - UNESPAR

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) **Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"** **Universidade Tuiuti do Paraná**

C331 Carvalho, Márcio Bernardes de.

**Fragmentação no ensino médio brasileiro: e as 3 ilusões da
educação/ Márcio Bernardes de Carvalho. - Curitiba: UTP, 2024.
203 p.**

E-book

ISBN 978-65-89187-12-7

**1. Fragmentação. 2. Educação. 3. Ensino médio.
4. Educação básica cindida. 5. Educação no Brasil. I. Carvalho, Márcio
Bernardes de. II. Título.**

CDD – 373;81

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

Apresentação

“O que é escola?”. Essa pergunta, lançada por Márcio, não é meramente retórica, mas um convite à reflexão profunda sobre as estruturas que sustentam a educação brasileira, especialmente o Ensino Médio. Ao longo do texto, ele questiona não apenas as práticas educativas, mas também as ideologias que as permeiam, buscando desvelar as ilusões que frequentemente cercam o espaço escolar.

As questões que Márcio apresenta neste livro são resultados de um trabalho desenvolvido ao longo de sua trajetória como pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, onde fui sua orientadora no mestrado e o professor Pedro Leão da Costa Neto foi seu orientador no doutorado, além das diversas experiências adquiridas em sua trajetória acadêmica e profissional.

Pesquisador incansável e leitor voraz, tem se dedicado ao estudo do Ensino Médio e os desafios políticos que surgem nesse contexto. Suas análises vão além das questões pedagógicas, abordando também os aspectos sociais, econômicos e culturais que impactam a educação.

A fragmentação, por exemplo, é um conceito que surge como um desafio central. No contexto do Ensino Médio, essa fragmentação se manifesta na desconexão entre as disciplinas, na ausência de uma visão integrada do aprendizado e nas disparidades que marcam o acesso a recursos e oportunidades. Márcio argumenta que essa fragmentação não é acidental; ela está enraizada em um modelo educacional que muitas vezes prioriza a eficiência sobre a equidade, resultando em um sistema que perpetua desigualdades.

O autor também traz à tona questões antigas e novas sobre o papel da escola pública. Sua defesa inabalável dessa instituição reflete um compromisso ético com a educação como um direito fundamental. Para ele, a escola pública deve ser um espaço de inclusão, onde todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, possam ter acesso a uma educação de qualidade. Essa luta é ainda mais urgente quando consideramos as forças políticas e econômicas que moldam as políticas educacionais.

A compreensão da educação como um direito exige de nós, leitores, uma análise crítica das complexidades sociais que nos cercam. A educação não pode ser vista isoladamente; ela está entrelaçada com determinantes políticos, sociais e econômicos que impactam diretamente o cotidiano escolar. Márcio nos desafia a ir além da superfície, a investigar como essas forças atuam para construir ou destruir oportunidades no Ensino Médio. Entender a educação exige

a compreensão da complexidade da sociedade estruturada sob determinantes políticos fundamentados em bases materiais e econômicas. Isso implica reconhecer que a educação não é um fenômeno isolado, mas sim uma construção social influenciada por fatores como classe social, acesso a recursos e políticas públicas.

As desigualdades existentes no sistema educacional refletem as disparidades mais amplas da sociedade. Enquanto alguns estudantes têm acesso a escolas bem estruturadas e a professores qualificados, outros enfrentam condições precárias, que comprometem seu aprendizado. Esse abismo não é apenas uma questão de má gestão, mas está enraizado em uma lógica que prioriza o lucro e a competitividade em detrimento da inclusão e da equidade.

Assim é Marcio Carvalho, para quem a educação deve ser o palco dessa luta, um espaço dinâmico e transformador, onde saberes e esperanças se entrelaçam moldando o futuro que desejamos construir coletivamente no presente.

Josélia Schwanka Salomé
Primavera, 2024

Prefácio

É um grande privilégio escrever o prefácio do livro de Márcio Bernardes de Carvalho “Fragmentação no Ensino médio brasileiro e as 3 ilusões da educação”. Afirmo isto, primeiramente, porque tive a oportunidade de acompanhar de perto a trajetória acadêmica do Márcio durante os seus estudos de pós-graduação: inicialmente, durante o mestrado orientado pela Professora Josélia Schwanka Salomé concluído em 2017, com a defesa da Dissertação “Juventude, Ensino Médio e Trabalho - Função social do ensino médio, uma análise crítica” e, posteriormente durante o doutorado, que sob a minha orientação defendeu em 2021 a Tese de doutorado “Educação Fragmentada: O Ensino Médio que nos foi negado”, da qual o presente livro é uma versão reelaborada e refletida. Durante estes anos pude constatar sua autonomia intelectual, tanto na pesquisa como na redação da sua Tese, sua constante dedicação aos estudos voltados a Educação Brasileira e sua preocupação com o aprofundamento da formação teórica e humana, igualmente destacável, foi a sua atitude de permanente disponibilidade e solidariedade com as mais diferentes dificuldades enfrentadas pelos seus colegas. A sua contínua preocupação com uma formação teórico crítica no interior do Materialismo Histórico e da Pedagogia Histórico-crítica foi outra característica que sempre o acompanhou durante os seus estudos.

É importante, também, lembrar, que quando Márcio decidiu realizar as suas pesquisas na Pós-graduação, já possuía uma larga experiência de militância política e atividade profissional voltada sobretudo a Juventude, resultado do seu trabalho por mais de uma década em diferentes instituições públicas. Portanto a preocupação de Márcio com o tema da Juventude e do Ensino Médio, não foi apenas uma escolha transitória, mas o resultado de mais de 20 anos de reflexão e trabalho, anos estes que a preocupação com a formação teórica e política o acompanhou indissociavelmente.

O presente livro representa, portanto, não somente o resultado de uma pesquisa teórica, ele é igualmente o prolongamento e o resultado de uma prática e de uma militância em favor de uma Escola Pública voltada aos interesses da classe trabalhadora e de uma prolongada dedicação a pesquisa em Educação e ao Ensino Médio no Brasil.

Entretanto, quando disse no início que era um grande privilégio prefaciá-lo o livro do Márcio, não estava me referindo apenas a estas destacadas características, mas, antes de tudo, pela qualidade do trabalho, que o leitor poderá constatar na sequência. A sua preocupação com a formação teórica, seu sólido conhecimento do objeto de investigação, sua dedicação ao estudo e

comprometimento com a educação brasileira encontram uma clara expressão nas páginas deste livro.

Márcio inicia o primeiro capítulo com uma discussão sobre o conceito de fragmentação - de particular importância para as suas análises seguintes - tanto da Formação social brasileira como da educação brasileira, como também para uma crítica das diferentes concepções pós-modernas na educação deste conceito, segue-se um conjunto de observações teóricas sobre a "escola como unidade geral e/ou universal da educação" e conclui, este capítulo introdutório, com "a apresentação de elementos para uma caracterização do Ensino Médio".

Os três capítulos seguintes representam um "esforço de pensar o Brasil e a educação brasileira" e do que ele denomina as "ilusões da educação brasileira": 1) ilusão de unidade nacional, 2) ilusão de liberdade e independência e 3) ilusão de modernidade", que serão respectivamente o objeto de análise dos três capítulos seguintes: o dois "Sobre a ilusão da unidade nacional"; o três "Sobre a ilusão da liberdade e independência" e, por fim, o quatro "Sobre a ilusão de modernidade – Ensino Médio estatal fragmentado, desregulamentado e precarizado". Por fim, em sua longa conclusão "Sínteses possíveis e reflexões finais", o autor retoma "as questões centrais que o livro se propõe a refletir e enfrentar".

É, por fim, importante destacar a conjuntura histórico da publicação do livro do Márcio, o seu caráter contracorrente: ele aparece no interior de uma nova ofensiva política e ideológica contrarrevolucionária e tem a coragem de afirmar a necessidade da "defesa de organização e mobilização da classe trabalhadora como questão central para o enfrentamento e superação do capitalismo".

Pedro Leão da Costa Neto

Sumário

Introdução	9
<i>Capítulo 1</i>	
Questões iniciais	12
Conceito de fragmentação	12
Escola: a unidade geral ou universal da Educação	17
O que é escola?	18
Elementos para uma caracterização da Educação e do Ensino Médio	27
<i>Capítulo 2</i>	
Sobre a ilusão da unidade nacional	34
Brasil fragmentado: divisão do poder local e subserviência estrangeira	36
Declínio da estrutura colonial e a ascensão do poder fragmentado nacional da república dependente/ subserviente	45
Análise das unidades administrativas estatais (públicas) brasileiras: por uma dialética da fragmentação	54
<i>Capítulo 3</i>	
Sobre a ilusão da liberdade e independência	72
O Brasil na coleira: imperialismo e a dependência como regularidade histórica	72
Educação básica cindida: uma questão estrutural	89
A população como referência: combater o isolamento da educação	96
Retomando a totalidade da educação no Brasil: educação em números gerais	103
<i>Capítulo 4</i>	
A ilusão da modernidade - Ensino Médio estatal fragmentado, desregulamentado e precarizado	122
O não atendimento integral à demanda existente: Ensino Médio marginalizado com oferta insuficiente ...	137
Retomando aspectos históricos do Ensino Médio no Brasil	139
Ensino médio usurpado: análise das matrículas de 1920 a 2023	149
Particularidades das regiões, ilusão da unidade da estrutura educacional brasileira e ação dos trabalhadores ...	157
Como a fragmentação, na dimensão de poder, afeta o Ensino Médio	166
Sínteses possíveis e reflexões finais	176
Referências	194

Introdução

Este livro é um esforço de pensar o Brasil e a educação brasileira a partir das determinações econômicas e sociais que se impõem à escola e à estrutura educacional regional e nacional. O seu tema central é o Ensino Médio e como este expressa três ilusões sobre a educação brasileira

A defesa da tese de doutoramento intitulada Educação fragmentada: o ensino médio que nos foi negado no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP no ano de 2021, e a indicação dela para o Prêmio CAPES de melhor tese daquele ano foi um incentivo para a produção deste livro.

Como justificativa, o autor defende que o produtivismo acadêmico tem imposto à pesquisa na área da educação uma especialização compulsória que limita as pesquisas tanto no recorte temporal quanto espacial, restringindo o alcance da totalidade como categoria central, pelo menos dentro da perspectiva nacional.

Como problemática central, questiona-se as determinações históricas essenciais que estruturam a educação brasileira, especialmente o Ensino Médio, e como os interesses de classes determinam esta etapa ao mesmo tempo que refletem e materializam o seu projeto de sociedade.

As leituras e análises sobre essa problemática emergiram a necessidade de incluir no debate o que se denominou como ilusões da educação brasileira, a saber: 1) ilusão de unidade nacional; 2) ilusão de liberdade e independência; e 3) ilusão de modernidade.

As ilusões são uma denúncia bem como um ponto de reflexão sobre o movimento da realidade e como a burguesia cria uma cortina de fumaça que nubla nossa visão sobre a história do Brasil. Nos acostumamos, como tendência histórica, a analisar os problemas educacionais, no senso comum e muitas vezes na própria academia, excluindo as contradições do processo histórico e econômico, incentivando debates e reflexões exclusivamente sobre políticas locais, práticas docentes que não conseguem expressar, por exemplo, o peso do colonialismo na nossa formação econômico-social.

Como teoria social, adotamos o materialismo histórico, dando continuidade aos estudos iniciados no mestrado, associado aos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HistedBR.

Como tese (ideia central), defendemos que o Ensino Médio brasileiro é fragmentado, desregulamentado e precarizado, pois expressa, de forma crônica, a formação econômica e social brasileira e os antagonismos entre burguesia e proletariado em um país dependente do capital internacional e com uma classe dominante local subserviente a esses interesses.

A construção do livro foi apoiada em uma série de obras de pesquisadores que dedicaram (alguns ainda dedicam) uma vida para compreender e apresentar a formação brasileira, o processo de estruturação da educação e do que chamamos hoje de Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

Para os estudos sobre educação foram utilizados como autores centrais Dermeval Saviani, Álvaro Vieira Pinto, José Claudinei Lombardi, Acácia Kuenzer, José Luís Sanfelice, Gaudêncio Frigotto, Olinda Evangelista, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Luiz Antonio Cunha, Carlos Roberto Jamil Cury, Newton Duarte, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, Osmar Fávero, José Willington Germano, Jaqueline Moll, Monica Ribeiro da Silva, Jorge Nagle, Otaíza Romanelli, Eneida Shiroma, Maria Abádia Silva, Marília Pontes Sposito e José Ricardo Pires Almeida. Para os estudos relativos à formação econômico-social os autores consultados foram Caio Prado Junior, Florestan Fernandes, Octávio Ianni e Nelson Werneck Sodré, contando com o apoio de diversos outros autores de forma secundária em ambos os temas.

O livro possui quatro capítulos e é encerrado por uma subdivisão que tem por título Sínteses possíveis e reflexões finais. O primeiro capítulo se justifica como um item de contextualização do leitor, tanto sobre os conceitos que norteiam todo o pensamento expresso no livro, como também um ponto de partida equalizador, entendendo que o livro poderá ser acessado por professores, estudantes e outros trabalhadores da educação ou de outras áreas.

O segundo capítulo, intitulado Sobre a ilusão da unidade nacional, é um resgate sintético da história da formação econômico-social brasileira e demonstra a fabricação dessa ilusão imposta pela classe dominante local com apoio da burguesia e das corporações internacionais que exploram os recursos naturais e a força de trabalho brasileira.

O terceiro capítulo, Sobre a ilusão da liberdade e independência, está centrado na avaliação dos determinantes externos e como estes afetam o Ensino Médio e, por consequência, toda a educação brasileira. O capítulo analisa o colonialismo e o imperialismo dentro do processo de histórico nacional. Compreender as determinações externas e recuperar as características da educação nacional para a compreensão da totalidade representa um esforço de síntese na mobilidade da realidade concreta.

O quarto capítulo, Sobre a ilusão de modernidade – Ensino Médio estatal fragmentado, desregulamentado e precarizado, é um esforço de análise e atualização das características do Ensino Médio brasileiro, levando-se em consideração o exposto nos capítulos anteriores e aferindo o que se aproxima da realidade concreta, ou não, na tese exposta.

Por fim, nas Sínteses possíveis e reflexões finais, destacamos aquilo, que para o autor, inserido no seu momento histórico, são as questões centrais que o livro se propõe a refletir e enfrentar. Retoma-se o conceito de resistência ativa de Dermeval Saviani (2018) dentro da defesa de organização e mobilização da classe trabalhadora como questão central para o enfrentamento e superação do capitalismo.

Capítulo 1

Questões iniciais

Após extensa pesquisa e continuidade dos estudos sobre a educação brasileira, especialmente o Ensino Médio, compreendemos que em todo início de reflexão é necessário explicitar e contextualizar quais são os principais conceitos utilizados e seus marcos teóricos.

Não é possível um ‘ponto de partida’ que idealize que todos terão o mesmo ferramental teórico e conceitual. Partir deste pressuposto é reforçar a desigualdade já expressa na realidade concreta brasileira.

Sendo assim, dividimos este capítulo em três partes. Iniciando pela apresentação do conceito de fragmentação, eixo central da reflexão de toda a obra. Seguindo de uma reflexão acerca da escola como unidade geral e/ou universal da educação e, por fim, a apresentação de elementos para uma caracterização do Ensino Médio.

Conceito de fragmentação

Neste primeiro momento, faz-se necessário analisar a definição de fragmentação, criticar a concepção não materialista de fragmentação na educação e, em seguida, explicitar como utilizaremos essa categoria nesta produção.

No Dicionário Etimológico, ao analisar a origem do termo fragmento, Cunha (2010) afirma que este tem sua origem no latim *fragmentum*, que pode ser traduzido como parte de algo, pedaço, fração ou migalha.

Isto, para o senso comum, pode parecer natural, pois, segundo a lógica dominante (lógica da classe dominante, burguesa), todos fazemos parte de múltiplos agrupamentos. E logicamente não podemos negar que há certo pertencimento, porém, no materialismo, é necessário verificar que, como afirma Karel Kosik (1976, p. 12), “[...] compreender o fenômeno é atingir a essência” e como essa essência não se manifesta diretamente, diferenciamos aparência de essência nas análises dos fenômenos utilizando a ciência (forma mais elevada do conhecimento) nestes estudos.

Saviani (2014)¹ afirma que a fragmentação é uma característica da educação brasileira, o que nos leva a investigar sobre uma característica contida na história da nossa formação econômico-social, estando presente em todos os aparatos e aparelhos ideológicos de Estado, que se manifesta na educação por esta ser um desses aparelhos.

1 “Em síntese, eis a perversa equação que expressa o significado da política educacional brasileira até os dias de hoje: Filantropia + proteção + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país” (p. 40).

É necessário, antes de assumir uma posição sobre a categoria, explicitar o caminho lógico que trilhamos para definir fragmentação. Como estamos em um momento preliminar à exposição das questões centrais, entende-se que não incorreremos no equívoco entre o relato de investigação ou na exposição do concreto pensado, e sim, na exposição da opção teórica assumida.

Resta, neste momento, questionar o que, no materialismo, é essencial para o estudo da fragmentação no Ensino Médio brasileiro. Retomemos os clássicos.

Karl Marx (1859, s/p), no prefácio da obra *Para a crítica da Economia Política*, afirma que:

O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência.

Adota-se esta perspectiva como base teórica e lente para analisar a realidade e as relações humanas em movimento. Para o autor acima é o movimento do real, é a realidade em movimento por meio das relações dos indivíduos entre si e/ou com o meio ambiente que determina a consciência.

Já Friedrich Engels, em carta a Joseph Bloch, no ano de 1890, reafirma a mesma posição esclarecendo que “[...] de acordo com a concepção materialista da história, o elemento determinante final na história é a produção e reprodução da vida real” (1890, s/p. grifo do autor). Dessa forma, concorda-se com José Claudinei Lombardi (2010, p. 12) quando ele afirma que “[...] a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material”.

Retomamos o conceito de que as ideias estão e estarão sempre submetidas às relações dos indivíduos entre si e/ou com o meio ambiente. Reforçar esta perspectiva é fundamental nesse início de exposição visto que será necessário, ao longo do texto, retomarmos o combate às ilusões idealistas ou românticas sobre a formação econômico-social brasileira e nossa estrutura educacional.

Sendo assim, é primordial que nossa análise da realidade leve em consideração a centralidade do modo de produção da vida material. Porém, evitando o adesismo mecanicista, é necessário em uma análise materialista que se demonstre como isso se manifesta. Retornemos, portanto, aos clássicos de forma complementar, entendendo que somos resultado do modo de produção capitalista.

Uma das características do trabalho industrial é o que alguns teóricos denominam como “especialização” e outros concebem como “parcelamento” da produção. Recorremos a Harry Braverman (2015), em *Trabalho e capital monopolista*: a degradação do trabalho no Século XX, para diferenciar a divisão do

trabalho social concebido por Marx da divisão parcelada do trabalho da sociedade industrializada. Para Braverman (2015), mesmo que a divisão do trabalho seja uma característica de todas as sociedades, no capitalismo essa divisão é multiplicada, subdividindo a sociedade, o que produz também uma divisão parcelada do trabalho que subdivide o ser humano que se aliena na produção e não compreende mais seu papel de criador se submetendo ao objeto produzido.

Duas questões necessitam de um maior aprofundamento quando refletimos sobre o pensamento de Braverman. A primeira delas é a afirmação que “[...] a divisão social do trabalho subdivide a *sociedade*” (Braverman, 2015, p. 72, grifos do autor). Claramente, o problema para os materialistas não reside na divisão do trabalho, mas, sim, na apropriação e concentração de riquezas nas mãos de poucos capitalistas, enquanto a maioria da classe trabalhadora nada mais tem do que sua própria força de trabalho para vender e assim garantir sua sobrevivência. No entanto, parcela significativa da classe trabalhadora nem consegue recursos para alimentar sua família, prevalecendo a lógica da fome e da miséria de milhões pela ganância de poucas dezenas de capitalistas.

Como afirmou Marx (2010, p. 82, grifos do autor) “[...] *economia nacional oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação imediata entre o trabalhador (o trabalho) e a produção*”. E o faz na contradição entre os interesses da burguesia contra os interesses da classe trabalhadora explorada. Por mais que o trabalho no capitalismo produza uma arquitetura admirável para a classe dominante, submete os trabalhadores a condições miseráveis de moradia.

Evidentemente, o contexto assinalado pelo autor trata do modo de produção capitalista, de um contexto que naturaliza a exploração de um ser humano por outro ser humano.

Oriunda do modo de produção capitalista, a segunda questão da afirmativa de Braverman (2015, p. 72), que diz “[...] a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem”, possui íntima conexão com o trabalho estranhado (ou alienado) exposto por Marx (2010, p. 81) nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, segundo o autor “[...] quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (ausarbeitet), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (fremd) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio”.

As duas últimas citações refletem um fenômeno dos quais são subtraídas todas as condições objetivas para que o trabalhador tenha uma relação com o produto do seu trabalho, entendendo-se como criador e não o inverso. Entendemos que, quanto mais explorado, quanto mais tempo reproduzindo mecanicamente ações, mais é consumida a humanidade desse trabalhador.

Não estamos afirmando aqui que todo o trabalho parcelado deve ser abolido, pois o problema não é a forma, mas a essência, que nesse caso é o trabalho parcelado no contexto do modo de produção capitalista².

O primeiro caráter da fragmentação, nesta obra, é gerado a partir da produção e reprodução do capital. Porém, não é o único caráter, pois, como demonstraremos ao longo do livro, existe uma *sobredeterminação*³, na qual, historicamente, múltiplos fatores produziram uma formação única, em que a fragmentação do poder sustenta uma submissão e dependência ao capital estrangeiro.

A opção pela análise a partir do modo de produção da vida material não será a única opção, pois, como Marx e Engels (2010, p. 40) afirmaram no *Manifesto Comunista*, “[...] a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes”.

Entende-se que para um contexto de análise do Ensino Médio brasileiro determinado e inserido no modo de produção capitalista é necessário incorporar a luta de classes como elemento fundamental da crítica à formação econômico-social e, por consequência, à educação.

Retirar a categoria luta de classes dessas análises compreende reconhecer a situação dos oprimidos como uma questão natural, de que alguns nascem com a condição de explorar e outros (a maioria) de serem explorados. Em síntese, a não utilização da luta de classes como categoria favorece a ocultação da contradição entre trabalho e capital, o que tende a gerar uma perspectiva que se concentra nas questões aparentes e não na essência da realidade.

Sendo coerente com as opções teóricas e de método, a análise precisa centrar esforços também na estruturação e as relações que formam e determinam o poder estatal no contexto brasileiro.

Exercitando o contraditório, a obra também acumula como desafio dialogar sobre a importância da unidade como categoria teórica, analítica e organizacional para a luta da classe trabalhadora.

Visando separar aparência de essência, é importante apontar o que se considera como ilusão, ou como Walter Benjamin denominou em suas *Passagens* (2006) de fantasmagoria⁴, ou, numa visão organizacional, separando o que é prioritário do que é secundário, sem desconsiderar as relações entre essas partes.

2 Em sala de aula, muitos professores organizam apresentações de alunos separando-os em grupos ou temas. O ponto de partida é a desigualdade, mas o ponto de chegada deve ser a igualdade como Saviani (2009, p. 07) nos ensina: “Com efeito, preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas; significa, em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista) é uma atitude insustentável. Isto porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada”. Então cabe ao professor, na sua função sincrética, auxiliar na compreensão da totalidade. Assim temos que frisar que a limitação da visão e reflexão sobre o todo é um item importante a ser considerado. Adiciona-se a isto o desgaste da exploração do trabalho, neste caso, especificamente, na área da educação como impossibilidade para uma reflexão sobre o todo.

3 Conceito utilizado por Althusser em Por Marx (2015) que indica a existência de múltiplas determinações ao lado da determinação principal, para uma formação ou acontecimento que por vezes são responsáveis por matizes singulares.

4 Aparência que produz na mente uma impressão ou ideia falsa.

Quando analisamos a história do Brasil, vemos que existe certa tendência, por parte da burguesia, em santificar personalidades, glorificar datas e sacralizar conceitos abstratos, os quais possuem até coerência lógica formal, mas não se concretizam para todos. Podemos citar como exemplo os conceitos de liberdade, igualdade e democracia.

Na sociedade burguesa, a liberdade é adquirida pelos burgueses como mercadoria, por suas estreitas e duradouras ligações com o aparelho de Estado, que chegam ao ponto de tornar os corrompidos mais criminosos do que os corruptores. Enquanto isso, a classe trabalhadora precisa se submeter à educação majoritariamente imposta pela burguesia e por empregos criados dentro da lógica do capital. Quando o trabalhador pensa que está livre, por ter sua empresa ou empreendimento próprio, está totalmente submetido às regras capitalistas, que sobrevivem da exploração da classe trabalhadora.

Entendemos que a opressão capitalista cria uma necessidade real de unidade da classe trabalhadora para vencer a burguesia e superar o capitalismo. Não é incomum ouvir que a classe trabalhadora está dividida, que os partidos progressistas estão divididos, enquanto a burguesia se compõe e recompõe como força hegemônica.

Alguns bem-intencionados poderiam argumentar que a burguesia possui um esquema organizacional superior ao da classe trabalhadora. Isso aparentemente poderia ter alguma racionalidade, mas os estudos dos clássicos do materialismo histórico sempre nos alertam que é na análise da história e da economia que poderemos encontrar as respostas baseadas no concreto real.

Lenin (s/a, p. 45) afirma que “[...] enquanto a burguesia fraciona e dissemina o campesinato e tôdas [sic] as camadas pequeno-burguesas, ela agrupa, une e organiza o proletariado”. Na sequência, proclama que “[...] o proletariado tem necessidade de uma organização centralizada de fôrça [sic]” (Lenin, s/a, p. 45), demonstrando que a ação da burguesia sob o proletariado ocorre no intuito de dividir para enfraquecer, mesmo o revolucionário entendendo que esse movimento dialeticamente reforça a organização da classe trabalhadora.

Neste livro, entendemos que a fragmentação tem um caráter duplo, o primeiro gerado pela produção e reprodução do capital, que cinde a sociedade e, o segundo, como *sobredeterminação*, gerado pela característica da formação econômico-social brasileira.

Orientamo-nos pela ligação da fragmentação com o modo de produção material da vida e como ela se manifesta na superestrutura e em suas sucessivas determinações.

Uma vez demonstrado como neste livro entendemos o conceito de fragmentação e como ele se expressa na formação econômico social brasileira e na educação, em especial no Ensino Médio, precisamos, em um primeiro momento, devido ao

entendimento de que a massificação dos aparelhos de telefonia celular, dos aplicativos de conversação e que o controle dos capitalistas sobre esse meio criou no Brasil um ambiente de propagação de falsas polêmicas de inversão das prioridades de debates, afirmar que, nesta análise, diversidade não é considerada como fragmentação.

A diversidade pode ser compreendida como as diferenças que existem dentro de uma totalidade, o distinto está em movimento dentro da totalidade.

Da mesma forma, podemos entender que a pluralidade, expressão do diverso, está presente no todo e em movimento. O termo *plūri* é oriundo do latim e significa muitos (Cunha, 2010), dele derivam os termos plural e pluralidade.

Reconhecer a realidade como diversa, em todos os seus matizes, nuances e manifestações, é condição para a compreensão da totalidade. Evidentemente, os pesquisadores não conseguirão alcançar todas as determinações da realidade, mas precisam verificar nela noções de diferença e semelhança, como também de continuidade e permanência, percebendo e valorizando a diferença, bem como a unidade.

Escola: a unidade geral ou universal da Educação

A escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina (Saviani, 2015, p. 35⁵).

Ao desenvolver seu método de análise da Economia Política, Marx identifica a necessidade de analisar o objeto a partir das suas determinações mais simples em um movimento de compreensão do específico ao geral fazendo, na mesma análise, o caminho de volta. Esse movimento de análise visa garantir a compreensão do objeto e como suas tendências e regularidades se expressam na realidade concreta.

Ao longo dos anos, dentro da sociedade brasileira, as determinações da realidade organizaram uma estrutura educacional que não serve aos interesses da classe trabalhadora. Mesmo com todas as batalhas vencidas pelo campo progressista, pelas forças mais conscientes do papel revolucionário do ser humano em sociedade e de como a educação é um apoio para a emancipação humana, mesmo com todas essas batalhas vencidas, o número de batalhas perdidas em que a classe dominante assentou seus interesses, é largamente superior às conquistas da classe trabalhadora.

Nossa unidade mais complexa na análise do conjunto de unidades da estrutura educacional brasileira é a escola, pois ela representa a forma mais desenvolvida,

5 Saviani no artigo O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural parafraseia a frase de Marx (Contribuição para a crítica da economia política, 1973, p. 236) “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”.

que evidencia um conjunto coerente que pode ser considerado como educação escolarizada.

A escola é a unidade complexa fundamental e universal que auxilia na compreensão do todo da educação e, segundo Saviani (2011, p. 03) “[...] como é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário, é a partir da escola que é possível compreender a educação em geral e não ao contrário”.

A decomposição da unidade escolar pode levar à descaracterização da educação ou idealização, que tem por limite sua própria existência isolada e desconectada do contexto.

Em nosso atual contexto histórico, a educação escolar é o formato hegemônico para aquisição do saber sistematizado (na concepção da pedagogia histórico-crítica) ou para o exercício consciente da cidadania (na concepção liberal e até neoliberal).

Temos escolas em todos os países, independentemente da concepção teórica e pedagógica, do formato destas e inclusive independentemente de regimes governamentais. Sabemos que não é a única e exclusiva forma, mas, hoje, é a hegemônica.

O que é escola?

Apresentar esse conceito pode, em um primeiro momento, parecer um esforço exagerado. Porém, a burguesia, ao atacar e restringir o acesso da classe trabalhadora ao saber sistematizado, utiliza-se de inúmeras ressignificações, reinterpretações e outras possibilidades que tendem a servir como um distanciamento teórico do papel da escola, o que serve para introduzir a idealização como fundamento do trabalho educativo.

Assim, apresentamos a definição de Saviani (2015a, p. 288) “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” e prossegue afirmando que a “[...] escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (id. *ibid.*).

Conforme observado, a escola, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, tem sua função social ligada diretamente ao conhecimento científico historicamente produzido e, evidentemente, com a razão e a lógica. Em síntese, é essa a escola que lutamos para construir e defendemos que todos tenham acesso.

Definido o conceito de escola para a pedagogia histórico-crítica, passemos aos elementos constitutivos da escola, não todos, mas pelo menos aqueles encontrados na maioria delas.

O objetivo de apresentar os elementos constitutivos da escola e analisá-los compreende, em primeiro lugar, a afirmação de que a escola é a unidade complexa fundamental e universal que deve ser ponto de partida para estudos e pesquisas sobre educação quando utilizada a teoria materialista histórica. A escola genérica é uma ilusão, pois cria-se uma idealização de instituição que, na maioria das vezes, se compara com a estrutura ou modo de organização de uma escola privada (o que é um erro!).

Após essa constatação, é necessário reafirmar que todos esses elementos (humanos, materiais e financeiros) e as dimensões políticas da escola têm, conforme Marx (1982) afirmou, sua consciência e relações determinadas pelo modo de produção da sua realidade. Ou seja, é necessário compreender o que é a totalidade da escola para compreender a totalidade da educação brasileira.

Pela lógica de Baruch Spinoza (1979), existir é a capacidade de afetar e ser afetado, assim, não podemos limitar o trabalho educativo à relação professor-aluno. É necessário entender que um conjunto de determinações externas ao trabalho da escola a afetam, bem como, no decorrer das suas atividades, as relações intraescolares possuem extrema relevância para que se alcance o objetivo da escola como instituição.

Compreendemos a tríade de elementos humanos na escola desta forma: a) alunos(as); b) trabalhadores da educação; e por fim c) pais, mães e/ou responsáveis.

Quando tratamos do elemento humano na escola, entendemos que os alunos são o público que justifica a existência da instituição e sua forma representativa de organização se dá por meio do grêmio estudantil⁶ ou similar.

O segundo elemento humano é a categoria dos trabalhadores da educação (professores por área de conhecimento, professores pedagogos, diretor, vice-diretor, coordenadores, técnico-administrativos, cozinheiro, serviços gerais entre outros⁷), sendo estes representados por sua organização coletiva, o sindicato.

Por fim, ainda que não menos importante, temos pais, mães e/ou responsáveis com sua organização coletiva, associação de pais, mães ou similar⁸. Essa tríade é o que podemos denominar de elementos humanos fundamentais da relação intraescolar.

Em elementos humanos, faz-se necessário privilegiar a análise a partir da categoria luta de classes, entendendo que na contradição entre opressores e oprimidos as condições materiais (ou a falta delas) criam diferentes formas de relação entre esses indivíduos.

6 Entende-se que cada escola possui um contexto próprio que nem sempre abarcará o relacionado, porém o exercício é de aproximação do existente, respeitada as particularidades.

7 Entende-se que a depender da região, legislação ou mesmo das condições objetivas da realidade da escola algumas das funções listadas podem ser apresentadas em outros termos ou simplesmente não existirem na instituição. Via de regra mantém-se a aproximação como necessidade para a pesquisa.

8 No Paraná convencionou-se chamar de Associação de Pais, Mestres e Funcionários – APMF. Disponível em: <http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=132>. Acesso em: 01 jul. 2021.

Outra importante premissa neste momento é a necessária utilização da categoria contradição para não se assumir uma perspectiva idealizada ou formal e burocrática na análise dessas relações.

Os capitalistas, em sua missão permanente de buscar o lucro às custas da exploração da classe trabalhadora utilizam seus aparatos e aparelhos para hegemonizar a degradação do indivíduo por meio da atitude egoísta, da supremacia da individualidade (em prejuízo à coletividade), da competição e da banalização da dicotomia de uma existência em que alguns merecem tudo e outros nada, chegando ao extremo de considerar que existem pessoas que devem viver e outras não.

Esse pensamento também influencia e determina, em algum grau, as ações desses indivíduos que se relacionam na escola. Assim, para os materialistas, o ponto de partida é assumir que essa condição está presente no espaço escolar e diagnosticar como ela se expressa nas diversas relações. É necessário que não tenhamos uma atitude anunciadora dos males do capital, de forma apologética⁹, sem demonstrar como ela se manifesta na realidade concreta.

Sabemos que a tática da denúncia pela denúncia, sem demonstração de como se efetiva, nos aproxima das metanarrativas da comunicação burguesa. A questão aqui não é inviabilizar a denúncia como arma política da classe trabalhadora, mas, sim, transformá-la em uma arma mais potente e de formação política dessa classe. Para isso, é necessário superar o estágio exclusivamente discursivo para uma ação em que o discurso e a organização da classe trabalhadora sejam atividades reais, em conexão e com coerência de ação.

Dessa forma, a contradição no seio da prática dos materialistas, ou o desafio dessa prática no atual momento, é sair de uma condição exclusivamente denunciata para uma ação de denúncia e organização da classe trabalhadora. Isso abrange todos os elementos humanos na escola, seja na relação individual ou coletiva.

Outra questão importante é compreender a contradição de como, ao longo do tempo, a relação entre os indivíduos e suas organizações representativas se deteriorou, seja por ação consciente, seja por inércia. É certo que não teremos tempo para aprofundar tal questão, mas se, por um lado, a burguesia atenta diariamente contra a organização da classe trabalhadora, por outro, a classe trabalhadora (ou pelo menos sua fração mais consciente) não conseguiu criar condições objetivas para superar essa contradição.

No elemento humano, categoria dos trabalhadores (os alunos serão o último elemento a ser analisado) da educação, a principal organização de defesa da classe trabalhadora ainda é o sindicato. Por diversos motivos existe uma certa divisão da classe trabalhadora nessa área. Quando um trabalhador assume responsabilidades de gestão (em qualquer área), parece que não se está tratando com indivíduos da mesma classe. É necessário superar essa incompreensão.

⁹ Defesa argumentativa de que a fé pode ser comprovada pela razão.

Ainda na categoria dos trabalhadores da educação, é importante compreender como os processos internos colaboram (ou não) para a criação de disputas que dividem ou subdividem a classe trabalhadora. Essa é uma contradição importante pois não está, nesta análise, ancorada em uma perspectiva de poder ou de ocupação de espaços políticos, mas, sim, no questionamento de como uma escola cindida em disputas internas pode unificar entendimentos sobre uma proposta pedagógica emancipadora.

Quando tratamos das representações dos pais, mães e/ou responsáveis temos ainda uma organização peculiar, pois, por exemplo, no Paraná ela abrange também professores e funcionários da escola. Desfaz-se a lógica da representação por categoria e adota-se um conceito de sub-representação, em que parte dos trabalhadores podem estar representados em uma organização que, em tese, deveria representar pais, mães e/ou responsáveis e, em uma perspectiva um pouco mais ampla¹⁰, a comunidade ou território em que a escola está. Na comunidade escolar, essa parece ser a representação mais distorcida e fragilizada quando levamos em consideração as contradições da classe trabalhadora e as limitações (de tempo, acadêmicas e financeiras) do conjunto dessa classe.

Em certas experiências, essas associações de pais, mães e/ou responsáveis receberam recursos públicos para tentar sanar um conjunto de deficiências estruturais das escolas. Essa responsabilidade desencadeou um reforço a não identidade dessa forma de representação escolar.

Nesses dois elementos (trabalhadores e pais, mães e/ou responsáveis), a classe trabalhadora ainda não atua de maneira tão organizada para que ambos os coletivos sejam significados de acordo com as necessidades dessa classe, no caso da vinculação à educação, com a proposta pedagógica e também política dessa classe.

Antes de adentrar no elemento humano alunos é necessário diferenciar que a representatividade dos trabalhadores e dos pais possui um elemento diferencial, que é a experiência de vida dos adultos em relação a dos alunos. Como estamos tratando de Ensino Médio, mesmo que a média dos alunos tenha idade acima dos 15 anos, ainda assim é necessário compreender que esses indivíduos possuem uma limitação de acúmulo de experiência de vida que diferencia centralmente a função social da sua representação organizativa.

Para fundamentar essa questão é preciso lembrar o que Saviani (2015a, p. 288) afirma:

Em grego, temos três palavras referidas ao fenômeno do conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio

¹⁰ Ampliando o debate para representação por território na perspectiva de a escola ser um equipamento público de todos aqueles que residem em seu entorno.

do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, um misto de verdade e erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho (grifos do autor).

Mesmo entendendo que a *episteme* dá uma outra condição até mesmo para os mais jovens, estamos tratando aqui do Ensino Médio para a classe trabalhadora brasileira, desse modo, entendemos que, de certa forma, a precarização dessa etapa dificulta que esses jovens possam adentrar ao mundo do conhecimento científico.

Sendo assim, estão impossibilitados, pelo menos a maioria, de compreender um conjunto de relações e, assim, estão, de certa forma, neutralizados de uma participação ativa e reflexiva.

Entendemos que os indivíduos da classe trabalhadora que foram impossibilitados de acessar esse tipo de conhecimento também estão em situação de desigualdade frente àqueles que já vivenciaram ou conhecem a situação com profundidade.

A contradição que se estabelece nesse momento é que a estrutura de representação e organização dos indivíduos dentro da escola, especialmente da escola pública, não tem conseguido identificar essas desigualdades internas, criando ambientes mais propensos à exclusão do que à inclusão.

Para a classe trabalhadora cabe compreender esse contexto e criar condições para que os indivíduos e suas organizações possam cumprir efetivamente o seu papel dentro da escola e também fora dela.

Por fim, ao tratarmos dos alunos e de sua organização representativa, temos aspectos políticos, formativos e de gestão integrados à função de representante do coletivo e dos seus próprios interesses. Essa tríade (político, formativo e de gestão) deve ser mais explícita e integrada do que nas demais áreas¹¹, pois é necessário respeitar o aluno no seu contexto social e geracional.

Para superar essa contradição no seio dos indivíduos (e das suas organizações representativas) é inevitável apontar a necessidade da consciência de classes.

Sobre consciência de classes, Georg Lukács (2012, p.143-145) define:

Do ponto de vista abstrato e formal, a consciência de classe é, ao mesmo tempo, uma inconsciência, determinada conforme a classe,

¹¹ Entendemos que para trabalhadores, pais, mães e/ou responsáveis também existem aspectos políticos, formativos e de gestão, porém de maneira diferenciada dos alunos.

de sua própria situação econômica, histórica e social. [...] A vocação de uma classe para a dominação significa que é possível, a partir dos seus interesses e da sua consciência de classe, organizar o conjunto da sociedade conforme seus interesses. E a questão que em última análise decide toda a luta de classes é a seguinte: qual classe dispõe, no momento determinado, dessa capacidade e dessa consciência de classe? Isso não elimina o papel da violência na história, nem garante uma vitória automática aos interesses de classes destinados a prevalecer e que, nesse caso, são portadores dos interesses do desenvolvimento social. Pelo contrário, em primeiro lugar, as próprias condições para que os interesses de uma classe possam se afirmar são muito frequentemente criados por intermédio da violência mais brutal (por exemplo, a acumulação primitiva do capital). Em segundo, é justamente nas questões da violência, nas situações em que as classes se enfrentam na luta pela existência, que os problemas da consciência de classe constituem os momentos finalmente decisivos (grifo do autor).

É importante frisar que Lukács sugere que no enfrentamento entre duas classes antagônicas (burguesia e trabalhadora) existem condições para a dominação de uma classe sobre outra. Entende-se assim que quando Marx (2009) indica que existe uma passagem de classe em si para classe para si, ele trata, também, da consciência do indivíduo de sua condição social.

Para Carvalho (2017, p. 175):

É a consciência de classe, consciência da condição econômica, da sua condição histórica e da sua condição social que permitem um reconhecimento do trabalhador como indivíduo que vive em coletivo, ativo e produtivo. Esta consciência é a possibilidade de leitura de “totalidade” da realidade, ou como define Lukács “relação com a sociedade como totalidade”. Sem esta consciência fica uma tendência de submissão ao contexto estabelecido e idolatria ao explorador.

A educação, neste contexto serve, por um lado, como reprodutora do sistema, e por outro lado, como trincheira de resistência ao sistema. Para que a educação possa cumprir um papel contra-hegemônico é necessária consciência de classe para os indivíduos e que a escola possa reconhecer e compreender, no caso dos jovens, sua identidade geracional construindo uma possibilidade para emancipação destes sujeitos.

Outra vertente de uma “ausência” da consciência de classes são as tensões ou até omissões ocasionadas por diferença de opiniões ou disputas no seio da organização da classe trabalhadora.

Quando tratamos de tensões no interior da escola de Ensino Médio estatal (pública), por vezes, cria-se um ambiente no qual aqueles que são da equipe

diretiva são alçados à condição de opressores, ou mesmo de membros de uma outra classe que não a classe trabalhadora.

Entendemos também que certos trabalhadores reproduzem, de forma alienada, a lógica da classe dominante em suas relações, porém, isso não anula sua condição de classe trabalhadora, que afeta e é afetada pelas determinações do contexto capitalista brasileiro.

O segundo elemento constitutivo da escola é material e se resume aos componentes estruturais da escola como prédio, mobiliário, recursos didáticos, equipamentos eletrônicos, entre outros. O elemento material se converte, no atual contexto capitalista e da grande população, na possibilidade de garantir, de forma organizada, trabalho educativo qualificado.

A ausência de condições materiais mínimas nas escolas se transforma em um meio de controle de governos¹² sobre as instituições, ou mesmo moeda de troca entre políticos com mandato (deputados, governadores, prefeitos ou vereadores) ou por indivíduos buscando por um mandato.

O terceiro elemento encontrado na escola é o financeiro. Refletindo sobre uma escola de Ensino Médio estatal (pública) precarizada, não há possibilidade de equilibrar as tensões das desigualdades sociais no Brasil. Isso, somado à ineficiência de gestão dos estados, faz com que a sociedade exija que a escola tenha que gerar algum tipo de recurso financeiro para reduzir os danos da precarização existente.

Neste momento, mesmo entendendo a escola como unidade mais desenvolvida da estrutura, apresentamos os elementos fundamentais (humano, material e financeiro), compreendendo que além destes, fundamentais, temos outros complementares e até mesmo acessórios. Como a prioridade é captar tendências e regularidades para análise, entendemos que estes elementos expressam o central para este livro.

A seguir, é necessário apresentar algumas dimensões das relações produzidas dentro da escola.

Após a apresentação e análise dos três elementos da escola, é necessário apresentar as dimensões políticas¹³, que são a ação em si dos elementos humanos, o papel que cada um cumpre, nos quais a ação dos indivíduos e a gestão da instituição se relacionam e também onde as tensões (mesmo em pequena escala) tendem a cindir (em parte ou totalmente) a instituição.

Entendemos existir quatro dimensões, são elas: a) educativa fundamental (sincrética e sintética); b) de gestão; c) educativa complementar; e d) legal normativa.

Uma pergunta que o leitor poderá estar se fazendo neste momento é sobre as razões de as dimensões não representarem exatamente os elementos

¹² Em referência aos diferentes mandatários eleitos

¹³ Adotando o conceito de política as questões relativas à sociedade e ao Estado.

ou vice-versa. A análise e escolha dos elementos foi composta a partir de uma perspectiva materialista, na qual a luta de classes é categoria fundamental. As dimensões políticas são produto de um contexto de luta de classes, em que o pensamento e a estrutura hegemônica são da classe dominante. Por vezes, isso fere uma idealização de lógica linear, progressiva e ascendente¹⁴, na qual uma falsa harmonia e crescimento tenta esconder o antagonismo entre interesses de classe, a exploração e que, na realidade, avanços e retrocessos fazem parte, não havendo ordem natural para eles, mas, sim, que eles são produtos das relações humanas, então significam a mesma coisa para ambas as classes. No entanto, muitas vezes ocorre o contrário, algo entendido como avanço para a classe dominante, flexibilização das leis trabalhistas, por exemplo, é um retrocesso para a classe trabalhadora.

Dessa forma, é necessário estabelecer que existe uma contradição entre o que são os elementos humanos e suas funções dentro da escola e as dimensões políticas criadas a partir da lógica do capital.

Na dimensão educativa fundamental, temos alunos (educativa sincrética) e professores (educativa sintética¹⁵), que não se relacionam somente entre si, mas principalmente entre si.

Uma segunda dimensão política da escola, na qual os indivíduos estão inseridos, mas cumprem um papel diferenciado, é o de gestão. Nessa dimensão são executadas, centralmente, as ações administrativas, burocráticas, de organização institucional da escola e da sua relação com o aparelho de Estado.

Obviamente, a perspectiva materialista precisa garantir que essas dimensões estejam mais ligadas às questões pedagógicas do que administrativas ligadas ao aparelho de Estado. Contudo, hoje, o conjunto de tarefas de diferentes áreas acaba por afastar esses trabalhadores das tarefas potencialmente pedagógicas para ações ligadas às complexas relações que se estabeleceram ao longo de décadas, as quais periodicamente precisam ser revistas a fim de não prejudicarem a função central da escola como instituição.

Quando tratamos de gestão também é necessário que se estabeleça uma crítica à incorporação de conceitos e ideias da administração privada nas escolas estatais (públicas). A gestão que tratamos aqui incorpora o âmbito da direção da escola, coordenação pedagógica, equipe administrativa e, por fim, do Conselho Escolar.

14 Em referência a obra de Thomas Khun *A estrutura das revoluções científicas*, 1970.

15 A adoção dos termos sintético e sincrético é uma referência a obra de Saviani (2015, p. 2) que afirma: "Dizer, então, que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos deve ter uma compreensão sintética da prática social significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual. Ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida numa visão sincrética têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade".

Aqui, usando como exemplo o âmbito do setor estatal (público) estadual, produzem-se as relações entre as instituições governamentais centrais (Secretarias de Estado, núcleos/delegacias de educação, forças de segurança – polícia civil e militar, Ministério Público e Judiciário), instituições governamentais locais (prefeitura, secretarias municipais e Conselho Tutelar) e organizações populares e movimentos sociais de toda ordem.

A mediação entre as necessidades pedagógicas internas e a exigências dos aparelhos de Estado (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, provas ou exames internos da rede, formação continuada, capacitações, treinamentos ou outros tipos de eventos) estão também no âmbito da gestão.

Por fim, temos o âmbito das questões relativas ao Conselho Escolar, que deveria representar um colegiado com sentido de todo (totalidade). Porém, na prática, tem sido reduzido a questões burocráticas administrativas pela contradição entre todas as relações que a gestão da escola precisa mediar para atender os alunos, professores e pais, e pela ausência de direção política educacional, fruto da fragmentação desta estrutura de educação e de poder no Brasil.

A terceira dimensão trata das questões educacionais complementares que, por vezes, são confundidas com serviços dentro da escola (alimentação, limpeza, pequenos reparos e outros), mas que são atividades do cotidiano tão importantes para a formação emancipatória quanto o conjunto de outras teorias e práticas culturalmente “aceitas” atualmente no Ensino Médio brasileiro.

Como a escola também reproduz certas desigualdades sociais, ainda existe certo tipo de subalternização de atividades laborais, criando-se uma verticalização das relações (um tipo de status), ficando alguns no topo da lista (dirigentes) e outros na base (subalternos).

A consciência de classes e a compreensão de como essa estrutura reproduz as desigualdades sociais poderão auxiliar na superação dessas mazelas que atingem a educação.

Por fim, temos a dimensão legal normativa. Essa é uma dimensão que precisa ser explicitada, pois é a materialização da precarização da escola, seja pela omissão, seja pela confusão legal e normativa, que por vezes tendem mais a confundir do que a orientar o trabalho educativo.

No interior da escola temos: 1) o Projeto Político-Pedagógico – PPP, que reflete a proposta educacional; e 2) o Regimento Escolar, que estrutura o funcionamento e a organização da instituição como documentos centrais.

Exterior à escola e que influencia diretamente na sua atividade temos: 3) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n. 9.394/96); 4) a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (alguns estados possuem normativas correlatas); 5) as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio; e, por fim, 6) as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica.

Mesmo não sendo uma legislação para a escola, orbitam nela algumas questões que são importantes para considerarmos. Primeiro é o 7) Plano Nacional de Educação – PNE (alguns estados possuem normativas correlatas) que define diretrizes, metas e estratégias para a política educacional.

Além disso, temos as avaliações, que necessitam serem assimiladas e executadas no âmbito da escola, em especial o 8) Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Acreditamos que as questões legais e normativas não estão consolidadas como práticas efetivas da escola e, dessa forma, não podemos considerar tais questões como algo material ou mesmo instituído. Se levarmos em consideração o número de legislação e normativas, a instabilidade de recursos humanos das escolas de Ensino Médio ou mesmo a troca sistemática de gestores de políticas educacionais, saberemos que este é um ambiente nada propício a consolidar normas gerais, especialmente em razão de hoje as escolas estatais (públicas) estaduais de Ensino Médio (a maioria) desconsiderar qualquer legislação que não seja introduzida por meio do órgão gestor estadual.

Ainda é necessário verificar se a escola de Ensino Médio assimila total ou parcialmente a legislação e normativas ou se, para a maioria ou minoria, esse conjunto é mera burocracia assimilada superficialmente ou só na formalidade.

Elementos para uma caracterização da Educação e do Ensino Médio

Para alcançar os objetivos propostos para este capítulo, é preciso apresentar, analisar e discutir uma série de dados e processos que são constitutivos do Ensino Médio público brasileiro. Assim, torna-se necessária uma apresentação sintética das principais contribuições do já pesquisado visando contextualizar o leitor sobre o caminho já trilhado.

Ao caracterizarmos o Ensino Médio brasileiro, necessitamos recorrer a uma série de obras e autores que, a partir de diversas problematizações, em suas pesquisas nos proporcionam substancial produção, que serve de base e bússola teórica para o caminho deste livro.

Dermeval Saviani (2014) afirma que a precarização geral do ensino no país é o resultado da soma de características (filantropia + proteção + fragmentação + improvisação). Cada uma das diversas obras do Professor Saviani nos auxilia na compreensão dessa afirmativa, porém, visando ilustrar tais questões, dados do Censo Escolar (INEP, 2023) mostram que, 48,93%

dos professores do Ensino Médio possuem contrato por tempo determinado, ou seja, trabalham em condições precárias, tendo em vista a perspectiva educacional. Quando a análise leva em consideração a percepção do professor sobre trabalho estressante, temos um percentual de 45% dos professores que afirmam estar bastante ou muito estressados no Ensino Médio público e 29% que afirmam o mesmo no âmbito do ensino privado.

Já Acácia Kuenzer (2002, p. 25) afirma que existe uma ambiguidade no Ensino Médio, pois ao mesmo tempo que este tem como tarefa ideal a preparação para o mundo do trabalho, também é, idealmente, responsável pela continuidade dos estudos desses alunos, o que, para essa autora, é a “raiz dos males do Ensino Médio”. Marise Ramos e Maria Ciavatta (2011) afirmam que a visão dual e fragmentada da divisão ensino propedêutico e ensino profissional está presente desde o período Colonial, com a reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, em que os dominantes têm uma formação intelectual, e para a classe trabalhadora é imposta uma formação de ingresso imediato no mercado de trabalho, separando, assim, na perspectiva educacional, o trabalho intelectual do manual (ou técnico, a depender da concepção utilizada).

Adotando a direção das afirmações acima, é necessário recuperar o descrito por Dante Henrique Moura, Domingos Leite Lima Filho e Monica Ribeiro Silva (2015, p. 1059), quando afirmam que:

A divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas. É claro que isso não ocorre de forma mecânica, mas em uma relação dialética em razão das forças que estão em disputa e que, em alguma medida, freiam parte da ganância do capital (grifo meu).

Retornamos, assim, à afirmação de Marx (1859, s/p), “o modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual”, compreendendo que a educação estatal (pública), ou educação para a classe trabalhadora, tem um papel central no modo de reprodução do *status quo*. Porém, nos cabe, evitando generalizações ou adesismo sem justificativa, questionar como se constituiu essa estrutura no Brasil e, tendo em vista a submissão dos donos e gerentes dos meios de produção ao capital internacional, como se manifesta essa submissão, não só na legislação, mas no dia a dia da escola de Ensino Médio.

Corroborando com caracterização dos autores supracitados, é importante resgatar a produção de Monica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe, que afirmam que nas disputas pelo Ensino Médio brasileiro há um campo de argumentação que aproxima essa etapa da Educação Básica da lógica mercantil, contrapondo-se à sua função pública. Esse campo de argumentação sustenta ainda que é necessário investir em um Ensino Médio para o ingresso no mercado de trabalho, visando conter a busca pela Educação Superior e a atender aos interesses do setor produtivo. Ainda segundo Silva e Scheibe (2017, p. 28):

Essa lógica argumentativa resulta, em suma, na tentativa de conferir maior eficiência (na vertente econômica, mercantil) ao processo de seleção e distribuição do conhecimento escolar, mantendo seu caráter desigual e excludente, como se fez ao longo da história do ensino médio no Brasil.

Avançando um pouco na caracterização, é necessário citar Otaíza de Oliveira Romanelli (2010), quando esta afirma que temos no Brasil uma marginalização educacional, pois a oferta é insuficiente. Essa é uma tese que há décadas foi defendida pela autora e ainda continua atual. Entendemos que essa autora descrevia o período de seu estudo (1920 a 1973), porém, duas questões são fundamentais para acrescentar à análise da autora, as quais nos conduzem a uma atualidade da afirmação quando analisamos o Ensino Médio.

A primeira questão é que temos um exército de pessoas excluídas da lógica da Educação Básica, pois a obrigatoriedade hoje se limita aos recortes etários (04 aos 17 anos, inciso I do artigo 208 da Constituição), pois, segundo o Censo Escolar 2023, 68 milhões de brasileiros com mais de 15 anos não concluíram a Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio) naquele ano (INEP, 2023).

A política governamental para tratar dessa questão neste atual momento no Brasil se resume à omissão geral do Poder Público com o tema, pela ausência de programas e ações na área e um vazio de debate sobre esta questão. Por consequência, promove-se a venda de diplomas por meio de instituições privadas, que ofertam cursos rápidos com certificação ou mesmo cursos livres, que “ensinam a ser aprovado” nos exames de Educação de Jovens e Adultos, abandonado a função social da educação, em especial para a classe trabalhadora, a qual não possui as mesmas condições materiais de acesso a bens culturais. Outra política para tratar dessa questão é esperar o óbito dessas pessoas, para evidenciar a diminuição dos índices.

Nem o imposto critério de idade ideal alcança a universalização do Ensino Médio, os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010) apontam que, em 2010, somente 47% desses jovens cursavam o Ensino Médio, e ainda temos, nessa

faixa etária, 91 mil jovens que nunca frequentaram a escola. Dessa forma, podemos compreender que a afirmação de Romanelli (2010) ainda é atual quando analisados os números do Ensino Médio.

Avançando, temos Jaqueline Moll (2017) que afirma que constituímos um sistema¹⁶ escolar tardio, seletivo e excludente¹⁷, que naturaliza processos de abandono e reprovação.

Tendo como referência a afirmação de Moll (2017) e o analisando a Educação Superior no Brasil é necessário introduzir o pensamento de Luiz Antônio Cunha, especialmente na sua obra *A universidade temporã* (2007), que segue a mesma compreensão, a de que temos uma estrutura educacional tardia, a qual inicialmente privilegiava o ingresso dos mais abastados¹⁸ e excluía os empobrecidos.

Torna-se importante, neste momento, trazer para a análise a relevante pesquisa de Marília Pontes Sposito, publicada em forma de livro intitulado *O Povo vai à escola* (1984), nele a autora trata da luta para expansão da educação pública no estado de São Paulo. Um dos dados mais relevantes para essa análise é a afirmação de que o acesso massivo à escola pública pela classe trabalhadora no referido estado teve um impulso importante a partir da década de 1940, comparando-se os percentuais de habitantes que frequentavam a escola à época. Algumas questões necessitam de uma melhor precisão nesse momento.

Iniciando uma ampliação desse debate, é necessário frisar que existe uma falsa ideia no Brasil de que temos educação de qualidade para a classe trabalhadora, de forma massiva e com condições materiais objetivas já faz um longo tempo. Esse entendimento não declarado expressamente justifica por vezes as negociações miseráveis que rondam os executivos e legislativos, onde trabalhadores, estudantes e a sociedade mendigam por migalhas de avanços e, mais recentemente, para que não se tenha retrocesso na estrutura educacional.

Se levamos em consideração que o dado de Sposito (1984) representa um início de processo e, tendo em vista que o período de 1940 (segundo a autora, início da massificação da educação para a classe trabalhadora em São Paulo) é marcado por conflitos entre a governança local e o movimento liderado por Getúlio Vargas, podemos entender que São Paulo concentra esforços na sua industrialização e que existia uma necessidade concreta de formação de trabalhadores que pudessem atuar nessa nova perspectiva de modo de produção. Sabemos de todas as lutas dos movimentos sociais da época, especialmente dos trabalhadores da educação, porém, essas reivindicações estavam situadas no centro de um conflito entre

16 Respeitada a compreensão da autora sobre o conceito de sistema esta pesquisa adota como a perspectiva de Saviani (2012) de não existência de Sistema Nacional de Educação no Brasil, mas sim de uma estrutura.

17 "Constituimos um sistema escolar tardio, seletivo e excludente, que se organizou de modo a naturalizar os processos de reprovação e evasão, como expressões próprias das dificuldades de um grupo social "não vocacionado" para os saberes acadêmicos. [...] Em nosso País, esse sistema tardio, desigual e seletivo foi construindo respostas auto-justificadoras para explicar porque tantos iam sendo deixados pelo caminho, por sucessivas reprovações e/ou por saídas extemporâneas" (Moll, 2017, p. 65).

18 Ricos, endinheirados.

frações da classe dominante nacional em um movimento em que o conjunto dessas questões produziu um ambiente propício para o investimento na massificação do acesso da classe trabalhadora à educação estatal (pública).

Contraditoriamente, soma-se até aquele momento 440 anos em que a classe trabalhadora brasileira teve acesso à educação pública de forma pontual e, na maior parte do período, quase inexistente. O argumento conciliatório é que não tivemos tempo de organizar uma estrutura educacional e estamos avançando aos poucos. Obviamente, esse tipo de argumento ou aproximação de pensamento serve somente aos interesses da classe dominante. Se a classe trabalhadora tudo produz e a ela tudo pertence, o mais lógico e coerente seria que ela tomasse tudo para si e sequer aceitasse a ideia de qualquer negociação que não fosse reparar os séculos de sua exploração no país.

Entendemos que essas condições de consciência da classe trabalhadora ainda não estão dadas, porém, cabe, neste livro, dentro de suas limitações, colaborar para superar a lógica da classe dominante, para, futuramente, uma hegemonia da classe trabalhadora.

Outra dúvida que surge na leitura da obra de Sposito (1984) é como e quando os demais estados, excetuando São Paulo, chegam a um momento de massificação do acesso da classe trabalhadora à educação pública.

Em síntese, de acordo com o que pudemos caracterizar até aqui, temos uma estrutura de Ensino Médio para a classe trabalhadora no Brasil:

- Precarizada historicamente.
- Ambígua/dual, que separa trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados.
- Marginalizada e com oferta insuficiente.
- Tardia, seletiva e excludente.

Antes de continuar a análise, é importante citar que este livro dá ênfase às questões gerais, do plano nacional. Entendemos que a luta dos trabalhadores da educação durante décadas tem produzido significativos avanços locais, regionais e até nacionais, e parte dos avanços dessa atual estrutura é pela luta desses trabalhadores, do movimento estudantil e da sociedade organizada.

Compreendemos que existem diversas iniciativas individuais e coletivas que têm beneficiado alunos e a sociedade local ou regional, mas que por imposição da atual estrutura e pela ação contínua daqueles que representam e defendem os interesses da classe dominante nos executivos, legislativos e ambiente empresarial, ficam limitadas à localidade e tendem a ser desestimuladas dentro da estrutura, tornando-se movimentos isolados.

Em pesquisa anterior, deste autor, materializada em forma de dissertação, visando contribuir para o debate sobre o Ensino Médio no Brasil, produzimos o que foi chamado de oito questões estruturantes de uma proposta para essa etapa da Educação Básica voltada para a classe trabalhadora, sendo elas:

1. Existência de um projeto de desenvolvimento nacional.
2. Juventude como sujeito histórico do Ensino Médio.
3. Escola pública como espaço fundamental para a formação da classe trabalhadora, porém não exclusivo.
4. Universalização do Ensino Médio.
5. Sistema Nacional de Educação.
6. Consciência e organização de classe.
7. Trabalho como princípio educativo.
8. Formação politécnica.

Por fim, entendendo que seria possível criar referências para uma proposta de Ensino Médio para a classe trabalhadora definimos o seguinte:

- i. Educação da classe trabalhadora para a existência humana em sociedade;
- ii. A formação humana da classe trabalhadora está comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista e deve apropriar-se dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos da ciência, arte e filosofia;
- iii. Os objetivos educacionais da classe trabalhadora devem priorizar a educação para subsistência, a educação para libertação, a educação para comunicação e a educação para transformação. O Ensino Médio da classe trabalhadora deve educar para que esta juventude possa participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral. Desta forma, o projeto pedagógico, considerados contextos e especificidades, deverá proporcionar que este jovem ao longo da sua vida possa: a) aprender permanentemente; b) refletir criticamente; c) agir com responsabilidade individual e social; d) participar do trabalho e da vida coletiva; e) comportar-se de forma solidária; f) acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; g) enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos; h) ter utopia, a orientar a construção de seu projeto de vida e de sociedade; e
- iv. Ciência, Cultura e Trabalho como conceitos estruturantes do Ensino Médio para a classe trabalhadora (Carvalho, 2017, p. 203).

O desenvolvimento deste livro não necessitaria de um retorno a tais questões para apresentar seus objetivos, análises e resultados. Porém, visando dar coerência textual e não incorrer a enxertos pontuais, optamos por apresentar ao leitor antecipadamente tais pontos.

Capítulo 2

Sobre a ilusão da unidade nacional

A fragmentação é constatada pelas inúmeras medidas que se sucedem e se justapõem perpetuando a frase do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932 (Manifesto..., 1984, p. 407): “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar” à altura da necessidade do país (Saviani, 2014, p. 37-38).

A síntese de Dermeval Saviani exposta no livro *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação* (2014) é o nosso ponto de partida para uma análise que visa, em um primeiro momento, verificar como a fragmentação se consolidou como uma característica da formação econômico-social brasileira.

Se justificada a afirmativa será necessário analisar como a fragmentação se apresenta e como ela se manifesta na história educacional brasileira.

Persiste no Brasil uma ilusão de unidade nacional monolítica¹⁹ que foi fabricada durante centenas de anos pela classe dominante local e apoiada pela burguesia internacional. Essa ilusão cria uma base para uma falsa identidade nacional que de tão contraditória acaba servindo como uma nuvem espessa que impede a população de ver a verdadeira história do Brasil, marcada pela exploração da maioria dos brasileiros para sustentar, primeiro o colonizador e logo após um punhado de famílias que compõe a classe dominante local e, centralmente, a burguesia estrangeira. Sabemos que formalmente existem diversos argumentos que tornam essa falsa unidade compreensível para o senso comum. A Constituição, organização do território e as instituições políticas quase sempre serão os argumentos formais e burocráticos para que não se aprofunde estes debates. Obviamente, não estamos defendendo que vivemos em um território caótico, mas estamos debatendo que as tensões entre a classe dominante local, seja entre si ou com a classe trabalhadora, transformam o Brasil em uma Nação em si, mas quase nunca em uma Nação para si²⁰. Ou seja, o Brasil se reconhece como Nação, mas não realiza ações para si como Nação, e sim para manter os lucros e privilégios das corporações e países imperialistas.

Faremos uma apresentação e análise desde a colonização passando pela Independência e Proclamação da República nos dois primeiros momentos. No terceiro momento, a análise será realizada tendo como objeto a estrutura municipal brasileira entendendo que sua organização tendeu a fragmentar o país

¹⁹ Indivisível.

²⁰ Parafraseando Marx (2009) no livro *A miséria da filosofia*.

para acomodar interesses da classe dominante. O quarto, e último, momento analisa a expressão da fragmentação nas políticas estatais (públicas).

Nestes dois primeiros momentos pretendemos verificar a existência, ou não, de indícios da fragmentação na história do Brasil a partir do momento de colonização até a Proclamação da República. Tal verificação será feita por meio de uma análise das obras: *A revolução burguesa no Brasil*: ensaio de interpretação sociológica (2006) de Florestan Fernandes; *História Econômica do Brasil* (2006), de Caio Prado Junior, originalmente publicada em 1945; *Os Donos do Poder* (2000), de Raymundo Faoro, datada originalmente de 1958; e *Pequena História da formação social brasileira*, de Manoel Maurício de Albuquerque, publicada em 1981, além da utilização de outras obras pontualmente.

Não será, aqui, explorado um conjunto de dados que permitam uma análise aprofundada para verificar tal questão tendo em vista que não foram encontrados dados consolidados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e em diversas outras teses que fizeram parte da análise do “estado da arte”. Sendo assim, não há como apresentar um conjunto coerente de informações quantitativas que pudessem apresentar tendências e regularidades da estrutura. Isso se dá de modo diferente no período após 1940, que trataremos mais adiante, cujo conjunto de dados nos fornece elementos de verificação dessas tendências e regularidades.

Entendemos que é a partir da Proclamação da República que a fragmentação na dimensão política mais influencia a estrutura educacional, seja pela ausência de uma estrutura capilarizada, sejam pelas contradições internas que começam a emergir.

Mesmo assim, é necessário que se faça uma retrospectiva do período colonial, pois a pesquisa demonstra que há uma regularidade importante identificável neste período que, de certa forma, ainda é possível verificar no Brasil atual.

A análise da colonização será dividida em dois momentos visando demonstrar como a fragmentação aparece na lógica colonial. Este será um primeiro momento, a transição para a República, será um segundo momento.

Florestan Fernandes afirma que “nas ‘sociedades nacionais’ dependentes, de origem colonial” (2006, p. 179) o capitalismo como modo de produção se organiza e se infiltra antes mesmo da materialização desse modo de produção na realidade concreta desses países. Segundo o autor, uma transição do regime colonial para o capitalismo se dá sem afetar diretamente e exclusivamente os interesses internacionais e nacionais. De certa forma, parece-nos que novamente resgatamos uma expressão utilizada no período de abertura política no Brasil (passagem da ditadura militar, iniciada em 1964, para democracia burguesa, em 1985) de transição segura, lenta e gradual onde a exploração direta da colônia portuguesa é substituída

por uma dependência aos interesses imperialistas externos sob o gerenciamento de uma burguesia local. Para Fernandes (2006, p. 180):

O Brasil corresponde normalmente a essa regra. Nele as estruturas econômicas, sociais e políticas da sociedade colonial não só moldaram a sociedade nacional subsequente: determinam, a curto e a longo prazos, as proporções e o alcance dos dinamismos econômicos absorvidos do mercado mundial.

O autor demonstra em toda a sua obra as contradições e particularidades do que chamou de revolução burguesa no Brasil. Sabemos que estas questões apresentadas por Florestan e tantos outros autores não são a leitura hegemônica do processo econômico-social brasileiro pois, como já citado, o pensamento dominante é o pensamento da classe dominante. Nós materialistas históricos somos, hoje, minoria e resistência. Por este motivo é importante registrar o conjunto das contradições, das tendências e regularidades encontradas neste período histórico dentro de nossa perspectiva teórica.

Pelos motivos expostos optamos por concentrar esforços de análise a partir da Proclamação da República, fazendo uma apresentação das questões centrais do período anterior, em especial do colonial, e retornando à exposição e análise a partir da Proclamação da República.

Brasil fragmentado: divisão do poder local e subserviência estrangeira

A opção desta análise é apresentar a história através da lente da luta de classes entre opressores e oprimidos mesmo antes da consolidação do capitalismo como modo de produção hegemônico. Assim, é necessário verificar que a história defendida e patrocinada pelas classes dominantes quer naturalizar uma versão de colonização sem contradições, de invisibilização do genocídio indígena, em que os colonizadores simplesmente chegaram. Por vezes, essa versão tenta tornar heroicos os conflitos entre as potências mundiais que tinham como meta a acumulação de riquezas a qualquer custo, inclusive aceitando a morte de milhares de pessoas, seja pela exploração do trabalho, pela fome ou mesmo pelas guerras e assassinatos para conseguirem posse e ocupação de terras.

Uma questão preliminar à análise deste período na perspectiva da luta de classes e da organização da estrutura estatal (pública) e social trata do conceito de acumulação primitiva. Neste livro, entende-se como acumulação primitiva o processo de acumulação de riquezas que, durante o período a ser analisado, tornou-se fator essencial para a existência do modo de produção capitalista.

Diferente de leituras que concebem um modo de produção onde a identidade nacional ou territorial foi de alguma forma beneficiada, partimos do pressuposto que o esquema colonial é de exploração com produção precarizada de relações sociais e estruturas de controle e repressão local. Para Florestan Fernandes (2006, p. 261) “Não é intrínseco ao capitalismo um único padrão de desenvolvimento, de caráter universal e invariável”, ou seja, é necessário verificar no Brasil sua própria constituição do modo de produção capitalista e suas singularidades e particularidades.

O ponto inicial é o Brasil colônia sob controle do Reino de Portugal buscando caracterizar o momento histórico, os sujeitos e as determinações da realidade.

Dessa forma, é preciso resgatar um pequeno trecho da obra de Caio Prado Junior (2006), na qual o autor, sinteticamente, aponta algumas decisões do Reino de Portugal que indicam a concessão de terras para ocupação territorial onde há uma primeira acomodação de interesses. Define Prado Junior (2006, p. 31):

No terceiro decênio do séc. XVI o Rei de Portugal estará bem convencido que nem seu direito sobre as terras brasileiras, fundado embora na soberania do Papa, nem o sistema, até então seguido, de simples guarda-costas volantes, era suficiente para afugentar os franceses que cada vez mais tomam pé em suas possessões americanas. Cogitará então defendê-las por processo mais amplo e seguro: a ocupação efetiva pelo povoamento e colonização. Mas para isto ocorria uma dificuldade: ninguém se interessava pelo Brasil. A não ser os traficantes de madeira – e estes mesmos já começavam a abandonar uma empresa cujos proveitos iam em declínio – ninguém se interessara seriamente, até então pelas novas terras; menos ainda para habitá-las. Todas as atenções de Portugal estavam voltadas para o Oriente, cujo comércio chegara neste momento ao apogeu. Nem o Reino contava com população suficiente para sofrer novas sangrias; os seus parques habitantes, que não chegavam a dois milhões, já suportavam com grande sacrifício as expedições orientais. Nestas condições, realizar o povoamento de uma costa imensa como a do Brasil era tarefa difícil. Procurou-se compensar a dificuldade outorgando àqueles que se abalançassem a ir colonizar o Brasil vantagens consideráveis: nada menos que poderes soberanos, de que o Rei abria mão em benefício de seus súditos que se dispusessem a arriscar cabedais e esforços na empresa. Assim mesmo, poucos serão os pretendentes. Podemos inferi-lo da qualidade das pessoas que se apresentaram, entre as quais não figura nenhum nome da grande nobreza ou do alto comércio do Reino. São todos (doze apenas, aliás), indivíduos de pequena expressão social e econômica. A maior parte deles fracassará na empresa e perderá nela todas as suas posses (alguns até a vida), sem ter conseguido estabelecer no Brasil nenhum núcleo fixo de povoamento.

A necessidade objetiva de ocupação dos territórios, tendo em vista a disputa entre as diversas potências, faz com que o Reino de Portugal decida acomodar as necessidades de ocupar território à renúncia de certos controles estruturais de poder e transferi-los a terceiros, entendendo isso como um acordo de mútuo benefício de exploração de território.

A decisão portuguesa pode ser considerada como a formação de um novo grupo dominante em outro território. É preciso compreender que ao fazer essas concessões, Portugal deu seu aval para que estes selecionados pudessem atuar com total retaguarda do poder estabelecido, tornando-se também seu aparato.

Apresentamos aqui uma reflexão introdutória que não se pretende, sozinha, demonstrar tendência ou regularidade de prática que comprove uma característica presente em todo o processo de estruturação do Estado como instituição executora das políticas estatais (públicas), especialmente as da área da educação.

A manutenção do poder da coroa sobre os demais (suserania) auxilia na análise da necessidade de fragmentar, dividir ou repartir o território, porém diminuindo as possibilidades de revolta, gerando nestes novos grupos dominantes uma dependência econômica e também ideológica.

Com a produção vinculada diretamente à escravidão gera-se uma necessidade de obtenção da mão-de-obra que estava controlada centralmente pelos concedentes das capitanias, relação econômica dependente e controlada.

Na formação social portuguesa, o soberano já detinha a propriedade e o controle sobre as terras e possuía participação estratégica no comércio quando o estado, com seu poder centralizador, vira o principal investidor e mediador dessas relações no território tornando-se o avaliador, mediador e juiz elementar sobre a distribuição de terras, produção e distribuição (Albuquerque, 1981).

O poder centralizador detém o aparato jurídico, repressor, organizativo e financeiro capaz de intervir no fluxo comercial de forma positiva ou negativa, não esquecendo a possibilidade de reprimir insurreições ou invasões.

Essa é uma relação na qual a subserviência também é mantida por uma escassez de organização e condições materiais objetivas. Não há possibilidade de a colônia ter uma estrutura próxima a do Reino ou possuir armamento suficiente para que possa se aventar uma rebelião. Nesse caso, o controle também é mantido pela presença da autoridade e também pela ausência das condições objetivas de contraponto.

Podemos pontuar este como um elemento importante: a precarização intencional das estruturas como elemento de controle visando a submissão. A fragmentação como elemento da realidade se apresenta como uma expressão da organização dos grupos dominantes locais que se submetem ao poder imperial centralizado pelas diversas dependências comerciais, em primeiro lugar, e,

secundariamente, pelo controle legal e policial do mesmo sob estes grupos. Os grupos dominantes locais estão fragmentados desde a destinação das terras pelo império, suas possíveis conexões de interesses por vezes entram em conflito com suas necessidades produtivas ou extrativas a depender do ramo econômico.

Ainda sobre a colonialismo, Faoro (2000) afirma que o localismo emergia anárquico, tendo como referência a organização do Reino de Portugal ainda indicando que uma renovação de autoridade viria no revide da Europa. Mas é importante verificar que a forma possível de conseguir executar a colonização sem altos investimentos da coroa é combinar necessidades de outros atores sociais que ganharam salvo-conduto²¹ informal para atuar e garantir a colonização e os ganhos de Portugal. Chama-se informal pois não há um documento que expresse o uso da força e da violência na colonização, isso é algo implícito na situação concreta, pois, visto a distância física dos continentes e a ausência de força estatal (pública) que possa representar, mesmo não sendo o caso da época, uma ordenação do território, o poder regulatório é daqueles que possuem as condições objetivas de impor a lei (mesmo com a formalidade da instituição das capitanias).

Mas a burocracia se torna também elemento essencial de subordinação da colônia, o que pode ser considerado um início da contradição entre o “real” e o “legal” que, mais tarde, fruto da estruturação do que poderia ser chamado de país, transforma-se na dualidade “país real” e “país legal”.

A colonização avança e com ela a necessidade de institucionalizar e organizar os agrupamentos humanos de acordo com os interesses econômicos dominantes. Quanto maiores os aglomerados maiores serão os regramentos, essa foi uma das formas de Portugal impor seu controle aos territórios mesmo tendo que manter um equilíbrio entre a necessidade de manter acordos com os aliados locais e suprimir qualquer possibilidade de levante contra o poder instituído. Nesse contexto, a disputa se dá entre o poder legal e armado do Reino de Portugal, de um lado, e, de outro, os grupos dominantes que representam o poder concreto na localidade.

Temos que pontuar que não se trata de um confronto direto de interesses antagônicos, pelo contrário, os interesses eram comuns no plano macro, pois ambos acumulavam fortuna com a extração de riquezas naturais e ambos também estavam unidos pela submissão e exploração dos escravos e outros empobrecidos. Existia, assim, um consenso entre os exploradores para continuar usurpando os recursos naturais e humanos nas terras brasileiras. As diferenças

21 Salvo-conduto é um documento escrito e carimbado que permite a alguém viajar ou transitar livremente; passaporte e privilégio concedido a uma pessoa por uma autoridade.

ou disputas entre grupos dominantes e representantes da coroa pode ser considerada como um permanente cabo de guerra²² entre os grupos dominantes, em que os oprimidos não têm nenhuma participação nesse momento da história.

Na obra *Pequena história da formação social brasileira*, Manoel Maurício de Albuquerque (1981, p. 135) nos apresenta uma importante descrição sobre os grupos dominantes, segundo ele:

Economicamente, a classe proprietária dos meios de produção era a dominante e a sua condição de não-trabalhadora era sustentada pela exploração de trabalhadores escravos e de produtores diretos juridicamente livres. Neste último caso, se incluem os moradores que cultivavam terras dos engenhos, em regime de posse, os indígenas aldeados em missões e os vaqueiros nordestinos. Estes agentes sociais eram mantidos em subordinação ao setor senhorial através de práticas de tipo feudal. No tocante à pecuária, realizada no atual Rio Grande do Sul, a retribuição se fazia por assalariamento e esta circunstância pode ser explicada pela proximidade do Rio da Prata, o que favorecia a relativa abundância de numerário. A propriedade privada da terra, obtida em sesmarias doadas por representantes do Estado, ampliou-se em função dos recursos financeiros dos quais dispunham os beneficiários e do poder de coação que lhes era conferido pelo Estado ou pela Sociedade Civil. A grande propriedade foi a unidade produtora fundamental na agro-manufatura o açúcar, no cultivo do algodão, do tabaco, do cacau e na criação do gado. O proprietário principal, o senhor de engenho ou fazendeiro, dominava a estrutura econômica. No primeiro caso, ele controlava diretamente os lavradores livres, também proprietários ou arrendatários de terras e possuidores de escravos, os lavradores obrigados e os moradores. Estes últimos, em geral, não utilizavam escravos e cultivavam a terra empregando familiares e agregados (grifo do autor).

São esses grupos dominantes que, em movimento, com momentos de tensão interna, pensarão e determinarão as principais estruturas que constituem o poder local que se institucionaliza primeiro como vilas e depois como municípios.

A lei e as normativas são a tradução dos interesses dos grupos dominantes que necessitam estabelecer a ordem como princípio de convivência social e de manutenção dos seus privilégios.

Soma-se aqui um segundo elemento: a burocracia como elemento de controle visando também à submissão, seja submissão dos grupos dominantes à coroa ou dos trabalhadores (escravizados ou não) aos grupos dominantes e à

22 Referência à competição que utiliza uma corda denominada como cabo de guerra. Duas equipes com até oito participantes começam a competição com o posicionamento da linha central coincidindo com a marca da metade do cabo. Dado o comando de início, cada equipe tem o objetivo de puxar o time adversário de modo que ele passe a linha central a partir de sua marca de 4 metros do cabo. O cabo de guerra já foi esporte olímpico e é por vezes associado a jogos realizados durante a infância.

coroa. É fato que o ordenamento jurídico reflete a consciência da sua época e de seus protagonistas, porém é necessário analisar que o domínio burocrático e todo aparato de estado legal e toda força produtiva e de coerção concreta estava sob o domínio dos grupos dominantes.

Na sequência, temos a realização das entradas²³ para busca de novos recursos naturais que poderiam ser fonte de lucro e também a distribuição de sesmarias, desde que o beneficiário pudesse comprovar recursos capazes de assegurar valorização econômica (Albuquerque, 1981).

Duas orientações que demonstravam a priorização dos lucros e que a colônia era fonte de recursos para o Reino, não sendo necessário um nível de preocupação com as vidas humanas e com o território em si.

Por fim, a catequese, que é o controle ideológico dentro do território. Agrupando o controle do território ao controle das ideias e somando a prioridade dos lucros é possível compreender que há um esforço de garantir os lucros e o domínio desse território.

Para Paulo Mercadante (1980) a utilização da igreja para justificar a expansão comercial e ocupação territorial, a qualquer preço, advinha das cruzadas e se torna uma característica do colonialismo português.

O poder suserano da coroa, a ocupação territorial e expansão dos grupos dominantes com o apoio ideológico da igreja se torna uma tríade central na estrutural colonial brasileira. Esse procedimento se expande e se sustenta sem grandes problemas internos da colônia por mais de um século, quando se iniciam os primeiros movimentos que demonstram a crise da estrutura colonial.

Necessitamos apresentar mais alguns elementos para demonstrar que estas esferas (Estado e religião) são determinantes para a estrutura educacional no período, em especial para o Ensino Médio.

Ao analisar a função social do Ensino Secundário no contexto da formação da sociedade capitalista brasileira, Solange Aparecida Zotti (2009, p. 29) afirma:

O Estado português aliou saber e poder, Fé e Império, no projeto de civilização imposto à colônia, visto que o poder político e a ideologia cristã fundem-se em uma única ordem, uma única totalidade: o projeto colonial. Por outro lado, apesar da Companhia submeter-se ao projeto do Estado, tinha seus próprios projetos e, para concretizá-los, não deixou de adaptar-se às necessidades desse novo contexto de evangelização e às exigências impostas pelo modelo econômico mercantilista.

A adaptação referida pela autora pode ser compreendida com a conciliação entre os interesses da coroa e o poder local que organizava a colônia concretamente.

23 Expedições patrocinadas que visavam a busca de recursos naturais.

A crise no comércio de escravos, registrada a partir da primeira metade de 1600, criava um cenário de necessidade de trabalhadores escravos em diversas regiões. Alencastro (2000) registra que a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) mudou o mundo da época através de diversos conflitos, guerra civil e conflitos internacionais.

Durante um século a expansão comercial transforma a necessidade de mão de obra um item essencial para a continuidade dos lucros na colônia. Outro item importante é que nesse período a produção agrícola deixa de ser o elemento que mais garante lucro, gerando uma crise principalmente no setor açucareiro, em que a expansão para o centro do país revela a potência da extração mineral, em especial no território que chamamos hoje de estado de Minas Gerais. Esse movimento leva muitos produtores livres a deixarem a agricultura e investir na extração de minérios, inserindo nesse contexto também a produção de açúcar nas Antilhas, o que impacta com maior força a classe dominante escravista do extremo norte da colônia do Brasil.

Portugal opta pelo controle do comércio marítimo, mas realiza uma conciliação com os grupos dominantes locais evidenciando um espírito de associação comercial com os interesses dos poderes concretos locais, mas também justifica a expansão do comércio, o crescimento demográfico e o aumento do poderio local materializam uma crise da estrutura colonial que seria também registrada na chamada Guerra dos Emboabas²⁴ (1707-1709), Guerra dos Mascates (1710-1714), Revolta de Vila-Rica (1720), Movimentos Nativistas denominados Conspiração Mineira (1789), Conspiração Baiana (1798) e Revolução Pernambucana (1817).

Cada uma dessas revoltas fora resolvida de modo diferente de acordo com os reclames locais, mas se tornaram características deles a intervenção da coroa e o reordenamento institucional através da criação de novas municipalidades e novas instituições no âmbito do aparelho de Estado. Nessa nova configuração, a eliminação das forças contrárias é marcante, bem como a reacomodação de outras forças visando garantir a produção e os lucros da lógica colonial.

A colônia vive as mais diversas contradições e dezenas de revoltas e conflitos internos que demonstram que, mesmo com o controle jurídico/administrativo/bélico/ideológico do Reino de Portugal, fatores como a expansão comercial, o aumento demográfico, a concentração de poder nas mãos dos caudilhos²⁵, a consolidação do *plantation*²⁶, o aumento da extração de minérios, o início da proibição do comércio de escravos e o desenvolvimento técnico e tecnológico, fruto da ascensão da burguesia europeia inicial, criaram um cenário onde o

24 Todos aqueles que não eram naturais de São Paulo e assim eram considerados forasteiros e chamados de emboabas.

25 Chefe militar, aquele vinculado a forças políticas locais ou regionais, com fraca subordinação a um poder central, e que arregimenta, pessoalmente homens a ele ligados por laços de fidelidade (AULETE, 2011, p. 302).

26 *Plantation* ou plantação é um tipo de sistema agrícola baseado em uma monocultura de exportação mediante a utilização de latifúndios e mão de obra escrava.

controle do poder precisa cada vez mais ser negociado com os grupos dominantes locais. Tais grupos só apresentavam resistência ou contrariedade ao poder de Portugal quando ele não conseguia resolver os problemas que lhes garantiam lucro e riqueza.

Assim, é importante balizar que essa reflexão se dava até meados do início de 1800. Analisaremos os próximos anos até 1889 (Proclamação da República) posteriormente.

Antes de continuar a análise, é necessário ressaltar que temos cerca de três séculos de submissão colonial ao Reino de Portugal. Nesse período, a divisão de capitânias hereditárias e a concessão de sesmarias representam, no contexto colonial, uma divisão que, pela distância do Reino e escassez de estrutura, transforma-se em poder concreto, ainda aliado e submetido à lógica colonial em razão desta representar lucros e privilégios a esses grupos dominantes locais.

Mesmo aparentando uma diferença entre a representação institucional da coroa e os grupos dominantes locais, isso não pode ser considerado uma característica ou uma tendência, pois estes são conflitos entre os dominantes, disputas entre membros da mesma classe que podem até pontualmente se enfrentar, mas estão unidos pela manutenção de seus lucros e de seus privilégios. Só há antagonismo, neste momento histórico entre dominantes e oprimidos (trabalhadores em situação de escravização, trabalhadores livres, agregados e outros explorados).

Sabendo que a classe dominante tinha uma unidade de interesses, existiam diferenças e disputas internas. A distância entre o reino e a colônia também era um elemento importante a ser considerado. Ao longo de alguns séculos, a concentração de poder, a criação de novas estruturas estatais (públicas) e as negociações entre membros do mesmo grupo dominante, tornam a separação entre o que deveria representar os interesses da coroa (poder instituído) e os interesses privados (poder particular) em algo complexo de ser separado. Isso pode ser compreendido considerando que a negociação entre altos cargos estatais (públicos) estava sempre vinculada aos interesses das famílias dominantes do local ou da região, e o casamento entre pessoas com altos cargos estatais (públicos) e filhas de famílias de grupos dominantes era comum.

Então, temos no início de 1800 um contexto de colônia que passou por um processo de 300 anos de consolidação de um tipo de organização social, em que a diferença entre opressores e oprimidos era clara e justificada, jurídica e ideologicamente.

No cenário internacional temos, em 1806, o bloqueio continental, decretado por Napoleão Bonaparte onde o enfrentamento entre ingleses e franceses produzia divisões até mesmo no Reino de Portugal, sendo a aliança histórica entre portugueses e ingleses uma determinante para que os lusitanos se tornassem

um alvo para Bonaparte. A materialização do conflito foi a assinatura do Tratado de Fontainebleau (1807) entre França e Espanha, que permitia a passagem das tropas napoleônicas pelo território espanhol e, depois da conquista, a divisão do território entre os signatários do acordo.

O acordo foi assinado em 27 de outubro de 1807 e em 29 de novembro do mesmo ano a família real portuguesa deixa seu país rumo à colônia do Brasil, na qual desembarca no dia 22 de janeiro de 1808, em Salvador.

É necessário retomar algumas particularidades analisadas da estrutura colonial para que se possa identificar a fragmentação como uma característica determinante da formação econômico-social já apresentadas acima.

A primeira destas particularidades trata do domínio da distribuição de terras pelos portugueses que optaram pela fragmentação como estratégia de ocupação territorial e povoamento, destinando capitanias e determinando que as sesmarias fossem ocupadas somente por aqueles que tivessem posse de escravos para o trabalho.

O trabalho escravo se torna, portanto, condicionante para obtenção de terras e produção, assim temos uma segunda particularidade.

Os grupos dominantes já formados ou em formação necessitavam das ligações comerciais da coroa para aquisição de escravos e comércio de produtos (exportação e importação) e assim se submetiam ao controle da terra e do comércio e declaravam seu apoio ao império numa permanente cerimônia de beija-mão²⁷. O controle do comércio pela coroa é a nossa terceira particularidade.

A divisão das terras criava uma série de pequenos espaços de poder que não teriam condições objetivas de se contrapor ao poder da coroa. A fragmentação se manifesta aqui por meio da repartição destas terras sob controle da coroa visando garantir a sua suserania. O controle da coroa pela fragmentação do poder é nossa quarta particularidade.

As particularidades eleitas para esta análise formam uma estrutura de poder e controle na colônia.

Coroa unificada, armada, com o controle das terras e do comércio. Os grupos dominantes controladores de parte das terras, armados, dependentes do comércio de escravos e de produtos (exportação e importação). Trabalhadores (escravizados ou não), desarmados, submetidos aos grupos dominantes e à estrutura da colônia. A Igreja, segunda esfera administrativa da colônia, segundo Caio Prado Junior (2011), estava a serviço dos grupos dominantes objetivamente pois sua estrutura servia essencialmente a estes grupos, sendo uma instituição que cumpria um papel de controle ideológico.

27 A cerimônia de beija-mão consistia em um momento solene onde os súditos formavam longas filas para beijar a mão do monarca simbolizando sua submissão ao Rei bem como uma perspectiva paternalista por parte do soberano.

Passamos agora a apresentação e análise do segundo momento histórico de declínio da estrutura colonial e a Proclamação da República.

Declínio da estrutura colonial e a ascensão do poder fragmentado nacional da república dependente/subserviente

Dedicamos este subcapítulo para uma análise do período da vinda da família real para o Brasil, passando pela Independência até a Proclamação da República. Nestes próximos parágrafos a atenção de análise será centrada em desvelar a visão romantizada de independência nacional heroica e verificar como a classe dominante local garantiu a posse de terras no Brasil e alterou sua relação de subserviência à coroa portuguesa para uma mesma relação com as corporações internacionais e países imperialistas.

Identificamos o primeiro período como ponto de partida e ascensão da estrutura colonial no Brasil no formato de suserania portuguesa, com repartição de terras como prática que levou a um tipo de fragmentação. Além disso com o incentivo à ocupação e produção através do trabalho escravo. Separamos este momento posterior por entender que o início dos movimentos de independência é na verdade um acúmulo histórico de insatisfação dos grupos dominantes locais com a exploração da coroa portuguesa e uma estratégia de consolidação do poder local que também sofria com as tensões seculares da exploração dos trabalhadores (escravizados ou não) que aumentavam o número e organização das revoltas e agregavam mais solidariedade popular nacional e internacional visto que o atraso na assimilação das novas regras do trabalho livre foi um atraso imposto pela própria estratégia de repartição de terras executada pela coroa e assimilada integralmente pelos grupos dominantes.

Assim se entende este período como consolidação de um poder fragmentado conforme será analisado a seguir.

O início dos anos de 1800 é um marco do fim do distanciamento do soberano com a colônia em razão da vinda da família real portuguesa para a colônia. A historiografia e as pesquisas específicas que centram suas leituras nos aspectos políticos, tendem a afirmar que a chegada da família real tem impacto direto no processo que culminaria na Independência. É certo que a presença da família real aumenta as tensões internas, pois expõe o descaso dos soberanos com a estrutura da colônia.

Faoro (2000, p. 275) caracteriza a colônia do Brasil no início dos anos de 1800 como “um país subjugado, com fronteiras definitivamente esboçadas, neste lado do Atlântico” e ainda cita que a “reação centralizadora ganhara os sertões,

atenta à supremacia da autoridade pública, a caudilhagem dos conquistadores e latifundiários perde o ímpeto, estrangulada no nascedouro” (id. *ibid.*). Temos assim um país que combate qualquer questionamento ou revolta contra o poder instituído com a força das armas. Qualquer reação que possa ameaçar o poder local e a subserviência dele aos interesses estrangeiros é sufocado.

As decisões da coroa, como a abertura dos portos para as nações amigas, não podem ser encaradas como medidas administrativas progressistas ou benevolência real, elas são manifestações de que o controle que Portugal impunha à colônia visava manter as terras brasileiras como simples local de extração de riquezas.

A proximidade da família real com os grupos dominantes brasileiros também produziu uma possibilidade desses grupos reivindicarem investimentos em áreas por eles consideradas não lucrativas anteriormente, como saúde e educação.

Ao compreendermos que a presença da família real altera a relação desta com os grupos dominantes devido à proximidade e que essa presença também impõe investimentos em alguns setores por razões econômicas, mas também para que a coroa pudesse acessar certos capitais culturais inexistentes na colônia tão sem estrutura ou sem organização por imposição do próprio Reino de Portugal poderemos identificar que há uma racionalidade na defesa de que a presença da família real trouxe benefícios para a sua colônia, mas há um exagero quando não se trata do conjunto dos malefícios históricos que a mesma impôs ao Brasil.

Nas disputas entre coroa e grupos dominantes locais, iniciamos um processo de construção da ideia de Independência Nacional, não de libertação, mas de substituição da condição de colônia para país soberano. Os grupos dominantes locais construíram um caminho de conciliação entre os seus interesses e do coroa. O dia do fico²⁸ simboliza o meio termo entre a libertação do Brasil, rompendo os vínculos com Portugal, e o retorno à condição de colônia desestruturada que o Reino de Portugal pretendia e que a presença do príncipe regente, de certa forma, impedia que fosse totalmente executada. Uma conciliação construída pelos grupos dominantes locais e que iria desembocar em uma Independência, em 07 de setembro de 1822.

É necessário lembrar que os efeitos da colonização no Brasil têm como período os anos de 1500 até a Proclamação da República, em 1889. Do ponto de vista formal e burocrático alguns pesquisadores colocam luz sobre o período de 1822, quando da Independência do Brasil, como sendo um ponto fundamental para alterações das relações sociais internas. Acreditamos que este seja um momento importante, porém não central para alteração das formas de exploração da

28 Em referência ao dia 09 de janeiro de 1822, dia em que o príncipe regente declarou que ficaria no Brasil contrariando as ordens da coroa portuguesa.

natureza e dos indivíduos no país, bem como de alteração das formas de governar ou mediar as relações sociais através da política.

Ao analisar a conciliação na Independência, Paulo Mercadante (1980, p. 60) afirma que o elemento radical presente neste movimento acabou subjugado “e pela tendência de centro, moderada e oportunista”.

Mesmo compreendendo que existe sim uma importância política na Independência Brasileira é necessário registrar que existe uma tensão entre os interesses da família real portuguesa e os grupos dominantes locais pois o ato formal não foi acompanhado de ruptura de relações pois o Brasil ainda assistiu diversas revoltas que tinham como mote o retorno à condição de colônia.

Para Jacob Gorender (1981, p. 9-10), “A Abertura dos Portos, decretada pelo Regente D. João em 1808 e a Independência política, conquistada em 1822, não alteraram em nada a essência do modo de produção dominante na formação social vigente no Brasil”.

O ambiente para florescimento do capitalismo industrial que elevaria a condição econômica da burguesia local necessitou abolir completamente a escravidão e criar uma condição política e jurídica capaz de assegurar as exigências dessa nova forma de produção do capital e extração da mais-valia.

Por esse motivo, adotamos neste livro, a Proclamação da República em 1889 como marco do início de um momento em que a adoção de uma forma de governo altera algumas determinações e reorganiza a perspectiva de nação.

A Independência se concretiza como ato formal de soberania, momento em que a classe dominante opta pela monarquia como sistema político e, assim, Dom Pedro é coroado imperador em 1.º de dezembro de 1822.

A consolidação, neste período histórico, de uma série de grupos de latifundiários e donos de engenho como grupos dominantes porém com os desgastes de décadas de espoliação, seja da coroa contra esses grupos, seja destes contra os trabalhadores (escravizados ou não), levando-se em consideração que, segundo os historiadores João José Reis e Flávio do Santos Gomes (1996), onde houve escravidão no Brasil sempre se registrou resistência e enfrentamento que ao longo dos anos e tornaram cada vez mais organizados e violentos. É necessário rememorar que estes grupos já possuem centenas de anos de consolidação onde o que antes era somente agrupamentos avulsos se tornaram latifúndios escravocratas, distritos e cidades que mesmo com estrutura precária em comparação com os países colonizadores, formam uma estrutura imbricada entre membros governamentais e grupos dominantes. Mesmo tendo diversos grupos dominantes em todo o Brasil a característica ainda é de dependência da autorização de ocupação de terras e de relações comerciais com o Reino de Portugal apesar da abertura dos portos no Brasil

(1808) e da crescente imigração. A fragmentação e dependência continuam sendo uma regularidade e uma característica tanto do nosso processo histórico como da nossa estrutura.

Antes de avançar na análise, necessitamos trazer à reflexão o significado e a função social da terra para uma análise materialista.

Para Marx (1982, p. 190), “a propriedade do solo é a fonte original de toda a riqueza e tornou-se o grande problema de cuja solução depende o futuro da classe operária”. A análise do período colonial demonstra a distribuição de terras e paralelo a isso a concentração de poder e de lucro nas mãos dos caudilhos. Eles iniciam um processo de formação de um poder concreto enquanto a coroa, naquele momento de distância, configurava-se como um poder formal, com autoridade de intervenção e repressão.

A proibição de novas sesmarias e de novas posses visou representar a defesa dos interesses do grupo dominante da época, ou seja, estabilizar a posse apontando para a formação de uma classe dominante na transição que durou décadas entre a essencialidade do trabalho escravo na produção agrícola passando para uma produção capitalista com mão de obra assalariada.

A Independência é determinante para se aventar a constituição de uma nação soberana, porém o advento do poder soberano do imperador se demonstrou um empecilho à consolidação do poder concreto dos caudilhos, que a partir de 1822 começam a ser ameaçados por uma nova força social dentro do grupo dominante, os posseiros, famílias ou agrupamentos que acharam uma brecha legal para tomar posse de parte das sesmarias que não cumpriam o acordo de cultivo da terra. Esta se tornou a primeira ameaça aos grupos dominantes locais.

Uma segunda ameaça aos grupos dominantes brasileiros pode ser compreendida com a consolidação da indústria como principal modo de produção da riqueza na Inglaterra, o que aumentava a demanda de matéria-prima e ainda promovia uma campanha pela abolição da escravatura e adoção do modelo burguês de desenvolvimento.

A Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850, conhecida como Lei de terras de 1850, determina a regularização das terras e legitimação de posses, dando aos juízes de Direito poder de investigação das autoridades públicas para as determinações contidas na lei. A pergunta histórica importante nesse momento após mais de três séculos de formação econômica e social é: que Estado é esse e quem são esses juízes empoderados pela legislação?

A lei legitima os grupos dominantes locais como poder concreto pois regulariza a posse da terra e abre um dos primeiros abismos entre os direitos dos endinheirados no Brasil e os direitos dos trabalhadores, que naquele momento histórico eram somente explorados.

A regularização da posse das terras de 1850 é um dos fatos mais importantes da história do Brasil pois representa a autonomia do poder dos grupos dominantes locais, segundo a análise da formação econômico-social que estamos produzindo.

Respondendo aos questionamentos anteriores, é preciso verificar que ao longo de três séculos de interferência portuguesa e de presença e influência dos grupos dominantes locais, o Estado como instituição é produto dessas relações e serve aos mesmos interesses. As disputas de visão e ação de Estado orbitam nos interesses manifestos por essas relações. Por consequência, os representantes legais dessas instituições, como os juízes, também são fruto dessas relações, pois é muito difícil imaginar que um filho de trabalhador (escravizado ou não) poderia alcançar tal posto.

Em síntese, após mais de trezentos anos de estrutura colonial o período entre a Independência e a Proclamação da República mostra uma estrutura estatal (pública) onde as autoridades, especialistas, técnicos e servidores são um produto de uma formação da estrutura burocrática formada essencialmente por duas matizes: 1) indicados pela coroa portuguesa; e 2) grupos dominantes locais.

Passamos agora a um quarto elemento fundamental para este momento histórico que é a abolição da escravatura tardia brasileira.

O marco legal da proibição do trabalho escravo é a Lei Áurea (Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888) que formalmente trata da abolição de tal prática, mas que, pelo tamanho continental do país e pelos interesses da classe dominante, só será efetivada concretamente anos depois da sua promulgação. É necessário lembrar que a abolição da escravidão de negros em outros países se deu em período anterior, por exemplo: Portugal (1761), Holanda (1821), Bolívia (1826), México (1829), Inglaterra (1833), Paraguai e Uruguai (1842), França (1848), Argentina (1853) e Estados Unidos da América (1863).

Caio Prado Junior (2006) registra que as contradições internas da luta abolicionista no Brasil antecedem em décadas a promulgação da Lei Áurea. Em 1831 é apresentado ao parlamento um projeto de abolição da escravidão, o qual a Câmara se recusa a tomar conhecimento. O registro se torna essencial para verificar que a força da classe dominante prevalecia nas instituições e que esse controle só se enfraquece com a agudização das contradições entre a utilização dos escravos na produção nacional e ascensão do capitalismo de mão de obra assalariada. Somado a tudo isso estavam as mobilizações internas pró-abolicionistas e a consolidação das ideias liberais defendidas pelos novos industriais brasileiros. Nesse movimento, a figura do Barão de Mauá se tornou um símbolo.

É fundamental analisar a importância histórica da luta pela abolição da escravatura e como a classe dominante agiu para manter essa exploração dos

trabalhadores até os limites do enfrentamento através de violência descontrolada. É importante frisar que tal abolição também carrega consigo as etapas da formalidade, pois o processo concreto de liberdade dos indivíduos escravizados necessitava de condições objetivas de materializar recursos para moradia e alimentação e, posteriormente, de condição de produção para a sobrevivência. As pesquisas realizadas não apresentam elementos que sugiram tal processo e evidenciam um deslocamento de indivíduos para o trabalho nas grandes metrópoles ou mesmo a submissão aos senhores proprietários de terra.

Fragilizada pelas sucessivas derrotas e pelo desgaste consequente da sua própria decisão de manter a escravidão enquanto o conjunto dos países desenvolvidos já havia abolido práticas escravocratas, os grupos dominantes eminentemente agrícolas perdem espaço para novos grupos industriais com conexões internacionais. No entanto, é necessário registrar que a alternância de hegemonia no campo da classe dominante não apresentou projeto para soberania econômica do país, sobretudo por adotar práticas de sustentação da lógica de economia dependente, mesmo com a Proclamação da República em 1889.

Apesar das diversas revoltas, conflitos e disputas que evidenciam um crescimento do pensamento popular e humanístico no Brasil, chegamos à Proclamação da República com poucos avanços no campo popular e uma evidente hegemonia do pensamento ideológico liberal-dependente. Mesmo com intensas disputas, esse pensamento se demonstrou coeso para a defesa dos privilégios da classe dominante, arrastando o país como um todo para o patamar de um dos países mais atrasados em avanços sociais do planeta.

Por fim, o quinto elemento desta análise é a Proclamação da República como fato político de ascensão do poder dos grupos dominantes locais que altera o formato jurídico das relações visando uma ingerência maior destes grupos no estado, mas que essencialmente possui, na perspectiva ideológica e na prática, uma característica ainda conservadora e reacionária que tem a eliminação da dependência da família real portuguesa como ponto fora da curva de tendência.

Faoro (2000, p. 70) ao retratar o que chamou de “cena final do Império” demonstra que existia uma polêmica dentro do então Partido Liberal onde parcela das lideranças apoiavam um federalismo puro enquanto outra defendia a descentralização visando ser uma anticandidatura (ou antiproposta) que servira para inviabilizar a defesa do federalismo puro. A disputa se encerra em 23 de maio de 1889 (seis meses antes da Proclamação da República) com a aprovação da proposta de descentralização que claramente atendia aos interesses dos grupos dominantes locais.

Rui Barbosa (1947, p. 215), integrante do Partido Liberal, monarquista, abolicionista e defensor da descentralização assim definiu como abaixo descrito o seu pensamento sobre a polêmica dos rumos da futura República:

Não se há-de reinar sôbre (sic) uma nação americana com os preconceitos das famílias destronizadas de Europa. Evidentemente a atmosfera democrática das repúblicas que nos circundam, é tão impropícia à monarquia, quanto é desfavorável à república o ambiente conservador das realidades européias. Num e noutro caso a exceção não quer dizer ilegitimidade. Mas grande é o seu perigo, atentas as influências hostis, que, desprendendo-se de redor, vêm incessantemente atuar, pelo próprio ar respirável, no espírito da nação insulada em uma forma de governo antipática aos Estados circunjacentes. Para neutralizar a força dêsse (sic) inimigo impalpável, só haveria entre nós um meio: americanizar a monarquia, isto é, republicanizá-la.

Acreditamos neste momento da avaliação se torna importante produzir uma crítica à visão romantizada da Independência e da Proclamação da República que se utilizam de conceitos como soberania, liberdade, autonomia e progresso como adjetivos que poderiam simbolizar tais momentos históricos brasileiros. Não se desconsidera ou se desqualifica a importância de tais momentos históricos, porém, sendo coerente com a análise a partir dos interesses da classe trabalhadora, é necessário verificar que estamos tratando da transição de um poder monárquico com característica centralizadora e exploratória das colônias para um poder fragmentado sob o controle de grupos dominantes regionais (e alguns locais), com uma lógica estatal (pública) que tende a ambiguidade pela centralização das políticas na forma, mas dependência da validação dos grupos dominantes na essência. Outro elemento importante para a análise é a inviabilidade da manutenção da monarquia por desgaste interno bem como falta de sustentação no âmbito internacional tendo em vista as transformações que o capitalismo como sistema econômico dominante promove nos países capitalistas centrais e como desenham a manutenção da dependência dos países periféricos.

A Proclamação da República se torna um momento essencial para a consolidação do poder dos grupos dominantes tendo ainda as características de conservação do poder instituído local, desvinculação da dependência a família real portuguesa, mas com conservação de dependência econômica aos países centrais do capitalismo à época e fortalecimento dos poderes locais por meio da tese da descentralização.

Neste momento é necessário analisar a Proclamação da República e suas contradições, ou, a não revolução burguesa brasileira.

A primeira contradição que se estabelece aos estudarmos a história brasileira é verificar que a concepção clássica de revolução burguesa que se estuda a partir das experiências inglesa e francesa e suas características não se reproduzem na realidade brasileira.

Claramente, os contextos de cada país são singulares e não há como reproduzir totalmente uma experiência social revolucionária com situações nacionais tão distintas.

Marx e Engels, no Manifesto Comunista, afirmaram que “a burguesia desempenhou na História um papel iminentemente revolucionário” (2010, p. 42). Sabemos pelo próprio manifesto citado que os autores realizaram uma análise profunda e sintética comparando o modo de produção da vida anterior ao sistema capitalista as inovações daquele contexto, possibilitados pela ruptura econômica-social promovida pela burguesia à época.

O que já apresentamos até o momento da história do Brasil demonstra que não tivemos uma real “ruptura” e quando caracterizamos e comparamos as questões relativas ao “nacionalismo” como defesa do desenvolvimento local, de libertação econômica, política e social sabemos que no Brasil a opção da classe dominante local foi pela dependência e subserviência aos interesses imperialistas.

Florestan Fernandes (2006, p. 370-371), em *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*, faz uma síntese que é base para nossa análise sobre outras questões que sugerem a ilusão de unidade nacional, a relevância teórica destas questões torna a reflexão do autor fundamental e necessária para a compreensão destas relações no Brasil no que projetamos para nossa análise.

A revolução copernicana²⁹ citada pelo autor em seu livro, é a mudança de paradigma clássico do que se entende por revolução burguesa centrada em certos ideais para uma nova concepção que serviu aos interesses desta burguesia local que se viu ameaçada quando o rumo das transformações sociais apontava para a necessidade de superação de problemas econômicos-sociais preservados do modo de produção anterior.

A concepção dos ideais burgueses clássicos precisou ser radicalmente alterada. Era necessário para sobrevivência da maioria dessa burguesia local que se sacrificasse a democracia e o nacionalismo burguês que encontramos como característica na experiência inglesa³⁰ e francesa.

Por certo uma ruptura que privilegiasse as bandeiras clássicas revolucionárias da burguesia citadas por Marx exigiria que parcela significativa desta burguesia local fosse extirpada do controle econômico e político e tivesse que, no mínimo, responder pelos crimes que cometeu para se manter no controle das terras (sabendo que esta era uma questão fundamental para a época).

Antes de continuar a discorrer sobre a análise de Florestan Fernandes é necessário frisar que, por mais que a classe dominante local tenha deturpado

29 Revolução copernicana é o nome que se dá à profunda transformação na concepção do universo, ocorrida no início da Idade Moderna, com a proposição de um sistema planetário heliocêntrico (“centrado no Sol”, da palavra grega para Sol, helios) em lugar do modelo geocêntrico (“centrado na Terra”, da palavra grega para Terra, geo). Diz-se “copernicana” porque tal revolução científica foi iniciada pelo trabalho do astrônomo e cônego polonês Nicolau Copérnico (1473-1543), o primeiro a propor um modelo heliocêntrico com detalhes matemáticos bem desenvolvidos. Fonte: Infoescola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/astrologia/revolucao-copernicana/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

30 Sugere-se a leitura de *A era das revoluções* de Eric Hobsbawm.

a história oficial nacional com falsos heróis, com a perspectiva romantizada de libertação honrosa e politicamente correta, é imprescindível que se estabeleça que o período colonial e até mesmo parte do republicano até meados da década de 1950 foi sustentado pela força das armas reprimindo qualquer contestação as custas de incontáveis homicídios e latrocínios³¹. É necessário retirar a ilusão imposta pela classe dominante de que existiu uma elite³² salvadora, esclarecida e com profundos valores morais para que se entenda concretamente a quão opressora e subserviente se tornou essa classe dominante local.

Outro ponto importante que não pode passar despercebido trata sobre as ilusões utópicas referentes à democracia burguesa e ao nacionalismo burguês citado por Florestan (2006).

Quando retomamos a citação de Marx sobre o papel revolucionário que a burguesia cumpriu no contexto referenciado pelo autor, a contraposição que a burguesia fazia era a um modo autoritário de controle e repressão social não representativo da maioria da sociedade. Não se limitava somente à forma, mas à essência das questões sociais, em especial a crítica à concentração de riquezas as custas da pobreza da maioria.

Já no caso brasileiro, a opção foi de uma assimilação da ideia e da forma sem necessariamente uma alteração da essência. Evidentemente, a realidade está sempre em movimento e não é possível preservar todos os interesses a todo o tempo e a classe trabalhadora durante todo este período conquistou espaços e vitória bem como também derrotas. Sabemos que este é um processo com muitos elementos a serem analisados onde parte da classe dominante se renovou ou modificou e alguns representantes da classe trabalhadora foram cooptados para não representar perigo ao *status quo* vigente.

O nacionalismo burguês foi abandonado pela dependência e subserviência ao imperialismo. Essa contradição entre o fortalecimento do pensamento nacional e uma prática lesiva a esses interesses tende a justificar os diversos períodos de quebra de ordem institucional analisados anteriormente.

Octávio Ianni em *A ideia de Brasil Moderno* (2004, p. 177) afirma:

O Brasil ainda não é propriamente uma nação. Pode ser um Estado nacional, só no sentido de um aparelho estatal organizado, abrangente e forte, que acomoda, controla ou dinamiza tanto estados e regiões como grupos raciais e classes sociais. Mas as desigualdades entre as unidades administrativas e os segmentos sociais, que compõem a sociedade, são de tal monta que seria difícil dizer que todo é uma expressão razoável das partes – se admitimos que o todo pode ser

31 Roubo seguido de morte ou assassinato para fins de roubo.

32 O conceito de elite não é utilizado no materialismo porém é importante deixar claro, mesmo adaptando o conceito, a narrativa utilizada pela classe dominante para distorcer fatos históricos.

uma expressão na qual as partes também se realizam e desenvolvem. Os estados as regiões, por um lado, e os grupos e as classes, por outro, vistos em um conjunto e em suas relações mútuas reais, apresentam-se como um conglomerado heterogêneo, contraditório, disparatado. O que tem sido um dilema brasileiro fundamental, ao longo do Império e da República, continua a ser um dilema do presente: O Brasil se revela uma vasta desarticulação. O todo parece uma expressão diversa, estranha, alheia às partes. Estas permanecem fragmentadas, dissociadas, reiterando-se aqui ou lá, ontem ou hoje, como que extraviadas, em busca do seu lugar.

Tanto Ianni (2004) quanto Florestan Fernandes (2006) têm por base os conceitos clássicos para sustentar suas comparações e críticas. Entendemos que em ambos os casos a crítica se torna extremamente indigesta para os defensores da conciliação entre classes, para os reprodutores acríticos oficiais da escrita dominante ou aqueles que sonham com uma revolução pelo voto em um país que se constituiu e elevou suas estruturas nas contradições expostas acima feitas por todos os autores já mencionados.

Quando se afirma que não houve uma revolução burguesa no Brasil a partir dos escritos de Florestan Fernandes (2006) ou que o Brasil não é propriamente uma nação a partir dos escritos de Octávio Ianni (2004), a base de comparação está nos conceitos clássicos de revolução burguesa oriundos das experiências inglesa e francesa e do conceito clássico de nação³³ oriundo da Sociologia.

Análise das unidades administrativas estatais (públicas) brasileiras: por uma dialética da fragmentação

Neste subcapítulo analisaremos a organização administrativa e burocrática que a formação econômica e social brasileira produziu, tendo como premissa o movimento dialético da realidade passando do todo à unidade e fazendo o retorno. Entendemos que passar do todo à unidade é identificar as determinações essenciais do objeto a ser analisado não esquecendo que ele está inserido no interior de uma dada formação econômico-social e que não há possibilidade de analisar a totalidade das determinações devendo o pesquisador eleger aquelas que considera essenciais e que dialogam com o objetivo da sua pesquisa. Feita a eleição das determinações essenciais, sua análise e a caracterização passa a ser um segundo momento. Como a análise somente no plano geral pode acabar se limitando ao plano da idealização ou de exercícios que não chegam à realidade concreta, é necessário verificar a unidade mais representativa do conjunto pesquisado, no caso desta pesquisa, a escola como unidade.

³³ Sugere-se a leitura do conceito contido no Dicionário de Política de Bobbio e outros (1993, p. 796-799).

Para um primeiro momento, é fundamental compreender as estruturas locais de governo, que ao longo da história político-administrativa do Brasil, têm como unidade mais desenvolvida o município. Assim, é necessário conhecer seu aparato burocrático e como se dá a luta de classes no seio dos seus aparelhos ideológicos.

Uma das principais características do Brasil em comparação a outros países, em especial os da América do Sul, é seu tamanho. Somente 18 países³⁴ possuem área superior a 1,5 milhão de km².

O IBGE registrou em 2022³⁵ uma área territorial de 8.510.295,914 km² com uma densidade demográfica de 23,86 habitantes por km². Dos 193 países reconhecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2018, somente 13³⁶ possuíam mais de 100 milhões de habitantes segundo estimativas oficiais de cada um desses países reunidas em um monitoramento feito pela organização³⁷.

Quadro 1 – Países – População – Características territoriais, demográficas, sociais e econômicas

	País	Estimativa de habitantes	Área (km ²)	Densidade demográfica	IDH	Taxa de alfabetização %	Despesa com Educação % do PIB	Ano referência
1	China	1.306.313.812	9.596.960	136	0,727	96%	4,0%	2018
2	Índia	1.080.264.380	3.287.590	328	0,609	71%	3,8%	2013
3	Estados Unidos	308.745.538	9.631.418	33,75	0,915	99%	5,0%	2014
4	Indonésia	241.973.879	1.919.440	126	0,684	95%	3,6%	2015
5	Paquistão	162.419.946	803.940	202	0,538	58%	2,9%	2017
6	Brasil	203.080.756	8.510.295	23,86	0,760	94%	1,3% ¹	2022
7	Nigéria	128.771.988	923.768	139	0,514	60%	3,3%	2016
8	Bangladesh	163.220.762	144.000	1.113	0,570	73%	2,0%	2018
9	Rússia	143.420.309	17.075.200	8	0,789	100%	3,7%	2016
10	México	106.202.903	1.972.550	53	0,756	95%	4,9%	2016
11	Japão	127.417.244	377.835	337	0,891	99%	3,5%	2016
12	Filipinas	109.581.085	300.000	365	0,668	96%	2,7%	2009
13	Egito	102.334.403	1.001.450	102	0,690	81%	5,6%	2016

1 Fonte: Tribunal de Contas da União – TCU. Disponível em: <https://sites.tcu.gov.br/fatos-fiscais/educacao.html#:~:text=Em%202022%2C%20a%20Uni%C3%A3o%20empenhou,equivalente%20ao%20verificado%20em%202021>. Acesso em: 30 mar. 2024.

Fonte: Organizado pelo autor com dados da ONU (2019) e IBGE (2022).

Ao pesquisarmos sobre as diferentes formas de organização administrativa dos países, encontramos um número reduzido de unidades administrativas com

34 São eles: Rússia (17.098.246 km²), Canadá (9.984.670 km²), China (9.596.961 km²), Estados Unidos (9.371.174 km²), Brasil (8.510.295 km²), Austrália (7.692.024 km²), Índia (3.287.590 km²), Argentina (2.780.400 km²), Cazaquistão (2.724.900 km²), Argélia (2.381.741 km²), República Democrática do Congo (2.344.858 km²), Groelândia (2.166.086 km²), Arábia Saudita (2.149.690 km²), México (1.964.375 km²), Indonésia (1.904.569 km²), Sudão (1.886.068 km²), Líbia (1.759.540 km²), Irã (1.628.750 km²) e Mongólia (1.564.116 km²).

35 Fonte: Site IBGE. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

36 China, Índia, Estado Unidos, Indonésia, Paquistão, Brasil, Nigéria, Bangladesh, Rússia, México, Japão, Filipinas e Egito.

37 Fonte: Site da Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/Download/Standard/Population/>. Acesso em: 30 mai. 2020.

38 Fonte: Tribunal de Contas da União – TCU. Disponível em: <https://sites.tcu.gov.br/fatos-fiscais/educacao.html#:~:text=Em%202022%2C%20a%20Uni%C3%A3o%20empenhou,equivalente%20ao%20verificado%20em%202021>. Acesso em: 30 mar. 2024.

caracterização local em países com dimensões aproximadas. Em 2020, os Estados Unidos, mesmo com uma área geográfica um pouco maior que a brasileira, possuía 3.141 condados espalhados em 50 estados. O Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)³⁹ do México informa que o país, no mesmo ano, tem 2.457 municípios espalhados em 32 estados. Por último, a Colômbia que, de acordo com o Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)⁴⁰, apresenta 1.103 municípios espalhados em 32 departamentos e um distrito capital.

Mesmo a complexa China, que possui quatro tipos de organização administrativa territorial e com mais de 1,4 bilhão de habitantes, dispõe de pouco mais de 2.700 organizações públicas que podem ser comparadas aos nossos municípios, segundo dados do Banco Mundial⁴¹.

A Rússia, segundo dados de 2018 do Serviço de Estatística da Federação Russa⁴², possui 1.100 municípios, o que por sua área territorial resulta em uma média de um município a cada 15.523 km².

Realizando o mesmo cálculo, temos os Estado Unidos (3.141 condados) com uma média de 3.066 km², e a China (cerca de 2.700 unidades similares a municípios) com 3.554 km².

O Brasil possui uma média de 1.528 km² quando dividimos o território pelo número de unidades municipais, o número obtido se aproxima somente da média de países como México (2.457 municípios), com a média de 803 km² e Colômbia (1.103 municípios e 1.142.000 km² de área territorial), com a média de 1.035 km². Objetivamente temos uma quantidade de municípios desproporcional ao comparamos países com área territorial aproximada.

Quando o olhar é sobre a nossa densidade demográfica, nossos pares mais próximos são Rússia, Estados Unidos e México. Ou seja, temos pouca densidade demográfica e pequena concentração humana em nosso território, mas possuímos cinco vezes mais unidades territoriais que a Rússia, mesmo tendo metade do território. Quando tratamos dos Estados Unidos, nossa diferença é termos cem milhões de habitantes a menos com quinhentos mil quilômetros quadrados a menos também. Porém, temos dois mil e oitocentos municípios a mais.

Quanto ao México temos uma maior aproximação. Mesmo o Brasil sendo quatro vezes maior em tamanho de território e tendo cerca de o dobro de habitantes, o México possui o dobro de média de municípios por área territorial. Neste momento da análise, especula-se que o fator dependência seja determinante para a organização da governança e ambos os países (Brasil e México) estão em situação de dependência econômica em relação aos países centrais do capitalismo.

39 Fonte: Site do Instituto. Disponível em: <https://www.inegi.org.mx/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

40 Fonte: Site do Instituto. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/>. Acesso em: 30 mai. 2020.

41 Fonte: Site do Banco. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/china>. Acesso em: 30 mar. 2024.

42 Fonte: Serviço de Estatística da Federação Russa, Censo 2018. Disponível em: <https://gks.ru/folder/525>. Acesso em: 30 mar. 2024.

Mas é preciso avançar um pouco mais na caracterização para validar o que no momento é mera especulação.

Um exercício reverso de análise de grandes quantidades de unidades municipais, governos locais ou similares nos leva ao trabalho de Cigolini (2009), que em seu estudo apresenta números de governos locais da França (36.000), Alemanha (8.400), Espanha (8.049), Grécia (6.036) e Itália (8.000) que podem ser comparados à nossa estrutura política-administrativa de municípios. Ao analisar tais números, é possível questionar qual seria o centro da avaliação sobre a divisão territorial nesses países, em especial no Brasil.

As comparações simplistas meramente entre números precisam ser revistas também considerando a história de cada um desses países e seus acúmulos seculares, em especial no que se refere às divisões territoriais e organização político-administrativa e pelo movimento real, ou seja, pela luta de classes.

Mas necessitamos nos aproximar de algumas características entre países para não limitar nossa análise somente às questões internas, pois durante toda a história brasileira estivemos em relação direta com outros países.

Os países que foram estruturados a partir da colonização, como o Brasil, necessitam ter sua formação econômica e social analisada visando desvelar suas características centrais, sua coerência interna e sua relação com outros países ao longo das décadas, para ser possível compreender o movimento real, seus atores e interesses.

Da mesma forma, a análise dos países que foram invadidos por nações estrangeiras, saqueados ou que possuem completa dependência econômica nas relações com outros pares devem levar em consideração essas questões e sua centralidade.

Assumindo a necessidade de eleger as principais determinações da realidade que agem sobre a formação econômica e social brasileira e como estas agem sobre o processo de organização da estrutura educacional brasileira, serão apresentados estatísticas e dados oficiais imersos na produção teórica de diversos autores.

Passaremos agora para uma análise da estrutura regional e municipal brasileira.

Algumas premissas são necessárias antes de iniciar o exame dos dados sobre o processo de organização da estrutura municipal brasileira e como esta poderá influenciar as questões regionais ou estaduais, bem como as nacionais e, nesse contexto, a estrutura educacional brasileira.

Três elementos se tornam centrais para o desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil. O primeiro deles é a abolição da escravidão como condição central para o assalariamento dos indivíduos transformando-os em elemento central para a produção e extração da mais-valia, mas também como consumidores vorazes.

O segundo é a criação de um ambiente jurídico capaz de assegurar à classe dominante a expansão dos seus negócios sem que estes sejam afetados pelas atribuições sociais e políticas ou mesmo pelo intenso questionamento dos mais explorados.

Para finalizar, o terceiro elemento é uma estrutura política capaz de garantir os privilégios e interesses da classe dominante, seja com a criação de regramentos sociais que pendem para uma proteção dos interesses dos mais abastados e distribuição homeopática de direitos para a classe trabalhadora ou mesmo de uma força de segurança, coordenada com o sistema judiciário, capaz de reprimir ou mesmo abafar insurgências ou contraposições à estrutura política e judiciária instalada.

Para Caio Prado Junior (2006), o apogeu da República Burguesa se deu com a eclosão de uma ânsia por enriquecimento e prosperidade material.

Por meio dessa perspectiva, é necessário afastar da nossa análise a idealização linear e progressiva de uma Proclamação da República que representou a superação das relações anteriores sob a perspectiva da classe trabalhadora. Porém, não estamos neste momento fazendo nenhuma defesa ao momento colonial ou ao Império, pois ambos foram responsáveis pelo genocídio de milhões de povos e culturas em nome de uma visão mítica de supremacia civilizatória abonada por um ente superior imaginário.

Retomando os conflitos durante o contexto que envolveu a Proclamação da República, é importante apresentar a tese dos enfrentamentos entre frações da classe dominante apresentada por Décio Saes (1985). Esses enfrentamentos levam em consideração os interesses de uma parte da classe dominante representada pelos fazendeiros escravistas que foi “derrotada nesse processo de transformação superestrutural (revolução política burguesa) embora essa derrota política não tenha impedido a sua vitória relativa” (Saes, 1985, p. 197, grifos do autor) quando estes fazendeiros criam objetivamente um caminho de transição do processo utilizando a força de trabalho do imigrante como complementação e não como substituição do trabalho escravo. Com o passar do tempo a mortalidade dos escravos e alterações das relações econômicas e exigências sociais efetivaram a transição. Mesmo registrando denúncias de trabalho escravo em muitos municípios, é perceptível que o aparelho jurídico e de repressão atuou majoritariamente para apoiar e sustentar as ações dessa fração da classe dominante.

Assim, é preciso afastar da concepção da formação do estado brasileiro a característica de imparcialidade ou defesa da massa trabalhadora. Como podemos verificar em Gorender (1981), Prado Junior (2006) e Saes (1985), ao analisarmos o conjunto das ações que se estenderam do processo de abolição da escravidão formalmente até a Proclamação da República, temos um conjunto de interesses

econômicos concentrados essencialmente pela classe dominante local. Em suas frações de classe, estas disputavam a hegemonia da sua forma de produção entre os interesses escravistas e da burguesia industrial, os quais se apoderam da estrutura estatal (pública) com voracidade. A intenção da classe dominante era transformar seus interesses particulares de lucro e de privilégios em regra legal, utilizando o judiciário como avalizador da regra e os órgãos de repressão como assegurador desta.

Pontuada como característica no momento da República é necessário verificar se ao longo da nossa trajetória ocorre algum fato ou situação de proporção substancial que pudesse alterar tal característica ou a superasse.

Um retorno ao período pós Independência possibilitará o estudo de uma série de momentos históricos que chamaremos de quebra de ordem institucional. Nestes é necessário verificar se os enfrentamentos se dão entre classes antagônicas (dominante e trabalhadora) ou entre frações da mesma classe.

Quadro 2 – Listagem de momentos de quebra da ordem institucional no Brasil

	Ano	Descrição do momento
1	1823	Dissolução da Assembleia Constituinte Brasileira por D. Pedro I
2	1840	Golpe da Maioridade. Antecipação da maioria de Pedro II
3	1888	Abolição da escravidão no Brasil
4	1889	Proclamação da República e fim do governo monárquico
5	1891	Dissolução do Congresso Nacional por Deodoro da Fonseca
6	1930	Revolução de 30. Golpe civil-militar pôs fim à República Velha
7	1937	Estado Novo de Getúlio Vargas
8	1945	Deposição de Getúlio Vargas
9	1964	Golpe Militar depõe João Goulart
10	1985	Fim da Ditadura Militar e início da Redemocratização
11	1992	Impeachment do Presidente Fernando Collor de Melo
12	2016	Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff
13	2018	Prisão do Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva

Fonte: Elaborado pelo autor com informações de Lucena et al (2017), Sodré, (1976) e Fernandes (2006).

Até 2024 o Brasil já passou por mais de uma dezena de momentos de quebra da ordem institucional, sendo o último selecionado em 2018, a prisão do Ex-Presidente da República, Luiz In cio Lula da Silva. Não temos registro na história de uma ruptura com a classe dominante, e mesmo em momento em que o pensamento democrático se aproximava das necessidades do proletariado, o controle ideológico e econômico sempre foi da burguesia.

Podemos definir como momento da quebra da ordem institucional um ato ou conjunto de atos que afetam diretamente o poder central causando uma alteração de poder ou mudança substancial que altera a sociabilidade ou o desenvolvimento econômico de forma marcante.

É importante relatar estes momentos de quebra da ordem institucional, em que não há inversão de poderes no interior da luta de classes ou mesmo a ruptura com a burguesia local e internacional. Estes momentos, conforme apresentado no quadro, têm abrangência nacional ou estão ligados ao poder central e, majoritariamente, suas justificativas atendem aos interesses da burguesia ou das suas frações de classes no poder.

De 1823 até 2018, se formos contabilizar todos os momentos de quebra da ordem institucional de âmbito nacional teremos uma média de 15 anos para a existência de uma crise dessa ordem.

No detalhe é possível verificar que as cinco primeiras crises citadas estão relacionadas à necessidade de criação de um ambiente propício para o desenvolvimento do capitalismo industrial.

Na sequência, vemos uma série de momentos em que, mesmo com diversos avanços para classes trabalhadora na consolidação de legislação sobre direitos, é importante ressaltar que em todos esses momentos a presença da classe dominante ou de frações dela é decisiva para os desdobramentos do momento, ou seja, é essa classe ou suas frações que conduzem ideologicamente os processos. Nesta análise, a exceção está no fim da ditadura, quando a força da classe trabalhadora organizada através dos sindicatos, movimentos sociais e partidos representou uma real ameaça à hegemonia da classe dominante, sendo esta abafada pela opção de conciliação entre classes, o que criou condições para uma eleição indireta, formulação de nova constituição e, posteriormente, eleições diretas.

Como segunda observação, é importante ressaltar que a classe trabalhadora teve vital importância nas mobilizações pelo impeachment de Fernando Collor de Mello. No entanto, as negociações parlamentares e a conservação da política econômica e de privatizações nos demonstram que, novamente, a opção pela conciliação entre classes leva a uma predominância da influência da classe dominante no processo de impeachment até a eleição do neoliberal Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995/2002).

É possível verificar que a constante interrupção da institucionalidade representa fragmentação quando os interesses e privilégios da classe dominante se mantêm majoritariamente e se distende a efetivação dos direitos da classe trabalhadora. A aproximação da característica fragmentária é possível quando verificada que a quebra da ordem institucional é uma interrupção da estabilidade, que só beneficia a classe dominante.

Em processos educacionais, como a alfabetização, a interrupção do processo, como trocas frequentes de professor ou de método de alfabetização, faz com que o aluno não avance ou até retroaja.

Em processos biológicos também há uma aproximação. Tratamentos quimioterápicos, por exemplo, quando interrompidos tendem a ter menos eficácia e, de maneira geral, precisam ser reiniciados para alcançarem seus objetivos.

A interrupção de um processo ou de uma gestão como no caso de Vargas, Goulart e Rousseff retiram do Estado a força mediadora das relações sociais e as transferem para as forças do poder concreto, aquelas que têm posse ou controle dos meios de produção e da terra, das instituições financeiras e do controle ideológico (meios de comunicação e religião).

Outra questão importante é o controle secular que as classes dominantes têm sobre as instituições estatais (públicas) brasileiras. Mesmo com essa característica de fragmentação ou de interrupção da estabilidade, é possível verificar que quando se trata dos interesses da classe dominante o tempo jurídico ou social anda em outro ritmo, uma cadência acelerada.

Sinteticamente refletindo, é preciso superar a ilusão de República no Brasil como forma política e administrativa estruturada para defender os interesses da maioria e buscar equilíbrio entre interesses antagônicos. O que usualmente se anuncia como “relações republicanas” não encontra muito eco na história política brasileira. Estabelecemos, assim, como características política e administrativa brasileira a fragmentação.

Essa característica singular da organização governamental brasileira nos permite verificar que o movimento de ocupação de novos territórios, de urbanização ou de emancipação municipal é, também, uma possibilidade de novos empoderamentos e acomodação de interesses econômicos.

Durante o século XVII, o Brasil registrou um movimento de “entradas e bandeiras”, que culmina em expansão territorial, bem como um primeiro movimento de interiorização dos colonizadores. As “entradas” eram expedições patrocinadas pela coroa portuguesa para descoberta de recursos naturais, em especial ouro e prata, e caça aos índios para escravização. As “bandeiras” tinham, em um primeiro momento, o mesmo propósito, porém eram financiadas por particulares. Em um segundo momento, os bandeirantes também serviriam como mercenários que destruíam quilombos, além de outras práticas exigidas naquele momento histórico.

É importante ressaltar que existe uma diversidade de estudos no campo da ocupação territorial em diversas áreas, em especial na geografia e gestão estatal (pública), porém é necessário que neste livro possamos compreender como essa atual estrutura atende, ou não, a um conjunto de interesses e como se esconde através da idealização de conceitos como autonomia e democracia.

Sendo assim, torna-se necessário avaliar a evolução quantitativa dos municípios.

O quadro a seguir demonstra que em 80 anos (1940-2020) o Brasil criou 3.996 municípios em 27 unidades federativas. É importante frisar que com a Proclamação da República (1889) temos a conversão das províncias em Estados, sendo o Acre criado em 1903 (território comprado da Bolívia), Amapá, Rondônia e Roraima em 1943, Distrito Federal em 1960 (criado para ser a nova capital do país), Mato Grosso do Sul em 1977 (fazia parte do território de Ponta Porã) e, por fim, Tocantins em 1988.

Quadro 3 – Evolução Político-administrativa de municípios no Brasil

Ano	Quantidade
1940	1.574
1950	1.889
1960	2.766
1970	3.952
1980	3.974
1990	4.491
2000	5.507
2007	5.564
2009	5.565
2013	5.570
2020	5.570
2022	5.570

Fonte: Anuário Estatístico IBGE, 2022.

Como podemos descartar uma justificativa que tenha como centralidade um estudo científico para a criação desses estados, é necessário buscar a resposta nas condições históricas e nas relações econômicas e de poder, nas necessidades de acomodação desses interesses e, por consequência, das alianças políticas ou familiares que davam sustentação, regionalmente, à classe dominante superior.

A acomodação dos interesses econômicos locais propicia uma organização estrutural de subsetores econômicos e de interesse que não se contrapõem aos interesses da classe dominante local, mas ocupam vazios econômicos que o processo de produção em escala proporciona.

Do interesse maior para o menor é possível estabelecer a existência de uma relação direta entre o estatal (público) e o privado nas estruturas de poder estabelecidas e acomodadas na criação de novos estados e municípios.

O quadro 4 nos mostra a evolução dos municípios por região brasileira. Na região Norte, tendo como referência o ano de 1940, o aumento foi de 362

municípios, porém é importante comentar que essa é a região com maior extensão territorial e seu crescimento não foi tão expressivo quanto nas demais regiões.

Quadro 4 – Evolução Político-administrativa de municípios por regiões brasileiras

Região	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Total
Ano	Quantidade	Quantidade	Quantidade	Quantidade	Quantidade	
1940	88	584	641	181	80	1.574
1950	99	609	845	224	112	1.889
1960	120	903	1.085	414	244	2.766
1970	143	1.376	1.410	717	306	3.952
1980	153	1.375	1.410	719	317	3.974
1990	298	1.509	1.432	873	379	4.491
2000	449	1.787	1.666	1.159	446	5.507
2007	449	1.793	1.668	1.188	466	5.564
2009	449	1.794	1.668	1.188	466	5.565
2013	450	1.794	1.668	1.191	467	5.570
2020	450	1.794	1.668	1.191	467	5.570

Fonte: Anuário Estatístico IBGE, 2022.

No Nordeste, região com maior número de estados (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe, ou seja, nove estados) houve um aumento de 1.210 municípios, sendo que os estados que mais criaram municípios nesse período foram a Bahia (267), a Paraíba (182) e o Piauí (177).

Na região Sudeste – que já teve o Rio de Janeiro como sede do poder central e que possui na sua divisão o Estado de Minas Gerais –, unidade federativa neste momento com maior número de municípios (853), houve um crescimento de 1.027 municípios, sendo que Minas saltou de 288 para 853 (565 municípios criados) e São Paulo de 270 para 645 (375 municípios).

A região Sul, que possui somente três estados, cresceu em 1.010 municípios nesse período, sendo o crescimento do Paraná de 350 municípios, Santa Catarina de 251 municípios e o Rio Grande do Sul de 409 municípios, sendo este último o estado que mais criou municípios nesse período.

Por fim, a região Centro-Oeste salta de 80 municípios para 467, porém, é a segunda maior região em extensão territorial entre as demais regiões.

Uma análise do Quadro 3 (Evolução Político-administrativa de municípios no Brasil) nos mostra dois períodos de crescimento substancial do número de municípios, da década de 1950 até 1970 e da década de 1990 até 2000. Esses

dois picos somados perfazem a criação de 3.596 municípios, cerca de 89,9% de todos os municípios criados no período de 1940 até 2020.

Algumas questões são importantes para uma análise desses períodos de “pico” de criação de municípios. A primeira delas é referenciar o período de consolidação da industrialização no Brasil iniciado a partir de 1930, no primeiro Governo Getúlio Vargas, pois a alteração ou incremento da base econômica altera também, pelo menos em parte, as estruturas dos municípios e estados que ingressam nesse processo.

Para Nelson Werneck Sodré (1976), a grande depressão de 1929 afeta diretamente a produção nos Estados Unidos da América e também o Brasil. No entanto, a alta dos produtos do mercado interno brasileiro a partir da década de 1930 foi substituindo as necessidades de importações e vitalizando nossa estrutura comercial e industrial.

A mudança de cenário internacional acaba auxiliando o crescimento industrial do Brasil após a grande depressão de 1929 e, em um segundo momento, após 1939, tendo em vista o período da Segunda Guerra Mundial, criando necessidades sociais e reorganizando a lógica econômica para a superação da perspectiva única do agroextrativismo.

Esse novo cenário econômico somado à expansão da burocracia estatal e às dimensões continentais do país propiciam uma acomodação dos interesses locais e regionais com ascensão econômica e política de muitas famílias e agrupamentos econômicos.

Tal cenário não se limita somente à atuação de brasileiros. O cenário de imigração auxilia na reorganização em todas as áreas econômicas. O IBGE⁴³ calcula que de 1884 até 1933 o Brasil recebeu cerca de 3.963.599 imigrantes, sendo o período de 1904 até 1913 registrado como o de maior ingresso (1.006.617 sendo destes 384.672 portugueses, 224.672 espanhóis e 196.521 italianos). Se compararmos esses números à população censitária de 1940 (41.236.315), eles representariam 9,6% da população brasileira.

Quadro 5 – Municípios 2018 – Regiões – Classes de tamanho da população do município

População	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
Até 5.000	77	233	369	421	135	1.235
De 5.001 a 10.000	80	358	389	274	114	1.215
De 10.001 a 20.000	106	563	362	226	95	1.352
De 20.001 a 50.000	115	455	289	163	81	1.103
De 50.001 a 100.000	45	122	113	55	20	355
De 100.001 a 500.000	23	52	128	48	17	268

43 Fonte: IBGE Estatísticas de povoamento. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/imigracao-por-nacionalidade-1884-1933.html>. Acesso em: 03 abr. 2020.

Mais de 500.000	4	11	18	4	5	42
Total	450	1.794	1.668	1.191	467	5.570

Fonte: Anuário Estatístico IBGE, 2018.

Mas ainda é necessário pontuar que, mesmo com crescimento econômico e populacional, a extensão territorial somada à hegemonia financeira e ideológica da burguesia conduz o país para uma acomodação de poder que fica caracterizada na criação de novos municípios onde esses interesses acabam por se apoderar das novas estruturas estatais (públicas) para aumentar seus privilégios e, por consequência, suas posses.

No quadro 5 (Municípios 2018 – Regiões – Classes de tamanho da população do município) podemos conferir que 68,2% dos municípios brasileiros possuem até 20 mil habitantes. Temos, em especial na região Sudeste – que concentra 51,3% dos municípios brasileiros –, até 20 mil habitantes em 67,1% dos municípios e, no Sul, em 77,3% dos municípios. O Nordeste, que muitas vezes é acusado pelo senso comum de ser uma região de coronéis, insinuando que existem pessoas com poder de coerção sob o conjunto da população, possui uma porcentagem menor de municípios nessa condição, 64,3%. O Sul, no recorte por número de habitantes, tem mais municípios com até 5 mil habitantes que os demais recortes. No Sudeste, a maior quantidade está nos municípios entre 5.001 até 10 mil habitantes.

Uma situação que é importante colocarmos luz neste momento é que após a Proclamação da República, em todos os momentos de expansão ou de crise econômica, e na criação do conjunto das instituições e estruturas estatais gestoras das políticas estatais (públicas), a classe dominante atuou de forma a se apoderar do que é estatal (público) para que esse controle gerasse benefícios e privilégios para ela. Assim, tornar-se uma característica no Brasil a apropriação do que é estatal (público) para interesses privados.

Neste momento é importante apresentar como a fragmentação se manifesta nas políticas estatais (públicas).

Como as relações econômicas e sociais entre a unidade e a totalidade seguem a lógica das relações econômicas e a reprodução da organização estrutural administrativa tem como característica a fragmentação, é necessário verificar, no âmbito nacional, como isso influencia as políticas estatais (públicas) e como a luta de classes interfere nesse processo.

Além das políticas de empregabilidade e geração de renda e habitação, as políticas de saúde e educação são muito importantes para a vida cotidiana da classe trabalhadora.

Quadro 6 – Ministros da Saúde no Brasil de 1953 – 2021

	Ministro	Período	Quantidade de dias
1	Miguel Couto Filho	22/12/53 a 02/06/54	162
2	Mário Pinotti	03/06/54 a 04/09/54	93
3	Aramis Taborda de Athayde	05/09/54 a 20/11/55	441
4	Maurício Campos de Medeiros	21/11/55 a 02/07/58	954
5	Mário Pinotti	03/07/58 a 31/07/60	759
6	Pedro Paulo Penido	01/08/60 a 31/12/60	152
7	Armando Ribeiro Falcão	01/01/61 a 02/02/61	32
8	Edward Cattete Pinheiro	03/02/61 a 22/08/61	200
9	Estácio Gonçalves Souto Maior	23/08/61 a 19/06/62	300
10	Manoel Cordeiro Villaça	20/06/62 a 30/08/62	71
11	Eliseu Paglioli	18/09/62 a 18/03/63	181
12	Paulo Pinheiro Chagas	19/03/63 a 16/06/63	89
13	Wilson Fadul	17/06/63 a 05/04/64	293
14	Vasco Tristão Leitão da Cunha	06/04/64 a 14/04/64	8
15	Raimundo de Moura Britto	15/04/64 a 14/03/67	1.063
16	Leonel T. Miranda de Albuquerque	15/03/67 a 29/10/69	959
17	Francisco de Paula da Rocha Lagoa	30/10/69 a 18/06/72	962
18	Mário Machado de Lemos	19/06/72 a 14/03/74	633
19	Paulo de Almeida Machado	15/03/74 a 14/03/79	1.825
20	Mário Augusto J. Castro Lima	15/03/79 a 29/10/79	228
21	Waldyr Mendes Arcoverde	30/10/79 a 14/03/85	1.962
22	Carlos Correa de Menezes Sant'anna	15/03/85 a 13/02/86	335
23	Roberto Figueira Santos	14/02/86 a 22/10/87	615
24	Luiz Carlos Borges da Silveira	23/10/87 a 16/01/89	451
25	Seigo Tsuzuki	17/01/89 a 14/03/90	421
26	Alceni Ângelo Guerra	15/03/90 a 23/01/92	679
27	José Goldemberg	24/01/92 a 12/02/92	729
28	Adib Domingos Jatene	13/02/92 a 01/10/92	231
29	Jamil Haddad	08/10/92 a 18/08/93	314
30	Saulo Pinto Moreira	19/08/93 a 29/08/93	10
31	Henrique Antônio Santillo	30/08/93 a 31/12/94	478
32	Adib Domingos Jatene	01/01/95 a 06/11/96	675
33	José Carlos Seixas	07/11/96 a 12/12/96	35
34	Carlos César de Albuquerque	13/12/96 a 30/03/98	729
35	José Serra	31/03/98 a 20/02/02	1.422
36	Barjas Negri	21/02/02 a 31/12/02	313
37	Humberto Sérgio Costa Lima	01/01/03 a 08/07/05	919
38	José Saraiva Felipe	08/07/05 a 31/03/06	266
39	José Agenor Álvares da Silva	31/03/06 a 16/03/07	350
40	José Gomes Temporão	16/03/07 a 31/12/10	1.386
41	Alexandre Padilha	01/01/11 a 03/02/2014	1.129
42	Arthur Chioro	03/02/2014 a 02/10/2015	606
43	Marcelo Castro	05/10/2015 a 27/04/2016	205
44	Ricardo Barros	13/05/2016 a 02/04/2018	689
45	Gilberto Occhi	02/04/2018 a 02/01/2019	275

46	Luiz Henrique Mandetta	02/01/2019 a 16/04/2020	470
47	Nelson Teich	16/04/2020 a 15/05/2020	29
48	Eduardo Pazuello	02/06/2020 a 23/03/2021	294
49	Marcelo Queiroga	23/03/2021 a 31/12/2022	648

Fonte: Elaborado pelo autor com informações do Ministério da Saúde, 2024⁴⁴.

Do ponto de vista dessas duas políticas encontramos um ponto de convergência: a instabilidade na gestão nacional.

Segundo o site do Ministério da Saúde o quadro 6 apresenta todos os seus dirigentes centrais. A média de dias de mandatos contabilizando todos os dias de cada Ministro da Saúde é de 532 dias, ou seja, 18 meses, um ano e meio de gestão.

Mesmo entendendo que o Brasil possui políticas nacionais relacionadas à área da saúde desde a colonização é importante registrar que a criação do Ministério da Saúde em 1953 é prova de que as políticas massivas para a população são tardias.

Em 1930, como “uma das primeiras medidas do Governo Provisório” é criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública por Getúlio Vargas (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000), porém, no caso da saúde, optamos por mensurar somente os ministros a partir da criação exclusiva da pasta da saúde, já a análise da educação contabiliza os ministros desde 1930.

Dos 49 ministros elencados até 2024, somente seis tiveram mais que mil dias (33 meses), 19 tiveram entre 421 (14 meses) até 962 dias (32 meses). Outros 18 ministros tiveram mandatos entre 350 dias (11,6 meses) e 152 dias (5 meses). Os demais seis ministros tiveram menos de 100 dias de gestão, sendo dois com menos de 15 dias, que provavelmente estavam interinamente no cargo.

Mesmo com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) em 1988, a complexidade da gestão dessa política, que deveria ter ramificação em todos os municípios brasileiros, e grandes aglomerações populacionais exige um conjunto de políticas que possam dar a devida estabilidade ao sistema.

Se supormos que a base de recursos humanos se mantenha durante um mandato presidencial inteiro, mesmo assim é necessário levar em consideração que as prioridades de cada Ministro não estão vinculadas aos programas de governo, que são meras declarações de intenção e não correspondem a práticas de governo, mas, sim, aos interesses que o levaram a tal posto.

44 Fonte: Ministério da Saúde. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/2023-2011/>. Acesso em: 30 mar. 2024. A aba inicial (<https://www.saude.gov.br/galeria-de-ministros>) foi retirada do ar com a mudança do site do Ministério da Saúde no ano de 2021.

Tanto o Ministério da Saúde⁴⁵ quanto o da Educação⁴⁶ e seus milhares de cargos comissionados⁴⁷ e funções gratificadas⁴⁸ servem para acomodar os interesses de senadores, deputados e aliados estaduais que formam a base de sustentação dos governos de coalizão no presidencialismo brasileiro, com exceção do momento de ditadura, quando o Congresso Nacional foi fechado e muitos opositores ao regime foram fisicamente eliminados.

É importante lembrar que no plano estadual e municipal também existe o sistema de cargos e que em todas as relações se misturam o conjunto de relações entre executivo, legislativo, judiciário, seus familiares e apoiadores em uma relação tão consolidada que, por vezes, a alteração de cargos de direção em ministérios não altera funções locais de domínio desse cargo, pois se repactuam apoios em troca de apoios eleitorais, privilégios pessoais e outros.

Como imagem possível, podemos considerar essas relações uma trama⁴⁹, uma espécie de rede cuja estrutura é formada por elementos que se cruzam e se interligam na esfera federal, estadual e municipal, envolvendo os três poderes e confundindo as relações privadas com as estatais (públicas) em benefício da classe dominante.

Mas sempre é importante recordar os textos de Lenin (2019, p. 21), em especial quando ele trata a democracia burguesa:

A burguesia é obrigada a falsificar a verdade e chamar de “governo do povo”, ou democracia em geral, ou democracia pura, a república democrática (burguesa), que representa, na prática, a ditadura da burguesia, a ditadura dos exploradores sobre as massas de trabalhadores.

Pela realidade estar em movimento, as mudanças constantes nas políticas estatais (públicas) também devem ser consideradas como práticas da classe dominante que tem por objetivo acomodar ou reacomodar interesses particulares

45 O Decreto n. 9.795, de 17 de maio de 2019 registra em seu anexo II, quando somados, 1.508 cargos e funções gratificadas no Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-9795-de-17-de-maio-de-2019-108888708>. Acesso em: 26 set. 2021.

46 O Decreto n. 10.652, de 19 de março de 2021 registra em seu Anexo II, quando somados os cargos, 839 cargos e funções gratificadas no Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.652-de-19-de-marco-de-2021-309610835>. Acesso em: 26 set. 2021.

47 Cargo comissionado é um cargo ocupado temporariamente por uma pessoa que não faz parte do quadro de funcionários da Administração Pública, ou seja, quem não passou pela aprovação em concurso público ou outra forma de seleção.

48 Função gratificada é um recurso adicional ao salário do servidor público concursado quando o mesmo possui responsabilidades adicionais (coordenação, direção ou sigilosa) ao descrito em sua função original de concurso.

49 Segundo o Dicionário de Português online Michaelis, o substantivo feminino “trama” possui onze significados: 1) Em um tecido, conjunto de fios que se cruzam no sentido transversal do tear, entre os fios da urdidura; textura; 2) O tecido formado pelo entrelaçamento dos fios; tela; 3) Fio de seda grosso; 4) Fio grosso que se usa na confecção de certos tecidos; 5) Espécie de rede cuja estrutura é formada por elementos que se cruzam e se interligam; 6) Desenrolar de acontecimentos constituindo a ação em uma produção artística e literária; entrecho, enredo, intriga, urdidura; 7) Maquinação, geralmente secreta, com objetivo de prejudicar algo ou alguém; armação, conluio, conspiração; 8) Complot para atentar contra a vida ou segurança de pessoas e instituições; 9) retícula; 10) Negócio feito por meio de permuta; barganha, escambo, troca; e 11) Travessa de madeira que se coloca entre os vãos dos mourões das cercas, presa aos fios por meio de um arame flexível. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/trama/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

no âmbito estatal (público). Isso, como demonstra a própria dualidade dentro da gestão estatal (pública), reforça os interesses dessa classe e cria obstáculos para a devida implementação das políticas estatal (públicas) que beneficiam diretamente a classe trabalhadora.

Isso não é o mesmo que afirmar que a classe dominante não se beneficia com as políticas estatais (públicas), pois quando a maioria é beneficiada a minoria também o é pela força de atração econômica (o maior move o menor ao seu encontro como uma força gravitacional positiva) e a mesma regra serve para quando a maioria é prejudicada. Porém, o acúmulo de recursos financeiros e privilégios da classe dominante os faz criar estruturas próprias para dar preferência às suas necessidades em detrimento das necessidades dos demais, em especial daqueles que são explorados e que financiam seus lucros. Não podemos esquecer que a mesma classe dominante, durante toda a história das políticas estatais (públicas) no Brasil, quando criou instituições estatais (públicas) as fizeram para que servissem aos seus interesses prioritariamente.

Pelo mesmo movimento da realidade é importante frisar que tal trama está em constante alteração de formato, bem como de inclusão e reposição de elementos que se cruzam e interligam.

Com relação à gestão do Ministério da Educação, é possível verificar que ele é elemento central na trama de relações entre poder estatal (público) e classe dominante.

Quadro 7 – Ministros da Educação no Brasil de 1930 a 2022

	Presidente	Ministro	Nomeação	Período	Quantidade de dias
1	Getúlio Vargas	Francisco Luís da Silva Campos	Titular	06/12/30 a 31/08/31 e 02/12/31 a 15/09/32	268 e 288
2		Belisário Augusto de Oliveira Pena	Interino	16/09/31 a 01/12/31	76
3		Washington Pereira Pires	Titular	16/09/32 a 23/07/34	675
4		Gustavo Capanema	Titular	23/07/34 a 30/10/45	4.117
5	José Linhares	Raul Leirão da Cunha	Titular	30/10/45 a 31/01/46	93
6	Eurico Gaspar Dutra	Ernesto de Souza Campos	Titular	31/01/46 a 06/12/46	309
7		Clemente Mariani Bittencourt	Titular	06/12/46 a 15/05/50	1.256
8		Eduardo Rios Filho	Interino	15/05/50 a 30/06/50 e 30/06/50 a 04/08/50	46 e 35
9		Pedro Calmon Muniz de Bittencourt	Titular	04/08/50 a 31/01/51 e 18/06/59 a 16/06/60	180 e 364
10	Getúlio Vargas	Ernesto Simões da Silva Freitas Filho	Titular	31/01/51 a 25/05/53	845
11		Péricles Madureira de Pinho	Interino	26/05/53 a 24/06/53	29
12		Antônio Balbino de Carvalho Filho	Titular	25/06/53 a 02/07/54	372
13		Edgar Rego Santos	Titular	06/07/54 a 02/09/54	58
14	Café Filho / Carlos Luz	Cândido Mota Filho	Titular	02/09/54 a 17/11/55	441

15	Nereu Ramos	Abgar de Castro Araújo Renault	Titular	24/11/55 a 31/01/56	68
16	Juscelino Kubitschek	Clóvis Salgado Gama	Titular	31/01/56 a 30/04/56	90
17		Celso Teixeira Brant	Interino	30/04/56 a 02/10/56	155
18		Nereu de Oliveira Ramos	Interino	03/10/56 a 04/11/56	32
19		José Pedro Ferreira da Costa	Interino	17/06/60 a 24/06/60	7
20		Pedro Paulo Penido	Titular	1º/07/60 a 17/10/60	108
21	Jânio Quadros	Brígido Fernandes Tinoco	Titular	31/01/61 a 25/08/61	206
22	João Goulart	Antônio Ferreira de Oliveira Brito	Titular	08/09/61 a 11/07/62	306
23		Roberto Tavares de Lira	Titular	12/07/62 a 14/09/62	64
24		Darcy Ribeiro	Titular	18/09/62 a 23/01/63	127
25		Theotônio Maurício Monteiro de Barros Filho	Titular	23/01/63 a 18/06/63	146
26		Paulo de Tarso Santos	Titular	18/06/63 a 21/10/63	125
27		Júlio Furquim Sambaquy	Interino	21/10/63 a 06/04/64	168
28	Ranieri Mazzilli	Luís Antônio da Gama e Silva	Titular	06/04/64 a 15/04/64	9
29	Humberto Castelo Branco	Flávio Suplicy de Lacerda	Titular	15/04/64 a 08/03/65 e 22/04/65 a 10/01/66	327
30		Pedro Aleixo	Titular	10/01/66 a 30/06/66	171
31		Raymundo A. de Castro Moniz de Aragão	Titular	30/06/66 a 04/10/66	96
32		Guilherme A. Canedo de Magalhães	Interino	04/10/66 a 17/10/66 e 21/10/66 a 10/11/66	13 e 20
33	Artur da Costa Silva	Tarso de Moraes Dutra	Titular	15/03/67 a 05/12/67	265
34		Favorino Bastos Mércio	Interino	13/12/67 a 03/11/69	691
35	Emílio Garrastazu Médici	Jarbas Gonçalves Passarinho	Titular	03/11/69 a 15/03/74	1.593
36	Ernesto Geisel	Ney Aminthas de Barros Braga	Titular	15/03/74 a 30/05/78	1.537
37		Euro Brandão	Titular	30/05/78 a 14/03/79	288
38	João Figueiredo	Eduardo Mattos Portella	Titular	15/03/79 a 26/11/80	622
39		Rubem Carlo Ludwig	Titular	27/11/80 a 24/08/82	635
40		Esther de Figueiredo Ferraz	Titular	24/08/82 a 15/03/85	934
41	José Sarney	Marco Antônio de Oliveira Maciel	Titular	15/03/85 a 14/02/86	336
42		Jorge Konder Bornhausen	Titular	14/02/86 a 05/10/87	598
43		Aloisio Guimarães Sotero	Interino	06/10/87 a 30/10/87	24
44		Hugo Napoleão do Rego Neto	Titular	03/11/87 a 16/01/89	744
45		Carlos Corrêa de Menezes Sant'anna	Titular	16/01/89 a 14/03/90	422
46	Fernando Collor	Carlos Alberto Chiarelli	Titular	15/03/90 a 21/08/91	524
47		José Goldemberg	Titular	02/08/91 a 04/08/92	386
48		Eraldo Tinoco Melo	Titular	04/08/92 a 01/10/92	58
49	Itamar Franco	Murílio de Avellar Hingel	Titular	01/10/92 a 01/01/95	822
50	Fernando Henrique Cardoso	Paulo Renato Souza	Titular	01/01/95 a 01/01/2003	2.922
51	Luiz Inácio Lula da Silva	Cristovam Buarque	Titular	01/01/2003 a 27/01/2004	391
52		Tarso Genro	Titular	27/01/2004 a 29/07/2005	549
53		Fernando Haddad	Titular	29/07/2005a 24/01/2012	2.370

54		Aloizio Mercadante	Titular	24/01/2012a 02/02/2014	740
55		Henrique Paim	Titular	03/02/2014 a 01/01/2015	332
56	Dilma Rousseff	Cid Gomes	Titular	02/01/2015 a 19/03/2015	76
57		Renato Janine Ribeiro	Titular	06/04/2015 a 04/10/2015	181
58		Aloizio Mercadante	Titular	05/10/2015 a 11/05/2016	219
59	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	Titular	12/05/2016 a 06/04/2018	963
60		Ricardo Vélez Rodrigues	Titular	01/01/2019 a 09/04/2019	98
61	Jair Messias	Abraham Weintraub	Titular	09/04/2019 a 19/06/2020	437
62	Bolsonaro	Milton Ribeiro	Titular	16/07/2020 a 28/03/2022	620
63		Victor Godoy Veiga	Titular	29/03/2022 a 31/12/2022	277

Fonte: Elaborado pelo autor com informações do Ministério da Educação, 2020⁵⁰.

Os dados coletados no site do Ministério da Educação dão conta que de 1930 até 2022 o Brasil teve 63 mandatários da gestão do MEC, sendo 10 interinos (mesmo considerando que os ministros interinos Favorino Bastos Mércio, Gestão Artur da Costa Silva, esteve na interinidade por 691 dias, Julio Furquim Sambaquy, Gestão João Goulart, 168 dias e Celso Teixeira Brant, Gestão Juscelino Kubitschek, 155 dias) e 51 titulares.

A soma de todos os dias de mandato dos titulares perfaz 32.263 dias, sendo a média 512 dias ou 16,8 meses.

Somente seis ministros da educação tiveram mandato superior a mil dias (33 meses), sendo 16 com mandatos entre 442 e 934 dias e, por fim, 39 ministros com mandatos entre 391 a 7 dias.

Três ministros superaram a marca de dois mil dias, Gustavo Capanema (4.117 dias, ou 137 meses, equivalente a 11,4 anos), gestão Getúlio Vargas, Paulo Renato de Souza (2.922 dias, ou 97 meses, equivalente a 8 anos), gestão Fernando Henrique Cardoso, e Fernando Haddad (2.370 dias, ou 79 meses, equivalente a 6,5 anos), parte da Gestão Luís Inácio Lula da Silva e parte Dilma Rousseff).

As turbulências governamentais por incompatibilidade com os interesses da classe dominante podem ser umas das formas de verificar as mudanças de gestores de pastas estratégicas das políticas sociais, pois são estas que possuem os principais orçamentos que podem ser negociados para incluir ou recompor os elementos da trama de relações entre o ente federal, os estados, municípios, seus três poderes e apoiadores.

⁵⁰ Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros> Acesso em: 27 jun. 2020.

Capítulo 3

Sobre a ilusão da liberdade e independência

Este capítulo tem por objetivo analisar e inserir a determinação externa imperialismo visando, de modo complementar, verificar como a dependência externa afeta o Ensino Médio no Brasil. Este será nosso primeiro momento do capítulo.

Nosso segundo momento resgatará, de maneira unificada, a análise das principais questões que envolvem o Ensino Médio estatal (público) no Brasil, associando a síntese das questões estruturais da etapa e suas determinações sucessivas (primeiro capítulo), com as questões relativas à característica da formação econômico-social brasileira (segundo capítulo).

No capítulo anterior abordamos a formação econômico-social brasileira e como desde o período colonial os trabalhadores e o país têm sido explorados e que esta é ainda característica do atual momento histórico.

O desafio de método deste capítulo é percorrer um caminho apresentando “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (Marx, 1973, p. 229). Visando dar a devida coerência teórica ao que fora apresentado anteriormente e não isolar a análise a questões nacionais, diminuindo ou excluindo a determinação externa (imperialismo) que já citamos estar dentro da regularidade histórica “dependência externa” (1º colonialismo e 2º imperialismo).

Ao longo deste capítulo trataremos, também, da asfixia da educação estatal brasileira como tendência em um exercício para apresentar como a formação econômico-social age sobre a estrutura educacional e como a burguesia ao longo das décadas sabota o Ensino Médio estatal (público).

É também importante salientar que no transcorrer das análises daremos ênfase a apresentação e análise do Ensino Médio fragmentado, desregulamentado e precarizado demonstrando as relações feitas anteriormente.

O Brasil na coleira: imperialismo e a dependência como regularidade histórica

O objetivo deste subcapítulo é apresentar uma atualização do conceito de imperialismo e de Brasil dependente refletindo sobre as questões internacionais e como estas influenciam a educação brasileira. Tendo em vista que neste livro se analisou diversas determinações sucessivas da educação e do Ensino Médio, neste

momento, torna-se importante afirmar que o imperialismo é uma determinação externa dentro da nossa análise.

Iniciando, é necessário citar Lenin (2010, p. 26):

O capitalismo, na sua fase imperialista, conduz à socialização integral da produção, nos seus mais variados aspectos; arrasta, por assim dizer, os capitalistas, contra sua vontade e sem que disso tenham consciência, para um novo regime social, de transição entre a absoluta liberdade de concorrência e a socialização completa.

A produção passa a ser social, mas a apropriação continua a ser privada. Os meios sociais de produção continuam a ser propriedade privada de um reduzido número de indivíduos. Mantém-se o quadro geral da livre concorrência formalmente reconhecida, e o jugo de uns quantos monopolistas sobre o resto da população torna-se cem vezes mais duro, mais sensível, mais insuportável.

Como apresentamos anteriormente, o colonialismo português tinha como meta no Brasil a expropriação por meio do trabalho escravo usando como intermediadores, à época, grupos dominantes locais submetidos à coroa que detinha o controle das terras, da força militar e do comércio internacional.

A Independência Brasileira, pelo já descrito no primeiro capítulo, a partir das análises realizadas, não representou uma verdadeira ruptura com os exploradores portugueses e, sim, um meio termo conciliatório visando que a presença do então príncipe regente possibilitasse uma mediação ainda submissa mas que criaria condições para que aqueles grupos dominantes se estabelecessem como autoridade econômica, com ações de garantia de posse das terras – que se inicia a partir da Lei de Terras de 1850 e continua nos movimentos que transferiram a dependência econômica a Portugal para o capital internacional através da abolição da escravidão e, posteriormente, a Proclamação da República, que institucionaliza o poder regional fragmentado da classe dominante instalada e em formação.

A partir de 1889 (Proclamação da República) temos um período de consolidação da classe dominante em diálogo com o capital internacional. A adoção das primeiras regras da democracia burguesa se manifesta por meio do coronelismo e o voto de cabresto. Se no plano local isso se impõe por consequência não haveria de ser diferente no plano nacional. As forças regionais de São Paulo e Minas Gerais dominavam o controle da política nacional revezando-se no poder.

As tensões entre as frações de classe que se materializam na Revolução de 1930 são a prova efetiva que a estrutura político eleitoral construída por esta classe dominante privilegia os poderosos e inviabilizava qualquer possibilidade de alternância de poder uma vez que sua lógica visava a manutenção do poder instalado e não outra possibilidade.

Ainda tratando sobre a formação econômico-social no Brasil, é necessário refletir sobre a afirmação de Virgínia Fontes (2010, p. 307):

Sabemos que a plena expansão do capitalismo no Brasil ocorreu sem a interveniência de uma revolução burguesa de cunho nacionalista ou democrática. Sua posição de dependência econômica diante dos capitais estrangeiros e, em especial, do Estado Unidos, permitiu, porém, longa persistência da dúvida sobre o efetivo caráter do capitalismo aqui implementado.

E complementa Fontes (2010, p. 311):

A existência da burguesia como classe “nacional”, atuante e impondo sua ordem, de maneira unificada (embora contraditória) em todo o território, não a converteria na famosa “burguesia nacional”, da qual se esperava um processo revolucionário de cunho democratizante e fortemente anti-imperialista, disposta a enfrentar a grande propriedade rural e a dirigir um processo de incorporação republicana de setores subalternos. Como fartamente demonstrou Florestan Fernandes, a burguesia aqui forjada estava articulada socialmente em bases nacionais, sendo, pois, sua fraqueza, apenas relativa, premida pelas injunções de uma *dupla articulação* promotora de permanente tensão entre o desenvolvimento desigual no interior do país e o que ele designava como *imperialismo total*. Não mais havendo espaço histórico e internacional para um perfil burguês conquistador, essas burguesias se converteram em formas internalizadas de defesa do capitalismo *tout court*⁵¹ (grifos da autora).

Entendemos que ao especificar a particularidade da formação econômico-social brasileira e a expansão do capitalismo no Brasil a autora evidencia que o processo brasileiro, por suas próprias contradições, forma um elemento burguês diferente do conceito clássico ou do modelo europeu de grandes potências como Inglaterra e Alemanha.

Aqui é necessário reafirmar a característica econômica dependente do Brasil que determina e se reproduz nos demais modos de produção da existência em nosso país, à época e ainda hoje. Porém, considerando a categoria luta de classes é necessário criar uma reflexão que permita o antagonismo.

Neste momento de análise conjuntural é preciso verificar que existe uma necessidade no Brasil de escrita da história a partir da perspectiva científica da classe trabalhadora e dos seus interesses, pois é possível encontrar pesquisas ou estudos que ainda reproduzem uma visão romântica da realidade, tendo como característica o maniqueísmo para defender ou desqualificar um objeto de estudo

51 Simplesmente, somente.

como se a classe trabalhadora precisasse aderir ou refutar perspectivas ou fatos históricos.

Tendo como premissa da análise a adoção de uma perspectiva da superação da condição de *classe em si* para uma condição de *classe para si* conforme Marx (2019) define, é necessário fundamentar a crítica à história escrita pela classe dominante ou para a classe dominante.

Adotando a própria sugestão, após 1889 é necessário, em uma pesquisa na área da educação, delimitar duas questões como centrais: a existência de movimentos da classe trabalhadora (bem como partidos, instituições ou similares) e o período de massificação da educação para a classe trabalhadora.

Para isso é preciso apresentar a classe trabalhadora brasileira à história que se identifica com ela para que se compreenda que a classe dominante mostra na educação estatal (pública) só o que lhe interessa como classe exploradora.

A história das lutas dos trabalhadores do Brasil necessita ser o novo referencial da história da classe trabalhadora. Já temos produção histórica acumulada, porém as pesquisas necessitam dar ênfase aos interesses da classe trabalhadora e não à história política dos dominantes.

Segundo Sposito (1984), temos o ano de 1940 como um referencial para a expansão da oferta de educação estatal (pública) em São Paulo, o que nos auxilia a demarcar um período histórico e verificar qual a principal influência internacional era dominante na época.

Tendo em vista a datação, situa-se que este é o momento de consolidação da hegemonia imperialista dos Estados Unidos.

A educação brasileira e o que neste momento denominamos como Ensino Médio é diretamente influenciada por este imperialismo já que, como vimos anteriormente, não há nenhum registro de período de ruptura com a dependência externa, iniciamos dependente de Portugal, passamos a ser dependentes do capital internacional e após a Segunda Guerra Mundial (1945) temos como hegemônico o imperialismo dos Estados Unidos.

Como exemplo podemos citar que a partir da Conferência de Bretton Woods (1944) e com a criação do Fundo Monetário Internacional – FMI (1944), o Banco Mundial (1944), a Organização das Nações Unidas – ONU (1945), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1946) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (1961) se tornam aparelhos ideológicos internacionais de defesa, coerção e convencimento da hegemonia imperialista dos Estados Unidos.

O Brasil possui relações com estas instituições desde os primeiros anos de criação de cada uma delas, segundo Maria Abádia Silva (2003, p. 285-286), o “Banco Mundial, criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods, estabelece

relações com o governo brasileiro desde 1946, quando financiou projeto para o ensino industrial da escola técnica de Curitiba, Paraná, na gestão de Eurico Gaspar Dutra”.

O apoio político dos Estados Unidos aos golpes e ditaduras militares na América Latina é conhecido e reconhecido internacionalmente, podemos citar por exemplo a Argentina (1930, 1943, 1955, 1962, 1966 e 1976), Cuba (1934), Paraguai (1954), Guatemala (1954), Brasil (1964), Bolívia (1964, 2019), Peru (1968), México (1968), Chile (1973), Uruguai (1973), República Dominicana (1978), Nicarágua (1979), entre outros.

Os acordos MEC-USAID implementados no Brasil durante o período da ditadura militar (1964-1985) se transformaram em um símbolo da intervenção estrangeira na educação “nacional” e como esta intervenção só preparou uma estrutura de dominação intelectual visando a dependência e subserviência brasileira.

Em 2016 o golpe que retirou a legítima presidente eleita, iniciado em dezembro de 2015 com seu afastamento, então interino, impôs ao Brasil um governo provisório liderado pelo então vice-presidente da chapa, Michel Temer (PMDB/SP) que compôs um governo de coalizão parlamentar ficando o então Deputado Federal Mendonça Filho (DEM/PE) como Ministro da Educação. Em 26 de setembro de 2016 o Presidente da República publica uma medida provisória a pedido do então Ministro da Educação para iniciar um processo de reforma do Ensino Médio.

Os estudantes de escolas estaduais (públicas) repudiaram tal medida e protagonizaram um momento de enfrentamento àquela política por meio de ocupações de escolas. No total, em todo o país, foram ocupadas mais de mil escolas sendo sua grande maioria no Paraná. Apesar da corajosa resistência estudantil, a intitulada Reforma do Ensino Médio foi aprovada em 2017, transformando-se na Lei n. 13.415.

A referida lei afeta diretamente o Ensino Estatal (Público) ao desregulamentar a obrigatoriedade de diversas disciplinas que compunham a estrutura pedagógica dando prioridade às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática criando itinerários formativos que na prática têm servido à deformação da última etapa da Educação Básica estatal (pública), pois a operacionalização das contratações de profissionais, da organização do currículo e da estrutura organizacional são responsabilidade dos estados, sendo o MEC a partir da 2016 (Governo Michel Temer) passando por 2019 (Governo Bolsonaro) um órgão de desorganização da estrutura, protelação de processos e confusão de orientações nacionais para esta área.

Em 2018, reforçando a desidratação teórica e organizacional do Ensino Médio brasileiro, o Banco Mundial lança um documento intitulado Competências

e empregos: uma agenda para a juventude afirmando se tratar de uma síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Vale lembrar que este documento é desdobramento de um primeiro documento, lançado em 2015, intitulado *Sustentando melhorias no emprego e nos salários no Brasil: Uma agenda de competências e empregos em parceria com várias instituições e pesquisadores brasileiros* vinculados ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério do Desenvolvimento Social – MDS, o que evidencia que em 2015 o então Governo Dilma Rousseff também dialogava com estas instituições. Não cabe, neste livro, concluir sobre o conteúdo destas relações e como elas se expressam em outras áreas como trabalho e desenvolvimento social, porém, é importante pontuar para a educação a presença destas instituições nas relações governamentais com análises conjuntas, o que, por mais que o governo à época possa ter resistido, torna-se muito complexo afirmar que não houve nenhuma influência.

O documento de 2018 inicia tratando do envelhecimento da população colocando esta contradição como determinante crítico para a produtividade futura do país. Trata-se de um documento preocupado com a produtividade e o lucro das empresas, tendo como princípio o atual sistema capitalista mundial.

Segundo o próprio documento do Banco Mundial (2018, p. 09):

Se a educação básica e o sistema de desenvolvimento de competências estiverem preparados para atender às demandas dos empregadores, os jovens terão maior chance de acompanhar as mudanças e atendê-las.

E ainda determina o que se espera de competências: a) competências cognitivas⁵²; b) competências socioemocionais⁵³; e c) competências técnicas⁵⁴ (Banco Mundial, 2018).

52 As competências cognitivas constituem o alicerce do aprendizado da maioria dos estudantes. Essas competências normalmente são aprendidas no ensino fundamental e desenvolvidas ao longo da vida. As competências cognitivas permitem que os estudantes pensem criticamente e costumam ser acadêmicas, incluindo aspectos básicos como ler, contar e dizer as horas. São as competências centrais que o cérebro usa para pensar, raciocinar e prestar atenção. Serão usadas todos os dias (Banco Mundial, 2018, p. 10).

53 As competências socioemocionais são aprendidas durante as interações sociais e interpessoais, bem como com as estruturas sociais. Essas competências são comportamentos, atitudes e valores que a pessoa pode expressar em qualquer momento e determinam a maneira como pode reagir em várias situações. Podem incluir consciência de si, competências relacionais e conversacionais. As competências socioemocionais fazem parte das “competências para a vida” necessárias para a boa condução da própria vida, para além dos limites cuidadosamente estruturados da escola e da vida familiar quando jovem. Aplicam-se a uma ampla gama de disciplinas e podem ser aprendidas em diversas facetas da vida, inclusive em casa, na escola ou no local de trabalho (Banco Mundial, 2018, p. 10).

54 As competências técnicas são o conhecimento e a experiência necessários para realizar uma tarefa. Podem ser bastante específicas e incluir o domínio de temas e de certos materiais ou tecnologias. As competências técnicas muitas vezes são aprendidas depois das cognitivas e socioemocionais em anos posteriores de escolaridade básica, tais como ensino médio, escola técnica ou educação terciária. Estes três tipos de competência interagem para formar uma pessoa equilibrada e permitir que seja bem-sucedida e lide com diversos desafios e situações. As competências reforçam-se umas às outras, sendo as cognitivas as mais necessárias para formar o início da aprendizagem. A aquisição de uma base sólida de competências cognitivas e socioemocionais pode determinar o rumo da trajetória de toda uma vida de realizações, pois facilita a aquisição de competências técnicas mais adiante (grifos dos autores) (Banco Mundial, 2018, p. 10).

Da estrutura teórica do documento, que se organiza a partir do conceito de competências, entendemos que o documento é um véu que tenta justificar o que o próprio Banco deixa claro no documento ao analisar que o “Brasil está enfrentando uma crise de aprendizagem: apesar de gastos generosos com educação e altos níveis de matrícula na escola, os jovens não estão adquirindo competências que os tornarão trabalhadores competitivos” (Banco Mundial, 2018, p. 17) e que sua meta é aumentar o chamado *engajamento econômico* dos jovens, ou seja, aumentar o potencial de produtividade e de consumo da juventude.

Dois dados já apresentados anteriormente podem auxiliar a demonstrar como desregulamentar o Ensino Médio é criar um ambiente de mercantilização do Ensino Superior serve aos interesses expressos no documento do Banco Mundial.

Com a diminuição do nosso bônus demográfico, momento em que temos um contingente de crianças e jovens maior que os demais grupos etários (adultos e idosos), teremos um quantitativo cada vez menor de jovens no Ensino Médio, em contrapartida as políticas neoliberais incentivam a mercantilização da Educação Superior e tendo em vista que o Brasil possuía cerca de 68 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade sem ter concluído a Educação Básica em 2023 (INEP, 2023) é necessário para os interesses da classe dominante um Ensino Médio minimalista ou *mínimo* para facilitar uma falsa ascensão acadêmica, o que auxilia na maquiagem dos dados educacionais brasileiros para os órgãos internacionais e esconda um exército de jovens recém-saídos da escola estatal (pública) para serem disputados pelas empresas privadas de educação caso não consigam ingressar em uma vaga estatal (pública). Obviamente uma parte dos milhões de brasileiros com 25 anos ou mais que não concluíram o Ensino Médio serão disputados a realizarem cursos para aprenderem a passar em um teste objetivo e escreverem uma redação para serem aprovados em exames de validação de Ensino Médio e também serem consumidores de educação superior privada.

Retornando ao documento do Banco Mundial (2018) ainda é necessário apresentar uma questão crucial para o engajamento econômico da juventude que, na avaliação do Banco, dá-se em forma de preocupação. Segundo o Banco “contudo, cresce a preocupação sobre o atual conjunto de intervenções e políticas trabalhistas ter agravado o impacto da contração no mercado de trabalho brasileiro, particularmente para a juventude” (Banco Mundial, 2018, p. 25), ou seja, a formação de uma juventude que seja mais produtiva (dê mais lucro aos seus empregadores), mais consumista (que gaste mais com produtos e serviços) e sem proteção trabalhista (para que seus empregadores não tenham que pagar impostos ou direitos trabalhistas e assim, em tese, poder aumentar o salário dos mesmos).

Da mesma forma que o impedimento da Presidente eleita deu oportunidade para a desregulamentação do Ensino Médio estatal (público) brasileiro através

da Lei n. 13.415/2017 neste mesmo ano o então governo Michel Temer aprova a intitulada reforma trabalhista (Lei n. 13.467/2017) que reduziu direitos, atacou a organização sindical brasileira e criou um ambiente de fragilidade nas relações entre trabalhadores e patrões.

Assim, um Ensino Médio estatal (público) de qualidade que trabalhe para emancipação da classe trabalhadora utilizando clássicos, ciência, cultura e filosofia não converge com as determinações do Banco Mundial.

A maneira correta de cumprir as determinações do Banco é dar continuidade à ausência de coordenação nacional de Ensino Médio e transferência de responsabilidade técnica e organizacional para os estados permitindo que cada um possa ter o seu entendimento, dando prioridade para as questões do dia a dia dos governos sem planejamento de médio e longo prazo ou sequer com um plano de formação continuada de professores consistente que auxilie teoricamente e na sua prática.

Assim podemos compreender que a fragmentação não é só uma característica da nossa formação econômico-social que influencia a educação e o Ensino Médio no Brasil, ela também se transforma em tática de desregulamentação, protelação e sobreposição de ações estatais (públicas) que convergem com os interesses de transformar o Ensino Médio estatal (público) em um ponto de estrangulamento da educação estatal (pública) visando criar um ambiente propício ao comércio privado de educação.

O retorno ao exposto e analisado anteriormente sobre as relações de dependência do período colonial a Portugal e logo após o imperialismo das grandes potências e corporações e, mais recentemente, com uma preferência maior à submissão aos interesses estadunidenses torna a dependência externa brasileira uma regularidade histórica.

Anteriormente verificamos também que, em comparação com a concepção clássica de revolução burguesa, tendo como referência as experiências inglesa e francesa, o Brasil não chegou perto de tal revolução. Se aliarmos a isso a afirmação de Marx que, sob a luz da concepção clássica, naquela época, diz que “a burguesia desempenhou na História um papel iminentemente revolucionário” (2010, p. 42), percebemos que no Brasil não é possível afirmar o mesmo pois não há fato concreto que justifique tal declaração.

O entendimento deste pesquisador do contido na obra de Florestan Fernandes, *A revolução burguesa no Brasil* (2006, p. 371), é que a ação da burguesia local foi de neutralizar a essência democrática e nacionalista da concepção clássica de revolução burguesa da seguinte forma: “1.º) neutralizando as pressões especificamente democráticas e nacionalistas dos setores burgueses mais ou menos radicais; 2.º) reprimindo as pressões de igualdade econômica,

social e política ou de integração nacional e de mobilização de classe das massas populares”.

Invertendo a ordem expressa pelo autor para benefício da coerência deste livro tratemos em primeiro lugar das questões de integração nacional para posteriormente analisarmos as questões que versam sobre a democracia.

A integração nacional, tendo como referência o conceito de desenvolvimento econômico⁵⁵ e solidariedade social⁵⁶ na perspectiva burguesa ou liberal (a depender do autor) o que se denomina como integração nacional é uma impossibilidade até mesmo nos marcos do liberalismo pois ameaça diretamente os privilégios e a hegemonia econômica do conjunto da classe dominante local.

É necessário retomar que a organização do que chamamos hoje de estrutura estatal (pública) brasileira foi constituída tendo como base as relações sociais estabelecidas no país e, de certa forma, também herdadas de Portugal, com seus vícios, limitações, nepotismo, submissão aos interesses econômicos locais e regionais entre outras características.

Mesmo que tenhamos um expressivo percentual de servidores públicos identificados com sua classe, a classe trabalhadora, sabemos que isso ainda não é suficiente para criar uma ruptura com a cultura dominante ou alterar substancialmente o quadro de dominação burguesa.

Enquanto ainda for critério para a escolha da uma chefia de um órgão governamental o “de acordo” ou “aceite” do imperialismo nas questões econômicas centrais, ou mesmo da classe dominante local nas questões secundárias e outras, é improvável que os interesses da classe trabalhadora sejam atendidos ou mesmo colocados como prioridade.

Porém, também é necessário frisar que a hegemonia do controle econômico e político da burguesia local não se sustenta somente pela sua ação, mas com uma parceria subserviente aos conglomerados imperialistas, em especial estadunidense.

55 O desenvolvimento econômico é um conceito que por sua amplitude aproxima a economia das demais ciências sociais. Sua caracterização não se restringe ao crescimento da produção em uma região, mas trata principalmente de aspectos qualitativos relacionados ao crescimento. Os mais imediatos referem-se à forma como os frutos do crescimento são distribuídos na sociedade, à redução da pobreza, à elevação dos salários e de outras formas de renda, ao aumento da produtividade do trabalho e à repartição dos ganhos dele decorrentes, ao aperfeiçoamento das condições de trabalho, à melhoria das condições habitacionais, ao maior acesso à saúde e à educação, aos aumentos do acesso e do tempo de lazer, à melhora da dieta alimentar e à melhor qualidade de vida em seu todo envolvendo condições de transporte, segurança e baixos níveis de poluição em suas várias conotações, para citar alguns. Desta forma, a ideia do desenvolvimento econômico necessariamente se liga a processos dinâmicos que representem rupturas das condições econômicas vigentes. Como os processos de ruptura pressupõem alguma forma de acumulação de capital que a financie, o fenômeno do desenvolvimento está relacionado com as economias capitalistas. Também pela importância da acumulação de capital nesse processo é que se confunde às vezes na literatura o fenômeno do desenvolvimento com o conceito mais restrito de crescimento econômico, este envolvendo questões puramente quantitativas. Fonte: Dicionário de Direitos Humanos da Escola Superior do Ministério Público da União – ESPMU. Verbete de autoria de José Benedito de Zarzuela Maia. Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Desenvolvimento%20econ%C3%B4mico>. Acesso em: 20 de ago. 2021.

56 A solidariedade social é a interdependência existente entre cada indivíduo com os demais membros da sociedade e com esta, caracterizada pela cooperação mútua, pela igualdade de oportunidades e pela busca do bem-estar de todos. Fonte: Dissertação de Alan Oliveira Pontes intitulada O princípio da solidariedade social na interpretação do direito da seguridade social. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2138/tde-19052010-110621/>. Acesso em: 20 de ago. 2021.

Uma ilusão a ser combatida trata da idealização de que esta é uma relação estável no seio da classe dominante. Como já visto, a alteração de atores ou protagonistas varia de acordo com a necessidade de rearranjo para manutenção do controle. Há uma lógica que parece permanente desde a criação da República que é a de que nossa relação econômica com os conglomerados imperialistas nos torna dependentes em um país cindido por interesses econômicos regionais (mesmo alguns tendo abrangência nacional), onde a permanência é a exploração e os privilégios e, do ponto de vista macro, a regularidade é o provisório, mutável de acordo com os interesses da classe dominante.

Para manter seu controle econômico, o imperialismo poderá a qualquer momento patrocinar novos grupos dominantes descartando e até eliminando os anteriores e, da mesma forma, a classe dominante para que não tenha seus interesses ameaçados impedirá a qualquer custo toda e qualquer ação que vise uma integração nacional que se aproxime dos conceitos clássicos encontrados nas revoluções burguesas de “igualdade econômica, social e política ou de integração nacional e de mobilização de classe das massas populares” (Fernandes, 2006, p. 371).

Seguindo a argumentação de Florestan Fernandes a segunda forma de distanciamento das burguesias locais com os conceitos clássicos da revolução burguesa seria “neutralizando as pressões especificamente democráticas e nacionalistas dos setores burgueses mais ou menos radicais” (Fernandes, 2006, p. 371).

Sabemos que aqui estamos tratando das rupturas promovidas pela burguesia na Inglaterra e na França contra o absolutismo naqueles países. Logicamente em cada um desses países o processo se deu de maneira particular, porém, a regularidade encontrada é a redução dos poderes daqueles que estavam no centro do poder para ascensão da burguesia.

Mesmo que exista a narrativa de ruptura do Brasil com Portugal durante a Independência (1822), na prática o que houve foi a ascensão ao poder de um membro da família real portuguesa e o endividamento do então “liberto” Império do Brasil e posteriormente República.

Já citamos sobre o endividamento do estado brasileiro, mas, além disso, é necessário reforçar que o período colonial não pode ser entendido como uma versão antiga, porém de relações civilizadas entre os cidadãos mesmo com a presença escrava, pois, no entendimento deste autor, é um falseamento de um período de controle erguido pelas armas à custa de incontáveis mortes em uma colônia sem estrutura que servia somente como local de extração de riquezas para a coroa portuguesa. A ilusão romantizada de Independência e República gloriosa não serve aos interesses da classe trabalhadora pois falseia a realidade concreta dos trabalhadores da época e das opressões a que eram submetidos.

Assim, justifica-se que a democracia da burguesia no Brasil foi estruturada para o controle e manutenção do seu poder econômico onde a “liberdade” como conceito burguês idealizado estará sempre limitada à manutenção do poder da classe dominante local. Demonstramos também neste livro que quando ameaçado tal poder a opção é de quebra da ordem institucional para diluição das forças populares (classe trabalhadora) e reorganização ou repactuação dos dominantes locais.

Em síntese, como regularidade histórica, reafirmamos que o Brasil ao longo de toda sua história manteve a dependência externa (colonialista primeiramente e logo após imperialista) como uma relação predominante com a classe dominante local.

A classe dominante local durante todo o colonialismo esteve dependente da Coroa Portuguesa pois, legalmente, não eram proprietários de suas terras. A Independência brasileira, formal e burocrática, sob a perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, foi uma etapa decisiva para a regularização da classe dominante local como força econômica legítima e detentora da posse de terras, concretizadas a partir da aprovação da Lei de Terras de 1850 e legislação posterior.

A dívida externa brasileira e todas as negociações com outros países após a Independência são manifestações que comprovam que a classe dominante local estava somente trocando de patrão para garantir seus lucros e privilégios no Brasil, sempre usando o Estado como escritório dos seus interesses e patrocinador de seus principais empreendimentos, necessidades familiares e até pessoais. Desta forma, cabe destacar que para a classe dominante local o Estado não era única e exclusivamente um escritório dos seus interesses, mas também um banco de financiamento destes interesses.

A opção pela não ruptura com a dependência externa é uma forma de afastar a possibilidade de integração nacional, fatiando o país em territórios de interesses econômicos locais ou regionais.

Por consequência, com a movimentação dos interesses imperialistas e as disputas internacionais do capital após a Proclamação da República (1889) transforma a aceitação de vinculação com interesses estrangeiros em subserviência, ou seja, uma vinculação mais profunda de dependência econômica e ideológica.

A expansão das estruturas estatais (estados e municípios) serviu como estratégia de fragmentação e acomodação de interesses locais e regionais.

A necessidade de financiar os interesses imperialistas com recursos públicos (o pagamento de dívida pública em 2023 foi de 43,23% do orçamento federal⁵⁷)

57 Fonte: Sítio Auditoria Cidadã. Disponível em: <https://auditoriacidad.org.br/conteudo/artigo-no-extraclasse-defende-veracidade-do-grafico-da-acd/>. Acesso em: 14 de março 2024.

levará, como tendência, ao esgotamento da estratégia de ampliação das unidades administrativas estatais para acomodação de interesses.

Por consequência e por coerência histórica a burguesia local não deixará de agir para acomodar os interesses da sua classe e de seus representantes, gerentes e operadores.

Como o orçamento da educação e da saúde são os maiores no âmbito estatal (público) estes serão, pela necessidade de acomodação dos interesses locais, alvo da burguesia local para evitar atrito interno que possa levar a futuras rupturas.

Necessitamos a partir de agora retomar algumas determinações sucessivas já exploradas para que possamos, conforme orienta Saviani (2015, p. 33), “percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela mediação da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como ‘a representação caótica de um todo’, mas como ‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’” visando responder aos questionamentos que fundamentam este livro.

Neste momento, realizando o caminho de volta, será necessário apresentar, de modo complementar, elementos e dados para conformar a totalidade resgatando o essencial das relações e determinações entendendo que o capitalismo impõe uma asfixia, estrangulamento e tortura da educação estatal brasileira como tendência.

A educação brasileira é dividida em dois níveis centrais (Educação Básica e Superior), sendo a sua divisão entre educação estatal (pública - gratuita e provida pelo Estado) e privada (com fins lucrativos, provida por empresas ou similares⁵⁸), considerada neste livro como uma determinação sucessiva que nos auxilia na compreensão dessa educação dual (ou dualista) cindida pelos interesses da burguesia e da classe trabalhadora.

Esta é uma questão para compreensão da dinâmica e dos processos da formação econômico-social brasileira. Tendo como parâmetro a educação, sabe-se que a educação como política estatal (pública) foi em um primeiro momento da nossa história estatal utilizada pelos filhos da classe dominante local de forma geral, com raras exceções.

No livro *O público e o privado na história da educação brasileira* (Lombardi; Jacomeli; Silva, 2005), em capítulo intitulado *Público e o Privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*, Carlos Roberto Jamil Cury (2005), ao analisar um decreto regencial de 1821 assinado por D. João VI identifica dois sujeitos responsáveis pela educação nestas terras: o Estado e a iniciativa privada. Na época, seguia-se a lógica que era dever do Estado prover a educação, porém este não possuía condições de universalizar essa política⁵⁹, cabendo à

58 Mesmo a educação sendo um direito social e um serviço público autorizado pelo aparelho de Estado, o funcionamento de escolas privadas exige o cumprimento de regras estatais e por vezes a burocracia estatal tenta confundir a classe trabalhadora com subdivisões dos interesses privados como Organizações da Sociedade Civil – OSCs (Lei n. 13.019/2014), filantrópicas (Lei n. 12.101/2009) que atuam como mantenedoras destas escolas privadas.

59 Seria anacronismo chamar educação de um direito em 1821, desta forma opta-se por um termo mais aderente ao período.

iniciativa privada, “desde que não haja *prejuízos públicos*” (CURY, 2005, p. 5, grifo do autor).

Nesse mesmo livro, no capítulo *A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil*, José Luís Sanfelice (2005, p. 182) sintetiza o tema público e privado na educação da seguinte forma:

Mas, fez-se necessário retomar estas ideias, por que o tema em pauta, a problemática do público e do privado na história da educação no Brasil – exige que se reconheça, tanto quanto a historiografia também confirma, que “público” aqui é sinônimo de estatal. Se a natureza do Estado, na visão marxista, é a que se delineou acima, o Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado com a sua autonomia relativa. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil pode então ser formulada do seguinte modo: a) sempre tivemos, desde os primórdios da colonização uma educação escolar estatal⁶⁰, b) tivemos iniciativas privadas na educação escolar e c) nunca tivemos educação pública escolar.

Sobre a afirmação da ausência de educação estatal (pública) escolar, Sanfelice (2005, p. 184):

O fato definitivo é a constatação de que a educação escolar estatal nunca foi pública e não poderia sê-lo numa sociedade assentada na preservação da propriedade privada dos meios de produção. Nesse sentido não houve uma problemática do público e do privado, mas a problemática é a ausência de uma educação de interesse público. Lembremos que o pensamento marxista sobre o Estado propõe que ele seja esmagado e não reformado. O estado deve desaparecer, para que o público assuma suas funções. Isso se estende a educação escolar que, hoje, estatal ou privada, está totalmente subordinada ao ordenamento imposto pelo Estado vigilante e avaliador (grifo do autor).

Por fim, visando esclarecer a opção por considerar o estatal (público) e o privado uma determinação sucessiva e não uma categoria, apoiamo-nos na síntese feita por Lombardi ao afirmar que “talvez seja mais produtivo buscar entender o processo histórico de organização das escolas em nosso país, analisando como foi impregnado *pela ideologia burguesa da dicotomia entre o público e o privado*” (2005, p. 95, grifo do autor).

60 A delegação da Coroa à Cia. De Jesus para que exercesse a educação escolar na Colônia, a associação do Estado com a Igreja na empresa colonial e suas funções complementares permitem-nos afirmar que a educação jesuítica era estatal e jamais se constituiu em algo semelhante aos interesses públicos.

Assim compreendemos que esta determinação sucessiva entre o estatal (público) e o privado não pode ser alçada como questão estruturante da luta da classe trabalhadora pois o estruturante é eliminar o antagonismo entre classes que, por sua vez, extermina com tal contradição.

Porém, visando construir um caminho para que se alcance o objetivo estrutural é necessário adotar a tática da “resistência ativa” (Saviani, 2018, p. 13) será preciso combater algumas ilusões como já fizemos ao distinguir educação estatal escolar de “pública” conforme Sanfelice (2005, p. 184) estabelece. Essa seria a primeira ilusão a ser combativa.

Uma segunda ilusão que se torna necessária à análise trata de uma falsa separação entre estatal (público) e o privado. Se nós, materialistas históricos, consideramos, conforme definiram Marx e Engels (2010, p. 42) que “o executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda classe burguesa” ou, como determina Lenin (s/a, p. 23), que o Estado é “produto de contradições de classes inconciliáveis” e ao compreender que Sanfelice (2005) estabelece uma contradição fundamental ao diferenciar a educação estatal de uma educação de interesse público nos resta um questionamento: quais são as bases que sustentam a dicotomia, já denunciada por Lombardi (2005), entre público e privado no Brasil?

Para este livro, como já afirmamos, o tema estatal (público) e privado é uma determinação sucessiva pois é uma contradição evidente vista na história da educação brasileira que pode ser considerada uma regularidade posta no seio da luta de classes. Não pode ser considerada uma contradição essencial vez que não é causa única ou exclusiva do antagonismo entre classes.

Como já apresentamos, o estatal (público) e o privado coexistem dentro do contexto do Estado desde o período colonial, tendo como regularidade, também, que o privado se apropria do estatal (público) para defesa dos seus interesses, privilégios e lucros.

Quando tratamos de expansão de vagas estatais (públicas), sabemos que desde a colônia o Estado injetou seus recursos (públicos) para que fosse executada tal operação. Podemos citar como exemplo a expansão das vagas para “primeiras letras” do período colonial, a expansão das vagas estatais (públicas) do Ensino Médio (segundo grau) nas décadas de 1960 até 1990 feita por diversas organizações religiosas e até mesmo a ampliação de vagas estatais (públicas) feitas pelo Programa Universidade para Todos – PROUNI que comprou vagas privadas, tornando-as estatais por meio de financiamento de instituições privadas. A diferença qualitativa é que a partir do ano 1500 até por volta de 1940⁶¹ a lógica do

61 Usando como referência a pesquisa de Sposito (1984) sobre o início da massificação da presença trabalhadora nas escolas estatais (públicas).

investimento era privilegiar as camadas mais abastadas excluindo majoritariamente a classe trabalhadora. Mas é necessário frisar que a massificação da ocupação das vagas estatais (públicas) pela classe trabalhadora não foi acompanhada de um processo de organização e qualificação da estrutura estatal (pública), pelo contrário. Assim retornamos a caracterização da educação estatal (pública) feita por Saviani (2014, p. 40) “filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país”.

Porém, a dependência e subserviência da classe dominante local aos interesses imperialistas cria, de modo permanente, uma contradição dessas relações e da regularidade da exploração das riquezas brasileiras.

Para satisfazer as necessidades econômicas dos conglomerados imperialistas a classe dominante local tem ciência (por consciência ou pela prática) que a expansão de seus negócios terá um limite, pois as grandes riquezas são exploradas pelos estrangeiros (bancos, minerais, tecnologia, fármacos, maquinário de grande porte entre outros) ficando para sua expansão comercial restrita e dependente das relações imperialistas ou da ausência do interesse público em certas áreas (educação, saúde, habitação soberania alimentar e outros).

Essa é uma contradição fundamental tendo em vista a perspectiva teórica adotada neste livro.

Para avançar nas análises se torna necessário retomar algumas questões centrais analisadas. Justifica-se esse movimento para que possamos envidar esforços naquilo que se torna mais relevante perante o conjunto já exposto.

Retomamos as regularidades encontradas ao logo da exposição hierarquizando-as por sua importância na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora (passagem de *classe em si* em *classe para si*) alinhado aos objetivos do livro.

Duas são as regularidades que se elegem como estruturantes, que são prioritárias para nossa análise, são elas:

1. Dependência econômica, submissão da classe dominante local aos interesses estrangeiros. Evidenciado desde a colônia até o momento atual; e
2. Fragmentação das estruturas e do poder. Integração nacional aparente.

A primeira regularidade nos remete a um desafio de resistência ativa, segundo a perspectiva de Saviani (2018), que compreenda com profundidade as relações estabelecidas e que se produzem a partir desta regularidade.

Já a segunda regularidade remete a alguns questionamentos gerais e específicos sobre a educação estatal (pública) brasileira e o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e necessidade formal para o ingresso na Educação Superior.

Se admitimos que a fragmentação é uma manifestação fundamental da luta de classes no Brasil, constituída ao longo dos séculos e com ramificações em todas as estruturas e reproduzida por todos os Aparelhos de Estado (AE) e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), seguindo o pensamento de Althusser (1980), compreendemos que, visando atender aos interesses da classe trabalhadora, é necessário enfrentar, resistir e superar tal questão. Entendemos também, que não é algo que afete exclusivamente as políticas estatais (públicas), mas igualmente atenta contra a unidade de organização da classe trabalhadora quando refletida sob a perspectiva das formas de organização dos trabalhadores brasileiros.

Sobre a questão da organização dos trabalhadores brasileiros aparentemente parece ser necessário que se retome o debate da unicidade sindical como elemento central para organização dos trabalhadores.

Temos, a partir desta retomada, uma análise dessas duas regularidades (dependência econômica, submissão da classe dominante local aos interesses estrangeiros e fragmentação das estruturas e do poder) na perspectiva econômico-social e histórica, ou seja, no plano macro. A tarefa complementar será, como ponto de chegada, apresentar como estas interferem direta e materialmente na realidade da escola estatal (pública) de Ensino Médio brasileira.

Estabelecido nosso próximo ponto de chegada, apresentaremos a seguir algumas regularidades secundárias que já foram apresentadas separadamente e que agora necessitam ser reunidas e analisadas para que possamos prosseguir com análises complementares até chegarmos ao ponto definido.

Serão cinco regularidades secundárias apresentadas de forma sintética para após prosseguirmos na análise.

A primeira delas trata da cooptação quando tratamos de administração estatal (pública). Por óbvio não estamos tratando aqui de corrupção, mas sim do simples fato de uma estrutura, por sua dinâmica de funcionamento, coopta representantes da classe trabalhadora para uma posição ideológica burguesa.

A segunda regularidade é a exploração dos trabalhadores da educação dentro do Estado burocrático e formalista. A incompreensão da função educativa destes trabalhadores pela ideologia dominante (controladora da estrutura estatal) dá espaço para processos baseados no pragmatismo e no utilitarismo onde parcela significativa do tempo de atividade desses trabalhadores exige uma série de atividades burocráticas que poderiam ser substituídas por saídas tecnológicas ou até uma revisão das funções dessas burocracias para o processo pedagógico dentro e fora da escola.

A ausência ou omissão de políticas estatais (públicas) se torna uma regularidade (terceira) quando os problemas sociais são identificados, mensurados ou até mesmo geoprocessados no âmbito da gestão estatal (pública) ou na

academia e, mesmo assim, as ações ou programas se tornam pontuais ou tão instáveis que não sobrevivem às alterações da lógica eleitoral brasileira. Sabemos que a fragmentação do poder auxilia na desresponsabilização dos executivos, legislativos e judiciários quando se estabelece o debate sobre certas ações estatais. Assim, uma dúvida permanente e recorrente se estabelece sobre *a quem cabe o financiamento e execução desta política(?)*.

A quarta regularidade trata do etapismo educacional identificado a partir da própria materialização das instituições, das vagas, programas e ações. A ênfase na área educacional nesse momento é justificada pela aderência da análise ao objeto deste livro. Porém, é possível analisar as políticas estatais (públicas) da mesma forma pois existem diversas políticas, programas, ações ou até conhecimento sistematizado capaz de resolver questões sociais universais, conjunturais ou emergências que são descartadas pela lógica dominante.

Para este autor, o etapismo, seja nas políticas estatais (públicas) seja na educação, tem muita similaridade ao método de adestramento executado em animais. Um tipo de *caixa de Skinner*⁶² macrossocial devidamente justificada, segundo Nelson Rodrigues, pelo *complexo de vira-latas*⁶³. A alegoria utilizada serve mais à reflexão sobre o tema do que como análise. Neste sentido, como regularidade complementar ao etapismo temos a supremacia do pensamento gerencial sobre as necessidades sociais. O exemplo do conceito de ano fiscal presente em toda gestão estatal (pública) poderá auxiliar na reflexão. O fechamento do ano fiscal pressupõe que é necessário que o encerramento burocrático das contas, ou seja, a partir de um dado momento não é possível tramitar processos para aquisição de serviços ou insumos em uma gestão. Esta questão pode ser encontrada na gestão estatal (pública) hierarquicamente acima das necessidades sociais. Por óbvio é possível, quando existem gestores com conhecimento técnico e sensibilidade social, ultrapassar tais barreiras que hoje podem ser consideradas quase como uma cultura. Porém, quando não existem as condições objetivas para esta superação o que se impõe é que em um dado momento da gestão, mesmo com necessidades sociais, não haverá possibilidade real de atenção a essas necessidades.

A quinta, e última, regularidade trata da identificação de que a cada crise estrutural do capitalismo ou ameaça local aos privilégios da classe dominante é

62 Uma caixa de Skinner, também conhecida como câmara de condicionamento operante, é um aparelho fechado que contém uma barra ou chave que um animal pode pressionar ou manipular de modo a obter alimentos ou água como um tipo de reforço. Desenvolvida por BF Skinner, esta caixa também é um dispositivo que grava cada resposta fornecida pelo animal, assim como o único esquema de reforço que ao animal foi atribuído. Skinner se inspirou para criar a sua câmara de condicionamento operante como uma extensão das caixas de quebra-cabeça que Edward Thorndike usou em sua pesquisa sobre a lei do efeito. O próprio Skinner não se referia ao seu dispositivo como uma caixa de Skinner, preferindo o termo "lever box" (algo como 'caixa alavanca'). Fonte: Sítio Psicoativo. Disponível em: <https://psicoativo.com/2016/08/caixa-de-skinner-o-centro-do-condicionamento-operante.html>. Acesso em: 22 de ago. 2021.

63 Criado pelo escritor Nelson Rodrigues, o termo "complexo de vira-lata" definiu a falta de autoestima dos brasileiros. Tudo teria começado com a derrota da seleção brasileira na Copa de 1950. Fonte: Sítio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cdrom/rodrigues03/rodrigues3.pdf>. Acesso em: 22 de ago. 2021.

utilizada a quebra da ordem institucional seguida de ataque aos direitos da classe trabalhadora para uma reorganização ou repactuação da burguesia local.

Educação básica cindida: uma questão estrutural

A Educação Básica possui três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) que representam, nesse nível educacional, sua totalidade. Ao apresentarmos e analisarmos os dados desse nível somados à Educação Superior teremos a totalidade da estrutura educacional.

A apresentação e análise devem levar em consideração as categorias de pesquisa, características do Ensino Médio e determinações sucessivas verificando, por meio da crítica, a validade dessa caracterização, da tese já apresentada, ou não.

O Brasil possuía em 2023 o total de 178.476 estabelecimentos de Educação Básica divididos em 5.570 municípios, tendo uma média de 32 escolas por município numa estrutura educacional “nacional” na qual a fragilidade legislativa não oportuniza uma organização racional e coerente entre os entes, fragmenta responsabilidades entre as esferas municipal, estadual e federal no âmbito público e desresponsabiliza a esfera privada⁶⁴.

É necessário contabilizar também nesses números alguns milhares de Organizações da Sociedade Civil (OSC) que ao longo das últimas décadas foram assumindo responsabilidades sociais que a burguesia brasileira impediu o Estado de fazer, por exemplo, a Educação Infantil.

Uma peculiaridade, que foi tratada com maior profundidade anteriormente, é o tamanho continental do nosso país e sua configuração de organização do poder local. Esse contexto particular exige da pesquisa em educação, quando da passagem do abstrato ao concreto, uma aproximação e relação íntima com as ciências sociais, história e geografia. A escola tende ainda a reproduzir em sua organização e nas relações com outras instituições as mazelas de uma formação econômico-social de 322 anos de submissão ao colonialismo português e, posteriormente, aos interesses imperialistas dominantes no globo.

O quadro a seguir apresenta o quantitativo de instituições de Educação Básica no Brasil, subdividida nas três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Nossa totalidade, segundo o quadro, é de 272.239 escolas, sendo 42,3% de Educação Infantil, 47,2% de Ensino Fundamental e 10,5% de Ensino Médio. Essa totalidade para o materialismo é relativa, pois o ponto mais importante da análise é o ser humano (indivíduo). Para verificar e aprofundar a análise será necessário

⁶⁴ Tratou-se de tais questões com maior profundidade em pesquisa anterior materializada em dissertação (Carvalho, 2017).

recorrer aos dados sobre matrículas e compará-los com outros dados estatísticos a fim de verificar o que a estrutura suporta e o que foi excluído ao longo da história.

Quadro 8 - Número de Estabelecimentos da Educação Básica, por Etapa de Ensino - 2023

Etapa	Total
Educação Infantil	113.763
Ensino Fundamental	121.350
Ensino Médio	29.754

Fonte: Sinopse Estatística Educação Básica 2023 – INEP.

É necessário lembrar que a análise abarcou questões estruturais, sendo as questões pedagógicas tratadas superficialmente ao longo do processo, o que poderá gerar futuras pesquisas para um necessário aprofundamento.

Uma curiosidade importante é o comparativo entre número de unidades escolares de Educação Infantil (113.763) e Ensino Médio (29.754). Uma análise rasa pode tendenciar a uma estrutura mais desenvolvida ou, no mínimo, quantitativamente superior. Porém, quando adicionados os quantitativos de alunos matriculados na Educação Infantil (9,4 milhões, INEP, 2023) e no Ensino Médio (7,6 milhões, INEP, 2023), temos uma média de 82 alunos por unidade de Educação Infantil e 255 por unidade de Ensino Médio.

O Ensino Fundamental (121.350 escolas) possuía, em 2023, cerca de 26,1 milhões de alunos com média de 215 alunos por unidade escolar (INEP, 2023).

A análise desse número não nos trará a essência das questões educacionais, pois estas são um produto das contradições no seio do modo de produção da vida no contexto brasileiro. Mesmo assim, é necessário, por meio desses números, apresentar as contradições de uma estrutura educacional “nacional” cindida como a brasileira. Os trabalhadores, por meio dos sindicatos, organizações estudantis e movimentos sociais, lutaram, e lutam até hoje, pela ampliação do acesso da sua classe à educação estatal (pública) de qualidade, porém, a classe dominante, apoderada dos meios de produção e do Estado, impôs à classe trabalhadora, ao longo da história brasileira, uma Educação Básica com acesso lento e gradual, que priorizou o Ensino Fundamental estatal (público), criou uma Educação Infantil ligada à assistência social⁶⁵, um Ensino Médio precarizado, dual, marginalizado, com oferta insuficiente, tardio, seletivo e excludente e uma Educação Superior, em um primeiro momento, estatal (pública), majoritariamente apropriada pela parcela mais rica do país e, em um segundo momento, com matrículas majoritariamente privadas.

A expansão da educação estatal (pública) no Brasil está em sintonia com a consolidação do processo de industrialização, especialmente no estado de

⁶⁵ Que posteriormente foi repassada à área da educação.

São Paulo, conforme podemos ver na obra de Sposito (1984). À medida que as necessidades do capitalismo industrial vão crescendo no território, maior a demanda por formação de força de trabalho apta a suprir essas novas exigências. A priorização do Ensino Fundamental provocou, pela lógica da contenção de recursos, a retenção de outras demandas, como Educação Infantil e Ensino Médio.

Entendemos, dessa forma, que a Educação Infantil e o Ensino Médio se diferenciam do Ensino Fundamental quanto ao *sentido*⁶⁶ da sua implementação para a classe dominante em confronto aos interesses da classe trabalhadora na luta de classe no Brasil.

Retomando a história da Educação Infantil em nosso país, torna-se importante destacar que décadas atrás essa política estava diretamente vinculada, em alguns estados, à área do serviço social associada a uma necessidade dos pais de terem onde deixar seus filhos enquanto trabalham.

Já o Ensino Médio tem uma história diferente, pois para classe dominante sempre foi transformado em uma ponte para a Educação Superior ou como simples preparação para esse nível educacional. É necessário lembrar que a Educação Superior estatal (pública) teve suas vagas ocupadas majoritariamente pelos mais abastados, enquanto os mais empobrecidos figuram em números simbólicos nessas universidades quando conseguem ingressar, e a ausência de políticas de permanência (assistência estudantil) transformam os números simbólicos em mera exceção à regra⁶⁷.

Quando a expansão do acesso à educação estatal (pública) no Ensino Fundamental gera naturalmente uma demanda para o Ensino Médio, a classe dominante estabelece uma regra de expansão *lenta, gradual e segura*⁶⁸, como se esta fosse a palavra de ordem (título, chamada principal) dos opressores contra os oprimidos no Brasil.

Já apresentamos as características do Ensino Médio⁶⁹ extraídas de produção acadêmica anterior deste autor que se materializou em dissertação (Carvalho, 2017). Essas características se associam ainda a um questionamento deste autor motivado pela provocação do professor Saviani, publicada no artigo *Política educacional no Brasil após a ditadura militar* (2018), no qual Saviani retoma a “resistência ativa”, que também é encontrada no livro *A nova lei da educação* (2011).

Os debates sobre Ensino Médio ainda, em certas esferas ou agrupamentos, limitam-se, por um lado, a descrever o que *não deve ser* (educação pobre para

66 Usando como referência a reflexão o sentido da colonização de Caio Prado Junior.

67 Neste momento estamos tratando da comparação tendo em vista a renda, excluindo a vinculação por rede de ensino (pública ou privada) por esta nem sempre representar a maioria dos oprimidos.

68 Em referência a frase do presidente-ditador Ernesto Geisel durante a ditadura militar no Brasil ao se referenciar a reabertura política e o retorno à democracia.

69 Precarizado historicamente; ambíguo/dual, que separa trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados; marginalizado e com oferta insuficiente; e tardio, seletivo e excludente.

pobres, formação de força de trabalho precarizada...), sendo muito reproduzido ainda por movimentos e agrupamentos políticos considerados progressistas e, por outro lado, descrevem essa etapa a partir da lógica *do que é, não sendo* reproduzida especialmente pelos romantizadores da educação e pelos defensores (não declarados) da educação, hoje hegemônica, a serviço do capital, que utiliza como argumento o mesmo defendido pelo governo Temer durante a última reforma do Ensino Médio, ou por meio de complexos discursos que variam entre narrativas de autoajuda, romance, ficção e idealismo (formar para a vida⁷⁰, educação para o amor, formar lideranças, protagonismo juvenil, empreendedorismo...).

A resistência ativa proposta por Saviani (2018) tende a representar, na reflexão deste autor, uma convocação para o aprofundamento dos estudos sobre a educação e a formação social-econômica nacional entendendo que “a partir das condições existentes, encontrar os caminhos para a superação dos limites existentes” (Saviani, 1987, p. 07).

A defesa da categoria totalidade nas pesquisas em educação auxilia a ampliar a capacidade de investigação das determinações, o que é combatido nas teorias ligadas (ou que sustentam) ao pensamento e prática da classe dominante, refletindo novamente um dualismo, em que, para os filhos da burguesia, o domínio do conjunto é fundamental na sua formação, mas quando se trata da classe trabalhadora, impõe-se aquilo que é reduzido, supérfluo, raso e sem valor.

Sob a perspectiva de uma visão geral da estrutura educacional brasileira já identificamos algumas regularidades ligadas à opção de expansão estatal (pública) lenta e gradual, organizada para que não se atrapalhe a hegemonia da exploração imperialista de riquezas, bem como não firam os interesses econômicos da classe dominante local.

Como *tendência*, evidenciado o já tratado nos capítulos e subcapítulos anteriores, poderemos ter uma expansão da atenção à Educação Infantil, fruto das reivindicações da classe trabalhadora, mas prioritariamente associado à crescente diminuição dos índices de natalidade, o que poderá ser constatado de forma diferenciada em metrópoles e grandes cidades pelo seu poder de concentração. Já nos médios e pequenos municípios, o impacto será outro pois estes tendem a não ter uma expansão demográfica significativa e, se ao longo dos anos se confirmar a tendência atual, é que estes se caracterizem rapidamente pelo envelhecimento da população.

A lógica nos auxiliará a compreender a tendência de atendimento. Se temos menos crianças para serem atendidas, o percentual de público atendido aumentará, não pelo aumento de investimentos, mas pela diminuição de público.

70 Sem citar a exploração capitalista.

Uma variável que poderá impactar pontualmente esta tendência é o aumento de imigrantes em algumas regiões, o que se tornará um fenômeno a ser estudado como impacto da crise do capitalismo e crise sanitária global (Covid-19).

O crescimento associado da Educação Infantil se torna uma tendência por não divergir ou confrontar a regularidade de expansão controlada das vagas estatais em parceria com Organizações da Sociedade Civil – OSCs ou mesmo empresas privadas. Como na maioria das metrópoles e grandes cidades essa área possui uma estrutura razoável, um programa de investimentos poderá em curto prazo apresentar quantitativos substanciais de atendimento. Porém, para os materialistas, resta saber como garantir aumento de atendimento com melhora da qualidade de atendimento de modo permanente e estável.

Já o Ensino Fundamental, estabilizado por sua relevância para o sistema econômico, devidamente fragmentado na estrutura dos municípios parece ser beneficiado ao longo dos anos pela diminuição dos índices de natalidade e passagem do Brasil pelo chamado bônus demográfico. Porém, é necessário atentar à crise capitalista do Estado brasileiro, em especial quando se trata de previdência social. Os ataques ao Ensino Fundamental estatal (público) pode não ser diretamente as suas atuais atividades, mas a manutenção delas.

Como etapa estável pelas condições materiais e tendencialmente equilibrada nacionalmente fruto da diminuição crescente dos índices de natalidade, o Ensino Fundamental, por meio da gestão estatal (pública) poderá na unidade administrativa (município) até pontualmente concretizar uma integração frutífera com a Educação Infantil e em alguns casos até mesmo com o Ensino Médio. Sabemos que esta integração nos dias de hoje significa um sacrifício razoável uma vez que a miséria de políticas educacionais no plano nacional e na maioria dos estados encurrala as áreas técnicas municipais da educação a centrar esforços em dar conta das tarefas diárias, que são muitas, e não arriscar expansão de responsabilidades ou buscar uma ação no território que reflita a educação como um todo.

Já identificamos anteriormente que o abandono de um projeto de educação estatal (pública) tem como um dos seus marcos registrados o Ato Institucional (ou Adicional) de 1934 e que a estrutura educacional se materializou nos estados e municípios com legislações inviabilizadas pela instabilidade do processo político eleitoral no Brasil e sua interferência nos rumos da administração estatal (pública).

Retomando a história da aprovação da LDB 9.394/96 em Saviani (2011) podemos aferir que a nova legislação não organiza bem a educação estatal (pública) e deixa livre o setor privado, pela ausência de normativa, para atuar sem muita interferência de órgãos reguladores.

Outro ponto de extrema importância é a ausência de Sistema Nacional de Educação, conforme Saviani (2012, p. 101, grifo do autor) define “embora se

denomine a organização educacional brasileira de 'sistema', a verdade é que não existe sistema educacional no Brasil. O que existe é *estrutura*".

O leitor, a partir da avaliação que se fez nos capítulos anteriores, poderá questionar se por acaso com uma configuração de poder fragmentado, dependente e subserviente ao imperialismo poderíamos ter uma legislação mais avançada ou condições objetivas para colocar em prática esta legislação.

Como exercício filosófico e reflexivo o questionamento pode até render um bom debate em sala de aula visando revisar as bases que sustentam o fora afirmado até o momento. Porém, para este autor, sob o ponto de vista científico, importa a compreensão do processo, suas relações e sua estrutura. Como não estamos fazendo ciência sem a interferência e disputa do pensamento idealista é importante para os pesquisadores materialistas que se compreenda o que é essência e aparência e não se limite única e exclusivamente a análise à aparência ou um ideal dela.

Desta forma, pensando na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, independente das condições objetivas ou da certeza da vitória (seja ela qual for), não se renuncia à disputa ideológica em todas as áreas. Reforçar a denúncia sobre a opressão que sofre a classe trabalhadora, dos antagonismos de classe, dos lucros e privilégios da burguesia é ato de resistência, ato de formação política e contribuição significativa à luta da classe trabalhadora.

Como síntese, é preciso resgatar alguns elementos analisados no segundo capítulo deste livro.

A cisão registrada no título deste subcapítulo está manifesta em nossa legislação, pois, como já abordamos, ela é produto das disputas e antagonismos entre classes.

Porém, nas pesquisas educacionais, reduzir a análise ao aspecto legal apenas é limitar a compreensão das contradições da estrutura educacional brasileira. Sabemos que é importante que os materialistas não criem um ambiente de pesquisa educacional elitizado onde se pressupõe que a análise da educação é tão complexa que somente alguns iluminados ascenderam a uma condição de especialistas. Essa lógica está muito mais próxima do idealismo do que do materialismo.

Em uma estrutura onde a Educação Básica está dividida pela responsabilidade de execução dos municípios (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e dos estados (Ensino Médio) com a participação figurativa e pontual do plano federal (sob a perspectiva da presença de unidades educacionais e da gestão do conjunto) fica evidente onde se dá a divisão, porém, não fica tão evidente qual é o ponto de unidade.

Na perspectiva da organização em sociedade, historicamente nos organizamos em acordos societários que se transformam em legislação que, em tese, devem ser conhecidas e cumpridas.

Aqui identificamos uma contradição.

A lógica burguesa e as relações capitalistas reproduzidas nas estruturas precisam ter coerência com a dinâmica das suas instituições.

Para este autor, a legislação educacional brasileira, em especial a Lei n. 9.394/1996 (LDB), não dá conta de sequer dar coerência à estrutura educacional. Por mais que exista uma construção de sacralização do “legal” (legislação, estrutura jurídica e similares), muito justificada pelos movimentos de redemocratização (após a ditadura militar brasileira), ainda baseada na lógica da “ordem e progresso”, o “estado democrático de direito” é muito verbalizado (aparência) e pouco realizado (essência)⁷¹.

Porém, como é possível a execução de algo “público” (para todos) se, conforme Florestan Fernandes (2006, p. 371), a burguesia local agiu: “1.º) neutralizando as pressões especificamente democráticas e nacionalistas dos setores burgueses mais ou menos radicais; 2.º) reprimindo as pressões de igualdade econômica, social e política ou de integração nacional e de mobilização de classe das massas populares”.

Se a integração nacional é uma impossibilidade concreta ou mera aparência e narrativa hoje no Brasil, como uma legislação poderá superar uma contradição estrutural?

Parece que temos uma aproximação da lógica da função social desta legislação educacional, no capitalismo, com uma cenoura⁷² que é colocada em frente ao animal para estimulá-lo a ir mais rápido. Isso só é possível quando da sacralização da “lei”. Quando a perspectiva é crítica, torna-se possível compreender sua função, contexto e limitações, bem como superá-la.

A leitura da obra de Saviani, *A nova lei da educação: LDB trajetórias, limites e perspectivas* (2011), permite-nos compreender que já em 1996 a versão da lei aprovada é em muitos aspectos centrais inferior à proposta apresentada pelos trabalhadores. A aprovação desta LDB, rodeada de atrasos estruturais em seu texto, sabotagens na tramitação, acordos eleitorais e conciliação de classes já são fatos fundamentais para a compreensão de que tal legislação não serve aos interesses da classe trabalhadora.

Porém, parece que parte dos agrupamentos na área da educação preferiram aderir à idealização manifesta no romantismo de uma legislação avançada (só pelo motivo de ser aprovada após a ditadura) ou pela idolatria a uma figura, ou seja, por uma ação acrítica.

71 A leitura de obras como *Educação brasileira: estrutura e sistema* (Saviani, 2021), *A nova lei da educação: LDB trajetórias, limites e perspectivas* (Saviani, 2011), *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional* (Saviani, 2016), *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988* (Fávero, 1996) e *Navegando pela história da Educação Brasileira: 20 anos de HISTEBR* (Lombardi; Saviani, 2009) nos levaram aos questionamentos sobre a coerência da legislação “nacional” em uma estrutura fragmentada.

72 Já utilizamos esta alegoria no subcapítulo *Escola: a unidade mais geral ou universal da Educação*, quando tratamos sobre o tema educação integral.

Assim concluímos que não existe processo de retroalimentação⁷³ na estrutura educacional brasileira. Resgatamos agora uma das regularidades secundárias apresentadas anteriormente que destaca a supremacia do pensamento gerencial sobre as necessidades sociais. Essa é uma manifestação da burocracia exagerada sob o domínio da lógica do “sagrado legal”⁷⁴ como orientador dos processos e práticas das políticas públicas.

Não obstante, é importante compreender a necessidade de uma resistência ativa (Saviani, 2018) na área da educação que denuncie as contradições da estrutura educacional, as ilusões impostas aos trabalhadores pelo capitalismo, mas também é apontar caminhos para superação dos limites dessa situação.

Uma vez que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não foram alvo de estudos aprofundados neste livro, é necessário avançar com mais alguns dados e verificar se outras determinações da realidade reafirmam as tendências manifestas.

A população como referência: combater o isolamento da educação

A preocupação inicial desta análise é verificar o que é o “todo” da composição nacional e como vamos decompor para chegar a uma unidade comum que nos permita compreender com profundidade o movimento do real e suas múltiplas determinações na área da educação. É preciso ressaltar que não nos cabe analisar todas as determinações da realidade, e sim as principais, aquelas que entendemos serem centrais e estruturantes desse movimento do real.

A escolha pela apresentação e crítica do momento atual pela população se justifica pela compreensão de que o movimento histórico e a relação dos indivíduos em sociedade, entre si e com a natureza e a ciência, como forma mais elevada de produção do conhecimento, desafia-nos a garantir o rigor da análise dentro das ciências humanas privilegiando os elementos centrais das relações.

A opção então é apresentar e analisar dados dentro do recorte especificado para examinar a população brasileira, retomando aspectos centrais da historiografia apresentada no segundo capítulo e refletindo sobre a luta de classes nesse contexto. Iniciamos assim pelos dados gerais.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE informa que a população brasileira em 2010 era de 190.755.799 (cento e noventa milhões setecentos e cinquenta e cinco mil setecentos e noventa e nove) habitantes, sendo 51% mulheres e 49% homens, espalhados por uma extensão territorial de

73 Qualquer processo de controle da ação de um sistema, com base no reconhecimento e análise das respostas possíveis a cada estímulo. Cada resposta resultante desse processo de controle (Aulete, 2011, p. 1203).

74 Ambiente de adoração e sacralização do legal (legislação, judiciário e similares).

8.515.767,049⁷⁵ km². Segundo o próprio instituto, o Brasil é o quinto maior país do planeta em extensão territorial⁷⁶, sendo os maiores a Rússia (17.075.400 Km²), o Canadá (9.976.139 Km²), a China (9.596.961 Km²) e os Estados Unidos (9.363.520 Km²) respectivamente.

Quando realizamos uma análise sobre as unidades administrativas estatais (públicas) brasileiras confirmamos que poucos países possuem característica continentais e investem (de forma planejada ou não) em cisão territorial por meio da criação de unidades administrativas estatais.

O Estado, a estrutura estatal brasileira é também ferramenta para a continuidade dos privilégios e dos lucros da classe dominante local.

Sabendo que nosso país possui características singulares, nesse sentido, é necessário compreender que, em primeiro lugar, não é possível comparar nosso desenvolvimento enquanto sociedade com países com história e características diferentes. Da mesma forma é preciso verificar como essa característica age sobre as classes e como as classes agem sobre ela.

Faremos a apresentação e análise desses dados na forma de componentes da totalidade evidenciando as partes consideradas neste livro essenciais para caracterizar e analisar o Ensino Médio e, por consequência (dentro das limitações de dados e do próprio livro), a educação brasileira.

Os dados do quadro a seguir representam o mais próximo do agora deste livro⁷⁷ e podemos constatar neles, em comparação com outros países ou períodos históricos diferentes, algumas tendências.

Quadro 9 – População total Brasil – 2022 – Divisão por gênero e por grupo etário

Especificação	Quantitativo	Porcentagem
População Total	203.080.756	100%
Sexo - Mulheres	104.548.325	51,5%
Sexo – Homens	98.532.431	48,5%
Grupos de Idade		
0 a 4 anos	12.704.860	6,25%
5 a 9 anos	13.749.440	6,77%
10 a 14 anos	13.674.961	6,73%
15 a 19 anos	14.375.942	7,08%
20 a 24 anos	15.466.463	7,61%
25 a 29 anos	15.469.723	7,62%

75 Fonte: IBGE, 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14318-asi-ibge-apresenta-nova-area-territorial-brasileira-8515767049-km> Acesso em: 8 mar. 2020.

76 Fonte: IBGE, 2019. Disponível em: <https://cnae.ibge.gov.br/en/component/content/article/94-7a12/7a12-vamos-conhecer-o-brasil/nosso-territorio/1461-o-brasil-no-mundo.html>. Acesso em: 8 mar. 2020.

77 O livro foi produzido entre 2023 e 2024.

30 a 39 anos	31.645.908	15,58%
40 a 49 anos	29.712.282	14,62%
50 a 59 anos	24.167.687	11,09%
60 a 69 anos	17.820.621	8,78%
70 anos ou mais	14.292.869	7,05%

Fonte: Anuário Estatístico IBGE, 2022.

A primeira questão referente ao quadro é que o Brasil perdeu a oportunidade de explorar melhor o período do chamado bônus demográfico, período histórico onde o contingente de jovens é maior que o de pessoas idosas. Este conceito de bônus demográfico tem sido disputado por muitas perspectivas teóricas.

Os materialistas precisam se posicionar melhor neste campo de disputa pois o período a que o conceito se refere é o melhor momento para se investir na formação humana, na ciência, no desenvolvimento tecnológico visando garantir que tenhamos futuras gerações.

Os defensores do idealismo e suas perspectivas teóricas não alcançam tal compreensão e ficam atolados no argumento sobre a produção e a produtividade.

Mesmo dentro deste debate sobre a questão etária e a força de trabalho ainda se torna necessário a devida denúncia de como se perdeu este momento histórico no Brasil e como a classe trabalhadora deve enfrentar e superar o pensamento hegemônico. Pensando em organizar a atuação entendemos que é preciso fazer a denúncia e colocar o debate no eixo dos interesses da classe trabalhadora.

O quadro demonstra que temos no Brasil menos de 30% da população em idade escolar (0 a 17 anos⁷⁸). Para os materialistas este é o primeiro ponto de enfrentamento pois a lei é, neste momento, uma visão limitada e reduzida que representa somente o que a classe dominante quer permitir à classe trabalhadora. Esta é a segunda questão referente ao quadro, não podemos limitar a análise da educação brasileira a um recorte burguês balizador das potências da classe trabalhadora. A idade ideal, os percentuais de concluintes das etapas e níveis, sem a perspectiva de totalidade e crítica são meros pontos para a contemplação da realidade, não para a sua transformação.

Para os materialistas a formação humana é permanente e não exclusiva do espaço escolar pois, conforme Saviani (2015, p. 87) define “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Assim nossa luta é para que a escola estatal (pública) consiga, plenamente, ser “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”

⁷⁸ Inciso “I” do artigo 4 da Lei 9.394/1996 define que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”.

(Saviani, 2015a, p. 288), onde tenhamos uma universidade a serviço do conhecimento científico e desenvolvimento da humanidade, acessível a todos que desejarem (Saviani, 2009a).

Problematizando sobre as tarefas de pesquisa dos materialistas, na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, é não isolar ou restringir os dados da educação ou da pesquisa ao público já atendido ou a uma perspectiva interna que não dialoga com a massa de trabalhadores e a maioria dos não atendidos pela atual estrutura.

Então temos uma terceira questão sobre o quadro, é necessário repensar o registro científico dos dados sobre educação no Brasil e sua análise na perspectiva da classe trabalhadora, enfrentando diretamente a influência dos órgãos internacionais e nacionais que representam interesses imperialistas na pesquisa em educação no Brasil.

Está cada vez mais recorrente que se encontre em pesquisas, justificativas de leis, cursos de formação de professores, referências de dados (ou consolidação de dados) produzidos pelo Movimento Todos pela Educação, Instituto Unibanco, Banco Mundial, Fundação Lemann e outros. Diversas pesquisas na área da educação⁷⁹ já demonstraram que a perspectiva ideológica destas instituições serve aos interesses da burguesia e são antagônicos aos interesses da classe trabalhadora.

Aparentemente a instituição justifica sua ação pela incapacidade do Estado de prover tais questões e enaltece sua atuação chamando este item de responsabilidade social. A contradição evidente é que a mantenedora de tal instituição, o banco, não renuncia a seus lucros para promover o desenvolvimento “nacional” e obviamente o mesmo banco não assumirá a responsabilidade por suas interferências na política nacional por meio do seu lobby no Congresso Nacional para aprovar leis do seu interesse ou mesmo sabotar o progresso de qualquer legislação que contrarie esses interesses.

A Fundação Lemann atua diretamente em experiências educacionais como a de Sobral (Ceará), seja no patrocínio de ações de infraestrutura⁸⁰ ou mesmo na formação de professores⁸¹ pois a Fundação está replicando o exemplo da educação

79 Cita-se como exemplo a tese de Tatiani Maria Garcia de Almeida intitulada A máscara e o rosto: As prescrições do Banco Mundial e o projeto de reforma empresarial para a educação pública brasileira no contexto do imperialismo das grandes corporações (<https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1799>) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. Outra exemplo é a tese de Iael de Souza intitulada A Pedagogia Gerencialista do Capital Neoliberalismo, Empresariamento e Mercadorização da Educação Pública Estatal Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí 2003/2017 (http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/345059/1/Souza_laelDe_D.pdf) do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Por fim citamos a tese de Aline Barbosa de Miranda intitulada Os impasses das ações de duas organizações do terceiro setor na educação pública mineira e paulista na primeira década de 2000 (https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092013-123106/publico/ALINE_BARBOSA_DE_MIRANDA.pdf) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP.

80 Fundação Lemann entrega ao município de Sobral dois laboratórios de alta tecnologia. Fonte: Sítio eletrônico da Prefeitura de Sobral. Disponível em <https://www.sobral.ce.gov.br/informes/principais/fundacao-lemann-entrega-ao-municipio-de-sobral-dois-laboratorios-de-alta-tecnologia>. Acesso em 26 de set. 2021.

81 Jornal britânico destaca os avanços da educação de Sobral. Fonte: Sítio eletrônico da Prefeitura de Sobral. Disponível em

de Sobral em diversos outros municípios através de programas⁸² em nove estados e em dezenas de municípios.

É possível verificar que a classe dominante local possui, mesmo com todas as contradições internas de classe, uma unidade organizacional e de atuação vinculada aos interesses imperialistas e as suas necessidades econômicas de classe, o que converge para uma ação integrada que muitas vezes acaba cooptando e iludindo diversas figuras que ideologicamente se posicionam em defesa da classe trabalhadora.

Não se trata aqui de desqualificar a ação ou prática de nenhum indivíduo, mas de entender como a ação coordenada da burguesia afeta direta e indiretamente a classe trabalhadora na área da educação no Brasil.

Esta pesquisa, por exemplo, utiliza em alguns subcapítulos, dados produzidos por estas instituições. O problema obviamente não são os dados, mas a falta de crítica ao conjunto das análises. Podemos resumir como um problema para a perspectiva da classe trabalhadora a utilização descontextualizada, sem crítica dos documentos destas instituições como fonte fidedigna e inquestionável dos temas.

Sob o ponto de vista da organização da classe trabalhadora, faz-se necessário que se sugira um esforço nacional das organizações ligadas aos interesses da classe trabalhadora de unir banco de dados, convergir em trabalhos unificados para exercício da busca de identidade de classe nas pesquisas.

Como ponto de reflexão, é preciso questionar a confiança exagerada nos repositórios estatais (públicos) de armazenamento de dados e pesquisas educacionais. Claramente o elemento segurança pode ser pensado como algo central nessa reflexão, porém, aparentemente, com as limitações de dados para uma reflexão mais profunda, nos parece que parte das organizações e dos indivíduos que abertamente defendem os interesses da classe trabalhadora possuem uma confiança tamanha na organização estatal que acabam por transferir parte das responsabilidades que deveriam ser organizadas coletivamente para meios, muitas vezes isolados e sem conexão, sob o controle estatal.

Retiremos de tal reflexão qualquer paranoia que possa sugerir que algum dia possamos perder todos esses dados numa investida da burguesia contra a classe trabalhadora.

É possível indagar como esse procedimento operacional padrão⁸³ do contentamento com o armazenamento de dados e pesquisas acaba por criar um ambiente onde não há um esforço permanente de criação de um espaço unificado

<https://www.sobral.ce.gov.br/informes/principais/internacional-jornal-britanico-destaca-os-avancos-da-educacao-de-sobral>. Acesso em: 26 set. 2021.

82 Programas organizados pela Fundação Lemann para Estados e Municípios. Fonte: Sítio eletrônico da Fundação Lemann. Disponível em <https://fundacaolemann.org.br/aprendizagem>. Acesso em: 26 set. 2021.

83 Usando a expressão procedimento operacional padrão sob a perspectiva de organização ou administração de tarefas.

(ou de reunião de parcela significativa) sob controle das organizações e indivíduos defensores da classe trabalhadora, de reunião de dados, pesquisas, avaliações e reflexões sobre as grandes questões que envolvem a classe trabalhadora no Brasil. Outra possibilidade é tal espaço existir e não ser de conhecimento deste autor, o que invalidaria toda a reflexão e sugestão.

Sob a dimensão política e relacional podemos questionar se a ausência de um esforço de unidade da classe trabalhadora não acaba por reforçar as cisões internas de pensamento, práticas e organização.

Retomando a análise sobre o isolamento dos dados sobre educação, é importante reafirmar, dentro dos debates sobre Ensino Médio no Brasil, a necessidade de combater a exclusividade imposta dos dados de “idade ideal” para avaliação, monitoramento e construção de políticas estatais (públicas) para a área.

A restrição da idade para um ideal burguês justificado pela falta de recursos para educação é uma tática para represamento das demandas da classe trabalhadora. De certa forma também é uma tática de contenção das reivindicações dos trabalhadores.

Sob a perspectiva acadêmica é necessário justificar que as demandas da realidade são analisadas a partir do concreto real, não do acordado e elaborado burocraticamente por aqueles que estão mais interessados em defender seus cargos comissionados ou mesmo a ideologia do seu patrão.

Sob a responsabilidade de formação das novas gerações cabe aos materialistas estabelecerem uma contradição científica ao modismo intelectual burguês que é impulsionado principalmente pelos aparelhos ideológicos de comunicação e pelos representantes desta ideologia. No Brasil um dos mais representativos defensores da ideologia burguesa na educação é o já citado Movimento Todos pela Educação – TPE e seus financiadores e associados.

Outra questão importante é o entendimento que é possível considerar que uma das contribuições desta pesquisa para a crítica à prática idealista de submeter o Ensino Médio a políticas que tenham como referência o recorte de “idade ideal” (15 a 17 anos) tendo em vista que ela exclui a classe trabalhadora que foi impossibilitada de chegar, concluir ou acessar a última etapa da Educação Básica.

Na política da infância e adolescência, fruto da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1991, temos uma “bandeira pontual” sendo hasteada por diversas instituições ligadas a bancos, grandes empresas e similares chamada política da “primeira infância”. Certamente, nenhum materialista será contra uma política específica para a área pois é necessária. O problema é quando a “bandeira” torna o conjunto do esforço de diversas instituições um afunilamento de recursos para uma área específica e o abandono de várias outras áreas. Esta prática,

pensada para excluir ou feita involuntariamente, acaba por se transformar em um etapismo de políticas sociais onde por décadas se prioriza uma área específica em detrimento de tantas outras sem qualquer crítica aos grandes exploradores da classe trabalhadora e fazendo com que parcela da classe trabalhadora organizada em instituições sociais se digladiie pelas migalhas de recursos destinados à área social quando os interesses imperialistas e seus representantes da classe dominante local movimentam quantias extraordinárias de recursos públicos por diversos meios, entre eles o pagamento da dívida pública, 43,23% do orçamento federal executado em 2023⁸⁴ ou, em cifras, R\$ 1,89 trilhão.

Podemos indicar como tendência, na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, que para as próximas décadas será necessário continuar lutando pela universalização da Educação Básica e Superior para a classe trabalhadora pois não existem, neste momento, dados objetivos que nos demonstrem que a classe trabalhadora alcançará seus direitos ou suas necessidades básicas (pelo menos a maioria) em curto espaço de tempo. Dessa forma, será necessário lutar tanto pela universalização da Educação Básica e Superior para todos os trabalhadores ao mesmo tempo que se deva, tendencialmente, lutar pela reorganização da educação estatal em um contexto de envelhecimento da população de modo a não prejudicar, mais ainda, os interesses da classe trabalhadora.

Ao apresentarmos o quadro com dados sobre a população brasileira, salientamos três itens:

1. O Brasil perdeu a oportunidade de explorar melhor o seu período de bônus demográfico;
2. Não podemos limitar a análise da educação brasileira a um recorte burguês balizador das potências da classe trabalhadora. A idade ideal, os percentuais de concluintes das etapas e níveis, sem a perspectiva de totalidade e crítica são meros pontos para a contemplação da realidade, não para a sua transformação; e
3. É necessário repensar o registro científico dos dados sobre educação no Brasil e sua análise na perspectiva da classe trabalhadora, enfrentando diretamente a influência dos órgãos internacionais e nacionais que representam interesses imperialistas na pesquisa em educação no Brasil.

Assim, sabemos que é necessário retomar uma questão central para o materialismo: iniciar o estudo pelo concreto real.

A escola como conceito abstrato ou pela idealização burguesa local só serve para submeter a classe trabalhadora aos interesses econômicos dominantes. Em síntese, não serve aos interesses da classe trabalhadora, assim, é algo a ser superado.

84 Fonte: Sítio Auditoria Cidadã. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/artigo-no-extraclasse-defende-veracidade-do-grafico-da-acd/>. Acesso em: 30 març. 2024.

A formação de novos trabalhadores precisa se voltar ao concreto real, com crítica fundamentada as ilusões, por exemplo, a existência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil. Saviani (2012) já nos demonstrou que não existe tal sistema de educação no Brasil em sua obra *Educação brasileira: estrutura e sistema*.

Por fim, é preciso reiterar que quando estamos tratando de educação no Brasil e dos interesses da classe trabalhadora nos importa tanto aqueles que estão nas unidades escolares quanto aqueles que foram excluídos da estrutura escolar, em idade ideal ou não.

Retomando a totalidade da educação no Brasil: educação em números gerais

Este subcapítulo tratará de temas como a Educação em números gerais, o Ensino Fundamental, Educação Superior, premiação, seleção e exclusão. Estes temas têm a função de introduzir e complementar a futura análise sobre o Ensino Médio no Brasil pois são, respectivamente, a etapa anterior a esta e o próximo nível educacional posterior para aqueles que concluíram a última etapa da Educação Básica. A apresentação dos dados visa oferecer um contexto da estrutura educacional que não pode ser limitada somente a análise do Ensino Médio pois perderíamos a noção de estrutura, a coerência, a compreensão do todo ligado imediatamente ao objeto de estudo.

A Independência ainda era um cenário de transição do estado de dependência direta da coroa portuguesa para uma dependência ao capital estrangeiro e por este motivo não poderia representar objetivamente, no plano nacional, uma ruptura com o projeto de exploração colonial passando de imediato para uma ação benéfica ao conjunto dos trabalhadores.

O fato de existirem escolas situadas na casa dos professores (Saviani, 2014) indica que a transição entre a exploração pela coroa para a dependência ao capitalismo internacional também se reflete nas questões internas, visto que a própria classe dominante teria que estar convencida a renunciar aos recursos públicos que considerava (e ainda considera) como sua propriedade privada para permitir que a educação ganhasse escala nacional.

O início do processo de consolidação do ensino secundário brasileiro, geral e profissional tem como característica o pragmatismo de servir aos interesses daqueles que controlam o Estado. Vale lembrar que Cury (1996, p. 73) define que “não há, em âmbito nacional, a imposição da obrigatoriedade ou da gratuidade nas escolas oficiais”, assim não se encontram bases para um pensamento de educação nacional para além da retórica parlamentar ou no plano das ideias.

O quantitativo de escolas secundárias e profissionais⁸⁵ pode auxiliar em uma contextualização para verificar as especificidades brasileiras, visando uma análise sobre esse impasse de investimentos na educação:

Quadro 10 – Unidades escolares de ensino secundário e profissional – responsabilidade pela gestão e especificidades – 1907-1912

Responsabilidade pela gestão	Secundário		Profissional	
	1907	1912	1907	1912
Federais	2	2	08	31
Estaduais	26	21	38	52
Municipais	03	01	10	14
Particulares	-	-	100	202
Total	31	24	156	299
Por especificidade de ensino	Secundário		Profissional	
	1907	1912	1907	1912
Ensino Sacerdotal	-	-	32	50
Ensino Pedagógico	-	-	44	58
Ensino artístico liberal	-	-	17	29
Ensino artístico industrial	-	-	42	89
Ensino Agrônômico	-	-	04	33
Ensino Náutico	-	-	03	02
Ensino Comercial	-	-	14	38
Total	-	-	156	299

Fonte: IBGE, 1927

A educação servia a uma parte da sociedade e sua necessidade social balizava a compreensão desta classe dominante da função social da educação em um contexto de um país que estava ainda resolvendo sua dependência com a coroa portuguesa e se vinculando a uma dependência com o capital internacional. A identidade do alcance da política educacional está também vinculada ao modo de pensar daquela classe dominante da época.

Antes de avançarmos na análise, é necessário inserir elementos para ela. Gomes (2002, s/p) afirma que:

As primeiras universidades fora da Europa se fizeram na América espanhola. Criada em 1538, a Universidade de São Domingos é historicamente a primeira universidade das Américas. Depois vieram as de San Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738). As primeiras universidades norte-americanas, Harvard, Yale e Filadélfia, surgiram

⁸⁵ Não se apresenta os quantitativos de ensino primário pois os arquivos eletrônicos disponibilizados pelo IBGE só apresentam quantitativos do Distrito Federal.

respectivamente em 1636, 1701 e 1755. Quanto ao Brasil, embora já contasse com escolas superiores isoladas desde 1808, somente no século 20 passou a ter universidades congruentes, integradoras e capazes de traduzir a “unidade na universalidade”.

Assim, mesmo não fazendo uma avaliação aprofundada da política de organização da Educação Superior portuguesa ou mesmo da criação de universidades, sabemos que para avançar em uma estrutura educacional nacional é necessário, concretamente, que a totalidade das instituições estejam presentes. Podemos até iniciar um processo educacional improvisado com pessoas letradas alfabetizando outras, porém, em um dado momento da realidade será necessário a presença das instituições de educação superior para o ganho de escala educacional.

Um dado adicional que pode auxiliar no entendimento do contexto e corrobora com o afirmado por Saviani é o quantitativo de bibliotecas brasileiras registradas pelo IBGE em 1912. Segundo o instituto, a época, o Brasil possuía 465 bibliotecas distribuídas em 20 estados mais o Distrito Federal sendo somente 9 localidades com dez ou mais unidades registradas (São Paulo: 125, Distrito Federal: 63, Minas Gerais: 54, Rio Grande do Sul: 47, Pernambuco: 32, Bahia: 28, Santa Catarina: 26, Rio de Janeiro: 22 e Ceará: 10), sendo 47 destas consideradas públicas, 38 localizadas em repartições públicas, 113 em estabelecimentos de ensino (13 federais, 31 estaduais, 01 municipal e 68 particulares) e 267 de corporações (16 em associações religiosas, 132 em associações literárias, científicas e instrutivas, 14 em clubes e sociedades recreativas e 105 em outras corporações) sendo que destas 383 registram funcionamento diário⁸⁶ Quando separadas por especialidades temos 328 consideradas gerais e 42 pedagógicas. No total foram registradas 1.108.237 destas bibliotecas (IBGE, 1927).

Nossa característica de história universitária tardia é um elemento importante para uma real possibilidade de estrutura educacional nacional em escala. O conceito de escala aqui é a presença massiva nas unidades regionais ou locais e não somente pontual.

Sobre a criação tardia das universidades brasileiras, na obra *A universidade temporã – o ensino superior da colônia à era Vargas*, Luiz Antônio Cunha (2007) analisa e descreve detalhadamente as relações históricas de organização da estrutura de Educação Superior.

O início da consolidação de uma estrutura de Educação Superior brasileira se dá após séculos de espoliação, por etapas e sempre enfrentando as resistências e sabotagens da classe dominante.

Outra característica importante de pontuar neste momento é a presença dos interesses privados recebendo recursos para desenvolver ações públicas desde o

⁸⁶ Segundo a organização do IBGE, 177 destas funcionavam inclusive aos domingos, seis de segunda a sábado, seis nos dias úteis e santificados e 194 somente nos dias úteis.

início do processo de estruturação da educação nacional após a Proclamação da República. O quadro a seguir demonstra como o poder público investia no setor privado para ações públicas no Distrito Federal entre 1907 e 1912.

Quadro 11 – Discriminação da despesa com o ensino público e o ensino particular – Distrito Federal – 1907-1912

Anos	Despesa realizada ⁸⁷				
	Despesa pública	Em dólares US\$ ⁸⁸	Despesa particular	Em dólares US\$	Total
1907	12 986:972\$552	2.593.794,51	2 411:432\$984	771.658,55	15.398:305\$536
1908	13 256:056\$378	4.241.938,04	2 817:765\$305	901.684,89	16 073:821\$683
1909	12 010:985\$614	3.843.515,39	3 681:665\$847	1.178.133,07	15.692:651\$461
1910	12.583:296\$219	4.026.654,79	3 877:194\$350	1.240.702,19	16 460:490\$596
1911	15 050:111\$382	4.816.035,64	4 353:640\$486	1.393.164,95	19 403:751\$868
1912	21.316:230\$631	6.821.193,80	5 108:049\$415	1.634.575,81	26 424:280\$046

Fonte: IBGE, 1927.

Talvez, retomando as características apontadas por Saviani (2014), seja o início do que futuramente se tornaria a filantropia se considerarmos que a classe dominante brasileira jamais teve consenso na organização de uma educação estatal (pública) “nacional” com interesses claros de desenvolvimento das forças produtivas brasileiras.

É importante relembrar que no período denominado República Velha impera a política café com leite onde os proprietários rurais de São Paulo e de Minas Gerais se revezavam como mandatários na Presidência da República. De acordo com o apresentado anteriormente, esse período ainda representa uma adaptação da classe dominante no controle do Estado onde as tensões internas revelam a insatisfação entre as frações de classe que não se beneficiavam diretamente com os acordos das forças hegemônicas.

Retomando Saviani (2014, p. 19):

Logo após a vitória de 1930, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional. Na sequência tivemos uma série de medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1931, as reformas do ministro Francisco Campos; em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; A Constituição de 1934, que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração

⁸⁷ A opção por pontuar, ou não, os números levaram em consideração a aproximação com a expressão no quadro do IBGE.

⁸⁸ Fonte: Dólar americano – média anual – 1880 a 1940. Disponível em: https://www.genealogiahistoria.com.br/index_historia.asp?categoria=4&categoria2=4&subcategoria=56. Acesso em: 16 out. 2020.

de um plano nacional de educação; as “leis orgânicas do ensino”, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por iniciativa de Gustavo Capanema, Ministro da Educação do Estado Novo.

É necessário lembrar que é de Saviani (2014) também a afirmação que uma das características da educação brasileira é protelação. Entre a Independência e a Revolução de 1930 temos mais de um século. O próprio autor cita que é a partir de 1930 que a educação “*começa a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional*” (Saviani, 2014, p. 19, grifo meu), o que auxilia na demonstração de que por um lado a protelação ocorre sempre quando o tema é educação estatal (pública) e por outro auxilia a demonstrar que a dualidade no tratamento dado à educação estatal (pública) e privada é uma regularidade da educação brasileira.

Uma questão central para a pesquisa em educação no Brasil é o fato de que o início da característica massiva de educação para a classe trabalhadora está nos marcos a partir de 1930, pois, esta época “socialmente ela representa a consolidação de dois componentes: a burguesia e o operariado” (Ribeiro, 1981, p. 92).

Otaíza de Oliveira Romanelli apresenta em sua obra *História da Educação no Brasil* (2010) um quadro com indicadores que demonstram o crescimento das matrículas no Brasil.

Quadro 12 – Evolução do crescimento populacional e escolarização no Brasil, da população de 5 a 19 anos, 1920 a 1970

Anos	População de 5 a 19 anos	Matrícula no primário	Matrícula no médio	Total de matrícula	Taxa de escolarização	Crescimento da população	Crescimento da matrícula
1920	12.703.077	1.033.421	109.281	1.142.702	8,99	100	100
1940	15.530.819	3.068.269	260.202	3.328.471	21,43	122,26	291,28
1950	18.826.409	4.336.792	477.434	4.924.226	26,15	148,20	430,92
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,37	203,71	755,70
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,72	276,86	1.653,64

Fonte: Romanelli, 2010, p. 68

Assim o marco do início da massificação de matrículas na educação brasileira, ou seja, da ampliação da educação estatal (pública) ou mesmo do início do ingresso massivo da classe trabalhadora na educação brasileira se dá nos anos 1970. Então temos um início de educação para a classe trabalhadora após mais de quatro séculos⁸⁹ de estruturação de uma sociedade que passou mais de três séculos⁹⁰ sendo explorada pelo colonialismo, nossa independência foi marcada por uma

⁸⁹ 430 anos, mais precisamente

⁹⁰ 322 anos, mais precisamente

monarquia e seis décadas⁹¹ depois proclamamos uma República onde a política de descentralização administrativa representava o fortalecimento da nova classe dominante burguesa.

Por certo não havia naquele momento condições objetivas para um amplo e qualificado acesso da classe trabalhadora à educação dado que esta nunca foi a tendência das políticas estatais (públicas) brasileiras, pelo contrário, conforme Saviani (2014) afirmou, a filantropia, protelação, fragmentação e improvisação são características que condensam ou se expressam como atributo das políticas educacionais brasileiras.

Se adicionarmos a esse contexto de luta de classes que o Estado, como instituição secular, foi pensado e estruturado para atender aos interesses da classe dominante e, sabendo que, desde o início, a estrutura pública foi ocupada por indicados pela coroa portuguesa em um primeiro momento e, logo após, pela classe dominante subserviente ao capitalismo internacional, entendemos que a alteração de correlação de forças para uma unidade de esforços e políticas estatais (públicas) ou de um governo para a classe trabalhadora precisa atacar a essência dessa estrutura e alterá-la.

Não se desconsidera aqui centenas de anos de luta da classe trabalhadora e todas as conquistas históricas fruto destas lutas. Porém, para o materialismo, é necessário compreender que os anos de colonialismo e a transição para o capitalismo são determinantes para a compreensão do atual contexto educacional e para pensar a superação desse atual momento é necessário identificar as características da formação econômico-social brasileira e como as estruturas políticas e sociais se formam nesse processo.

Saviani (2015a) aventou a possibilidade de ainda não termos ingressado em uma fase clássica e ainda estarmos na fase “romântica” ao se referir ao pensamento de Gramsci em uma reflexão sobre o papel da escola. Não estamos fazendo aqui a mesma reflexão, porém é necessário em um estudo sobre Ensino Médio para a classe trabalhadora levar em consideração tal possibilidade quando se descarta uma análise linear de realidade progressiva e ascendente.

Concordando com Saviani (2015a) ao afirmar que o movimento da Escola Nova teve grande penetração em nosso país. Porém, o conjunto da educação brasileira ao não contar com um Sistema Nacional de Educação, não tinha como promover análises sistemáticas e cumulativas sobre organização, financiamento, formação continuada entre outros aspectos, ou seja, não se estrutura algo unitário. Sendo assim, esta estrutura educacional ficou vulnerável a retrocessos e disputas locais ou regionais e a todos as intempéries da protelação, improviso, sobreposição, interrupção, reorganização (retrabalho) que a classe dominante impõe à educação

91 67 anos, mais precisamente

brasileira através da interferência direta dentro do Ministério da Educação, no Congresso Nacional ou mesmo através de governos que transformaram as políticas educacionais em moeda de troca para obtenção de apoio parlamentar.

As poucas vezes em que houve alguma convergência entre os interesses da classe trabalhadora com as políticas nacionais de educação de um governo a tendência foi de interrupção de continuidade do que poderia se considerar essencial preservando-se questões secundárias que objetivamente não representavam alteração significativa nos interesses da classe dominante. Como esta questão não é o objetivo central desta pesquisa, cabe evidenciar a contradição e seguir a análise passando agora à exposição de dados sobre o Ensino Fundamental e a Educação Superior antes de adentrar ao tema Ensino Médio.

No Brasil, fruto das pressões do Banco Mundial e de outros organismos internacionais, a opção formal pela prioridade do Ensino Fundamental e secundarização das demais etapas da Educação Básica e da Educação Superior estatais (públicas) cria um ambiente onde existe uma (falsa) aparência de estruturas organizadas e questões pedagógicas bem-resolvidas.

Ao tratar do tema ensino primário (hoje ensino fundamental), Saviani (2009, p. 167) afirma:

Uma vez que a nossa desintegração cultural foi caracterizada a partir da noção de unidade cultural, ou seja, a partir da constatação de que a grande maioria não participa das conquistas culturais, poder-se-ia crer que o problema estaria resolvido simplesmente com a extensão da escola primária (tal como a temos atualmente) a todos, ampliando em seguida sua duração (em termos de anos de escolaridade). Surge, aí, o que poderíamos chamar “a ilusão da escola única obrigatória”. Tal ilusão consiste na pretensão de se superar o dualismo elite versus massa (a um tempo, agente e produto de desintegração cultural).

Se compararmos a afirmação acima à crítica de anos de estudo do momento desta pesquisa, cerca de uma média nacional de nove anos de estudo, temos hoje consolidada a estratégia de massificação do Ensino Fundamental no país.

Porém, conforme afirma o autor, a ilusão de escola única e obrigatória ainda permanece nos debates sociais.

Uma importante conexão feita por Saviani, na citação acima, une a desintegração cultural ao dualismo elite versus massa. A análise histórica do Ensino Médio no Brasil já demonstrou que o privado se apropriou do estatal (público) para garantir esta etapa da educação aos filhos da classe dominante local e quando da massificação das escolas estatais (públicas), a partir do período de industrialização (a partir de 1930), o movimento da classe dominante foi de

barrar todo e qualquer projeto que pudesse garantir avanços significativos na estrutura estatal (pública) escolar.

O quadro a seguir apresenta a evolução no número de instituições de ensino atualmente denominado Ensino Fundamental visando a síntese de apresentação e análise dos dados.

Quadro 13 - Ensino Primário/Primeiro Grau/Ensino Fundamental – 1932 - 2023

Ano	Instituições	Docentes	Matrículas
1932	27.662	56.320	2.071.437
1939	41.895	82.447	3.305.017
1949	72.128	130.937	4.951.369
1959	89.999	197.423	6.775.791
1969	258.144 ⁹²	438.928	12.294.343
1979	190.819	863.335	21.886.805
1989	196.638	1.201.034	27.557.542
1999	183.448	1.487.292	36.059.742
2009	152.251	1.393.117	31.868.172
2018	128.371	1.400.716	27.183.970
2023	121.350	1.419.918	26.108.208

Fonte: Formatado pelo autor com dados do IBGE (1939, 1941, 1951, 1961, 1971, 1982, 2000) e INEP (2009, 2019, 2023).

A análise histórica da evolução das instituições de ensino, docentes e matrículas do Ensino Fundamental confirma que nossa atual tendência é de diminuição gradual dos números de matrículas e, se nada substancial acontecer, teremos uma diminuição das instituições e, por consequência, dos docentes. Obviamente esta é uma análise de tendência dentro da formação econômico-social brasileira sob o domínio da lógica do lucro acima dos direitos sociais.

O quadro apresenta um decréscimo nas matrículas a partir de 1999 representando uma diminuição de quase 10 milhões de alunos de 1999 até 2018. O início da década de 2000 pode ser considerado o pico de matrículas no Ensino Fundamental brasileiro e fruto do fim do chamado bônus demográfico (Saad, 2009) e da diminuição progressiva da taxa de natalidade nacional, o que demonstra uma tendência de continuidade deste decréscimo. Isso poderia representar uma possibilidade de reavaliação do conjunto do financiamento nessa etapa da Educação Básica, porém, não é o caso brasileiro, dado que a tendência é que os grandes centros continuem tendo aumento populacional, o que mantém a necessidade de aumento nos equipamentos nestas regiões. Fruto das negociatas parlamentares e abortos administrativos, a gestão da política fica refém das

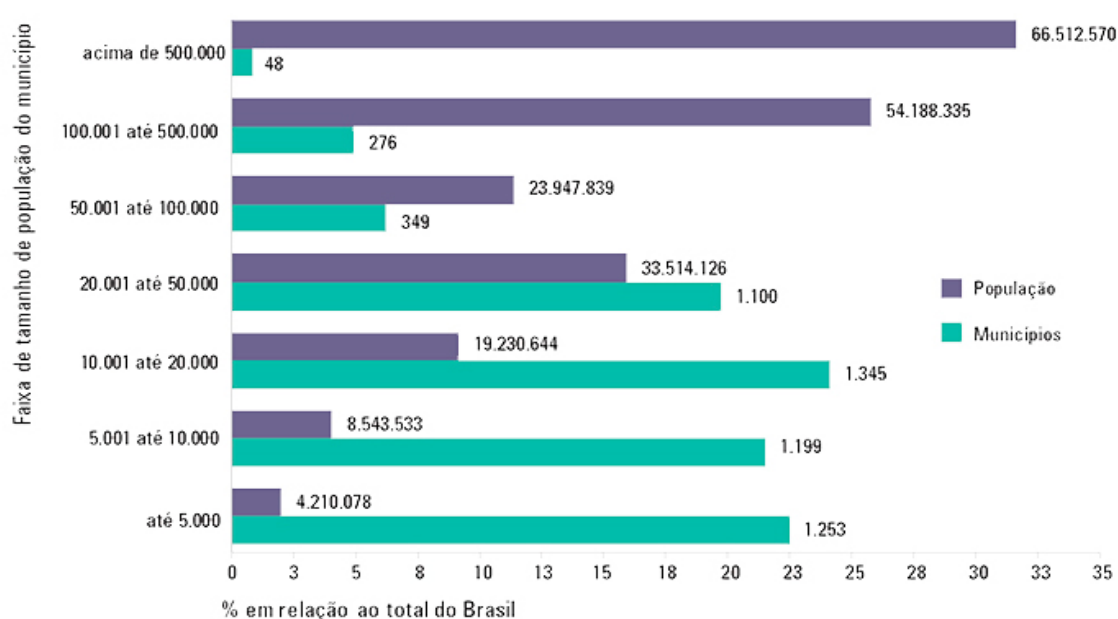
92 O Anuário Estatístico IBGE 1971 registra este número como sendo de “salas de aula”.

composições e recomposições da governabilidade do executivos ou mesmo das vontades pessoais que surgem representadas por vezes em órgãos do judiciário ou mesmo do Ministério Público que intervêm na gestão educacional e alteram os rumos da política pela vertente da conciliação ou mesmo do medo de gestores de reprovação ou punição. Múltiplos fatores cotidianamente servem como obstáculos ou represas das demandas estratégicas de interesse da classe trabalhadora, a fragmentação das responsabilidades potencializa ainda mais essa situação.

Mesmo sendo, em tese, a etapa que o atual modo de produção capitalista mais necessita, o Ensino Fundamental não é organizado de forma centralizada, pelo contrário, sua organização está sob responsabilidade dos municípios, ou seja, temos orientações gerais, mas, concretamente 5.570 formas de ser Ensino Fundamental no Brasil.

Uma reflexão importante sobre a administração das políticas educacionais no âmbito municipal brasileiro é quando comparamos as possibilidades reais de execução das políticas estatais (públicas) para educação em um contexto das atuais regras eleitorais. Como vimos anteriormente, em 2020, o Brasil tinha 5.570 municípios sendo 68,2% com até 20 mil habitantes o que representa 31.984.255 brasileiros ou 15,2% da população, segundo estimativa do IBGE⁹³, e uma concentração populacional de 57,4% da população (120.700.905 habitantes) em 324 municípios conforme demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Distribuição da população brasileira e dos municípios, segundo grupos de tamanho de municípios – 2019



Fonte: IBGE, 2019

93 Fonte: Estimativas da população 2019 IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=25272&t=resultados>. Acesso em: 12 out. 2020.

Uma das características dos pequenos municípios é não possuir uma gestão de dados atualizada, o que impede o planejamento de longo prazo. Os municípios com grandes concentrações populacionais possuem um número maior de dados, porém a complexidade das grandes aglomerações torna o contexto suscetível a alterações de cenário em um tempo muito curto. Ambas as características prejudicam o planejamento sendo que uma das questões essenciais para um bom planejamento é o diagnóstico.

Cada gestão municipal possui 48 meses de mandato, sendo os oito primeiros meses dedicados, do ponto de vista organizacional, à formulação e aprovação do Plano Plurianual – PPA que mesmo que sofra alterações pontuais servirá como instrumento guia do conjunto das políticas no município. Estão inseridos nestes oito meses o necessário para um diagnóstico e amplo debate com os protagonistas do conjunto das políticas, mas vamos nos concentrar nas políticas educacionais. Poderão ser realizadas audiências e reuniões com direções das unidades escolares, professores, sindicato e pais. Em uma gestão muito eficiente é possível realizar todas estas atividades em seis meses, consideremos a melhor das alternativas.

Em contraposição, no final do mandato a maioria das gestões municipais consegue realizar alterações substanciais nas políticas estatais (públicas) até o mês de junho do ano eleitoral sabendo que existem limitações de gestão e mobilização social em período eleitoral. Debita-se assim mais seis meses de uma gestão.

É fato que o segundo ano do mandato é o período de eleições gerais (presidente, governador, deputados e senadores) e que, mesmo que não se tenha uma paralisação das atividades no município, há uma concentração de esforços de parte significativa do mundo partidário por no mínimo 45 dias (período de campanha oficial segundo o TSE⁹⁴). Contabilizemos então somente os meses de organização e impedimento legal (6+6) teremos 12 meses em que existem limitações de execução de gestão e sobram 36 meses de gestão. Mesmo com casos excepcionais de municípios serem governados por mais de quatro gestões (16 anos) pelo mesmo partido, é importante frisar que a realidade demonstrou que a alteração de grupo político tende a alterar o conjunto da dinâmica das políticas estatais (públicas) e a ilusão de que transformar políticas estatais (públicas) educacionais em legislação, como a formação continuada de professores, não resulta efetivamente na continuidade delas já que sempre se adapta o texto legal às necessidades do grupo dominante pois a legislação brasileira tem como característica a ambiguidade justamente para cumprir esse papel.

A democracia burguesa cria um ambiente onde a retórica que sustenta a tese de que a escolha popular é o mesmo que um aval para mudar as políticas estatais

94 Fonte: Tribunal Superior Eleitoral, 2020. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/legislacao/compilada/res/2020/resolucao-no-23-624-de-13-de-agosto-de-2020/>. Acesso em: 12 out. 2020.

(públicas) mascara o fato de as regras eleitorais serem escritas e definidas para atender aos interesses da classe dominante que controla o Estado.

Poderíamos citar inúmeros outros potenciais problemas que sempre tendem a prejudicar as políticas educacionais como o tempo entre a preparação de uma licitação, sua homologação e a sua finalização ou mesmo as trocas cotidianas de cargos comissionados, cedência de profissionais ou falta de recursos humanos que atingem diretamente a educação no âmbito do município e todas estas convergem para confirmar a tendência de fragmentação, improviso e protelação defendida por Saviani (2014).

Enquanto na educação estatal (pública) a única tendência ou regularidade histórica é a manutenção das características, podemos afirmar que, por mais que exista regulação, a educação privada possui no Brasil ampla possibilidade de organização e quase não possui fiscalização externa como as escolas estatais (públicas) – Conselho Tutelar, Ministério Público, Conselho Municipal de Educação, Câmara de Vereadores entre outros.

Em se tratando de meios de monitoramento e avaliação das políticas estatais (públicas), por exemplo o Plano Plurianual – PPA já citado, a classe dominante já convencionou diversas formas de reinterpretação (uma forma de burla legalizada) da legislação tornando estas ferramentas mera burocracia formal que só serve para punir os adversários da classe dominante o que não tem a mesma validade ou importância quando os dominantes estão sendo julgados.

Um dado interessante que aparece da pesquisa sobre as instituições de Ensino Fundamental (primário a época) e de Educação Superior é a mudança durante o período militar da análise, no caso do ensino primário, do número de instituições para o número de “salas de aula” e na Educação Superior a troca pela análise de “cursos”.

Não é o momento oportuno para fazer qualquer análise ou levantar possibilidades sobre descontinuidade de políticas estatais (públicas), porém, é necessário frisar que os poucos dados sobre políticas educacionais que temos no Brasil que podem tentar apresentar um cenário nacional ou de como a estrutura evoluiu também sofreram interferência e, de certa forma, uma descontinuidade que prejudica o trabalho científico, controle social e análise das políticas estatais (públicas).

O Ensino Fundamental se tornou uma etapa consolidada da Educação Básica no Brasil. A tendência de reordenamento da etapa nos municípios, que será invisibilizada pela fragmentação dela em mais de cinco mil municípios, será executada dentro do argumento racional de diminuição das matrículas associada à idealização burguesa de “bons investimentos” ou de “utilizar bem o recurso público” isolando os recursos da educação às estruturas de formação das novas

gerações (idade ideal para cursar a Educação Básica) retirando do debate aqueles que não tiveram acesso ou foram excluídos.

A tendência de crescimento do movimento patrocinados pelas instituições ligadas aos bancos e à classe dominante local de priorização da “primeira infância” poderá se tornar uma mobilização de reordenamento e conexão da Educação Infantil com o Ensino Fundamental no plano administrativo local, resta verificar o quão ausente ou presente estão os gestores estaduais e federais das políticas educacionais deste movimento.

De certa forma este pode ser a nova fase do etapismo no Brasil que, pela ausência de um debate nacional e integrador da Educação Básica e Superior, optará pelo adesismo ao movimento do que o enfrentamento as questões estruturais da educação brasileira.

A contraposição necessária será a disputa por uma visão menos cindida de país e de educação, sob a perspectiva deste livro.

Neste ponto é necessário avaliar a Educação Superior e suas características. No atual momento, entendemos que este nível educacional é tardio, seletivo, excludente e, atualmente⁹⁵, hegemonicamente privado.

A apresentação e análise dos dados referentes à Educação Superior também tem como meta identificar tendências e regularidades inseridos no contexto já apresentado nos itens anteriores e no primeiro capítulo.

É importante frisar que neste momento a Educação Superior brasileira possui para a classe dominante um interesse que acreditamos ser diferente da Educação Básica. Isso em razão de a classe dominante já possuir uma estrutura própria de educação básica dos seus filhos e não depender mais, como dependia décadas atrás, dos investimentos estatais (públicos) para sustentar instituições que serviam somente aos seus interesses.

No caso da Educação Superior, por muitas décadas a classe dominante se apoderou das instituições estatais (públicas) para formar seus filhos criando excessivos processos seletivos direcionados à garantia de entrada de certo perfil de estudante e distanciar os filhos da classe trabalhadora. Muitas lutas foram travadas para alterar essa correlação de forças até o presente momento.

Mas a classe dominante verificou que estas décadas de seleção e exclusão também criaram um campo comercial de expansão mercantil de instituições que podem ser vistas no quadro a seguir a partir dos números da década de 1990.

Um dado importante de ser acrescentado trata de que em 1988 o IBGE apresenta em seu anuário a presença no Brasil de 871 instituições de Educação Superior sendo 83 universidades (35 federais, 15 estaduais, 2 municipais e 31 particulares) e 788 estabelecimentos isolados (19 federais, 72 estaduais, 90

95 Até o momento de finalização deste livro, março de 2024.

municipais e 607 particulares) com 1.503.560 matrículas (585.351 estatais/públicas e 918.209 privadas).

Outro dado para acrescentar trata de que em 2022 o Censo Educação apresentou 2.595 instituições sendo 312 estatais (públicas) (120 federais, 133 estaduais e 59 municipais) e 2.283 instituições privadas com 9.443.597 matrículas (2.076.517 estatais/públicas e 7.367.080 privadas).

Quadro 14 - Ensino Superior – 1909 - 2022

Ano	Instituições	Docentes	Matrículas
1909	29	696	7.072
1932	328	3.815	30.496
1939	454	5.273	29.317
1949	382	5.610	34.544
1959	1.04696	18.637	87.603
1969	2.08997	39.188	346.824
1979	887	168.821	1.311.799
1990	91898	145.585	1.540.080
1999	1.097	173.836	2.369.945
2009	2.314	340.817	5.954.021
2018	2.537	351.906	8.740.338
2022	2.595	362.116	9.443.597

Fonte: Formatado pelo autor com dados do IBGE (1939, 1941, 1951, 1961, 1971, 1982, 2000) e INEP (2009, 2018, 2023).

Aumenta o número total de estabelecimentos (1988 = 871 para 2018 = 2.537), porém o crescimento de instituições estatais/públicas (1988 = 233 para 2018 = 299) é tímido se comparado ao das instituições privadas (1988 = 638 para 2018 = 2.238). O mesmo podendo ser considerado quando a análise é sobre o número de matrículas estatais/públicas (1988 = 585.351 para 2018 = 2.077.481), que cresceram 3,5 vezes em relação ao primeiro período, para as privadas (1988 = 918.209 para 2018 = 6.373.274), que cresceram 6,9 vezes na mesma comparação.

A expansão mercadológica da Educação Superior leva em consideração a fragilidade da Educação Básica estatal (pública) brasileira, a idealização da geração igualitária de oportunidades e a possibilidade de múltiplas graduações para formação de um currículo apresentável de acesso as vagas do mundo do trabalho.

Assim cria-se um fio lógico onde a classe trabalhadora quando⁹⁹ consegue uma vaga estatal (pública) enfrenta múltiplas dificuldades de manutenção desta

96 O Anuário Estatístico IBGE 1959 registra o número de “cursos” e não de instituições

97 O documento cita 980 estabelecimentos de Ensino Superior.

98 Fonte: INEP, 1998. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso em 14 mar. 2024.

99 Utiliza-se quando pois não existe até o momento dados que comprovem universalização de alguma etapa da Educação Básica.

vaga, iniciando pela Educação Infantil onde não há vagas em número suficiente. É preciso lembrar que o INEP (2010) apresenta o número de 4.934.439 vagas estatais (públicas) na Educação Infantil quando o IBGE apresenta o número de 13.806.733 crianças de 0 (zero) a 4 (quatro) anos.

Mesmo levando em consideração que o conceito de Educação Infantil é uma superação da prática meramente assistencial ou de cuidado, objetivamente a oferta da política estatal (pública) beneficia, neste momento, diretamente somente aqueles que cumprem todos os critérios para acessá-la, e a quantidade de vagas é um limitador para um país continental como o Brasil.

A classe dominante possui as condições financeiras para garantir educação e a presença qualificada da sua família como meio estimulador das potências humanas da criança. Como a classe trabalhadora é explorada e usurpada destes meios acaba, dentro de todas as limitações que são impostas a ela, adaptando seu tempo, investimento de tempo e recursos pessoais para garantir o mínimo para a sobrevivência dos seus filhos e a sua própria.

No âmbito do Ensino Fundamental, houve um esforço de década de milhares de brasileiros para criar as condições materiais objetivas para que todos os municípios do país pudessem oferecer esta etapa da Educação Básica. Porém, é necessário frisar que este esforço possuía também um elemento de interesse da classe dominante de formação de uma massa trabalhadora com certas habilidades para cumprirem a função, na análise desta classe opressora, de mão de obra tendo em vistas as novas necessidades da produção industrial e comercial que tomou folego no Brasil a partir de 1930.

Na Educação Superior é necessário afirmar que a classe dominante inicia o período republicano brasileiro investindo recursos públicos para criar uma estrutura que pudesse dar conta das suas próprias necessidades de classe. Posteriormente, o crescimento desta estrutura cria condições de colaborar estrategicamente para as grandes questões do desenvolvimento do país, mas ainda restrita à formação de uma maioria da classe dominante onde a exceção que confirmava a regra sempre foi o ingresso da classe trabalhadora nestas instituições até meados da década de 2000.

Para esta análise duas questões são importantes, a primeira delas é pontuar que a década de 1990 foi de transição para consolidação de um momento democrático pós ditadura, especialmente após a aprovação da Constituição de 1988 e a primeira eleição presidencial democrática do período em 1989. Desta forma é possível pontuar que a característica deste momento histórico é de conciliação entre classes.

Para Paulo Mercadante (1980, p. 228-229), existe uma consciência conservadora no Brasil que tende a não romper paradigmas, e sim levar a uma

conciliação entre os interesses dominantes. Ao analisar a dinâmica conservadora ele define:

A mentalidade conservadora apresenta-se sob formas determinadas. O pensamento burocrático, por exemplo, convertendo todos os problemas políticos em questões de administração. Com apoio nas leis cuja origem e desenvolvimento está fora de seu alcance, o horizonte social do pensamento burocrático, enquadrado nessa espécie, é socialmente limitado, pois esse tipo de conservador não percebe os interesses elaborados socialmente por detrás de cada preceito jurídico. A mentalidade rígida apenas levanta sistemas de pensamentos estáticos. Considera a ciência política semelhante à ciência da administração; uma expressão clássica desse ponto de vista é referida por Karl Mannheim; “uma boa administração é preferível à melhor Constituição”.

Não há como analisar essas questões sem um retorno à história e à historiografia brasileira. A aproximação com o já exposto sugere uma acomodação de interesses de grupos dominantes como característica regular. Um exemplo é como a abolição e da escravidão no Brasil e a Proclamação da Independência não podem ser consideradas como rupturas, mas como adequações que não alteram radicalmente o cenário para os oprimidos, visto que estes continuam numa situação similar ou até pior, e materialmente significam um ajuste para os dominantes que continuam a acumular riquezas. Não se desconsidera os movimentos populares ou similares que lutaram pela libertação dos escravos ou pela Independência Nacional, mas a análise das determinações internacionais e nacionais tendem a não convergir numa explicação onde estes acumularam força suficiente para alteração desta condição.

Nesse contexto todo crescimento do campo popular foi também conciliado com os interesses da classe dominante representando uma ruptura de sistema de governo, de ditadura para democracia, mas não de alteração de poder entre classes.

Na sequência é possível verificar a expansão da Educação Superior brasileira com prevalência do crescimento das instituições e vagas privadas que não podem ser analisadas isoladamente já que o fenômeno da concentração de renda no Brasil potencializou a possibilidade de formação superior em instituições estrangeiras e também de criação de novas estruturas que receberão os filhos da classe dominante mais abastada para uma formação profissional voltada a um novo contexto de comércio internacional ampliado, com transporte humano e comercial intercontinental facilitado e comunicação facilitadas por novas tecnologias. Cumprindo este papel, essa nova estrutura retira da universidade estatal (pública)

a centralidade de investimentos defendida por eles em momentos anteriores, que agora defende que estas universidades são um peso desnecessário mesmo que parte desta mesma classe ainda represente parcela expressiva da ocupação de vagas universitárias estatais (públicas).

Quando a perspectiva é sobre a ocupação de vagas pela classe trabalhadora é importante salientar o crescimento da ocupação nas universidades estatais (públicas), porém cabe destacar que o aumento e expansão mercadológica da Educação Superior privada visa disputar os milhões de brasileiros que não tiveram oportunidade de vencer o funil estrutural educacional brasileiro e ingressar na universidade estatal (pública). Aqui não estamos falando dos milhões que estão todos os anos concluindo o Ensino Médio (mais de 2,1 milhões em 2018 segundo o INEP), essa perspectiva leva em consideração as décadas de concluintes desta etapa da Educação Básica e outros milhares de brasileiros que querem fazer uma segunda graduação ou pós-graduação.

Se o critério de análise for o número de alunos matriculados na educação privada, entendendo que esta é uma aproximação com a movimentação financeira por meio do pagamento de mensalidades, projetos governamentais e outras formas que se transformam em lucro para estas empresas, sabemos que a classe dominante local, associada aos interesses imperialistas estrangeiros, criou um ambiente de negócios no Brasil com a Educação Superior.

Seguindo o já descrito no início deste capítulo, não estamos tratando de algo pontual quando estabelecemos que o Brasil está submetido economicamente aos interesses do capital estrangeiro.

Como tendencialmente a educação privada é um mercado de expansão para os interesses da classe dominante local, é necessário verificar os limites de tal crescimento empresarial local. Existe uma tendência de concentração das riquezas que ao longo dos tempos também se transformará em controle efetivo dos grandes conglomerados dos seus associados na perspectiva ideológica (o que já está manifesto através dos Aparelhos Ideológicos de Estado - AIE) e organizacional. Ou seja, quando maior a dependência, maior será o controle e opressão da classe trabalhadora por consequência da própria pressão que os interesses estrangeiros farão sobre a classe dominante local.

Para finalizar este capítulo ainda é necessário abordar os processos de premiação, seleção e exclusão na educação brasileira.

As determinações da realidade da formação econômico-social brasileira estruturam e influenciam a educação no âmbito nacional, estadual e municipal. O cenário representado nos quadros anteriores se lidos com as lentes do liberalismo, neoliberalismo ou até mesmo do materialismo romântico pode dar a entender que o Brasil avançou e muito no desenvolvimento da sua estrutura educacional.

Não podemos negar que a ocupação territorial e o crescimento dos centros urbanos criaram um ambiente de enfrentamentos de classe no campo e na cidade onde por vezes é possível verificar pontualmente avanços, porém é necessário reafirmar que a maioria da classe trabalhadora não possui neste momento o direito a uma educação estatal (pública) de qualidade que sirva aos seus interesses.

Aqui não vamos adotar nenhuma perspectiva pessimista ou derrotista, mas se trata de um compromisso científico de apresentar ao leitor as contradições da realidade educacional brasileira e sua construção histórica.

Para isso é necessário enfrentar algumas ilusões que limitam nosso entendimento da realidade. A primeira ilusão que precisa ser deposta e combatida é a da democratização do acesso à educação ou falsa universalização.

A análise histórica da educação brasileira já demonstrou que não existe nenhum compromisso dos capitalistas em universalizar direitos a classe trabalhadora, pelo contrário, o uso da retórica de direitos e desenvolvimento econômico tem sido utilizados para oprimir e dividir.

Não é necessário que se façam contas muito complexas ou mesmo quadros para desmistificar tal questão. Nossa atual estrutura educacional tende a ter um decréscimo natural fruto da diminuição gradual do número absoluto de crianças e jovens que podemos verificar na redução de matrículas no Ensino Fundamental e Médio durante a década de 2000 a 2010.

Em 2019, o INEP apresentou dados que demonstram que cerca de 2 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos não frequentavam a escola no ano de 2017. Destes, temos 511.837 de 4 a 9 anos, 565.570 de 10 a 16 anos e 915.455 com 17 anos. Não se trata aqui de fazer comparações com o total de crianças e jovens no Brasil na mesma época, mas de compreender que durante todos os anos anteriores quantidades expressivas de crianças e jovens não frequentavam a escola, muitos por falta de oportunidade e outros tantos em virtude de a atual estrutura tê-los excluído de alguma forma.

Ao refletir sobre a formação de jovens e as disputas ideológicas na proposta do Instituto Unibanco, Sandri (2016, p. 43) afirma:

Do ponto de vista da relação entre educação e ascensão social do indivíduo, o IU pressupõe que “o grande mal do brasileiro é a desigualdade. E nenhum outro fator influencia tanto essa questão quanto a escolaridade, que guarda uma razão direta com o nível de renda e empregabilidade” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 15). Contudo, compreendemos que a ideologia da meritocracia e a teoria do capital são utilizadas como estratégias teórico-metodológicas no sentido de intensificar a hegemonia do empresariado no contexto social. Ou seja, disseminá-las como cultura comum no sentido de que

seria “natural” que alguns sujeitos obtivessem o sucesso escolar e econômico socialmente, enquanto que outros sujeitos, que foram incapazes de desenvolver as capacidades necessárias para se tornarem competitivos, tendem a ficar à margem do mercado de trabalho e da sociedade. Se presentes no currículo escolar, são lógicas que legitimam a seleção, premiação e exclusão dos sujeitos que não obtiverem o desempenho esperado e/ou estipulado pela escola. Trata-se uma lógica que afasta da escola pública, a sua condição de ser igual para todos, portanto, é uma perspectiva de educação que se aproxima de interesses privados e não públicos.

Mesmo tratando especificamente do Ensino Médio, a autora apresenta o produto da unidade das determinações dentro da estrutura educacional capitalista brasileira: premiação, seleção e exclusão.

A premiação é a irmã mais nova da punição dentro do âmbito escolar. Como as questões relativas à violência e ao autoritarismo não são exclusividade da escola, pois sua gênese está nas determinações das relações humanas que se alteram em cada momento da história, estas acabam, quando enfrentadas e não superadas, ganhando novos formatos ou até mesmo sendo contidas por algum tempo para retornarem de forma mais agressiva e irracional. O falso enfrentamento das questões sociais estruturais dentro da escola então é uma segunda ilusão que necessita ser denunciada e enfrentada.

Como o capitalismo amplia as desigualdades sociais e cria um ambiente de criminalização de organização popular ou da reação da classe trabalhadora, reforçando aparelhos repressivos que agem para justificar e legalizar a exploração da classe dominante e ao mesmo tempo elimine, de diversas formas, qualquer ameaça ao poder estabelecido da burguesia é necessário que os novos formatos de expressão destas contradições estejam revestidos de uma aparência aceitável mesmo mantendo sua essência.

O reforço ao individualismo e à competição que a premiação traz consigo dentro das determinações de uma sociedade onde a exploração de um ser humano por outro ser humano é o motor do seu desenvolvimento tende a reforçar o individualismo e afastar o ser humano de sua verdadeira essência.

A seleção é um conjunto de determinantes da realidade que criam um “funil” onde, a cada ano estudado, uma série de novas dificuldades tendem a aparecer, em especial para a classe trabalhadora mais explorada e com menos recursos, como passar do ensino estatal (público) municipal para o estadual, a centralização das escolas com maior estrutura, a transição do Ensino Fundamental para o Médio e o abismo entre a segunda etapa da Educação Básica e a Educação Superior.

Um dos questionamentos que está estabelecido na sociedade brasileira, em especial para a classe trabalhadora é a função do Ensino Médio. Como não existem vagas para a Educação Superior estatais para todos, obviamente este Ensino Médio não é uma ponte para a graduação, simbolismo diferente para os filhos da classe dominante ou para aqueles que conseguem garantir condições materiais para que seus filhos ingressem e permaneçam na universidade.

O Ensino Médio também não é profissionalizante hegemonicamente, o que não garante que aqueles que o cursarem terão melhores condições de disputar uma vaga de emprego, seja ela qual for.

Por fim, como existem outras formas de conclusão do Ensino Médio que não passam pelo mínimo de três anos de presença em uma instituição de ensino, por vezes a busca de uma oportunidade de renda, seja para ajudar seus familiares ou para sua própria sobrevivência se torna uma justificativa concreta para que não se cumpra o rito tradicional da última etapa da Educação Básica. Essa realidade ao mesmo tempo seleciona e exclui, não pela presença de barreiras, mas pela ausência das condições objetivas.

A exclusão é o produto das contradições entre as duas características citadas e todas as contradições entre a classe trabalhadora e a burguesia que são refletidas no âmbito da educação. Para Monica Ribeiro da Silva (2020, p. 286):

No Brasil, o binômio inclusão/exclusão é marca histórica do sistema educacional. O século XX e o processo de urbanização e industrialização, ao mesmo tempo em que pressionava pela ampliação da escolaridade da população, continha o acesso pela forma distributiva e desigual com que se ingressava no sistema escolar. A desigual inclusão nos níveis escolares, bem como sua distribuição pelo território brasileiro e entre classes sociais e raça/etnia, compõe um quadro histórico de afirmação/negação do direito à Educação.

Para a autora, temos como regularidade no campo educacional a presença do binômio inclusão/exclusão. O crescimento desigual do país, tendo em vista os índices de concentração de renda, estruturam um ambiente de educação estatal (pública) também desigual que reproduz e materializa as desigualdades estruturais do país.

Pautas identitárias são mais visíveis a partir desta perspectiva, porém precisam ser compreendidas dentro da categoria luta de classes para não serem utilizadas pela lógica da classe dominante como ponto de divisão da classe trabalhadora.

Capítulo 4

A ilusão da modernidade - Ensino Médio estatal fragmentado, desregulamentado e precarizado

O intuito deste capítulo é retomar o objeto central deste livro, apresentando, de forma complementar, dados sobre esta etapa da Educação Básica incluindo na análise as determinações já expostas, tendências e regularidades encontradas no processo de exposição e análise crítica.

Entendemos necessário uma abordagem sobre a legislação, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1961 e as Leis n. 5.692/1971, n. 7.044/1982, com ênfase ao que elas tratam sobre o Ensino Médio.

Considera-se Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB aquelas que no conjunto do seu texto versam sobre a totalidade da educação, melhor representada neste momento pela Educação Básica e Educação Superior, desta forma, a Lei n. 5.692/1971 que só versa sobre uma parte da educação brasileira (1º e 2º graus à época) em virtude de a ditadura militar fixar normas para o que denominamos neste momento por Educação Superior (chamada de Ensino Superior na legislação) através da Lei n. 5.540/1968 fragmentando a legislação em reformas parciais isoladas não contemplando a reflexão da totalidade da educação, assim consideramos tais leis (Lei n. 5.540/1968 e 5.692/1971) concretamente representam reformas pontuais.

Não cabe a esta pesquisa comparar legislação ou julgá-las pois estas são produto da correlação de forças políticas do seu próprio momento, assim cabe aqui apenas apresentar e analisar características de cada legislação.

A primeira LDB foi publicada como Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 com 120 artigos no total, sendo 29 somente para o que chamamos neste momento de Ensino Médio, e regulamenta o contido na Constituição de 1946 que tem como dois dos seus artigos mais importantes, na perspectiva desta pesquisa, a obrigatoriedade do então chamado ensino primário (Inciso I do Artigo 168) e a competência da União em legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Alínea “d” do Inciso XV do Artigo 5º).

Nesta legislação o que chamamos no atual contexto de Ensino Médio (última etapa da Educação Básica) é desenvolvido ao longo do Título VII que trata da Educação de Grau Médio que possui quatro capítulos:

- a) Capítulo I – Do Ensino Médio;
- b) Capítulo II – Do Ensino Secundário;

- c) Capítulo III – Do Ensino Técnico; e
- d) Capítulo IV – Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio.

À época, entendia-se o Ensino Médio organizado em dois ciclos (ginasial e colegial) sendo que ele abarcava cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o então ensino primário e pré-primário.

Esta LDB admite a organização de múltiplos sistemas (estaduais e municipais) porém, no caso do Ensino Médio, determina que o então Conselho Federal de Educação (neste momento Conselho Nacional de Educação – CNE) indique cinco disciplinas obrigatórias e em parceria com os conselhos estaduais defina a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

Neste caso do Ensino Médio, a lei determina um diálogo permanente entre a esfera federal e os estados, demonstrando uma necessidade, a época, de corresponsabilização concreta do governo federal com esta etapa da educação.

A existência na legislação dos denominados exames de admissão para ingresso no Ensino Médio demonstra que é provável que a época existisse uma compreensão, mesmo que oculta, que esta etapa não seria universalizada, sendo uma etapa da educação direcionada a uma parcela da população; porém é necessário verificar com maior profundidade esta questão por meio da análise de documentos oficiais do parlamento ou mesmo depoimentos dos envolvidos que foram devidamente registrados.

O conjunto dos artigos define a organização do Ensino Médio de forma geral, definido objetivos e questões estruturantes (dias de trabalho anual, horas semanais de aula, frequência obrigatória, avaliação, organização das disciplinas entre outras questões) nos dois primeiros capítulos, sendo o terceiro e quarto um exemplo de detalhamento de organização do ensino técnico e de formação do magistério para o ensino primário e médio.

Já a Lei n. 5.692/1971, construída e aprovada durante a ditadura militar, vem para regulamentar a Constituição de 1967 escrita e aprovada pelos militares. A Lei possui três artigos destinados ao Segundo Grau (neste momento Ensino Médio) que já no seu primeiro artigo sentencia:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971, s/p).

E ainda o especificar sobre a intitulada qualificação para o trabalho no parágrafo 3º do artigo 4º define:

3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins (Brasil, 1971, s/p).

É importante frisar que da forma como está escrito, a legislação torna compulsória a vinculação do Segundo Grau (Ensino Médio) com a profissionalização. Pouco tempo depois, em 1972 o Conselho Federal de Educação – CFE, funcionando sob domínio da ditadura militar, aprova o parecer n.º 45/72 que institui cerca de 130 habilitações profissionais (técnicas, parciais ou auxiliares) instituindo que a partir daquele momento a principal vinculação do então segundo grau (neste momento Ensino Médio) era para a formação profissional mas alivia a situação da vinculação compulsória determinando habilitações mais genéricas ou até mesmo amplas o suficiente para não ter uma característica.

Porém, os três artigos que tratam especificamente desta etapa da educação a esvaziam de sua função crítica, científica, artística e filosófica, reduzindo a etapa às necessidades da ditadura militar de formação de mão de obra, de prestação de contas ao imperialismo dos Estados Unidos que os militares optaram por ser subservientes.

O Tenente Coronel Enjolras José de Castro Camargo no livro *Estudo dos Problemas brasileiros* (12ª edição, 1992), com primeira edição em 1977 em sua análise sobre educação traz duas questões importantes para análise. Ao citar os problemas da educação, Camargo (1992, p. 199) afirma:

O sexto problema está no aproveitamento escolar dos alunos de 1.º e 2.º graus. O índice de evasão escolar do 1.º grau é de 80%, o que coloca o Brasil em situação parecida com a da Etiópia e do Paquistão. No 2.º grau, 29% largam a escola no 1.º ano. A taxa de repetência chega a 22%. Segundo o relatório do Banco Mundial, confidencial, mas publicado no Brasil pela imprensa, “o ensino público hoje no Brasil é fraco, com professores mal pagos e desmotivados, greves frequentes e burocracia em excesso” A Fundação Carlos Chagas, a pedido do Banco, aplicou teste de português e matemática em 2.600 estudantes de 3º ano em escolas de quatro Estados (Ceará, Bahia, S. Paulo e Paraná).

Com exceção das escolas técnicas federais e do Senai, foi um desastre o resultado dos exames. Ficou demonstrado que as escolas públicas são piores que as particulares e que os piores alunos são dos cursos noturnos e estudantes do magistério (os professores de amanhã).

E a segunda afirmação de Camargo (1992, p. 175) é a seguinte:

Daí a necessidade de se montar um sistema educacional baseado em conceitos cuidadosamente elaborados de educação e cultura.

O materialismo, o agnosticismo, o marxismo e outras ideologias têm penetrado facilmente nos sistemas educacionais do Ocidente e produzido grande número de sociólogos de esquerda, que vêm inundando nossas escolas de trabalhos e livros que tentam encaminhar a cultura e a educação para um caminho onde o fator espírito não tem mais lugar.

Sabemos que a opinião do Tenente Coronel não representa com exatidão o pensamento do governo militar mas auxilia a compreender que a prática de desregulamentação do Ensino Médio está esvaziada de teoria educacional e tomada pelo pragmatismo e utilitarismo de servir a iniciativa privada, pelo preconceito de classe expresso nas análises educacionais e no combate ao fantasma do comunismo que é uma narrativa construída para justificar atrocidades e a dependência ao imperialismo dos Estados Unidos que não foi utilizada somente no Brasil mas em toda a América Latina.

Em 1982 Lei n. 7.044 de 18 de outubro altera artigos Lei n. 5.692/1971 sendo a substituição do artigo 22 e revogação do artigo 23. O quadro a seguir compara as alterações no capítulo sobre Segundo Grau (Ensino Médio).

Quadro 15 – Alteração legislação educacional – 1971-1982

Texto original Lei n. 5.692/1971	Nova redação Lei n. 7.044/1982
Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente. Parágrafo único. Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau.	Art. 22 - O ensino de 2º grau terá a duração mínima de 2.200 (duas mil e duzentas) horas de trabalho escolar efetivo e será desenvolvido em pelo menos três séries anuais. § 1º - Quando se tratar de habilitação profissional, esse mínimo poderá ser ampliado pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com a natureza e o nível dos estudos pretendidos. § 2º - Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos, no mínimo, a cinco, no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau.

Fonte: Brasil, 1982.

O novo texto de 1982 retira a possibilidade de maior número de horas de trabalho escolar (2.900 horas), remete à autorização de habilitação para o Conselho

Federal de Educação e transforma o que era o artigo 23 e seus incisos “a” e “b” no parágrafo segundo no novo artigo 22.

Mas é necessário retomar o contido no artigo 6º desta lei reformadora que define que “as habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas (sic)” (Brasil, 1982) que parte das mudanças estavam a serviço dos interesses privados nacionais e internacionais tendo em vista que diversos acordos do período ditatorial abriram espaço para os interesses dos Estados Unidos.

O parágrafo único do supracitado artigo ainda determina que “o estágio não acarretará para as empresas (sic) nenhum vínculo de emprego (sic), mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento” (Brasil, 1972) que em uma perspectiva pública só tem sentido se houver reversão do investimento em melhorias na condição de vida do estudante em comparação ao benefício dado as empresas.

Não são mudanças que modificam o conjunto da estrutura, porém é necessário lembrar que a Lei n. 5.692/1971 é um retrocesso quando comparada a LDB de 1961 para o Ensino Médio e a redução de possibilidades no caso das horas de trabalho educacional e centralização de decisões no Conselho Federal de Educação demonstra um movimento de continuidade de retrocesso legal que vai refletir diretamente na organização da escola.

A crítica ao esvaziamento de sentido científico, artístico e filosófico do Ensino Médio pela ditadura militar para impor o tecnicismo através de uma educação enquanto mola propulsora do desenvolvimento seguro e controlado pelos militares. Segundo Saviani (2013, p. 367):

Com o advento do regime militar, o lema positivista “Ordem e Progresso” inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”. Guiando-se por esse lema, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo, a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido. A adoção de um modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação.

Ao mesmo tempo não estamos criticando o sentido da profissionalização ou até mesmo da qualificação profissional em si, pois são áreas do conhecimento fundamentais para o materialismo e para a pedagogia histórico-crítica. Não podemos simplificar uma crítica à ditadura militar com um maniqueísmo que desqualifica tudo que tenha alguma conexão com o período. Isso também desconsideraria toda a luta de milhares de pessoas que enfrentaram a ditadura com armas, sem armas, com livros, com organização social e sindical e diversas outras formas de resistência e enfrentamento. A área do que neste momento denominamos como Educação Profissional e Tecnológica – EPT para o Ensino Médio é estratégica segundo o próprio sentido social de escola, segundo Saviani (2015a, p. 288):

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada.

E ao tratar do tema politecnia, Saviani (1987, p. 17, grifo do autor) define:

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a **formação politécnica** deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência.

É necessário compreender a importância do trabalho como princípio educativo que, para uma grande parcela dos professores que atuavam no período de ditadura militar, mesmo com todos os limites que o governo e a estrutura educacional impunham, a formação para a emancipação humana era de certa forma um ato de compromisso social, humano e profissional, mas também representava uma resistência que também ajudou, de certa forma, nos enfrentamentos à ditadura.

Cabe salientar que, mesmo para aqueles saudosos da profissionalização da época militar, é preciso compreender e verificar quais foram seus limites. José Willington Germano (1993, p. 185) apresenta seis motivos para o fracasso da

profissionalização no contexto da ditadura militar organizada através da Lei n. 5.692/1971 com alterações feitas pela Lei n. 7.044/1982. Segundo o autor, a primeira delas foi:

a) A questão de limites de recursos. Na escola profissionalizante, o custo por aluno chegava a ser 60% maior que no antigo secundário (cf. Unicamp, 1987). Além de ser uma escola cara, o Estado – negando na prática a “teoria do capital humano” – não investiu de forma suficiente na expansão e equipamento da rede escolar. O Estado, portanto, gastou pouco. Em 1980, por exemplo, a percentagem das verbas de educação destinadas ao 2º grau era de apenas 8,4% enquanto a média da América Latina girava em torno de 25,6%. Abaixo do Brasil encontrava-se apenas El Salvador (cf. The World Bank, 1989).

O capitalismo não tem interesse em ensino estatal (público) de qualidade no Brasil pois a mercantilização do Ensino Médio e da Educação Superior converge aos interesses das corporações internacionais e de um setor da burguesia local iludida com a ideia de empreendedorismo social que na realidade é criação de empresas educacionais com financiamento estatal (público) e isenções que em alguns casos serão incorporadas aos grandes conglomerados. E, continua o autor:

b) Ao adotar a profissionalização universal e compulsória de caráter terminal, o Brasil fez uma opção caduca, na medida em que tomou uma direção contrária das tendências que ocorriam, desde a década de 70, nos próprios países de economia capitalista, com relação à “qualificação” da força de trabalho. Recente Relatório do Banco Mundial (1989) explicita que as indústrias e empresas exigem, cada vez mais trabalhadores com sólida – mesmo que básica – formação em matemática, língua e ciência (cf. The World Bank, 1989, grifo do autor).

O Banco Mundial, como vimos anteriormente, orienta para defender os interesses do capital sendo os países dependentes meros formadores de mão de obra, consumidores e exportadores de matéria-prima. Não há elementos neste momento para avaliar a justificativa de tal opção caduca, porém é necessário pontuar que tanto a Lei n. 5.692/1971 com alterações feitas pela Lei n. 7.044/1982 desregulam o Ensino Médio e o parecer n. 45/72 do Conselho Federal de Educação parece ser um ponto fora da curva na lógica geral da política dos militares ou uma tese que representa somente uma fração do comando do exército.

Outra questão importante da análise do autor é verificar que sob o sistema capitalista uma política de profissionalização se torna inviável, não por seu objetivo, conteúdo ou forma, mas em razão do sistema necessitar exaurir o conjunto dos

recursos dos países justificando, por meio de uma narrativa de austeridade, a desqualificação de programas, ações e investimento na classe trabalhadora ao mesmo tempo que sustenta políticas de pagamento de juros extorsivos de dívida pública para o capital internacional, isenções e benefícios fiscais para empresas estrangeiras e proteção à espoliação dos banqueiros sob a classe trabalhadora. Como terceiro motivo, Germano (1993, p. 186) apresenta:

c) A *discrepância prática* e a crônica *desatualização* (déficit de prognose empírica e lógica e de “recursos de poder”) do sistema educacional com relação ao sistema ocupacional. Daí a resistência por parte das empresas, notadamente do grande capital, em absorver esse contingente de egressos das escolas profissionalizantes. As empresas possuíam as próprias estratégias de “capacitação” ou de complementação da formação de sua força de trabalho (grifos do autor).

O que o autor define como *discrepância prática* e *desatualização* tem origem na fragilidade da estrutura educacional brasileira que é caracterizada, conforme define Saviani (2014), pela filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. Sendo a trajetória histórica do Ensino Médio organizada e financiada pelos estados, retoma-se a tese de Saviani (2012) de ausência de sistema educacional no Brasil, pois seria necessário criar as condições objetivas para sua existência antes de aprovar um sistema idealizado de profissionalização.

Compreendemos que há um costume no setor militar onde a hierarquia deve ser obedecida e toda ordem superior deve ser executada, porém quando este costume ultrapassa o limite do respeito à realidade concreta e vira mero autoritarismo ou uma arrogância que desconsidera as múltiplas determinações da realidade de um país continental e por séculos espoliado tende a explicar tal *discrepância prática* e *desatualização*. Por fim, na perspectiva ideológica, a opção da ditadura militar foi em negar o materialismo e por consequência adotar formas idealistas de leitura da realidade.

Uma segunda questão não aparece no conjunto das análises, mas é importante ser colocada em questão, trata-se da industrialização brasileira tardia. Como a classe dominante brasileira construiu um caminho de continuidade da dependência econômica e tecnológica, mesmo após a Proclamação da República. Ao mesmo tempo atuou para manter uma estrutura quase colonial até ser superada pela necessidade dos países capitalistas centrais de continuarem usufruindo das riquezas naturais do país e transformá-lo em agroexportador de produtos baratos e, pelo quantitativo populacional, em um futuro consumidor dos produtos industrializados e tecnologia de segunda mão, podemos entender

que esta dependência com o passar dos anos e com a assimilação gradual desta tecnologia faz com que o país altere com muita agilidade o processo tecnológico pois ele é trazido de outros países como descarte.

O processo de assimilação de tecnologia estrangeira e criação de tecnologia nacional se acelera a partir de 1930¹⁰⁰ e vai se estender até a segunda metade da década de 1970. É necessário lembrar que o Brasil aproveita a abundância de crédito internacional para seus planos de desenvolvimento nacional (PND I – 1972-1974 e PND II – 1975-1979), porém, a partir de meados de 1980 a crise atinge o Brasil com maior força. O ano de 1981 registra a segunda maior queda do PIB da história do nosso país e a partir daquele momento o país vive o que se denominou como década perdida para a América Latina.

É neste cenário que a ditadura militar instala a profissionalização compulsória no Ensino Médio, sem a devida preparação, com uma estrutura de escola fragmentada sob a coordenação dos estados, sem a mínima organização de um sistema ou ao menos uma rede nacional de escolas de Ensino Médio, sem contabilizar como a história do desenvolvimento econômico e da apropriação tecnológica influenciaria o projeto e, por fim, em um momento de turbulência econômica na América.

Retomando, apresentamos o quarto motivo do fracasso da profissionalização durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985), segundo Germano (1993, p. 187):

d) A *demand*a para a universidade não foi estancada de acordo com as expectativas governamentais. Desse modo, as diferentes classes sociais oferecem resistência “passiva” à profissionalização compulsória. Para Freitag¹⁰¹ (1987:41-2), “a educação para o trabalho não cabia na concepção de mundo das classes médias e alta da sociedade brasileira”. A proposta profissionalizante, conforme afirma, desagradou até mesmo a classe trabalhadora do campo e da cidade, pois ir à escola era identificado como “libertação do trabalho braçal”.

Compreendendo que o autor indica como *demand*a das universidades a relação entre as expectativas dos alunos do Ensino Médio e de suas famílias e suas condições objetivas de ingresso em uma universidade. Porém é importante considerar que não há evidências para afirmar que na época se tinha uma massificação do acesso da classe trabalhadora ao Ensino Médio pois vimos no segundo capítulo que isso não se concretiza nem no ano de 2018. Nas décadas de 1970 e 1980 a ascensão de uma parcela da classe trabalhadora ao Ensino Médio estatal (público) se faz daqueles que possuíam maiores condições de manter este estudante na escola pois existiam todos os tipos de dificuldades pelo

100 Não há como afirmar que nenhuma tecnologia foi incorporada antes de 1930 desta forma temos durante toda a história do Brasil a assimilação e criação de novas tecnologias em alguns momentos mais acelerado, em outros menos acelerado.

101 Bárbara Freitag. Política educacional e indústria cultural. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987, 86 pp.

número reduzido de escolas. Desta forma não são todos e como não se preparou a estrutura para contemplar quem mais necessitava da política aqueles que mais poderiam aproveitar significativamente aqueles cursos estava completamente excluído da escola de Ensino Médio.

Os dois últimos motivos têm íntima ligação e, segundo o autor, são assim definidos:

- e) A profissionalização *não foi implantada* efetivamente na maioria das escolas da rede pública – notadamente as estaduais e municipais – por falta de recursos, tendo sido pura e simplesmente descartada (com raras exceções) pela rede privada devido ao seu alto custo.
- f) Em face das dificuldades, o próprio *MEC* foi *redefinindo* a questão da profissionalização. Assim, de obrigatória – conforme a Lei 5.692/71 e o famoso parecer 45/72 –, foi suavizada com a introdução das chamadas “habilitações básicas” (de acordo com um outro Parecer do CFE, o de N° 75/76, assinado por Terezinha T. Saraiva), que previam uma formação profissional genérica a ser completada nas empresas. Finalmente em 1982, pela Lei n° 7.044 foi revogada a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2° grau. (Germano, 1993, p. 187).

Para o materialismo estas são as questões principais pois são a análise do concreto. Não havia condições objetivas de se impor uma profissionalização vinculada ao Ensino Médio sem criar antecipadamente as condições objetivas mínimas de implantação da política, em especial a formação dos professores que iriam ser protagonistas destas ações, coordenação e integração das unidades escolares além de diversos problemas centrais da estrutura educacional brasileira.

Na obra *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial* (2002), Maria Abádia da Silva demonstra como este banco atua no Brasil e na América Latina.

Ao analisarmos os dados sobre recursos financeiros para a educação brasileira e como o Banco Mundial financia projetos e ações poderemos até incorrer ingenuamente em considerar as exigências de tal instituição como parte dos acordos financeiros onde ambas as partes, idealmente, consentem sobre obrigações e deveres dos partícipes de um acordo.

Porém, não estamos tratando de um acordo entre iguais. É necessário retomar umas das características da nossa formação econômico-social, a dependência e a subserviência da classe dominante local aos interesses internacionais.

Após 1945 (Segunda Guerra Mundial), os Estados Unidos alteram substancialmente sua intervenção em diversos países. Quando tratamos de América Latina já registramos neste trabalho a interferência estadunidense durante a ditadura militar.

É importante compreender que o controle ideológico e econômico de instituições como o Banco Mundial e outras pelo Estado Unidos é um processo que vem se consolidando há décadas. É possível hoje, no Brasil, quando tratamos de políticas educacionais, que certas áreas governamentais considerem uma boa prática a consulta a órgãos internacionais, especialmente ao Banco Mundial, como se estas instituições fossem isentas e confiáveis quando se trata de política estatal (pública) educacional.

A autora Maria Abádia da Silva (2002) demonstra que a intervenção foi justificada de certa forma pelas relações econômicas entre governos e instituições financeiras.

Já o consentimento, criado pela assimilação e pela subserviência, também precisa ser analisado nas relações históricas entre o capital estrangeiro e a classe dominante local.

Já citamos no final do segundo capítulo desta pesquisa que existe uma característica de unidade entre a classe dominante local que, independentemente das crises, alterações de composição interna ou enfrentamentos intraclasse, se unem para defesa dos seus interesses e privilégios, especialmente para a exclusão social da classe trabalhadora.

Para este pesquisador é a criação de um ambiente de “força majoritária” da classe dominante, mesmo em quantidade de inferior indivíduos, é a posse e o controle dos meios de produção e, por consequência, dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), conforme definiu Althusser (1999). Já utilizamos anteriormente o exemplo químico usando solução (mistura) e os componentes soluto e solvente.

Precisamos retomar algumas questões centrais de forma organizada e devidamente hierarquizadas visando contribuir para a perspectiva dos interesses da classe trabalhadora.

Primeiramente, coerente com a linha de pesquisa, sabemos, conforme Saviani (2015a, p. 286) afirma “a educação é um fenômeno dos seres humanos. Assim sendo a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Como o ser humano adapta a natureza a si, transformando-a e, por consequência, transformando-se, este processo é chamado trabalho.

Conforme Marx (2013, p. 255) define “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Sabemos assim que ambos os processos não podem ser restritos a instituições ou a momentos específicos da vida, mas são parte, com maior ou menor intensidade (a depender do momento e contexto) de toda a vida.

A Educação Básica e a Educação Superior como níveis institucionalizados no Brasil são fundamentais para a classe trabalhadora, porém, não podem ser considerados a única forma de “produzir, direta e intencionalmente, em cada

indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2015a, p. 287).

Sabemos que a categoria luta de classes demonstra o antagonismo entre os interesses burgueses e proletários de maneira mais abrangente, mesmo compreendendo que existem frações de classes (Poulantzas, 1975; 1977) e que elas estão em movimento e, a depender das contradições, em conflito ou conciliação, cumprindo o papel de dirigentes ou de subordinadas. Esta compreensão sobre a luta de classes deixa claro que a compreensão sobre o que é humano, sobre a sociedade, sobre valores e, por consequência, a educação como processo estão em permanente disputa.

Seguindo a enumeração provisória de Althusser (1999, p. 102) sobre os aparelhos ideológicos cabe listar: “1) o Aparelho Escolar; 2) o Aparelho Familiar; 3) o Aparelho Religioso; 4) o Aparelho Político; 5) o Aparelho Sindical; 6) o Aparelho da Informação; 7) o Aparelho da Edição-Difusão; 8) o Aparelho Cultural”.

Ao analisar *a contradição regular entre laicidade e religiosidade* nos dados do IBGE (2018), percebe-se a passagem do quantitativo de 4,8 milhões de indivíduos autodeclarados evangélicos em 1970 para 42,2 milhões em 2010.

Em sua pesquisa de mestrado intitulada *O plano de poder da Igreja Universal do Reino de Deus: Estratégias territoriais da expansão neopentecostal no Brasil*, Luiza Chuva Ferrari Leite (2019) apresenta o quantitativo de templos desta igreja em 2010 que somam um total de 6.815 (seis mil oitocentos e quinze) unidades presentes em todos os estados brasileiros bem como também no Distrito Federal. Leite (2019) ainda ilustra que tal igreja está presente em 113 (cento e treze) países em todos os continentes.

Os dados apresentados são ilustrativos da presença desta igreja no Brasil e no mundo sabendo que é uma das representações dos pentecostais e neopentecostais que, segundo o IBGE (2010), perfaziam cerca de 25,3 milhões de brasileiros do total já referenciado de 42,2 milhões de indivíduos autodeclarados evangélicos, conforme apresentado no subcapítulo *A contradição regular entre laicidade e religiosidade*.

Como no Brasil os cristãos (católicos apostólicos romanos) possuem uma história marcada pelo apoio ideológico aos colonizadores e posteriormente a classes dominantes locais associadas a interesses imperialistas estrangeiros, é uma tendência que o crescimento da denominação evangélica também represente uma disputa em todas as esferas sociais.

Quando a esfera é de poder e representação legislativa é possível de imediato verificar tal disputa. Em 2020, o Portal Metrôpoles¹⁰² publicou que dos 501

¹⁰² Fonte: Portal Metrôpoles. A Câmara dos Deputados tem parlamentares de 33 religiões diferentes, conforme apurou o (M)Dados. Dos 513 deputados procurados pelo núcleo de jornalismo de dados do Metrôpoles nos últimos quatro meses, 501 responderam à pergunta da reportagem. Com base nessas informações, foram realizados diversos cruzamentos para verificar a

deputados que responderam ao questionário proposto pelo veículo, 358 (trezentos e cinquenta e oito) se declararam cristão/católico apostólico romano enquanto 107 (cento e sete) se declararam evangélicos. Segundo o portal, os neopentecostais estão super-representado na Câmara dos Deputados. Isto se comprova pois eles possuem uma representação percentualmente maior de deputados federais quando comparados aos seus percentuais na sociedade brasileira, pois o censo daquele ano mostra que 60% dos brasileiros evangélicos são pentecostais, mas, entre os deputados dessa religião, o número é de 51%.

Entendendo que esta é uma tendência que se estende por outras áreas, Nascimento (2012) em sua pesquisa cita que na área da comunicação o valor estimado da Rede Record, da qual o Bispo Edir Macedo da Igreja Universal do Reino de Deus – IURD possui grande parte das ações, é de R\$ 6 bilhões.

O Observatório da Laicidade na Educação organizou em sua página da internet diversos dossiês¹⁰³ sobre as disputas envolvendo instituições religiosas e políticas educacionais. Os registros demonstram que durante os debates sobre os Planos Municipais de Educação a presença destas representações criou tensões sobre temas como igualdade de gênero ou mesmo sobre orientação sexual. O ponto alto da irracionalidade de alguns debates foi a supressão de “gênero alimentício”¹⁰⁴ de umas das metas do plano simplesmente por constar na proposta o termo “gênero”.

Como estes agrupamentos em expansão não se limitam ao debate sobre valores ou políticas estatais (públicas), mas também uma expansão comercial tende – assim como os católicos – a intervirem nos executivos, legislativos, judiciários para defenderem seus interesses.

Sabemos que este é um debate importante, porém, os dados e análises realizadas até o presente momento demonstram que o crescimento dos evangélicos como força econômica e política tem como tática a ocupação de espaços nas estruturas tradicionais. Pontuando que não se trata de uma ação coesa mesmo dentro das representações pentecostais e neopentecostais, mas que se consolida como uma tendência de continuidade de ocupação de espaços de poder no Brasil.

Outro importante aparelho ideológico que necessita ser citado é o da informação. Isso em virtude de no Brasil ter registrado no ano de 2019 que 92,3% dos domicílios possuem aparelho de televisão e que em 82% destes havia algum tipo de utilização de internet, segundo o IBGE¹⁰⁵.

atuação dos grupos religiosos na Câmara Federal. O resultado está na série Poder e Fé. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/evangelicos-neopentecostais-sao-super-representados-na-camara>. Acesso em 28 de ago. 2021.

103 Fonte: Observatório da Laicidade na Educação. Disponível em: <http://ole.uff.br/dossies-tematicos-sobre-laicidade/>. Acesso em 28 de ago. 2021.

104 Fonte: Observatório da Laicidade na Educação. O plano municipal de educação do RJ e a interdição dos debates sobre igualdade de gênero. Disponível <http://ole.uff.br/o-plano-municipal-de-educacao-do-rj-e-a-interdicao-dos-debates-sobre-igualdade-de-genero/#:~:text=O%20Projeto%20de%20Lei%20de,suprimido%20de%20uma%20das%20metas>. Acesso em 28 de ago. 2021.

105 Fonte: Matérias especiais - Uso de internet, televisão e celular no Brasil, IBGE. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 28 ago. 2021.

Já tivemos culturas humanas que enterravam seus mortos próximos ou até mesmo em suas casas e produziam um lugar especial na sua habitação para celebrar a sua memória e pedir proteção. Parece que reservar um espaço da casa para algo importante para os indivíduos que ali residem é uma regularidade. No Brasil, a maioria das casas apresenta a sala de estar ou sala da televisão como um lugar especial de encontro. Um quase culto ao aparelho que transmite conteúdo produzido por empresas privadas que visam lucro controladas ou com parceria com grandes conglomerados internacionais de comunicação.

Estes dois aparelhos ideológicos (religioso e informação) foram apresentados pois estão muito mais presentes na vida dos brasileiros do que as instituições educacionais comparando os anos médio de estudo de um brasileiro (9,1 anos, IBGE, 2018) a sua expectativa de vida¹⁰⁶ (76,6 anos, IBGE, 2019).

Já apresentamos anteriormente que a soma dos brasileiros que se declararam católicos e evangélicos no ano de 2010 foi de 86,7% (IBGE, 2010). Se utilizarmos somente a lógica formal e a matemática fica evidente que a maioria dos brasileiros possui muito mais contato com as instituições religiosas e as empresas de comunicação privada do que com as instituições de educação.

Parece assim, um contrassenso a defesa romantizada da alteração da situação brasileira única e exclusivamente por meio da educação ou mesmo que a educação hoje possui maior influência sobre os indivíduos no Brasil do que os aparelhos ideológicos religiosos e da informação.

Sabemos que a comparação é feita sem decompor os dados, utilizando somente lógica e não analisando o processo histórico brasileiro com uma profundidade que permita verificar uma tendência ou regularidade ficando então como um exercício de raciocínio que não comporá os elementos centrais que serão produto desta pesquisa.

Retomando o raciocínio sobre a construção de uma maioria ou sobre o controle da maioria pela classe dominante, esperamos que a exposição, mesmo que limitada, sobre os aparelhos ideológicos demonstre ao leitor como a minoria quantitativa (burguesia) controla ou submete permanentemente a maioria (classe trabalhadora).

Algumas questões são importantes para os interesses da classe trabalhadora. Existe uma campanha para destruir e desorganizar a classe trabalhadora no Brasil. Da mesma forma existe um pacto implícito para não se estabelecer uma contradição entre os aparelhos ideológicos religiosos e de informação para que certos agrupamentos autodenominados de esquerda ou progressistas sejam aceitos e promovidos por estes aparelhos.

106 Fonte: IBGE. Expectativa de vida dos brasileiros aumenta 3 meses e chega a 76,6 anos em 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29505-expectativa-de-vida-dos-brasileiros-aumenta-3-meses-e-chega-a-76-6-anos-em-2019#:~:text=Expectativa%20de%20vida%20dos%20brasileiros,2019%20%7C%20Ag%C3%A2ncia%20de%20Not%C3%ADcias%20%7C%20IBGE>. Acesso em: 28 ago. 2021.

Uma outra questão que, neste momento da análise, necessita ser pontuada é a crítica à adesão acrítica ao processo eleitoral burguês e o esquecimento da importância da organização da classe trabalhadora.

Durante o ano de 2020 o Brasil viveu um processo trágico e profundamente contraditório. Ao mesmo tempo que mensalmente o país via o quantitativo de óbitos de Covid-19 aumentar presenciávamos um processo eleitoral sendo organizado e aprovado não só em nosso país, Rússia, Polônia, Espanha são alguns exemplos de países que realizaram um processo eleitoral durante a pandemia de Covid-19.

Tendo em vista o contido no segundo capítulo sobre a fragmentação e acomodação de forças nos municípios brasileiros e os valores declarados nas campanhas eleitorais, é possível verificar que as eleições nos moldes atuais servem para movimentar bilhões de reais que vão ser injetados em publicidade, contratação de pessoal, assessorias jurídicas além de incontáveis eventos que serão realizados e na sua grande maioria nunca registrados.

Os registros oficiais não finalizados contabilizam que na eleição de 2020 foram registrados nos cartórios eleitorais prestações de contas no montante de no mínimo R\$ 2,8 bilhões¹⁰⁷. Estes são os números oficiais contabilizados, não sendo possível dimensionar o quanto foi movimentado no que é chamado de recursos não contabilizados. O Núcleo de Inteligência da Justiça Eleitoral¹⁰⁸ informou em dezembro de 2020 que identificou irregularidades próximas ao valor de R\$ 1 bilhão.

Vamos estabelecer uma contradição com comparação de dados para a reflexão do leitor. Em 2021 o Tribunal Superior Eleitoral anunciou que o Brasil possui 16 milhões¹⁰⁹ de pessoas filiadas a 33 (trinta e três) partidos políticos¹¹⁰, já quando o tema é brasileiros sindicalizados, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE anunciou que em 2019 o número no Brasil era de 10,6 milhões de pessoas¹¹¹ em 15.961 sindicatos¹¹².

Se levarmos em consideração o quantitativo já apresentado de população no Brasil (190 milhões, IBGE, 2010), teremos cerca de 8,42% da população filiada a partidos políticos e 5,57% da população brasileira sindicalizada, ambos distribuídos em 5.570 municípios.

107 Fonte: Portal G1 com informações do Tribunal Superior Eleitoral – TSE. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2020/eleicao-em-numeros/noticia/2020/12/18/candidatos-gastam-mais-de-r-28-bilhoes-na-campanha-eleitoral-de-2020.ghtml>. Acesso em: 29 ago. 2021.

108 Fonte: Sítio do Tribunal Superior Eleitoral – TSE. Eleições 2020: indícios de irregularidades somam quase R\$ 1 bilhão. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2020/Dezembro/eleicoes-2020-indicios-de-irregularidades-somam-quase-r-1-bilhao>. Acesso em: 29 ago. 2021.

109 Fonte: Sítio do Tribunal Superior Eleitoral – TSE. Brasil tem 16 milhões de pessoas filiadas a partidos políticos. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2021/Junho/brasil-tem-16-milhoes-de-pessoas-filiadas-a-partidos-politicos>. Acesso em: 29 ago. 2021.

110 Registrados até 2020.

111 Fonte: Sítio do IBGE. Em 2019, mesmo com expansão da ocupação, sindicalização segue em queda no Brasil. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28666-em-2019-mesmo-com-expansao-da-ocupacao-sindicalizacao-segue-em-queda-no-brasil>. Acesso em: 29 ago. 2021.

112 Fonte: Site IBGE. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=7&op=0&vcodigo=FDT001&t=sindicatos-existentis>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Além da pouca representatividade verificada nos partidos e sindicatos o que pode representar uma tendência a uma democracia burguesa cada vez mais elitizada e distante do dia a dia da classe trabalhadora e de suas necessidades.

Do ponto de vista organizacional, a concentração populacional em 324 municípios (57,4%, IBGE, 2019) cria um ambiente cada vez mais difícil de organização dos trabalhadores pela concentração de demandas de metrópoles e grandes municípios.

Já quando tratamos das estruturas dos demais 5.246 municípios, sabemos que a dificuldade por vezes reside na quebra de ciclo de poder no local, onde as famílias mais abastadas controlam o poder político na região.

É neste cenário que avançaremos de forma complementar na análise sobre Ensino Médio no Brasil. Os próximos itens apresentarão dados e análises visando caracterizar o atual Ensino Médio no Brasil a luz do materialismo histórico. O trabalho de pesquisa publicado em forma de dissertação deste pesquisador (Carvalho, 2017) identificou uma contradição entre os interesses da classe dominante e da classe trabalhadora no processo de expansão do Ensino Médio em nosso país, sendo o estatal (público) tendo sido apropriado pela burguesia inicialmente para servir aos seus interesses de classe.

A mesma pesquisa teve como problema a função social do Ensino Médio e identificou através da análise historiográfica a ação dos representantes da classe dominante interferindo diretamente para criar uma legislação que desregula o estatal/público (ou torna a legislação ambígua ou ampla demais) e deixa o privado agir livremente.

Para este autor o saldo de pesquisa destes dois primeiros capítulos nos mostrou uma totalidade estruturada nos enfrentamentos da sociedade de classes onde o sujeito histórico do Ensino Médio na prática se torna um sujeito não sujeito e onde as pedagogias que refletem a formação humana comprometida com a mudança social não são hegemônicas. O *laissez-faire* da organização educacional estatal (pública) brasileira assimila uma gama de teses e pedagogias que acabam por sustentar o *status quo* vigente (Carvalho, 2017).

O não atendimento integral à demanda existente: Ensino Médio marginalizado com oferta insuficiente

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação no item "I" do artigo 4º, define que a "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade" (Brasil, 1996), desta forma temos cerca de 49 milhões de indivíduos de 5 a 19 anos sendo que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira – INEP (2010) informa que neste no ano de 2010 o total de matrículas na Educação Básica foi de 51.549.889 (cinquenta e um milhões quinhentos e quarenta e nove mil oitocentos e oitenta e nove). Se subtrairmos deste total as matrículas em creches e pré-escolas (de 0 a 3 anos, não obrigatórias segundo a lei que perfazem mais de 2,3 milhões de matrículas) e todas as matrículas privadas (total de 8 milhões de matrículas sendo 2,4 milhões na Educação Infantil, 4,6 milhões no Ensino Fundamental e 932 mil no Ensino Médio), é fácil concluir que o Brasil ainda não conseguiu equilibrar as necessidades previstas na lei às estruturas estatais (públicas) disponíveis. O produto desta subtração seria algo em torno dos 38,7 milhões de matrículas sendo que nosso represamento histórico de pessoas excluídas do Ensino Médio nos últimos 30 anos somado supera os números totais de matrículas existentes.

Em resumo, do ponto de vista macro, o cenário é a existência de um número igual ou superior de possíveis alunos da escola estatal (pública) e um número inferior de matrículas nessa atual estrutura.

Para os trabalhadores e pesquisadores da educação isso não é nenhuma novidade, porém, é necessário reestabelecer o ponto como central, necessitamos que as estruturas atendam à demanda da realidade e não admitindo uma inversão da lógica quando a demanda tem que se adaptar ao que está posto como “matrícula”.

Compreendemos que, para uma organização das necessidades sociais, a prioridade deveria ser a utilização do conceito de vaga (ocupada ou não), uma vez que as necessidades reais é que deveriam organizar as instituições. A utilização da matrícula efetivada como referencial é uma medida pragmática que, por um lado, evita questionamentos sobre a ociosidade de unidades escolares e, por outro, representa a preferência que a gestão estatal (pública) tem por organizar seus recursos por áreas temáticas do que pensar as instituições estatais (públicas) a serviço da população como um todo. Talvez aqui seja também uma representação de como a fragmentação orienta as políticas estatais (públicas) no Brasil, mas também pode representar a supremacia do pensamento gerencial sobre as necessidades sociais.

Os números gerais da educação brasileira divulgados trabalham com o termo “matrícula” que é o ato consumado de registro do aluno na instituição. A política de planejamento, monitoramento e avaliação precisa resgatar o conceito de “vaga” (ocupada ou não) para contrastar nos atuais relatórios as necessidades da sociedade. A noção de vaga já utilizada na definição em alguns estados e municípios do porte das escolas, mas é escondido por interesses velados.

A visão conciliatória e pragmática da política eleitoral brasileira tem contaminado as lutas dos trabalhadores por educação “justificando” o que

deveria ser direito garantido e concreto por meio de uma narrativa da economia de recursos que se transforma em “etapismo” de direitos, mas que entendemos como demonstração concreta da luta de classes dentro do país.

O “etapismo” de direitos, no sistema capitalista, pode ser considerado uma falsa forma de concretização de direitos por etapas que acoberta em sua narrativa o lucro milionário da classe dominante e reserva para as políticas sociais poucos recursos que deverão ser divididos entre as milhares de necessidades sociais que o próprio sistema capitalista produz. Não é incomum que esta mesma classe dominante exija que as áreas sociais dos governos façam a divisão das sobras para que estes invistam suas energias em se digladiar com seus pares ao invés de tomar para si aquilo que está sendo expropriado pelos burgueses.

A situação criada a partir 1834 com o Ato Adicional (ou Institucional) que transferiu a responsabilidade da educação estatal (pública) para as províncias e estados se consolidou como regularidade e com a massificação do ingresso da classe trabalhadora a partir de 1940 só temos registros de unidade de estrutura na aparência da legislação, pois a relação administrativa com os elementos que apresentamos como constitutivos da escola (humano, material e financeiro) na perspectiva de totalidade como nação se concretiza de forma fragmentada.

Retomando aspectos históricos do Ensino Médio no Brasil

Este subcapítulo tem por objetivo apresentar uma análise histórica do Ensino Médio no Brasil dialogando com os autores e pesquisadores da área.

O que chamamos no atual momento de Ensino Médio, segunda etapa da Educação Básica, é implementado no Brasil ainda no período colonial, segundo Ariclê Vechia e Maria Auxiliadora Cavazotti (2003, s/p):

No Brasil, durante o período colonial, desenvolveu-se um tipo de educação secundária, mantida por ordens religiosas, especialmente a dos jesuítas que, de 1570 a 1759, estabeleceram a cerca de 17 Colégios, desde o litoral nordestino até a Ilha do Desterro, em Santa Catarina. O ensino neles ministrado, predominantemente humanista, seguindo em parte o plano de estudos estabelecidos pelo Ratio Studiorum, era direcionado para a formação dos filhos da elite brasileira, que completavam seus estudos de Teologia, Direito ou Medicina na Universidade de Coimbra ou nas Universidades da França.

No recorte de texto das autoras, podemos verificar a ação dos aparelhos ideológicos religiosos, bem como a exclusividade da educação para os dominantes.

Mesmo que possamos acreditar que estamos em outro momento histórico, é importante levar em consideração que a classe dominante pode não assumir publicamente que acredita ser justa a diferença de educação, mas suas práticas de sabotagem e usurpação dos recursos para a educação estatal (pública) tendem a se justificar no interior da luta de classes por meio dos preconceitos e armadilhas jurídicas montadas pelos opressores para controlar o acesso de direitos dos trabalhadores.

O autor José Ricardo Pires de Almeida (1989, p. 62) afirma que esses estabelecimentos ofertavam um número reduzido de matérias, tendo como prioridade “a ciência ornamental e tinham em vista sobretudo a ciência eclesiástica”.

A expulsão da Companhia de Jesus das colônias interrompe a ação dessas instituições escolares que atuaram por 189 anos, ficando, segundo o registro de Vechia e Cavazotti (2003), o país sem esse tipo de atividade por cerca de 75 anos até o registro do Ato Adicional de 1834. De acordo com as autoras:

Com a independência política do Brasil, foi criado um pequeno número de escolas públicas e particulares nas províncias de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba e Bahia. Estes estabelecimentos foram chamados de “Liceus”, porém, eram na realidade sedes onde funcionavam as aulas avulsas, independentes umas das outras, sem qualquer coordenação pedagógica. No período Regencial, quando se inicia a discussão da necessidade de se estabelecer uma educação nacional, o Ato Adicional de 1834 delegou às Províncias a responsabilidade de promover o ensino primário e secundário, cabendo à União a administração e promoção do ensino superior no Império e o ensino em geral no Município da Corte. Em atendimento à definição de esferas de responsabilidade, a Assembleia aprovou, em 1837, o projeto de criação de uma escola secundária no Município da Corte, mantida pelo governo imperial, de autoria de Bernardo Pereira Vasconcelos, Ministro interino do Império. Assim, em 2 de dezembro de 1837, foi fundado o Imperial Collegio Pedro II, que deveria seguir o padrão dos Liceus europeus, tendo seu criador consultado os estatutos das escolas secundárias da Prússia, Holanda, Alemanha e França, escolhendo o modelo francês, julgado o melhor tipo de instituição à época (Vechia; Cavazotti, 2003, s/p).

Assim, é institucionalizada a, denominada a época, instrução secundária, criada “com a finalidade de formar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira” (Vechia; Cavazotti, 2003, s/p).

Para esta pesquisa, é necessário compreender como se estrutura a educação e como o que denominamos neste momento como Ensino Médio (já denominado como Instrução Secundária, Ensino Secundário ou Segundo Grau) se organiza e

qual sua função social em cada período histórico e sua ligação com os interesses da classe trabalhadora. Assim, entendemos que até a fundação do Collegio Pedro II, no Rio de Janeiro, temos a Instrução Secundária que, em um primeiro momento, tinha uma função social de servir como aparelho ideológico de formação dos filhos dos dominantes, passando por um período de ausência e sendo retomado como etapa preparatória para o ingresso em universidades estrangeiras ou de continuidade nos estudos visando uma formação profissional.

Com a criação do Collegio Pedro II, as instituições criadas posteriormente para essa instrução tenderam a ser reproduções adaptadas, pois o Pedro II se tornara a referência principal dessa etapa da educação.

Em 1907, o Brasil possuía 187 instituições de ensino secundário e profissional (31 secundário e 156 profissional) com quantidade de matrícula inferior a 100 mil alunos¹¹³, para uma população de 21,7 milhões de habitantes. É necessário salientar que o período histórico é marcado por um considerável número de analfabetos, segundo o IBGE (1927), no ano de 1906, o Rio de Janeiro, distrito federal, contabilizava 48,1% da população analfabeta.

Certamente não existem condições para afirmar, com esses dados, que até esse período temos um Ensino Médio massificado, em que a classe trabalhadora possui acesso significativo em termos quantitativos.

O que Saviani (2013) denominou de primeiro e segundo período das ideias pedagógicas brasileira, a partir dos dados desta pesquisa, tende a ser considerado um momento em que a classe trabalhadora estivesse presente no Ensino Médio massivamente, sendo assim a atual situação seria uma condição excepcional. O terceiro período de ideias pedagógicas no Brasil (1932 e 1969) parece ser o ponto de partida da massificação da escola estatal (pública) para os trabalhadores e de início do acesso dos trabalhadores ao Ensino Médio.

Como até o presente momento nossa análise centrou esforços na crítica à atuação colonialista e imperialista no Brasil, torna-se necessário pontuar historicamente, a título de exemplo, fatos relevantes para a organização da classe trabalhadora no país.

Na perspectiva da classe trabalhadora temos duas importantes organizações fundadas próximo a esse período. A primeira delas é o Partido Comunista – Seção Brasileira da Internacional Comunista – PCB, em 25 de março de 1922, que é definida por Eder Renato de Oliveira (2017, p. 35) da seguinte forma:

A fundação do PCB ocorre em clima de intensa mudança na base e na superestrutura da sociedade brasileira. Há um incremento industrial e uma nascente classe operária, setores médios urbanos conformando, ainda que incompleta, uma amorfa sociedade civil com seus aparelhos

113 Romanelli (2010) registra em 1920 o quantitativo de 109.281 de matrículas no Ensino Médio.

privados de hegemonia. O Brasil velho confronta-se com o Brasil novo na Semana de Arte Moderna no “Theatro Municipal de São Paulo”, e os setores médios urbanos expressam toda sua indignação com o Estado liberal das oligarquias, manifestando-se violentamente com a histórica Revolta do Forte de Copacabana expressada por intermédio do movimento tenentista (grifos do autor).

A segunda organização fundada é a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 15 de outubro de 1924, que, segundo Jorge Nagle (1974, p. 123), pode ser assim definida:

A Associação Brasileira de Educação foi fundada em 1924, por iniciativa de Heitor Lira. A A.B.E. representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional; em torno dela se reuniram as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas, e sua ação se desdobrou na programação de cursos e palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências, especialmente as conferências nacionais de educação. Será por meio de tais iniciativas que a preocupação com os problemas educacionais se alastra e se sistematizam as discussões.

Sabemos que existem diversas organizações que são simbólicas e importantes para a luta da classe trabalhadora, como a criação da União Nacional de Estudantes (UNE), em 1937, e sua contribuição para as lutas populares, em especial o enfrentamento à ditadura militar, conforme podemos verificar no livro *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964*, de José Luís Sanfelice (2008), ou a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, porém a escolha da criação do PCB e da ABE tende a representar um início de organização e fortalecimento das pautas dos trabalhadores, no caso desta pesquisa, com olhar atento às questões educacionais. Obviamente, persiste a crítica à criação formal e burocrática de milhares de organizações de trabalhadores que servem aos interesses da classe dominante para fragmentar a luta popular, as quais, ao invés de unir, dividem.

A fundação dessas duas organizações (PCB e ABE) é simbólica como início de uma contraposição à ideologia dominante e explicitação da luta de classes na sociedade e na educação.

Retomando a ideia de demarcar o momento concreto de expansão da educação estatal (pública) brasileira, tem-se a ampliação do acesso à escola como sua marca histórica, segundo Marília Pontes Sposito (1984, p. 27):

A expansão das oportunidades de acesso à escola, no Estado de São Paulo. Adquiriu grande impulso após 1940. Este processo, atingindo

de forma decisiva o ensino elementar e médio, pode ser observado não só pelo volume de criações de novas unidades escolares, mas pelo aproveitamento mais intenso dos estabelecimentos existentes. Em ambos os casos, o crescimento das matrículas ilustra a magnitude do movimento de abertura do sistema escolar.

E em outra passagem, Sposito afirma (1984, p. 212):

A aspiração por melhores oportunidades educacionais, parte do conjunto de reivindicações de bens de consumo coletivo urbano, se por um lado expressava mais um dentre as numerosas solicitações dos moradores de vilas periféricas destituídas desses benefícios, por outro, revestia-se de características que a tornavam diferente dos pedidos de água encanada, luz, policiamento e transporte. Enquanto grande parte dessas demandas indicia sobre a obtenção de melhorias que provocariam a curto prazo a elevação da qualidade de vida das populações subalternas ou, ao menos, tornariam mais atenuadas as suas dificuldades de sobrevivência, o acesso à escolaridade desdobrava-se em projetos esboçados a longo prazo que buscavam operar mudanças na situação social desses setores. Embora não se inscrevesse no quadro das necessidades mais imediatas essa reivindicação não poderia ser considerada menos urgente. Grande parte do contingente de pais que procurava matricular seus filhos nas escolas oficiais sabia, por árdua experiência pessoal, das difíceis injunções a que eram submetidas as populações sem qualquer escolaridade nos centros urbanos. Dessa forma, esses segmentos desprivilegiados acreditavam que, mediante o ingresso de seus filhos em estabelecimentos mantidos pelo Estado, os seus anseios relativos à ascensão social poderiam ser melhor concretizados. Por essas razões, particularmente depois do surto de desenvolvimento industrial que possibilitou maior oferta de empregos nos setores novos, ainda que não diretamente ligados à produção, a generalização do processo de busca de maiores oportunidades educacionais passa a ocorrer, iniciando-se pela escola elementar e tendendo a atingir os degraus mais avançados da instrução.

Nas citações anteriores é possível verificar que, por volta 1940, no estado de São Paulo, principal estado industrial brasileiro em quantidade de unidades produtivas e diversificação, temos a expansão e massificação do acesso da classe trabalhadora à escolarização, sendo este um marco para a expansão do acesso real da classe trabalhadora à educação estatal (pública). Naturalmente, em outros trabalhos será necessário verificar tal questão nos demais estados, tendo como prioridade o momento de expansão do acesso como marco histórico do direito da classe trabalhadora ao acesso concreto à escola de forma massiva.

Contudo, necessitamos aprofundar um pouco mais a análise, trazendo a legislação brasileira como fonte importante de análise da educação. A Constituição de 1946 corrobora com a tese de expansão da educação primária, segundo a Carta Constitucional:

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
 I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
 II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
 III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
 IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores (Brasil, 1946, s/p).

O movimento consolidado pela legislação de 1946 impulsionaria a criação de instituições e, por consequência, ao longo dos anos, criaria uma demanda por ensino secundário estatal (público) para uma pequena parcela da classe trabalhadora, o que, como fruto do crescimento econômico, dá garantias para que seus filhos possam acumular mais anos de estudos do que seus pais.

Os dados apresentados por Romanelli (2010) demonstram que em 1950 as matrículas no primário perfaziam o total de 4,3 milhões, enquanto o médio (secundário) 477 mil; em 1960 temos 7,4 milhões de matrículas no primário e 1,1 milhão na etapa posterior.

O quadro a seguir nos auxilia a verificar a prioridade dada ao que neste momento chamamos de Ensino Fundamental se concretize, porém os percentuais de matrículas no Ensino Médio só aumentam quando as matrículas no Ensino Fundamental descessem, excetuando-se 1970, quando foram alteradas as formas de contabilização das matrículas, inflando os números para maquiar a realidade e tentar beneficiar a ditadura militar.

Quadro 16 – Evolução do crescimento de matrículas no Brasil – Primário e Médio – Percentual de matrículas por etapa - 1920 a 2023

Ano	Matrícula no primário	Percentual matrículas primário	Matrícula no médio	Percentual matrículas médio	Total de matrículas
1920	1.033.421	90,40%	109.281	9,60%	1.142.702
1940	3.068.269	92,10%	260.202	7,80%	3.328.471

1950	4.336.792	88%	477.434	12%	4.924.226
1960	7.458.002	86,30%	1.177.427	13,70%	8.635.429
1970 ¹¹⁴	13.906.484	73,5%	4.989.776	26,5%	18.896.260
1980	22.148.809	88,6%	2.823.544	11,4%	24.972.353
1991	29.948.266	89,9%	3.339.930	10,1%	33.288.196
2000	35.717.948	81,3%	8.192.948	18,7%	43.910.896
2010	31.148.207	78,8%	8.358.647	21,2%	39.506.854
2018	27.183.970	77,9%	7.709.929	22,1%	34.893.899
2023	26.108.208	77,2	7.676.743	22,8	33.784.951

Fonte: Formatado pelo autor com dados de Romanelli (2010), IBGE (1982; 1993) e INEP (2010; 2018; 2023).

A alteração (adulteração) do padrão dos números do Ensino Médio fica evidente quando o próprio IBGE, em 1977, publica o número total de matrículas no Ensino Médio no ano de 1974 como sendo de 1.681.728 de alunos. Isso demonstra também que não se pode acreditar em toda estatística ou dados oficiais apresentados, pois estes não são o retrato da realidade para os materialistas, eles são meras aproximações e devem ser questionados, porém, não descartados. Esses dados representam, do ponto de vista da comprovação da luta de classes, uma evidência da realidade, nesse caso, não da realidade da educação brasileira, mas sim de como a ditadura militar atuou no Brasil (IBGE, 1974).

Retomando o quadro, é possível verificar que a partir das décadas de 1950 e 1970 temos um consistente crescimento numérico, que desacelera de 1970 a 1991 e o crescimento é retomado após esse período apresentando um decréscimo em 2010, justificado pelo início da inversão da pirâmide etária ou fim do bônus demográfico, que foi o momento em que o país teve mais crianças e jovens em comparação aos outros grupos etários.

Conforme verificamos anteriormente, a interrupção da democracia no Brasil não pode ser considerada benéfica à educação pois não interrompe, mas desacelera substancialmente o processo de democratização da educação e acesso da classe trabalhadora a este direito.

Vimos que as interrupções ou quebras de ordem institucional nacional dentro da hegemonia burguesa em um país de economia dependente controlado por uma classe dominante subserviente ao capital internacional não podem ser analisadas pontualmente, limitando-se a experiência do indivíduo sobre o evento. Por este motivo, a importância da categoria totalidade nas pesquisas educacionais como esta.

A partir das análises acima, sugere-se 1960 como década do início de uma massificação do acesso da classe trabalhadora ao Ensino Médio deixando claro,

¹¹⁴ A mudança de formato de contabilização dos dados educacionais pelo IBGE pode ter duplicado as matrículas reais no Ensino Médio e por este motivo estes dados tendem a não corresponder o real.

antecipadamente, que os dados de 2018 demonstram que não estamos nem próximo a uma universalização ou de uma busca ativa dos excluídos historicamente desta etapa da educação.

Assim, retoma-se a característica de Ensino Médio tardio exposta anteriormente. Ao analisar o Ensino Médio brasileiro, Jaqueline Moll (2017, p. 65) afirma que “Constituímos um sistema escolar tardio, seletivo e excludente”.

A precarização do Ensino Médio não se dá somente no âmbito dos conteúdos, é necessário verificar que a citação se refere, também, à precarização das estruturas, dos recursos humanos, materiais e financeiros.

Outra característica que se deve retomar neste momento, após a análise das matrículas é a ambiguidade ou dualidade do Ensino Médio. Uma análise após a apresentação dos dados e fatos acima relacionados nos permite verificar que a ambiguidade ou dualidade são características contemporâneas, uma vez que no período anterior a 1950 e 1960 essa etapa da educação era ocupada majoritariamente pelo mais enriquecidos e, pela lógica, não existe dualidade quando não existe um segundo lado substancial, quando ele é meramente pontual.

E, tendo em vista a última reforma do Ensino Médio do período Temer, perdemos parte do fundamento científico que essa etapa poderia proporcionar aos alunos para, no setor estatal (público), retornar a mecânica de ensino baseado na contradição entre classes. Se torna importante também verificar que tivemos um período de acúmulo histórico apesar de todos os enfretamentos do contexto de luta de classes no Brasil, onde foi possível estruturar uma rede, mesmo que pequena, de Institutos Federais que se tornam uma força material de contraponto estatal (público) à destruição do Ensino Médio para a classe trabalhadora. Contudo, os retrocessos infelizmente são, em qualidade e quantidade, superiores aos avanços.

A ambiguidade ou dualidade do Ensino Médio faz com que seja necessária uma crítica ao conceito de educação estatal (pública) nos moldes dos interesses capitalistas. Para os interesses da classe dominante é importante que se estabeleça uma confusão entre o que é público, estatal e popular. Quando retomamos a história da estrutura educacional estatal brasileira vemos que a ação do Estado visou os interesses diretos da classe dominante, seja no primeiro momento colonial, para atender os filhos dos funcionários da Coroa, seja para combater a resistência indígena. Em um segundo momento, a partir da República, esses interesses ficam centrados no atendimento à classe dominante local com exceções pontuais que só acabam por validar a regra geral até o início do período de consolidação da industrialização, quando as necessidades do modo de produção geram outras demandas para o setor estatal (público).

Sanfelice (2005a, p. 91) na obra intitulada *A escola pública no Brasil*, no capítulo de sua autoria intitulado *Da escola estatal burguesa à escola democrática*

popular: considerações historiográficas, sintetiza a contradição entre interesses antagônicos de classe afirmando que “A conclusão sucinta é a seguinte: o Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado, com sua autonomia relativa”.

O autor baseia sua afirmação no estudo das obras clássicas de Marx e outros autores que entendem que a classe dominante controla o aparelho de Estado para defesa dos seus privilégios e interesses. Em regra geral, o privado apropria-se do estatal (público), sendo que em períodos de estabilidade econômica um conjunto de direitos são conquistados pela classe trabalhadora e nos períodos de crise (criados pelo próprio capitalismo) a classe dominante espolia os trabalhadores visando garantir seus lucros.

Uma das preocupações desta pesquisa é revisar o sentido do Ensino Médio para a classe trabalhadora. A categoria totalidade nos auxilia a não isolar a educação ou a escola das demais determinações ou mesmo pender para uma idealização ou romantização da educação como redentora de todo mal. O movimento de pesquisa para encontrar no concreto real nas relações estabelecidas entre trabalho e capital e como isso se impõe à estrutura educacional e ideias pedagógicas se transforma em tarefa permanente para resistir e superar essas condições.

Retomando alguns aspectos importantes, sabe-se que durante a ditadura militar e a reforma do Ensino Médio no Governo Michel Temer (PMDB) em 2016 apresentam como regularidade o esvaziamento da sua função crítica, científica, artística e filosófica da última etapa da Educação Básica.

A ditadura militar (1964-1985) não teve capacidade de criar uma estrutura de Ensino Médio (ou Segundo Grau) que pudesse dar conta do que ela própria aprovou como diretriz para esta etapa, a saber, “formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” e “para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (Brasil, 1971, s/p).

A ditadura militar também utilizou o Ministério da Educação como moeda de troca para acordos eleitorais ou legislativos como qualquer outro governo burguês no Brasil. Em 21 anos de regime foram registrados 13 ministros, sendo que os que mais tempo estiveram à frente da pasta foram Jarbas Gonçalves Passarinho (1.593 dias ou pouco mais de 4 anos) e Ney Aminthas de Barros Braga (1.537 dias ou pouco mais de 4 anos).

Outra importante característica ligada ao governo militar foi a subserviência às orientações das instituições internacionais, em especial ao Banco Mundial.

Desta forma, sabemos que a orientação destes organismos internacionais é limitar a educação estatal (pública) ao (pseudo) domínio da língua portuguesa e da matemática.

A reforma imposta pelo governo Michel Temer (PMDB) em 2016 possui a mesma característica de esvaziamento da função crítica, científica, artística e filosófica para promoção de um Ensino Médio estatal (público) que será regulado pela existência (ou não) de profissionais para outros itinerários formativos e uma disciplina de “projeto de vida” que abrirá espaço no setor público para conteúdos voltados à idealização da existência, valores morais, educação financeira e possivelmente outro tipo de conteúdo mercadológico educacional.

A característica mercadológica da reforma fica evidente por ser aprovada sem qualquer debate com a sociedade e o meio acadêmico. A alteração de termos, nomenclaturas, redução de conteúdos e esvaziamento científico amplia o abismo entre o Ensino Médio estatal (público) e o privado. Porém, cabe verificar que tal reforma serve aos interesses da expansão mercadológica da classe dominante local que terá mais uma linha de financiamento estatal (público) dos seus negócios. Algo coerente com o histórico de apropriação do estatal (público) pelo privado, porém, sem a responsabilidade de formação destes indivíduos, o que alimentará as narrativas de ensino estatal (público) sem qualidade, quando na verdade historicamente não são dadas as condições objetivas para que se tenha um ensino estatal (público) de qualidade para os filhos da classe trabalhadora.

Do ponto de vista da burguesia, a atual regulamentação serve aos seus interesses pois não temos uma educação politécnica, nem emancipadora para os filhos da classe trabalhadora. Os trabalhadores da educação desenvolvem suas atividades de maneira precária pois o poder estatal (público) não lhe darás condições mínimas para o exercício destas. A maioria dos estados possuem grande parte dos professores como contratados sem estabilidade, o que é uma sabotagem permanente ao processo de organização e planejamento das escolas.

Mas, na perspectiva da classe trabalhadora, esta é uma desregulamentação. A educação estatal (pública) está à mercê¹¹⁵ dos arranjos eleitorais nos estados o que torna a provisoriedade uma característica da administração macro, entendendo que é necessário verificar na escola se é a mesma regularidade ou não.

A necessidade de transformar as ações estatais (públicas) em produtos eleitorais para serem vendidos nas campanhas publicitárias ou mesmos para que os gestores se tornem-se donos ou inventores de tais políticas cria um ambiente onde a descontinuidade e interrupção das políticas, programas e ações se torna também uma regularidade.

115 Em completa dependência (Aulete, p. 917).

Ensino médio usurpado: análise das matrículas de 1920 a 2023

Este subcapítulo tem por finalidade analisar dados de matrículas de 1920 a 2023 fazendo uma crítica à limitação de entendimento sobre a história do Ensino Médio no Brasil e verificar, a partir da categoria luta de classes, as contradições expressas nos dados.

A evolução das matrículas na Educação Básica nos ajuda a compreender a dimensão da educação brasileira. Segundo o INEP (2019, p. 02) “no ano de 2018, foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica brasileiras, 1,3 milhão a menos em comparação com o ano de 2014, o que corresponde a uma redução de 2,6% no total de matrículas”. Do número total de matrículas temos 39.460.618 na rede estatal (pública) e 8.995.249 na rede privada, sendo, no geral, 88,7% destas matrículas na área urbana.

Segundo os números apresentados pelo movimento Todos pela Educação no Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, em 2018 o percentual de jovens de 15 a 17 anos que cursavam o Ensino Médio era de 68,7%, sendo que somente 63,6% dos jovens de 19 anos concluíram essa etapa em 2018 (TPE, 2019, p. 36).

O mesmo documento apresenta crescimento de atendimento de jovens de 15 a 17 anos de 88,6% em 2012 para 91,5% em 2018 [2012 – 88,6%, 2013 – 88,5%, 2014 – 89%, 2015 – 89,7%, 2016 e 2017 – 90,8% e, por fim, 2018 – 91,5% (TPE, 2019, p. 36)]. Neste momento é importante ressaltar que o recorte consciente por idade ideal desconsidera o conjunto dos dados históricos do Ensino Médio brasileiro e contraria a perspectiva de desenvolvimento histórico da educação nacional assumindo assim uma perspectiva idealista e desconectada com o movimento do real.

Ainda sobre a análise dos dados apresentados pela instituição é necessário salientar que o recorte de atendimento de jovens de 15 a 17 anos apresenta também uma crescente na taxa de matrícula de 2012 a 2018 – a saber: 2012 – 61%, 2013 – 62,3%, 2014 – 64,2%, 2015 – 65,4, 2016 – 67,3%, 2017 – 67,5%, 2018 – 68,7%.

A “idade ideal” no Ensino Médio estatal (público) é a imposição do ideal burguês que limita a visão do todo nacional, impede que se debata sobre todos aqueles que foram excluídos da educação ao longo de décadas. Para a classe trabalhadora o que interessa é que todos os trabalhadores tenham assegurada a sua oportunidade de ingresso ou regresso à estrutura educacional, com as mesmas condições de permanência, recursos materiais, humanos e financeiros que lhes garantam “saber sistematizado” (Saviani, 2015a).

Antes de iniciarmos uma análise crítica de tais dados é necessário inserir outro conjunto de dados encontrados em Piletti (1990) e outros¹¹⁶ sobre as tendências

¹¹⁶ IBGE, 2018 e INEP, 2018.

de diminuição de matrículas. Os dados do IBGE e INEP (2018) dão conta que alcançamos nosso ápice de matrículas no Ensino Médio entre as décadas de 2000 e 2010 e é necessário pontuar uma tendência de diminuição das matrículas em virtude da baixa taxa de natalidade somada à falta de políticas de incentivo à continuidade da formação dos trabalhadores no Brasil.

Desta forma, nada mais natural que os índices de acesso ao Ensino Médio aumentem, em especial as porcentagens quando comparadas as matrículas ao quantitativo de jovens de 15 a 17 anos, ou seja, em idade ideal para esta etapa da educação. Não estamos tratando aqui de uma avaliação que o poder público ou o poder privado aumentará os investimentos ou a qualidade dessa etapa da educação, não é isso, afinal, somente ficando como está estes índices aumentam; uma vez que teremos menos jovens em idade ideal em relação a uma estrutura física que consegue durante os anos ir acomodando parte da demanda. Conforme os quantitativos de jovens em idade ideal diminuem, as porcentagens de atendimento aumentam com a simples manutenção da estrutura atual.

A crítica inicial necessária sobre a temática matrículas é em relação às avaliações idealistas que descontextualizam os dados ou pesquisas, desumanizando ou absolutizando índices como se eles não fossem produtos das relações humanas.

Quadro 17 – População – Matrícula – Relação matrícula/população – 1920/2023

Anos	População	Matrículas	Relação Matrícula-população
1920	30.635.605	109.281	0,36
1940	41.236.315	260.202	0,63
1950	51.944.397	477.434	0,91
1960	70.119.071	1.177.427	1,68
1970	94.501.554	4.989.776	5,28
1980	119.070.865	2.823.544	2,37
1985	135.564.000	3.016.138	2,22
1991	146.825.475	3.339.930	2,27
1996	157.070.163	5.739.077	3,65
2000	169.799.170	8.192.948	4,82
2010	190.755.799	8.358.647	4,38
2018	208.494.900 ¹¹⁷	7.709.929	3,69
2023	203.080.756	7.676.743	3,7

Fonte: Formatado pelo autor com dados de Piletti (1990), IBGE (1992; 1997) e INEP (2000; 2010 e 2018)

Os dados e pesquisas devem ser inseridos no interior de uma totalidade e, assim, contribuir como ferramenta e meio para que os trabalhadores alcancem seu objetivo de classe.

¹¹⁷ Fonte: Projeção IBGE; Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalle-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2103&id=2186>. Acesso em: 07 abr. 2020.

Como classe trabalhadora não podemos ser condicionados a uma atuação específica ou tutelada em função destes dados e pesquisas. Precisamos superar esse caráter fetichista dos dados e pesquisas.

Ao tratar do caráter fetichista da mercadoria, Marx (2013, p. 146) define:

Uma mercadoria aparenta ser, à primeira vista, uma coisa óbvia, trivial. Sua análise resulta em que ela é uma coisa muito intrincada, plena de sutilezas metafísicas e melindres teológicos. Quando é valor de uso, nela não há nada de misterioso, quer eu a considere do ponto de vista de que satisfaz necessidades humanas por meio de suas propriedades, quer do ponto de que ela só recebe essas propriedades como produto do trabalho humano. É evidente que o homem, por meio de sua atividade, altera as formas das matérias naturais de um modo que lhe é útil. Por exemplo, a forma da madeira é alterada quando dela se faz uma mesa. No entanto, a mesa continua sendo madeira, uma coisa sensível e banal. Mas tão logo aparece como mercadoria, ela se transforma numa coisa sensível-suprassensível. Ela não só se mantém com os pés no chão, mas põe-se de cabeça de madeira nascem minhocas que nos assombram muito mais do que se ela começasse a dançar por vontade própria.

Já Newton Duarte (2012, p. 154) ao tratar da importância da escola, encontra o componente fetichista desta forma:

A análise que Marx faz do processo de trabalho no capítulo V de O Capital explica que o processo de objetivação transfere atividade do sujeito para o objeto e explica ainda que uma das principais características que distinguem a atividade humana da atividade animal é o fato do produto da atividade existir na mente humana antes de ser realizada a atividade. Ora, os meios de produção, na sociedade capitalista, contêm conhecimento científico objetivado. Então essa é a primeira razão pela qual não faz sentido considerar que o conhecimento não faça parte dos meios de produção. Além disso, separar os meios de produção do conhecimento que permite a existência deles é assumir uma atitude fetichista. A luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital.

Se consideramos que a formação econômico-social brasileira secundariza a importância do conhecimento científico como meio para o desenvolvimento social e econômico e que as proporções do país criaram um fenômeno de crescimento e acomodação de interesses econômicos burgueses pontuais em detrimento da maioria da classe trabalhadora, podemos nos aproximar da compreensão onde a totalidade é descartada como princípio de elaboração e produção do conhecimento.

Assim, abre-se espaço para o conhecimento fragmentado e raso, prioritariamente e, secundariamente, o crescimento do pragmatismo como tendência pela limitação de alcance das análises dentro do senso comum, o que, de certa forma, torna o pragmatismo uma prática que possui íntima ligação com o conceito de produtividade (exploração do trabalhador) do sistema econômico dominante.

O aumento do acesso de jovens de 15 a 17 anos ao Ensino Médio no Brasil ainda esconde a ausência de políticas estatais (públicas) educacionais para garantir a escolarização do contingente de brasileiros da qual o direito a essa etapa do ensino foi usurpado.

Se em 2010 (IBGE) o Brasil possuía um pouco mais de 18 milhões de pessoas de 50 a 59 anos podemos considerar o ano de 1951 como o ano de nascimento mais distante e 1966 como o ano onde este grupo, em tese, teria idade para ingressar no atual Ensino Médio.

Em 1970, o Anuário Estatístico do IBGE (1971) apresenta do total de 2.448.420 vagas no atual Ensino Médio (1.897.801 no 1. ciclo e 550.619 no 2. ciclo). O mesmo instituto em seu censo demográfico (1971) apresenta o total de 10.253.283 jovens de 15 a 19 anos. Não incorrendo em erro, vamos realizar um corte de 50% neste número na expectativa de uma aproximação com o quantitativo de jovens de 15 a 17 anos, chegando a um número de 5.126.641.

Um idealista que se utiliza da estatística simples poderia afirmar que em 1970 tínhamos 2,4 milhões de vagas naquela etapa da Educação Básica e pela lógica simples 2,6 milhões de jovens na faixa etária considerada ideal que não ingressaram. Por esta lógica é possível interpretar que não existia naquele momento vagas para todos da mesma forma que o Relatório Todos pela Educação (2019) demonstra que em 2018 também não havia.

É necessário que o Ensino Médio (estatal) possua vaga para todos aqueles que quiserem cursar esta etapa, independente da faixa etária. Reforça-se, assim, a crítica à adoção do conceito “público” tendo como definição “para todos” ou “conjunto”. Se não existem vagas suficientes para aqueles que deveriam estar nesta etapa, pela lógica racional, não se pode compreender que é algo “para todos”. A ausência de vagas é um limitador objetivo.

Resgatamos também a crítica à documentação oficial que trabalha com o conceito de matrícula sem inserir o tópico “vaga”. Mesmo na lógica burguesa de controle social é possível entender que tal questão é também um limitador objetivo para a compreensão de organização da gestão.

A porcentagem aproximada de 1970 seria de 47,7% e de 2018 de 67,8% de possível atendimento de jovens de 15 a 17 anos no atual Ensino Médio naqueles anos (TPE, 2019). Não há erro lógico ou de procedimento científico nos dados apresentados até o momento, o problema central é que ao não apresentarem as

contradições reais os dados acabam por escondê-las, tornando-se mera aparência.

A análise materialista leva em consideração que existe um passivo de excluídos da última etapa da Educação Básica anterior a 1970 e que o período de 1970 a 2018 precisa também contabilizar as múltiplas formas de seleção e exclusão que a estrutura de educação brasileira não consegue combater, em especial a situação econômica do conjunto da classe trabalhadora, particularmente aqueles que estão em situação de extrema pobreza.

Uma análise educacional materialista não pode incorrer no erro de olhar somente a escola sem levar em consideração a sociedade, suas contradições e suas necessidades, pois a escola deve cumprir uma função social.

Nosso atual contexto é fruto desse processo de seleção e exclusão da estrutura educacional somado à ocupação territorial e acomodação de poderes.

Para finalizar o subcapítulo é necessário reafirmar algumas questões sob a perspectiva dos interesses da classe trabalhadora.

Organizar a educação estatal (pública) é tornar possível um melhor aproveitamento desses espaços e recursos para a educação da classe trabalhadora. Desta forma, não é possível mais considerar o indicador *matrícula* como satisfatório para esses interesses. As escolas podem ser organizadas pelo seu porte e quantidade de vagas a serem ocupadas. A comparação entre vagas e matrículas ajuda a classe trabalhadora a exercer um real controle social das políticas educacionais.

O recorte de 15 a 17 anos para análise do Ensino Médio deve ser superado (não eliminado como dado) para um indicador que tenha como referência a escolarização do conjunto da população independentemente da idade. É importante trabalhar com os dados da considerada *idade ideal*, porém o ponto central para a classe trabalhadora é saber quantos estão abandonados, quantos precisam ser resgatados, inseridos ou incluídos. Revelar o número oculto pelos interesses da classe dominante é uma forma de possibilitar uma nova perspectiva ao debate sobre o Ensino Médio no Brasil.

Se a política educacional se coadunar aos direitos do adolescente (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) e da juventude (Estatuto da Juventude) uma possibilidade real é a expansão imediata deste recorte etário para de 15 a 21 anos para preservar os interesses imediatos da classe trabalhadora mais necessitada.

Este exército de brasileiros das gerações acima citadas que tiveram o seu direito à educação negado e ainda não foram a óbito cumprem, de alguma forma, uma função isoladamente e aos milhares, pela presença ou ausência de formação intelectual, geram tendências e características sociais.

Quando analisamos as questões acima tendo como bússola a determinação sucessiva da contradição entre o público e o privado no Brasil compreendemos

que a última etapa da Educação Básica (como denominamos no atual momento) foi, em um primeiro e longo período histórico, uma apropriação do estatal (público) pelo privado para atender as necessidades de uma burguesia local.

Se por um lado a burguesia local se apropriava dos recursos do Estado para criar escolas para seus filhos, por outro lado a escola profissionalizante era criada no Brasil em 1909 também com o intuito moral e repressivo de *educar* órfãos, pobres e infratores para que fossem *produtivos* para a sociedade (Kuenzer, 2002).

O dualismo estrutural no Ensino Médio é o reflexo de um antagonismo entre classes. O Ensino Médio dentro de instituições estatais (públicas) no Brasil nasce para ser uma ponte entre a Educação Básica e a Educação Superior para os filhos da burguesia local. Para a classe trabalhadora se inicia como uma instituição ressocializadora para os marginalizados, ficando a maioria absoluta dos filhos da classe trabalhadora que não estavam nesta condição de órfão ou infrator completamente excluído do processo.

Conforme as contradições no seio da luta de classe no Brasil criavam condições objetivas para uma maior organização dos trabalhadores, seja por meio do movimento sindical ou movimentos populares que pressionavam por direitos mínimos como o da educação para seus filhos (Sposito, 1993).

A estratégia de expansão do ensino do Estado a serviço dos interesses privados não se deu no primeiro momento pela criação de instituições estatais (públicas), mas sim pela injeção de recursos públicos em estabelecimentos sob a gestão religiosa que por vezes cumpriam a dupla função de formar os filhos desta burguesia e oferecer atividades para órfãos e infratores. Temos assim uma conexão objetiva das razões que levam até o presente momento as empresas privadas de educação religiosa a terem tanto interesse em influenciar os destinos da educação brasileira e, no caso do Ensino Médio, apoiar a destruição sistemática das vagas estatais (públicas) geridas hoje pelo Estado. Não são somente interesses políticos, mas uma mescla entre o controle ideológico e os lucros financeiros. Assim passamos também pela determinação sucessiva da contradição entre religiosidade e laicidade no Ensino Médio brasileiro.

Historicamente, a expansão do Ensino Médio no Brasil se deu por meio da chamada “autonomia” dos Estados. Porém, a passagem de colônia para República não alterou as características da exploração material e humana no país, alterou a forma, de escravizado passou-se para o trabalho assalariado, mas mantém-se a exploração sob a classe trabalhadora e por consequência a operacionalização da restrição de direitos humanos básicos e a educação não é diferente.

A falsa autonomia dos estados e a terceirização da responsabilidade se inicia já em 1834 e, de certa forma, mantém-se até hoje processos em que o governo central publica normas e diretrizes que se transformam em cartas de intenção

ou de profissão de fé, porém sem conseguir se materializar em uma educação verdadeiramente nacional (Sucupira, 1996).

É importante frisar que a falsa autonomia dos Estados é uma regularidade quando tratamos de legislação e estrutura jurídica, mesmo o Brasil sendo uma federação¹¹⁸ e não uma confederação¹¹⁹.

Assim, entendemos que a fragmentação da organização educacional, especialmente do Ensino Médio, é uma questão estrutural expressa muitas vezes na lei e nos documentos, mas materializada fundamentalmente na dimensão política que por vezes pesquisamos sobre a forma de gestão.

Quando retomamos as características do Ensino Médio no Brasil sob a perspectiva da luta de classes, eliminando as ilusões ou justificativas burguesas sobre capacidade de gestão e execução dos estados, sobre a autonomia destes frente a gestão educacional ou mesmo sobre a priorização do Ensino Fundamental ou do financiamento dele pelos estados é possível compreender que a burguesia brasileira optou, na prática, pela não regulamentação da educação nacional através da criação de um Sistema Nacional de Educação. Da mesma forma, esta mesma burguesia, ao atuar para aprovação de uma legislação que descaracteriza o Ensino Médio em seus fundamentos científicos, artísticos e filosóficos em um processo secular de etapismo de direitos sociais e na contenção de investimentos para estas áreas.

Levando-se em consideração o acima apresentado sob a perspectiva da classe trabalhadora é possível compreender que houve uma usurpação¹²⁰ desta etapa da Educação Básica ao longo do processo de organização da estrutura educacional brasileira.

Após o fim da ditadura militar no Brasil (1985), criou-se um ambiente de investimento nas políticas estatais (públicas) ligadas ao Ensino Médio. Porém, é necessário lembrar que estas sempre ligadas também à lógica eleitoral e de composição de forças de governos.

Não se pode negar o avanço das estruturas físicas que foram construídas ao longo das últimas décadas.

Mesmo assim, todos os esforços e conquistas que possam ter beneficiado parcela da classe trabalhadora foram construídas sob as bases da fragmentação estrutural de um país cindido pela divisão de interesses econômicos de uma classe dominante local subserviente aos interesses imperialistas.

Impera uma subestimação do poder destrutivo e de desorganização de mandatos executivos alinhados à burguesia sobre as políticas estatais (públicas). Assim, podemos concluir que não devemos somente nos preocupar com a

118 União político-econômica soberana entre estados autônomos submetidos a um governo central (Aulete, 2011, p. 647).

119 União de vários estados independentes que reconhecem um governo comum (Aulete, 2011, p. 347).

120 Ação de se apossar ilícitamente de coisas (Aulete, 2011, p. 1387).

criação de uma proposta de educação estatal (pública), onde o Ensino Médio esteja inserido, que priorize os interesses da classe trabalhadora. É necessário compreender que a instabilidade da troca de mandatos, alinhados à lógica eleitoral e a não continuidade de ações, projetos, programas e políticas, é também um fator impeditivo de avanço das estruturas educacionais.

Isso nos faz avançar um pouco mais na análise, caracterizando a estrutura educacional de Ensino Médio brasileira como instável e fragilizada. Sendo necessário justificar tal afirmação, resgataremos algumas características analisadas e apontadas nos antecedentes de pesquisa e ao longo dos capítulos anteriores até o presente momento.

Quando tratamos das questões históricas, da formação econômico-social, identificamos como centrais duas questões: a impossibilidade de integração nacional (primeira) e opressão e exploração da classe trabalhadora (segunda).

Resgatando a afirmação de Florestan Fernandes (2006) que a ação da burguesia local criou como característica da nossa formação econômico-social uma impossibilidade de integração nacional e de mobilização das massas populares. Quanto à integração nacional, sabemos que é incompatível com a repartição de interesses econômicos familiares ou regionais espalhados pelo Brasil. Quanto a mobilização das massas, já analisamos dados sobre a organização sindical no Brasil e também sobre a ação dos aparelhos ideológicos de Estado.

Quando tratamos das questões específicas relativas à estrutura educacional, é necessário resgatar, em forma de síntese, questões centrais.

A primeira retoma a afirmação de Saviani (2014), onde a precarização geral do Ensino no país é o produto da soma de diversas características (filantropia + proteção + fragmentação + improvisação). Essa é uma característica da estrutura educacional que se identifica no Ensino Médio como já apresentado.

Porém, como o Ensino Médio estatal (público) não cumpre a mesma função social que o Ensino Fundamental, sob a perspectiva dos interesses burgueses nacionais, a etapa final da Educação Básica estatal (pública) se transformou, pela sua desregulamentação e falta de identidade com os interesses da classe trabalhadora em um ponto de estrangulamento, um balizador do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento humano sistematizado. Podemos convergir também na eleição da expressão funil de seleção e exclusão para esta etapa da Educação Básica estatal (pública).

Como tendência, é possível verificar que a ambiguidade entre ensino propedêutico ou profissional no Brasil, na proposta burguesa, será de superação pela ampliação do desordenamento da oferta estatal para criação de oferta privada. Iniciando pela apropriação do privado de recursos públicos para

execução de parcela das ações do Ensino Médio estatal (educação à distância, materiais didáticos e tecnológicos e outros) avançando para a gestão e controle das unidades.

A segunda questão é que para que isso se confirme, é necessário que a burguesia local garanta que o Ensino Médio estatal continue com a característica de marginalizado e com oferta insuficiente, como descreveu Romanelli (2010) em sua pesquisa sobre a década de 1920 a 1973.. Entendemos que ao longo da história do Ensino Médio no Brasil isso não se tornou característica pela presença de um programa ou política, mas pela ausência deles, pela ausência de coordenação nacional, de integração, pelo excesso de burocracia estatal, pela distorção dos conceitos de avaliação e monitoramento na educação. Ou no limite, como regularidade histórica, pela permanente alteração de ações, programas, políticas e orientações que transforma tudo em provisório, ou seja, instável e frágil.

Por fim, como terceira questão relativa ao Ensino Médio estatal (público) é preciso defender a ciência como sendo “a forma superior do processo de conhecimento”, conforme descreve Álvaro Vieira Pinto (1979, p. 63), combatendo todas as formas de alienação da classe trabalhadora.

Particularidades das regiões, ilusão da unidade da estrutura educacional brasileira e ação dos trabalhadores

Por fim, mesmo entendendo que neste momento estamos contextualizando antes de um necessário aprofundamento nos dados sobre o Ensino Médio, é preciso frisar as particularidades das regiões, posto que são nestes territórios que se materializa a educação e onde as contradições entre classes se intensificam.

Quadro 18 - Número de Estabelecimentos de Ensino Médio, por Localização e Dependência Administrativa – 2018/2023

Brasil/Região/Estado	Urbana	Campo/Rural	Urbana	Campo/Rural
	2018		2023	
Brasil	25.698	2.975	26.350	3.404
Centro-Oeste	1.939	334	2.099	354
Distrito Federal	219	15	248	16
Goiás	924	52	981	74
Mato Grosso	436	206	485	202
Mato Grosso do Sul	360	61	385	62
Nordeste	6.215	893		
Alagoas	386	24	374	30
Bahia	1.400	177	1.345	206
Ceará	874	71	891	90
Maranhão	696	355	698	384
Paraíba	580	41	635	48
Pernambuco	1.000	113	1.011	122
Piauí	587	64	586	66

Rio Grande do Norte	428	21	449	28
Sergipe	264	27	288	29
Norte	1.701	727	1.796	960
Acre	82	145	81	204
Amapá	79	62	88	72
Amazonas	312	159	333	168
Pará	723	119	749	258
Rondônia	188	56	203	54
Roraima	58	104	66	112
Tocantins	259	82	276	92
Sudeste	11.792	573	11.969	614
Espírito Santo	377	42	393	42
Minas Gerais	2.952	216	3.084	232
Rio de Janeiro	2.185	101	2.207	111
São Paulo	6.278	214	6.285	229
Sul	4.051	448	4.209	473
Paraná	1.752	248	1.819	262
Rio Grande do Sul	1.385	118	1.433	127
Santa Catarina	914	82	957	84

Fonte: Sinopse Estatística Educação Básica 2018/2023 - INEP.

Nos dados apresentados acima temos seis estados que apresentam um quantitativo acima da média brasileira de escolas do campo (30% contabilizando estados) são eles: Mato Grosso (47,2%), Maranhão (51%), Acre (possui mais escolas do campo do que urbanas), Amazonas (51%), Roraima (possui mais escolas do campo do que urbanas) e o Tocantins (31,7%). Os quatro estados da região norte (Acre, Amazonas, Roraima e Tocantins) possuem uma constituição histórica diferente dos demais, além de parcela da sua economia ainda estar ligada à indústria extrativista. O Mato Grosso e o Maranhão figuram entre os oito maiores estados em extensão territorial do Brasil, porém o Mato Grosso tem o agronegócio como uma característica marcante, não tendo o Maranhão a mesma característica, o que torna necessário avaliar historicamente como se configurou a situação maranhense.

Mesmo com uma média nacional de escolas do campo (30%) superior a porcentagem de habitantes da área rural (18,5%), é preciso estabelecer que o sentido da escola do campo é diferente da escola urbana pois que são realidades, espacialidades e culturas diferentes.

Podemos entender que são formas de exclusão diferentes, mesmo a exclusão estando presente em ambas as áreas (urbana e campo) por se tratar de uma questão de classe social.

Deste modo, é importante levar em consideração a demanda por dar as oportunidades necessárias aos jovens para que eles possam aumentar sua capacidade de intervenção na realidade, produzir cientificamente e colaborar de forma individual e coletiva para o bem-estar da sociedade. Porém, é imprescindível também resgatar o papel da humanidade que o capitalismo afirma ser a produtividade (exploração) e o individualismo (egoísmo).

Além de reafirmar como o materialismo histórico se fundamenta filosoficamente na compreensão de educação que emancipa o ser humano dando o ferramental necessário para que o indivíduo se reconheça como humano e em sociedade desenvolva plenamente suas capacidades numa relação solidária entre ele e seus pares bem como com a natureza, é fundamental combater a perspectiva ideológica que atualmente¹²¹ sustenta esse sistema econômico de exploração de um ser humano por outro ser humano.

O Movimento Todos pela Educação em seu Anuário Brasileiro de Educação Básica 2019 publica um texto intitulado *Já é hora de um Ensino Médio mais atrativo*, assinado pelo seu coordenador do núcleo de inteligência, Caio Sato. Além da liberdade poética de afirmar que “fazer do ambiente escolar um lugar interessante e conveniente às demandas dos estudantes é um desafio global” (TPE, 2019, p. 43) como se ele já tivesse analisado, com profundidade, esta etapa de ensino nos 193 países que neste momento a ONU reconhece. Apesar deste delírio generalista é importante observar que o autor acredita que as adversidades do Ensino Médio estão relacionadas, além das defasagens de aprendizagens, “principalmente, a um problema de arquitetura curricular, baixo incentivo ao protagonismo juvenil e pouca conexão com os interesses da juventude” (TPE, 2019, p. 43).

Não nos cabe negar a importância de tais questões agora, mas é importante questionar o alcance delas dentro de uma análise que leva em consideração a construção histórica de estruturas educacionais desde a nacional, passando pela estadual e terminando nas municipais.

A *arquitetura curricular* proposta pelo autor não pode estar desvinculada da necessidade de garantia de formação (acadêmica e continuada) de todos os trabalhadores da educação, bem como dos recursos materiais necessários para o desempenho das suas funções.

Sobre os interesses da juventude e seu protagonismo é importante destacar que ambas as questões precisam ser precedidas de uma crítica ao sistema capitalista para criar condições para sua superação. Ao negar que existe um conflito entre classes antagônicas camuflando a realidade com uma narrativa romantizada em que todos estariam partindo do mesmo ponto, uma falsa igualdade difícil de ser defendida até no plano das ideias, mas complexa e transformada em um emaranhado de conceitos que incluem, entre outros, a meritocracia e o empreendedorismo.

Não há aqui nenhuma negação ou julgamento dos conceitos de forma isolada. Os exercícios acadêmicos e filosóficos devem sempre valorizar a multiplicidade de ideais e possibilidades, porém quando nos comprometemos a

121 Até o momento de finalização deste livro em março de 2024.

analisar a realidade e, por consequência transformá-la, o que nos interessa é o real materializado por meio da ação humana.

Algumas características e contradições sobre a sociedade brasileira que se refletem na educação necessitam ser analisadas e recolocadas em debate a partir da perspectiva materialista e dentro da categoria luta de classes. A questão territorial pode, no caso da apresentação dos dados do Ensino Médio, explicitar uma contradição entre os investimentos nas áreas urbanas e no campo.

Mesmo que até o presente momento esta pesquisa demonstre que a inexistência de um Sistema Nacional de Educação é algo prejudicial aos interesses da classe trabalhadora, que é necessário que a proposta de Ensino Médio seja fundamentada em um projeto de nação soberana e de classe trabalhadora emancipada, também se torna necessário frisar que o processo histórico de desenvolvimento desta etapa e suas particularidades regionais e, até mesmo, as diferenças entre urbano e campo devem ser consideradas visando não reproduzir o autoritarismo pequeno-burguês que é característico no pragmatismo educacional ou no utilitarismo raso das decisões que envolvem os interesses da classe trabalhadora.

A defesa dos interesses da classe trabalhadora passa diretamente pela organização dela. Passemos então a refletir um pouco sobre esta questão antes de retornarmos as questões apresentadas acima.

Ao tratar do processo e organização revolucionária, Lenin (2006, p. 250-251) define:

Acredito que nenhum militante dedicado ao trabalho prático duvidará que os socialdemocratas poderão perfeitamente distribuir as mil funções fragmentárias de seu trabalho de organização entre os diversos representantes das mais diversas classes. A falta de especialização, a B-v, com tanta razão, lamenta amargamente, constitui um dos maiores defeitos de nossa técnica de trabalho. Quanto mais específicas, miúdas, forem as diferentes "operações" da ação comum, tanto maior será o número de pessoas capazes de executar uma delas (quando, na maioria dos casos, essas pessoas seriam completamente incapazes de serem revolucionários profissionais); quanto mais difícil for para a polícia "caçar" todos esses "militantes que desempenham funções fragmentárias", mais difícil será montar, a partir do crime insignificante de um indivíduo, um "caso" de importância que justifique as despesas do Estado em serviços secretos (grifos do autor).

Salientamos que o revolucionário russo está refletindo sobre o processo na sua época. Porém, algumas questões organizacionais precisam ser sublinhadas. A primeira delas é a atenção que Lenin dá para as atividades concretas dos indivíduos

e como isso converge, ou não, para a estratégia revolucionária de libertação dos trabalhadores.

A obra de Lenin abarca teoria e prática, evitando assim desvios idealistas e construindo caminhos para a organização dos revolucionários e trabalhadores russos baseado no movimento do real destes indivíduos.

O mesmo trecho da citação demonstra que o trabalho de organização é dividido (fragmentado) e deve ser executado pelos mais diversos representantes de diversas classes.

As relações estreitas, periódicas e produtivas (sob a perspectiva dos interesses da classe trabalhadora) entre sindicatos e grupos de pesquisa na área da educação não se darão somente pelo espírito amistoso entre a direção e a base dessas instituições.

Antes da publicação do livro *Que fazer: a organização como sujeito político* (2006), Lenin publicou no periódico *Iskra* (maio de 1901) o artigo intitulado *Por onde começar* onde afirma que “um jornal, todavia, não tem somente a função de difundir ideias, de educar politicamente e de conquistar aliados políticos. O jornal não é somente um propagandista e agitador coletivo, mas também um organizador coletivo” (Lenin, 1901, s/p). É importante salientar que o autor quando cita o jornal como uma ferramenta de organização revolucionária, neste caso, o combate o viés voluntarista ou romântico da organização dos trabalhadores se dá de forma espontânea ou por aproximação de interesses.

Sabendo que a maioria dos trabalhadores tem a seu tempo majoritariamente ocupado pela exploração direta da sua força de trabalho o autor estabelece o jornal como uma ferramenta de agitação, propaganda e organização do movimento, não renunciando à disputa que deve ser feita indivíduo a indivíduo, ou seja, é nas relações concretas entre indivíduos que se organizam as estruturas de defesa dos interesses da classe trabalhadora.

A ferramenta neste caso, o jornal, é um produto do coletivo que auxilia a organizar e materializar os objetivos daquele agrupamento.

Para este pesquisador, no campo da educação nacional, os sindicatos (organizadores da luta dos trabalhadores) e também os grupos de pesquisa (repositório e usina de conhecimento da classe trabalhadora) são ferramentas necessárias para a criação de um ambiente de resistência ao capitalismo da mesma forma que criam condições para sua superação, no que lhes cabe em um processo revolucionário.

Porém, é necessário que se faça uma crítica à falsa diversidade dos grupos de pesquisa expresso no quantitativo de 37.640 agrupamentos (Censo CNPQ, 2016). A análise das últimas reformas realizadas no Brasil (trabalhista e eleitoral – 2017, tributária – 2021) e as sabotagens ao orçamento da educação, ciência e tecnologia

iniciadas pela aprovação e sanção da Emenda Constitucional 95/2016 com limitação de gastos públicos em 20 anos e posteriormente a asfixia dos recursos pelo governo Jair Bolsonaro e a condição para enfrentamento das mesmas pelas organizações da área demonstram que o enfraquecimento dos sindicatos (perseguidos historicamente) nos serviu para demonstrar que mesmo com o razoável número de grupos¹²², instituições¹²³ e trabalhadores¹²⁴ na área, não houve condição de que a resistência se materializasse em organização e por consequência enfrentamento que barrasse tais retrocessos para a classe trabalhadora.

Se os quantitativos de 2016 demonstravam que tínhamos 199 mil pesquisadores, é possível que tenhamos um ou mais grupos com 5 mil pesquisadores? Sabemos que o processo burocrático influencia que tenhamos uma cisão organizativa. Porém concordar acriticamente com a fragmentação da organização da pesquisa no Brasil tende, no atual momento, a uma promoção de uma visão personalista e diluída do pensamento teórico.

Temos registro de diversas formas de organização da classe trabalhadora pelo mundo, até mesmo de movimentos revolucionários que se organizam por meio de células, porém existe um ponto de convergência, um momento ou fórum que trata das questões unitárias centrais.

Até mesmo a organização das igrejas evangélicas no Brasil tem investido em formação de células¹²⁵ visando “treinar” novos líderes, preparar estudos, recrutar não cristãos e “pastorear” os necessitados. Todas as células estão ligadas ideologicamente e estruturalmente a uma instituição (templo ou igreja) permitindo movimentação real das contradições destes agrupamentos bem como direcionamento ideológico e organizativo.

Uma organização nacional deveria surgir da base para o nacional retornando para a base do micro ao macro, ou do local ao nacional, respeitando e hierarquizando as contradições dos âmbitos, porém, elegendo o que é central e o que é acessório para os interesses da classe trabalhadora.

A não existência deste movimento reforça a perspectiva local eliminando o esforço de compreensão do todo, do que tende a união na diversidade, a compreensão que somos a maioria classe trabalhadora. Nossa identidade de maioria.

Da mesma forma, uma organização nacional, deslocada do local, acaba por se desligar da realidade concreta, do exercício vivencial da atuação do trabalhador, criando um ambiente onde a tendência é da idealização e das relações de compadrio com o poder instituído.

122 37.640 grupos, 199.566 pesquisadores, sendo 129.929 doutores (CNPq, 2016).

123 179.533 escolas de Educação Básica (INEP, Censo da Educação Básica, 2020) e 2.608 Instituições de Ensino Superior (INEP, Censo Educação Superior, 2019).

124 2.189.005 docentes na Educação Básica (INEP, Censo da Educação Básica, 2020) e 339.951 docentes na Educação Superior (INEP, Censo da Educação Superior, 2019).

125 Fonte: Sítio Atos6. 3 motivos pelos quais a sua igreja deve investir em uma organização celular. Disponível em: <https://blog.atos6.com/2020/11/18/3-motivos-pelos-quais-a-sua-igreja-deve-investir-em-uma-organizacao-celular/>. Acesso em: 12 set. 2021.

Retomando Lenin (2006, p. 251-252), este assim define:

Quanto ao volume de gente disposta a colaborar conosco, já comentamos no capítulo anterior a gigantesca mudança ocorrida nos últimos cinco anos. Mas, por outro lado, também é verdade que, para agrupar todas essas mínimas facções em um todo único, para não fragmentar o movimento com suas próprias atividades e para infundir no militante que executa as tarefas menores a fé na necessidade e na importância de seu trabalho, sem a qual ele jamais se prestará a realizá-las¹²⁶, para tudo isso é necessária uma forte organização de revolucionários experimentados. Contando com tal organização, a fé na força do partido será tanto mais intensa e extensa quanto mais sua ação for clandestina; e na guerra, como se sabe, o mais importante é não apenas inspirar no exército a confiança em suas próprias forças, mas também impressionar o inimigo e todos os elementos neutros; uma neutralidade amistosa pode às vezes ser decisiva para a vitória (grifos do autor).

Como a prática no Brasil de âmbito somente nacional pode levar a uma desconexão com o dia a dia dos trabalhadores e uma aproximação com o poder instituído, da mesma forma a atuação meramente local pode levar a uma prática de demandas secundárias na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora.

Quando o autor verifica que os agrupamentos locais estão tomados por suas agendas pontuais a tendência de fragmentação é maior, assim, para o movimento revolucionário, torna-se fundamental reunir tais agrupamentos ou frações em um “todo único” (Lenin, 2006, p. 251). Por fim, o autor alerta que a organização necessita de revolucionários experimentados, deixando o voluntarismo, no amadorismo, na falta de compromisso com a ação teórica e prática, ou seja, fundamentada no compromisso revolucionário com a classe trabalhadora, com a devida experiência e conhecimento dos princípios da organização e das tarefas a serem desenvolvidas.

E continua Lenin (2006, p. 252):

Com tal organização, construída sobre uma base teórica firme e contando com um órgão socialdemocrata, não caberá temer que

¹²⁶ Recordo que um camarada certa vez me contou que um inspetor de fábrica, que ajudara a socialdemocracia e estava disposto a continuar a ajuda-la, queixava-se amargamente de não saber se seus “relatórios” chegavam a um verdadeiro organismo revolucionário central, se sua colaboração era necessária nem em que medida seus pequenos serviços podiam ser aproveitados. Todo militante poderia citar inúmeros casos semelhantes, onde nossos métodos artesanais nos fizeram perder aliados. E não apenas entre os funcionários das fábricas, mas também em todas as demais instituições. Até a polícia e os tribunais poderiam prestar-nos e nos prestariam “pequenos” serviços que em seu conjunto teriam um valor inestimável! Se agora contássemos com um verdadeiro partido, com uma organização de revolucionários verdadeiramente combativa, não nos precipitaríamos em relação a esses “auxiliares”, não nos apressariamos em integrá-los sempre e necessariamente ao coração da “ação ilegal”; ao contrário, teríamos um cuidado especial com eles e até prepararíamos especialmente pessoas para essas funções, tendo sempre em mente que muitos estudantes poderiam ser mais úteis como funcionários “auxiliares” do que como revolucionários “a curto prazo”. Mas, repito, essa tática só pode ser aplicada por uma organização já perfeitamente consolidada e que disponha de forças ativas em quantidade suficiente (N. do A.) (Lenin, 2006, p. 251, grifo do autor).

o movimento seja desencaminhado pelos numerosos elementos “estranhos” que a ele tenham aderido (ao contrário, justamente agora, quando predominam os métodos primitivos de trabalho, vemos muito socialdemocratas, pretendendo ser os únicos verdadeiros socialdemocratas, empurrarem o movimento para o lado do “Credo”). Trocando em miúdos, a especialização implica necessariamente a centralização, a exige de forma absoluta.

Entendemos que o autor apresenta o fundamento da relação orgânica do movimento revolucionário no local e no âmbito nacional. Ao realizar uma crítica à defesa de especialização feita por B-v no periódico *Rabótcheie Dielo (A causa operária)*¹²⁷, Lenin demonstra que não se trata de uma questão pontual ou de formação exclusiva de um corpo de revolucionários especialistas, mas de criar uma organização verdadeiramente revolucionária tão orgânica que possa organizar e executar as ações de forma centralizada visando derrotar a burguesia e superar a opressão com a classe trabalhadora como controladora das forças produtivas e do poder econômico e político.

Retomando a reflexão sobre a necessária ação e organização dos trabalhadores para uma produção e ação voltada aos interesses da classe trabalhadora, compreende-se que as orientações expressas na obra de Lenin de operação centralizada, mas com condições de agregar todos aqueles que querem colaborar com nossa luta sem se perder em milhares de ações fragmentárias ou limitar-se à idealização de uma nacional que não dialoga com o local, ou, em ordem reversa, com questões locais sem qualquer conexão com a luta geral dos trabalhadores se torna um dos desafios organizativos permanentes.

Porém, a reunião entre pessoas sempre exige uma identidade comum, seja pela necessidade dos indivíduos ou mesmo pela necessidade da realidade concreta.

Retomemos o já tratado sobre a passagem de classe em si para classe para si conforme Marx (2009, p. 190) definiu, “a dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Essa massa, pois, é já, face ao capital, uma classe, mas ainda não é para si mesmo. Na luta, de que assinalamos algumas fases, essa massa se reúne, se constitui em classe para si mesma”.

Como já citamos anteriormente, na área da educação, a ideia hegemônica é a da classe dominante. Assim o materialismo histórico e a pedagogia histórico-crítica se tornam, no contexto da luta de classes no Brasil, teoria e pedagogia contra-hegemônicas.

Retomando a análise sobre as particularidades das regiões e a ilusão da unidade na estrutura educacional brasileira, sabemos que a ação dos trabalhadores deve estar orientada, coletivamente e individualmente, pelo enfrentamento

127 Revista, órgão da “União dos Sociais Democratas Russos” no estrangeiro.

às práticas de destruição da educação estatal (pública) promovida pela classe dominante.

Analizamos centralmente duas ilusões neste subcapítulo.

A primeira delas versa sobre a falsa unidade nacional, já tratada em capítulos anteriores, mas expressa nos quantitativos de estabelecimento de ensino por Regiões e Estados.

O planejamento dos Estados (ou ausência de planejamento) está, fundamentalmente, sob o controle dos agrupamentos econômicos locais e completamente distante da lógica nacional. Por vezes até parece que os estados mais brigam entre si por assuntos irrelevantes do que se protegem da dominação estrangeira dos seus meios de produção.

Assim, é importante para este pesquisador citar a obra de Marília Pontes Sposito, *O povo vai a escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo* (1984), pois ela mesma esclarece algumas contradições regionais que são elementos importantes para nossa compreensão de como foi organizada esta atual estrutura nacional precarizada historicamente. Talvez seja necessário que os defensores dos interesses da classe trabalhadora na área educacional, especialmente na pesquisa, possam fazer e refazer tal pesquisa em suas regiões e estados para verificar como a educação estatal (pública) se tornou massiva para a classe trabalhadora e compreender que esse processo se iniciou a menos de cem anos e foi organizado sem planejamento, sem o devido incentivo material e financeiro pois a educação pública no Brasil foi historicamente sabotada pela classe dominante.

A segunda ilusão, consequência da primeira, é a inexistência de unidade na estrutura educacional brasileira. Toda a pesquisa até o presente momento expõe dados para tal comprovação. Seguimos também o fundamentado por Saviani na sua obra *Educação brasileira: estrutura e sistema* (2012), que é síntese qualificada da sua pesquisa de doutorado.

Para justificar tais questões é preciso recorrer novamente a Saviani (2015, p. 288):

A essa altura vocês podem estar afirmando: mas isso é óbvio. Exatamente, é o óbvio. E como é frequente acontecer com tudo que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção. Esse esquecimento, essa ocultação, acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização.

Para este pesquisador, Saviani nos reorienta a colocar energia naquilo que é central, que por vezes é tratado como óbvio, mas acaba sendo esquecido ou subestimado na luta política. Aqui afirmo que a pesquisa científica no Brasil

é uma ação política fundamental para a emancipação da classe trabalhadora e deve ser estimulada e defendida como estratégica para os interesses dos trabalhadores.

Pelos aspectos até o presente momento analisados podemos caracterizar a última etapa da Educação Básica brasileira, imposta pela classe dominante local como um Ensino Médio de ausências, esvaziado, deformado e desregulamentado para agir como uma etapa de contenção da classe trabalhadora na educação estatal, bem como para incentivar a mesma classe trabalhadora a optar por uma saída privada que na maioria das vezes será também desqualificada e novamente servirá como empecilho para a emancipação intelectual da classe trabalhadora.

Como a fragmentação, na dimensão de poder, afeta o Ensino Médio

Neste momento é preciso iniciar um retorno nas análises para reencontrarmos os objetos de estudo, sendo o primeiro objeto (direto) o Ensino Médio e, o segundo (estruturante das relações, mas não objeto direto de pesquisa), a fragmentação.

Uma primeira crítica necessária neste momento versa sobre a ilusão de educação brasileira progressiva, ascendente, cumulativa, integradora e socializadora.

Thomas Kuhn (1970) afirma que existe uma ilusão de desenvolvimento humano progressivo e ascendente que é alimentado por uma falsa noção de desenvolvimento científico. É o mesmo que afirmar que “o melhor está por vir” como os marqueteiros sustentam ao compreenderem que parte expressiva da sociedade equivocadamente compreende que o futuro sempre será melhor.

Podemos ainda nos imobilizar pela dúvida se esta é uma perspectiva idealizada ou mesmo romantizada da realidade. A diferença entre a idealização e a romantização está no acúmulo de consciência social sobre a formação econômico-social brasileira e a nossa educação como estrutura real. Como este livro não se propõe a revolver tal questão, é importante ressaltar que existe uma ilusão de formação econômico-social brasileira superadora dos seus próprios problemas históricos e uma ilusão sobre a educação como fenômeno redentor de todo mal social.

Neste momento apresentamos ao leitor parcela dos dados sobre o processo histórico brasileiro observada com maior atenção sob a perspectiva de acomodação de interesses econômicos no plano micro, com uma estratégia de diluição da organização da classe trabalhadora e represamento dos seus direitos, o que é uma contradição produzida no antagonismo de interesses de classe realizado na perspectiva macro.

O processo que dilui a organização da classe trabalhadora funciona a cada nova estrutura criada, cada novo município ou com a expansão territorial ou das estruturas, novas demandas aparecem criando uma movimentação de indivíduos e interesse que camuflam as contradições entre classes. Por óbvio, o capitalismo desqualifica e tenta esconder a perspectiva de luta de classes da análise da vida cotidiana para que os indivíduos resumam sua leitura de realidade à moral religiosa, às informações da imprensa privada e à ideologia da classe dominante que é reproduzida pelos aparelhos e aparatos de Estado.

Visando exemplificar com base na categoria luta de classes, faz-se relevante uma alegoria a partir de processos químicos.

Em química uma solução¹²⁸ (Brasil) é um sistema homogêneo formado pela mistura de duas ou mais substâncias. Em toda solução encontramos, de forma geral, dois componentes: soluto (classe trabalhadora e suas representações) que é uma substância que pode ser dissolvida por um solvente (hegemonia do Aparelho de Estado – AE¹²⁹ e hegemonia dos Aparelhos Ideológicos de Estado – AIE¹³⁰). Neste exemplo não cabe indicar o solvente como burguesia pois ela não está em maior proporção que a classe trabalhadora do ponto de vista quantitativo. Temos um número quantitativo muito superior de trabalhadores no Brasil ao da burguesia local. Porém quando contabilizamos a hegemonia dos aparelhos ideológicos (AE e AIE), sabemos que a burguesia local a controla pois é dona ou controladora dos meios de produção.

Sendo assim, a propriedade e/ou controle dos meios de produção dá a condição de a burguesia local se transformar em um solvente pois, dentro da solução (Brasil), ela se torna um componente com maior proporção que dilui o soluto (classe trabalhadora e suas representações). Sabemos que o exemplo é mera ilustração pois se alterarmos as condições externas (temperatura) e levarmos em consideração que ambos os componentes estão em movimento constante, o que pode alterar a característica de homogeneidade aparente. Entendemos que diversos fatores podem alterar a condição atual desta mistura (solução). Porém, fica claro que a maior proporção do solvente (AE e AIE) sobre o soluto (classe trabalhadora e suas representações) não é condição imutável, mas, no caso da luta de classes, uma construção histórica que leva em consideração a concentração de renda e a criação de todas as estruturas (estatais-públicas e privadas) que exercem poder repressivo (disfarçado de moderador) da sociedade de classes.

128 Soluções são sistemas homogêneos formados pela mistura de duas ou mais substâncias. As soluções são constituídas de dois componentes: o soluto, que é o que se dissolve e se encontra em menor quantidade, e o solvente, que é o componente em maior quantidade e que atua dissolvendo o soluto. Fonte: Sítio manual de química. Disponível em: <https://www.manualdaquimica.com/fisico-quimica/solucoes-quimicas.htm>. Acesso em: 19 ago. 2021.

129 “Lembramos que, na ‘teoria marxista’, o Aparelho de Estado compreende: o governo a administração pública, as forças armadas, a polícia, os tribunais, as prisões” (Althusser, 1999, p. 102, grifos do autor).

130 O que são, então os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)? Eis uma enumeração provisória com o objetivo de fornecer uma primeira ideia de tais Aparelhos: 1) o Aparelho Escolar; 2) o Aparelho Familiar; 3) o Aparelho Religioso; 4) o Aparelho Político; 5) o Aparelho Sindical; 6) o Aparelho da Informação; 7) o Aparelho da Edição-Difusão; 8) o Aparelho Cultural (Althusser, 1999, p. 102, grifos do autor).

O represamento dos direitos da classe trabalhadora se sustenta no plano ideológico, no mascaramento da realidade. O que flui no processo, o não represado, é aquilo que é selecionado pela ideologia dominante e reproduzido amplamente pelos Aparelhos de Estado (AE) e pelos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Quando tratamos de estruturas locais (municipais) e regionais (estados) sabemos que a materialização da educação brasileira passa por um conjunto de acordos políticos de onde e como disponibilizar estas estruturas.

Mesmo compreendendo que educação é um fenômeno humano e que pode ser executada em qualquer ambiente, até debaixo de uma mangueira, citando Paulo Freire, não podemos ser ingênuos ao analisar que Freire estava fazendo uma defesa da educação não elitizada e que a classe dominante transformou a mesma frase para criar narrativa romantizada justificadora da falta completa de recursos humanos da estrutura educacional estatal (pública) brasileira.

A classe dominante está na disputa permanente para deturpar a realidade, inclusive do pensamento progressista brasileiro.

Se entendemos que é uma regularidade no Brasil que a força repressora se materialize desde a colônia até os dias atuais nas estruturas: a. armadas (de segurança ou similares), b. jurídicas/burocráticas/normatizadoras (judiciário, aparelho estatal federal, estadual ou municipal, legislativo e similares) e c. religiosas (todas as matizes, crenças e similares) sabemos que não podemos debater ou pesquisar sobre educação sem incluir na análise as estruturas repressoras e o poder que as controla.

Criou-se milhares de municípios de 1940 até 2024¹³¹ (3.996 municípios segundo dados já apresentados). Cada um destes municípios é um local de acomodação de interesses locais e regionais aos quais as escolas também estão submetidas.

Em suma, a unidade nacional é uma ilusão quando tratamos da história do Brasil e das relações internas e externas. Mantem-se como regularidade histórica a dependência e subserviência aos interesses externos.

Para a atual classe dominante local, submetida, dependente e subserviente aos interesses capitalistas estrangeiros, ou seja, ao imperialismo, o Ensino Médio é uma possibilidade de reter o direito da classe trabalhadora a uma educação emancipadora, seja pela presença limitada ou pelas ausências.

Pela presença limitada entendemos o Ensino Médio estatal (público) precarizado onde uma parte significativa dos professores estão em contratos provisórios (prestação de serviços por tempo determinado), onde o desenvolvimento intelectual e a profissionalização não são uma realidade concreta como objetivo pedagógico e, no limite, não existe escola de Ensino Médio para todos aqueles que desejarem cursar tal etapa da Educação Básica.

131 Ano de finalização deste livro.

Sendo assim é necessário demonstrar como o Ensino Médio nos Estados é executado como *laissez-faire*¹³².

Neste livro, torna-se fundamental demonstrar como a educação estatal (pública) brasileira está, no atual momento, fragmentada, e que esse processo se tornou naturalizado pela hegemonia ideológica da classe dominante. Em contraposição às pesquisas materialistas, especialmente de pesquisadores marxistas em diversos países e dentro desse recorte, a pedagogia histórico-crítica tem considerável produção contra-hegemônica.

Nos debates sobre a criação de um Sistema Nacional de Educação brasileiro, a naturalização de uma pretensa *divisão de responsabilidades* entre os entes federados esconde a falta de compromisso com um debate nacional sobre educação que trate de questões essenciais como a função social da educação no Brasil, financiamento e conteúdo.

A existência e naturalização de múltiplos sistemas, pretensamente autônomos e virtualmente democráticos, espalhados em 5.570 unidades municipais, 27 unidades estaduais (contabilizando o Distrito Federal como uma) e ainda uma unidade organizacional federal, demonstra que após a ditadura militar de 1964, mesmo os governos mais próximos das causas populares optaram pela conciliação com os interesses da classe dominante ao invés de enfrentar questões centrais para a educação da classe trabalhadora.

Obtivemos alguns avanços, mas, novamente, é importante lembrar que a perspectiva materialista verifica na história e na luta de classes o real concreto. A análise feita no primeiro capítulo até o presente momento nos leva a crer em educação tardia, sabotagem e usurpação dos recursos da educação da classe trabalhadora. Dessa forma, quando citamos os pequenos avanços, não se deve escamotear a dívida histórica sob pena de ser uma formulação idealizada ou romantizada da realidade.

Sabemos que durante o debate sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) foi inserido o tema Sistema Nacional de Educação, o que é positivo do ponto de vista de o Brasil se propor a esse tema, porém é inevitável a crítica à submissão do sistema ao plano como forma conciliatória de avançar *pero no mucho*, tendo em vista que o debate do sistema é muito mais estruturante do que o plano, da forma como ficou colocado é o mesmo que afirmar que o rabo deveria balançar o cachorro e não o contrário.

O quadro a seguir nos mostra que, no ano de 2023, cerca de 83,5% das matrículas do Ensino Médio no Brasil estão sob a responsabilidade dos governos estaduais e Distrito Federal, 12,8% das instituições privadas, 3,07% do governo federal e 0,51% de governos municipais.

¹³² Expressão em francês que significa “deixe fazer” e simboliza o liberalismo econômico.

Quadro 1 - Matrículas Ensino Médio -Brasil - 2023

	Total	1 ^a . Série	2 ^a . Série	3 ^a . Série	4 ^a . Série	Não seriada
Brasil	7.676.743	2.891.247	2.515.859	2.053.636	29.481	186.520
Federal	236.147	82.626	65.344	60.516	11.522	16.139
Estadual	6.415.026	2.437.031	2.122.288	1.693.108	15.462	147.137
Municipal	39.223	14.693	12.397	11.059	729	345
Privada	986.347	356.897	315.830	288.953	1.768	22.899

Fonte: Censo Escolar 2023 - INEP.

Temos uma aparência de concentração de Ensino Médio sob a responsabilidade do Estados e Distrito Federal, porém é necessário reposicionar essa informação afirmando que temos 27 unidades que cuidam, cada uma à sua maneira, de acordo com seu contexto regional e suas possibilidades, da segunda etapa da Educação Básica brasileira. Como vimos, a fragmentação nas políticas estatais (públicas) brasileiras se torna uma tendência à reprodução do mesmo *modus operandi* nos estados. As chefias de regionais de educação (núcleo, delegacia, coordenadoria ou outra nomenclatura) estão submetidas aos interesses parlamentares regionais e à correlação de forças eleitorais, que se mesclam aos pedidos de deputados federais e estaduais, prefeitos e vereadores, além dos encaixes partidários que sempre acontecem a cada período eleitoral. Tais encaixes tendem a representar os acordos e negociações do período, além do cooptação regular, que é uma regularidade quando se trata de cargo comissionados (ou outra nomenclatura) que acrescentam valor expressivo aos salários dos servidores concursados ou mesmo que permitem a pessoas não concursadas ocupar cargos de direção no serviço estatal (público).

Para Frigotto (2004 p. 68-69):

Por sermos uma unidade federativa, a política pública do ensino médio pleno precisa ter a capacidade de articular a esfera nacional com as esferas estadual e municipal. Cabe, também, ao sistema público, por ser a educação prerrogativa de Estado, supervisionar a rede particular para garantir os direitos dos educandos a uma escolaridade de qualidade. Os desafios para o desenvolvimento da agenda anteriormente exposta em termos da centralidade dos sujeitos e do conhecimento para um novo sentido para o ensino não são poucos nem simples.

[...]

A concretização das mudanças na direção de um projeto de desenvolvimento nacional popular e de um sistema educativo que supere o dualismo estrutural e a fragmentação e que universalize o direito à educação básica de nível médio depende: da clareza e da

coesão em torno do projeto social (nacional popular); da articulação do governo com as forças e os movimentos sociais que ao longo do século XX disputaram, nos planos cultural, valorativo, teórico, político e ideológico, com o projeto societário dominante; e por fim, da capacidade de mapear mais profundas em nossa sociedade e que querem manter seus privilégios, e não subestimá-las.

A contradição entre a ideia proclamada de unidade nacional e perseguida pelos movimentos sociais, sindicatos e partidos progressistas que também habita a retórica (sem prática) dos liberais e a realidade concreta de terceirização da responsabilidade do Ensino Médio estatal (público) para os Estados e Distrito Federal pela ausência de coordenação nacional da política educacional que somado à instabilidade das políticas nacionais, seja do ponto de vista das quebras de ordem institucional ou mesmo pelas frequentes trocas de diretores (ou cargos similares) das pastas da educação, resumem os programas para o Ensino Médio a mera formalidade burocrática ou o esvaziam de conteúdo teórico para que se expressem somente pelo viés financeiro. A área privada se organiza livremente inclusive sem uma efetiva fiscalização estatal (pública) das suas atividades sendo que a tendência é que as maiores tensões dentro do setor se estabeleçam na relação equivocada comercial entre pais e direção da escola e na relação de exploração trabalhador/empresa.

Mesmo no tão saudado e por vezes não criticado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (Azevedo et al., 1932, p. 07), datado de 1932, existe um subcapítulo específico sobre descentralização que assim define o conceito:

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. À União, na capital, e aos estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional, estabelecidos

na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais. A unidade educativa, - essa obra imensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espírito comum, um estado de ânimo nacional, nesse regime livre de intercâmbio, solidariedade e cooperação que, levando os Estados a evitarem todo desperdício nas suas despesas escolares afim de produzir os maiores resultados com as menores despesas, abrirá margem a uma sucessão ininterrupta de esforços fecundos em criações e iniciativas.

Sabe-se que tais escritores do manifesto não podem ser considerados heróis ou outra forma sobrenatural por tal movimento e escrito. Todos eles estavam sendo influenciados pelas determinações da realidade.

Mas sabe-se que não estamos tratando de representantes das pautas da classe trabalhadora, mas sim de intelectuais com pensamento ligado ao liberalismo ou próximo a ele.

Também sabemos que existem diferenças claras entre a política colonial e liberal. Para a classe trabalhadora, a Independência e a República são pontos de avanço, mas não representam ruptura ou salto de qualidade quando o ponto de comparação é a exploração da classe trabalhadora.

A política educacional é diretamente influenciada pelo modo de produção da vida material.

Construiu-se um consenso institucional¹³³ baseado na lógica racional do crescimento por etapas de que a prioridade nacional é a universalização do Ensino Fundamental do ponto de vista da lógica estatal (pública) e na lógica privada a expansão de oferta de Educação Superior. A existência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na iniciativa privada e a baixa qualidade das avaliações do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) – que nos grandes conglomerados urbanos se tornou um produto comercial com a adoção de cursinhos preparatórios especialistas em análise das avaliações com método de memorização que capacita para avaliação, independentemente do conteúdo ou da apropriação crítica desse conteúdo –, criam um ambiente em que as limitações de recursos financeiros da classe trabalhadora, aliados a um momento biológico de bom condicionamento físico da maioria da juventude e às pressões da sociedade capitalista, acabam criando dúvidas sobre a funcionalidade de cursar (investir recursos) o Ensino Médio em três anos de estudo ou finalizar

133 Avaliamos não ser um consenso social pois a sociedade sequer foi consultada sobre tal questão sendo a mesma pauta nas relações governamentais, com os movimentos sociais, porém no âmbito jurídico há uma tendência de prioridade e cobrança nas matrículas e frequência no Ensino Fundamental até mesmo em virtude de existir uma estrutura organizada de fiscalização de violação de direitos municipal que é o Conselho Tutelar.

em um ano ou até mesmo seis meses e investir esse tempo ganho se inserindo no mundo do trabalho.

Como já citado, certa forma de etapismo (consenso institucional de crescimento educacional por etapas) pode ser considerado uma característica das políticas educacionais brasileiras, pensando que o Ensino Médio está pressionado por um lado pelo Ensino Fundamental considerado prioridade estatal (pública) e, por outro, pela Educação Superior uma prioridade privada.

Avançando na análise, é possível verificar que em todos os dados há um decréscimo do número de matrículas conforme avançam as séries. Uma pontuação necessária neste momento versa sobre o funil de seleção e exclusão do Ensino Médio brasileiro. A Sinopse Estatística, realizada pelo INEP no ano de 2016, apresenta o quantitativo de 3.176.240 alunos no primeiro ano, em 2017, temos 2.509.720 no segundo ano e, por fim, o total de 2.177.245 no terceiro ano.

Ao analisar o Ensino Médio brasileiro, Monica Ribeiro da Silva (2003, p. 157) define:

O fracasso escolar é produto do entrelaçamento de uma multiplicidade de fatores, externos e internos à escola, e precisa ser compreendido nessa dinâmica. Não há como negar que há uma cultura da exclusão posta no e pelo sistema escolar, viabilizada, inclusive por uma estrutura curricular que prioriza o domínio sistemático de um conjunto de saberes disciplinares, organizados em ordem crescente e linear de complexidade, que muitas vezes contraria até mesmo as condições de aprendizagem e de ensino. Mas essa cultura da exclusão possui também a marca do preconceito e da discriminação, bem como do desfavorecimento econômico em relação às condições de permanência na escola, dentre outros fatores (grifos da autora).

A coerência da exclusão pela condição social e pelas exigências acadêmicas que idealizam um jovem burguês em formação funcionando em conjunto ou separadamente e a análise materialista, livre do mecanicismo ou do idealismo, leva em consideração as necessidades da classe trabalhadora no interior da luta de classes.

Se aqui considerarmos o quantitativo do ano de 2016 (3.176.240 alunos) igual a 100% chegamos em 2017 com exatamente 79,02% e finalizando 2018 o total de 68,54%. Observa-se que estamos contabilizando somente do início no primeiro ano do Ensino Médio.

Quadro 2 – Matrículas – Ensino Fundamental e Médio – 2008/2018

Ano	Etapa Educação Básica/ Ano	Total de matrículas	Porcentagem em relação a 2008
2008	EF - 2º ano	3.859.498	100,00
2009	EF - 3º ano	3.725.413	96,52
2010	EF - 4º ano	3.498.197	90,63

2011	EF - 5º ano	3.459.550	89,63
2012	EF - 6º ano	3.771.591	97,72
2013	EF - 7º ano	3.407.506	88,28
2014	EF - 8º ano	3.064.770	79,40
2015	EF - 9º ano	2.811.508	72,84
2016	EM - 1º ano	3.176.240	82,29
2017	EM - 2º ano	2.509.720	65,02
2018	EM - 3º ano	2.177.245	56,41

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2008 a 2018).

Façamos um exercício mais amplo usando um ideal de percurso completo no Ensino Fundamental e Médio nacional. Quando temos como referência o ano de 2008¹³⁴ para contabilizar as matrículas de alunos no segundo ano do Ensino Fundamental até o que seria supostamente a sua finalização, o terceiro ano do Ensino Médio, temos uma aproximação de como funciona o funil educacional. O quadro acima é um exercício para demonstrar este funil.

Sabe-se que o exercício acima deve também contabilizar os regressos de alunos a estrutura educacional e repetência, porém o exercício visa somente demonstrar a existência concreta do funil de seleção e exclusão.

Analizamos como a classe dominante brasileira resistiu à ampliação do que neste momento chamamos de direitos fundamentais, entre eles a educação. Dessa forma, mesmo não considerando que tenhamos um sistema escolar, mas, sim, uma estrutura escolar concordamos com a afirmação que possuímos uma estrutura escolar tardia e podemos verificar a partir do exercício proposto que há uma aproximação com a característica desta estrutura também ser seletiva e excludente.

A exclusão afeta negativamente a classe trabalhadora, porém, na atual etapa do capitalismo dependente brasileiro não afeta a classe dominante da mesma forma, pelo contrário, quanto mais excluído o trabalhador mais o explorador lucra. Fazemos alguns exercícios de análise com os dados já apresentados para comprovar tais afirmações.

Quando realizamos a análise do rendimento médio mensal real de todos os trabalhos, por nível de instrução, o IBGE (2018) demonstra que as pessoas que não possuíam nenhum tipo de instrução, segundo o próprio instituto, apresentaram o menor rendimento médio (R\$ 842,00), já aqueles que concluíram o Ensino Fundamental possuíam renda de R\$ 1.409,00, ou seja, R\$ 567,00 a mais do que aqueles que não possuíam instrução. Já aqueles que tinham Educação Superior completa possuíam renda acima de R\$ 6.000,00 mensais. Assim, de modo geral, analisando os dados nacionais é possível afirmar que quanto maior o nível educacional maior será a renda do trabalhador.

¹³⁴ A Sinopse estatística 2007 do INEP apresenta um número inferior a 2 milhões de alunos no primeiro ano do fundamental o que é em 2008 se apresenta neste primeiro ano um número ainda muito baixo em relação ao segundo ano. Preferindo utilizar os dados com segurança se opta por fazer o cálculo a partir do segundo ano.

O IBGE também aponta que na distribuição de pessoas de 25 anos ou mais tínhamos, em 2018, cerca de 6,9% sem instrução, 33,1% com Ensino Fundamental incompleto ou equivalente, que somados dão exatamente 40% da população que não alcançará, em tese, a média salarial de R\$ 1.409,00. Em números quantitativos, tendo como referência o Censo Demográfico (IBGE, 2010), teremos mais de 44 milhões de pessoas nessa condição.

Mas não há como afirmar que a instrução *garante* a inserção no mundo do trabalho. A formação de um exército de reserva é característica do capitalismo, conforme afirma Marx (2013, p. 707):

[...] se uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece as suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto a ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional.

Assim, a omissão federal na coordenação nacional de uma proposta de Ensino Médio cumpre um papel para a manutenção do *status quo*, e mesmo com pontuais governos progressistas nos estados, a descontinuidade característica dos processos dentro da democracia burguesa torna qualquer avanço organizacional ou estrutural no Ensino Médio algo provisório.

Neste subcapítulo iniciamos a análise reafirmando a não existência no Brasil de um Sistema Nacional de Educação e a naturalização de um *laissez-faire educacional*, em que os estados se responsabilizam pela gestão do Ensino Médio entendendo que a legislação daria diretrizes para a execução da etapa de forma geral, e outras normatizações serviriam como um guia de alinhamento. Por certo, sabemos que até hoje um conjunto de normativas mais fazem parte dos arquivos empoeirado das escolas e que a gestão do dia a dia é feita mais no local do que em rede.

Mesmo com diversos avanços tecnológicos que permitem que uma normativa chegue em pouco minutos à caixa de mensagens de todos os professores de uma rede estadual, isso não significa que tal normativa será devidamente lida, compreendida e aplicada de imediato nas atividades diárias da escola, pois a docência no Ensino Médio brasileiro é tão explorada quanto o trabalhador da indústria. São muitas tarefas, muita burocracia, muitas exigências que afastam os professores e outros trabalhadores da educação da sua função primordial.

Essa é uma tendência e regularidade do estado formalista, burocratizado, controlador e reproduzidor do *status quo* vigente.

O Brasil ainda conserva a lógica do Ato Adicional de 1834 e mantém a hegemonia do pensamento da classe dominante local. A aparente concentração de matrículas nas redes estaduais é a materialização da fragmentação das estruturas regionais sob a tutela da classe dominante local, que se organiza, desarticula e reorganiza dentro das crises sistêmicas do capitalismo tendo como regularidade a dependência aos interesses imperialistas internacionais.

A capacidade de articulação que Frigotto (2004) cita, mencionada anteriormente, é uma contradição, pois colide com os interesses regionalizados da classe dominante local e, por isso, até o presente momento, é uma impossibilidade.

Até este momento na pesquisa temos duas possibilidades quando tratamos da lógica de regionalização do Ensino Médio no Brasil, a primeira delas é a omissão do poder estatal (público) central, e a segunda é a terceirização da responsabilidade. Não são possibilidades antagônicas ou excludentes entre si, mas é necessário ampliar a análise para a área de poder.

Frisa-se também que existe um tipo de *procedimento operacional padrão* ao longo de décadas, o qual se manifesta como um consenso institucional de crescimento educacional por etapas que denominamos como *etapismo*.

Retomou-se algumas características da educação brasileira encontradas no Ensino Médio. A primeira delas trata-se do funil de seleção e exclusão verificado pelo decréscimo de matrículas na Educação Básica. Verificou-se que as análises reafirmam que nossa estrutura escolar é tardia, seletiva e excludente.

Sínteses possíveis e reflexões finais

Trabalhar o Ensino Médio em seu movimento histórico exigiu da pesquisa a conceituação de escola como unidade mais geral ou universal da estrutura. Sabe-se que tal questão não necessariamente seria requisito para uma análise, porém é necessário coerência em seu próprio movimento. Revelar todo o movimento permite, além de demonstrar o caminho metodológico, fazer uma crítica mais aprofundada em algumas questões que, por vezes, são subestimadas por uma falsa sensação de obviedade científica.

Para este autor é compreensível que em um momento de grande exploração dos trabalhadores isso também se manifeste na análise científica. Seja pela necessidade de produção massiva de publicações, seja pelo pragmatismo de algumas pesquisas que tentam não cansar esses trabalhadores já exaustos por esse processo.

Porém, o próprio pesquisador precisa admitir as falhas na sua formação e materializar o processo, dentro do método de análise e exposição materialista, no intuito de poder ser analisado e criticado por seus pares e mestres.

Assim, justifica-se a necessidade de avançar na exposição do movimento do abstrato ao concreto.

Entende-se que em uma pesquisa científica na área da educação a tendência de saída direta do abstrato ao concreto exige um envolvimento com o tema, o que nem todos os pesquisadores possuem. Assim, é preciso que se parta do concreto ao abstrato para o devido retorno ao concreto.

Deste modo se justifica conceituar sobre o que é a escola, quais são seus principais componentes e suas dimensões políticas. Acredita-se que ao decompor a escola, perde-se, neste atual momento, o significado educacional das instituições, pois as relações que a formam, mesmo com alterações substanciais, não as desfiguram institucionalmente.

Além disso, sabe-se que a terceirização da responsabilidade da escolha de itinerários formativos aos jovens do Ensino Médio é mera narrativa, não se justifica dentro de uma análise pedagógica ou sociológica. Nesse mesmo sentido, não é possível analisar a educação com base na idealização ou simplificação de conceito de Sistema Nacional de Educação que não se realiza.

Adotando a periodização de Sposito (1984), que a partir da década de 1940 temos uma massificação do acesso da classe trabalhadora à educação no Brasil, e se somarmos a isso a nossa regularidade do etapismo educacional, sabe-se que a prioridade até o momento ainda é o Ensino Fundamental e que uma estimativa otimista no plano nacional seria uma massificação 20 ou 30 anos após a primeira data, que ainda não chegou próximo da universalização por inúmeras razões.

No Brasil podemos identificar como uma regularidade também a supremacia do pensamento gerencial (ou de gestão) sobre as necessidades sociais. A estrutura vai crescendo, sempre de forma improvisada, em íntima ligação com as questões de manutenção do privilégio da burguesia e de interesse político-eleitoral imediato.

A educação brasileira e o Ensino Médio se tornam, assim, uma política estatal (pública) de abrangência universal na forma, porém, na essência, fragmentada em sua estrutura e lógica.

É preciso compreender que o debate que está só refletindo sobre a fragmentação do conteúdo, dos temas, das ideias, está mais próximo da reflexão meramente utópica do que da científica, tendo como parâmetro as reflexões de Engels, no livro *Do Socialismo utópico ao socialismo científico*.

Como o pensamento hegemônico no Brasil é o da classe dominante, é necessário combater a assimilação naturalizada da não existência de um Sistema

Nacional de Educação e do etapismo educacional como princípio para um debate aprofundado sobre o Ensino Médio.

Quando se trata de fragmentação, é necessário compreender que a materialização das estruturas escolares também determina o desenvolvimento do processo. A categoria totalidade nos auxilia a não isolar o espaço escolar e querer extrair deste, de forma romântica ou idealista, um produto que as relações estruturais impedem a séculos.

É compreensível que alguns pesquisadores sejam cooptados para essa perspectiva romântica ou idealista, seja pela influência da indústria cultural estadunidense no Brasil, seja por total falta de opção próxima a ele. Se confirmada a sentença, aumenta-se a responsabilidade sobre os pesquisadores materialistas, pois não estaremos apenas fazendo a análise e denúncia, é necessário disputar e organizar esse conjunto de trabalhadores da educação. Disputa ideológica que não leva à organização dos trabalhadores é mera contemplação ou necessidade egóica de autoafirmação.

Foi necessário ao longo do livro tratar das determinações sucessivas do Ensino Médio no Brasil. Uma determinação central é a estrutural, que trata exatamente da identificação de como a organização do Ensino Médio está fraturada e subdividida por diversas gestões, sendo a majoritária a estadual e a gestão livre, a privada.

A organização do Ensino Médio nos estados é uma desresponsabilização do governo central com a educação dos trabalhadores que, de acordo com o aumento das estruturas estaduais e percepção que tal fragmentação é um erro estratégico para o país, vai sendo amenizada por ações estatais (públicas), legislação e normativas reparatórias que não resolvem o problema central, ou estrutural, mas criam a falsa sensação de movimento da estrutura. As diretrizes nacionais para o Ensino Médio são fundamentais, porém não temos até hoje como aferir se todos os estados as implementaram satisfatoriamente. Essas diretrizes foram assimiladas ao longo dos anos, pois o governo central não dirige o processo e nos governos estaduais a implementação das políticas depende de cada interesse regional ou da conjunção de interesses no local.

Outra determinação compreende que o Ensino Médio precarizado, dual, marginalizado e com oferta insuficiente segue a lógica de uma determinação estrutural, que é a produção material da vida.

Reforça-se, neste momento, que o Ensino Médio no Brasil se transformou em um ponto de estrangulamento para a educação da classe trabalhadora por suas características já citadas anteriormente. Esse ponto de estrangulamento serve também como uma baliza que represa aqueles que possuem menos recursos para sobreviver.

Outra perspectiva trata que, por termos hegemonicamente três anos para a conclusão dessa etapa, o atual Ensino Médio precarizado cria uma contradição para aqueles que possuem oportunidades de geração de renda para apoio familiar.

Esses jovens se questionam sobre a racionalidade de investir três anos de sua vida a uma formação sem identidade com a sua realidade concreta e ao mesmo tempo são seduzidos pela área mercadológica da educação que vende formação em Ensino Médio em seis meses, seja por meio das provas nacionais, das escolas “vende diploma” ou por meio ilícito.

A educação, neste atual momento, em duas etapas precarizadas (Educação Infantil e Ensino Médio) e a Educação Superior, com vagas hegemonizadas por interesses privados, são alvo prioritário daqueles que querem transformar a educação em ferramenta de enriquecimento pessoal ou familiar e distanciam a educação como formação humana, pendendo mais para uma formação mercadológica, de reprodução e potencialização de assunto “da moda”, ou de reprodução simplificada de propostas estrangeiras que não têm qualquer significado quando impostas à realidade brasileira. No jargão popular, poderia fazer uma aproximação com uma expressão, a título de exemplo, como educação “para inglês ver¹³⁵”.

Para este livro, todos os dados apoiam a análise sobre o desenvolvimento do Ensino Médio no Brasil como etapa da Educação Básica, porém, escolhe-se dar centralidade às questões estruturantes do processo revelando as contradições do modo de produção capitalista no Brasil e como este determina as relações na educação brasileira.

No segundo capítulo, elegemos duas grandes divisões: a. A divisão do poder local e a subserviência estrangeira, e b. Análise das unidades administrativas estatais (públicas) brasileiras: por uma dialética da fragmentação, estes formaram um esforço de apresentação e análise de características centrais da formação econômico-social brasileira e como a fragmentação se tornou uma regularidade na análise.

Na primeira grande divisão de análise quando da suserania portuguesa, nota-se que o tratamento dado à colônia era de extração de riquezas e o avanço das necessidades estruturais de colonização por ocupação e povoamento impõe à coroa a deliberação de uma estratégia colonial.

A opção pelo controle das terras e do comércio tornou-se coerente com a decisão de retirar da colônia toda riqueza possível com o menor número de investimento. Portugal mantinha o controle e poder centralizados, mas também conciliava com as necessidades locais de controle pelos grupos dominantes em formação.

135 Existem diversas interpretações sobre o surgimento da expressão *para inglês ver* e uma delas contida nas obras de Mary Del Priore defende que se trata de uma série de ações realizadas pelo governo brasileiro para contentar o parceiro comercial, governo inglês, que defendia o fim do tráfico de escravos. Em 1831 o Brasil promulgou uma lei que “proibia” o tráfico formalmente, porém, ele era executado pela classe dominante local sob as vistas grossas do poder estabelecido.

O tamanho continental do Brasil, mesmo a época não totalmente ocupado, cria uma possibilidade de expansão por acomodação de interesses que evitava tensões extremadas entre os grupos dominantes por terra ou produção e possibilitava a ampliação da ocupação territorial.

O condicionamento de ocupação da terra somente por aqueles que possuísem mão de obra escrava condicionava os ocupantes da terra a aceitarem o domínio comercial da venda de escravos pelos portugueses, criando um primeiro vínculo de dependência objetiva entre os grupos dominantes formados ou em formação e a coroa.

Neste primeiro momento, o poder centralizado impunha aos novos grupos em formação a fragmentação e a dependência como prática para manutenção do seu poder. Por óbvio em um momento de colonização estes grupos dominantes tinham sob seu controle extensões territoriais gigantescas comparadas ao território de alguns países.

Um segundo momento se dá após mais de três séculos de receituário colonialista em um contexto internacional de expansão do capitalismo enquanto a coroa e os grupos dominantes locais tornavam tardias todas as pautas que faziam maior eco às tendências capitalistas internacionais visando assegurar a estrutura secular (mesmo atrasada tecnologicamente) da época.

Com uma estrutura desgastada fruto de centenas de anos de tensões internas e de exploração da coroa somado a um cenário internacional favorável e a explicitação das contradições com a chegada e posterior retorno da família real portuguesa criam um ambiente onde os grupos dominantes poderiam construir um caminho seguro de afastamento (não de ruptura) da exploração da coroa portuguesa.

A Independência com manutenção da monarquia possibilitou a construção de um ambiente favorável para a lei de terras de 1850 que legaliza as posses destes grupos dominantes tornando-os uma nova força política legítima e não mais dependente.

Para um país do tamanho do Brasil, essa ainda é uma questão central se não a mais importante para ser refletida dentro dos interesses da classe trabalhadora, pois, independente se são grupos nacionais ou internacionais, a posse da terra é uma questão estratégica, sem a hegemonia da posse e controle da terra todo poder é efêmero.

A abolição da escravatura teve sua transição segura, lenta e gradual fruto do controle do aparato de estado pelos grupos dominantes que na época por sua estrutura própria cumpriam o papel de mediação das relações sociais efetivas, inclusive por sua força armada.

A Proclamação da República se torna a transição de poder para os dominantes locais que assumem seu papel de classe no controle da organização do poder de

Estado mantendo-se como força hegemônica e mantendo o país com característica dependente, mas agora do capital estrangeiro.

A negação do projeto de federalismo puro durante a Proclamação da República e a defesa dos liberais da descentralização como negação a centralização pode ser entendido como uma característica da classe dominante brasileira que ao longo da história sempre reage com qualquer movimento que possa ser considerado uma centralização de poder ou ameaça a hegemonia do seu controle econômico e político no Brasil.

Mas como essa realidade está em movimento é importante caracterizar que os grandes interesses econômicos brasileiros pactuam e repactuam constantemente, adaptando-se à realidade sempre prezando por sua hegemonia.

Marx e Engels (2010, p. 43) afirmam que “a burguesia não pode existir sem revolucionar, incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso todas as relações sociais” e tenta-se aqui aproximar essa afirmação com a capacidade de repactuação e reorganização da classe dominante para defesa da sua hegemonia e de seus privilégios.

Quando tratamos da estrutura administrativa, a unidade mais desenvolvida é o município e em um país continental como o Brasil esta unidade também deve ser compreendida como uma possibilidade de acomodação de interesses burgueses locais.

A ascensão da pauta da descentralização e do municipalismo no atual contexto de hegemonia das classes dominantes como poder fragmentado tende a ser um apoio ideológico da não unidade nacional a um processo de agrupamento e reagrupamento de forças econômicas nacionais que exploram a classe trabalhadora mesmo sendo totalmente dependentes do capital internacional.

O avanço tecnológico deveria dar à humanidade a capacidade de gerenciar maiores extensões territoriais com maior eficiência e o que temos neste momento é a tendência de divisão de territórios como se a repartição fosse uma libertação da maioria, quando o que parece é que a repartição apenas serve para criar mais uma estrutura a ser disputada entre novas e velhas forças políticas e econômicas enquanto o controle continua centralizado.

Em efeito cascata, as estruturas estatais (públicas) e as políticas tendem a reproduzir as mesmas características que não se alteram substancialmente ao longo das décadas pois dão estabilidade somente onde há inteiro domínio da classe dominante e gerenciam à sua maneira os demais locais onde não há interesse direto.

A estrutura política está ligada à estrutura econômica, desta forma montar, desmontar e remontar a gestão estatal (pública) através de acordos, negociações e renegociações entre as forças regionais ou locais parece se transformar em parte da regra da estrutura fragmentada.

Em resumo, adotamos neste livro a perspectiva de que temos uma sociedade nacional dependente de origem colonial, conforme afirmou Florestan Fernandes (2006). Sob a perspectiva de exploração pelos estrangeiros, historicamente tratando, saímos de uma exploração direta colonial para uma dependência e subserviência ao capital estrangeiro.

Nossa regularidade histórica é percebida quando analisamos nossas forças repressoras. Tanto no período colonial quanto agora, de maneira generalizada podemos afirmar que encontramos regularidade nas instituições que controlam o poder armado do Estado, nas instituições jurídico / burocráticas / normativas e nas religiosas.

No período colonial a ocupação de terras era condicionada ao trabalho escravo. O país se estruturou convivendo com a opressão dos trabalhadores (escravizados ou não) e por vezes acabamos por diminuir esta regularidade histórica quando tratamos de educação.

Desta forma, exercitar a não abstração da educação, ou no caso, do Ensino Médio é, de certa forma, retomar essas características e regularidades da formação econômico-social brasileira e denunciá-las na análise e no espaço escolar.

As características do nosso território e a história da nossa ocupação de terras pelos colonizadores demonstram um processo de acomodação de interesses de grupos econômicos locais que, ao se adaptarem às regras gerais de possibilidade de crescimento econômico, acabam por aceitar também a sua submissão aos interesses econômicos estrangeiros.

Após 1940 registramos um período de crescimento do quantitativo de municípios brasileiros, seja para a acomodação dos interesses econômicos locais e regionais, ou mesmo para aumentar o quantitativo de estruturas de poder a serem disputadas no plano micro, visando garantir que em escala macro o poder da classe dominante atual não seja questionado a ponto de representar perigo a ela mesma.

A compreensão do que representa a luta de classes em nossa sociedade se torna um desafio a ser enfrentado em todas as dimensões da nossa vida, tendo em vista o objeto desta pesquisa, enfatiza-se a escola de Ensino Médio como um destes ambientes de disputa.

Duas características ficam evidenciadas nesta análise.

A primeira delas é a unidade entre a classe dominante para a defesa dos seus interesses e privilégios. Mesmo que fique evidenciadas as movimentações intraclasses dominante local, é possível perceber que, independente do período da nossa história, de qual interesse estrangeiro a classe local estivesse a serviço (direta ou indiretamente), existe um ponto de unidade nela para evitar qualquer possibilidade de emancipação da classe trabalhadora. As conquistas históricas da

classe trabalhadora brasileira em qualquer área foram fruto de um tensionamento com a classe dominante local. Quando os privilégios da classe dominante local são ameaçados, torna-se uma regularidade histórica o ataque aos direitos da classe trabalhadora.

A segunda característica é a separação ou divisão dos subalternizados, dentro das frações da classe dominante local, porém com maior ênfase quando se trata de classe trabalhadora.

Um exemplo poderá ser útil ao leitor neste momento de análise. Quando tratamos, por exemplo, do exercício profissional dos trabalhadores da educação no Brasil, podemos considerar válido que todo trabalhador da educação seja considerado a partir da sua função laboral. A lógica então seria que a representação sindical deste trabalhador seja una. Nossas estruturas sindicais estão submetidas a uma lógica territorial e, por vezes, divididas em estruturas particulares.

O questionamento possível neste momento é, sob a perspectiva da luta de classes, a quem serve este modelo organizacional?

Entende-se que não serve aos interesses do conjunto da classe trabalhadora, porém, esta é uma reprodução da nossa configuração de poder. As pequenas estruturas também formam pequenos grupos de poder (ou falsos grupos de poder a depender do caso) que sustentam a estrutura macro e reproduzem em si e em outros espaços a cultura dominante.

Trata-se de uma estrutura que se retroalimenta no seu próprio movimento e nas suas contradições. O reposicionamento de forças internas, a coerção e assimilação de outras forças que não são originárias daquela estrutura são processos internos estabelecidos ao longo de séculos para manutenção do *status quo* vigente.

No terceiro capítulo apresentamos como regularidade histórica a dependência aos interesses estrangeiro, passando do colonialismo ao imperialismo até o atual momento.

Quando tratamos de controle, sabe-se que a coroa portuguesa detinha o controle das terras, da força militar e do comércio internacional inicialmente. Em um segundo momento, o controle ideológico também foi necessário sendo as instituições religiosas os operadores de tal tarefa cotidiana.

Como pesquisador, opto pela separação entre os momentos históricos para não levar o leitor a erro ou aproximação da leitura romantizada que os colonizadores chegaram ao Brasil com intenções comerciais consideradas civilizadas e utilizavam do diálogo como ferramenta de expansão. Tratou-se de uma conquista de terras e saque das riquezas por meio da opressão em armas. Isso não deixou de acontecer no segundo momento, a necessidade de opressão ideológica visava utilizar melhor os recursos humanos escravos ou não para os fins coloniais.

Reitera-se o entendimento que tanto a Independência quanto a Proclamação da República não podem, na perspectiva da classe trabalhadora, ser considerados como momentos de ruptura, mas, sim, de reordenamento e repactuação entre as frações da classe dominante local submetida, ainda, aos interesses estrangeiros.

A fragmentação é uma característica econômico-social estrutural brasileira, que se consolida como fracionamento do controle regional de terras e da produção pela classe dominante local. A organização da divisão dos lucros e da exploração possui um componente de dependência do imperialismo para descartar a submissão à coroa portuguesa em um primeiro momento. Compreendendo que a integração ou unidade nacional nos moldes liberais seria um primeiro passo para a extinção desse poder fragmentado, em um segundo momento histórico, a dependência torna-se também subserviência.

Sob a perspectiva do poder, que sempre está em disputa, a impossibilidade de integração nacional organiza o modo de produção da vida material e por consequência do Aparelho de Estado e dos Aparelhos Ideológicos de Estado, segundo o conceito de Althusser (1980).

Surge uma necessidade de análise histórica da formação econômico-social brasileira sob a perspectiva da classe trabalhadora, levando-se em consideração que todos os autores até o momento utilizados iniciaram um trabalho que deve ser continuado.

Retomou-se o conceito de imperialismo a partir de Florestan Fernandes (1975) verificando a existência de aparelhos ideológicos internacionais de defesa, coerção e convencimento da hegemonia imperialista dos Estados Unidos.

Citando Maria Abádia da Silva (2002), inserimos o Banco Mundial como um dos protagonistas das relações com o Ministério da Educação do Brasil para após verificarmos como estes organismos internacionais cumprem uma agenda intervencionistas nos países, em especial na América Latina, promovendo uma ação de dominação intelectual para subserviência destes países ao capital estrangeiro, em especial aos Estados Unidos.

Relacionou-se as “reformas” do Ensino Médio às normativas do Banco Mundial entendendo que quando se trata de educação estatal (pública) as características encontradas são a desregulamentação e a deformação da etapa pois transformam a última etapa da Educação Básica no âmbito estatal (público) em um ponto de estrangulamento para balizar a classe trabalhadora de acessar uma educação que sirva aos seus interesses. As “reformas” do Ensino Médio no Brasil, especialmente as realizadas no Governo Temer (2016) servem aos interesses da burguesia local ao criar um ambiente de comércio privado da educação e do imperialismo estadunidense ao manter, de forma geral, a subserviência do Brasil aos interesses dos Estados Unidos.

Retomando a análise de como nossa formação econômico-social impacta no Ensino Médio brasileiro afirmamos que a integração nacional é uma impossibilidade, tendo em vista o apresentado neste capítulo e nos anteriores, até mesmo nos marcos do liberalismo (clássico) pois ameaça diretamente os privilégios e hegemonia econômica do conjunto da classe dominante local.

Verificamos que o processo histórico brasileiro impossibilita uma educação de interesse público tendo em vista as contradições do modo de produção capitalista e as relações historicamente constituídas. O interesse privado sempre foi incentivado ideologicamente e financeiramente pelo Estado.

Elegeram-se como regularidades estruturantes a *dependência econômica, submissão da classe dominante local aos interesses estrangeiros e a fragmentação das estruturas e do poder* no Brasil visando reorientar o conjunto da análise para além de revelar as contradições produzir propostas coerentes com os interesses da classe trabalhadora.

Ao reorientar a análise, passou-se para uma exploração sobre a Educação Básica cindida como uma questão estrutural brasileira.

A investigação complementar de quantitativos da educação brasileira apontou como característica geral:

- a) Educação Básica com acesso lento e gradual;
- b) Priorização financeira e estrutural para o Ensino Fundamental;
- c) Educação Infantil ligada primeiramente à assistência social;
- d) Ensino Médio precarizado, dual, marginalizado, com oferta insuficiente, tardio, seletivo e excludente; e
- e) Educação Superior, em um primeiro momento, estatal (pública) majoritariamente apropriada pela parcela mais rica do país e, em um segundo momento, com matrículas majoritariamente privadas.

A análise da estrutura educacional brasileira em um primeiro momento e das questões históricas vinculadas à formação econômico-social do país em um segundo momento nos possibilitou separar o pontual daquilo que é regular em nosso processo histórico.

O que denominamos como tendência possui ligação direta com nossa formação econômico-social entendendo que a classe dominante local, nossa burguesia, está economicamente submetida aos interesses internacionais e opta pela subserviência ideológica com uma regularidade histórica, a defesa dos seus privilégios e lucros.

A deformação concreta do processo de Independência e de Proclamação da República aponta, segundo citamos anteriormente, que a essência do que se chamou de unidade nacional (conceitualmente refletindo), democracia e direitos

sociais foi deturpada para servir à classe dominante local, à dependência externa e ao combate a qualquer tipo de organização de cunho popular que pudesse ameaçar tais interesses.

Ao avançarmos para uma visão ampla da educação brasileira podemos constatar que os recursos estatais (públicos) sempre estiveram, de alguma forma, financiando os negócios privados na educação, seja pela criação de unidades educacionais, etapas ou modalidades de ensino. Também podemos citar a expansão das vagas estatais (públicas) regularidade do privado misturando-se e financiando-se de recursos estatais (públicos).

Pontuamos também que a massificação das vagas estatais (públicas) não foi acompanhada de uma organização da estrutura educacional. Ela cresce e se expande dentro das regras e da lógica econômica e eleitoral imposta pela classe dominante local.

O sentido e estrutura do Ensino Fundamental foi nosso próximo tema de análise, retornando a diferença de sentido entre a primeira e a segunda etapa da Educação Básica. Sabe-se que tal diferença é justificada pelo modo de produção da vida material. Ou seja, para a burguesia o que temos de educação estatal (pública) é para formação de uma mão de obra adequada aos seus interesses econômicos. Por consequência a mesma burguesia cria com o etapismo educacional, a burocracia estatal exagerada, a protelação, a instabilidade de gestão, dificuldades para a organização da estrutura estatal (pública), ou seja, cria barreiras para a emancipação da classe trabalhadora.

Quando se trata de Educação Superior sabemos que o sentido é outro, a apropriação histórica é dos mais abastados nas vagas estatais (públicas) o que vai se alterando ao longo das décadas até chegarmos ao cenário atual, onde o conjunto das vagas deste nível é hegemonicamente privado. Ou seja, criou-se um ambiente de mercantilização da Educação Superior.

Ao tratarmos do tema premiação, seleção e exclusão concentramos esforços em analisar algumas ilusões sobre a estrutura educacional. A ilusão da democratização do acesso à educação ou falsa universalização foi a principal delas.

Ao avançarmos para um momento específico sobre o Ensino Médio estatal (público) fragmentado iniciamos com a análise da legislação pretendendo verificar como a burguesia atua para esvaziar a função crítica, científica, artística e filosófica do Ensino Médio estatal (público).

Visando demonstrar cientificamente para o leitor como se dá o não atendimento integral à demanda existente e como o Ensino Médio estatal (público) é marginalizado e com oferta insuficiente resgatamos dados demonstrando como o etapismo educacional se materializa nesta etapa.

Foi necessário verificar aspectos históricos do Ensino Médio estatal (público) para unificar a compreensão da análise estrutural, histórica com as determinações externas.

Nosso próximo tema foi o Ensino Médio estatal (público) usurpado ao longo da história. A análise nos levou ao entendimento que a fragmentação da organização educacional, especialmente do Ensino Médio, é uma questão estrutural expressa muitas vezes na lei e nos documentos, mas materializada fundamentalmente na dimensão política que por vezes pesquisamos sobre a forma de gestão.

Quando tratamos das particularidades das regiões, o nosso objetivo foi reafirmar e demonstrar a não unidade nacional da estrutura educacional.

Finalizamos este livro com a sensação de débito maior do que o sentimento de contribuição à área da educação.

O objeto deste livro foi o Ensino Médio como parte da estrutura educacional brasileira, mas o eixo condutor e problematizador de toda a pesquisa foi a fragmentação como característica da formação econômico-social brasileira que se materializa e se intensifica na organização do Ensino Médio estatal (público) brasileiro.

A ilusão de que existe no Brasil um sistema de educação ou que o poder estatal oferece ao conjunto das unidades educacionais uma organização no formato de rede transforma o agrupamento de unidades educacionais em um complexo administrativo de burocracia exagerada, com múltiplas normativas que tende a não dialogar com a proposta pedagógica da escola, mas tem a função de controlar e avaliar as instituições escolares.

A escola como unidade mais geral ou universal da estrutura rendeu ao estudo maior ênfase nas questões educacionais sem subestimar as determinações ideológicas que organizam a estrutura.

Entendemos que a escola manifesta o conjunto de características de uma sociedade onde a burguesia local submete a classe trabalhadora, maioria da população, a todo tipo de exploração e opressão.

Retomar o conceito de escola e sua função social dentro da luta de classes no Brasil é fundamental para combater as idealizações e ilusões promovidas ao longo de décadas pela classe dominante para ressignificar e reinterpretar a escola e a educação para que estas estejam (totalmente ou parcialmente) anuladas quando se pensa na emancipação da classe trabalhadora.

Não podemos reduzir a leitura das disputas no campo educacional à escola que reproduz (totalmente ou parcialmente) a ideologia da classe dominante ou à ideia de uma escola emancipadora completamente descolada das determinações da realidade concreta. Trata-se de um debate que só encontra sustentação no

plano das ideias. É preciso compreender com profundidade a constituição real da escola brasileira e de suas contradições.

Ao refletir sobre a natureza e especificidade da educação, Saviani (2015) sugere que as vezes lhe passa a impressão de que o Brasil ainda continua na fase romântica da educação, que ainda não adentrou à fase clássica.

É preciso esclarecer que, no geral, estamos ainda nessa fase (romântica) pois não são dadas as condições para que o conjunto da estrutura educacional supere a condição de filantrópica, protelada, fragmentada e improvisada (Saviani, 2014).

A compreensão da situação da estrutura educacional brasileira precisa levar em consideração a luta de classes como categoria central para que a idealização e o romantismo não desfigurem a análise.

A fragmentação está presente também nos elementos constitutivos da escola seja nas relações administrativas entre secretaria e outras unidades, seja na dimensão política e organizativa da unidade. Ela não está exclusivamente na escola, está em toda a nossa formação econômico-social e também se manifesta na escola.

Para este pesquisador a educação para emancipação dos trabalhadores, produzida e executada pela e com a classe trabalhadora deve agir para superar esta característica fragmentada da escola e da educação.

Concordamos com Saviani (2015) que o trabalho educativo visa produzir no indivíduo, direta e intencionalmente, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente. Para os materialistas, torna-se fundamental a defesa da ciência como forma superior do processo de conhecimento, conforme afirmou Álvaro Vieira Pinto (1979).

Assim, deve-se promover a unidade nas relações dentro da escola, combatendo o individualismo que isola as disciplinas e a compreensão da escola como instituição e o sentido social da educação para a classe trabalhadora. Essa é a nossa perspectiva de ação dentro da escola.

Pensando o Ensino Médio estatal (público) como etapa final da Educação Básica é preciso denunciar o seu desmonte e sua transformação em fonte de financiamento de interesses privados que venderão seus produtos e objetivamente não trarão nenhuma qualidade de conteúdo ou mesmo condição material para melhoria do trabalho educativo dentro da escola.

A tendência das propostas impostas pelos governos após a aprovação da LDB (Lei n. 9.394/1996) é de desconfiguração do Ensino Médio estatal (público) na relação entre conhecimento e prática do trabalho para se tornar uma etapa totalmente fragilizada por uma série de fatores. A primeira fragilidade se dá pela falta de coordenação nacional da educação, pela desresponsabilização de um pensamento educacional nacional, pela falta de um projeto de país, de

desenvolvimento nacional que está intimamente ligado à formação econômico-social brasileira.

Ampliando o olhar, vimos que a estrutura terceiriza a responsabilização da educação estatal (pública) em um país onde a classe dominante local optou, ao longo da história, pela impossibilidade da integração nacional, o que está materializado a olhos visto quando um país de tamanho continental como o Brasil ainda não possui um sistema nacional de educação.

Reafirmou-se que temos uma estrutura de Ensino Médio para a classe trabalhadora no Brasil com as seguintes características: a) Precarizada historicamente; b) Ambígua/dual, que separa trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados; c) Marginalizada e com oferta insuficiente; d) Tardia, seletiva e excludente.

A ditadura militar (1964-1985) atuou para o esvaziamento do sentido científico, artístico e filosófico do que denominamos hoje como Ensino Médio por meio de um tecnicismo destituído de sentido. A análise das obras de referência deste período demonstra que os gestores da educação da ditadura fracassaram também em virtude de não conseguir materializar a ideia de integração nacional na educação.

Adicionamos aos elementos desta pesquisa que o Ensino Médio estatal (público) é fragmentado e desregulamentado historicamente e as falsas reformas legais impostas após a aprovação da LDB de 1996, especialmente a realizada pela gestão de Michel Temer na presidência e José Mendonça Filho no Ministério da Educação (2017) têm por objetivo ampliar a desregulamentação da última etapa da Educação Básica reforçando a característica de provisoriedade e descontinuidade das ações estatais para o Ensino Médio.

Como vimos, há uma impossibilidade de unidade nacional no Brasil pois isso contrariaria diretamente os interesses da classe dominante local, até mesmo as inviabilizando. A dominação dos meios de produção e dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) pela classe dominante local se mantém no contexto da desunião, da fragmentação do poder político. Já o poder econômico tem uma lógica unitária que é o do lucro, da concentração de renda e da exploração dos trabalhadores.

Em contraposição à impossibilidade de integração nacional fica evidente que a unidade nacional sólida que no Brasil existe é o da classe dominante local para impedir a organização da classe trabalhadora. Por maiores que sejam as divergências e disputas internas dos burgueses locais, sabemos que estes renunciam a seus conflitos para garantir seus lucros e privilégios.

Assim entendemos que a fragmentação é uma característica constitutiva da formação econômico-social brasileira e que se manifesta na estrutura educacional e no Ensino Médio estatal (público).

A fragmentação fica evidenciada horizontalmente nas instituições e verticalmente nas relações de poder. Além de característica também pode ser considerada como tática de controle e hegemonia ideológica quando observamos a constituição dos proprietários, controladores e operadores dos meios de produção no Brasil.

A fragmentação é assim, também, um instrumento político fundamental para a dominação da classe trabalhadora.

A caracterização do Ensino Médio estatal (público) feita ao longo de toda a pesquisa nos auxiliou a verificar que temos diversas cisões, desde a identidade da etapa até a sua materialização nas relações dentro das diversas unidades escolares espalhadas pelo país.

A particularidade do Ensino Médio estatal (público) no Brasil, a partir da análise dos antagonismos entre classes, é que esta etapa hoje serve de ponte para a Educação Superior para os abastados financeiramente e de barreira de contenção para os empobrecidos.

A maior dificuldade da pesquisa não foi encontrar os gargalos, as falhas ou limitações das políticas. Mas compreender que a sobreposição de legislação e normas, a terceirização de responsabilidades e as ausências são uma regularidade na gestão desta etapa. A burguesia local promove a desorganização, a instabilidade e a fragilidade das políticas educacionais visando hegemonia ideológica e controle estrutural.

A dependência externa também é uma regularidade histórica da nossa formação. Porém, identificamos que a subserviência ao imperialismo é uma opção da burguesia local para impedir qualquer forma de integração ou autonomia do país frente às corporações internacionais ou outros países.

Como o imperialismo explora a maioria das riquezas inclusive com renda fixa através dos juros da dívida pública, que consomem parte expressiva do orçamento estatal (público) federal, e com as crises sistêmicas do capitalismo, a burguesia local, como ratazanas esfomeadas tendem a unir esforços para consumir recursos estatais (públicos) das políticas já estabelecidas.

Isso se justifica, pois, a subserviência aos interesses imperialistas e o medo de uma integração nacional que retire seus lucros e privilégios produz poucas saídas econômicas para a necessidade permanente de acúmulo de riquezas da burguesia local.

Para a classe trabalhadora, tendo em vista a necessidade de passagem de *classe em si*, em *classe para si* (Marx, 2009) resta combater as ilusões de conciliação entre classes, de esperança romântica da tomada de consciência social da burguesia, ou de luta de classes sem organização dos trabalhadores.

Defendeu-se nesse livro a tese que a formação econômico-social brasileira possui uma característica que afeta diretamente toda a estrutura

educacional, inclusive o Ensino Médio estatal (público). Essa característica é a fragmentação.

A fragmentação já percebida em diversos estudos e trabalhos acadêmicos. Para este pesquisador existe um problema na perspectiva que defende que a fragmentação se dá no plano das ideias e pode ser corrigida neste mesmo plano, ou seja, a fragmentação é um problema meramente teórico, quase formal.

Especialmente ao longo do segundo capítulo tentamos demonstrar que a fragmentação é estrutural, está conectada à organização do poder econômico local, se expressa nas instituições e inviabiliza a integração nacional tão difundidas em discursos eleitorais da esquerda e da direita brasileira. Ou seja, a nossa ilusão de unidade nacional impossibilitará o enfrentamento a fragmentação. Não é possível combater algo inexistente para alguns. Desta forma, a presente pesquisa tenta colaborar com tal questão e acrescentar ao debate acadêmico brasileiro.

Os materialistas não podem achar que estamos sozinhos na produção de conhecimento, isso seria um equívoco que poderia ser considerado até mesmo arrogância. Sob a perspectiva geral, somos contra-hegemônicos e com número reduzido se compararmos as produções científicas no nosso campo ao Aparelho Ideológico de Estado (AIE) de comunicação e difusão da classe dominante.

Isso não diminui a importância das publicações materialistas, mas aumenta a responsabilidade deste agrupamento de pessoas. Com número menor e estrutura limitada precisamos ser mais organizados, disciplinados e eficientes que a estrutura da classe dominante.

Se pensarmos em uma disputa de hegemonia podemos refletir que a lógica acadêmica e intelectual se torna um campo de embates e depois podemos verificar a hegemonia no conjunto da sociedade, ou seja, na formação de uma maioria

A crise do capital tende a reforçar a necessidade de a classe dominante local transformar o Ensino Médio estatal (público) em negócio pois o imperialismo, especialmente o norte-americano não cederá espaço econômico ou dividirá lucros. Mesmo com o aumento da concentração de renda no Brasil, a classe dominante local precisa constantemente se readaptar à situação econômico-social apropriando-se do que é estatal (público) para garantir privilégios e lucros. Como a sociedade também é um corpo vivo, os agrupamentos burgueses por vezes não resistem às crises e o imperialismo se associará a outros grupos e indivíduos para garantir o devido apoio e até mesmo para que estes sejam operadores dos seus negócios ou interesses.

Partindo para finalização destas considerações, este autor acredita que não é possível transferir toda a educação emancipadora da classe trabalhadora para a responsabilidade do poder estatal, de certa forma isso também ajudaria na

ilusão de que a educação por si só altera a realidade humana, o que seria uma negação da luta de classes.

Se estamos propondo uma maior organização da classe trabalhadora é de responsabilidade destas organizações, sejam elas quais forem, estarem totalmente integradas e empenhadas na formação de uma nova geração de brasileiros.

A formação de uma classe trabalhadora emancipada precisa acrescentar a vivência diária dos alunos, a compreensão de mundo, os novos desafios técnicos e tecnológicos no apoio da luta dos trabalhadores da educação entre outros diversos temas e áreas.

Se identificamos nesta pesquisa um contingente enorme de brasileiros que não tiveram e não terão acesso ao Ensino Médio estatal (público) e que aqueles que tiveram têm que enfrentar um abismo na sua desvinculação da escola, pois a sociedade não oferece oportunidades de continuidade de estudos ou de sua formação política, é preciso que a classe trabalhadora crie as condições para superar essa realidade e manter isso como estratégia permanente. Transferir essa responsabilidade para o poder estatal transformado em escritório de defesa dos interesses da classe dominante é um erro estratégico.

Entende-se que se deve disputar o poder estatal para cumprir, também, essa função, mas não devemos apostar todos os nossos recursos que este atual estado burguês tem qualquer compromisso, por mínimo que seja, com a classe trabalhadora.

Visando contribuir para o debate sobre História da Educação no Brasil, a finalização deste livro impõe uma reflexão sobre uma história da educação da classe trabalhadora onde devemos combater a ilusão da igualdade burguesa imposta pela classe dominante. As generalizações no estudo da educação brasileira nos retiram a identidade de trabalhadores e promovem a ideologia burguesa.

Contudo, as análises demonstraram também que o Ensino Médio estatal (público), da forma como está posto, sem a integração nacional necessária para chamar qualquer estrutura ou rede de unidades de provável “sistema”, nos termos que Saviani (2012) definiu, o Ensino Médio estatal (público) se tornou um ponto de estrangulamento da educação brasileira para a classe trabalhadora.

Assim, a falta de identidade do Ensino Médio estatal (público) com os interesses da classe trabalhadora, a falta de uma legislação organizadora da estrutura que sustenta esta etapa da Educação Básica, a fragilidade e a instabilidade das políticas educacionais, tudo isso promovido pelo modo de produção da vida material local em consonância com a fragmentação, sendo característica da formação econômico-social brasileira, torna compreensível que não estejamos analisando erros de gestão ou falhas na condução de políticas. Tudo isso é produto da luta de classes no contexto brasileiro.

Pensando em propostas para um Ensino Médio estatal (público) para a classe trabalhadora o possível, neste momento, é copiar o exercício feito por Saviani em *Escola e Democracia* (2009) ao sugerir a teoria da curvatura da vara como exercício de contraponto à ideologia hegemônica.

Como materialistas, não nos interessa a produção de ideias geniais sem que a classe trabalhadora esteja devidamente organizada. Isso não é o mesmo que afirmar que não devemos produzir soluções para os problemas da realidade, mas equilibrar o tempo à produção de conhecimento com o tempo para apoiar a organização da classe trabalhadora.

Assim, para realizar a curvatura da vara é necessário em primeiro lugar organizar a classe trabalhadora de forma consistente para que ela exercite a vivência da passagem de *classe em si* em *classe para si* do exercício prático ao conhecimento científico como uma via de mão dupla em busca de seu objetivo de classe.

Após isso é preciso construir a integração nacional e a unidade das políticas superando a fragmentação na sua estrutura e gestão.

Entende-se assim que a resistência ativa que propõe Saviani (2018) no campo educacional parte da unidade mais geral ou universal, a escola, com a organização da classe trabalhadora, bem como da construção de um processo permanente de formação de uma maioria política de defesa da classe trabalhadora e de seus interesses de classe.

Referências

- ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de. **Pequena História da formação social brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1981.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O tratado dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa, Portugal: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ALTHUSSER, Louis. **Por Marx**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2015.
- AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Competências e empregos: uma agenda para a Juventude**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- BARBOSA, Rui. **Obras completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília. Vol. 01 e 02, 1993.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Brasília, DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 7.044** de 18 de outubro de 1982. Brasília, DF, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm#art3. Acesso em: 30 mar. 2024.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Poder Legislativo, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.
- BRASIL. Agenda Juventude Brasil – Pesquisa Nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013. **Secretaria Nacional de Juventude – SNJ**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://issuu.com/participatorio/docs/agenda_juventude_brasil_-_pesquisa_. Acesso em: 30 mar. 2024.
- BRASIL. Ibope: 72% aprovam reforma do ensino médio e 59% são a favor da PEC do Teto. **Agência Brasil**, 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/ibope-72-aprovam-reforma-do-ensino-medio-e-59-sao-a-favor-da-pec-do-teto>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no Século XX**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- CAMARGO, Enjolras José de Castro. **Estudos de problemas brasileiros**. 12. ed. rev. e atual - São Paulo: Atlas, 1992.

CARVALHO, Marcio Bernardes de. Juventude, ensino médio e trabalho: função social do ensino médio, uma análise crítica. **Dissertação**, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1205>. Acesso em: 30 mar. 2024.

CARVALHO, Marcio Bernardes de. Pesquisa Materialista Histórica em educação: desafios e contradições - o desafio da superação do pensamento fragmentado na pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 39, p.36-50, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/download/2344/1972/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

CARVALHO, Marcio Bernardes de. Educação fragmentada: o ensino médio que nos foi negado. 2021. 419 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Educação & Sociedade**, Ano I, N. 4. São Paulo: Cortez, 1979.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 30 mar. 2024.

CIGOLINI, Adilar Antonio. Território e criação de municípios no Brasil: Uma abordagem histórico-geográfica sobre a compartimentação do espaço. **Tese** (Programa de pós-graduação em Geografia), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2009.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã** – o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1ª edição 1980; 3ª edição São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1996, p. 69-80.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005, p. 03-28.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões**. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ENGELS, Friedrich. Carta para Joseph Bloch. 21-22 de setembro de 1890. Texto originalmente publicado em **Der sozialistische Akademiker**, Berlin, October 1, 1895, em alemão. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm>. Acesso em: 30 mar. 2024.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Rio de Janeiro: Global Editora, 1982.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: a formação do patronato político brasileiro**. Volume 1. São Paulo: Globo; Publifolha, 2000.

FAORO, Raymundo. **A república inacabada**. São Paulo, SP: Globo, 2007.

FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileira 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1975.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

- FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.
- GERMANO, José Willigton. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOMES, Eustáquio. País tem história universitária tardia. **Jornal da UNICAMP**, Campinas, SP: UNICAMP, 2002. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html. Acesso em: 30 mar. 2024.
- GOENDER, Jacob. **A burguesia brasileira**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- IANNI, Octavio. **Escravidão e Racismo**. São Paulo: Editora Hucitec, 1978.
- IANNI, Octavio. **O ciclo da revolução burguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- IANNI, Octavio. **A ideia de Brasil Moderno**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2004.
- IANNI, Octavio. **A ditadura do grande capital**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2019.
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Recenseamento do Brasil em 1872. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=225477&view=detalhes>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- IBGE. **Anuário estatístico do Brasil**. 1º ano (1908-1912), Volume III, Cultos Assistência, repressão e instrução. Rio de Janeiro, 1927. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1908_1912_v3.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.
- IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**. Ano VI – 1941/1945. Rio de Janeiro: IBGE, 1946. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1941_1945.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.
- IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**. Ano XI – 1950. Rio de Janeiro: IBGE, 1951. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1950.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.
- IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**, v. 32, ano 1971. Rio de Janeiro, 1971. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Brasília, 2000. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/administracao-publica-e-participacao-politica/9663-censo-demografico-2000.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- IBGE. **Rendimento de todas as fontes 2017 – PNAD Contínua**. Rio de Janeiro, 2018 Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101559_informativo.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.
- IBGE. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.
- IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**, V. 78, ano 2018. Rio de Janeiro, 2018 Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.
- IBGE. **Censo Agropecuário 2017**. Rio de Janeiro, 2019 Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3096/agro_2017_resultados_definitivos.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.
- IBGE. **Em 2018, mulher recebia 79,5% do rendimento do homem**. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23923-em-2018-mulher-recebia-79-5-do-rendimento-do-homem>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- IBGE. **Indicadores IBGE: contas nacionais trimestrais**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=72121>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua 2019**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas Educação Básica 2010** - INEP. 2010. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 mar. 2024.

INEP. **Sinopses Estatísticas Educação Básica 2010** - INEP. 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 mar. 2024.

INEP. **Notas Estatísticas Censo Escolar 2016**. Fevereiro, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

INEP. **Sinopses Estatísticas Educação Básica 2018** - INEP. 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 mar. 2024.

INEP. **Relatório nacional pesquisa internacional sobre ensino e Aprendizagem – TALIS 2018 – Segunda Parte**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2021.

INEP. **Notas Estatísticas – Censo Escolar 2018**. Brasília, DF, janeiro de 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

INEP. **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, volume 82, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_2022.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

INEP. **Censo Escolar 2023**. Brasília, DF. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

INEP. **Sinopses Estatísticas Educação Básica 2023** - INEP. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses_estatisticas_censo_escolar_2023.zip. Acesso em: 30 mar. 2024.

IPEA. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

LENIN, Vladimir Ilich Ulianov. **O Estado e a Revolução**. Niterói: Diálogo Livraria e Editôra, s/a.

LENIN, Vladimir Ilich Ulianov. **Sobre a Emancipação da Mulher**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

LENIN, Vladimir Ilich Ulianov. O Campesinato e a Classe Operária. Obras Escolhidas em seis tomos, **Edições "Avante!"**, 1986, t2, pp. 102-104. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1913/06/12.htm>. Acesso em: 07 set. 2020.

LENIN, Vladimir Ilich Ulianov. Sobre o Conceito Liberal e Marxista da Luta de Classes. **Edições Avante**, Publicado na revista Prosveschénie, n. 5, Maio de 1913.

LENIN, Vladimir Ilich Ulianov. **O Imperialismo: fase superior do capitalismo**. São Paulo: Centauro, 2010.

LENIN, Vladimir Ilich Ulianov. **Democracia e luta de classes**. Organização: Antônio Carlos Mazzeo. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOMBARDI, José Claudinei. Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels. **Tese** para a obtenção do título de Livre Docente, UNICAMP, Faculdade de Educação, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre Educação e Ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 347-366, abr. 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. Público e privado como categorias de análise da educação? Uma reflexão desde o marxismo. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005, p. 59-96.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In:

Marxismo e Educação: debates contemporâneos. 3^a. Edição. p. 01-38, Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Navegando pela história da educação brasileira:** 20 anos de HistedBR. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiana Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira** – Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de classe:** Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Editora WNF Martins Fontes, 2012.

MARX, Karl. Para a crítica da Economia Política. In: **Zur Kritik der Politischen Oekonomie von Karl Marx**. Erstes Heft, Berlin 1859. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm>. Acesso em: 12 out. 2021.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, Karl. Consequências sociais do avanço tecnológico. **Obras completas**, Volume 1. São Paulo: Edições Populares, 1980.

MARX, Karl. A nacionalização da terra - Março-Abril de 1872. Publicado no jornal The International Herald, n. II, de 15 de Junho de 1872. Obras Escolhidas em três tomos, **Editorial "Avante!"** - Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982.

MARX, Karl. Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã - **Edições Progresso Lisboa - Moscovo**, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1886/mes/fim.htm>. Acesso em: 12 out. 2021.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia:** resposta a filosofia da miséria do Sr. Prodhon. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro, RJ: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MDS. Ministério do Desenvolvimento Social. **Censo SUAS 2014** – Análise dos componentes sistêmicos da política nacional de assistência social. Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/publicacao_eletronica/muse/Censo2014/index.html. Acesso em: 30 mar. 2024.

MEC, Ministério da Educação. Plataforma Nilo Peçanha. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** SETEC/MEC. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2021.

MEC/Inep/Deed. **Evolução do número de matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino - Brasil - 2008/2014**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2021.

MERCADANTE, Paulo. **A Consciência conservadora no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. IN: CNTE, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Revista Retratos da Escola**. v. 11, n. 20, jan-jun, 2017.

MOURA, Dante Henrique, LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 63. Out-dez. p. 1057-1080, 2015.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material escolar, 1974.

NASCIMENTO, Cleoneide Moura do. **"Fala que eu te escuto" e o espetáculo universal da fé**. Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. João Pessoa, 2012.

- OLIVEIRA, Eder Renato de. Entre a Reforma e a Revolução: O PCB e a Revolução Brasileira. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, **Dissertação**. Marília, SP: UNESP, 2017.
- PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do Ensino de 2º. Grau**. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1975.
- POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1977.
- PRADO JUNIOR, Caio. **Notas introdutórias a lógica dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1959.
- PRADO JUNIOR, Caio. **A revolução brasileira**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1977.
- PRADO JUNIOR, Caio. **História e desenvolvimento**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1978.
- PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 2006.
- PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo, SP: Companhia das letras, 2011.
- RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004.
- RAMOS, Marise Nogueira. Concepção e Ensino Médio Integrado. **Seminário Ensino Médio, Superintendência de Ensino Médio**, Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: Histórico dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1981.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 35ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- SAAD, Paulo; MILLER, Tim; MARTÍNEZ, Ciro; HOLZ, Mauricio. **Juventude e bônus demográfico na Ibero-América**. Madrid: Organização Ibero-americana de Juventude – OIJ, 2009.
- SAES, Décio. **A formação da Estado burguês no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- SANFELICE, José Luís. A problemática do público e do privado na educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005, p. 177-185.
- SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005a, p. 89-105.
- SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.
- SANDRI, Simone. A formação dos jovens em disputa no contexto do Ensino Médio brasileiro: proposições do ProEMI versus proposições do PJF do Instituto Unibanco. In: SILVA, Monica Ribeiro da (Org.). **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira**

de Educação, v. 12 n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-180.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O futuro da universidade entre o possível e o desejável. Texto da exposição apresentada no **Fórum "Sabedoria Universitária"** realizado na Unicamp em 10 de novembro de 2009a. Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/pdf/O_futuro_da_universidade_Dermeval_Saviani.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do "Longo Século XX" Brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval [et al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014a, p. 09-54.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun., 2015a.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2[76], p.291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista na atividade "Políticas educacionais e o avanço da extrema direita - IV Seminário (virtual) Internacional". **Canal de Youtube HistedBR**. 2020a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e1h5aukYXWY>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SEADE. Os jovens e o gargalo do ensino médio brasileiro – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, 1ª. **Análise**, nº. 5, São Paulo, Agosto, 2013. Disponível em: https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/Primeira_Analise_n5_agosto_2013.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Anderson Caputo. Origem e história da dívida pública no Brasil até 1963. In: SILVA, Anderson Caputo; CARVALHO, Lena Oliveira de; MEDEIROS, Otávio Ladeira de (organizadores). **Dívida Pública**: a experiência brasileira. Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional: Banco Mundial, 2009.

SILVA, Anderson Caputo; CARVALHO, Lena Oliveira de; MEDEIROS, Otávio Ladeira de (organizadores). **Dívida Pública**: a experiência brasileira. Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional: Banco Mundial, 2009.

SILVA, Maria Abádia. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. Competências: A pedagogia do “novo Ensino Médio”. **Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política e sociedade**, PUC/SP, 2003. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In: SILVA, Monica Ribeiro da (Organizadora). **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

SILVA, Monica Ribeiros da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. In: CNTE, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Revista Retratos da Escola**. v. 11, n. 20, jan-jun, 2017.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

SPINOZA, Benedictus de. Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; **Correspondência**. São Paulo, Abril Cultural, 1979 (Os pensadores).

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai a escola**: a luta popular pela expansão do ensino Público em São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda**: A Luta por Educação nos Movimentos Populares. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1993.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar. **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996, p. 31-54.

TPE, Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. Editora Moderna, São Paulo, 2019.

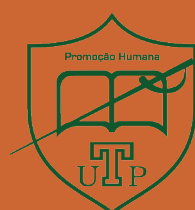
UNIBANCO, Instituto. **Observatório de Educação Ensino Médio e gestão**. Brasil, 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>. Acesso em: 12 out. 2021.

VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **A escola secundária**. São Paulo: Annablume, 2003.

ZOTTI, Solange Aparecida. **A função social do Ensino Secundário no contexto da formação da sociedade capitalista brasileira**. UNICAMP, Campinas, SP: 2009.



EDITORAÇÃO
CIENTÍFICA



**Universidade
Tuiuti do
Paraná**